

Paulo Rogério De Rossi

**PRÁTICAS DOCENTES E (IN)DISCIPLINA: DESAFIOS
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Passo Fundo

2024

Paulo Rogério De Rossi

PRÁTICAS DOCENTES E (IN)DISCIPLINA: DESAFIOS
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação, sob a orientação do professor Dr. Marcelo José Doro.

Passo Fundo

2024

CIP – Catalogação na Publicação

D437p De Rossi, Paulo Rogério
Práticas docentes e (in)disciplina [recurso eletrônico] :
desafios para a formação de professores / Paulo Rogério
De Rossi. – 2043.
729 KB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo José Doro.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
de Passo Fundo, 2024.

1. Disciplina escolar. 2. Professores - Formação.
3. Prática de ensino. 4. Educação humanística. I. Doro,
Marcelo José, orientador. II. Título.

CDU: 371.13

Catálogo: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira - CRB 10/2427

PAULO ROGÉRIO DE ROSSI

PRÁTICAS DOCENTES E (IN)DISCIPLINA: DESAFIOS PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A banca examinadora abaixo, APROVA em 24 de junho de 2024, a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa 01: Fundamentos da Educação.

Dr. Marcelo José Doro
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. Jerônimo Sartori
Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Dr. Eldon Henrique Muhl
Universidade de Passo Fundo - UPF

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente às energias Divinas que me permitem estar presente nesse milagre, chamado vida, me dando força e consciência suficientes para seguir a caminhada.

À minha família, esposa, filhos, pais, irmãos e amigos que me acompanharam nesta jornada compreendendo que as minhas ausências foram necessárias.

Ao orientador e professor Dr. Marcelo José Doro, pela orientação, apoio, estímulo, pelas trocas e belas conversas tidas no decorrer da orientação. Também pela confiança, profissionalismo, esforço e empenho, os quais me foram dando a certeza de que chegaríamos ao final deste trabalho com êxito.

Aos professores da UPF, pela belíssima condução das aulas e parceria em todos os momentos.

Aos Professores Dr. Jerônimo Sartori e Professor Dr. Eldon Henrique Muhl, aos quais honro e agradeço pelas excelentes contribuições feitas, oriundas do mais puro profissionalismo, humanização e amorosidade.

Ao professor Dr. Altair Alberto Fávero, por acreditar na nossa proposta e caminhar junto conosco. À professora Dr^a. Cleci Teresinha Werner da Rosa, Coordenadora do PPGEduc, pelo auxílio e dedicação em todos os momentos.

Aos meus colegas e amigos do Mestrado, em especial ao grupo de Concórdia pela parceria.

À minha esposa Lucilene, com amor e gratidão, pelo apoio e compreensão durante a realização deste trabalho. Aos meus filhos Emilie Caroline e João Gabriel, que souberam compreender minhas ausências, e aos meus pais pela vida, apoio e incentivo.

“Assim como inexiste disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparece em ambos, a rigor, autoridade ou liberdade. Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas”.

Paulo Freire

RESUMO

A dissertação que segue está inserida na Linha de Pesquisa Fundamentos da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Tem como foco a abordagem das questões de comportamento dos educandos e sua relação com os educadores e é orientada pela seguinte questão: em que sentido a formação dos professores que alimenta a prática pedagógica pode se tornar âncora para pensarmos (e lidarmos com) a disciplina e a indisciplina escolar? O objetivo geral da dissertação consiste em analisar como a concepção de educação e a postura pedagógica que embasam a formação do professor podem possibilitar uma melhor gestão do comportamento e a redução da indisciplina. O estudo tem por base uma pesquisa que, quanto à abordagem do problema, é predominantemente qualitativa e, quanto ao objetivo, é descritivo-analítica, procedendo por meio da análise bibliográfica e documental. As principais referências da pesquisa são as obras de Antunes (2008) e Vasconcellos (2009), autores que discutem a disciplina e a indisciplina na sala de aula, bem como obras de Freire (2015, 2022) e Benincá (2010), que sinalizam para uma educação que conduza à autonomia e à humanização. Buscamos, no primeiro capítulo da investigação, entender e caracterizar a disciplina e a indisciplina entendendo o caráter formativo da primeira e a origem e os impactos da segunda no meio educacional. Compreendido isto, no segundo capítulo elevamos a pauta aos fatores que desencadeiam essa disposição para a indisciplina de alguns alunos e que, em determinados momentos, desequilibra todo um trabalho desenvolvido pelo professor; porém, não resta difícil compreender que há saídas que emergem de uma educação humanizadora mediante a qual, quando educandos e educadores se colocam a caminho de um diálogo humanizado, conseguem ótimos resultados. Para alcançá-la, como mostra o terceiro capítulo, o professor deve estar bem preparado, planejado e ter boa formação, tanto inicial quanto continuada em serviço. Constata-se que, a partir daí, lançando mão de boas práticas pedagógicas, poderá realizar uma boa gestão de comportamentos e a redução dos conflitos desnecessários será uma consequência. Resulta, desse modo, que todos os atores do processo educacional criam boas relações, levando estes sujeitos a uma autoconfiança. Esse quadro gera respeito e torna-se terreno apto para a disciplina e a aprendizagem que propiciam um fazer autônomo e humanizador. Em suma, os estudos realizados apontam para uma postura dialógica entre educador e educando que, por meio de uma rigorosidade metódica, traz o diálogo vivo e sensível, a participação e o respeito à autonomia como forma mais eficaz para promover a disciplina formativa e para lidar com a indisciplina na sala de aula.

Palavras-chave: Educação humanizadora. Diálogo vivo. Indisciplina escolar. Práticas pedagógicas. Rigorosidade metódica.

ABSTRACT

The following dissertation is part of the Fundamentals of Education Research Line, of the Postgraduate Program in Education at the University of Passo Fundo (UPF). It focuses on addressing students' behavioral issues and their relationship with educators and is guided by the following question: in what sense can teacher training that feeds pedagogical practice become an anchor for us to think about (and deal with) the discipline and school indiscipline? The general objective of the dissertation is to analyze how the conception of education and the pedagogical stance that underlie teacher training can enable better behavior management and the reduction of indiscipline. The study is based on a research that, in terms of approach to the problem, is predominantly qualitative and, in terms of objective, is descriptive-analytical, proceeding through bibliographic and documentary analysis. The main references of the research are the works of Antunes (2008) and Vasconcellos (2009), authors who discuss discipline and indiscipline in the classroom, as well as works by Freire (2015, 2022) and Benincá (2010), which point for an education that leads to autonomy and humanization. In the first chapter of the investigation, we sought to understand and characterize discipline and indiscipline, understanding the formative character of the first and the origin and impacts of the second in the educational environment. Having understood this, in the second chapter we raise the agenda to the factors that trigger this disposition towards indiscipline in some students and which, at certain times, unbalance the entire work carried out by the teacher; however, it is not difficult to understand that there are solutions that emerge from a humanizing education through which, when students and educators set themselves on the path to a humanized dialogue, they achieve excellent results. To achieve this, as shown in the third chapter, the teacher must be well prepared, planned and have good training, both initial and continued in service. It appears that, from then on, using good pedagogical practices, you can carry out good behavior management and the reduction of unnecessary conflicts will be a consequence. It results, therefore, that all actors in the educational process create good relationships, leading these subjects to self-confidence. This framework generates respect and becomes a suitable ground for discipline and learning that provide autonomous and humanizing action. In short, the studies carried out point to a dialogical stance between educator and student which, through methodical rigor, brings living and sensitive dialogue, participation and respect for autonomy as the most effective way to promote formative discipline and to deal with with indiscipline in the classroom.

Keywords: Humanizing education. Living dialogue. School indiscipline. Pedagogical practices. Conceptions. Methodical rigor.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	DISCIPLINA E INDISCIPLINA ESCOLAR.....	17
2.1	Sobre o conceito de disciplina e seu papel formativo.....	17
2.1.1	<i>Disciplina como autoformação.....</i>	24
2.2	Sobre a indisciplina e suas origens.....	28
2.2.1	<i>Caracterização da indisciplina.....</i>	34
2.3	Dados sobre o comportamento nas escolas brasileira.....	38
3	DISCIPLINA E INDISCIPLINA NA PERSPECTIVA DE UMA PEDAGOGIA HUMANIZADORA.....	46
3.1	Fatores geradores de indisciplina escolar.....	46
3.1.1	<i>Fatores internos e externos: motivação estudantil, gestão de classe, influência familiar.....</i>	50
3.1.2	<i>Fatores sistêmicos: carência afetiva e falta de atenção.....</i>	52
3.1.3	<i>Questões intelectuais e afetivas.....</i>	54
3.2	Educação humanizadora como prevenção da indisciplina de base pedagógica..	57
3.3	Diálogo como princípio pedagógico de uma educação humanizadora.....	67
4	FORMAÇÃO HUMANISTA DE PROFESSORES E DISCIPLINA FORMATIVA.....	75
4.1	A formação do professor como práxis pedagógica.....	76
4.1.1	<i>Formação do professor e disciplina formativa.....</i>	84
4.2	As práticas pedagógicas e a (in)disciplina) na perspectiva da educação humanizadora.....	89
4.3	Diálogo, participação e respeito à autonomia como princípios para a formação de professores humanistas.....	95
5	CONCLUSÃO.....	103
	REFERÊNCIAS.....	108

1 INTRODUÇÃO

Há tempo, tem-se ouvido e falado muito acerca da indisciplina escolar, tanto em produções acadêmicas quanto, e de um modo especial, nos círculos profissionais de todos os âmbitos da educação, seja em debates, planejamentos individuais e coletivos, em estudos com intuito formativo ou não, jornadas pedagógicas, formações individuais ou continuadas, nos próprios conselhos de classe e até mesmo em reuniões de famílias. A indisciplina mostra-se assim como um problema de difícil resolução que afeta a maioria das escolas brasileiras, sejam elas das redes públicas municipais, estaduais e federais, ou da rede privada com todos os seus desdobramentos, não se limitando à classe social ou econômica.

Mesmo sendo considerado um problema social institucional, dentre os atores mais afetados estão os profissionais da educação, pois a indisciplina tem sido um dos problemas mais difíceis de se lidar e acima de tudo combater nas salas de aula desse país, envolvendo todo o sistema educacional, levando muitos profissionais a se afastarem devido a problemas de saúde, doenças crônicas, depressivas e em última instância a abandonarem a profissão.

Também, os estudantes precisam ser contados entre as vítimas desafortunadas da indisciplina, visto que em última instância não aprendem ou aprendem o que não precisam. Além disso, enquanto uns agredem de várias formas, outros são agredidos e em nenhum dos casos há ganhos, ambos saem machucados ou perdendo muito, carregando com eles o reflexo da falta de disciplina propícia para o bem viver de todos no ambiente escolar.

Isso tudo constitui o pano de fundo desta pesquisa, que nasce de um descontentamento que tive em ver colegas sofrendo, tanto em suas salas de aula como fora delas, com o que eles chamavam de indisciplina, de aluno “mal educado”, de falta de respeito e descomprometimento frente às orientações gerais ou, até mesmo, em alguns casos, determinações advindas dos próprios professores; também de alunos que aos poucos iam saindo da vida pedagógica, do mundo das aprendizagens e dirigindo-se para as ruas, para o descomprometimento, para a morte dos sonhos, enfim, para a violência e o caos. Soma-se a isso também a minha própria experiência como docente e gestor, que me permitiu contracenar com realidades escolares diferentes em todos os aspectos, que carrego como base da minha caminhada, de pelo menos três décadas, como educador, ministrando aulas para turmas multisseriadas (início de carreira), séries iniciais e, especialmente, finais do Ensino Fundamental, tanto quanto para turmas de Ensino Médio.

Para além da docência, minha experiência se expandiu nas possibilidades que tive atuando também por mais de dez anos na Coordenação Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA), abrangendo vários municípios. Ainda, fiz parte da Gestão de Escola e atuei na Secretaria Municipal de Educação e como Coordenador, na Coordenadoria Regional de Educação do Estado de Santa Catarina, espaço no qual permaneço até o momento, porém, agora, junto ao departamento de Ensino.

Embora concursado nas duas redes, sempre que assumia funções procurava manter o vínculo com a sala de aula, com o objetivo de circular em meio ao processo de ensino e aprendizagem e estabelecer a ponte entre o que e como se ensina com a postura do educador, suas práticas e a possível relação que isso poderia ter com a (in)disciplina. Contexto este, que tem me ajudado a galgar com mais solidez pelos caminhos desta pesquisa.

Assim, sem pretender tratar dos múltiplos aspectos que teriam de ser considerados em uma discussão global da indisciplina escolar, concentramos o foco desta dissertação na relação da disciplina e da indisciplina com as escolhas e práticas pedagógicas dos professores e professoras. *Nesse sentido, assumimos duas premissas fundamentais: primeiro, que grande parte da indisciplina escolar pode ser interpretada como uma forma de protesto dos estudantes frente a uma educação e a uma prática docente que não os compromete mais; depois, que esse problema desaparece, em grande parte ou na totalidade, quando se adota uma perspectiva pedagógica voltada à promoção da autonomia, garantida por meio de uma educação humanizadora.* Assume-se, assim, que o papel dos atores das instituições educacionais é trabalhar sempre pela formação da criança em direção ao ser humano mais consciente e autônomo, além de, algo muito em voga na atualidade também, um ser tecnológico e preservador, cuidador da nossa natureza como um todo. Por cuidar da natureza, aqui, entende-se a preservação da nossa casa maior, que culmina em preservarmos a nossa vida.

A delimitação da temática se dá pelo comportamento desses atores por meio da experiência formativa que terão, e as suas condições intrínsecas e extrínsecas de humanizar-se nessa relação entre sujeito e objeto. O comportamento é aqui entendido como forma de relacionamento com o outro e consigo mesmo, por meio do que se realiza a experiência da disciplina e da indisciplina, que contribui e conecta o indivíduo com a dimensão propriamente humana de sua existência, ou seja, seus hábitos, compromissos, valores éticos, estéticos e espirituais, desejos, afetos, relações, estudo e trabalho, que tem, em grande medida, sua grande e significativa experiência nos bancos escolares. Trata-se, em outras palavras, de

reconhecer a disciplina e a indisciplina como traços de um processo formativo mais amplo da subjetividade humana.

Em relação a essa perspectiva mais ampla da formação humana é que surge o *problema de fundo da dissertação que, em certa medida, mexe profundamente com os movimentos que são ou deveriam ser feitos no âmbito educacional, a saber: em que sentido a formação de professores que alimenta a prática pedagógica pode se tornar âncora para pensarmos (e lidarmos com) a disciplina e a indisciplina escolar?* Destacam-se, ao levantar este problema, vários contextos referentes ao como veiculamos essas experiências ligadas às concepções pedagógicas que podem e vão, de certa forma, alimentar aquilo que se transformará em práticas pedagógicas, e a partir delas voltarmos-nos ao que de fato significam os movimentos comportamentais e sua influência no processo educativo.

Outros questionamentos, que embora de menor proporção não são menos importantes, surgem em decorrência do problema de fundo desta pesquisa. *O que é disciplina e o que é indisciplina no contexto educacional? Qual o papel formativo da disciplina? Em que momento ela pode nos ajudar a formar consciências e amadurecer os atores de um processo educativo? A indisciplina pode ser interpretada como um sintoma da falência de um modelo formativo/educacional? Que aspectos de uma concepção de educação e de prática pedagógica poderiam fazer o enfrentamento dos problemas da indisciplina? Como esse enfrentamento poderia ou deveria ser traduzido na prática pedagógica dos professores?*

O enfrentamento dessas questões será feito mediante recurso aos escritos de vários autores, os quais entendem que a educação deveria promover espaços constantes de formação e discussões para superação dos desafios que se apresentam cotidianamente em ações comportamentais, muitas vezes, conflitantes que levam a indisciplina e o desrespeito, às quais se moldam diferentemente em todas as instâncias e aspectos. *Para tanto, traçamos como objetivo principal, analisar como a concepção de educação e a postura pedagógica que embasam a formação do professor possibilitam uma melhor gestão do comportamento e redução da indisciplina.*

Sabedores de que é preciso entender como as questões disciplinares podem ou não contribuir no processo formativo do aluno, buscamos por meio de *objetivos mais específicos* apurar a lente nesse aspecto, de modo a *conceituar disciplina e considerar seu papel formativo*, bem como, *conceituar indisciplina, suas formas de manifestação (incluindo violência) e prejuízo formativo*. Esses dois objetivos estão ligados mais especificamente ao

primeiro capítulo, que ajudará a clarear em que é gide estamos, de qual (in)disciplina¹ estamos falando e em que momento especificamente ela pode influenciar positiva ou negativamente quando se manifesta.

Também é objetivo desta pesquisa, sem desconsiderar o papel dos diversos atores da educação, *identificar fatores e práticas pedagógicas que contribuem para a redução de conflitos e a indisciplina na sala de aula*, considerar o protagonismo do professor na condução de todo o processo, pois vem dele o fazer acontecer, dar os diferentes contornos que conduzem o trabalho escolar. Cabe, nesse sentido, *buscar junto à pedagogia humanista de Paulo Freire os marcos de uma postura educativa garantidora da disciplina formativa e preventiva da indisciplina*, bem como as melhores formas para professores e alunos buscarem uma educação diferente. Para isso, se torna importante reconhecer *o diálogo como princípio pedagógico de uma educação humanizadora*. Esses três objetivos são buscados mais especificamente no segundo capítulo.

Ainda, temos outros dois objetivos específicos que estão mais diretamente relacionados ao terceiro capítulo, voltados a sustentar a nossa convicção que está pautada em uma educação humanizada e dialógica: *argumentar a favor de propostas construídas de forma participativa como caminhos que levam a um fazer pedagógico e humanizador*, bem como, *sustentar a formação humanista de professores e professoras como caminho para o enfrentamento do problema da disciplina na escola*. Cabe ressaltar, ainda, que os sete objetivos específicos apresentados acima, permeiam em algum grau todos os capítulos para melhor esclarecimento de pontos fundamentais que se entrelaçam nas reflexões feitas.

Olhar para isso com seriedade e coragem é fundamental e se justifica plenamente como esforço para refletir junto com toda a comunidade escolar, sobre como proceder para errar menos ou, até mesmo, não errar em alguns aspectos. Assim, analisando e desenvolvendo tais questões, abrem-se caminhos, para no mínimo refletirmos um pouco mais sobre o processo educativo e sua relação direta com as questões comportamentais, para que centrados não caiamos num absolutismo sem sentido.

No horizonte vislumbra-se a ideia de uma disciplina formativa que ofereça mínimas condições para o trabalho coletivo nos bancos escolares e, assim, num processo que evolua constantemente e que aos poucos permita que o discente consiga alcançar como resultado o autogovernar-se, autogerir-se, autodeterminar-se. Vasconcellos (2009, p. 93) afirma que: “a

¹ O uso do prefixo “in” entre parênteses, além de evitar escrevermos disciplina e indisciplina reiteradas vezes no texto, repetindo as palavras, serve ainda para indicar que, do ponto de vista conceitual, a discussão em torno da disciplina pressupõe sempre o entendimento da indisciplina e vice-versa.

educação parte do sentimento de pertença, de inclusão, de vínculo (ainda que frágil num primeiro momento). O mesmo vale para a disciplina”.

Um pouco disso é o que buscamos apresentar nesta pesquisa, a aproximação, o desejo de caminhar e aprender juntos, distantes de uma possível indisciplina que separa, machuca e deixa marcas profundas nas aprendizagens, as quais nunca acontecem de forma madura na grande maioria dos casos, onde conflitos disciplinares não são aplainados e transformados em combustível para o crescimento. Na busca para resolução de parte desses conflitos é que sustentamos esses estudos aqui vinculados.

Esse estudo se constitui por meio de uma pesquisa que, quanto à abordagem do problema, é predominantemente qualitativa, e quanto ao objetivo é descritivo-analítica, procedendo por meio da análise bibliográfica e documental (documentos como os encontrados na plataforma Na Palma da Mão, da Secretaria Estadual de Educação de SC; aqueles produzidos pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico); leis, bases curriculares referentes ao Sistema de Ensino e outros de natureza similar que se mostram pertinentes à investigação). As principais referências da pesquisa são as obras dos autores Freire e Benincá, que nos trazem uma pedagogia da esperança, para que mesmo nos momentos mais difíceis não percamos a vontade de continuarmos, com ética, lutando por uma educação democrática, na busca pelo crescimento pessoal, social e intelectual, sem que tenhamos nessa caminhada, opressores e oprimidos, mas ao invés disso, sujeitos que crescem nas relações e interações sociais e intelectuais valorizando e valorizados na formação continuada. Ainda, constam como referências neste trabalho de pesquisa outros autores, não menos importantes, aos quais recorreremos para nos dar suporte na fundamentação teórica por meio de artigos científicos, planilha de dados e livros, sempre que nos encontrávamos em encruzilhadas e as dúvidas iam surgindo, todos devidamente referenciados no decorrer do trabalho.

Essa dissertação, por uma questão de organização estrutural metodológica, ficou dividida em três capítulos. No primeiro, abordamos a disciplina escolar de um modo geral explorando os conceitos de comportamento, marcando a importância da disciplina como um movimento de ordem organizacional mantendo sempre uma rigorosidade metódica (Paulo Freire), que prepara os espaços escolares para o processo de aprendizagem fluir melhor. Ainda nesse primeiro capítulo, buscamos compreender a disciplina como autoformação, refletir um pouco sobre a indisciplina e suas origens e, de uma forma sucinta, fazer a conceitualização e a caracterização das mesmas, seguidas de alguns dados que, quando não estão ligados

diretamente às questões da (in)disciplina, remetem a ela por meio de ramificações do contexto com o qual identificam-se.

Já no segundo capítulo, destacamos alguns fatores influenciadores na qualificação da educação que junto às práticas educativas e aos métodos usados, em consonância a uma rigorosidade metódica, formam o que pode ser chamado de cenários propícios para refletir sobre as relações humanas em uma escola democrática. Assim, analisamos o sentido da disciplina e da indisciplina na perspectiva de uma pedagogia humanizadora, como concepção pedagógica, numa proposta de educação, de essência freiriana, cuja concretização constitui em si mesma uma reação a este desgaste criado pelas práticas comportamentais que prejudicam, sobremaneira, o processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda nesse capítulo, trazemos à discussão o sentido do diálogo “vivo” que alimenta a prática pedagógica, podendo, na maioria dos casos, ser determinante para lidarmos com a indisciplina escolar e qualificarmos a aprendizagem, ao lado de uma adequada postura do professor, de seu planejamento e um olhar sensível que considere os fatores sistêmicos, os quais envolvem a carência afetiva e a falta de atenção.

O terceiro capítulo, por fim, é dedicado a tirar possíveis diretrizes práticas como forma para professores e alunos buscarem com segurança uma educação diferente, garantida pelo diálogo, estudo, formação e as trocas pedagógicas necessárias. Tentamos identificar qual seria a melhor postura de enfrentamento à indisciplina, após feitas reflexões sobre o papel da escola, da formação do professor e de como lidarmos com nosso planejamento no imbricado contexto da (in)disciplina que se descortina.

Evidenciamos, neste capítulo final, o modo como elementos comportamentais que precisam ser enfrentados por meio de uma rigorosidade metódica que sustente boas práticas pedagógicas, mas que só poderemos fazer frente a toda essa problemática quando tudo isso fizer sentido ao aluno. Alimentar essa prática pode se tornar determinante para tratarmos com maestria a disciplina e a indisciplina escolar garantindo, assim, a tão sonhada escola democrática e emancipadora.

Como saldo da discussão conduzida nesses três capítulos, sustentamos que a tentativa de desconstrução da ideia de que a disciplina serve ao autoritarismo apenas e que, do contrário, dar a ela a devida importância, favorece para que o processo aconteça democraticamente e distante dos conflitos que geram violência, enfatizando-se os movimentos do educador na busca da educação de qualidade, que consiga afetar a todos num viés participativo disposto a proteger todos os atores partícipes do processo educativo.

2 DISCIPLINA E INDISCIPLINA ESCOLAR

Embora muitas pesquisas buscam esclarecer as tensões geradas pelas questões de comportamento em sala de aula, essa identificação tem apontado em muitas das vezes apenas ao aluno indisciplinado e que geralmente é feita, sobre a percepção do professor, que, dependendo do caso, a concebe de várias formas, desconsiderando conceitos, regras educacionais da instituição, diálogo sensível e o próprio contexto social, cultural e intelectual do aluno.

Nesse intuito e com o objetivo de apontar causas relevantes da indisciplina na escola, geradoras de comportamentos que prejudicam a aprendizagem, é que nesse capítulo buscaremos conceitualizar a disciplina, entendê-la como autoformação, suas origens e conceitualização, bem como abordar seu papel formativo; e, por fim, observar por meio de alguns dados a relação aluno-professor e os comportamentos possíveis desta interação.

2.1 Sobre o conceito de disciplina e seu papel formativo

Ao ouvirmos o termo disciplina, de cara percebemos ser uma palavra/conceito polissêmico, com indicativos de disciplina/matéria de ensino, disciplina como ramo do conhecimento e, por fim, o que nos importa neste trabalho de pesquisa, cuja definição encontra-se no dicionário *Aurélio* e nos faz refletir: “1. Regime de ordem imposta ou consentida. 2. Ordem que convém ao bom funcionamento de uma organização. 3. Relações de subordinação do aluno ao mestre. 4. Submissão a um regulamento”.

Se considerássemos apenas os quatro itens acima para definirmos disciplina teríamos como ideia norteadora a “ordem”, que aparece nos dois primeiros itens claramente e no terceiro e quarto intrinsecamente, pois para subordinar-se e submeter-se a um regulamento, conforme aparece nos dois últimos itens, por exemplo, é necessário que a ordem se faça presente, abrindo caminhos a outra força imposta, que é a da imposição, a qual surge no primeiro item, já a da subordinação e a da submissão aparecem nos dois últimos. Essa análise superficial, foi feita apenas para trazer a termo o fato de que fica no mínimo desafiador imaginar crianças e adolescentes se submeterem a essas condições, o que coloca em xeque o que entendemos por disciplina escolar.

Mas, para que isso fosse possível, nossos meninos e meninas precisariam condicionar-se a um “saber se comportar”, que segundo Ferreira (2008, p. 250), significa “ser capaz de conter; conter em si; portar-se bem”; o que remonta novamente ao termo disciplina,

que segundo Antunes (2008, p. 21), “em seu sentido etimológico associa-se a ideia de educar, instruir, aplicar e fundamentar princípios morais em que seu antônimo significa desobediência, confusão ou negação da ordem”.

Desta forma, a finalidade da palavra disciplina, que deriva da palavra “discípulos” e, como nos lembrava Antunes (2008, p. 21), remete ao ensino que um discípulo recebia do seu mestre. Sendo, então, um ensinamento feito por alguém que detém muito conhecimento, transferindo a outro alguém que deverá passivamente aprender, pois já sabe de antemão que aquilo seria o melhor para ele, sem mesmo refletir ou questionar. Isso mostra claramente, que a dúvida paira sempre sobre qual disciplina queremos e desejamos conquistar e de como ela poderá contribuir nas práticas pedagógicas retroalimentando as melhores concepções de educação.

Segundo Guiggi (2010, p. 124), Freire lembra que “não há disciplina no imobilismo, na autoridade indiferente, distante, que entrega à liberdade os destinos de si mesma”; de outra parte, não “há também disciplina no imobilismo da liberdade, à qual a autoridade impõe [...] suas preferências como sendo as melhores”. Portanto, o que fica claro é que o imobilismo não serve nem para a autoridade indiferente, nem tão pouco para a autoridade que impõe. A disciplina buscada nesses contextos não acontece e desmobiliza qualquer tentativa de organização produtiva e humanizada.

Vasconcellos (2009, p. 25) observa que a disciplina é uma exigência para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, seja ela considerada em termos individuais ou coletivos. Assim, quando os movimentos relacionados à disciplina não encontram terreno fértil para gerarem bons resultados de aprendizagem e comportamento aparece o que conhecemos por indisciplina, que, segundo Ferreira (2008, p. 474), significa: “procedimento, ato ou dito contrário à disciplina” e que, conforme Pinheiro e Stefanello (2022, p. 123), faz parte do contexto escolar. Em complemento a essa ideia, Guimarães (2016, p. 73), coloca que “todo o ato ou dito contrário à disciplina que leva a desordem, a desobediência, a rebelião” constituir-se-ia em indisciplina. O que também é fato, é que esses condicionantes se aproximam, muitas vezes, do que poderíamos chamar de violência, e que se caracteriza por qualquer “ato violento que, no sentido jurídico, provocaria, pelo uso da força, um constrangimento físico ou moral” (Guimarães, 2016, p. 73).

Pela amplitude do tema, pelos condicionantes e desdobramentos que essas questões geram no âmbito escolar, bem como pela dificuldade que temos em mensurar e até mesmo caracterizar este movimento que, por vezes, recai somente sobre o aluno, a indisciplina escolar, foco deste estudo, tem ocupado espaços determinantes em várias discussões no

campo educacional. Assim já nos dizia Aquino (2016, p. 40): embora o fenômeno da indisciplina seja um velho conhecido de todos, sua relevância teórica não é tão nítida.

Talvez seja por isso que ela também se torna objeto de estudos e pesquisas de outras áreas e até mesmo em outros espaços, que vão além daqueles da educação escolar. Muitas dessas pesquisas buscam apenas e tão somente identificar as causas, buscando formas e medidas para enquadrar o aluno indisciplinado, normalmente sob a ótica do professor, que não faz isso para massacrar o aluno como poderíamos pensar, mas porque,

a indisciplina seria, talvez, o inimigo número um do educador atual, cujo manejo as correntes teóricas não conseguiriam propor de imediato, uma vez que se trata de algo que ultrapassa o âmbito estritamente didático-pedagógico, imprevisto ou até insuspeito no ideário das diferentes teorias pedagógicas (Aquino, 2016, p. 40).

Portanto, quando sobra apenas ao professor opinar e até mesmo quantificar e conceituar o que seria esse movimento comportamental na sala de aula, mesmo que o intuito seja sempre o de conter exageros prejudiciais à aprendizagem, tudo se torna linear e mais custoso, pois, muitas vezes, não há sustentação oriunda da hierarquia escolar constituída a esse profissional que vai se defendendo como pode.

Porém, não resta dúvidas de que a indisciplina tem um enorme impacto negativo para qualquer campo de aprendizado e não seria apenas o professor, mas toda a comunidade escolar, bem como pesquisadores e o poder constituído na sociedade como um todo, que deveriam lançar um olhar clínico com vistas a buscar soluções para esta temática de difícil manejo.

Efetivar o evidenciado acima significa compreender melhor as abordagens rotineiras que, na maioria das vezes, se apresentam repetitivas em relação ao tema e que pouco solucionam das questões básicas relacionadas ao comportamento, já que vemos a indisciplina aumentando em todas as redes, em todos os níveis e com todos os gêneros e balizarmos questões sobre a importância do caráter formativo da disciplina.

Tem-se o entendimento, também, pelas vivências no âmbito escolar, que a maioria dos problemas que ferem a disciplina tem origem no desrespeito, muitas vezes, de ambos os atores da escola. Certamente, que na esfera professor-aluno se dá de forma diferente. Vasconcellos (2009, p. 163) observa que: “enquanto o desrespeito por parte do aluno, normalmente, é explícito, o desrespeito por parte do professor costuma ser camuflado, sutil”.

Independentemente de como for, sabemos que tem um lado que perde demais, pois se o intuito é a aprendizagem, quem está ali para aprender é o aluno, que precisa estar

disciplinado para isso. Ao professor cabe coerentemente manter esse clima propício à produção do conhecimento sem demagogias ou autoritarismo.

Assim, para que isso aconteça precisamos mergulhar mais profundamente, termos a coragem de nos aproximar do problema, descortinar uma situação, muitas vezes, afagada por aqueles que tratam o problema de forma superficial, especialmente, quando ele não é. Com muita clareza já nos ensinava Antunes (2008, p. 56), acreditar que discussões francas sobre chatice, aulas dinâmicas e matéria passada de forma a se contextualizar a aprendizagem à vida, são ações docentes que eliminam a indisciplina representa simplificar demais esse problema. Mesmo porque, além dos alunos nem se ligarem nessas discussões, que não fazem, em grande medida, sentido a eles, muitas vezes, quando simplificamos demais uma problemática, não nos preparamos para aquilo que é mais complexo e exige reflexões mais profundas.

Precisamos compreender que quando queremos nos firmar somente nas metodologias politicamente corretas, que em certo sentido ajudam, mas não resolvem o todo, porque sua origem vai além, acabamos por entender também que, segundo Pinheiro e Stefanello (2022, p. 131), definir o bom ou o mau comportamento no espaço escolar está para além da disciplina em si. É preciso estarmos preparados, pois nem sempre uma boa organização metodológica é suficiente, ambos na relação precisam sentir-se seguros, nascendo os limites, até onde posso ir sem adentrar em espaços que não são meus.

Nesses momentos não raros nos perguntamos, mas afinal o que são limites? Para La Taille (1999, p. 12): “limite” remete a ideia de fronteira, de linha que separa territórios. Se existe um limite, é porque há pelo menos dois continentes, concretos ou abstratos, separados por essa fronteira. Se nos conectarmos a essa definição como membros de uma classe escolar, percebemos ali, várias fronteiras, que só podem ser invadidas com autorização, do contrário começam os problemas: os limites/fronteiras entre os próprios alunos, entre alunos e professores, entre os próprios professores, destes com a gestão da escola, com os pais, com quem circunda a escola. Se ampliarmos o quadro, vamos a sociedade local e secretarias municipais e estaduais de educação, aos proprietários no caso de escolas particulares. Enfim, não fica difícil entender num ambiente como esse que regras claras ajudam demais e que não depende só do professor e de sua prática metodológica.

Nessa direção, nos esclarece Antunes (2008, p. 94) que:

Querer bem a um filho, amar com sinceridade a um aluno implica em transmitir e exercitar segurança, pois somente assim poderão sobreviver além dos tempos da

família e da escola. Não se transmite e exercita segurança sem a clareza de limites, sem a plena compreensão de que não existe sobrevivência sem regras.

A segurança que Antunes aponta, no trecho citado, é aquela contrária a violência, seria a condição mínima para a disciplina. Claro que devemos considerar o fato de que a disciplina sempre existiu, mais ou menos intensa do que na forma atual, porém nos últimos tempos, temos tido a impressão, que estamos diante de dois contextos distintos entre si, o de ensinar e o de estabelecer a disciplina entre os estudantes. Quando juntamos os dois somos levados a compreender que há sim um caráter formativo da disciplina.

Porém, o professor via de regra atenta-se sempre para o interesse dos alunos, movimenta toda a classe para essa finalidade, pois acredita que quando os estudantes se interessam, a disciplina se torna inerente ao processo e permanece fazendo dobradinha com a aprendizagem que se efetiva com mais propriedade. Nessa direção, afirma Vasconcellos (2009, p. 26), que: “se é verdade que o interesse favorece a disciplina, é preciso reconhecer a recíproca: para haver interesse, é preciso disciplina; caso contrário, dado o clima de dispersão, os alunos nem sequer conseguem pôr a atenção sobre o objeto de estudo”.

Na fala de Vasconcellos há clareza da necessidade e importância da disciplina para a mobilização dos conteúdos e do processo educativo com qualidade, e, conforme Dalbosco (2022, p. 986), também é baseando-se na ideia mais ampla de educação como exercício permanente de lapidação da barbárie que reside em cada ser humano que Kant² concebe o papel formativo da disciplina.

De um modo especial lapidar a barbárie significa oferecer subsídios ao ser humano para que tenha e construa condições culturais e sociais de boa conduta para que não se torne um ser de difícil convivência, ou segundo o próprio Kant, “quem não tem cultura é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem” (Kant, 1996, p.16). Nessa direção Dalbosco (2022), esclarece que:

A condição selvagem significa querer levar uma vida totalmente livre, sem a presença de leis. Como tal condição é contrária à sociabilidade humana, ela precisa ser educada e a disciplina exerce precisamente este papel de conformar a ação humana às leis, leis da moral e, portanto, da humanidade (Dalbosco, 2022, p. 986).

² Immanuel Kant (Königsberg, 22 de abril de 1724 — Königsberg, 12 de fevereiro de 1804) foi um filósofo prussiano, conhecido, especialmente no campo filosófico, pela sua trilogia crítica, que contempla as obras *Crítica da razão pura*, *Crítica da razão prática* e *Crítica da faculdade do juízo*. Para o campo da educação, sua principal contribuição é o texto *Sobre a pedagogia*, em que desenvolve o princípio metodológico de uma pedagogia da autonomia que toma a experiência do educando como ponto de partida. No contexto mais amplo de sua filosofia prática, a disciplina torna-se crucial para o cultivo da vontade racional e moral. Para ele, “quem não tem disciplina ou educação é um selvagem” (Kant, 1996, p. 16). Para um apanhado geral das contribuições deste pensador para o campo da educação, indicamos a consulta de *Kant & a Educação* (Dalbosco, 2011).

Embora as palavras de Kant sejam fortes e simbólicas, percebe-se claramente em movimentos sociais, mesmo que por vezes, de reivindicações, promovidas por grupos que defendem certas bandeiras políticas, sociais ou religiosas, atos que ultrapassam qualquer exercício de civilidade aproximando-se da criminalidade. Também nas próprias escolas, vemos atos de selvageria, como aqueles em que determinadas pessoas invadem os espaços educativos atirando e matando quem aparecer pela frente, e o mais interessante é que essa violência, no caso das escolas, é gerada, na maioria das vezes por alunos que estudam ou já estudaram ali. O que vemos e sabemos é que quem os pratica não mede as consequências, causando dores profundas nos demais, reforçando assim a importância da disciplina para nos humanizarmos.

É certo que nesses casos a escola e seus atores não atingiram esses alunos no ponto de vista da disciplina, nem os olharam mais profundamente para identificarem que estavam doentes, precisando de ajuda. Enfim, não houve expertise suficiente para que pudessem se humanizar numa crescente positiva. Até porque, nos humanizamos quando nos conhecemos, quando aprendemos, quando nos aproximamos do objeto de conhecimento, isso repercute para um crescimento do sujeito que busca a aprendizagem, mas que não chega tão facilmente a ela, pois precisa de determinação. Conforme nos informa Vasconcellos (2009, p. 25), o objeto do conhecimento é, digamos assim, caprichoso, complexo, não se entrega de imediato ao sujeito. Para que se possa submeter a essa exigência do objeto, o aluno precisa estar num clima de trabalho favorável, o que exige disciplina.

Por isso, reafirmamos a importância de convivermos nas classes de estudo em clima favorável, disciplinado, pois segundo o próprio Vasconcellos (2009, p. 25), nesse caso, “estamos nos referindo tanto à disciplina exigida no processo epistemológico do sujeito (disciplina mental) quanto à disciplina como comportamento”. Em ambas deve haver esforço dos atores do processo que motivados não causem problemas de disciplina e assim estejam propensos à aprendizagem.

Perde-se de vista, muitas vezes, que a disciplina além de afastar uma possível violência, que chega de várias formas na escola, não descola da aprendizagem, que ela está intrinsecamente envolvida com os objetivos do processo de ensinar e com os objetivos que traçam o percurso formativo do próprio aluno, mesmo que por vezes, pareça ambíguo para o professor de um modo especial que precisa conduzir o processo. Mas, conforme Guimarães (2016, p. 79), quando o professor experimenta a ambiguidade do seu lugar, ele consegue, juntamente com seus alunos, administrar a violência intrínseca ao seu papel.

Aqui se torna importante trazeremos à discussão a violência, mesmo que não profundamente, mas do ponto de vista da articulação no processo de ensinagem³ e aprendizagem, considerando que nem toda a indisciplina se caracteriza como violência, mas que toda a violência em contexto escolar pode se caracterizar como indisciplina. Caminhamos nessa direção, pois, conforme Antunes (2008, p. 91), a relação entre a indisciplina e a violência é bem mais próxima do que à primeira vista se acredita.

Por ser território de difícil circulação pelas amarras e emaranhamentos que constitui, em muitos momentos, atos de violência ficam velados nos espaços escolares. Muitas vezes, sustentadas por teorias, falácias, crenças, leis e conjuntos de situações mal interpretadas. Deixando a impressão que na escola o aluno não pode mais ser contrariado, nem responsabilizado por caracterizar-se atos que ferem a individualidade e o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente.

Há momentos em que chegamos a acreditar que indisciplina é problema para a escola administrar e que violência ultrapassa esses limites, passando a correr por conta das demais autoridades, já não somos nós, os gestores e educadores, que devemos intervir. E, de acordo com Antunes (2008, p. 91):

A violência escolar não é “tipo especial” e nem mesmo um nível mais elevado de indisciplina. É, em verdade, uma situação que se instala na escola a partir de uma série de causas e que, não contida, se transforma em situação criminal que professores e policiais sentem-se envolvidos por um conflito que mal situam onde e quando começou e, seguramente, como fazê-lo parar.

Também, constata-se que os conceitos vão se perfazendo, conforme a educação também avança, mudando a compreensão que se tem dela e, especialmente, dessas temáticas da violência e da (in)disciplina. Estamos em constante mudança e com o meio educacional não é diferente, mudam os objetivos, finalidades, definições e conceitos, conforme a época e o tipo de sociedade na qual nos encontramos. Ou seja, a sociedade muda, muda a maneira de se ganhar dinheiro, muda a cultura, muda o olhar religioso, político, a maneira de nos posicionarmos frente a alguns paradigmas, mas tudo isso é produtivo para a convivência social.

³ Para Léa das Graças Camargos Anastasiou e Leonir Pessate Alves (p. 20, 2015), trata-se de uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, somente há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno. Nessa superação da exposição tradicional como única forma de explicitar os conteúdos pelo aluno. Nessa superação da exposição tradicional como única forma de explicitar os conteúdos é que se inserem as estratégias de ensinagem.

Acontece que essas mudanças entram em conflito, envolvendo os atores dentro de um espaço único e democrático chamado escola. Porém, mesmo que estejamos num ambiente metamorfofísico, ainda assim a educação é um direito inalienável, por isso que o papel formativo da disciplina precisa imperar para garantir esse direito a todos, que precisa ser respeitado e valorizado. Defender isso nas concepções de educação que alimentam as práticas pedagógicas torna-se determinante para pensarmos um ambiente acolhedor e humano para todos os partícipes desse processo educativo.

Portanto, não estamos discutindo aqui meras formalidades sobre a disciplina e, sim, colocando-a num papel determinante para a sociabilidade dos sujeitos. Nesse caso, papel que permeia os bancos escolares, permitindo mediação entre educador e educando e esses com os demais espaços educativos, ocupando um papel formativo, abrindo espaços para um convívio amistoso e ético, para o diálogo franco, a aprendizagem num espaço de mediação e crescimento. Ou seja:

O papel formativo da disciplina consiste, portanto, em criar no educando o senso mínimo de respeito à lei que o próprio sujeito, quando educado no espírito da maioria, constrói progressivamente para si mesmo na companhia mediadora do educador. Sob este aspecto, e este talvez seja o maior alcance político do papel formativo da disciplina, ela é propedêutica importante para a formação ética do espírito republicano indispensável ao convívio dialógico na esfera pública (Dalbosco, 2022, p. 992).

Do que foi abordado acima e considerando as práticas e vivências de sala de aula que vão se somando no decorrer das nossas vidas, surgem claramente indicativos de que precisamos fortalecer a autoridade do professor, romper com a ideia comum de que a disciplina é ruim, que serve apenas para cercear o direito do aluno, para o calar, que envolve práticas autoritárias e que todo tipo de controle é ruim. Conforme Guiggi (2010, p. 124), Freire reforça a afirmação em torno da importância da disciplina, como tarefa da autoridade docente.

Desta forma, parece-nos importante salientar o papel formativo da disciplina, sua importância para um controle saudável para as relações entre os atores que pretendem avançar, propedêuticamente, cognitivamente e formarem-se cidadãos sociáveis, humanizando-se sempre mais no decorrer de sua caminhada terrena, buscando uma convivência harmônica entre si e com a natureza.

2.1.1 Disciplina como autoformação

Para um convívio diário mais harmônico nas escolas é comum a existência de um regimento escolar, que especificará normas e regras no que se refere, principalmente, aos alunos e em menor escala aos professores e demais profissionais que lá atuam, partindo do princípio da igualdade. Tais regramentos que ensejam formas de controle em primeira instância, logo se configuram também como um recurso formativo, pois o intuito não é punir, e sim organizar vários indivíduos no mesmo espaço para que a indisciplina não aconteça.

Nesse sentido, Dalbosco (2022, p. 993) nos diz que:

Se a disciplina não possui só o sentido negativo, como poder coercitivo opressor, mas também positivo, manifestando-se pedagogicamente como diferentes formas de exercício visando o fortalecimento ético do sujeito educacional, há bons motivos para revigorá-la nos meios educacionais atuais. O sentido formativo da disciplina pode servir como contraponto não só às práticas como também às teorias educacionais que a reduzem à força dominadora opressiva.

Mesmo que por vezes evidencie-se a intencionalidade da escola, mesmo que de forma oculta, em tornar homogêneo o processo educacional através do controle das normas e regras, bem como pelas avaliações iguais para todos os seres heterogêneos, que permeiam o ambiente escolar e que, muitas vezes, essas condições sirvam apenas de controle, poderiam servir também ao universo pedagógico, de forma harmônica e formativa, do bom convívio entre educador e educando, ambos refletindo suas práticas para uma melhor aprendizagem. Segundo Dalbosco (2022, p. 990), esse “tipo de ação pedagógica no âmbito da disciplina refere-se então predominantemente ao auto relacionamento do sujeito educacional consigo mesmo. Por isso que a disciplina como formação implica sempre autoformação”.

É justamente nesse viés da prática pedagógica imbuída nas relações entre os sujeitos da aprendizagem e, muitas vezes, numa intrínseca reflexão que seja madura, por parte do sujeito, que Dalbosco reforça a importância de dar conta do exercício humano disciplinar, que deve originar-se da autoformação, oriunda de uma cuidadosa observação de si mesmo. Então, se a escola é um lugar onde muitas formas de ver e viver se encontram, também é lugar de diversidade, diferenças e conflitos, da convivência amistosa, afetuosa e, principalmente, de ensino e aprendizagem e de fazer educação, conforme “idealiza” a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Como documento norteador da educação no Brasil, a BNCC, prevê que: “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (Brasil, 2018, p. 14). Nesse viés, como local que trabalha com educação e democracia, destoa a expressão “prática coercitiva”, no sentido de punição ou controle, uma vez que as práticas inclusivas e de não discriminação podem ser trabalhadas no âmbito educacional e o fortalecimento para lidar com essas demandas se dá pela formação inicial e continuada dos profissionais e a forma como poderão olhar para seus alunos.

Em razão desse tipo de expressões encontradas em documentos norteadores é que nos preocupa a condução responsável e ética das salas de aula. Este poder de coerção que aparece subliminarmente em tantos documentos, espaços inerentes ao ensinar e aprender e que, por vezes, fica despercebido. Surge também nos investimentos, manifesto em cortes de verbas que impedem o maior investimento em estrutura, formação e demais fatores que afetam o profissional da educação no sentido de melhorar seu processo formativo. Kapczynski, Fávero e Lima (2022, p. 240) nos mostram que:

Além de precarizar as estruturas de manutenção das escolas, os cortes de verbas corroem todo o sistema educacional, comprometem a formação de docentes e abrem espaço para as empresas parceiras se inserirem como investidoras e adquirirem poder de controle político, ideológico e econômico sobre a educação.

Nesse caso, as práticas de autocontrole crescem, pois, com isso, afirmam Kapczynski, Fávero e Lima (2022, p. 240), a escola perde a autonomia de ser lugar de tempo livre e se torna refém dos interesses privados. Uma das formas de enfrentarmos esta dicotomia, é a resistência, pois as estratégias de controle significam uma reação ao potencial revolucionário que a escola democrática representa. Sempre que as formas de controle são impostas, sem que haja uma reflexão e compreensão a respeito, haverá sugestivamente o germinar de uma indisciplina, que afasta substancialmente o educando de um modo especial de se autoformar.

Dessa forma, busca-se alternativas para promover a formação de nossos estudantes, construindo meios para que aprendam de forma significativa, tendo em vista que o projeto político pedagógico da maioria das instituições pretende formar um aluno crítico, consciente do seu lugar no mundo, contudo, para que isso ocorra, se faz necessário perceber que somos diferentes uns dos outros, nas formas de ser, de agir e principalmente de aprender.

Uma política educacional precisa levar em consideração a finalidade maior da educação, percebendo os sujeitos envolvidos como seres em evolução. Para tanto, a reflexão

sobre a forma de fazer educação e suas práticas pedagógicas se faz necessária. Conforme ensina Passos (2016, p. 123):

É do espaço das filas, de cabeça atrás de cabeça, da rotina dos horários, do tempo limitado para cada atividade, dos conteúdos estagnados, das provas homogêneas, que podem emergir formas de relação que ultrapassem o controle e o poder instituído, para configurar uma dinâmica de troca, de ação e interação, de luta contra a submissão, que se expressa nas rotinas e relações sociais que caracterizam o cotidiano escolar. Os próprios alunos vão impondo à escola a necessidade de mudança.

Quando a dinâmica de troca, ação, interação e luta contra a submissão, mencionada pelo autor, de fato flui no ambiente escolar, então abandonaremos o modelo do controle para avançarmos em direção à possibilidade de uma efetiva formação. E, quando isso ocorrer, as questões de indisciplina poderão ser minimizadas, tendo em vista que os alunos terão voz e muitas vezes o portar-se de forma inadequada é uma forma de chamar atenção para o que pode ser visto ou melhorado.

Até porque na autoformação o processo atinge outro cenário, pois a prática e a ação do sujeito se tornam consciente e intencional e, por meio dela o processo de formação é conduzido, tanto no início quanto na forma continuada, independentemente da fase, buscando o aperfeiçoamento e o aprimoramento da sua prática. Ainda segundo Kapczynski, Fávero e Lima (2022, p. 245), a escola deve ser “entendida como lugar de transição entre a vivência familiar e as práticas da vida adulta”. E, nesse sentido, entende-se que:

Normalmente é na escola que a criança faz a sua primeira entrada no mundo. Ora, a escola não é, de modo algum, o mundo, nem deve pretender sê-lo. A escola é antes a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tornar possível a transição da família para o mundo. Não é a família, mas o Estado, quer dizer, o mundo público, que impõe a escolaridade. Desse modo, relativamente à criança, a escola representa de certa forma o mundo, ainda que o não seja verdadeiramente. Nessa etapa da educação, uma vez mais, os adultos são responsáveis pela criança (Arendt, 2005, p. 227).

Certamente, este olhar da instituição e o de seus pares faz todo o sentido, quando nos leva a refletir sobre o lugar da escola e dos seus atores, de um modo especial em relação a essas crianças que adentram nossos espaços escolares e que precisam ser vistas e acolhidas, conforme Arendt, de forma diferente neste momento de transição, daqueles que já conhecem a escola a bastante tempo.

Isso favorece, ainda, um olhar distinto para o método empregado nas aulas. Uma vez que a sociedade não é mais a mesma, nem mesmo os pais, alunos e professores o são. Isso

porque, para atores e autores de um novo tempo são necessários novos olhares, novas práticas pedagógicas e metodologias, que envolvam esse aluno da era digital, conectando-o por meios tecnológicos a um mundo que permitirá sua autoformação. Onde, nesse mundo, possa também buscar sozinho ou orientado aquilo que lhe faz bem, que promova aprendizagens e a sua emancipação.

Num cenário como este Moran já nos informava da importância da relação do aluno com a tecnologia e seus meios de comunicação diferenciados.

Qualquer aluno conectado pode desenvolver atividades sozinho ou em grupo, participar de debates, de pesquisas, de projetos com inúmeras opções de bibliotecas digitais, bancos de casos, jogos para cada tipo de atividade, filmes ligados à temática, discussões já travadas sobre o assunto (Moran, 2008, p. 153).

Professores e alunos que conseguem levar essa realidade autoformativa por meio de práticas pedagógicas para suas salas de aula, vinculando tais concepções de escola e educação num viés de emancipação e humanização dos sujeitos que ali se relacionam, certamente terão outro entendimento para o próprio convívio e o surgimento da disciplina esperada. Promoverão assim, uma boa aprendizagem ocupando o lugar da indisciplina, que verte de aulas monótonas, de repetição e sem sentido.

Feitas as abordagens referentes à caracterização do comportamento como autoformação, no próximo subtítulo entraremos em contato com algumas questões relevantes que direcionam para um olhar mais sistêmico, sensível e compreensivo em relação aos alunos e professores diante dos emaranhamentos que estão envolvidos.

2.2 Sobre a indisciplina e suas origens

Tem-se percebido, nas últimas décadas, significativas mudanças culturais e sociais alavancadas, de um modo especial, pelos avanços da tecnologia e sua capacidade de atingir as massas, mais diretamente as crianças e adolescentes que passam horas do dia e da noite ligados em dispositivos tecnológicos pensados e preparados para “distraí-los”.

Se apegam tanto às tecnologias disponíveis usadas apenas para distração e permanência em redes sociais, que esquecem ou deixam o estudo e demais compromissos para a irrelevância. Certamente, essas questões do uso descomedido dos dispositivos móveis e jogos de computadores não são o único fator envolvido, pois somam-se a ele, questões pedagógicas, psicológicas, sociais/culturais, emocionais e tantas outras, como também, a

preparação frágil das aulas por parte de alguns professores. Sem dúvida, tudo isso, tem contribuído para a famosa indisciplina nas escolas desse Brasil, já que, em grande parte delas esses dispositivos nem podem ser usados, onde são liberados passam a ser objetos de polêmicas e não como ferramenta pedagógica.

Então, quando esses meninos e meninas adentram as nossas escolas, se deparam, primeiro, com a recepção fria, quando ela existe, a correria de seus gestores, orientadores e professores que precisam deixar tudo funcionando ao sinal de início da aula. Já no ambiente de sala, alguns alunos chegam sem material físico e nem tecnológico, embora a aula do professor esteja planejada para uso de um ou outro.

No caso tecnológico, se deparam com limitação de acesso à internet e/ou dispositivos para uso. Segue a aula, com uma gama de atividades que não os agrada, professores com metodologias que não os estimulam, apresentando cópias xerocadas, ou que deverão ser feitas por páginas seguidas, que por vezes ainda são retiradas de livros didáticos ou outros materiais, falas intermináveis do professor, normalmente monólogo, tornando as aulas monótonas e dando início aos primeiros conflitos⁴.

Para evitar esses conflitos que tornar-se-ão na sequência indisciplina, nos alerta Moran para trilharmos na seguinte direção:

Ao mesmo tempo que é necessário melhorar o acesso às redes digitais, precisamos também tornar a escola um espaço vivo, agradável, estimulante com professores mais bem remunerados e preparados; com currículos mais ligados à vida dos alunos; com metodologias mais participativas, que tornem os alunos pesquisadores, ativos; com aulas mais centradas em projetos do que em conteúdos prontos; com atividades em outros espaços que não a sala de aula (Moran, 2008, p. 10).

Se todas as escolas fossem na direção que aponta Moran, mais alunos teriam prazer em estudar. Acontece que nem sempre é assim nas salas de aula, o que aumenta a necessidade de que os alunos sejam controlados para aprenderem. Segundo Freire (2001 p. 46), esses “controles que se fazem em nome, que ironia dolorosa, da necessidade de que os estudantes estudem”, fazem com que esses alunos nem venham, ou desistam na caminhada escolar em seu percurso formativo.

Porém, por força de lei, de um modo especial a nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), torna-se obrigatória a ida desses meninos e

⁴ Esse cenário nasce de realidades escolares que carrego como base da minha experiência em quase 30 anos de sala de aula, atuando também em Coordenação Pedagógica, fazendo parte da Gestão de Escola, Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria Regional de Educação, sempre circulando em meio ao processo de ensino e aprendizagem.

meninas à escola e a frequência em sala de aula. Pinheiro e Stefanello (2022, p. 131), lembram que: “partindo do princípio que a educação é um direito de todos, conforme art. 205 da Constituição federal”, vários órgãos são acionados para que esses alunos permaneçam em seus ambientes de estudos.

Não só, mas quando obrigamos alguém a permanecer em espaços que não são agradáveis, nem tampouco acolhedores, e que à vista de quem ali está, muitas vezes, contra vontade, há outros lugares muito mais atraentes para se estar, isso promoverá a desestabilização desses espaços impactando diretamente questões comportamentais. Sobre isso nos alertava Guimarães (2016, p. 78), quando diz que: “a disciplina imposta, ao desconsiderar, por exemplo, o modo como são partilhados os espaços, o tempo, as relações afetuais entre os alunos, gera uma reação que explode na indisciplina incontrolável ou na violência banal”.

Nos preocupa o fato de uma disciplina imposta porque, se por um lado não há dúvida de que a imposição da disciplina é problemática, muitos o fazem por insegurança, para manter uma autoridade que não lhes é disponível por meio do conhecimento, por outro lado é importante perceber que a disciplina não precisa ser necessariamente "imposta". Há múltiplas possibilidades de vincular a disciplina ao próprio processo educativo, ela pode e deve ser acolhida no movimento de sala de aula, que se perfaz na própria postura pedagógica do educador.

Assim, quando tal postura fizer a diferença, não será, de modo algum, porque dispensa a disciplina, mas porque a vincula de outro modo, apontando para a sensibilidade, a educabilidade, para o respeito, para um olhar prospectivo e amável, mas sempre com firmeza.

Dito isto, é possível perceber o emaranhado de situações que envolvem o termo indisciplina e a dificuldade elementar de conceituá-la dado a subjetividade, os diferentes olhares a ela aferido, e as várias nuances em que se condiciona. Também, porque envolve um volume enorme de aspectos multidisciplinares que à referenciam em seus vários contextos, fazendo com que a enxerguemos como um fenômeno que se apresenta de diferentes perspectivas e em diferentes ângulos.

Para Vasconcellos (2009, p. 137), a indisciplina ocorre quando a tensão não é bem administrada, caindo no polo da perene adequação (indisciplina passiva) no polo da mera transgressão (indisciplina ativa) no ficar oscilando, no impasse ou na indiferença. O autor esclarece que naturalmente este entendimento vem da individualidade de cada profissional, do seu referencial conceitual. Então, dependendo da situação, um professor vê indisciplina,

enquanto o outro vê uma transgressão, chegando ao passo que um terceiro poderia ver apenas normalidade.

De qualquer forma, não se pode conceber a grandiosidade da educação, dada a sua importância vital, na condução de toda a humanidade na busca da educabilidade e humanização, tendo diferentes posicionamentos de pessoas, considerando o mesmo comportamento de forma distinta, como sendo ou não indisciplina.

No entanto, é sabido que os sujeitos são seres de individualidade e que pensam ou podem pensar de forma diferente, que fatos parecidos podem apresentar contextos diversos. Mas o que se quer balizar aqui, é que a indisciplina tem significado definido do ponto de vista conceitual, em qualquer dicionário da língua Portuguesa, ou mesmo, conforme podemos verificar em Guimarães (2016, p. 73), onde possa ser tomada como “todo o ato ou dito contrário à disciplina que leva a desordem, a desobediência, a rebelião, constituir-se-ia em indisciplina”.

Desta forma, se torna importante conceituar a indisciplina no contexto educacional em que estão inseridos professores e alunos, garantindo em seus documentos legais um marco referencial para balizar os movimentos que a envolvem, para termos a disciplina desejada na escola, o que, segundo Vasconcellos (2009, p. 259), expressa o “rumo”, o horizonte, a direção que a instituição escolheu, fundamentando-se em elementos teóricos da filosofia, das ciências, das artes, da fé. Implica, portanto, opção e fundamentação.

Porém, por diversas experiências vividas que permeiam a nossa vida e a de muitos educadores pode-se afirmar que o grande problema de muitos professores, e até mesmo de unidades escolares e redes de ensino, é deixar o trato com a indisciplina por conta da concentração da posição normalizadora, marcada em documentos, como o Regimento Escolar, por exemplo, ou até mesmo da prática autoritária. As normatizações e práticas autoritárias por si só não dão conta de controlar os efeitos negativos que vão contra a boa disciplina, especialmente se não forem construídas coletivamente de forma sensível.

Já nos alertava Guimarães (2016, p. 79) que:

as efervescências da sala de aula marcadas pela diferença, pela instabilidade, pela precariedade, apontam para inutilidade de um controle totalitário, de uma planificação racional, pois os alunos buscam de modo espontâneo e não planejado o *querer-viver* que, por ser irreprimível, impede a instalação de autoritarismo. Quanto maior a repressão, maior a violência dos alunos em tentar garantir as forças que assegurem sua vitalidade enquanto grupo.

Para tanto, não é salutar afirmar que a problemática recai somente sobre o conceito de (in)disciplina normatizado, que em primeira instância parece claro, encontra-se de forma legível em qualquer dicionário, compreensível do ponto de vista semântico, especialmente, na própria interpretação do termo. Acontece que o significado que cada sujeito internaliza em termos de compreensão, após entrar em contato com essas definições, nem sempre é o mesmo, e nem os leva na mesma direção, seja do ponto de vista teórico ou prático, seja, de um modo especial, da relação conceitual do termo indisciplina com a violência e com aquilo que se considera falta de respeito.

Porém, como já foi dito na parte inicial deste capítulo, tanto a indisciplina quanto a violência se encontram muito mais próximas do que imaginamos e, segundo Antunes (2008, p. 92), deve-se perceber que a violência representa uma forma institucionalizada de indisciplina, que impede o professor de sua ação institucional e a escola de seu papel como centro epistemológico, social e estimulador de competências.

No estado de Santa Catarina, por exemplo, a Portaria nº 420 de 16/02/2023, que regulamenta a transferência de estudantes nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, em seu Capítulo I, que trata das questões referentes ao Projeto Político-Pedagógico das escolas, em seu Art. 2º, diz que: “o regimento escolar, presente no PPP, deverá especificar as condutas que se caracterizam como atos de indisciplina e de violência, bem como as ações pedagógicas, administrativas e preventivas adotadas pela Unidade Escolar”⁵.

Nesse documento percebemos claramente o trato concomitante da indisciplina e da violência na orientação legal dado às escolas, aproximando-as inclusive no trato que deverá ser dado às ações pedagógicas e administrativas a serem tomadas quando situações relacionadas a essa problemática ocorrerem no ambiente escolar. Essa ideia vem reforçada por Antunes (2008, p. 92), quando diz que “talvez a forma mais clara de conceituar violência é acreditar que a indisciplina é a ação de um ou de alguns e que essa ação pode ser contida pelos itens de um Regimento Escolar”.

Porém, deixemos bem claro que um regimento bem elaborado e seguido à risca na escola não pode, em hipótese alguma, se tornar uma recusa de se pensar a indisciplina como sintoma estrutural, como um problema pedagógico de fundo, pois aí depositaremos num documento de regras questões muito mais profundas a serem resolvidas, que exigem um olhar reflexivo, sistêmico e mais abundante ligados ao processo do ensinar e aprender. Ao

⁵ Embora as escolas elaborem seus regimentos organizando do ponto de vista pedagógico e administrativo, buscando a prevenção e aplicação de regras quando necessário, ainda assim, todas as unidades devem atentar para um documento padrão indicado por normas legais aprovadas e efetivadas em todo o estado, sempre priorizando as questões pedagógicas nas tomadas de decisões.

documento deverá se considerar apenas o registro e a posterior resolução do fato, não afastando o aluno das questões pedagógicas, ou seja, ambas precisam caminhar juntas para que o todo do ser seja visto.

Talvez, por isso, seja tão necessário documentar estas questões no bojo da instituição escolar, embora, não se deva depositar toda confiança nessas normativas internas e fazer de conta que os professores não estão abalados, de um modo especial do ponto de vista emocional, por todas as situações que envolvem a indisciplina e o desrespeito que são obrigados, em certos casos, a suportar em suas aulas. Vasconcellos nos alertava que essa dinâmica vai além de um conteúdo semântico, se tornando um conteúdo emocional, pois quando estes professores se expressam:

Falam da disciplina a partir das entranhas, e não da boca para fora; não está em questão uma sofisticação do discurso, uma ilustração enciclopedista, um diletantismo teórico. São vivências muito doloridas ou até convicções fortemente enraizadas; vão, pois, além da dimensão conceitual (Vasconcellos, 2009, p. 58).

Nos parece, então, que o que entra em pauta nesses casos é a questão do respeito, que deve existir no ambiente escolar entre todos os atores, mesmo que se tem ouvido muito que esse respeito seria aquele que o professor deveria ter pelos alunos a ponto, muitas vezes, de não obrigá-lo a realizar nenhuma atividade ou movimento que não queira fazer. Nesse ínterim Vasconcellos nos explica que:

se, por um lado, o professor não tem o direito de obrigar um aluno a prestar atenção nele (fazer com que “abra mão”, ou melhor, exerça sua liberdade, dando-lhe atenção), por outro, como humano, companheiro de jornada e portador de uma dignidade inalienável, tem o direito de interpelá-lo para que, no mínimo, o respeite como ser humano (Vasconcellos, 2009, p. 162).

Esse respeito ao sujeito da relação que já possui um amadurecimento maior, como é o caso do professor em detrimento ao aluno, reforça o que diz Dalbosco (2022, p. 990): o objetivo maior da ação pedagógica da disciplina consiste em propiciar as condições para que o sujeito educacional possa governar a si mesmo. Governar-se reforça a ideia de Dalbosco de autogoverno, ou seja, a minha disciplina me ajuda a me governar para o meu respeito e, também, o do outro, para que se pratique uma liberdade consciente e humanizadora.

Agindo assim, e sempre que possível introduzir nas ações educacionais o melhor do processo educativo, unindo as tecnologias, as boas práticas de sala de aula, parceiras para manter o equilíbrio emocional, buscando conhecimento teórico e metodológico,

conseguiremos obter êxito na difícil caminhada rumo a ousadia de termos alunos e professores disciplinados e propensos à ensinagem e a aprendizagem.

2.2.1 Caracterização da indisciplina

Por estarmos tratando de um assunto passível de interpretações subjetivas, importa conquistar a devida clareza conceitual, que não se obtém com facilidade, já que a sua origem está atrelada à visão de quem se relaciona com ela, que, na maioria das vezes é o professor ou a professora. Via de regra, os professores talvez sejam os atores mais indicados para tratar desse assunto, sendo também quem vai, muitas vezes, até o seu limite emocional para fazê-lo. Conforme La Taille (1999, p. 145), “limite” pode também remeter à fronteira da intimidade, ou seja, ao controle do acesso dos outros à nossa pessoa.

A caracterização de qualquer contexto dado por seres humanos terá sempre, superficial ou profundamente, uma carga emocional que nos persegue, fruto das nossas vivências, e que, para errarmos menos, há muito nos dizia Paulo Freire, ser pressuposto fundamental a um educador democrático “saber ouvir”.

Saber como ouvir uma criança negra com a linguagem específica dele ou dela, saber como ouvir o camponês negro analfabeto, saber como ouvir o aluno rico, saber como ouvir os assim chamados representantes de minorias que são basicamente oprimidas. Se não aprendermos como ouvir essas vozes, na verdade não aprendemos realmente como falar (Freire, 2001, p. 58).

De acordo estamos com Freire quando afirma que apenas após termos aprendido a ouvir, para fazermos uma escuta sensível e compreendermos os fatores que levam qualquer menino ou menina a se rebelar diante de algumas normas ou encaminhamentos na classe é que podemos nos arriscar a caracterizar algumas situações, as quais nos envolvemos direta ou indiretamente, nos ambientes onde estamos.

Então, quando a pergunta é “o que seria um aluno indisciplinado?”, parece-nos útil atentar para a definição de Aquino (1998, p. 183) sobre aluno-problema:

Aluno-problema é tomado, em geral, como aquele que padece de certos supostos "distúrbios psico/pedagógicos"; distúrbios estes que podem ser de natureza cognitiva (os tais "distúrbios de aprendizagem") ou de natureza comportamental, e nessa última categoria enquadra-se um grande conjunto de ações que chamamos usualmente de "indisciplinadas".

No caso específico da indisciplina, o autor nos apresenta três hipóteses possíveis a serem consideradas quanto à sua origem. A primeira delas seria, segundo Aquino (1998, p. 185), a de que "o aluno de hoje em dia é menos respeitador do que o aluno de antes e que, na verdade, a escola atual teria se tornado muito permissiva, em comparação ao rigor e à qualidade daquela educação de antigamente".

Dessa hipótese surgem discussões a respeito do que seria para o professor um aluno desrespeitador, ou mesmo indisciplinado. Oportunamente recorreremos sempre ao olhar de um professor, para entender melhor essas questões, pois nos parece o ator mais indicado para obtermos o que precisamos. Acontece que, nesse caso, sendo ele tradicional, dirá que se o aluno abriu a boca, conversou, levantou sem pedir licença, solicitou ajuda simples do colega da sua direita ou da esquerda, então ele é indisciplinado. Já para um professor mais progressista, quando o aluno conversa, ele entende que esse está dizendo algo, seja negativo ou seja positivo, normalmente em relação à aula, talvez interligando pontos da sua intimidade em relação ao momento presente.

Como segunda hipótese, Aquino (1998, p. 189) coloca que "as crianças de hoje em dia não têm limites, não reconhecem a autoridade, não respeitam as regras". Ainda segundo o autor, nesse caso a culpa é direcionada aos pais que permitem que façam o que quiserem. Porém, há casos em que esse aluno simplesmente não reconhece a autoridade do professor, ou se rebela numa atividade onde deveria, por exemplo, pintar dois cachorrinhos de cores diferentes, nos anos finais do Ensino Fundamental, ou copiar no caderno, uma fábula entregue fotocopiada no Ensino Médio, em determinado componente curricular. Tudo isso, sem uma mínima conexão com a temática a ser estudada, sem que o professor consiga unir pontos relacionais da atividade a subsídios que absorverá daquilo para a vida, fica solto, sem objetivos, não havendo reflexão do que fazer, nem sequer ouvindo o aluno sobre o que pensa sobre aquilo.

Nesse contexto, uma terceira hipótese, para Aquino (1998, p. 194), "é que para os alunos, a sala de aula não é tão atrativa quanto os outros meios de comunicação, e particularmente o apelo da televisão. Por isso, a falta de interesse e a apatia em relação à escola". Mas é preciso considerar, quanto a isso, que quando alguém está se rebelando numa aula, que não é atraente, não quer fazer o que está sendo proposto, porque não vê sentido na proposta, que talvez tenha, mas o professor não teve sucesso em explicitá-lo, quando algo assim se passa, parece haver indícios importantes a serem considerados.

Considerarmos, nesse sentido, que indisciplina se caracteriza em grande parte por atos de descontentamentos e pelo aluno não querer permanecer nisso. Pois sua característica é ser

desafiado, do contrário ele começa a desafiar de várias outras formas, especialmente se o professor não tem um bom planejamento, lançando mão de aulas atrativas, o aluno não desperta a vontade de ficar e aprender. Então, cabe ao professor acertar isso e deixar o aluno num ambiente de regras claras. Porém, conforme Guimarães (2016, p. 79), isso não significa que a paz reinará na escola, mas que alunos e professores, por força das circunstâncias, serão obrigados a se ajustar e formular regras comuns - os limites de fechamento e de tolerância. Portanto, nem autoritarismo e nem abandono.

Assim, a disciplina assume um caráter social, agindo diretamente na formação humana, conduzindo o sujeito ao caminho da moral e da ética, que por conseguinte deposita nas mãos do educador o fator preponderante da flexibilidade e compreensão das coisas relacionadas ao seu educando,

Sendo assim, este caráter eminentemente social da disciplina também exige do educador a “flexibilidade social”, com a qual pode cultivar a formação da autoestima do educando. Como exercício interior que contém esta dimensão social, a disciplina possui o poder de conduzir o sujeito educacional ao respeito de si próprio, o qual é condição indispensável à censura interior (autocoesão), que está na base da formação moral do caráter e, por conseguinte, do respeito pelos outros e pelo mundo (Dalbosco, 2022, p. 990).

Na direção do que nos ensina Dalbosco, também Moran (2008, p. 73) nos diz que: “ao educar, tornamos visíveis nossos valores, atitudes, ideias e emoções”. Quando isso não acontece é porque, em grande medida, entram os conflitos que geram a indisciplina; então, quando sabemos o que fazer para produzir conhecimento e cidadania sem sofrimentos, idênticos às formas acima abordadas, caracterizamos de antemão a indisciplina e, finalmente,

Acreditamos que a indisciplina é a manifestação de objetivos dispersos entre professores e alunos; é educador desejando ensinar alunos que não possuem vontade de aprender; é aluno conversando temas que se distanciam das propostas de ensino; é a apatia de crianças e adolescentes que, sonolentos, esperam com ansiedade o recreio chegar (Antunes, 2008, p. 09).

A partir disso, resta juntarmos nossas forças para propor reflexões às situações múltiplas e diferenciadas que se apresentam diariamente e assim encontrarmos caminhos seguros para galgarmos uma educação libertadora. Seguida de uma disciplina bem administrada na direção emancipadora do processo educativo.

Por décadas ouviu-se falar que políticas educacionais são criadas por meio de leis que tem como carro chefe a melhoria dos setores intimamente ligados à escola, para que seus atores tenham ao seu alcance, subsídios para solucionar rapidamente problemas como a

indisciplina, a falta de interesse e até mesmo a infrequência e a reprovação, justo porque, segundo Ball, Maguire e Braun (2021, p. 142): “comportamento é uma preocupação fundamental que todos levam a sério - desde governo até professores, ou pais”. Por essa ótica parece fácil, só precisaríamos de leis e normas para resolver os problemas da educação. Acontece que na prática não é bem assim; sobre isso já nos alertava Freire (2001, p. 25):

Ou nos identificamos com uma ética libertadora, assim humanista; com utopias onde cabem as diferenças, expurgando-nos e expurgando da sociedade planetária as discriminações e nos solidarizamos na construção social dos sonhos possíveis da tolerância democrática ou marcharemos a passos largos e rápidos para a autodestruição total dos seres humanos.

O que se percebe na prática é um movimento contrário por parte dos órgãos governamentais em relação ao que Freire nos apresentou acima. Especialmente, quanto à relação do comportamento e disciplina que adentram o contexto da educação brasileira. Pinheiro e Stefanello (2022, p. 124) mostram que: “Outro viés que se percebe é o repasse para a escola pública de uma carga de responsabilidade social por situações que perpassam as suas condições de atuação”. Ainda, Ball, Maguire e Braun (2021, p. 67) apontam que: “há também diferenças entre escolas em termos de sua capacidade de gerar renda”, até por que o orçamento escolar não depende unicamente da escola, longe disso, depende de um orçamento governamental e, sempre chega restringindo aquilo que pode ser comprado, como se a escola não tivesse condição de decidir o que é bom e necessário para ela e seus partícipes.

Orçamentos escolares são, talvez, o “material” de todos os fatores contextuais. Enquanto o financiamento escolar é calculado principalmente pelo número de estudantes, diferenças no tamanho da escola, os subsídios das autoridades locais e a localização (por exemplo, parte central da cidade versus fórmulas de financiamento de condado) pode produzir diferenças consideráveis nos orçamentos gerais (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 66).

Talvez nos perguntemos o que tudo isso tem a ver com o comportamento dos alunos em sala de aula. A resposta seria tudo, com base em três premissas. A primeira aponta para o fato de que de investimento dependem os educadores para se posicionarem melhor frente aos desafios, para melhor formação acadêmica e continuada, para aquisição de materiais, para disporem de mais tempo para seus planejamentos, em consequência do que certamente teríamos aulas mais atraentes e plurais; e quando isso não acontece os alunos destoam da sala de aula, pois não se reconhecem ali e para mantê-los em “ordem”, em posição de estudos segue-se normas rígidas como forma de controle.

A segunda premissa remete à escola enquanto estrutura, pois ninguém tem dúvidas de que uma escola bem estruturada com ambientes que facilitem a mobilidade e estadia dos alunos no local, facilita os processos de ensinagem. Ball, Maguire e Braun (2021, p. 66) nos informam que: “em geral, as escolas e os professores têm de trabalhar dentro das limitações que os edifícios impõem a eles”, porém, não é só isso: “além da estrutura e layout dos edifícios, as formas que as escolas são equipadas internamente impactam nas atividades de ensino e aprendizagem e, portanto, nas atuações de políticas” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 66).

Portanto, bons ambientes, tecnologia disponível na escola para educador e alunos, salas maker, demais laboratórios de áreas e possibilidade de deslocamento para ambientes externos poderiam tornar-se aliados da educação de qualidade para não haver nas escolas essa caracterização de uma política de controle que se dá, também pelos espaços limitados e condições precárias dos ambientes educacionais.

Por fim, a terceira premissa remete a algo já observado por Paulo Freire: “penso nos meninos com fome, nos meninos traídos, nas meninas vilipendiadas nas ruas deste país, deste e de outros continentes. Meninos e meninas que estão inventando outro país” (2001, p. 88). Trazemos aqui algo indispensável ao bom aprendizado que é a boa alimentação para os nossos alunos que chegam famintos à escola; um mobiliário adequado para alunos que mesmo encontrando-se em uma mesma série/ano, são constituídos de estruturas físicas totalmente diferentes; um transporte gratuito, quando necessário, e não como esmola dadas por governos e certos setores da sociedade, que fazem isso como se estivessem se tornando heróis; e tantas outras coisas que devem ser entregues em nossas escolas com honra a esses educadores(as) e estudantes tão sofridos. Não porque alguém vai reclamar se não fizerem, mas para que não seja necessário aplicar normas que funcionam como forma de controle, que nossos alunos fiquem por amor e liberdade de si e das amarras que os envolveram e não forçados por leis e políticas públicas precarizadas.

Após feitas as abordagens referentes à caracterização da indisciplina e o próprio comportamento dos atores na sala de aula, no próximo tópico voltamos para alguns dados que importam para um olhar mais dinâmico e esclarecedor sobre essa temática, oriundos de alguns dados que apontam e esclarecem uma dinâmica relacional entre alunos e professores nas escolas.

2.3 Dados sobre o comportamento nas escolas brasileira

Temos percebido nos últimos anos a crescente reclamação e desconforto que ronda as escolas com assuntos relacionados ao que chamamos de indisciplina. Balizar essas questões de comportamento com dados mais precisos e tipificados seria bastante produtivo, especialmente se posteriormente quiséssemos atacar, senão todas, ao menos uma parte das causas que assombram outros fatores educacionais ligados a essa temática, como a violência, a falta de limites e atitudes desrespeitosas, que a cada dia parecem ganhar maiores proporções e que, muitas vezes, se confundem com a indisciplina.

Acontece que para que pudéssemos realizar esse balizamento mais assertivamente as instituições educacionais deveriam portar-se uniformemente, tomando decisões parecidas no que toca à tipificação e ao controle do comportamento em seus espaços. No entanto, segundo Pinheiro e Stefanello (2022, p. 129), “a diversidade de desafios que abrange a questão ‘comportamental’ difere em cada escola e, para cada ação, uma reação distinta é produzida, principalmente no que diz respeito ao ‘mau comportamento’”. De fato,

Não apenas professores, diretores e orientadores, mas também pais e os próprios alunos, com o tempo, tornam-se reféns do emaranhado de significados e valores que a indisciplina escolar comporta. Como entendê-la, enfim, para além da “naturalidade” com que é processada no dia-a-dia? (Aquino, 2016, p. 07).

Entendemos que para respondermos o questionamento feito por Aquino, precisaríamos de dados concretos sobre o tema. Porém sabemos muito bem das dificuldades de obtê-los, pois esse tema da indisciplina é muito velado, até porque não entra em sistema nenhum, além de ser, como já constatamos anteriormente, muito subjetivo. Não há dados sobre disciplina computados ou registrados de forma oficial, que pudessem informar exatamente como e em que momento eles se dão. Apenas quando a disciplina se manifesta no modo extremo da violência é que ela recebe, de certa forma, uma atenção maior.

Já os dados relacionados ao abandono e a reprovação são mais comuns de serem encontrados, porém não é possível atrelá-los diretamente à indisciplina, pois entendemos fazerem parte de um cenário muito maior de causas, que vai além do comportamento somente. Por isso, entendemos que embora possam contribuir de alguma forma no processo, não são frutos exclusivos da indisciplina.

Quando os episódios de indisciplina acontecem, na maioria das vezes, a gestão da escola resolve ou o próprio professor media o conflito; no máximo algum registro é feito na escola em algum livro que posteriormente poderá, também, ser usado para cominar, intimidar ou até mesmo servir para uma possível chamada de pais à escola e, em última instância,

amarrar uma transferência involuntária, caso o aluno seja considerado extremamente indisciplinado.

No Estado de Santa Catarina (2019 p. 03), a Portaria nº 1122 de 19/06/2019, que regulamenta a elaboração do regimento interno da unidade escolar, trata da transferência involuntária no Art. 7º: “Transferência involuntária se constitui pelo fato de estudante ser transferido para outra unidade escolar, pela direção da escola, quando já se esgotaram todas as possibilidades, ou ainda quando a sua permanência estiver por completo inviabilizada”.

Também, é preciso considerar a vontade de todos esses agentes educacionais que fazem tudo o que foi citado anteriormente com a melhor das intenções, pois, muitas vezes, sem apoio, na insegurança e inexperiência, fazem o melhor que podem, para não permitir que estes episódios atrapalhem ainda mais o ambiente em que estão. De um modo especial, empenham-se para que tais fatos não cheguem aos meios de comunicação, ou redes sociais distorcidos e acusatórios em relação à escola e a seus atores.

Aparecendo nas mídias ou não, essas informações não chegam a órgãos centrais como Secretarias Municipais de Educação, Coordenadorias Regionais de Educação e Secretarias de Estado da Educação. Ou seja, não ficam salvos em sistemas centrais para serem manuseados e estudados na tentativa de reduzir os danos causados por questões de comportamentos que prejudicam, sobremaneira, professores e estudantes em sala de aula.

Prova disso são os relatórios expostos seguidamente mostrando as salas de aula do Brasil entre as mais indisciplinadas quando comparadas a outros países. Segundo Barone (2019, p. 01): “os professores brasileiros são alguns dos que mais ‘perdem tempo’ tentando manter a sala em ordem” e esse cenário tem uma relação direta com o desempenho dos alunos. Nesse ínterim, tem importância um relatório da OCDE (2013, p. 03), que revela o fato de os professores no Brasil declararem gastar na média 20% de seu tempo de aula mantendo a ordem em sala. Sendo assim, no Brasil, menos de 70% do tempo de aula é gasto com ensino e aprendizagem de fato. É preciso considerar, também, que além dos 20% para manter a ordem, somam-se as questões burocráticas de chamada, realinhamento da aula anterior e demais conversas, gastando-se mais de 30% do tempo. Tempo este, não usado para o ensinar e o aprender necessariamente.

Embora sejam números bastante amplos, ainda assim são expressivos e denotam a visão do professor em relação ao “domínio” da classe que atua. É possível perceber também na visão dos alunos que muito ainda temos por fazer, pois, por meio de relatório divulgado pela OCDE, descobrimos que: “ultrapassa os 40% o índice de alunos que reconhecem que, em

todas ou na maioria das aulas, o professor precisa esperar muito tempo para ensinar, até conseguir que a turma pare de bagunçar” (Baroni, 2019, p. 02).

Segundo o dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, o verbo “bagunçar” tem o sentido de “promover bagunça ou desordem”, conduzindo assim para ausência de ordem, falta de organização, tumulto ou confusão. Mesmo que posto no texto despretensiosamente, nos remete a um problema de manejo e falta de condições de trabalharmos com os alunos o que verdadeiramente importa, já que, como mostra Barone (2019, p. 03), apenas 67% do tempo em sala de aula é utilizado pelos docentes para atividades ligadas ao ensino. O que se somarmos durante um ano letivo de 200 (duzentos) dias, estaríamos desperdiçando mais de 60 (sessenta) desses tão preciosos dias de efetivo trabalho com alunos.

Poderíamos tentar desconstruir o termo, ou até mesmo os números, porém nos parece que se torna mais importante refletir sobre os dados, compreendê-los na prática, para visualizarmos como acontecem, considerando todos os aspectos que os envolvem. Apenas em posse dessa compreensão estaremos em condições de fazer frente ao problema da indisciplina. Pois, o tempo que está se perdendo, seja “bagunçando” para nos reportar ao termo usado pela autora, por parte do aluno, ou seja, buscando formas de aplacar a mesma, pelos lados do professor, constitui lacunas no processo de ensino e aprendizagem que, possivelmente, não haja continuum curricular que possa compensá-las.

O que fazer para compreendermos melhor essas informações, que chegam de fora, de um órgão internacional, como a OCDE? Como lidar com a suspeita de que esses dados, muitas vezes, chegam velados e carregados de interesse, em que a disciplina se torna “um grande negócio e a retórica da ‘crise’ ajuda a produzir uma oportunidade de mercado para o setor privado apoiar - nessa construção discursiva, ‘deficiente’ – setor público” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 152).

Por tudo o que se apresenta, é preciso buscar mais a fundo em que condições esses problemas de comportamento que constituem a tão temida indisciplina se formam e o que são capazes de gerar.

Para isso, apuramos a nossa lente e buscamos informações adicionais num programa de dados estatísticos, chamado “Educação na Palma da Mão”, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina, que nos traz números recentes, referentes ao ano de 2022. Em meio a vários dados estatísticos trazidos por esse programa, encontra-se o Núcleo de Educação e Prevenção às Violências na Escola (NEPRE), onde são computados, referentes ao mês de novembro de 2022, dados de 521.115 (quinhentos e vinte e um mil cento e quinze) alunos da rede de ensino catarinense, distribuídos em 1.271 (um mil duzentos e

setenta e uma) unidades escolares que abrigam 25.594 (vinte e cinco mil quinhentos e noventa e quatro) turmas, onde esses alunos adentram todos os dias para estudarem.

É possível encontrar nesses espaços um panorama de todas as escolas estaduais de SC, registros oficiais voltados à violência na escola no decorrer do ano de 2022. Aprofundando-se nesse programa encontramos o registro das ocorrências, as informações das vítimas e agressores, os motivos e locais das ocorrências, e demais dados referentes aos atos que são considerados violência. Nosso objetivo nesse momento se reduz apenas a trazer informações, não julgar e nem analisar, apenas levantar alguns dados e percebê-los como indicadores parciais da indisciplina escolar e, acima de tudo, avaliar se há correlação entre eles, até mesmo para generalizá-los.

Pretendemos que este olhar para a violência, já esclarecido em tópicos anteriores voltados à caracterização da indisciplina e a sua íntima ligação com a violência escolar, sirva para tipificar a violência nas situações que vão da pura passividade até a ação revoltosa. Casos extremos de pura passividade também podem ser percebidos como violência, como a situação de estudantes que sentam quietos no fundo da sala, olhando fixo para o quadro ou para o professor, sem qualquer envolvimento ou atenção com a aula. Já as ações revoltosas são quase em sua totalidade violentas, comportando eventos típicos como agressão verbal e física.

Infelizmente, como já dissemos, não temos registros de todo o espectro de casos de indisciplina, apenas daqueles que envolvem a violência, a qual torna-se aqui um indicador interessante para suprir a limitação dos dados ligados a nomenclatura indisciplina.

Dito isso, retornamos aos dados do NEPRE, disponíveis na página da Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina, onde foram registradas, no ano de 2022, de 4.292 (quatro mil duzentas e noventa e duas) ocorrências, as quais ocorreram no ambiente de 671 (seiscentos e setenta e uma) Unidades Escolares, envolvendo um total de 7.813 (sete mil oitocentos e treze) agressores e 11.681 (onze mil seiscentas e oitenta e uma) vítimas.

Os principais motivos que deram origem aos registros das ocorrências são dificuldades comportamentais e emocionais; intolerância interpessoal; insulto, agressão contra professores e outros; envolvimento com drogas e demais fatores decorrentes como: prática de Bullying; violência verbal; violência física, sexual, religiosa; *violência contra o patrimônio*; *vandalismo e depredação*.

Sobre os termos destacados, vale a pena considerar que violências contra o patrimônio, vandalismo, depredação acontecem, em grande medida, porque a instituição de ensino momentaneamente não faz mais sentido para esse aluno, ele não consegue se sentir parte daquele espaço. Por isso, é capaz de destruir, não destruiria, certamente, se reconhecesse

aquilo como seu, tanto móveis quanto a própria estrutura. Quando alguém se propõe a destruir, antecede uma aversão ao espaço e tudo o que ele representa, por isso, tem coragem de atacar, perde a ideia sobre educar-se, perde a ideia da própria vida.

Aqui já podemos perceber que há situações comportamentais que são resultado do ambiente social e cultural desses estudantes, tanto dos agressores, quanto dos agredidos. Não aparecendo aqui os casos de indisciplina (enquanto nomenclatura), pois o espaço existe para classificar as violências ocorridas nesses ambientes. Nesse ponto, convém atentar para a observação de Guimarães (2016, p. 77), de que: “é importante argumentar que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e a sua própria indisciplina”.

Logicamente, os dados também apontam que tanto as vítimas como agressores são, em sua maioria, atores ligados diretamente a escola e, em sua grande minoria, circundantes a mesma, o que denota uma ligação direta e influenciadora na indisciplina, que, ou nasce ou alimenta-se dela, que tem origem na escola ou fora dela.

Assim como a escola tem esse poder de dominação que não tolera as diferenças, ela também é recortada por formas de resistência que não se submetem às imposições das normas do dever-ser. Compreender esta situação implica em aceitar a escola como um lugar que se expressa numa extrema tensão entre forças antagônicas (Guimarães, 2016, p. 78).

Justamente nesse contexto de não aceitar essas forças antagônicas é que muitos atores procuram não se relacionarem nesse espaço, não compreendem e não são compreendidos. Ademais, isso acontece quando profissionais buscam outros espaços para darem continuidade aos seus objetivos, quando alunos se evadem do espaço, procuram frequentar o mínimo possível, ou até mesmo desaparecem por períodos longos. Quando ficam, pelas mais diversas situações acabam reprovando e sendo impedidos de avançarem para uma série/ano sequente.

Esse controle de alunos infrequentes segue paralelo ao NEPRE, onde encontramos nesta mesma página o Programa Aviso por Infrequência Escolar (APOIA), bastante conhecido nas redes públicas de ensino. Trata-se de um recurso a ser acionado a cada vez que um aluno se ausentar da escola dias alternados ou sequenciais, sem justificativa. O programa tem a colaboração do Conselho Tutelar de cada município e, também, do Ministério Público da comarca a qual as escolas pertencem.

Esses dados nos interessam, pois revelam uma grande quantidade de alunos que preferem não estar na escola aprendendo, preferindo, muitas vezes, ficar na rua, em casa, ou em qualquer outro espaço, menos na sala de aula. Não ignorar essa problemática e nem

tratá-la como um número apenas é um bom começo, mesmo sendo ela uma tarefa difícil, a qual exige dedicação e planejamento, pois já nos informava Vasconcellos (2009, p. 12), que “transformar práticas e culturas tradicionais e burocráticas das escolas que, por meio da retenção e da evasão, acentuam a exclusão social não é tarefa simples e nem para poucos”.

Segundo os dados do APOIA, encontrados na página da Secretaria Estadual de Educação, somente no ano de 2022, 60.147 (sessenta mil cento e quarenta e sete) registros de alunos foram documentados por infrequência⁶, distribuídos em mais de 3.029 (três mil e vinte nove) unidades escolares, responsáveis pelo atendimento de um total de 51.491 (cinquenta e um mil quatrocentos e noventa e um) estudantes.

Os dados trazidos aqui sobre infrequência, bem como as considerações manifestadas sobre a reprovação, embora tenham relevância, servem apenas para compreendermos o conjunto de emaranhamentos que envolvem o aluno, os desafios que circundam a escola e a complexidade das abordagens na tentativa de dimensionar melhor a presença da indisciplina nas escolas, na medida em que ela tem braços nessas temáticas, mesmo que nem sempre seja o fator determinante ou único fator em jogo. Na ausência de dados mais completos, essas indicações já ajudam a vislumbrar a intensidade com que a indisciplina se apresenta em nossas instituições de ensino.

De fato, quando juntamos essas informações percebemos um possível desajuste ou incompatibilidade aos padrões da escola por uma parcela de alunos que, ou se envolvem ou são envolvidos pela violência, desistem afastando-se da escola, ou não conseguem seguir o fluxo com os demais. E, conforme afirma Antunes (2008, p. 55):

A situação parece ser bem mais difícil, quando os alunos afirmam que “a escola é chata”. O que é para eles “escola”? Paredes, quadras, muros, não são implicitamente chatos e, se assim afirmam, parecem querer afirmar que seus objetivos pessoais não são coincidentes com o que a escola propõe. Mas, se assim dizem, sabem efetivamente o que estão dizendo? Será que não estão refletindo uma insegurança ou insatisfação existencial ou familiar e buscam descarregá-la na instituição mais próxima?

As afirmações e questionamentos feitos por Antunes nos levam a todo instante a acender uma luzinha de alerta, muito porque os problemas de comportamento precisam de certo balizamento, ou seja, muito além das causas e consequências, está o que alimenta tudo isso e mesmo sendo difícil contarmos os dados, é preciso com parcimônia buscarmos ligações, aproximações e nos conectarmos a contextos que possam nos ajudar na busca de

⁶ Pode acontecer do mesmo aluno, em casos esporádicos, aparecer repetidos no mesmo ano letivo. O sistema não oferece filtros para identificação desse tipo de situação.

resoluções para essa problemática que só tem aumentado e ao mesmo tempo “machucado” seus atores e o próprio processo educativo.

Independentemente de onde venham os fatores que geram a violência “indisciplinante”, na escola deve ficar claro cada situação lá ocorrida, ou violência não tem a ver com (in)disciplina? Nem tão pouco, a reprovação e a infrequência não têm relação com ela? Responder essas perguntas com segurança sem buscar culpados já nos direciona por caminhos tão complexos quanto o tema, conforme suspeita-se, andam interligados. Então, se andam interligados, por que não conseguimos tratar esses dados de comportamento abertamente? Já que especificamente os dados de (in)disciplina seguem velados, subjetivos e sem uma autorreferencialidade⁷ ou um mapeamento específico.

⁷ Autorreferencialidade: situação ancorada em uma estrutura de autoexplicação teórica e prática.

3 DISCIPLINA E INDISCIPLINA NA PERSPECTIVA DE UMA PEDAGOGIA HUMANIZADORA

Na tentativa de dar sentido à disciplina e à indisciplina escolar surge a possibilidade de estudos que buscam possíveis resoluções diante desta temática tão debatida em meios acadêmicos e na própria escola, o que nos faz pensar sobre seus efeitos e encaminhamentos.

Desta forma, entende-se que esta temática precisa ser absorvida na relação saudável entre os atores no processo de ensino e de aprendizagem, na relação das práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente de sala de aula ligadas aos fatores e sentidos cognitivos. Estas práticas pedagógicas, junto a normas de controle do professor e da própria instituição escolar, têm a liberdade de fazer opções por determinadas práticas pedagógicas de qualidade no intuito de reduzir conflitos e distúrbios escolares.

Nesse intuito e com o objetivo de compreender essa problemática da indisciplina para melhor enfrentá-la, este capítulo marca dois momentos bem distintos. No primeiro, volta-se a identificar fatores geradores de indisciplina escolar e o que isso acarreta, atentando para questões sistêmicas, afetivas e de atenção aos atores desse processo que recaem sobre toda a comunidade. Num segundo momento, buscar-se-á junto a pedagogia humanista freiriana os marcos de uma postura educativa garantidora da disciplina formativa e preventiva da indisciplina, reconhecendo o diálogo como pressuposto fundamental, onde julgamos que esses fatores pedagógicos são de inteira responsabilidade da escola e seus professores e professoras.

3.1 Fatores geradores de indisciplina escolar

Na educação sempre trabalhamos para fazer o melhor, e esse melhor deverá sempre vir em formas disciplinares autênticas. São vários os fatores, regras e métodos que sustentam as atividades pedagógicas que envolvem educadores e educandos com o intuito de se realizar as melhores práticas educativas na busca de uma satisfatória aprendizagem, afastando-se tanto quanto possível da indisciplina, cujos efeitos negativos nem sempre se podem neutralizar. Em geral, assumimos, com Antunes (2008, p. 10), que:

A indisciplina é a impossibilidade da aprendizagem consciente, da avaliação significativa. Assim, como é doente indisciplinado o paciente que não deseja sarar, é o aluno indisciplinado é todo estudante que não quer aprender, que não tem instigada sua curiosidade, que não encontra lenitivo para sua sede de transformação.

Esse tipo de desencontro de objetivos tenciona o ambiente, dando margem à indisciplina e comprometendo o aprendizado. Quando isso acontece, ou preventivamente antes de acontecer, a instituição escolar lança mão das regras para provocar nos estudantes um processo homogêneo de performance, pois em um ambiente assim fica mais fácil de gerenciar e, por essa via, a escola se organiza uniformemente dando a impressão de que tudo está fluindo sem conflitos.

A homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadrinham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade (Guimarães, 2016, p. 78).

Desta forma, desenvolve-se a noção de disciplina (não formativa) que se processa como ordenadora e organizadora do comportamento, impõe limites para todo e qualquer movimento dentro da instituição de ensino com vistas a buscar o bom andamento das atividades diárias realizadas pelos diferentes sujeitos. Essa composição de regras pode qualificar ou tencionar os espaços, embora a intenção sempre seja qualificar a aprendizagem. Conforme nos informa Carvalho (2016, p. 132): “as regras não têm validade autônoma, como um imperativo categórico que valha por si, mas encontram seu significado como um caminho para a aprendizagem”.

Regras claras, aliadas a um *método consciente*, servem como combustível, ou seja, como energia para o educador agir; enquanto vai provocando-o, vai também integrando-o de forma mais humanizadora possível ao processo gerador de aprendizagem. Como observa Vasconcellos (2009, p. 43), o método visa ajudar o professor a não atuar na base do improviso (existem naturalmente, momentos de improviso, mas não uma atitude de descuido); ajudá-lo a sair do “piloto automático”, do hábito alienado, a apropriar-se mais do seu trabalho, a construir sua autonomia.

Um bom método pode não resolver a vida do professor, mas com certeza ajuda demais a não complicá-la, afastando o docente de algumas importantes fontes de indisciplina, uma vez que a indisciplina tem a ver também com perdas profundas da aprendizagem consciente. Porém, para controlá-la não podemos sufocar nosso aluno, a ponto dele perder a criticidade. Conforme observa Sartori (2013, p. 178),

[...] o aluno não pode ser transformado num robô, num ser que apenas repete automaticamente um conjunto de informações e/ou operações, mas sim que ele deve ser sujeito que critica, que luta por seus direitos, que sabe dos seus deveres, que respeita o limite e a opinião do outro, enfim, que busca construir relações

harmoniosas e solidárias, sem escamotear os conflitos e as contradições que perpassam o tempo e o espaço das relações humanas, tanto as do âmbito escolar como as do contexto social mais amplo.

É comum contextos como os trazidos por Sartori acontecerem em territórios escolares sem que seus atores se deem conta dessas “situações”, onde estão tão submersos num conjunto de métodos e regras, que não conseguem ampliar seus olhares e diferenciar se o ambiente de sala está robotizando ou oferecendo espaços de crescimento aos seus alunos. Claro que em alguns espaços com regras e normas mais rígidas as vozes são sufocadas. Assim, embora professores e gestores escolares pensem estarem navegando em águas calmas, na verdade trata-se de um controle total das ações daqueles que ali permeiam o espaço, deixando-se sem ânimo e sem criatividade - inclusive para aprender.

Ninguém nega a complexidade que é controlar ambientes indisciplinados, mas, segundo Vasconcellos (2009, p. 59), é preciso considerar que: “a disciplina é apenas um aspecto de um processo maior, a educação escolar, na qual a tarefa do educador é participar da formação humana, ao mesmo tempo, de 30, 40 ou mais sujeitos”. É olhando para este cenário complexo que Vasconcellos apresenta essa atividade humana como uma, ou talvez a mais complexa.

Mesmo sendo uma atividade tão complexa e carregada de significado, quando a indisciplina envereda para os lados da violência, nesses espaços, a sociedade organizada por meio de diferentes instituições, que deveriam servir de suporte para tranquilizar e neutralizar os atores do conflito, muitas vezes, não dá conta dessa tarefa, ao menos não como deveria. Se o fizesse, então, para a escola caberia “apenas” a responsabilidade de cuidar do processo de ensino e de aprendizagem, no horizonte mais amplo da formação humana⁸.

Exemplo disso é que, em casos graves, a escola chama Polícia, Conselho Tutelar, Secretário de Educação, Ministério Público e/ou seus representantes, talvez não nessa ordem e nem todos de uma vez, que quando acionados, comparecem aos espaços, fazem seus respectivos registros, propõem encaminhamentos e vão embora.

Esses agentes que fazem parte de uma “rede de proteção” oferecem apoio por meio de registros no NEPRE, apoiam até mesmo o registro de Boletins de Ocorrência (BOs) e demais

⁸ Movimentos assim foram percebidos e vivenciados ao longo da minha experiência na educação, oriunda de realidades escolares vivenciadas em quase 30 anos de sala de aula perpassando todos os níveis, atuando também na Coordenação Pedagógica, fazendo parte da Gestão de Escola, Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria Regional de Educação, sempre circulando em meio ao processo de ensino e aprendizagem, mas também tratando de questões semelhantes às abordadas acima.

registros e encaminhamentos, mas ao retornarem para seus trabalhos de origem, quem fica com o problema para resolver é a escola, que no dia seguinte reencontra o aluno que brigou, agrediu, ameaçou, voltando para o mesmo espaço, nas mesmas condições; e as demais autoridades da rede de proteção já não estão mais lá, nem para acompanhar, nem dar a devida segurança a todos os atores que compartilham o mesmo recinto. Essa dinâmica, muitas vezes, acaba por tornar o agressor mais potente, sabendo que, pelo menos a curto prazo, nada de mais grave acontecerá. Fica tudo apenas no âmbito das conversas e registros, aumentando o sentimento de impunidade.

Em casos assim, em que paira uma possível impunidade, a escola acaba fortemente impactada. Sobretudo, por conta do desamparo das demais autoridades anunciadas anteriormente que se dirigem a outras demandas, com outros segmentos ou problemas, muitas vezes tidos como mais importantes, porque frequentemente consideram os problemas da escola como rotineiros e passíveis de serem deixados de lado. O que resta de tudo isso é que o problema, mais uma vez, fica para a escola, se arrastando até o próximo episódio que, por vezes, não demora muito a acontecer.

Num cenário assim, fica difícil trabalhar e educar para a autonomia. Pois, “somente podemos educar para autonomia e para a liberdade com processos fundamentalmente participativos, interativos, libertadores, que respeitem as diferenças, que incentivem, que apoiem, orientados por pessoas e organizações livres” (Moran, 2008, p. 21).

Entendemos que o ideal seria que todas as entidades estivessem imbuídas dos mesmos objetivos, trabalhando em redes de apoio, valorizando as práticas sociais, para que a escola pudesse concentrar seus esforços sempre mais nas práticas pedagógicas. Tudo funcionaria, então, como uma grande engrenagem convergindo em métodos e regras que sustentam a boa prática escolar. Quando isso não acontece, ou não acontece como deveria, entram em cena o que chamamos de fatores supervenientes, ou em muitos casos, já convergidos em problemas crônicos e corriqueiros, cerceando as boas ações, abrindo espaço e dando amplitude à indisciplina, pois, conforme nos dizia Carvalho (2016, p. 132),

A trajetória para entendermos os problemas da disciplina e da indisciplina escolar consiste na explicitação do vínculo entre a noção de disciplina como *área do conhecimento* e a disciplina como *comportamento/procedimento*, vínculo que é próprio e específico da relação escolar.

Assim, ressaltamos que não há o que chamamos de verdadeira disciplina, mas ficam critérios claros para com muito diálogo buscar espaços de harmonia, para que a aprendizagem

possa ocorrer com leveza e o trabalho diário na educação, que nunca será fácil, mas que também não deverá tornar-se um fardo a ser carregado, nem sozinho e nem tão pesado. Pois se a indisciplina nos causa aflições a disciplina nos traz expectativas de melhores dias. Na sequência, buscaremos sintetizar alguns fatores que convergem para a produção da indisciplina escolar.

3.1.1 Fatores internos e externos: motivação estudantil, gestão de classe, influência familiar

Quando consideramos a disciplina escolar como um conjunto de regras que devem ser seguidas e ou obedecidas para o êxito da convivência entre todos e do aprendizado escolar, passamos a acreditar que, havendo normas e regras, tudo está resolvido. Porém, apenas regras não são suficientes. Segundo Santos (2016, p. 05), existem várias medidas capazes de prevenir a indisciplina em sala de aula, que só surtem efeito, contudo, se forem trabalhadas em conjunto: comunidade, família, escola, professor e aluno.

Todavia, nem sempre este conjunto apresentado por Santos trabalha em sincronia, quando trabalha; ainda, é preciso salientar que a indisciplina tem contado com vários fatores que, somados, muitas vezes, colocam em xeque a permanência de uma disciplina saudável em sala de aula, fatores como a falta de valores comuns a todos para que haja uma boa convivência em determinados espaços, valores estes que permitam que tudo flua bem. Soma-se a isso o aumento da violência generalizada que tem origem em espaços localizados fora da escola, a falta de interesse dos alunos, a insegurança dos professores em agir mais firmemente, e a precariedade dos próprios espaços.

Surge assim um dos fatores determinantes que acarretam a (in)disciplina, que reside justamente no aluno não ver mais sentido em estudar, que seria um *fator motivacional*, e que Vasconcellos identifica como uma crise do sentido do estudo:

Do ponto de vista dos objetivos, há uma crise geral de projetos, de sentido para as coisas, presente em todos os níveis, individual, institucional, nacional e mundial. Existe um sentimento generalizado de desorientação, de caos, que se manifesta na desconfiança em relação à razão, “no fim da história” e das utopias, no “salve-se quem puder” no “procure curtir o máximo a sua vida já”. Ninguém sabe direito para onde o mundo está indo (Vasconcellos, 2009, p. 64).

Freire (2001, p. 51) vai na mesma direção ao dizer que “o futuro deixa, então, de ser inexorável e passa ser o que historicamente é: problemático”. Pois qualquer ser humano sem perspectiva e objetivos amplia suas dificuldades de seguir para uma vida saudável.

Imaginemos, então, uma criança que não vê sentido na vida e nas coisas que faz. Provavelmente ela crescerá sem perspectiva, sem dar importância às coisas que lhe são caras, à família, aos amigos, à escola. Isso significa que poderá fazer e tratar essas instâncias do jeito que quiser, o que inclui o pior jeito.

Porém, mesmo quando temos alunos interessados, os problemas poderão surgir. Por exemplo, numa sala onde, ao mesmo tempo, todos querem se expressar, acessar material, descontroladamente, sem seguir a voz de comando do professor ou da professora, o clima muitas vezes fica insustentável, ainda mais quando nesse campo está o aluno que prefere o clima tumultuado em detrimento do organizado.

Surge aqui outro fator gerador de indisciplina, que é a falta de manejo do professor em relação à turma que deveria estar em suas mãos, para realização do bom trabalho formativo educacional, mas nem sempre está. Remetemos aqui à problemas com a gestão de classe, pelo que podemos chamar este de *fator gerencial*. Normalmente, o professor encontra problemas nessa área pela fragilidade da sua formação ou por não querer refletir sobre o que está acontecendo ou mesmo por desconsiderar o que está acontecendo. Alguns educadores, simplesmente,

tendem a rejeitar ou menosprezar a reflexão sobre disciplina, seja por manifestarem uma compreensão equivocada do que vem a ser (associando qualquer forma disciplinar a autoritarismo), seja por não quererem tocar num assunto que, para muitos, representa um fracasso profissional e pessoal; outros entendem que a indisciplina tem um caráter circunstancial, seria uma problemática localizada; outros ainda consideram que não é problema seu, e sim da direção ou da família (Vasconcellos, 2009, p. 28).

Embora a indisciplina não seja algo fácil de se resolver numa sala de aula, dificulta mais ainda quando não se quer enxergar o problema ou até mesmo quando se quer delegar a outros aquilo que seria uma responsabilidade inerente a cada um. Demarcar limites na classe é fator preponderante e cabe sim ao educador fazê-lo por meio de formas, técnicas e regras democratizadas para que a disciplina se instaure.

Claro que há ainda outros fatores que contribuem na geração da indisciplina, que acaba culminando na sala de aula. Um deles é a instituição de ensino com toda a sua gama de atores - este seria o *fator institucional* -, e a outra é a família - parte do que podemos identificar como *fatores externos* à escola. Nem sempre é fácil compreender essa dinâmica, mas essas duas instituições caminham juntas na condução de nossos meninos e meninas. Conforme La Taille (1999, p. 41), se os pais, às vezes, demonstram desprezo pelos filhos, a escola não deixa por menos.

É por isso que a família precisa estar atenta e viabilizar de algumas formas esse equilíbrio, que pode acontecer nas brincadeiras e até mesmo quando senta com o filho para encaminhar as tarefas de casa. Do contrário, as ideias de La Taille nos levam a entender que, quando não buscarmos a equanimidade e acabamos supervalorizando ou desprezando nossas crianças, é fato que elas não terão um bom desenvolvimento, e então o que era para ser sadio se torna fraqueza. Não com menos intensidade, poderão se tornar alunos conflitantes.

Ainda, segundo La Taille (1999, p. 41), seja pelo excesso de mimo, seja pela humilhação, falhamos em não estimular a criança a procurar a superação, a tentar alcançar o lado de lá de seus atuais limites, a dar valor a excelência; assim, paralisamos o movimento que leva de uma situação inferior para uma situação superior. Então, ensinar também é criar vínculo com o discente, conhecê-lo em suas fragilidades, propor possibilidades de crescimento, duvidar sempre da sua incapacidade, das suas queixas quando diz que não é capaz.

Por isso, reafirmamos que é papel da escola estimular e reconhecer nesses alunos a capacidade de irem para a vida de forma saudável. Segundo Sartori (2013, p. 179), é no momento em que o aluno tem a oportunidade de participar, de discutir, de debater que ele aprende, pois passa a ser sujeito, parte integrante do processo.

Portanto, é fator preponderante de indisciplina, quando a escola ou a família não olha com confiança para o seu aluno. Conforme Vasconcellos (2009, p. 93), a educação parte do sentimento de pertença, de inclusão, de vínculo. Por vínculo entendemos tudo o que aproxima, une, cria relações levando os sujeitos a uma autoconfiança, o que de antemão gera respeito e torna-se terreno apto para a disciplina e a aprendizagem.

3.1.2 Fatores sistêmicos: carência afetiva e falta de atenção

Quando encontramos alunos muito carentes afetivamente e que por consequência denotam falta de atenção ou até mesmo força para acompanhar as atividades educativas formativas, devemos refletir imediatamente, sem julgamentos, sobre quais fatores contribuem para estarem assim, especialmente quando seguem com atitudes indisciplinadas. Ainda mais sensível, nesse primeiro momento, deverá ser o nosso olhar na sua direção, sem culpabilizá-los, nem tampouco sua família, a escola, ou de imediato adotar medidas paliativas e duras para resolver essa questão, que normalmente é muito mais complexa que aparentemente se apresenta.

Na verdade, quando agimos no impulso em relação a essas questões que se repetem constantemente no contexto escolar e que raramente apresentam melhoras, devemos imediatamente, buscar outras formas de agir e ver por meio de uma lente mais apurada os episódios. O ponto fundamental é que o aluno considerado indisciplinado precisa ser ouvido, ou, então, corre-se o risco de ele perder a esperança, o que talvez seja a coisa mais dolorida para um ser humano, de modo especial para uma criança, um adolescente, um jovem. Freire (1997, p. 10) nos explica que: “a esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica”.

Quando há um descompasso nessa vontade de nos encontrarmos com a natureza do nosso ser, compreendermos a nossa existência e a própria realidade, fatores inerentes a nossa ontologia, podemos estar perdendo também o fascínio pela vida, a vontade de viver. Isso condiciona o estudante a fazer qualquer coisa, pois nada tem muito significado. Estudar, então, para quê? Surge, assim, uma presa fácil para a indisciplina.

Mas, conforme Sartori (2013, p. 232), ao considerar o “contexto real” do educando, não cabe ao professor descuidar da temporalidade, sua ou do outro, na medida em que os sujeitos do processo carregam histórias imbricadas, decorrentes de suas origens e das experiências vivenciadas no cotidiano extraescolar.

É por isso que devemos aproveitar o ambiente escolar para reativar a consciência dos estudantes, revigorá-los na busca pelo melhor, dar a eles a atenção que merecem e tirá-los da carência afetiva que vem, muitas vezes, do meio onde vivem. Segundo Vieira (2019, p. 34), a sala de aula é um ambiente riquíssimo onde podemos perceber as várias consciências pessoais agindo. A compreensão delas nos possibilita novas formas de agir, evitando conflitos que poderiam ser recorrentes no dia a dia.

Termos uma *consciência sistêmica*⁹, nos ajuda a humanizar ainda mais os ambientes de sala de aula, e de contrapartida melhorar o processo de ensino e aprendizagem, já que essa postura nos torna capazes de olhar com mais amor para os conflitos, problemas e demais situações que desafiam e permeiam o ambiente escolar. A consciência sistêmica, assegura Vieira (2019, p. 17), constitui-se como “uma nova postura diante da escola, uma nova forma de colocar-se diante de algo que já existe”. Por não ser um novo método e sim uma postura de

⁹ É a capacidade que cada indivíduo busca, desenvolve ou possui de ampliar a consciência como ser humano, onde passa a enxergar de forma mais clara o que acontece com ele mesmo, com as dinâmicas ao seu redor e é capaz de compreender os verdadeiros problemas que carrega. Ele para de se esconder atrás de todos os problemas que o fazem sofrer e começa a olhar para a raiz dos mesmos, enfrenta a dor que acompanha esse processo e, finalmente, consegue sair da dinâmica problemática a qual está inserido.

olhar com amor para cada ser que nos cerca, pode ser inserida em qualquer contexto educacional, especialmente os de efetivo conflito.

O que se quer afirmar, com isso, é que devemos avançar sempre na direção de nosso aluno, entendê-lo sempre mais, ajudá-lo a continuar nesse mundo de mudanças gigantescas e imediatas, ensiná-lo, não a resolver somente problemas existentes, mas estar preparado para resolução dos mais diversos e impensados problemas futuros, a ter capacidade de resolução sem entrar em desespero. Tudo isso, na verdade, é uma exigência trazida pela nossa época, pois o mundo de antigamente não sofria transformações tão bruscas e rápidas como hoje. Um pai ou um professor podiam prever razoavelmente em que mundo os jovens viveriam e prepará-los para ele, mas já não o pode nos dias atuais.

Quando pensamos que um jovem não faz ideia, nem nós e nossas famílias, nem tão pouco a escola, do que o espera ali na frente, podemos reconhecer nessa situação uma das causas possíveis para conflitos, tanto na escola quanto fora dela. Pode ser preocupante para os jovens não saberem exatamente para onde rumam, isso pode torná-los inconstantes e mais facilmente colocá-los em situação de conflito. Conforme La Taille (1999, p. 67):

Os adultos sabem que o mundo de amanhã poderá guardar poucas semelhanças com o atual; sabem que, por mais sábios que sejam, tal sabedoria pode ser de pouca valia para as gerações mais novas. Assim, concluem, com razão, que elas devem, o mais cedo possível, aprender a encontrar seus próprios caminhos numa sociedade em constante mutação.

Dessas palavras de La Taille e do que já foi dito não fica difícil saber o que deve ser feito, além de ensinar regras, conteúdos, métodos, estratégias pedagógicas, que também são importantes, trata-se de ensinar aos alunos a se equilibrar emocionalmente, a se defender de coisas que poderão impactar negativamente suas vidas, onde deverão usar os seus conhecimentos, não para exibição, mas para sobrevivência, para que as próximas gerações consigam chegar à idade adulta num mundo que respeite, ame, humanize e deixe viver. Para que adultos se portem assim no futuro, precisamos orientá-los hoje, ensiná-los a viver em meio a normas saudáveis, em ambiente de respeito mútuo e da convivência saudável, num mundo onde todos dependemos uns dos outros.

3.1.3 Questões intelectuais e afetivas

É muito comum nos depararmos em nosso dia a dia, com questões relacionadas à *moral* e à *ética*, em que a primeira indica, segundo Ferreira (2008), o conjunto de valores, individuais ou coletivos, considerados universalmente como norteadores das relações sociais e da conduta dos homens, sendo a *ética* o estudo dos juízos de apreciação que se referem à conduta humana suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal. Questões essas muito complexas e que demandam de tempo para serem assimiladas. Especialmente, porque tais concepções nos acompanham desde tenra idade, para podermos, de certa forma, circularmos como humanos neste mundo. Conforme Charlot (2020, p. 90), é preciso tempo para entrar em um mundo humano, porque as mediações historicamente construídas são numerosas, diversas, complexas. Esse tempo é o da construção da criança como sujeito, em uma história original, de versão única.

Essa construção tem início em casa e posteriormente tem sequência na escola, depois, segue com o convívio social adulto. No âmbito escolar, que nos interessa sobremaneira, a abordagem das questões intelectuais e afetivas na educação moral se tornam essenciais para a formação de cidadãos éticos e que estão relacionadas diretamente com o problema da (in)disciplina. Para La Taille (2006, p. 13), há teorias psicológicas da moralidade que enfatizam sua dimensão intelectual ou sua dimensão afetiva. As primeiras debruçam-se sobre o ‘saber fazer’, as últimas, sobre o “querer fazer”.

Em relação ao *saber fazer*, La Taille (2006, p. 74) se expressa da seguinte forma: Por “fazer”, entendo a realização da ação moral; e por “saber” entendo as disposições intelectuais que permitem decidir o que fazer, como fazer e quando fazer. Ou seja, o “saber” diz respeito ao perceber, ao pensar, ao refletir, ao julgar - logo, diz respeito à razão. Sobre o *querer fazer*, nos informa La Taille (2006, p. 107) que: “o dever corresponde a um querer e que, portanto, o sentimento de obrigatoriedade é, ele mesmo, uma forma de querer [...] a respeito da dimensão intelectual depende, para tornar-se ação, desse ‘querer fazer moral’, da vontade de agir e da intenção com a qual se age”.

De acordo com La Taille, as questões intelectuais e afetivas são duas dimensões indissociáveis da formação ética - e que impactam na (in)disciplina, uma vez que pautam o entendimento e a relação de uns com os outros. Sendo assim, a dimensão intelectual refere-se à capacidade de compreender e refletir sobre questões morais, enquanto a dimensão afetiva refere-se aos sentimentos e emoções que motivam as ações morais. Ela se torna importante para a formação ética porque permite que as pessoas compreendam os conceitos morais, as normas e os valores. Para La Taille (2006, p. 72), a dimensão intelectual não somente está pressuposta pela própria definição da moral, como é reconhecida como condição necessária às

ações reconhecidas como morais. Sem essa compreensão, a convivência harmoniosa na sociedade não acontece de forma natural. Para tanto, esse movimento é essencial para que os seres humanos possam tomar decisões morais conscientes e responsáveis. La Taille (2006) sustenta que a moral é, antes de mais nada, um objeto de conhecimento. Ela “diz” coisas que a pessoa deve conhecer.

Na dimensão afetiva, onde entra o querer fazer, é puxado pelo senso de justiça. Segundo La Taille (2009, p. 21), quando se é justo, age-se conforme regras e princípios bons para todos, ou seja, bons também para a própria pessoa que age com justiça. Sermos justos por meio da afetividade nos permite a possibilidade de uma conexão profunda com os sentimentos. Na visão de Vieira (2019, p. 94), os sentimentos fazem parte de nossa vida e do que somos; por vezes somos tomados por eles e não sabemos de onde vem. Por isso a importância de dar significado a eles para podermos lidar com tais situações, que quando acontece com as crianças se torna imprescindível o acolhimento de forma afetiva e sem julgamento.

Desenvolver, então, essa dimensão afetiva vai se tornando importante para a formação ética das crianças, porque as motivam a agirem de maneira moral. Isso fará com que cresçam e desenvolvam sentimentos como os de empatia, justiça, solidariedade e compaixão, tornando o meio onde vivem um espaço mais humanizado e acolhedor. Conforme La Taille (2006, p. 31), a fonte energética do dever precisa ser procurada não só em sentimentos exclusivamente morais, mas também em sentimentos que desempenham um papel para o próprio desenvolvimento humano. Nesse sentido, afirma que o querer moral e o dever, dentro de uma expansão de si, vai se tornando uma realidade. Então, para La Taille (2006), o dever não é um querer absoluto, mas um querer mais forte que outros oriundos de uma mesma fonte energética: a busca de ver a si próprio como valor.

Todavia, sempre surgem dúvidas de como, ou, se deveríamos trabalhar isso nas escolas e com quem. La Taille (2006, p. 145), considerando as potencialidades e perigos do não desenvolvimento das dimensões intelectuais e afetivas da ação moral, afirma que um trabalho educacional sofisticado é necessário para a formação moral e ética dos recém-chegados ao nosso mundo - e também para aqueles que já ocupam há algum tempo, nós mesmos, adultos.

Uma abordagem, tanto das questões intelectuais quanto das afetivas, na educação moral, necessita ser feita de forma integrada em nossas instituições educacionais. Pois, o objetivo é que os educandos percebam e desenvolvam uma compreensão intelectual das questões morais. Ao mesmo tempo, sejam motivados a agir desta maneira, num princípio ético e humanizado onde possam se ver. Quando isso não ocorre ou ocorre de modo

deficiente, um conjunto amplo de problemas de relacionamento caracterizados como indisciplina podem ter lugar. Diferentemente, quando a escola leva a cabo o desenvolvimento das questões afetivas e intelectuais associadas à formação ética propicia um ambiente de respeito e de reflexão favorável à construção e manutenção da disciplina formativa.

3.2 Educação humanizadora como prevenção da indisciplina de base pedagógica

Sempre que pensamos em humanização, termo tão usado nas discussões atuais envolvendo educação, vem à lembrança a obra de Paulo Freire, para quem este é o conceito central da pedagogia. Ele acreditava que a educação, em todas as instâncias deveria ser um processo que levasse à humanização por meio da sua conscientização, ou dito de outra forma, à plena realização do potencial humano e por meio dessa realização que segue pressupostos dialéticos e históricos, à transformação positiva da sociedade como um todo.

Segundo Freire (2022, p. 18), a educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana. A pedagogia é antropologia.

Kimieciki (2010, p. 262) afirma que: “nas reflexões antropológicas freirianas, desponta que o atributo basilar que define e identifica o Homem é o seu inacabamento, a sua inconclusão. Para Freire (1967, p. 127):

Se falamos da humanização, do ser mais do homem – objetivo básico de busca permanente – reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambas, humanização e desumanização, são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade.

Talvez essa consciência da incompletude o faça buscar nas relações com o outro e com o mundo aquilo que lhe falta para o ser mais. Ao fortalecer essas pessoas para que possam compreender e entender a condição onde vivem, que lhes foi imposta, a educação viabiliza que lutem para transformar tal condição e, especialmente, que essa transformação aconteça a si mesmos. Ou, conforme Kimieciki (2010, p. 263), o Homem, o Ser Humano, enquanto ser de relações, inacabado e consciente de sua inconclusão, tem, portanto, na sua capacidade de relacionar-se com o mundo, com os outros e consigo mesmo a infinita possibilidade de humanização.

A humanização tem a ver, portanto, na perspectiva de Paulo Freire, com essa tomada de consciência de si e de seu mundo, que capacita as pessoas a produzirem autonomamente sua história individual e coletiva, tornando-se mais.

Nesse caso, cabe ao ser humano, após se compreender inconcluso, buscar o seu crescimento evolutivo para que por meio desta busca se torne consciente daquilo que verdadeiramente é capaz. Tenha consciência e mais que isso, consciência crítica do seu lugar na sociedade, um lugar onde possa ser livre.

Freire via a educação como prática de liberdade, percebia como ela se tornaria um processo pelo qual os indivíduos podem superar a opressão e as limitações que lhes são impostas pela sociedade. Muito mais que isso, ele acreditava que a educação poderia capacitar as pessoas a se tornarem mais conscientes, engajadas e capazes de criar mudanças positivas. Enfatizava a importância da consciência crítica sempre que podia, como uma característica intrínseca dos seres humanos. Por fim, acreditava que os indivíduos têm capacidade de refletir sobre seu contexto, questionar as estruturas sociais e buscar a transformação.

Segundo Ibarra (2007, p. 51),

La concepción de “ser humano” se torna cada vez más compleja en Freire, conforme avanza en sus experiencias educativas y reflexivas, integrando la necesidad de libertad, de democracia, el aprendizaje crítico, de conciencia sobre la realidad histórico-cultural, la posibilidad de una lectura del mundo y la disciplina en el estudio. Otro elemento importante en esta concepción del ser humano, es su condición de ser social, y bajo esta condición, el conocimiento es un producto.

Entende-se, então, que a humanização segundo Freire, envolve uma compreensão profunda da condição humana, daquilo que o humaniza e o desumaniza, também da sua consciência crítica, da autonomia e da capacidade de agir de maneira reflexiva, o que o diferencia dos demais animais. Se, por um lado, argumenta Freire (2022, p. 128), a atividade animal realizada sem práxis não implica criação, por outro, a transformação exercida pelos seres humanos a implica.

Freire, com uma visão holística¹⁰, vê os seres humanos como seres fundamentalmente sociais, históricos e culturais, dotado de criatividade e capacidade de transformação associada à sua capacidade de refletir sobre sua realidade. É claro que tal humanização atrai grandes desafios que precisam ser assumidos pelos seres humanos para promoção da dignidade mínima.

¹⁰ De maneira geral, a visão holística significa observar ou analisar algo ou alguma área da vida de forma global, ou seja, como um todo e não de maneira fragmentada.

O desafio da humanização requer, então, que os homens compartilhem irrestritamente todos os bens com os seus semelhantes, incluindo, portanto, os bens materiais que garantem a existência física, os bens políticos que possibilitam a participação de todos na vida social e os bens simbólicos e culturais que garantem a tomada de consciência de si e do mundo e o acesso à uma existência digna (Kimieciki, 2010, p. 263).

Freire ao tratar dessa temática destaca que não se trata de tirar de uns para dar a outros; muito pelo contrário, trata-se de liberar o oprimido para que possa constituir-se de condições materiais, culturais e sociais, pois essas não são benesses exclusivas para alguns privilegiados e escolhidos de boa sorte.

Acontece que essa será uma luta muito grande que só pode ser vencida com práticas humanistas bem estruturadas, uma educação de homens livres e o engajamento de todos na busca de uma transformação, onde oprimidos lutem, não para tirar dos opressores, mas para demarcar aquilo que já é seu de direito. Pois os opressores sempre contornam a realidade com estratégias muito bem elaboradas, onde vão minando a capacidade dos oprimidos de usufruírem de uma condição digna aos seres humanos.

Nessa perspectiva, entendemos que a pedagogia freiriana assume posição radicalmente comprometida com as lutas por humanização e resistência contra toda e qualquer forma de desumanização em relação à vida concreta das pessoas. Além disso, Freire expressa em seus principais escritos uma preocupação em fundamentar uma antropologia que seja anúncio de sua forma de ver a humanidade, a história e o mundo socioculturalmente construído por nós (Zitkoski, 2010, p. 264).

Por esse viés, o ato de educar, na perspectiva de uma pedagogia humanizadora, nos oferece outro sentido em relação a disciplina e a indisciplina, o qual pode ser compreendido de maneira diferente daquele que tradicionalmente entendemos e conceituamos. Nessa abordagem, a disciplina não é vista como imposição de normas, regras e punições, mas num viés realçador pedagógico, que se perfaz num processo que leva a um desenvolvimento intelectual, pessoal, cultural e social, que visa o crescimento integral do sujeito que educa e ao mesmo tempo é educado.

Pressupostos estes que convergem com a afirmação de Freire, quando diz que:

Desta forma, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (Freire, 2022, p. 95).

Quando na educação somos capazes de nos ajudarmos mutuamente, criamos um ambiente onde o crescimento individual e coletivo depende de todos. Assim, não queremos que o espaço onde estamos seja nocivo conosco e, tampouco, com os outros, então respeitamos, não apenas obedecemos. Isso vai diretamente ao encontro daquele aluno que se apresenta indisciplinado, seria a sua natureza indisciplinada ou um grito de socorro, querendo ocupar um espaço que o respeite para que possa respeitar também?

Conforme Freire (2022, p. 105), é por isso que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo.

Desta forma ao nos voltarmos às ideias de Freire, percebemos que para ele a disciplina não deve ser entendida como uma simples obediência às normas preteridas pelo professor, mas como uma prática consciente de liberdade e responsabilidade. Ele defende que os educadores podem estabelecer um diálogo horizontal com os alunos, promovendo a reflexão crítica e a participação ativa na construção do conhecimento para não termos uma ideia falsa do mundo.

Até porque, conforme Vasconcellos (2009, p. 13), as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Isso tudo, tendo em vista que o papel atual da escola não é a de mera repassadora de conteúdo, mas sim de qualificadora da própria existência do estudante no espaço escolar, para que possa se integrar com propriedade ao meio onde vive. Nesse contexto, nos referimos à condição e capacidade do aluno em se autodisciplinar, ou seja, na relação entre os atores e o processo de ensinagem e aprendizagem ele possa estabelecer metas, planejar e avaliar suas ações, ter condições de agir na resolução de problemas sem perder a capacidade da argumentação e defesa de ideias; enfim, assumir responsabilidades e tomar decisões conscientes para que seus atos se solidifiquem no percurso formativo, tanto na escola, quanto fora dela.

Como a escola é (ou deveria ser) um espaço de promoção da emancipação, então ao relacionarem-se neste contexto e conforme vai avançando os indivíduos deverão amadurecer suficientemente para agir sobriamente por conta própria nos espaços de convivência onde circulam, gerindo seus passos e ações. Quando internalizados, observa Rego (2016, p. 94),

esses processos passam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas. A isso chamamos autonomia, algo que buscamos constantemente enquanto vivemos.

Em síntese ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança e o adolescente reconstruem individualmente os modos de ação realizados externamente e aprendem a organizar os próprios processos mentais, a controlar e dirigir seu comportamento (autogoverno) e a agir neste mundo (Rego, 2016, p. 94).

Portanto, enquanto os movimentos de uma disciplina saudável são sustentados pela autonomia de cada partícipe do processo educacional e, em grande medida, na autorregulação do aluno, outro canteiro vai ganhando espaço onde germina boas sementes, sendo cultivadas através da criação e manutenção de um ambiente de respeito mútuo. Nesse espaço, educando e educador, de diálogo aberto, permitem que todos cresçam autonomamente desde que posto sempre em prática o “Verdadeiro amor”.

Esse amor ganha destaque em Freire (2022, p. 111), porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os seres humanos. Onde quer que estes estejam e oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da sua libertação. Mas este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

Una de las ideas que Freire sugiere, para romper con la relación de opresión de unos seres humanos sobre otros, es el proceso comunicativo; o, como vía para liberarse de la enajenación. Este proceso comunicativo es entendido como la posibilidad, de cada ser, de decir su palabra libre y críticamente, asumiendo con responsabilidad su participación en los procesos sociales (Ibarra, 2007, p. 48).

Desta forma, é preciso que este aluno seja constantemente estimulado à participação ativa e produtiva com firme decisão de mirarmos para a construção organizada e coletiva do conhecimento, e é neste momento que entra em cheio o trabalho daqueles que conduzem o processo. Todavia a indisciplina tem sido entendida como um movimento que chega para colocar em xeque toda esta organização.

Mas, para Vasconcellos, a indisciplina não é necessariamente a natureza do indivíduo e, muitas vezes, ocorre quando os conteúdos e atividades propostas não têm conexão com a realidade e interesses dos alunos. Ele defende uma abordagem pedagógica que promova a contextualização dos conteúdos, tornando-os relevantes e experimentados para os estudantes.

Segundo Vasconcellos (2009, p. 92), o papel do professor, enquanto coordenador do trabalho, seria, então, de reconhecer, negociar, combinar e ajudar a articular essas disposições dos alunos em torno do objeto de conhecimento, da situação de aprendizagem. Esta é a linha

pedagógica fundamental de Freire, que insiste em uma educação conectada, comprometida com a investigação e problematização do mundo mais próximo dos estudantes.

Sabemos que na sala de aula as coisas não acontecem sem esforço e, do ponto de vista intelectual e organizacional, cabe ao professor mostrar o caminho a seguir. Para os professores iniciantes, o desafio é ainda maior, uma vez que não tem ainda a confiança dos alunos. É significativo, nesses casos, conforme Moran (2007, p. 76), a luta para se impor, para impressionar, para ser reconhecido: prepara as aulas, traz atividades novas, preocupa-se em cativar os alunos, em ser aceito.

Logicamente, esses atributos servem aos professores mais maduros, experientes, que não escapam obviamente de terem a necessidade de buscar constantemente a atenção dos alunos, de impressionar com suas aulas, de cativar cada par de olhos que no fundo veem no professor uma possibilidade de avançarem para vida, quando isso não acontece, o desânimo bate à porta.

Uma das abordagens mais significativas para fazer frente a indisciplina que normalmente é consequência do desânimo e a falta de perspectiva dos alunos é, sem dúvida, o planejamento. Mas, de que planejamento estamos falando e quem deveria realmente planejar? Apenas o professor, sozinho?

Nos arriscamos a afirmar aqui que o planejamento deveria ser um ato coletivo, da escola, que na mesa de debate e discussões, envolvendo todas as áreas do conhecimento, tratando das questões mais relevantes, as quais em última instância necessitaria também envolver os alunos, no sentido de libertá-los, de despertá-los para ânsia de conhecer sempre mais. Ou como nos alerta Freire (2022, p. 94), a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser um ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Com isso, Freire nos chama a atenção para a importância de uma prática pedagógica baseada no diálogo, na escuta atenta e no respeito mútuo entre educador e educando.

Acredita-se que a disciplina que tanto almejamos surge naturalmente quando há um ambiente educativo que valoriza a participação, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento. Freire sempre defendeu a ideia de que a educação não deve ficar distante e nem ser isolada da realidade, muito do contrário, estando em diálogo constante com o mundo ao redor. Pois a educação se apresenta como uma ferramenta para compreender e transformar a realidade social, econômica e política.

Para Freire, o ensino só consegue no educando um bom enraizamento na realidade imediata dele, ali o educador já entra problematizando sua condição e, com isso, ele próprio, acaba por se envolver e se comprometer com o processo. Isso desperta o interesse do educando, já que não se trata de conhecimento sobre algo externo, fora da sua realidade, fora, inclusive, do seu centro de interesse, com a promessa de que talvez seja útil para sua vida. Trata-se, na verdade, de conhecer a si mesmo, quase como uma autorreflexão, na medida em que conhece e problematiza o mundo que o cerca e do qual faz parte.

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 2015, p. 25).

É este caráter que Freire (2015) destaca, onde ambos, educador e educando se constroem juntos, onde o educador respeita a realidade de educandos e educandas que ficam sob sua responsabilidade, e estes, quando se sentem seguros no espaço de sala de aula, passam a ter interesse maior pelo estudo que terá sempre o tamanho do interesse por si mesmo, pela sua realidade e pelo seu futuro.

Todavia, esse processo deverá ser mediado pelo diálogo, que pressupõe respeito, abertura para relações saudáveis e garantia de aprendizagem saudável. Isso elimina na raiz a possibilidade de surgimento daquele tipo de indisciplina decorrente do desinteresse que nasce e cresce muito rapidamente por uma escola e por uma educação descolada da vida e da realidade desses educandos. Portanto, a postura pedagógica humanizadora que Freire (2022) defende, se coloca como um fator de prevenção da indisciplina, pelo menos, daquela decorrente de posturas pedagógicas desumanizadoras.

Freire já nos ensinava que a rigorosidade metódica, a qual tem relação muito próxima da disciplina que estamos tratando aqui, precisa caminhar junto com a aprendizagem a ser promovida pelo educador democrático, ou seja:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo (Freire, 2015, p. 28).

Por isso, acreditamos que as práticas pedagógicas promovidas numa sala de aula de postura libertadora rumam e ganham força para se tornarem práticas de liberdade e de

disciplina. Nessa direção, Freire (2022, p. 98) coloca que: “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”. Ainda, insiste Freire (2015, p. 28), “é exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”.

Para Freire (2015, p. 28), essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos curiosos, criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente metódicos, humildes e persistentes. Demonstra-se assim, que não se faz educação de qualquer jeito, ditando páginas de livros, trabalhando com séries de exercícios sem significado, decorando datas, nem tampouco, lançando mão da prática da transferência de conteúdo sem sentido.

Nesse caso, além de um educador experiente e determinado na produção dos saberes, haverá de ter educandos dispostos a aprender. Na visão de Freire (2015, p. 28), nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

Por isso, insistimos que nas práticas escolares onde há esta problematização, também há planejamento e diálogo vivo, e aí as coisas funcionam melhor, os educandos despertam sua criticidade. Mas, quando isso tudo não está presente ou está de modo deficitário, promove-se o tal “depósito bancário”, um mero repasse, um ditar/copiar, sem sentido, sem empolgação, sem amorosidade abrindo lacunas para a entrada fulminante dos problemas de comportamento. Nessa direção, Freire nos ensina que:

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação.

Para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora - situação gnosiológica - afirma a dialogicidade e se faz dialógica (Freire, 2022, p. 95).

É mister salientar que quando acontece isso que Freire (2022) denomina de educação “bancária”, que deposita informações sem refletir a importância da mesma, promove-se um diálogo “morto”, em que o professor, mesmo que vá preparado para sala de aula, pode trabalhar a aula inteira sem dar abertura aos alunos, e caso a dê, é, em geral, para obter

respostas prontas e acabadas. Suas perguntas, muitas vezes, servem apenas para acuar os estudantes; o intuito raramente é ouvi-los em suas inquietações e dúvidas. Neste contexto, qual seria a dinâmica formativa de uma sala de aula assim? E como se sentem os alunos num espaço onde são meros ouvintes ou respondentes de respostas programadas?

É por causa dessas dinâmicas de sala de aula típicas de uma educação bancária que aos poucos a vivacidade vai morrendo. Todavia, Benincá, alinhado com a pedagogia freireana, nos ensinava que não podemos perder esse maravilhoso recurso da sala de aula pois,

A sala de aula é um espaço e um tempo privilegiados para que o professor e o aluno estabeleçam o diálogo. Para que tal ocorra, cabe ao professor a iniciativa de desencadeá-lo (iniciativa esta não opressora, uma vez que ao opressor não interessa tal atitude), concebendo, para tanto, a sala de aula como um palco de debates e consumindo o tempo que passa nesse palco na alimentação e orientação desses debates (Benincá, 2010, p. 113).

Deste modo, as palavras “diálogo” e “debate” são trazidas a termo tão constantemente pelo simples fato que é na relação, na comunhão de ideias que educamos e nos educamos, pois, Freire (2022, p. 95) já nos alertava que: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Essa educação que só existe na comunhão e na superação das contradições que existem entre educador e educandos precisa ser muito bem problematizada, porque

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (Freire, 2022, p. 95).

Podemos ver aqui que, para Freire (2022), fica claro que é no bojo de uma educação desarmonizada que surge a indisciplina, a qual é vista como um sintoma de uma educação desvinculada da realidade dos estudantes, que não leva em conta suas experiências e necessidades. Conforme Lajonquière (2016, p. 31), o aluno disciplinado é aquele que se encaixa no molde de uma criança ideal, e o indisciplinado é, aquele cuja imagem aparece institucionalmente fora do foco como sabemos ao primeiro se reserva tudo; ao segundo, seu reverso narcísico.

Certamente que aqui precisa ser dito que a disciplina obtida com regras claras e humanizadas dentro de uma rigorosidade metódica, como propõe Freire, é imprescindível ao processo educativo, porém não podemos premiar estes, em detrimento daqueles que ainda precisam receber mais atenção do professor. Sabemos também que cenários como os

apontados por Lajonquière podem ser encontrados em espaços escolares com alguma frequência.

Também é preciso dizer que, por vezes, o professor faz isso despreziosamente, mas que independentemente da forma como acontece, não havendo equilíbrio de atenção, de diálogo, de inserção no processo cognitivo, podem afetar profundamente os partícipes desse contexto, tanto os disciplinados quanto os indisciplinados, situações de incluídos e excluídos pode ser uma delas. Nessa situação, os primeiros podem se transformar em opressores, os segundos em oprimidos, devido ao tratamento desigual que sempre receberam, assim como no caso dos educadores, também eles avançam em suas vidas sem perceberem tais condições em que estão sendo inseridos.

Por isso que, uma vez mais, se destaca que a abordagem antropológica Freireana confirma a importância da cultura respeitosa universal na educação. Por este motivo enfatizamos que os métodos e conteúdos educacionais devem ser relevantes e contextualizados à realidade cultural dos alunos, de forma a tornar a aprendizagem mais significativa, não permitindo que universos tão diferentes e gigantescos sejam verificados em espaços de sala de aula tão parecidos e pequenos.

Desta forma, para efetivarmos verdadeiramente uma educação humanizadora é fundamental compreender as causas da indisciplina, buscando identificar as lacunas entre o conteúdo ensinado e a realidade dos alunos, por um lado e, por outro, o modelo de relação pedagógica empregado. Reiteramos que o professor pode adaptar seu método de ensino, trazendo uma abordagem mais significativa e relevante para os alunos, garantindo nesse processo que cresçam, todos, com a possibilidade de usarem a “palavra” na garantia de seus direitos, tudo isso por meio de um processo dialógico.

Acreditamos que a influência e a intervenção do bom educador são capazes de aplacar a maioria dos problemas de comportamento e outros que vão surgindo no decorrer do processo. Para isso, a formação do professor é fundamental, de um modo especial que consiga dialogar com seus alunos. Mas não é qualquer diálogo e é justamente nessa direção que continuaremos a discussão e os estudos no próximo item para entendermos melhor a importância de um diálogo vivo, que dará a segurança necessária para o educador e os educandos comprometerem-se com uma educação que promova o acolhimento e a humanização da qual vimos discutindo até o momento. Isso, para que definitivamente se abandone a educação tradicional/bancária e se introduza uma educação humanizadora/libertadora.

3.3 Diálogo como princípio pedagógico de uma educação humanizadora

Sabe-se que a vida social do ser humano se constitui a partir de sua capacidade de interagir com o meio e seus semelhantes, fazendo isso, em grande medida, por meio da linguagem. Sendo que, uma de suas manifestações mais ricas se dá no diálogo, que precisa ser recíproco e contínuo, construindo uma interação para o desenvolvimento das relações sociais e culturais.

Assim, qualquer relação de ordem física vem precedida ou mediada por uma interlocução verbal que tem sua ação na linguagem. Desta forma, não há lugar mais apropriado do que a escola para viabilizar relações sociais, que podem ser promotoras de novas práticas pedagógicas. Práticas estas, que têm a obrigatoriedade de garantir o estudo, as trocas pedagógicas, o olhar sensível e humanizador que priorize sempre o conhecimento. Isso sustentado, seja pela formação continuada dos professores, ou no processo de ensinagem e aprendizagem junto aos estudantes.

Segundo Gadamer (2011, p. 247), o que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria existência no mundo. Nessa perspectiva, a escola é destaque, pois ali teríamos profissionais preparados para subsidiar o falante na direção desse diálogo verdadeiro com o outro para a boa educação e o convívio social, sem perder a sua trajetória linguística/cultural que traz do meio em que vive.

A própria BNCC aponta para a importância dos estudantes se apropriarem das linguagens específicas, bem como, o modo e os espaços onde são inseridas.

As linguagens, antes articuladas, passam a ter status próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação (Brasil, 2017, p. 65).

Acontece que a realidade, em tempos atuais, não é bem esta. Há evidências que a escola tem sofrido muito com o despreparo dos profissionais que lá atuam e com alunos que a cada dia chegam mais indisciplinados e desmotivados em relação aos estudos, obrigando a escola a realizar um papel que vai além da educação propriamente dita. Muitas vezes, lançando mão de regras e normas pré-determinadas em detrimento de um diálogo acolhedor e promotor de humanização tão necessária em sala de aula. Um diálogo que conduza a

curiosidade permite que perguntas sejam verbalizadas com tranquilidade, por isso, que Freire (2015, p. 33) já nos informava que:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Quando afirmamos a importância do diálogo numa classe escolar, é porque muitos dos movimentos cognitivos que levam a aprendizagem acontecem por meio dele, porém só acontecem quando há no mesmo movimento acolhedor e amoroso, que permite ao educando expressar por meio de perguntas a sua curiosidade natural. Freire (2022, p. 111), já fez notar que a *pronúncia* do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante.

Nesse ínterim é importante destacar que o ser humano pergunta porque ele é curioso, ou seja, porque quer conhecer. O diálogo é o campo aberto ao perguntar, em que se lançam perguntas e, na resposta a elas, outras vão surgindo; assim avança o entendimento acerca das coisas.

Nesse sentido, Freire nos alerta que se essa ação dialógica não for precedida de muita humildade na relação entre professor e aluno, a tendência é este vínculo entre ambos se romper. Assim, para que não aconteça tal rompimento e que tais perguntas sejam feitas em busca de respostas esclarecedoras é necessário que haja boas ideias, e estas sejam buscadas em leituras que podem ser de cunho teórico, literário e até mesmo de vivências empíricas que vão se fundamentando nesses educandos. Gadamer (2010) já nos informava que uma boa pergunta motiva boas respostas, o que abre o leque de novos questionamentos e assim vão se amarrando as ideias.

Pertence à dialética de pergunta e resposta que toda a pergunta seja ela mesma, em verdade, uma vez mais uma nova resposta que motiva uma nova pergunta. Assim, o processo de perguntar e de responder aponta para a estrutura fundamental da comunicação humana, para a constituição originária do diálogo. Esta estrutura é o fenômeno central do compreender humano (Gadamer, 2010, p. 95).

Assim, fundamentamos a ideia que dialogar consiste em abrir-se para o outro, permitir que o ir e vir de ideias sejam acalentadas por um falar amistoso e do ouvir sensível. Pois quando isso não acontece, o diálogo pode tomar um rumo que rechace qualquer contexto de

comunicação produtiva, em especial na sala de aula, onde pode encontrar-se com problemas de comportamento. Gadamer (2011, p. 244), afirma que: “a questão da incapacidade para o diálogo refere-se, antes, à possibilidade de alguém abrir-se para o outro e encontrar nesse outro uma abertura para que o fio da conversa possa fluir livremente”.

Nesse ponto, Gadamer (2011) aborda a questão da dificuldade que algumas pessoas têm em dialogar com outras, especialmente quando há diferenças culturais, ideológicas ou religiosas, as quais, como podemos observar no meio político e cultural brasileiro, mais recentemente, têm acirrado ânimos em todas as instâncias impedindo, por vezes, o diálogo franco e produtivo. Essa incapacidade para o diálogo é uma consequência da atitude de fechamento em relação ao outro, o que impede o diálogo e, por consequência, a possibilidade de compreensão mútua.

Portanto, seguimos na direção que o diálogo é sim um movimento essencial na formação em sala de aula, pois permite a troca de ideias e experiências entre professores e alunos, bem como entre os próprios alunos. Ele favorece a construção conjunta do conhecimento, estimula o pensamento crítico e o desenvolvimento da capacidade de argumentação. Além disso, o diálogo promove a compreensão mútua e o respeito pelas diferenças, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, participativos e comprometidos. Conforme já anunciava Benincá (*apud* Mülh e Marcon, 2022, p. 301), pronunciar-se e escutar o pronunciamento do outro, portanto, dialogar, significa comprometer-se.

Para Benincá (2010), o diálogo é um processo de interação comunicativa que pressupõe a reciprocidade entre os interlocutores. Significa a manifestação recíproca das pessoas por meio da palavra. Quem pronuncia a palavra pronuncia-se a si mesmo; mostra sua intimidade; revela o seu interior, isto é, revela o que foi gerado e o que cresce dentro de si (Benincá, 2010, p. 110). Ele destaca que o diálogo não é apenas uma troca de informações, mas sim um encontro entre diferentes perspectivas, no qual os indivíduos se abrem para o outro e buscam compreender suas visões de mundo. Nesta perspectiva, Gadamer (2011, p. 247) nos diz que:

É só no diálogo (e no “rir juntos”, que funciona como um entendimento tácito transbordante) que os amigos podem encontrar-se e construir aquela espécie de comunhão onde cada qual continua sendo o mesmo para o outro porque ambos encontram o outro e encontram no outro.

Assim, é por esses e outros motivos que os diálogos são tão importantes e decisivos, pois, pronunciar-se a si mesmo exige esforço interno e externo, já que ao nos expressarmos expondo algo de nossas vidas ou nos posicionando em relação a temáticas do dia a dia, faz com que nos fortaleçamos e ao mesmo tempo nos fragilizamos também diante do outro, ou seja, agora o outro sabe como eu penso e compreendo determinada situação ou fato.

Nessa direção, Benincá (2010, p. 110) afirma que: “pronunciar a palavra significa, portanto, tornar visível o invisível, revelar o oculto, ou seja, anunciar o mistério. No diálogo, as pessoas se anunciam e se revelam, o qual acontece quando as consciências das pessoas se põem em confronto”. No caso da sala de aula, estas relações dialógicas precisam ser mediadas com olhar sensível, para que os falantes se sintam seguros, acolhidos e amados em suas expressões. Do contrário, não falarão ou falarão sem a desejada abertura. Pelo menos não falarão de modo a revelar suas posições mais íntimas, pois não querem correr o risco de serem mal interpretados ou se tornarem motivo de chacota por parte dos colegas. Freire (2022, p. 110) é certo, quanto a isso: “Sendo fundamento o diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor não”.

Isso porque, na dinamicidade da sala de aula, pela heterogeneidade lá existente, os assuntos perfilam e rumam para diversas vertentes e, muitas vezes, assuntos como o uso indevido de drogas, violência, sexualidade e tantos outros, precisam ser acolhidos com amor, do contrário, encontram terreno fértil para a discórdia. Portanto, deveriam e precisariam ser bem mediados por um agente maduro, no caso, um professor. Ademais, acontece que nem sempre esse agente está subsidiado e preparado para tal mediação pelos mais diferentes motivos, e quando não há possibilidades de fazê-la de maneira adequada abre-se espaço para o germinar de uma indisciplina que, tendencialmente, vai atingir proporções maiores.

É preciso, então, que por meio de uma escuta sensível, se acolha da forma mais humana possível as dúvidas, sentimentos, insegurança, desses educandos, para que a busca deles por conhecer e aprender encontrem espaço nas perguntas que aos poucos vão surgindo nas mais diversas salas de aula deste Brasil. Essas ações poderão, como consequência, originar bons diálogos em torno de temáticas que sustentem novas e amorosas aprendizagens, pois, segundo Paulo Freire (2022), o diálogo é uma forma de comunicação horizontal e democrática, na qual os indivíduos se colocam em posição de igualdade, sem hierarquias ou dominação, pois, dialogar torna-se um ato de amor. Para Freire (2022, p. 110), porém, não há diálogo, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens.

Porém, não é qualquer amor, esse que Freire (2005) traz a termo, deverá ser um amor arrojado, criativo e desafiador, pois precisamos de coragem para nos expressarmos num mundo que não aceita discutir as mazelas da sociedade com facilidade, nem mesmo na escola, quando temos uma educação tradicional, encontramos terreno fértil para essa finalidade. Sobre esses fatos, Freire (2005, p. 104) nos ensina que: “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Como aprender a discutir a debater com uma educação que impõe?”.

Aqui, o ato de coragem ao qual Freire (2022) se refere alia-se às competências e a postura que cada educador necessitará ter para agir de forma diferente a cada sala de aula que adentrar, pois se cada ser tem suas individualidades, assim também, cada turma coletivamente reage diferente em suas manifestações, exigindo do professor se reinventar, bem como reestruturar a sua aula, seu discurso, em cada contexto diferente com que se deparar. Isso precisa ser feito para que o professor ensine e aprenda com seus alunos, não apenas deposite conteúdos sem a presença do diálogo vivo, da pergunta e da resposta. Pois Freire (2022, p. 116) há tempos já nos alertava que:

Para o “educador-bancário”, na sua antialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa.

Em oposição a esta educação bancária, Freire (2022) nos remete ao educador-educando, que além de ser dialógico ainda problematiza o conteúdo programático, doando-se e não impondo, organizando, sistematizando e envolvendo os educandos aos elementos de estudos, entregando-lhes algo que os projete para uma vida humanizada. Assim, este educador que é capaz de se reinventar a cada conteúdo, a cada nova turma que assume, consegue manter o seu aluno motivado e disciplinado tornando o processo educativo leve e significativo.

Por fim, segundo Santos (2016, p. 07), profissionalmente falando, o professor exerce sua autoridade sendo competente e preparando com antecedência suas aulas; dominando, assim, a disciplina e metodologia do que ensina. Afinal, o professor necessita ter interesse nos alunos e na profissão que exerce. Aqui percebemos um divisor naquilo que Freire (2022) e Santos (2016) apontam, demarcando a postura de “autoridade legítima” do educador em oposição ao "autoritarismo". Pois, segundo Freire (1997, p. 37):

A postura do autoritário, pelo contrário, é sectária. A sua é a única verdade que necessariamente deve ser imposta aos demais. É na sua verdade que reside a salvação dos demais. O seu saber é “iluminador” da “obscuridade” ou da ignorância dos outros, que por isso mesmo devem estar submetidos ao saber e à arrogância do autoritário ou da autoritária.

Independentemente de onde vem tal autoritarismo, consequências que não são positivas podem conduzir aqueles que o sofrem para situações de extremo desconforto. Freire (1997, p. 38) explica porque:

Retomo agora a análise do autoritarismo, não importa se dos pais e mães, se das professoras ou professores. Autoritarismo frente ao qual podemos esperar nos filhos e alunos ora posições rebeldes, refratárias a quaisquer limites, disciplina ou autoridade, mas também apatia, obediência exagerada, anuência sem crítica ou resistência ao discurso do autoritário, renúncia a si mesmo, medo à liberdade.

Daí a consciência que devemos ter em buscar o conteúdo programático da educação adequado a cada contexto. Conforme Freire (2022, p. 121), o momento deste buscar é que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade.

Aqui tocamos num ponto fundamental, onde não podemos em hipótese alguma substituímos a prática da liberdade pela simples e pura imposição de normas e regras que afastam os alunos de um diálogo franco e produtivo pois, não há olho no olho, não há confiança, então, por vezes, o aluno lança mão de comportamento indisciplinado para ser ouvido. Sabe-se que a indisciplina, que por si só já não traz nenhuma vantagem para aprendizagem, tem um lastro ainda mais prejudicial quando acontece em ambiente autoritário e altamente punitivo e não reparador, pois, é muito provável que haverá desdobramentos que deixarão sujeitos machucados. Em ambientes assim o diálogo amoroso praticamente desaparece.

Para Gadamer (2011, p. 247), um diálogo é, para nós, aquilo que deixa uma marca. Nesse ínterim, acreditamos que o diálogo é uma ferramenta fundamental para a educação crítica e para combater elementos que sucumbam à indisciplina, que visa transformar a realidade social por meio da reflexão e da ação coletiva deixando marcas amorosas nesse processo.

Até porque, segundo Freire (2022, p. 110), “não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda”. Para Freire (2022), o diálogo não é apenas uma troca de informações, mas uma forma de construção conjunta do conhecimento e da consciência crítica. Então, pronunciar o mundo em sua complexidade não

é tarefa fácil, cabendo aos professores e professoras, estarem cada vez mais atentos a esse movimento de apresentar esse mundo tão dinâmico e tecnológico aos atores na escola que, por vezes, demonstram saberem muito desses assuntos mais midiáticos, ao mesmo tempo são capazes de ignorar quase tudo o que está aquém e além desses temas.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 2022, p. 109).

Nesse caso, a sala de aula é espaço primoroso para apararmos as arestas deixadas pelos alunos que chegam ali com dores, que nem sabem explicar direito donde elas vertem, só as sabem, precisam nesse espaço encontrar um professor, maduro em seu conhecimento, que seja solícito para com eles, que seja interlocutor para um diálogo amoroso, mas com a firmeza necessária os potencialize para descarregarem a dor que trazem em produção de saberes.

Já nos lembrava Benincá (2010, p. 111), que é “na escola, especificamente na sala de aula, a relação professor-aluno cria um espaço em um tempo potencialmente fecundos para o desenvolvimento do diálogo”. Essa relação precisa ser nutrida, para produzir bons frutos e construir uma relação humanizada e segura, onde todos possam falar.

Além disso, não temos dúvidas que o diálogo é uma ferramenta para a construção da democracia e da cidadania, pois favorece a participação ativa dos indivíduos na vida social e política. Dessa forma, para Benincá (2010), alinhado com Freire (2022) e, também, com Gadamer (2011), o diálogo é uma prática fundamental na educação e na formação de sujeitos críticos e conscientes.

Todavia, para uma sociedade entendida como doente, que de certa forma, já abriu mão do diálogo saudável, sujeitos críticos e conscientes são uma dádiva. Por essa razão, como nos alerta Gadamer (2011, p. 249), a incapacidade para o diálogo precisa ser tomada como o ponto a partir do qual a recuperação do diálogo se apresenta como o processo da própria cura. Nessa direção, é preciso oferecer espaços de diálogo, onde todos possam se pronunciar, dialogar, verdadeiramente, um diálogo existencial e não polêmico. Um diálogo disciplinado e autêntico. Freire (2022, p. 108) nos lembra que:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

Ou, como afirmava Gadamer (2011, p. 251), a capacidade constante de voltar ao diálogo, isto é, de ouvir o outro, parece ser a elevação do homem à sua humanidade. Gadamer (2011) também chama a atenção para o fato de que o diálogo não é um processo simples e linear, mas sim um processo complexo que envolve o reconhecimento mútuo e a superação das diferenças. Isso requer uma atitude de humildade e respeito ao outro, reconhecendo que a verdade não é algo que possa ser possuído de forma exclusiva, mas sim algo que necessita ser buscado junto com outros.

Talvez, por isso, que a educação insista tanto na afirmação da reflexão como forma de compreender as coisas, pois no momento que somos capazes de refletir sobre nós mesmos e sobre o mundo que nos cerca, agimos endereçados para melhorarmos e nos transformarmos, sempre com vistas a evoluirmos e nos humanizarmos. E essa reflexão alcança sua realização mais potente no diálogo autêntico entre as pessoas.

Freire (2022, p. 108) nos ensina que: “não é no ‘silêncio’ que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Ele enfatiza que o diálogo autêntico é pautado pelo respeito mútuo, pela escuta atenta e pela abertura à mudança, sendo capaz de superar as barreiras culturais e sociais que separam os indivíduos. Dessa forma, o diálogo é visto por Freire (2022) como uma prática pedagógica transformadora, capaz de promover a libertação dos indivíduos e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Por fim, quando há essa relação dialógica entre os atores da vida escolar, de um modo especial em sala de aula, afastam-se para longe boa parte da indisciplina que possa nascer do individualismo, do autoritarismo, ou da ignorância dos partícipes do processo. É certo que muitas vezes, a usam para se proteger ou tirar o foco daquilo que precisariam fazer, mas não conseguem ou como protesto frente a uma escola e a uma educação que lhes parece alheia.

O exercício do diálogo nos convida à compreensão mútua, que nada mais é do que um processo que exige uma atitude de abertura e de disposição para aprender com o outro, reconhecendo que nenhuma cultura, ideologia, religião ou indivíduo, mesmo sendo ele um educador, tem um monopólio da verdade. Até porque, segundo Boufleuer e Boufleuer (2017, p. 46), na pedagogia dialógica de Freire, o educador e o educando estão diante de um mundo a ser conhecido e transformado. Justamente para que o conhecimento que brota dessa relação não seja apenas um depósito é preciso que façam isso juntos.

O diálogo é, sobretudo, uma forma de enriquecimento mútuo, que permite a descoberta de novas perspectivas e possibilidades de compreensão, levando os educadores e educandos a pensarem dinamicamente, de modo a identificarem aquilo que é mais importante para a

transformação de suas realidades. Por esse caminho, conforme Freire (2022, p. 100), a tendência é de o educador-educando e os educandos-educadores estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação.

Desse modo, a relação deixa de ser estática e autoritária, tornando-se autêntica e mediada por um diálogo vivo. E, nesse contexto, as possibilidades da indisciplina minguam e tendem a desaparecer na medida em que o ambiente se torna mais respeitoso, o estudo mais engajado com o mundo imediato dos estudantes, que como sujeitos do processo educacional, como protagonistas de sua libertação, já não tem razão para boicotar a si mesmos por meio da indisciplina.

Sendo assim, em hipótese alguma a instituição escola junto aos seus atores deveria dispensar o exercício dialógico, tanto para fins de ensino e aprendizagem, quanto de gestão democrática das relações no ambiente escolar. Até porque, o diálogo é uma forma de construção conjunta do conhecimento e da cultura, na qual os indivíduos aprendem uns com os outros e edificam novos significados e valores para construir juntos uma sociedade mais justa e fraterna.

Buscamos, neste capítulo, refletir sobre a importância de promovermos uma educação humanizadora, pautada em uma prática dialógica, que zelosa da rigorosidade metódica a ser exigida pelo educador comprometido, atento aos fatores geradores de indisciplina, nos conduzem a tão sonhada educação libertadora. Esse movimento nos permite pensar que uma educação que segue esses pressupostos seja capaz de aplacar a maioria dos problemas de comportamento oriundos de contextos relacionados à docência e sua relação com a sala de aula. Isso porque, tal educação levaria o educando a conscientizar-se do mundo em que está e o que realmente deverá fazer, pois, também é seu compromisso, a busca de um mundo mais humanizado para todos; e, sobretudo, porque essa educação compromete fundamentalmente o educando com o processo formativo: não se estuda para agradar o professor ou a professora, nem para passar de ano, mas para ser mais enquanto indivíduo humano.

Resta-nos a partir destas reflexões para trazermos a termo, no próximo capítulo, a discussão em torno da formação humanista de professores e disciplina formativa. Também, de como o professor e sua postura pedagógica poderão possibilitar uma melhor gestão de comportamento com vistas a construir para uma educabilidade pedagógica, que fundamente o diálogo vivo, a autonomia do sujeito e a sobrevivência do ser humano. Onde tenha condições de combater a educação tradicional/bancária e tornar-se parte de uma educação humanizadora/libertadora.

4 FORMAÇÃO HUMANISTA DE PROFESSORES E DISCIPLINA FORMATIVA

Na tentativa de darmos sentido ao processo educativo, esperamos sempre que o aluno esteja disposto ou se coloque à disposição para aprender. Porém, sabemos que a disposição só se manifesta quando provocada. Então, surge o seguinte questionamento: num cenário de sala de aula, quem precisa ter esta atitude de mobilizar a disposição para aprender? Considerando o professor como o ator maduro do processo, diríamos que obviamente é ele. Sendo assim, qual seria a atitude do professor ou a situação escolar que melhor mobilize o comportamento do aluno, para que ele possa se colocar a caminho e buscar uma aprendizagem que o leve à autoformação?

Sem desconsiderar outros fatores que sem dúvida influenciam na mobilização para a aprendizagem escolar, abordaremos, num primeiro momento, a formação de professores como práxis pedagógica, com vistas à humanização e ao diálogo vivo para a promoção da disciplina formativa. Em um segundo momento, trataremos das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas pelos educadores em suas salas de aula, em vista da humanização e da disciplina formadora. Por fim, em um terceiro momento, buscaremos apresentar subsídios para a promoção da disciplina formativa com intuito de ressignificar o processo de ensinagem, por meio do diálogo entre professores e discentes.

Essas discussões e estudos se valem da tentativa de trazermos luz a esse emaranhado de situações, que dificultam avançarmos com mais potência ao saber e de afetarmos os educandos para que possam se desenvolver em suas aprendizagens, tendo condições, no decorrer do processo, de constituírem-se em seres autônomos e humanizados.

4.1 A formação do professor como práxis pedagógica

A formação de professores como práxis pedagógica é, sem dúvida, um processo que busca articular a teoria e a prática e, deste modo, formar profissionais reflexivos, capazes de compreender a realidade na qual estão inseridos e atuar de forma transformadora nesses espaços. Para Silva (2023, p. 13), a formação de professores é uma temática fundamental que requer constante análise e reflexão. É evidente que para se ter uma educação escolar de qualidade é necessário que se tenha, também, uma formação de professores de qualidade.

Talvez seja por esse motivo, no intuito de buscar formar profissionais com essas características, que nos últimos anos a formação de professores tem ocupado espaços de grandes proporções no cenário educacional. Estudos, pesquisas, seminários, reuniões e

congressos produzem vasto material e libertam ideias magníficas na tentativa de formarmos profissionais reflexivos que continuem a se formar no exercício da própria prática. Já que, segundo Sartori, (2013, p. 214), o ato de ressignificar a prática pedagógica constitui um processo contínuo de mudança no sujeito; ou seja, o sujeito se constitui por meio do processo do vir-a-ser, e não do ser.

Todavia, a boa e adequada formação, a qual é geradora de boas práticas pedagógicas, parece, em determinados momentos, não estar funcionando a contento, sofrendo percalços e enfrentado dificuldades de se firmar verdadeiramente. Dificuldades estas, que perpassam tanto no âmbito acadêmico, quanto da formação continuada em serviço. Isso porque estamos passando por um momento social, cultural, econômico e intelectual de mudanças muito grandes e profundas. Mudanças relacionadas, em grande medida, com as questões tecnológicas, com o mundo cibernético e interligado, com as comunicações em redes sociais de massa, que entram em nossas vidas sem que haja uma reflexão adequada a respeito. Nesse cenário, segundo Silva (2023, p. 11), os professores, para estarem aptos ao mercado de trabalho, recorrem às formações via informática. Recorrem a elas, por vezes, por serem mais baratas e rápidas.

Estas formações, muitas delas a distância, sem grandes leituras, aprofundamento e acompanhamento de profissionais maduros e preparados, vão deixando, muitas vezes, tanto educadores quanto o processo de aprendizagem num contexto de vulnerabilidade e nevralgias. Isso acontece porque, segundo Silva (2023), tais formações se dão no decorrer do próprio trabalho pedagógico em escola, cuja finalidade aloja-se na realização de cursos de curta duração por meio de tecnologia digital (informática) para sanar necessidades na escola, ou melhor se adaptar às demandas curriculares, pedagógicas etc. Há casos em que profissionais são formados academicamente em situações parecidas, o que fragiliza ainda mais o processo educativo.

Não se quer dizer com isso que a formação não deva ocorrer nos espaços de trabalho pedagógicos. Para Mühl, Mainardi e Weschenfelder (2017, p. 106), é um problema que a formação de professores, na maioria das vezes, ocorra distanciada da realidade educacional, ou seja, por meio de um processo que não estreita a relação da formação com o ambiente da prática docente - a escola. Mas pode acontecer também, que, quando o professor realiza as duas coisas ao mesmo tempo, sem uma boa organização e reflexão, tem dificuldades nessa assimilação. Certo é que, em meio a esse cenário, poucos duvidam, que para um profissional da educação adentrar, hoje, com segurança em qualquer sala de aula deste país, desempenhar um bom trabalho, seja fundamental e precedente, estar alinhado a uma boa formação.

Formação esta, que precisa estar pautada na práxis pedagógica, que tenha, segundo Sartori (2013), mecanismos que possibilitem aos professores, assim como é devido aos demais seres humanos, a busca constante do aperfeiçoamento e auto-organização, melhorando as condições de vida e de aprimoramento profissional.

Nada disso ocorrerá por mágica, como se, de uma ora para outra, os professores possam passar a pensar certo. Para Freire (2015, p. 39), a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Pensar certo, então, é muito mais do que apenas achar que está dando o seu melhor, esse pode ser um pensar ingênuo. Em vez disso, é preciso se colocar em marcha constante na busca do aprimoramento, do aperfeiçoamento e pautado numa rigorosidade metódica. Rigorosidade esta que implica na busca do aprender sempre mais e com muita seriedade, instigando e despertando no sujeito a curiosidade epistemológica. Por isso que nesta busca, Freire (2015, p.39), é incisivo quando diz que:

é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Nessa direção, uma formação que se funda na análise crítica de sua prática e não de um pensar ingênuo do educador o colocará na busca constante pelo conhecimento, que deve ser compromisso desse profissional da educação, não se abstendo de aprender sempre nas relações e na troca com seus pares.

Adquirir conhecimento significa construir percepções, elaborar outros sentidos, situar-se de modo novo diante das coisas e dos outros. Em outros termos, conhecer constitui uma ação de incorporação, da qual resulta necessariamente uma nova “performance” do sujeito aprendente, o que só é possível mediante sua cumplicidade, mediante seu engajamento (Boufleuer; Boufleuer, 2017, p. 48).

É, por isso, que dizemos que o conhecimento, oriundo de um processo formativo, especialmente, aquele que considera a práxis pedagógica envolvida, está num eterno construir e desconstruir. Nesse movimento que o professor vai se formando e buscando pensar certo, pois, segundo Freire (2015, p. 30), quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. Com essa dinamicidade do conhecimento é certo que alguém, mesmo com boa formação acadêmica, ainda assim, precise de formação continuada no decorrer da vida profissional. Já nos ensinava Freire (2015, p. 30) que o conhecimento não

é estático, pois “ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã”.

Como além do conhecimento é determinante a postura a ser assumida por educadores e educadoras, é de se esperar que tanto na educação inicial, quanto na educação continuada, seja possibilitado e incentivado o desenvolvimento de determinadas virtudes. Paulo Freire nos apresenta uma relação provisória de qualidades que considera indispensáveis para educadoras e educadores progressistas melhorarem a qualidade de suas práticas pedagógicas. A lista não é exaustiva, e outras qualidades e virtudes certamente também podem ser importantes para educadoras e educadores funcionarem melhor em seus ofícios de aprender e ensinar.

A primeira qualidade destacada como desejável para educadores e educadoras, segundo Freire (1997, p. 37), é a humildade, que nos ajuda a reconhecer o óbvio, que ninguém sabe tudo, que ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo. Sem humildade dificilmente ouviremos com respeito a quem consideramos demasiadamente longe de nosso nível de competência. Ou seja, a humildade tratada aqui, permite que os professores reconheçam os saberes dos alunos e, a partir daí, construam o conhecimento de forma conjunta.

Outra qualidade desejável seria a amorosidade, que, segundo Freire (1997, p. 38), é preciso juntar à humildade com que professores e professoras atuam e se relacionam com seus alunos. Sem a amorosidade, no entender de Freire, o trabalho docente perde o significado. E amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar. Seria esta amorosidade que deveria impulsionar os professores a se dedicarem à sua missão com paixão e entrega, criando um ambiente de aprendizagem acolhedor e motivador. Mas, é preciso considerar que essa amorosidade venha precedida de lutas e enfrentamentos, muitas vezes, conforme Freire (1997), lançando mão da coragem de lutar ao lado da coragem de amar.

Além disso, espera-se que os educadores possam exercitar constantemente a paciência. Como virtude, a paciência é o que permite que se acompanhe o desenvolvimento de cada aluno de forma individualizada, já que entendemos que somos diferentes e nos desenvolvemos e aprendemos de formas diferentes. Em relação a isso, deve-se preservar a tolerância em todos os aspectos. Mas, Freire (1997, p. 39) observa que: “Ser tolerante não é ser conivente com o intolerável, não é acobertar o desrespeito, não é amaciar o agressor, disfarçá-lo. A tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente”.

É mister salientar que as qualidades e virtudes não são características inatas, mas sim habilidades que podem ser desenvolvidas ao longo da vida de qualquer ser humano, ainda

mais de um educador. Porém, o desenvolvimento de qualidades e virtudes exige nesses educadores um esforço constante de autoconhecimento, reflexão e prática. As virtudes e qualidades defendidas por Paulo Freire e destacadas até aqui, mais a parcimônia verbal, a segurança, a paciência e impaciência e a alegria de viver, estão intimamente relacionadas à formação do professor como práxis pedagógica. Elas podem ainda ser agrupadas e cultivadas por educadores e educadoras no desenvolver de suas práticas educativas, na relação com seus alunos e com os demais educadores, sem precisar separá-las ou individualizá-las.

Com essas habilidades e virtudes, bem como com tantas outras que poderão se juntar a essas, permitirão e subsidiarão qualquer educador a dar conta da sua tarefa de educar, de modo a promover uma ação crítica e reflexiva, realizada de forma consciente e humanizada. Para Freire (1997, p. 40), esta é uma tarefa que:

exige uma forma criticamente disciplinada de atuar com que a educadora desafia seus educandos. Forma disciplinada que tem que ver, de um lado, com a competência que a professora vai revelando aos educandos, discreta e humildemente, sem estardalhaços arrogantes; de outro, com o equilíbrio com que a educadora exerce sua autoridade – segura, lúcida, determinada.

É difícil conceber uma formação adequada de professores que possa dispensar o cultivo de certa virtuosidade humanista, aos moldes do que nos propõe Freire (1997). Quando os educadores e educadoras incorporam tais qualidades, tornam-se agentes de transformação social, contribuindo para a construção de um mundo mais justo, igualitário e humanizado. Isso porque, na concepção freireana a práxis é definida como a síntese entre teoria e prática, onde o professor não apenas aplica conhecimentos pré-concebidos, mas, reflete sobre sua ação e a transforma em um processo de aprendizagem constante.

Portanto, a formação do professor como práxis pedagógica não deve se limitar a um curso ou treinamento específico, mas, tornar-se um processo contínuo, que parte da formação inicial, e que continua se desenvolvendo ao longo da carreira docente. Reiteramos, então, que o desenvolvimento das virtudes e qualidades descritas aqui é parte essencial da formação do professor como práxis pedagógica. Isso pode ser feito de algumas formas: reflexão crítica sobre a prática docente; participação em formação continuada de qualidade; troca de experiências com outros educadores; leitura e estudo de autores como Paulo Freire e outros que contribuem para a construção de uma educação libertadora.

Temos que avançar sempre na busca de uma educação humanizadora, porém, essa postura depende de pessoas dispostas a desenvolverem processos educativos humanizantes, já

que o processo não se dá sem os atores, assim como, não há formação que resulte sem que se tenha uma postura dos educadores. Nessa direção, Moran (2008, p. 80) afirmava que:

O sucesso pedagógico depende também da capacidade de expressar competência intelectual, de mostrar que conhecemos de forma pessoal determinadas áreas do saber, que as relacionamos com os interesses dos alunos, que podemos aproximar a teoria da prática e a vivência da reflexão teórica.

Nesse sentido, a orientação na busca da humanização deve ser vista como um elemento central para uma formação de professores mais efetiva, formação esta que aconteça em todos os aspectos e em todas as fases, espaços por onde esse professor passar. Conforme Freire (1997, p. 71), o contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de que-fazer, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria.

Uma formação de professores baseada na práxis pedagógica deve ser um processo contínuo, que se inicia na formação inicial e se estende por toda a carreira profissional. Deveria ser efetivado, desde o início, nos movimentos feitos nos cursos de Magistério a nível de Ensino Médio, que habilitam para educação infantil e anos iniciais. Seguir depois nas licenciaturas, cursos de especializações lato e stricto sensu e, a posteriori, em toda a caminhada profissional que por ventura este professor fará. Não se pode esperar, por exemplo, que os professores assumam uma postura dialógica, em sala de aula, se ao longo de toda sua formação não vivenciaram o diálogo. Assim, se queremos professoras humanistas, no sentido proposto por Freire (1997), é preciso que sua formação, desde o início, seja conduzida nessa perspectiva. Segundo Sartori (2013, p. 31), tal formação supõe, evidentemente, desenvolvimento continuado da aquisição daqueles conhecimentos sistematizados e das habilidades que cada área de atuação requer para dar conta do ato reflexivo sobre o que ensinar, por que ensinar e como ensinar.

Destas palavras de Sartori (2013), fica fácil entender que a formação de professores como práxis pedagógica é essencial para a melhoria da qualidade da educação. Ao formar professores reflexivos, por meio do desenvolvimento continuado, os tornaremos capazes de compreender a realidade e atuar de forma transformadora, contribuindo diretamente, para a formação de cidadãos críticos e responsáveis.

Acontece que, de acordo com o levantamento da OCDE, “no Brasil, em 2019, mais de 84% dos professores dos anos finais do ensino fundamental e 91% dos professores de ensino médio, concluíram o ensino superior” (OCDE, 2021, p. 10). Mas, apenas cerca de

“49% dos professores do ensino fundamental e 65% dos professores do ensino médio no Brasil, haviam participado de alguma atividade de formação continuada nos últimos cinco anos” (OCDE, 2021, p. 14). Olhando para esta formação de modo superficial, pois aqui não se tem a pretensão de fazer uma análise desses dados, numa conta simples, percebe-se que a metade dos professores, no ensino fundamental e um terço, dos professores de ensino médio, não participam de atividades de formação continuada após concluírem seus estudos que os habilitam a trabalharem com alunos nessas faixas tão importantes da educação básica. Dessa forma, somos levados a acreditar que tiveram boa formação pedagógica em suas licenciaturas o que ajudaria muito no processo de ensinagem em sala de aula, “entretanto, somente metade dos professores brasileiros relata que a pedagogia das disciplinas que lecionam fez parte de sua educação formal” (OCDE, 2013, p. 01).

Dados como esses preocupam, porém não nos parece que se apresente aqui qualquer novidade. É possível, ademais, que se nos aprofundarmos na temática, talvez acabemos por descobrir ser ainda mais hostil essa realidade nas escolas brasileiras. Ainda mais se considerarmos que houve uma ampliação, nesse período entre 2013, até hoje, da educação a distância, por exemplo, a qual reduz o tempo de permanência dos alunos nos cursos de licenciatura na educação superior. Além do que, é preciso considerar algum prejuízo na educação EaD para o desenvolvimento de aspectos da formação docente que demandam a interação com professores e colegas. Apenas para exemplificar, remetemos mais uma vez ao diálogo, que, se não desaparece, ao menos fica muito prejudicado em ambientes virtuais.

Não somente por isso, mas vivemos tempos difíceis nos espaços educacionais, oriundos de um emaranhado de situações que lá acontecem, de um modo especial, do despreparo do professor. Segundo Franco (2009, p. 34),

Sem preparo para atuar, o professor ingressa na carreira sem a noção da dinâmica de sala de aula. No período inicial da carreira docente todo o referencial teórico aprendido na graduação é posto à prova. É na passagem da teoria para a prática que, em muitos momentos, o jovem docente não consegue resolver os problemas que se apresentam no cotidiano escolar, sentindo dificuldades em transpor o conhecimento teórico para as situações que começa a vivenciar.

Para Sartori (2013, p. 87), os cursos de licenciatura precisam auxiliar os futuros professores a refletir sobre sua prática à luz dos conhecimentos teóricos construídos no processo de sua formação inicial, que deve se constituir na tônica do compromisso formal da instituição voltada à formação de profissionais da educação. Porém, ao contrário do que pede Sartori (2013), a formação na área das licenciaturas em algumas instituições de ensino tem

enfrentado dificuldades para auxiliar os futuros professores às boas práticas pedagógicas, nem, tampouco conseguem prepará-los de forma efetiva para a realidade do seu ofício. Isso porque, parte deles são oriundos de formações concluídas em um curto período de tempo, somadas àquelas feitas em instituições que não primam pela qualidade. Incluindo aí a precariedade das questões didáticas, de espaços, tecnológicas, bibliográficas e tantas outras. Gerando, segundo Sartori (2013), uma crise que perpassa a vida universitária, chega até a escola e se expressa no baixo nível de desempenho dos alunos. Ou também, conforme o autor,

os cursos superiores que formam professores são, evidentemente, afetados pelas dificuldades quanto às condições de acesso, permanência e êxito dos graduandos, visto que a maioria deles é proveniente das classes subalternas, desprovidos de condições econômicas, sociais e culturais necessárias a um desenvolvimento cognitivo e socioafetivo satisfatórios no seu processo de formação inicial (Sartori, 2013, p. 94).

Aqui vale ressaltar que não é o certificado somente que conta, mas as vivências que o profissional vai adquirindo nas relações, sejam elas dentro ou fora da sala de aula. Assim, destaca-se a importância que tem o professor se envolver com a proposta pedagógica da escola em que trabalha, desenvolver a consciência coletiva e pautar seu planejamento em conjunto com os demais atores da instituição multiplicando as experiências vividas. Segundo Benincá (2010, p. 94), a intensidade da participação de um sujeito é indicada pelo seu compromisso com a proposta e, conseqüentemente, responsabilidade com a mesma.

Tal consciência profissional e coletiva dessa participação deveria ser criada no professor ainda nos bancos acadêmicos em sua formação inicial, especialmente antes de adentrar em uma sala de aula. Conforme Freire (1997, p. 19),

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente.

É por isso que entendemos ser de suma importância o professor iniciar com uma boa formação acadêmica e por meio dela ter condições para entender que a educação não é simplesmente uma profissão, nem tampouco um bico, mas, antes disso, um encontro de significados envolvendo humanos e, na maioria das vezes, seres iniciando a sua caminhada, que dependem do professor para humanizarem-se ainda mais. Em relação a esses professores, Freire (1997, p. 19) informa que “esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e

bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Para Fávero e Tonieto (2010, p. 48):

É nesse cenário que a própria docência pode se tornar objeto de investigação e a perturbadora dicotomia entre teoria e prática, frequentemente presentes nos discursos educacionais, pode ser superada, uma vez que pensar a formação dos educadores à luz do paradigma do professor reflexivo implica assumir o desafio de refletir na e sobre a ação.

Todavia, assumir esse desafio, vem precedido de estudos e aprendizagens mais profundas em suas áreas. Acontece que, muitas vezes, esses profissionais avançam em seus estudos sem tal aprofundamento. Apresenta-se aí, mais um cenário altamente desafiador. Porém, nesse caso, parece haver uma saída pertinente para os professores, que seria investir permanentemente na sua formação continuada. Também, no fato de começarem a se preocupar mais com as questões pedagógicas e de aprendizagens, com a reflexão que deve ser feita, daquilo que é trabalhado com o seu planejamento. Usando a parafernália tecnológica e demais adereços disponíveis para lhe dar sustentação. Buscando, também, se necessário, nas plataformas digitais aquilo que lhe é útil e lhe poupa trabalho, assim, inteligentemente, poderá se liberar mais para trabalhar com as questões inerentes ao saber propriamente dito e a sua prática pedagógica. Saber e prática que façam verdadeiramente sentido para o aluno, que por meio de um diálogo franco libertador o afaste da indisciplina e o promova ao melhor processo educativo e humanizador possível. Como já dizia Benincá (2010, p. 116), a riqueza do diálogo reside na capacidade de o ouvinte acolher o anúncio da riqueza espiritual que o anunciante possui.

Por fim, somos sabedores que a formação de professores como práxis pedagógica é um desafio, porém, reafirmamos que a mesma é essencial para a melhoria da qualidade da educação em todos os aspectos. Ao formar professores reflexivos, dialógicos, capazes de compreender a realidade e atuar de forma transformadora, contribui-se para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e humanizados.

4.1.1 Formação do professor e disciplina formativa

Na educação, há tempos, realiza-se grandes debates acerca da disciplina formativa e da indisciplina, que são duas abordagens opostas. A primeira se coloca no horizonte do desenvolvimento integral do aluno, enquanto a segunda se caracteriza pelo fracasso da escola

na condução do processo formativo. Isso não seria tão dicotômico se esta temática não envolvesse dois atores indispensáveis à educação, o professor e aluno. Para Carvalho (2016, p. 134), tanto o trabalho do professor, que é o ensino, como o do aluno, que é aprendizagem, só são possíveis porque há uma ação em alguma medida metódica e regrada, portanto, disciplinada, mesmo que permeada por comportamentos que não sejam imediatamente identificados com a *boa ordem*.

Entender o lugar do professor na ensinagem e do aluno na aprendizagem é de suma importância para que o processo aconteça de forma eficaz, pois para Aquino (2016, p. 54), o lugar do professor pode tornar-se também um lugar de passagem, de fluxo da vida. Se não for assim, o aluno desaparece, torna-se plateia silenciosa de um monólogo sempre igual, estático, à espera... Porque muita coisa depende do ensino, importa cuidar da formação de quem ensina. Essa formação, como já assinalamos, precisa permitir a esse profissional refletir sobre o que seria o fluxo da vida para seu aluno, o que implicará em sua postura pedagógica, nas relações com os estudantes e, conseqüentemente, no tipo de disciplina que buscará construir por meio de suas aulas.

Nesse sentido, reforçamos a importância de o professor trabalhar com consciência crítica e reflexiva, o que lhe permitirá refletir sobre sua prática, percebendo possíveis fraquezas, dores e inquietações associadas à sua ação, lançando um olhar avaliativo sobre seu conhecimento profissional, sobre como planeja, como desenvolve seus projetos e como dá conta das dúvidas que, porventura aparecem em seu ofício, como faz para superar práticas e posturas que não condizem com uma educação humanizadora e acolhedora. Fazendo isso, o professor evita posturas pedagógicas engessadas metodologicamente e truculentas no trato com os estudantes, que são motivadoras de indisciplina escolar. Boufleuer e Boufleuer (2017, p. 49) nos dizem que, de acordo com Freire, há a necessidade da superação daquelas posturas pedagógicas que se realizam como prescrição de uns para outros, já que elas resultam em manipulação e “coisificação” de seres humanos, além de produzirem uma visão mitificada da realidade.

Entendemos, ainda, que a disciplina apresentada/construída junto aos alunos pelo professor desde a tenra idade os ajudará e estimulará à superação de obstáculos, dificuldades que, porventura, forem surgindo em seu fluxo da vida. Para La Taille (1999, p. 50), ajudar e estimular a criança a transpor limites, constitui a prática essencial a seu caminhar para a idade adulta, para saciar seus desejos de excelência e, também, para fazê-la viver a moralidade como busca de dignidade, de autorrespeito. Além disso, vale ressaltar que:

[...] ao dar regras e transmitir uma disciplina, o professor não impede o aluno de criar; ao contrário, possibilita a criação. Se as regras fossem sempre e exclusivamente regulamentadoras, talvez esse impedimento fosse verdadeiro, mas como vimos, elas também são constitutivas. Como no futebol, se não existissem regras constitutivas não haveria partidas, nem craques, nem jogadas criativas (Carvalho, 2016, p. 137).

Porém, é certo que nem professores e nem alunos precisam andar sozinhos nesta missão de transmitir e receber regras e disciplina. Gestão e Coordenação Pedagógica precisam provocá-los e ajudá-los a realizar tal movimento, a sentirem-se parte do processo. Serem provocados a fazer parte deste movimento para entender que tal disciplina tem caráter formativo e busca a produção do saber. Conforme alerta Benincá (2010, p. 104), quando “provocados a participação, professores e alunos se envolvem e se responsabilizam por aquilo que fazem; assumindo-se como sujeitos, constroem-se cidadãos responsáveis; avaliando e investigando sua própria prática pedagógica, os professores produzirão o saber qualificado”. Do mesmo modo que, investigando e avaliando sua vida escolar, os estudantes adquirirão renovadas perspectivas e compromissos em torno da aprendizagem e da disciplina.

Tal consciência permitirá, especialmente ao profissional, refletir sobre seu próprio trabalho, participar ativamente de formações que visualizem seu cotidiano, a fim de ressignificar sua postura pedagógica. Realizando movimentos que envolvam seus alunos nessa jornada. Assim, tudo vai clareando e fazendo sentido. Não seria uma caminhada solitária do professor esse processo formativo, mas, de toda a comunidade escolar. Com isso, as questões de comportamento como a indisciplina dão lugar ao interesse pelo aprender. Porém, isso não acontece, como alertam Rossetto e Doro (2021, p. 09), quando a formação é pensada pela perspectiva de um tema universal, descolada da realidade e da prática específica dos professores. Nesse caso,

Por consequência, o educador, alvo desse momento, não é protagonista de sua formação. Primeiro, porque o tema a ser tratado não surge de sua realidade pedagógica; segundo, porque ele abre mão dessa responsabilidade e a relega para a coordenação pedagógica ou para a equipe diretiva; e, terceiro, porque não tem, em si mesmo, a preocupação ou a consciência de transformar suas experiências pedagógicas em problemas formativos. (Rossetto; Doro, 2021, p. 09)

Esse alerta feito pelos autores, nos remete a um problema que incide diretamente naqueles atores que pensam a formação. Ao não contemplar a presença dialógica do professor, ainda contam, em determinados casos, com o descomprometimento de alguns, que não reivindicam tal participação, que a priori deveria ser pensada e articulada dialogicamente por toda a comunidade escolar. Portanto, para Rossetto e Doro (2021), com base nesse

pressuposto, são desconsideradas, entre outros aspectos, as reais dificuldades que o educador encontra, os limites e as fragilidades dos educandos e, sobretudo, as situações que a sociedade atual impõe quanto à formação humana.

Ao considerarmos o que foi dito por Rossetto e Doro, percebemos que a seta aponta para uma proposta pedagógica consistente que contemple metodologicamente uma práxis que permita, professores, alunos, pais, gestão e mantenedores, tornarem-se sujeitos do processo. Ou conforme Benincá (2010, p. 92), uma proposta pedagógica construída de forma participativa constitui-se um instrumento político de condução do processo pedagógico. Sua legitimidade se fundamenta na participação. Num espaço assim, se apresentaria com facilidade um certo tipo de disciplina formativa e não, um conjunto de soluções imposto à contrarregra.

Certamente, este olhar de toda a comunidade escolar envolvida faz todo o sentido para a educação humanista que estamos a defender. Quando imerso em boas formações, o professor tem condições de refletir sobre o lugar da escola e dos seus atores na comunidade, tornando-se um sujeito acolhedor, que dialoga e impede a indisciplina de penetrar nesse ambiente, enquanto promove-se o ato de educar. Pois, segundo Freire (2013, p. 24), a educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando.

É por tudo isso que não podemos, enquanto professores, cair no discurso simplista de que somos apenas facilitadores da aprendizagem, de que o ensino serve como a criação de oportunidades de aprendizagens para facilitar as coisas. Se assim fosse, poderíamos pensar que não é preciso boa formação, nem muito conhecimento, pois não haveria a necessidade de grandes intervenções, apenas atuar para mediar, apenas seguir roteiros previamente estipulados. No entanto, se estamos todos nos educando, como insiste Freire em nos lembrar, o processo se torna mais complexo do que apenas o da simples mediação. Professores e alunos são colaboradores em um processo dialógico de construção do saber e de transformação da realidade.

Para se tornarem sujeitos da história, como sugere Freire (2013), tanto para o aluno, quanto para o professor, é preciso romper obstáculos, criar confusões, realizar movimentos contrários ao que está sendo imposto, sentir o difícil, e isto, por vezes, “quebra” as ditas regras disciplinares. Para Aquino (2016, p. 53), a disciplina evocava anteriormente o silenciamento, a obediência, a resignação. Agora, pode significar movimento, força afirmativa, vontade de transpor os obstáculos. Permitir que esses movimentos aconteçam, oferece oportunidades para os alunos aprenderem a resolver conflitos que surgem dessa dita

“rebelia” que se atribui como “natural” aos jovens. No caso dos alunos, precisam em aprender a resolver conflitos de forma pacífica e construtiva. Nesse ínterim, a disciplina formativa se torna uma abordagem educativa que pode contribuir para a criação de ambientes de aprendizagem mais positivos e produtivos.

Para que isso se efetive, reforçamos uma vez mais, que cabe primeiramente aos professores compreenderem que a disciplina não é uma punição, nem um ato de cerceamento de atitudes do aluno, mas sim, um processo de desenvolvimento, que visa ajudar os mesmos a aprender a se autodisciplinar. Se estivermos desatentos a esse contexto, que, em geral, afeta diretamente o processo de ensino e de aprendizagem, poderão surgir sintomas que causam dispersão, apatias e crises. Moran (2008, p. 8) sustenta, nessa direção, que temos de oferecer aos alunos “uma educação instigadora, estimulante, provocativa, dinâmica, ativa desde o começo e em todos os níveis de ensino”; do contrário, marcharemos para o caos educacional e como consequência para a indisciplina, a violência e o desinteresse do aluno que não vê mais na escolarização o melhor caminho. Afirmando que aquilo que encontra na escola poderá encontrar em qualquer outro lugar.

É por isso que na formação de professores, em todas as etapas, a humanização jamais pode deixar de se fazer presente. No caso do professor, desde a escolha da profissão até a atuação na sala de aula. Considerando que há muitas implicações na educação, educar exige resiliência, trata-se de um caminho moroso e lento, já que nenhuma sala comporta crianças de forma e aspectos iguais, elas nunca são iguais. Os desafios não cessam o confronto em relação à preparação do professor, que não pode efetivamente se assumir como pronto. Freire (2022, p. 81) aponta que “o educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca”.

O educador precisa estar consciente da sua condição permanente de aprendiz e não deve romantizar tanto assim esta profissão, até mesmo por ser um caminho áspero de ser trilhado. Muitas vezes frustrante, fragilizando quem nele caminha. Até por não ser linear e nunca sabermos se aquilo que estamos tentando ensinar, ou achando que estamos, está realmente fazendo algum sentido para o aluno. E, às vezes, não está mesmo, por não termos ferramentas eficazes para avaliarmos com segurança se está aprendendo verdadeiramente, somos obrigados a contar com práticas pedagógicas, que dentro de uma disciplina de caráter formativo, permita o desenvolvimento mútuo dos atores nesse processo tão ambicioso de “educar”.

4.2 As práticas pedagógicas e a (in)disciplina) na perspectiva da educação humanizadora

A (in)disciplina é, sem dúvida, uns dos maiores desafios para a escola na atualidade. Todavia pode ser superada, em grande parte, através de práticas pedagógicas que estejam alinhadas aos princípios da educação humanizadora. Porém, já nos alertava Benincá (2010, p. 119), que “para desenvolver uma prática pedagógica, o professor necessita possuir noções básicas de antropologia. É preciso que saiba quem é o homem a fim de que possa definir um posicionamento pedagógico que inspire uma prática pedagógica coerente com os princípios do homem e sociedade a serem construídos”. Nesse caso, fica claro que Benincá quer um professor que tenha clareza de seus objetivos e propósitos, em sintonia com um entendimento humano e social mais amplo, para que assim, possa buscar técnicas adequadas para os fins propostos. Nesse contexto, defendemos como imprescindível que o professor se pautem pelo princípio do diálogo e que, com base nele, crie relações profundas com seus alunos, não permitindo assim que a indisciplina crie raízes em sua sala de aula.

Esse caminho se retroalimenta, uma vez que, manter a indisciplina afastada do processo educativo gera confiança na relação entre professor e aluno. E, quanto a isso, Aquino (2016, p. 50), assegura que não é possível imaginar que a saída para a compreensão e o manejo da indisciplina resida em alguma instância alheia à relação professor-aluno, ou que essa permaneça sempre a reboque das determinações extra-escolares. Insistimos sempre na boa relação, porque entendemos que o fenômeno da (in)disciplina é muito complexo e precisa ser compreendido a partir de diferentes perspectivas. É possível que atos realizados pelos discentes, por vezes, sejam considerados indisciplinados por alguns professores, mas não para outros. Porém, de qualquer forma, o professor tem de estar bem atento quanto a estes movimentos e tratá-los com cautela, pois, na perspectiva da educação humanizadora, a indisciplina pode ser entendida, muitas vezes, como um sinal de desumanização, que precisa ser reavaliado e refletido para que o fluxo natural do processo de ensino e aprendizagem se restabeleça.

O fato de a indisciplina estar presente nos processos de ensino impede o bom desenvolvimento dos alunos. Como consequência, dificulta a sua afirmação como pessoa, em decorrência disso, corremos o risco de deixar nossos alunos viverem um fracasso escolar e comprometerem muitas possibilidades de seu destino. Deixá-los na linha do conformismo, sem a esperança que possam transformar sua situação por meio do conhecimento, seria no mínimo injusto. Conforme Freire (2022, p. 41),

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Essa somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que diferentemente, naqueles que a roubam, constitui a distorção da vocação humana para ser mais. Eis a importância do educador humanista, aquele que se une a seu aluno para descortinar uma possível debilidade. Agindo assim, ele se difere daquele educador tradicional que se faz mais que seu aluno, reduzindo-o a um ser menor, menos capaz, o que constitui, pode-se dizer, um ato indisciplinado do próprio educador. Diante disso, se torna imprescindível destacar a disciplina como uma atitude de reconhecimento do outro, pela sua condição de um ser educador (professor), aquele que também ensina, e de um ser aprendiz (aluno), que também aprende: eis a exigência do reconhecimento como base da formação humana.

É por esse viés que a educação humanizadora tem como objetivo a formação integral do aluno: as práticas pedagógicas veiculadas pelos educadores abarcam aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Para que alcance bom êxito, é necessário que a escola planeje muito bem e coletivamente, junto aos seus atores, para que assim se crie um ambiente de aprendizagem democrático e inclusivo, onde os alunos se sintam dignos e respeitados. Desta forma, ficam os alunos liberados para aprender. Isso significa, segundo Aquino (2016, p. 51), que o que deve regular a relação é uma proposta de trabalho fundada intrinsecamente no conhecimento; por meio dela, pode-se fundar e/ou resgatar a moralidade discente na medida em que o trabalho do conhecimento pressupõe a observância de regras, de semelhanças e diferenças, de regularidades e exceções.

Deste modo, professores e alunos em consonância com as respectivas famílias devem pactuar em prol de um ensino consistente e de uma aprendizagem sadia, na qual o estudo torna-se integral e próximo da vida concreta dos estudantes. Eles precisam ser mobilizados para que busquem conhecimentos mais profundos sobre seu mundo e suas possibilidades, que os permita abalar a tendência de manutenção do mesmo. O desenraizamento do estudo em relação à vida, a mera afirmação do que já está posto, repetições vazias... tudo isso enfraquece para o aluno o sentido da educação, alienando-o de seu próprio processo formativo.

Portanto, quando a regra é a repetição e a passividade o sujeito desaparece e fica em seu lugar uma “marionete” que aprende a fazer coisas conforme o modelo; já não cria, não

legítima o seu aprendizado. Em casos assim, segundo Bernstein (1996, p. 19), o “sujeito” nunca aparece como um indivíduo empenhado em criar significados e propósitos, em combater a favor de crenças ou contra elas, em negociar ou, talvez, em mudar a ordem inicial encontrada”. Em outras palavras, os alunos assumem a posição de pacientes, esperando as ações oriundas de um provedor, em detrimento de se tornarem agentes ativos de um processo instigante e desafiador.

Para se tornarem agentes ativos no processo, o primeiro passo que precisam dar consiste em assumir uma postura mediadora, impulsionadora, desafiadora e instigadora, não permitindo que nem professor, nem aluno permaneça inertes, pacatos, assistindo às aulas. Pelo contrário, é preciso que se tornem protagonistas, que possam organizar atividades para vencer obstáculos que se lhes apresentam e que façam isso por meio da cientificidade experienciada. Para Sartori (2013, p. 193), tal processo requer do professor a organização de atividades que estimulem a curiosidade, a criatividade, o prazer pelo aprender, o desenvolvimento da inteligência.

Porém, quando o cenário anterior não é considerado em sua totalidade, quando a escola não atende às necessidades dos alunos, eles podem manifestar sua insatisfação através de comportamentos indisciplinados. Qualquer pessoa ligada às práticas escolares tem condições de entender essa dinâmica na escola. Muitas justificativas são usadas, no caso específico da indisciplina, para ludibriar um cenário delicado, que tem início no bojo da sala de aula e, posteriormente, atravessa os portões da escola¹¹. Por isso, a desistência, exclusão e fracasso escolar, nem sempre são analisadas e refletidas num contexto mais amplo, com a finalidade de resolução. Muitas vezes, falsos conceitos são atribuídos como razões para essas práticas. Para Aquino (1998), pelo menos três hipóteses explicativas são usadas nesse contexto.

A primeira é de que a raiz do problema está no fato de que “o aluno de hoje em dia é menos ‘respeitador’ do que o aluno de antes, e que, na verdade, a escola atual teria se tornado muito permissiva, em comparação ao rigor e à qualidade daquela educação de antigamente” (Aquino, 1998, p. 185). Para o autor, muito pode ser argumentado a esse respeito, considerando que de fato os tempos mudaram, a população aumentou e foi ampliado o tempo mínimo de permanência na escola. Isso faz com que as escolas tenham que acomodar um número grande de alunos, muito maior que em décadas passadas e, por vezes, sua maior preocupação na atualidade seja o de mantê-los nesses espaços, quiçá com qualidade.

¹¹ Afirmamos isso, mais uma vez, apoiados na experiência acumulada em cargos de gestão escolar e na conversa informal mantida por décadas com colegas docentes.

Obviamente que o professor precisa ser respeitado para que seu trabalho flua, o respeito do aluno a ele é fundamental, mas não suficiente para a aprendizagem. É preciso confiança, segurança e dialogicidade. Porque, além de respeitá-lo, o que não pode ser apenas decorrência da hierarquia e das regras, essa mensagem de reciprocidade pedagógica precisa estar em cena, uma vez que o conhecimento das regras não permite necessariamente o conhecimento de seu uso contextual (Bernstein, 1996, p. 41). Hoje, o respeito ao professor, assegura Aquino (1998, p. 188), não mais pode advir do medo da punição, mas da autoridade inerente ao papel do "profissional" docente: "Hoje, o professor não é mais um encarregado de distribuir e fazer cumprir ordens disciplinares, mas um profissional cujas tarefas nem sequer se aproximam dessa função disciplinadora, apassivadora, silenciadora, de antes".

Uma segunda hipótese listada por Aquino (1998), como recorrente para explicar por alto os problemas de indisciplina, seria a questão dos "limites" e junto a isso o não reconhecimento da autoridade e das regras, onde a responsabilidade nesses casos seria dos pais que estariam sendo muito permissivos. Em relação a isso, Aquino (1998, p. 189), argumenta que "esse tipo de entendimento da questão disciplinar, mais de cunho psicológico, merece pelo menos dois reparos: o primeiro, com relação à ideia de ausência absoluta de limites e do desrespeito às regras; o segundo, sobre a suposta permissividade dos pais. Quanto ao primeiro reparo, o autor entende que as crianças compreendem muito bem as regras, é só prestarmos atenção quando participam de jogos coletivos, pois, mesmo ao transgredirem as regras, elas o fazem tendo noção disso. Muitas vezes, sem um adulto por perto, elas automaticamente fazem a "punição" a quem transgrediu. Quanto ao segundo reparo, Aquino (1998, p. 194), recorda que "a indisciplina do aluno pode ser compreendida como uma espécie de termômetro da própria relação do professor com seu campo de trabalho, seu papel e suas funções". Ao dizer isto, o autor evidencia a necessidade do professor envolver-se mais com a sua profissão, com as questões relativas à sala de aula e ao seu campo de trabalho, em vez de queixar-se dos problemas advindos de questões inerentes às famílias e suas relações.

É comum o professor criar resistência em relação ao aluno que adentra uma sala de aula sem pedir licença, empurrando cadeiras e, por vezes, tratando os demais com grosseria, isso vai colocando em xeque as certezas desse profissional. Esse tipo de atitude ataca a sua autoridade e soberania, interrompe a linearidade da sua aula e o fluxo das atividades em andamento. Porém, essa falta de "limites", se tratada com cautela, vai se tornando um processo construtivo, pois ao professor cabe superar e desconstruir o que lhe oferece resistência, por meio do diálogo e da amorosidade. O professor que compreende seu papel

pode também auxiliar os alunos a compreender o deles, o sentido de estarem em uma sala de aula e de levarem adiante o convite do professor para o aprendizado.

Por fim, a terceira hipótese considerada por Aquino (1998) remete ao aluno “desinteressado”, aquele que não expressa o desejo de aprender, que resiste aos convites do professor para o aprendizado. A sala de aula não é tão atrativa para esses alunos, quanto os outros meios de comunicação. A escola acaba relegada a segundo plano. Junto a essa hipótese explicativa da indisciplina, costuma-se apontar como saída a modernização da escola e atualização de recursos didáticos, tornando-os mais atraentes. Desconfiamos ser demasiado simplista acreditar que o desinteresse dos alunos possa ser tratado apenas com atualização tecnológica. Ao considerarmos preponderantemente os campos do conhecimento, o professor, por meio de sua prática formativa, pode fazer bom uso de dispositivos para ensinar. Mas, a questão da indisciplina, extrapola em muito os limites de uma possível e, porque não, desejável modernização tecnológica da escola.

Determinantes, são as questões sobre como e o que fazer para disciplinar um aluno desrespeitador, sem limites e desinteressado como vimos anteriormente? Como educar um aluno assim? Questões deveras desafiadoras, as quais reforçam ainda mais as nossas certezas que vão na direção de movimentos muito bem feitos para formar o professor para lidar numa perspectiva humanizadora com esse aluno.

Embora a resolução das questões postas no parágrafo anterior seja trabalho de toda a comunidade escolar, o professor, na perspectiva da educação humanizadora, precisa ser o primeiro a buscar compreender as causas da (in)disciplina em sua classe escolar. Primeiro, para poder intervir de forma emancipatória. Segundo, para poder estar atento aos sinais que os alunos emitem de descontentamento com o que estão vivendo, o que imediatamente afetará a aprendizagem dos mesmos. Terceiro, para que possa, o mais urgente possível, estabelecer uma relação de dialogicidade e alteridade com eles, restabelecendo o ambiente favorável à aprendizagem.

Mesmo reconhecendo o respeito que se deve à experiência e à maturidade do professor, isso de modo algum o torna um ser supremo, superior ao seu aluno. Com isso, evitam-se relações verticalizadas, que denotam superioridade de um e inferioridade de outro, impedindo, como consequência, o diálogo franco e uma maior aproximação de ambos. Para Dalbosco, Maraschin e Devechi (2023, p. 09), as relações verticais que consolidam a crença de que um (o educador) é incondicionalmente superior em relação ao outro (o educando), colocando entre eles barreiras intransponíveis, negam, de partida, a possibilidade da reciprocidade de iguais entre iguais. Para evitar isso, não há outra saída ao professor, senão a

de assumir a responsabilidade daquilo que é ensinado e veiculado na sala de aula de forma mútua, considerando o seu aluno, vibrando com a aprendizagem dele. Essa prática pedagógica de trocas, de aproximação e de respeito ao seu educando, permite um melhor desempenho e aprendizagem do aluno, naquele componente curricular específico ao qual lhe foi confiado ministrar suas aulas.

A educação humanizadora, por meio de uma proposta pedagógica entendida e ancorada na práxis, traz o seu legado de contribuir para melhorar a compreensão dos alunos sobre o mundo. Ainda, permitir que caminhem com sobriedade e não entorpecidos, que tenham a competência na resolução de seus problemas com maturidade, respeitando e sendo respeitados. Para Benincá (2010, p. 73), na proposta pedagógica em que o exercício do poder é operado segundo a metodologia da práxis, todos os participantes da escola precisam assumir o seu espaço político-pedagógico de sujeitos. Nesse caso, a libertação é a própria prática social. Com isso, os sujeitos libertados, têm mais facilidade para lidar com os desafios contemporâneos nas questões sociais e no meio onde vivem.

Baseado nos estudos e reflexões feitas até aqui é possível defender algumas práticas pedagógicas que podem contribuir para a prevenção e, em grande medida, até a resolução da (in)disciplina na perspectiva da educação humanizadora. Embora, elas não tenham uma hierarquia propriamente dita, traremos o *diálogo* como a primeira das práticas pedagógicas preventivas e remediadoras da indisciplina. O diálogo é essencial para a construção de uma relação de confiança e respeito entre o professor e o aluno, pois para tudo fluir melhor, o professor precisa estar aberto a ouvir o aluno e compreender sua perspectiva subjetiva para busca da verdade. Para Benincá (2010, p. 70), o processo participativo firma-se na estratégia do diálogo, entendido como confronto em busca da verdade, não como submissão de um a outro. Para que o diálogo se mantenha vivo, é preciso que se parta do pressuposto da credibilidade.

Para que tenhamos credibilidade e o diálogo mantenha-se vivo, apontamos como a segunda prática pedagógica a *participação*. Por tudo o que viemos mostrando, é de suma importância que todos os atores participem do processo de ensino e aprendizagem. Os alunos, de um modo especial, devem participar ativamente do processo de aprendizagem. Existem várias formas para que isso seja feito. Pode ser através de atividades colaborativas, organização de jogos escolares esportivos e educativos, assembleias escolares e outros mecanismos de participação democrática existentes na escola. Sobretudo, espera-se que os alunos possam participar da construção do saber no espaço e no tempo da sala de aula, por meio do diálogo vivo com professores e colegas. Conforme Benincá (2010, p. 71), a vida de

uma instituição orientada pela práxis pedagógica renova-se na dimensão da utopia, significando que algo novo precisa acontecer e que há conquistas a serem feitas. É o desejo de penetrar no estranho mistério presente no futuro para desvendá-lo.

Como sabemos, para que se conquiste algo novo, entrando no futuro para desvendá-lo, isso só é possível se tivermos aquilo que é a nossa terceira prática pedagógica sugerida, a saber, o *respeito à autonomia*. Aqui os alunos devem ser estimulados a serem autônomos, protagonistas e a tomarem suas próprias decisões. Há várias formas para que isso possa ser feito, através de atividades de pesquisa, seminários, projetos e tantas outras encontradas nos modos de aprendizagens ativas. Em níveis avançados de exercício da autonomia, tanto professores como alunos poderão refletir sobre si, percebendo a sua realidade e buscando sempre mais a sua evolução. Para Freire (2013, p.23), o ser humano distingue-se por poder refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação.

Debruçando-nos nestas práticas pedagógicas, que podem ser ampliadas, numericamente, percebemos que elas são indissociáveis pedagogicamente. Que não devem ser trabalhadas isoladas e nem com planejamento distinto, pois, embora sejam potentes em suas formas individuais, somente juntas compõem o verdadeiro “processo de ensino e aprendizagem” que leva à humanização.

4.3 Diálogo, participação e respeito à autonomia como princípios para a formação de professores humanistas

Quando partimos da premissa que precisamos nos humanizar ao longo da nossa vida para uma melhor convivência, elegemos direta ou indiretamente a relação entre os pares, instituições e processos como marco importante para tal intento. Esta busca se inicia pelo diálogo aberto e franco que tem o objetivo de nos aproximar, com o intuito de aprendermos ou compartilharmos algo que já sabemos. Todavia, esse diálogo, para ser efetivo, precisa prescindir a participação e o respeito à autonomia.

Nesse contexto, a escola parece ser o reduto principal desse movimento, especialmente, ao se tornar para nossas crianças essa “porta de entrada” à vida coletiva mais ampla, espaço que faz caminho entre a família e a vida comunitária. Conforme Freire (2022, p. 17), para assumir responsavelmente sua missão humanizadora, é imprescindível que a

escola possibilite a cada um dizer a sua palavra, pois, como ela constitui-se a si mesmo na comunhão com outros; instaura-se pela palavra comunicada e acolhida o mundo em que se humaniza, humanizando-o. Assim, quando o autor nos mostra a importância de aprendermos a dizer a nossa palavra, ele, na verdade, nos convida a nos aventurarmos no mundo, seja ele da palavra ou da vida, até porque ambos se confundem na caminhada. Deste modo, no início dessa aventura precisamos andar com alguém mais maduro e é justamente por isso que a escola se torna palco indispensável para os primeiros ensaios deste diálogo. Já nos informava Benincá (2010, p. 111), que, “na escola, especificamente na sala de aula, a relação professor-aluno cria um espaço e um tempo potencialmente fecundo para o desenvolvimento do diálogo”.

Justamente nessa relação trazida por Benincá, que o protagonismo do aluno encontra terreno fértil para se valer. Pois, por meio do diálogo franco, aberto e sensível, esse aluno busca sua participação nas atividades a serem desenvolvidas, nos conhecimentos a serem veiculados, nas regras a serem estabelecidas, enfim, no respeito a sua autonomia, o que vai dando no processo legitimidade a sua fala. Envolvido na práxis pedagógica promovida por professores e professoras, ele se sente convidado a aprender. Tudo isso depende, no entanto, de que os/as docentes estejam à altura do desafio de conduzir esse processo humanizado e humanizador em suas aulas, na relação com os estudantes e colegas e na escola como um todo.

Sabe-se, contudo, que a relação tanto pessoal quanto pedagógica entre professor e aluno nem sempre é tão amistosa e celebrada nos ambientes escolares como às vezes se pensa. Em muitos momentos, pelas questões emocionais, egocêntricas, despreparo e até mesmo questões pedagógicas mal encaminhadas, por falta de uma boa formação do professor, fazem com que muitos alunos declarem não gostar da escola e das aulas. Isso nos leva a questionar se é realmente da escola ou das aulas que eles não gostam. Não seria, talvez, das relações, espaços, regras, normas, que encontram lá e que acabam barrando o diálogo, a participação e o respeito à autonomia, desumanizando, por fim, o próprio ambiente escolar? No âmbito desta investigação e reflexão, podemos apenas lidar hipoteticamente com essa questão e suas implicações.

Quanto a isso, Antunes (2008, p. 49), faz notar que o aluno que “não suporta” a aula, suporta com interesse o jogo de futebol; a aluna que “não para de falar a aula inteira” fica emudecida quando assiste aos filmes do ator que ela ama. Ou seja, precisamos mobilizar nossos alunos na direção daquilo que gera interesse, especialmente que faça sentido. Então, o professor precisa ter em suas práticas pedagógicas elementos para mobilizar o discente nessa

direção. Segundo Sartori (2013, p. 121), o diálogo como princípio da ação docente busca o debate permanente entre professor e aluno, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos emocionais e afetivos que envolvem todos os sujeitos instituídos no processo de escolarização. Então, esse compromisso não cabe só ao professor, ele é de toda a comunidade escolar, pois todos na escola necessitariam trabalhar para que o aluno se sinta bem no espaço e aprenda com satisfação de forma dialógica. Pois, ainda de acordo com Sartori (2013), é imprescindível a presença do diálogo nessa relação, o que leva a participação e o respeito à autonomia.

A vivência no campo da educação apresenta vários cenários possíveis para a mobilização e para o exercício do diálogo, associados à participação e ao respeito à autonomia entre os atores, em especial, na sala de aula. Percebe-se, ali, no cotidiano escolar, que alguns professores são mais respeitados do que outros e, importa ressaltar, que na maioria das vezes, exatamente nas mesmas turmas. Por vezes, na própria unidade escolar, turmas que nem são atendidas por tal professor, buscam dialogar e o tratam tão bem ou melhor do que seus próprios professores de sala de aula aos quais tem vínculo direto diariamente. Para Aquino (1998, p. 191), há uma evidência irrefutável de que os mesmos alunos indisciplinados com alguns professores podem ser bastante colaboradores com outros.

Aqui cabe a indagação, que pode causar uma hecatombe em nossa lógica educacional: por que de alguns alunos ou até mesmo a turmas inteiras apontam um ou alguns professores como seus preferidos, tratando-os, muitas vezes, como ídolos, enquanto outros são preteridos e até mesmo, em determinados momentos, tratados de forma áspera e arredia? Como e por que essas relações acontecem e se vivificam no cotidiano escolar? Será a falta do diálogo, da participação e do respeito à autonomia? Podemos afirmar que o aluno mudou e o professor não viu? Ou será que o aluno mudou e alguns professores já perceberam isso e caminham mais próximos deles?

Buscando formas diferentes de abordar questões muitas vezes iguais, salientamos que independente da resposta que daremos às questões acima é certo que nelas, age algo da formação do educador, que reflete em sua postura pedagógica. Suspeita-se que uma parte dos professores e das professoras, mal preparados para uma pedagogia humanizadora, adotam posturas autoritárias e lidam com o conhecimento como verdades prontas a serem assimiladas por estudantes passivos. Docentes com tal perfil, tendem a resistir ao convite de saírem do lugar cômodo onde se encontram e buscar uma educação diferente garantida pelo diálogo, participação e respeito à autonomia, pois isso demanda, dentre outras coisas, a resignificação de sua compreensão da docência. Se a formação inicial desses professores e professoras não

lhes deu as bases para tal ressignificação, espera-se que a formação continuada os coloque nessa direção. Pensada como *práxis*, a formação continuada propicia a contínua reflexão sobre a atuação de cada docente em sintonia com o papel mais amplo da educação.

Para isso, o essencial na formação do educador é sua visão política do mundo, é a sua postura diante do mundo, da vida, da sociedade. Não basta só preparar professores competentes intelectualmente, é preciso que tenham uma visão transformadora do mundo (Moran, 2008, p. 66).

Essa visão transformadora de mundo abordada por Moran, que necessita ser visada na formação de professores, pode fazer toda a diferença para que professores e professoras sejam vistos na escola como líderes, pois mostram terem melhor formação humana, serem mais generosos e equilibrados, lançarem mão de regras claras e coesas, conduzindo de maneira leve esses alunos para o caminho da aprendizagem e a humanização. Tudo isso, alinhado a compreensão de fundo de que:

O trabalho dialogado e participativo é o mais adequado a uma postura epistemológica pautada pela dialética. Em decorrência, o trabalho coletivo revela-se como a melhor alternativa à produção de significados e de sentidos, o que protege o professor de assumir uma postura de superioridade de que tem como suporte um saber fetichizado, arbitrário, dogmático (Sartori, 2013, p. 121).

Claro que, apesar disso, há situações em que os alunos, independentemente da postura pedagógica dos docentes, não veem na escola nenhuma possibilidade de crescimento, ou até mesmo, valorizam atos ligados à criminalidade, pois foram educados assim, pelo meio onde vivem. Muitas vezes, recebem esses ensinamentos da própria família ou de terceiros, próximos a ela. Assim, não conseguem ver perspectivas na escola, por isso se tornam adeptos da violência gerando indisciplina e conflitos terríveis sem sentir-se constrangidos e nem com “vergonha” do que fazem. Só pretendem mostrar aos demais atores que ali, segundo eles, não é mais o seu lugar. Para La Taille (2007, p. 27),

podem existir pessoas – e, de fato existem – que não sentem, ou sentem pouca vergonha por transgredir regras morais. Significativamente, a linguagem popular chama essas pessoas de “sem-vergonha”, e aquelas que são morais, de pessoas que têm “vergonha na cara”. E pode haver pessoas que não só não sentem vergonha de suas transgressões, mas até orgulho. Ser violento com outrem, por exemplo, pode ser a tradução da expansão de si, e não do contrário.

Conforme o autor, para essas pessoas tudo é possível, pois agem conforme os ensinaram e aquilo que elegeram como bom para eles. Assim, o que para alguns é ruim, para

outros pode ser sinal da própria expansão e um certo domínio do meio onde vivem e se relacionam. Com essa premissa, esse aluno não respeita ninguém no espaço escolar, pois já decidiu que ali tudo é nocivo aos seus planos, ou planos que alguém o convenceu que é melhor para ele, deixando claro que a relação com a sociedade lá fora é mais forte daquela com que tem com a escola. Fica evidenciado, em casos assim, que o diálogo, a participação e o respeito à autonomia foram negligenciados a estes atores desde a sua entrada nas instituições que deveriam promovê-lo. Entendemos, no entanto, que por mais que possam desprezar de início o ambiente humanizante da escola, a médio e longo prazo o respeito e a confiabilidade intrínsecos a esse ambiente acabará transformando, mesmo que lentamente, a disposição desses estudantes para com a escola e o aprendizado.

Pelo diálogo, pelo respeito à autonomia e pela participação os/as docentes e a escola como um todo podem fazer resistência aos desafios desumanizantes postos pela sociedade como a indiferença para com a educação e a pressão da criminalidade e do tráfico de drogas etc. Fazer resistência, nesse caso, não é negar ou afastar o problema; ao contrário, é aproximá-lo para melhor compreendê-lo e contorná-lo. Quanto a isso, Freire (2022, p. 105), já nos alerta de que “[...] a concepção problematizadora da educação não pode servir ao opressor”. Negar-se ao diálogo, à participação e o respeito à autonomia com esses alunos é impedi-los de ascenderem a qualquer protagonismo, apenas serve para reforçar as situações de opressão já postas. Logicamente, que essa problemática não é vista ou percebida por qualquer educador, é preciso, por isso que tanto a formação inicial quanto a formação continuada invistam na ampliação do horizonte reflexivo de professores e professoras para que compreendam e atuem humanamente em contextos assim.

Sustentamos que a postura pedagógica de professores e professoras têm papel determinante, mesmo em relação aos casos mais complicados de desinteresse e indisciplina. Como sugere Antunes (2008, p. 56), uma aula em que o aluno se descobre efetivo “protagonista” é, em geral, uma aula que o interessa, motiva e assim o afasta da indisciplina. O que se sabe é que alunos que agem muito mal num componente curricular com determinado professor, ao dar o sinal e trocar o docente, as coisas mudam radicalmente, de modo que o/a estudante passa a participar das atividades ou ao menos tenta se entrosar naquele contexto. Nesta direção, Antunes (2008, p. 63), observa que “nas séries iniciais do Ensino Fundamental já se nota a admiração pelo professor que respeita a individualidade e se mostra coerente quanto às regras disciplinares. Admira-se e respeita-se o professor que corrige sem diminuir, alerta sem humilhar”.

Esse respeito do professor em relação ao aluno, de que fala Antunes, é fundamental para a confiança entre ambos. Também, porque é preciso considerar que sem a resistência do aluno a aula se torna monótona e o professor um monólogo diante da plateia inerte. Nesse contexto, os alunos se apresentam como meros consumidores, professores como depositários, provedores e a ênfase segue nos processos que, por vezes, se apresentam sem sentido. Desta lógica de aula é que surge grande parte da indisciplina, dos comportamentos que se vivificam das formas mais variadas possíveis, dentre elas, situações de apatia e desinteresse, podendo evoluir para situações de agressividade e até mesmo de violência.

Sabemos também, que o ser humano em sua constituição passa por um processo de humanização, em que a família cumpre papel primordial. No entanto, a escola não pode negligenciar sua função na continuidade e alargamento do processo de humanização iniciado na família. Pois, é na escola que o indivíduo se constitui de um modo singular e condicionando-se as questões do meio em que se relaciona, isso molda a sua natureza e vai impactar diretamente no modo como os indivíduos se relacionam nos espaços de convivência. Isso porque, muito do que cada um se torna é construído na relação com os outros, de modo especial com os que vieram antes dele; e na escola, muitas vezes, os/as estudantes, em pleno desenvolvimento de sua identidade e personalidade, acabam por se espelhar consciente ou inconscientemente naquele professor ou naquela professora que representa o tipo de ser humano adulto que desejam ser. Segundo Antunes (2008, p. 63), os professores são admirados pela manifestação sempre reiterada de compreender as dificuldades dos estudantes, acreditando na capacidade destes, mesmo quando eles mesmos colocam-nas em dúvida. Porém, essa relação só se torna possível na presença do diálogo acolhedor, na permissão deste aluno poder participar nas decisões, para que seja respeitada a sua autonomia.

Poderíamos nos perguntar por que, então, esse estudante gostaria de ser como o seu professor, eleito como modelo para ele? Uma possível resposta seria porque, talvez, não seja capaz de refletir com clareza porque age do jeito que age. Por não discernir ainda, corretamente, os aspectos considerados essenciais para o mundo humanizado com aqueles com os quais divide espaços. Então, busca seguir e se parecer com aquele adulto/professor, que possui maturidade a qual deseja ter. Em situações assim, o professor precisa, sabiamente, se entender como uma presença indispensável no caminhar deste aluno. Conforme Freire (2015, p. 20), o professor precisa ser aquele tipo de “presença que, reconhecendo a outra presença como um “não eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe”.

Essa confiança que muitos estudantes depositam em seus professores e mesmo na escola, muitas vezes, não decorre da importância daquilo que é ensinado a eles, pois nem sempre tem mensuração adequada disso, mas valorizam a importância que a escola representa no espaço onde circulam, já que parte das instituições sociais, nos últimos tempos, está perdendo o seu prestígio e declinando. Mas parece que isso não acontece com a escola, ao contrário, ela vem sendo muito valorizada, mais que a própria família no caso de muitos estudantes. Segundo Pedro-Silva (2010, p. 35), a escola

continua sólida em seus fundamentos e, mais do que isso, é vista imprescindível para o atendimento das demandas de formação intelectual e transmissão formal dos legados da cultura e é tida como remédio para quase todos os males. Por isso mesmo a situação da criança fora da escola é vista como mais grave do que fora da família. Não é à toa que virou lugar comum se dizer que “lugar de criança é na escola”.

Percebemos a importância da escola e não podemos confundi-la com a casa, nem tão somente justificar que os estudantes são mal-educados na classe escolar por culpa da família. Pois segundo Aquino (1998, p. 191), é muito comum imaginarmos que "criança mal-educada em casa" converte-se automaticamente em "aluno indisciplinado na escola". Mas isso nem sempre é necessariamente verdadeiro. Não é possível generalizar esse diagnóstico para justificar os diferentes casos de indisciplina com os quais nos deparamos. E, é justamente isso que torna ainda mais importante o papel humanizador de docentes e da escola em fazer frente a desumanização de que estes estudantes são vítimas. O diálogo, a participação e o respeito à autonomia desses alunos, marginalizados e oprimidos pela realidade externa à escola, é o caminho para sua progressiva integração à comunidade humana que a escola deveria promover.

Esse espaço escolar seguro e confiável, que daria segurança aos “meninos”, no meio onde vivem, talvez não exista para todos. Um possível desmonte dos locais onde vivem, joga para a escola uma responsabilidade que não seria dela propriamente, mas que não tem como evitar. Isso talvez esteja entre os fatores mais importantes de mudanças na escola, o fato de que os estudantes nem sempre chegam “organizados” de casa, prontos a pegar a fila de entrada, sentar em ordem e aguardar motivados os encaminhamentos/atividades propostos pelos docentes. Do contrário, chegam fragilizados psicologicamente, com fome, até sem dormir, às vezes, sem material, com medo do que possa estar acontecendo em suas casas e ainda teriam que esquecer tudo isso e se concentrar na aula.

Tudo isso, que perfaz a realidade de boa parte de nossas escolas, quando olhado de maneira preventiva, afetiva, dialógica e acima de tudo, com planejamento e sabedoria, abre

caminhos e permite à escola contribuir muito mais do que, às vezes, imagina nesse processo, já que, segundo Nóvoa (2022, p. 41), a grande vantagem da escola é ser diferente da casa. Por isso, é tão importante a colaboração entre a escola e as famílias, porque são realidades distintas e ganham, uma e outra, com esta complementaridade.

Justamente por serem diferentes, as relações precisam ser valorizadas sempre mais no diálogo, na participação e no respeito à autonomia, para que assim possam ressignificar a relação entre docentes e discentes. Estas práticas precisam ser tomadas como paradigma para a formação de professores humanistas, levando assim, a uma aprendizagem segura e responsável. Ou conforme Benincá (2010, p. 113), a provocação para o diálogo será sempre uma proposta do oprimido uma vez que o diálogo não é de interesse do opressor. Ou seja, se quem oprime a escola e os seus atores busca incansavelmente estratégias de dominação, cabe a nós, unidos pela educação, na promoção da formação de professores inicial e continuada de qualidade, buscarmos um grito de liberdade que possa ecoar nos corações daqueles que ainda tem esperança de ver a escola triunfar no exercício da autonomia e da humanização.

5 CONCLUSÃO

O tema (in)disciplina é muito amplo e complexo quanto à diversidade de entendimento em relação ao seu conceito e suas origens. Assim, suas ocorrências em sala de aula passam por avaliações e encaminhamentos diferentes dependendo de quem lançou o olhar sobre o ocorrido. Constatamos, segundo os autores analisados, que o fenômeno da (in)disciplina decorre de vários fatores internos e externos que contribuem diretamente nas questões de aprendizagem dos educandos. A falta de motivação estudantil, da gestão de classe por parte do professor e influência familiar/social, dentre outros fatores, soma-se para que as questões intelectuais e afetivas não aconteçam de forma humanizada, desmotivando os estudantes em sua caminhada escolar.

Imaginemos um aluno imerso em um ambiente escolar diametralmente oposto à sua realidade cotidiana. Um lugar onde a alienação, a exposição e a violência que permeiam seu dia a dia são substituídas por práticas pedagógicas, que por meio de uma ação dialógica o faça vivenciar com alegria a solidariedade, a participação, a crítica, a produção autoral, onde haja respeito a sua autonomia e, sobretudo, relações que lhe permitam ter esperança, poesia e alegria. Neste cenário transformador e acolhedor, o aprendizado tem um solo fértil para se desenvolver de modo genuíno e significativo, impulsionando este aluno em sua jornada educacional. E, além disso, fazendo com que ele, por vontade própria, queira ir à escola.

Todavia, nem sempre a escola encontra-se preparada para ser esse espaço humanizador. A ausência de moral, de regras claras, de limites em determinados espaços, a falta de motivação, a desvalorização da importância da escola e do estudo, seguido do despreparo e falta de formação adequada de professores e professoras, são limitadores que favorecem o surgimento da indisciplina e dificultam que o processo de ensinagem e aprendizagem se efetivem na prática.

Portanto, ao identificar fatores e práticas pedagógicas que contribuem para redução de conflitos e a indisciplina na sala de aula, as causas mais comuns dessa ocorrência, seja em grupos de alunos ou mesmo individualmente, poderão ser melhor avaliadas e a escolha do caminho mais adequado e cirúrgico se mostrará de modo mais nítido. Desta forma, poderá ser feito o enfrentamento necessário do mal da indisciplina com maior segurança e, ao perceber o enfrentamento acontecendo, o aluno antes indisciplinado poderá se motivar novamente para o estudo e o aprendizado.

Ao avançarmos no estudo do problema de fundo desta pesquisa, que nos conduziu à compreensão de que é a formação de professores que alimenta a prática pedagógica em sala

de aula, capaz de fazer frente ao problema da indisciplina e promover a disciplina formativa, também pudemos descortinar fatores e elementos que se tornam obstáculos a práxis pedagógica e fomentam a indisciplina. Destacamos vários fatores, internos e externos à escola e, então, concentramo-nos naqueles ligados às concepções pedagógicas para refletir sobre a relação da disciplina e da indisciplina com a prática docente de professores e professoras. Enquanto reiterávamos a importância de as práticas pedagógicas servirem como âncoras para lidar com as questões comportamentais, convenciamo-nos de que a formação do professor, tanto a inicial quanto a continuada, se tornam determinantes para essa finalidade.

Orientamo-nos, desde o início, por duas premissas fundamentais: a primeira afirma que grande parte da indisciplina escolar pode ser interpretada como uma forma de protesto dos estudantes frente a uma educação e a uma prática docente que não os compromete mais; a segunda, que esse problema desaparece, em grande parte ou na totalidade, quando se adota uma perspectiva pedagógica voltada à promoção da autonomia, garantida por meio de uma educação humanizadora. Agora estamos em condições de retomá-las para dizer, em relação à primeira, que há base suficiente para admitirmos que a indisciplina não pode ser reduzida a episódios de mau comportamento, que em grande parte das vezes, ela pode ser interpretada como um protesto silencioso dos estudantes contra uma educação que não os envolve mais e práticas docentes que não os motivam para ficarem nos ambientes de sala de aula. Essa perspectiva nos leva a repensar o modo como encaramos a disciplina e a indisciplina no processo educacional e a partir daí buscar possíveis soluções que promovam a autonomia e o protagonismo dos alunos. Com base na literatura consultada sobre o tema, tentamos mostrar que quando a educação se torna alienante e desinteressante, os estudantes, tendem a se rebelar de diversas maneiras ditas indisciplinadas, seja conversando em sala de aula, desobedecendo ordens, não respondendo a voz de comando do professor, fazendo “bagunça”, entre outras atitudes. Parece-nos, a essa altura, difícil de recusar o entendimento de que a indisciplina, na maioria das vezes, é sintoma de que algo está errado na relação entre o aluno, o professor e, especialmente, o conhecimento. Parece-nos claro, ao final deste estudo, que não há disciplina possível (em sentido formativo) no imobilismo, em práticas autoritárias, na indiferença e na ausência do diálogo, que deixa o aluno e sua liberdade ao sabor dos ventos. Conclui-se disso que a preservação da disciplina ainda é tarefa dos professores e professoras. Até porque, a disciplina é uma ferramenta essencial para a aprendizagem e para o desenvolvimento pessoal do discente. Ao trabalharem juntos, professores e alunos podem criar ambientes escolares mais disciplinados e propícios ao aprendizado em que todos se beneficiam.

Já em relação à segunda premissa, podemos reafirmá-la agora com base na argumentação que expomos, principalmente nos dois últimos capítulos: quando a pedagogia é voltada à promoção da autonomia, por meio do convite à participação e ao diálogo, a indisciplina, se já existente, tende a ir diminuindo e dando espaço a uma disciplina formativa. Isso porque, envolvidos por uma pedagogia humanizadora, os estudantes podem se sentir com mais intensidade engajados, motivados e responsáveis pela caminhada educativa e pelo seu próprio aprendizado. Nesse ínterim, eles passam a ter um papel ativo e de protagonistas na construção do conhecimento, o que os torna potencialmente mais interessados em participar das aulas. Destaca-se aqui, o alcance do objetivo que tínhamos, de que as propostas construídas de forma participativa constituem instrumentos que levam a um fazer autônomo e humanizador. Nessa direção, a educação humanizadora, a qual trazemos nesses estudos para compor nossa ideia central de educar para vida, que valoriza o diálogo, a participação e a autonomia revelam-se como importante caminho para uma educação formadora, inclusive em termos de disciplina. Por meio de boas práticas pedagógicas, cria-se um ambiente de aprendizagem acolhedor, afetivo e estimulante, onde os alunos possam sentir-se partícipes ativos do processo educativo que os envolve. Assim, respeitados e valorizados se humanizam e humanizam no mesmo ato.

Em relação ao principal objetivo desta pesquisa, que aponta para o cuidado com a concepção de educação adotada, a qual embasa uma postura pedagógica diferenciada, entendemos que, ao assumirmos uma postura que prioriza a pedagogia humanizadora, podemos transformar a indisciplina em um estopim de mudança que só servirá à melhor aprendizagem. Podemos construir uma escola mais democrática e participativa, onde os alunos sejam protagonistas do seu próprio aprendizado, tendo como base uma formação humanista de professores, porque como buscamos mostrar ao longo deste trabalho, a formação tanto inicial quanto continuada de professores e professoras, à luz dos princípios da pedagogia humanista é caminho promissor para uma melhor gestão do comportamento, que leva a promoção da disciplina formativa e para o combate e prevenção da indisciplina na escola.

Esta pesquisa não teve a pretensão de resolver todos os problemas, nem de dar a última palavra sobre o tema de que trata, mas espera ter alguma relevância enquanto esforço para recolocar em debate o problema da disciplina em estreita proximidade com a prática pedagógica e a formação de professores. No mais, pode ser de alguma valia para “acalmar” algumas inquietudes de quem, a exemplo de seu autor, busca pela reflexão sobre o tema vislumbrar caminhos rumo a um horizonte com mais tranquilidade e firmeza. Mesmo que na

incompletude de algumas respostas, ainda assim é possível andarmos na busca de resoluções para os problemas de indisciplina que são muitos, mais amplos e complexos, inclusive, do que podemos mensurar.

Ao reconhecermos o diálogo como princípio pedagógico de uma educação humanizadora, reconhecemos, também, a constituição democrática da disciplina. Esta, construída por meio do diálogo, da participação e do respeito à autonomia, pode superar, senão toda, grande parte da violência em contexto escolar, dando lugar a ideia clara de uma disciplina formativa, que busca práticas pedagógicas diferenciadas com o intuito de elevar cada educando ao seu “saber viver”.

Enquanto um “depósito bancário” de conteúdos operacionalizados em sala de aula de forma tradicional, vai ficando para trás, vamos nos unindo ao que estudamos e buscamos em nossas formações, tanto inicial, quanto continuada. Seguimos em direção a um saber construído cooperativamente por meio do diálogo e na interlocução com os saberes escolares. Tudo isso em uma prática pedagógica “afetiva e de cuidado” com os processos de ensinagem e aprendizagem, onde nem educadores e nem educandos se iludem com soluções de políticas que nunca se efetivam ou de pesquisas descoladas da realidade. Também nesse ínterim, buscamos animar aqueles que precisam seguir nessa difícil jornada de educar para vida, pois muitos, em determinados momentos, desanimam, mas definitivamente não é esse o caminho que apontamos nesses estudos.

O testemunho final desta pesquisa é em relação à esperança de que é possível acreditar e fazer a diferença nos espaços de humanização que criamos, mesmo que sejam pequenas células em uma sala de aula. Estas células, animadas pela prática do diálogo vivo, da participação e do respeito à autonomia, poderão produzir ótimos frutos, para honrarmos o conhecimento, as vivências e a vida em plenitude, direito de cada ser humanizado. Pois, como nos ensinou Freire (2022, p. 227), não há na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista em um objeto dominado; em lugar disso, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação.

Por fim, cabe registrar que enquanto esta pesquisa se desenvolvia e o trabalho decorria, tranquilizávamos a nossa consciência, pois reconhecíamos os limites e os emaranhamentos desta temática da (in)disciplina, a qual, não buscávamos solucionar na íntegra. E, mesmo que tal desiderato fosse almejado, as contingências inerentes à nossa sociedade, aos indivíduos e, especialmente, ao campo educacional junto a realidades das salas de aula simplesmente tornariam tal intento irrealizável. Até porque, a questão da indisciplina atual não é somente decorrente da predominância da visão tradicional, autoritária, mas

também, de uma visão instrumentalizadora, economicista predominante na sociedade concorrencial atual. Assim, entendemos que de fato o que diferencia uma prática produtora de uma disciplina coletiva e formativa, do autoritarismo, é a produção coletiva de normas. Tal produção, deve originar-se de várias mãos e comprometer-se dialogicamente com os atores do processo.

Então, sem pretender apresentar soluções definitivas e imutáveis, buscamos oferecer aos educadores bons subsídios reflexivos às suas práticas pedagógicas. Para tanto, apresentamos encaminhamentos e estratégias que visam alcançar e/ou envolver os educandos de forma mais eficaz e comprometida com os estudos, inserindo-os no diálogo, na participação e no respeito à autonomia de cada um. Além de nos desafiar a fomentar, não apenas discussões, mas também, delinear caminhos possíveis na árdua senda da educação que possa seguir a passos largos rumo à autonomia e a humanização.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das G. C.; ALVES, Leonir P. (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10 ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2015.
- AQUINO, Júlio G. **Indisciplina na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2016.
- AQUINO, Júlio Groppa. **A Indisciplina e a Escola Atual**. R. Fac Educ, São Paulo, v.24, n.2, p. 1 81 - 204, jul./dez. 1998.
- AQUINO, Júlio G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. *In*: AQUINO, Júlio G. (org.). **Indisciplina na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2016. p. 39-55.
- ANTUNES, Celso. **Porta Aberta**: Indisciplina + Conflito = Solução. Por quê? Pinhais/PR: Editora Mello, 2008.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 221-240.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. 2. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.
- BARONE, Isabelle. Indisciplina em escolas faz Brasil ser “lanterna” na educação. **Gazeta do Povo**, 23 dez. 2019, p. 01-08. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/indisciplina-nas-escolas-faz-brasil-ser-lanterna-na-educacao/>. Acesso em: 05 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BENINCÁ, Elli. A proposta pedagógica e a sua legitimidade. *In*: MÜHL, Eldon H. (org.) **Educação**: práxis e ressignificação pedagógica. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2010. p. 92-105.
- BENINCÁ, Elli. Indicativos para elaboração de uma proposta pedagógica. *In*: MÜHL, Eldon H. (org.) **Educação**: práxis e ressignificação pedagógica. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2010. p. 54-76.
- BENINCÁ, Elli. A prática pedagógica na sala de aula: princípios e métodos de uma ação dialógica. *In*: MÜHL, Eldon H. (org.) **Educação**: práxis e ressignificação pedagógica. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2010. p. 109-124.
- BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico**: classe, códigos e controle. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

BOUFLEUER, José P.; BOUFLEUER, Teresinha R. A aprendizagem em situação pedagógica à luz dos pressupostos freirianos. *In*: DICKMANN, Ivo; SILVANI, Herman; KERBES, Mariane; DEITOS, Roberto; WINCKLER, Silvana (orgs.). **Pedagogia da Memória**. Chapecó: Sinproeste, 2017. p. 41-55.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** São Paulo: Cortez, 2020.

CARVALHO, José S. F. Os sentidos da Indisciplina: regras e métodos como práticas sociais. *In*: AQUINO, Júlio G. (org.). **Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2016. p. 129-148.

DALBOSCO, Cláudio A. **Kant & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DALBOSCO, Cláudio A. Possui a disciplina papel formativo? Um ponto controverso das teorias educacionais. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 28, n. 3, p. 975-994, 2022. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/12315>. Acesso em: 13 out. 2023.

DALBOSCO, C. A.; MARASCHIN, R.; DEVECHI, C. P. V. (orgs.). **Educação formadora**. Passo Fundo: Editora UnB, 2023.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.. **Educar o Educador: Reflexões sobre a formação docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

FRANCO, Francisco C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. *In*: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FREIRE, P.. **Educação como Prática da Liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P.. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P.; FREIRE, A. M. A. (orgs.). **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, P.. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P.. **Pedagogia do Oprimido**. 83. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, P.. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, SP: Olho d'água, 1997.

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P.. **Papel da Educação na humanização**. Resumo da Conferência realizada em maio de 1967 em Santiago, Universidade do Chile, 1967. Disponível em:

<https://www.acervo.paulofreire.org/items/e9060875-e850-40e0-b49b-ffd1a9f17ba2>. Acesso em: 28 ago. 2023.

GADAMER, H.-G.. **Hermenêutica da Obra de Arte**. Trad. Marco Antônio Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GADAMER, H.-G.. **Verdade e Método II**. Tradução de Marcia Sá Cavalcante Schuback. Rio de Janeiro: Editora Universitária São Francisco, 2011.

GHIGGI, Gomercindo. Disciplina. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 124-126.

GUIMARÃES, Á. M. Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. *In*: AQUINO, Júlio G. (org.). **Indisciplina na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2016. p. 73-82.

IBARRA, R. P. La Concepción de “Ser Humano” En Pablo Freire. **Revista Educare**, v. 12, n. 1, p. 47-55, 2007.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNI MEP, 1996.

KAPCZYNSKI, A. L.; FÁVERO, A. A.; LIMA, A. B. M. As políticas antidemocráticas que fragilizam a escola pública: desafios das políticas educacionais. *In*: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E.; CENTENARO, J. B. (orgs.). **Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação**. Chapecó: Livrologia, 2022. p. 237-250.

KIMIECIKI, D.. Homem/Ser Humano. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 262-263.

LAJONQUIÈRE, L. de. A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise. *In*: AQUINO, Júlio G. (org.). **Indisciplina na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2016. p. 25-37.

LA TAILLE, Yves. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1999.

LA TAILLE, Yves; PEDRO-SILVA, N.; JUSTO, José S. **Indisciplina/disciplina**: ética, moral e ação do professor. 3. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2010.

LA TAILLE, Y.. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y.. Desenvolvimento humano: contribuições da psicologia moral. **Revista Psicologia**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 11-36, 2007.

LA TAILLE, Y.. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MORAN, J. M.. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

MÜHL, E. H.; DALBOSCO, C. A.; CENCI, A. V. **Questões atuais da educação**: sociedade complexa, pensamento pós-metafísico, democracia e formação humana. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MÜHL, E. H.; MAINARDI, E.; WESCHENFELDER, L. M. (orgs). **O Lugar da Teoria e da Prática no Cotidiano dos Educadores**: Relatos e reflexões de experiências formativas. Curitiba: CRV, 2017.

MÜHL, E. H.; MARCON, T. (orgs.). **Formação de educadores pesquisadores**: Contribuição de Elli Benincá. Passo Fundo: EDIUPF, 2022.

NÓVOA, A., colaboração ALVIM, Y. **Escolas e Professores**: Proteger, Transformar, Valorizar. Salvador/BA: Ed. e Impressão SEC/IAT - EGBA, 2022.

OCDE - Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico. **Educação no Brasil: uma perspectiva internacional**: Comportamento, expectativas e bem-estar dos alunos. 2021. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-in-brazil_60a667f7-en. Acesso em: 05 jan. 2023.

OCDE - Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico. **Principais resultados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) 2013**. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/school/TALIS-2013-country-note-Brazil-Portuguese.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2023.

OCDE - Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico. **Education Policy Outlook: Brasil - Com Foco em Políticas Nacionais e Subnacionais 2021**. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-PT.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2024.

PASSOS, L. F. Indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. *In*: AQUINO, Júlio G. (org.). **Indisciplina na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2016. p. 73-82.

PEDRO-SILVA, J.. **Educação e desigualdade no Brasil**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

PINHEIRO, A. P.; STEFANELLO, F.. Políticas de comportamento no contexto das escolas públicas brasileiras. *In*: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E.; CENTENARO J. B. (orgs.). **Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação**. Chapecó: Livrologia, 2022. p. 123-136.

REGO, T. C. R. A Indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. *In*: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2016. p. 73-82.

ROSSETTO, M. S.; DORO, M. J. Formação continuada enquanto ética do cuidado de si. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e22401, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22401>. Acesso em: 11 maio. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria Estadual de Educação. **Portaria n/1122 de 19/06/2019**, publicada no DOE nº 21.042 de 25/07/2019, que regulamenta a elaboração do regimento interno da unidade escolar. Florianópolis, SED, 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria Estadual de Educação. **Portaria n/420 de 16/02/2023**, publicada no DOE nº 21.964 de 17/02/2023, que regulamenta a transferência de estudantes nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino. Florianópolis, SED, 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Educação na Palma Mão: Núcleo de Educação e Prevenção às Violências na Escola**. SED, 2022. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/informacoes-educacionais/30945-educacao-na-palma-da-mao>. Acesso em: 06 jan. 2023.

SANTOS, H. C. A Indisciplina na Escola: causas, prevenções e enfrentamento. **Publicado na Revista Estação Científica**, Juiz de Fora, n. 15, jan./jun., 2016.

SARTORI, J.. **Formação do Professor em Serviço**. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2013.

SILVA, M. B. Concepções pedagógicas hegemônicas e pedagogia histórico-crítica: em questão a formação de professores. **Linhas Críticas**, v. 29, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc29202348021>. Acesso em: 25 mar. 2024.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VASCONCELLOS, C. S. **Indisciplina e disciplina escolar: Fundamentos para o trabalho docente**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo, SP: Cortez, 2019.

VIEIRA, J. L. T. **Pedagogia Sistêmica: Uma nova postura para pais e educadores**. Campo Grande, MS: Editora Life, 2019.

ZITKOSKI, J. J. Humanização/desumanização. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 264-265.