

A INDISCIPLINA NA GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS: ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS

Renato Torres. Docente do Curso de Artes Visuais da
Universidade Tuiuti do Paraná.

RESUMO:

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre a concepção de indisciplina entre professores de Artes Visuais na Educação Superior. Essa pesquisa foi realizada com professores de instituições públicas e privada que oferecem a formação em Artes Visuais em Curitiba, Paraná. Na graduação, a indisciplina pode se apresentar de maneira velada, sugerindo aspectos positivos e/ou negativos. Nas aulas práticas, por exemplo, o clima de trabalho é mais solto e descontraído, entretanto, nas aulas teóricas existe a necessidade de concentração e participação moderada. Das falas dos professores podem-se depreender diversas leituras sobre indisciplina, no universo das Artes Visuais. Os resultados dessa pesquisa contribuem para reflexões sobre as práticas pedagógicas na Educação Superior.

Palavras-chave: Indisciplina, Educação Superior, Artes Visuais.

ABSTRACT:

The present paper has as a goal to reflect about the conception of indiscipline among Visual Art professors in undergraduation education. This research was done with private and public institutions professors which offer Visual Arts formation in Curitiba, Paraná. In the undergraduation level, indiscipline may be presented in a hidden way, suggesting positive and/or negative aspects. In practical classes, for instance, the working spirit is looser and lighter, however, in the theoretical classes there is the necessity of concentration and moderate participation. From the professors' speeches it is possible to apprehend many readings about indiscipline, in the universe of Visual Arts. The results of this research contribute to reflections about pedagogical practices in Undergraduation Education.

Key words: Indiscipline, Undergraduation Education, Visual Arts.

O presente artigo trata de uma pesquisa sobre a concepção de indisciplina entre professores de Artes Visuais na Educação Superior. Investigar a indisciplina no âmbito acadêmico e, sobretudo no universo do ensino da Arte é uma tarefa um tanto desafiadora. É do conhecimento de todos aqueles que circulam no meio artístico, os avanços da Arte decorrente de ações “indisciplinadas” por parte dos artistas ao longo do tempo. As vanguardas artísticas se propuseram a questionar a ordem e a disciplina vigentes. A transgressão de certas normas técnicas artísticas pôde levar a criação de algo novo. Entretanto, em um ambiente de aprendizagem surgem

situações paradoxais ao se tratar da indisciplina, que ora é vista positivamente, ora é vista negativamente, pois há momentos que ela é adequada e até desejável e há momentos em que é considerada um incômodo.

Nessa pesquisa pretende-se suspender o conceito de indisciplina, para refletir sobre situações limites, que nos tiram do lugar comum solicitando um posicionamento pedagógico. A indisciplina está presente em todos os níveis de ensino, embora ela se manifeste de maneira diferente em cada etapa de ensino e em cada local.

Na Educação Superior a indisciplina ocorre de maneira singular, podendo se apresentar até de forma velada, o que torna difícil sua percepção. Nesse sentido, denominações como: conflitos, transtornos, problemas ou resistência ao aprendizado, podem ser utilizadas para se referir à indisciplina. A indisciplina não ocorre como um fato isolado, ela está conectada a uma série eventos, fatos, estruturas sociológicas, estruturas institucionais, entre outras. Tais complexidades justificam a necessidade de pesquisas nessa área.

Nessa pesquisa, foram entrevistados docentes dos cursos de graduação em Artes Visuais em Curitiba. Para auxiliar na compreensão da indisciplina no universo da Arte, seguem os estudos relativos à Educação Superior e na seqüência, as concepções de indisciplina dos professores investigados.

Durante a pesquisa observou-se que a maioria dos estudos específicos sobre indisciplina concentra-se na Educação Básica, e poucos foram os trabalhos teóricos que apresentaram contribuições sobre o tema na Educação Superior. De maneira geral, os estudos apresentados foram relacionados com a questão da indisciplina, mas fazem parte de pesquisas desenvolvidas na Educação Superior com outras temáticas.

A formação do docente para a Educação Superior no Brasil apresenta uma série de fragilidades, que, de certa maneira contribui para com o desempenho dos professores no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Pimenta e Anastasiou (2005), a formação brasileira do docente para a Educação Superior não está regulamentada sob a forma de um curso específico. O professor pode adquirir sua formação nos cursos de especialização e mestrado, entretanto, a exigência legal de um mínimo de 30% do corpo docente da instituição com pós-graduação *stricto sensu*

fortalece a necessidade desta formação. A partir desse dado, percebemos que existem diferentes caminhos para se tornar professor, e isso sugere, também, diferentes possibilidades de compreensão da indisciplina por parte dos docentes. Dependendo da trajetória de formação do professor, ele pode não ter se deparado com discussões sobre indisciplina.

A formação do professor universitário se dá em parte sem a obrigatoriedade de discussões pedagógicas, pois, de maneira geral, priorizam-se a pesquisa e o conhecimento profissional no campo. No universo da arte, valoriza-se a pesquisa teórica e a pesquisa artística. Nesse sentido, podemos encontrar na Educação Superior artistas e críticos de Arte que atingiram um grande prestígio no meio artístico e não tiveram formação pedagógica.

Em situações, decorrentes da falta de formação pedagógica, o trato com a indisciplina pode ocorrer de forma intuitiva e sem critérios pedagógicos. É preciso considerar que antes de se tornar professor, os profissionais passam por um longo período de tempo como alunos, e esta vivência pode conduzi-lo a determinadas reações diante da indisciplina. Conforme Pimenta e Anastasiou (2005, p. 79):

Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diversos professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formam modelos ‘positivos’ e ‘negativos’, nos quais se espelham para reproduzir ou negar.

Nos casos de indisciplina, em que as reações dos professores são apenas baseadas na sua vivência como aluno, é possível destacar o caráter de despreparo pedagógico. Embora exista a possibilidade de parte dos professores que atuam na Educação Superior não possuir uma formação pedagógica adequada, há também a possibilidade de estes encontrarem, em suas trajetórias, professores com uma longa experiência profissional, e neste encontro, existir um apoio dos mais experientes aos professores novatos. Nesse trâmite de saberes, algumas práticas permanecem. Sendo assim, os conhecimentos dos professores passam por reflexões que ora afirmam as teorias adquiridas durante suas formações, ora constroem novas leituras baseadas em suas experiências de docência.

Tardif (2002), ao investigar os saberes docentes e a formação profissional, estabeleceu uma reflexão sobre como os saberes docentes se testam e se refazem nesse processo pedagógico. Para Tardif (2002, p. 33), os saberes docentes são decorrentes de diferentes fontes. “Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais”. Conforme o autor, os saberes da formação profissional são adquiridos por meio de formação acadêmica inicial ou continuada. Fazem parte deste conjunto os saberes pedagógicos, que estão ligados com as ciências da educação. Os saberes disciplinares, por sua vez, são correspondentes a diversos campos de conhecimento, organizado e oferecido pelas faculdades por meio das disciplinas. Já os saberes curriculares dizem respeito aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos selecionados pelas instituições e incorporados pelos professores. Por fim, os saberes experienciais são resultantes das vivências pedagógicas dos professores, surgem da experiência docente e por ela são validados (TARDIF, 2002). Sobre os saberes experienciais comenta Tardif (2002, p. 49):

Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Nas palavras de Tardif percebemos que os saberes práticos existem como um processo de simbiose entre os demais saberes adquiridos anteriormente e a constante prova deles. Para o autor, as interações presentes no processo de ensino-aprendizagem representam condicionantes, que por sua vez exigem do professor a capacidade de improvisação e de habilidade pessoal. Durante a atuação do professor constantes expectativas são postas a prova.

Segundo Beraldo, Bridi e Lima (2001), o professor da Educação Superior acredita estar imune a problemas de indisciplina, devido ao fato de lidar com adultos. Entretanto, na Educação Superior as turmas não são compostas só por adultos, de maneira geral as turmas são heterogêneas, formadas por pessoas de diferentes idades, níveis de conhecimento variado, e com diferentes objetivos. Segundo Pimenta e Anastasiou (2005, p. 228): “Ao entrar na sala de aula na universidade o

professor geralmente encontra numeroso grupo de jovens com faixa etária de 17 anos em média, bastante diferente do que possivelmente esperava encontrar”. As autoras comentam ainda que os professores interagem com os alunos como se fossem adultos, esperando pessoas maduras e dispostos a aprender, não percebendo as condições reais dos alunos. Sobre o aluno universitário ideal Aquino (1996, p. 86), em sua pesquisa sobre confrontos em sala de aula comenta: “O aluno pode ser interessado, mas é pouco autônomo. Ou então, pode ser esforçado, mas é defasado. Marcado por uma espécie de endividamento, o aluno em sala de aula não se aproxima daquele idealizado pelos docentes universitários”. No contexto da Educação Superior é necessário que o professor conheça as condições reais dos alunos (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005; SALOMÉ, 2002).

Anastasiou (2001, citado por PIMENTA E ANASTASIOU, 2005, p. 229) ao pesquisar 140 professores de uma instituição de Educação Superior, sobre os problemas dos docentes em relação a seus alunos, encontraram aspectos como a falta de interesse, baixo nível escolar, e falta de condições de estudo, conforme descritos a seguir:

Falta de interesse, de motivação ou de comprometimento com a própria aprendizagem; passividade; individualismo. Interesse na nota e em passar de ano e/ou obter diploma; falta de disciplina, hábitos de estudo insuficiente. Somados a esses, acrescentem-se fatores referentes à escolaridade anterior: nível de conhecimento ou pré-requisitos insuficientes para acompanhar a graduação; dificuldades na interpretação, redação, leitura; dificuldades de raciocínio, falta de criticidade; alta heterogeneidade em cada classe e diversidade de maturidade geral; interesse na nota e em passar de ano e/ou obter diploma; falta de tempo para estudar, com pouco contato extra-classe; aluno trabalhador.

Conforme as autoras, os problemas enfrentados pelos professores da Educação Superior estão vinculados à realidade vivida pelos alunos. Cunha (1989, p. 125) ao relatar as dificuldades enfrentadas pelos ‘bons professores’, aponta entre outras: “às dificuldades inerentes ao trabalho com alunos do noturno, que chegam cansados e com profundo sentimento de derrota. Os professores reconhecem este estado de coisa como um desafio à sua capacidade de reverter a realidade”.

Diante desses aspectos apontados na pesquisa de Anastasiou (2001), é possível pensar que parte das expressões de indisciplina na Educação Superior seja uma continuidade das expressões de indisciplina dos alunos na Educação Básica, e parte seja decorrente do contexto específico da Educação Superior. Manifestações como:

conversa paralela, piadas em momentos impróprios, atendimento de celular no meio da aula, excesso de faltas sem motivos justificáveis, entre outras, estão presentes tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior. Já manifestações apontadas por Pimenta e Anastasiou (2005, p. 229), como: falta de interesse, de motivação ou de comprometimento com a própria aprendizagem; passividade; individualismo e falta de hábito de estudo, pertencem a um contexto específico e são exigências enfatizadas na Educação Superior, passíveis de ser interpretadas como indisciplina.

Devido à complexidade da indisciplina, sua gênese na Educação Superior pode decorrer de várias situações. Torres (2006) ao refletir sobre a gênese da indisciplina nos Cursos de Artes Visuais, apresenta momentos de conflito baseados entre as expectativas dos alunos quanto a um tipo de Arte que esperava conhecer ao ingressar na Universidade, e o que ele se depara durante sua formação.

Ao entrar na Universidade, parte dos alunos esperam aprender uma Arte com características próximas a um padrão renascentista. Entretanto, no decorrer do Curso eles se deparam, por exemplo, com a Arte Contemporânea. Nem todas as pessoas que passam a conhecer a Arte Contemporânea conseguem compreendê-la de imediato. É possível que para muitas pessoas a aceitação dessa forma de Arte nunca chegue a acontecer. Nesse sentido, as expectativas frustradas de alunos podem ser possíveis geradoras de indisciplina.

Quanto às expectativas dos professores de Artes, Garcia, Torres e Alberti (2007) apontam que os professores não só anseiam por alunos críticos e participativos, como também incentivam um posicionamento crítico: “em contexto onde se almeja estimular a criatividade, a inventividade e um espírito de ruptura, por exemplo, a expectativa deve ser por alunos que reflitam, que argumentem, e que participem das aulas” (2007, p. 731-732). Em relação às expectativas dos professores, os alunos reais nem sempre correspondem.

Masetto (1998), ao escrever sobre a *Aula na Universidade*, destaca a necessidade de “[...] configurar-se como um grupo de pessoas batalhando por objetivos comuns” (1998, p. 180). Esta idéia de parceria vem ao encontro da idéia de disciplina como condição de vida democrática e implica na criação de um espaço acadêmico

estimulante, que envolva a realidade ao redor, que traga o dia-a-dia para dentro da sala de aula e que seja um espaço em que o aluno e o professor estejam completamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, a ausência dessas características contribui para o grande desinteresse presente na Educação Superior. Na perspectiva desta pesquisa, o desinteresse pode ser parte da indisciplina.

A idéia de parceria proposta por Masetto realça a importância da relação professor-aluno como central nas relações pedagógicas. Segundo Vasconcelos (2006, p. 119), na Educação Superior “[...] o relacionamento professor-aluno é fundamental para o bom andamento das tarefas docentes. Tal relacionamento deve ser suficientemente próximo para facilitar o diálogo, mas não tão íntimo que descaracterize os papéis de professor e aluno, igualando-os”. Nesse sentido, a relação professor-aluno é importante no processo ensino-aprendizagem, porém ao estar próximo dos alunos, o professor não pode deixar sua posição de condutor desse processo.

Com o intuito de conhecer as concepções de indisciplina vivenciadas pelos professores de Artes Visuais na Educação Superior em Curitiba, optou-se por estabelecer uma pesquisa qualitativa, envolvendo entrevistas semi-estruturadas e análise dos dados. Com o propósito de sintetizar os resultados optou-se por apresentar nesse artigo parte da fala de quatro professores com análises subsequentes. Segue abaixo a declaração da professora A sobre indisciplina.

Eu acho que a indisciplina na Educação Superior acontece quando existe um desrespeito com os direitos humanos. Desrespeito com o colega, desrespeito com o professor [...]. Já a movimentação e a conversa, se forem dentro daquilo que a gente está trabalhando, eu não vejo como indisciplina. A menos que seja uma conversa paralela que esteja atrapalhando tanto os colegas, quanto a fala do professor [...]. (Professora A).

No relato da professora A, destacamos a noção de indisciplina como “desrespeito”, e a relação de indisciplina com a conversa paralela. Percebemos também, uma diferença entre uma conversa paralela que atrapalha e outra que contribui para o andamento da aula. A idéia de “desrespeito” sintetiza a noção de indisciplina, uma vez que a conversa paralela também pode ser interpretada como “desrespeito” ao atrapalhar os colegas ou os professores.

A professora B ministra aulas teóricas e práticas, e de acordo com sua experiência abordou a indisciplina na sala de aula convencional e a indisciplina no atelier. Essa diferença aponta para uma percepção atenta a diferentes ambientes de aprendizagem.

Em atelier, eu acho que existe uma postura mais despojada por parte dos alunos. Por parte dos professores não existe tanto uma cobrança, porque você não está o tempo inteiro falando, e tem o período que o aluno está produzindo sozinho. Um período que o aluno está conversando com os outros colegas, e esse conversar com os outros colegas não é uma coisa que atrapalha o andamento da disciplina. Agora se é uma sala de aula, uma aula teórica já incomodaria. Se fosse história da Arte, não daria pra ter conversa paralela, porque isso já é algo que incomoda o andamento da disciplina. (Professora B).

Nesse depoimento, destacamos o enfoque da professora em uma noção de que indisciplinas diferentes acontecem em contextos diferentes. A conversa paralela, por exemplo, não atrapalha o andamento de uma aula prática, mas atrapalha o andamento de uma aula teórica. A vivência da professora em diferentes ambientes sugere que o conceito de indisciplina não tem um único sentido. Vejamos como a professora B definiu a indisciplina:

Mas, indisciplina, a primeira idéia que me vem na cabeça é: um tumulto geral na sala. Se você não tem controle da turma, e não dá para iniciar a aula. [...] Se a gente for ver a indisciplina como algo negativo, talvez ela esbarre pela questão da falta de respeito com o professor. Que está na frente, preparou a aula e vai mostrar. E com os colegas, talvez esbarre nessa questão da falta de respeito com os colegas e com o professor. [...] No atelier é diferente. Por exemplo, se a gente for pensar uma aluna, que é uma menina superagitada, mas eu vejo a indisciplina dela como uma coisa positiva, porque ela é assim, ela é muito viva, ela quer muito saber as coisas logo, ela quer aprender, ela tem uma sede de querer saber as coisas. Então, eu acho que no caso dela, seria então uma indisciplina produtiva. Porque ela tem esse comportamento, e até em sala de aula ela tem esse comportamento, mas ela levanta uma bandeira, ela defende, e ela é engajada, então acho que é um lado positivo. [...] Indisciplina negativa, eu acho que daí se estiver tumultuando o andamento da disciplina. (Professora B).

Em seu relato, destacamos uma distinção entre “indisciplina produtiva” e “indisciplina negativa”. Na “indisciplina produtiva”, a professora B considerou o jeito de ser da aluna, que levanta bandeira, defende que é engajada, e relacionou isso com “uma sede de querer saber as coisas”. Na “indisciplina negativa” a professora

relacionou com “falta de respeito” e com o ato de tumultuar o andamento da disciplina.

O professor C é responsável pelo atelier de Desenho, e atua no Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Durante o ano, os alunos têm contato com diversas maneiras de desenhar e com a produção de vários artistas, inclusive contato com a produção de artistas contemporâneos. O professor também tem experiência na Educação Básica e faz o seguinte paralelo:

Quando a gente pensa a indisciplina na escola, a gente fica pensando a criança que conversa, que perturba, que faz barulho. Eu acho que no caso de uma Licenciatura, que é onde eu atuo, eu considero uma indisciplina quem está fora de área, sabe, quem na verdade queria fazer uma outra coisa e fica lá ‘meio que zuando’, que está lá meio de bonito, meio que numa sombra, não leva a coisa a sério. Que perturba meio que sem fazer nada às vezes, perturba pelo desinteresse. Por exemplo, esse ano tinha um grupo, e essa disciplina que eu ministrava era optativa. Então tinha um grupo, uma turma pequena, as turmas são de 20, mas digamos que 10 alunos da turma estavam fazendo bacharelado em outra instituição e fazendo Licenciatura nessa instituição, e daí eles não têm o menor interesse em ser professor. Então, eles ficam desenhando na sala, ficam de pouco caso. [...] Nossa me irrita tanto, o cara fica desenhando enquanto você está falando, cochicho, carinha de desdenho. (Professor C).

No depoimento do professor C, a indisciplina está relacionada com quem “está fora da área”, que faz o Curso de Licenciatura, mas não quer ser professor. O professor relaciona a indisciplina com o “desinteresse”, um ‘estar na instituição’ sem objetivos. Segundo o professor C, essa indisciplina pode ser demonstrada pelo “cochicho”, pela “cara de desdenho” ou quando os alunos “ficam desenhando”. Ressalta-se aqui o contexto da indisciplina, o desenho é desejável em uma aula prática, porém é incômodo em uma aula expositiva. Quanto à indisciplina no Atelier o professor a vê como uma situação diferente.

Eu acho que quando ela é no atelier ela é bem vinda. Porque se o cara é o bom menino, o quietinho, [...], o que desenha o que manda desenhar, o que faz o que manda fazer, esse cara que não transgride nada, ‘Arte’ ele não fará. Então, quem dizia isso era o Levi Strauss, que diz que arte exige transgressão. Se você faz exatamente aquilo, se não transgride em nada, não cria coisa alguma. Então, de certo modo ela é muito benéfica, um comportamento que seja padrãozinho, padronado, padrão escola, padrão bonzinho, sentadinho, quietinho, esse com certeza no atelier não vai... Futuramente ele não renderá.[...] É bem vinda quando o cara transgride uma norma, por exemplo, Se você está dizendo que pra gravar, pra fazer a maneira negra ela tem que estar inteira negra, e feita com o *berçô*. Aí o cara fala, eu não quero fazer assim, quero fazer usando uma pedra. Não dá certo, Não dá certo. O cara vai lá e faz. Ele transgride uma norma, de

uma orientação que ele teve. O cara inventa um troço. Se ele consegue fazer, se ele defende uma coisa e se ele faz isso, se ele consegue fazer isso, isso é muito bem vindo. O cara está criando, está usando o atelier pra que serve. Aí o professor que tem que se adequar ao cara, lógico, o cara está certo, ele inventou. Agora, quando o cara não faz isso, quando o cara normatiza, e pergunta: tá, como é que eu pego no lápis? Pô! Pegue como você queira, não é! Este tipo de disciplinado, o regrado, se ele faz alguma coisa, essa é a questão. Nossa! o limite entre as duas partes é bem complicado. (Professor C).

No Atelier, o professor C enfatiza a necessidade de uma indisciplina que se aproxime da “transgressão”, que segundo ele, essa característica é necessária para se fazer Arte. Em pesquisa feita recentemente sobre a expectativa dos professores em relação aos alunos de arte, Garcia, Torres e Alberti (2007, p. 730) descobriram que: “Tais aulas devem ser experiências de inquietude criativa, onde possam aprender em contato com a experiência de ruptura seja no modo como enxergam o mundo das formas, cores e texturas, por exemplo, ou como desejam retratá-lo ou mesmo reinventa-lo”.

Para o professor C, além conhecer as rupturas geradas pelos movimentos artísticos, os alunos devem também propor “transgressões”. Como exemplo de “transgressão” pode-se ter o questionamento de uma “norma”, de uma “orientação”, que deve servir para a criação de algo, auxiliando na produção do aluno. Essa é a indisciplina “bem vinda”, como disse o professor, pois ao transgredir uma norma técnica o aluno pode descobrir uma nova linguagem. Entretanto, o professor relatou também outro tipo de indisciplina que não é bem vinda no Atelier:

Não é o quietinho também, a coisa varia. Eu vou te dar um exemplo, o fulano. [...] A coisa pra mim cabe mais numa conduta, que tange uma coisa até da moral do cara. Sabe o sujeito que não tem sequer material. O beltrano, um exemplo, passa o ano sem um lápis. Ou então, aquele que contesta a avaliação sem ter feito coisa alguma. Que não faz nada, não pensa, não produz, mata a aula, e questiona. [...] Outro exemplo: o sujeito que não aceita uma orientação que não seja, digamos técnica, ou que não seja a respeito de retratar o que se vê, e aí diz que você está fazendo qualquer coisa. Assim, se você orienta um trabalho que fuja de norma, digamos: o desenho contemporâneo, a gravura que seja contemporânea, aonde o cara logicamente que não tem nenhum limite. Mas o sujeito entende isso como sendo qualquer coisa, e diz: Ah você dá isso! (Professor C).

No relato do professor C, a indisciplina mal vinda no Atelier tange “a moral” da pessoa, e ele a relaciona com a contestação indevida, a não participação do aluno, e a sua ausência em sala. Quando o professor diz que o aluno “passa o ano sem um lápis” ele aponta para uma situação paradoxal: o aluno freqüenta a aula, mas não se

envolve com o conhecimento. O professor apresentou outra situação de indisciplina, em que o aluno “não aceita uma orientação”, achando que uma proposta de experimentação que se aproxime da Arte contemporânea, por exemplo, seja interpretada pelo aluno como “qualquer coisa”, que não faz sentido algum. Nesse exemplo a indisciplina parece ter sido originada de um conflito entre a concepção de Arte do aluno e do professor.

A professora D ministra tanto aulas práticas quanto teóricas, e sua concepção de indisciplina permeia esses dois ambientes. Segue a fala da professora D sobre o que ela entende por indisciplina na educação de uma maneira geral e na Educação Superior, mais especificamente no Curso de Arte:

A indisciplina está diretamente ligada ao conceito de disciplina que tem cada cultura. E dentro da Universidade, do universo de Ensino Superior vai ser de diferentes formas. Por exemplo, se a gente pensar, a disciplina exigida para um professor de Direito, é completamente diferente da disciplina que um professor de Artes tem que observar. O professor de Direito jamais vai dar aula, por exemplo, sem terno e gravata, e eu já fui dar aula de roupa de ciclista, de bermuda e camiseta de ciclista e com capacete. Cheguei lá, deixei minha bicicleta e fui dar aula. Quer dizer, a disciplina vai variar de acordo com cada contexto. E no Curso de Arte a idéia de disciplina ela é bem mais flexível, bem mais relaxada do que em outros cursos ou em outros universos acadêmicos. Pela própria característica das nossas atividades. Então, nós trabalhamos com conteúdos que, em primeiro lugar, a idéia de disciplina do ponto de vista mais corrente que seria “comportamento” em sala de aula, pra nós não tem nenhum sentido. Aquela idéia de “comportamento”, se você falar indisciplina pra um professor do Ensino Básico, Ensino Médio, os professores não tem a menor dúvida. O que é indisciplina? Falar na sala de aula, se mexer, conversar, sair de um lado pro outro. E isso pra nós é absolutamente normal. Uma sala de artes que não tenha movimentação e que não tenha conversa é impensável. Uma sala de ateliê eu digo, por que quando você está falando de indisciplina vai haver, dentro dos Cursos de Arte, uma diferença entre cursos teóricos e cursos práticos. (Professor D).

Segundo a professora D: “a disciplina vai variar de acordo com cada contexto”, O que seria indisciplina em determinados contextos, passa a ser aceitável nas aulas de Artes, como por exemplo, a “movimentação” ou a “conversa”. A professora destaca uma diferença entre a indisciplina das aulas teóricas e a indisciplina das aulas práticas. A professora D segue dando exemplos de indisciplina:

[...] Numa aula de ateliê, você tem momentos teóricos, momentos práticos, momentos em que você exige a concentração do aluno e momentos em que ele está mais solto pra fazer o seu trabalho, mais liberado. Então, eu já tive casos, problemas, que todo professor enfrenta, de você não conseguir ser ouvido porque tem a conversa muito alta. [...] Já tive casos de estar passando conteúdo e a aluna estar deitada em cima da mesa! Por que daí o aluno de Artes acha que por que é curso de Arte tudo pode. Daí eu

chamei a atenção, e ela: ai, mas você se incomoda? Eu disse: eu me incomodo! Isso aí pra mim é falta de respeito. Então eu acho que a disciplina, ela não é só regulador de comportamento, mas ela está ligada também a idéia que a sociedade tem de respeito ao próximo. Então não é simplesmente uma convenção idiota que a gente tem que seguir, eu acho que a disciplina está intrinsecamente ligada, pelo menos a meu ver, com as relações entre as pessoas e as relações de respeito. Então eu considero indisciplina quando eu me sinto desrespeitada em sala de aula ou quando eu sinto que essa atitude desrespeita os colegas. [...] E eu acho que isso transcende a sala de aula, é uma convenção social mesmo, de valores sociais. (Professora D).

Conforme a explicação da professora, nos “momentos teóricos” existe a necessidade da “concentração” dos alunos. Já nos “momentos práticos”, não é necessária a atenção de todos os alunos ao mesmo tempo e a aula acaba sendo mais “solta”. A professora apresenta um exemplo em que os alunos de artes confundem esse clima de Atelier com um “tudo pode”, e estabelece uma relação entre disciplina e “respeito ao próximo”, e entre indisciplina e “desrespeito”. Nesse clima “mais solto” de Atelier, o aluno acaba confundindo as condições de aprendizagem com um agir em causa própria, como o exemplo da aluna que ficou “deitada em cima da mesa”, em que ela pensou somente no seu desejo e deixou de se importar com quem estava em volta, ignorando as expectativas coletivas. A professora não apresentou uma visão única sobre indisciplina e seguiu com outras atribuições:

[...] Inclusive tive casos de: Ah! Não vou fazer teu trabalho. Bom, não vai fazer, não ganha nota. Isso pra mim não é indisciplina, porque isso é uma opção, o aluno tem opção de não fazer o trabalho e não ganhar nota. [...] Porque quando ele fala: não vou fazer o trabalho, ele está dentro das regras da Universidade, ele tem opção e arca com as conseqüências. A indisciplina pra mim é quando aquilo escapa das regras e dos conteúdos das regras acadêmicas. Acho que pra nós, a maior indisciplina esta ligada à falta de interesse. (Professora D).

A professora D apresentou também uma noção de indisciplina como “quando aquilo escapa das regras e dos conteúdos das regras”, colocando o aluno como um sujeito autônomo, capaz de tomar decisões e arcar com suas escolhas. Nesse sentido, ela acrescentou à indisciplina, uma idéia de “falta de interesse”. A falta de interesse na Universidade indica ao professor a ausência de objetivo e de motivação por parte do aluno.

A partir das declarações dos entrevistados é possível apontar diferentes indisciplinas decorrentes de diferentes contextos, e considerando as singularidades de cada situação destacam-se aspectos positivos e negativos de indisciplina. Como aspectos

negativos, observou-se a idéia de indisciplina como desrespeito, desinteresse, contestação indevida, falta de participação, pouca frequência.

Entretanto, os professores de Arte consideram também uma dimensão positiva da indisciplina no que se refere especificamente ao trabalho de criação que ocorre normalmente nas aulas de atelier. Nessas situações, a indisciplina é vista como produtiva, com avanços derivados da transgressão, benéfica ao momento de criação. Essa visão da indisciplina aproxima à visão da Arte anunciada no início do artigo.

Existem ainda situações limites, que ocorrem de maneira velada, como por exemplo, o caso citado pelo professor C, do aluno que frequenta a aula, mas não leva material. Ele está presente, mas não participa, causando uma perturbação sem ter uma atitude de afronta. Some-se a isso as especificidades dessa área de atuação, o clima das Artes que não possui a rigidez de outros cursos. É possível que o professor leve um tempo para perceber essa não participação do aluno. Nesses casos a indisciplina ocorre nas “entrelinhas”, em situações de difícil percepção.

As diferentes concepções de indisciplina apresentadas pelos professores sugerem um olhar atento para cada situação. Nesse sentido, o docente tem a possibilidade de rever constantemente seu planejamento, equalizando as questões surgidas durante sua prática pedagógica.

Referências

ANASTASIOU, L. G. C. Educação Superior e preparação pedagógica: elementos para um começo de conversa. *Saberes*, Jaraguá do Sul, ano 2, v. 2, maio/ago.2001.

AQUINO, J. G. *Relação professor aluno: do pedagógico ao institucional*. São Paulo: Summus, 1996.

BERALDO, W. R. B.; BRIDI, M. V.; LIMA, D. O professor do ensino superior em sala de aula e o problema da disciplina escolar. In: VASCONCELOS, M. L. M. C. (Org.). *(In)disciplina, escola e contemporaneidade*. São Paulo: Mackenzie, 2001. p. 125 – 147.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.

GARCIA, J.; TORRES, R.; ALBERTI, A. Um estudo sobre a criatividade e indisciplina na escola. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7, 2007. Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2007. p. 728-737. 1 CD-ROM.

MASETTO, M. T. Aula na Universidade. In: FAZENA, I. C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papyrus, 1998. p. 179 – 192.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2005.

SALOMÉ, J. S. O aluno do ensino superior noturno, frente à era do conhecimento. *Tuiuti: ciência e cultura*, Curitiba, n. 28, p. 137-172, mar. 2002.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TORRES, R. Reflexões sobre a gênese da indisciplina na educação superior: Uma experiência no curso de Artes Visuais. In: II SEMINÁRIO INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, 2, 2006. Curitiba. *Anais...* Curitiba: UTP, 2006. p. 59-68.

VASCONCELOS, M. L. M. C. *Autoridade docente no ensino superior: discussão e encaminhamentos*. São Paulo: Xamã, 2006.

Renato Torres

Mestre em Educação (UTP). Graduado em Licenciatura em Desenho (EMBAP, 1997) e Bacharelado em Gravura (EMBAP, 2000). Atualmente é docente do Curso de Artes Visuais da Universidade Tuiuti do Paraná e Coordenador da Especialização Ensino das Artes Visuais: Práticas pedagógicas e linguagens contemporâneas. Desenvolve um trabalho de Arte em Gravura e pesquisa a Indisciplina na Educação Superior.