

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**

**Renato Torres**

**A ESTÉTICA DA INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

CURITIBA

2008

**Renato Torres**

**A ESTÉTICA DA INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná, Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Joe Garcia

CURITIBA

2008

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

RENATO TORRES

### **A ESTÉTICA DA INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação stricto sensu Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 26 de março de 2008.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Naura Syria Carapeto Ferreira  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação  
Universidade Tuiuti do Paraná

Orientador: Prof. Dr. Joe Garcia  
Universidade Tuiuti do Paraná  
Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação

Prof. Dra. Iolanda Bueno de Camargo Cortelazzo  
Universidade Tuiuti do Paraná  
Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação

Dedico esta dissertação à minha esposa Camilla e ao meu filho Matheus, que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando desde o surgimento da idéia de fazer mestrado, até a concretização dessa experiência estética.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu forças nos momentos mais angustiantes, me ajudando constantemente a redirecionar meus objetivos.

Ao meu orientador Prof. Joe Garcia, por ter compartilhado seus conhecimentos durante este processo, sem os quais não seria possível a concretização desta pesquisa. Agradeço por sua paciência, dedicação e competência.

Aos professores do mestrado, por suas contribuições nestes dois anos de trabalho.

Aos amigos professores do curso de Artes Visuais, que sempre estiveram dispostos a ajudar, inclusive me substituindo em muitos momentos. Em especial às contribuições do Prof. Ms. Rubens Portella e da Prof. Ms. Josélia S. Salomé.

Aos professores entrevistados, que foram de suma importância nessa pesquisa. Principalmente pela prontidão e confiança em dividir experiências tão pessoais.

À Ingrid Simon, pelo nosso 'grupo' de estudos, por dividir os momentos difíceis e por ajudar a projetar a 'rota de fuga' dos problemas que surgiam quando menos esperávamos. Ao Clóvis da Silva Brito, por amenizar minhas angústias ao não contar o que viria pela frente, e por estar sempre disposto a contribuir com a pesquisa. À Mônica Golba, por dividir momentos de dúvida durante o mestrado, e por disponibilizar textos de difícil acesso.

Aos amigos do Grupo de Estudos sobre Indisciplina, sempre dispostos a discutir, trocar informações, trocar materiais e também trocar palavras de incentivo.

À minha família, pela compreensão e apoio, sem os quais, eu não teria conseguido vencer esta etapa. Destaco aqui, à atenção das avós e do Marcos A. Torres, dadas ao meu filho, nos momentos em que eu me dedicava a esta pesquisa.

À Tasla C. La Pastina, por sua prontidão e apoio, estando sempre por perto, mesmo morando na Austrália.

Agradeço a todos que, direta e indiretamente, ajudaram para que este trabalho se concretizasse.

## RESUMO

Esta dissertação apresenta uma investigação sobre experiências estéticas de indisciplina na Educação Superior, vivenciadas por professores de Arte durante suas práticas pedagógicas. A pesquisa representa uma contribuição importante aos estudos sobre indisciplina no contexto universitário, através de investigação estética, uma alternativa pouco explorado na literatura educacional brasileira. O referencial teórico da pesquisa articula escritos relativos a dois temas, indisciplina e estética. A pesquisa foi desenvolvida segundo uma abordagem qualitativa e utilizou um método de investigação estética. Através desse método de pesquisa buscamos identificar qualidades presentes nas experiências de indisciplina e assim compreender a reação dos professores a elas. Parte da investigação foi desenvolvida através de entrevistas semi-estruturadas, aplicadas a um conjunto de professores universitários, selecionados segundo critérios de amostragem intencional por intensidade. A partir de um grupo inicial de dez professores, concentramos nossa análise nas entrevistas de quatro deles, escolhidos devido a intensidade de suas experiências de indisciplina. A análise das experiências estéticas dos professores resultou em alguns importantes *insights*. As experiências estéticas de disciplinas implicam um processo de compreensão que contribui para a revisão e formação de concepções sobre indisciplina entre os professores. A partir da percepção dos professores entrevistados, percebemos uma diferença na qualidade das experiências de indisciplina vivenciadas nos ateliêrs e na sala de aula convencional. As experiências estéticas de indisciplina na Educação Superior implicam um processo de reflexão e apreciação das questões de indisciplina ao longo do qual os professores experimentam diferentes posições ou percepções.

**Palavras-chave:** Educação, Práticas Pedagógicas, Educação Superior, Indisciplina, Estética.

## **ABSTRACT**

This dissertation presents a study on aesthetic experiences of indiscipline in Higher Education as experienced by Art teachers during their pedagogical practices. The research represents an important contribution to the studies on indiscipline, in the academic context, because it involves aesthetic investigation, an alternative that has been explored very little in Brazilian educational literature. The theoretical framework of the research articulates writings on two themes, indiscipline and aesthetics. The research was carried out using a qualitative approach with an aesthetic investigation method. Through this research method we sought to identify qualities present in the experiences of indiscipline and thus understand the professors' reactions to them. Part of this investigation was carried out using semi-structured interviews applied to a group of university professors, selected according to purposeful sampling criteria based on the intensity of their experience. From an initial group of ten professors, we concentrated our analysis on interviews with four of them, chosen because of the intensity of their experiences of indiscipline. An analysis of the esthetic experiences of these professors resulted in some important insights. The aesthetic experiences of indiscipline involve a process of understanding that contributes to the review and formation of conceptions about indiscipline among professors. Based on the perceptions of the professors interviewed, we found a difference in the quality of the indiscipline experiences lived out in the art studio and the conventional classroom. The aesthetic experiences of indiscipline in Higher Education imply a process of reflection and appreciation of indiscipline issues, throughout which the professors experience different positions or perceptions.

**Keywords:** Education, Pedagogical Practices, Higher Education, Indiscipline, and Aesthetics.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> – MÍRON. <i>Discóbolo</i> . 450 a.c.....	39
<b>FIGURA 2</b> – PICASSO, Pablo. <i>Guernica</i> . 1937.....	56
<b>FIGURA 3</b> – BARRIO, Arthur. <i>Livro de carne</i> . 1978/79 .....	57
<b>FIGURA 4</b> – TWOMBLY, Cy. <i>Sem título</i> . 1970 .....	130
<b>FIGURA 5</b> – TWOMBLY, Cy. <i>Sem título</i> . 1970 .....	130
<b>FIGURA 6</b> – SCHENDEL, Mira. <i>Sem título</i> . 1965 .....	131
<b>FIGURA 7</b> – NITSCH, Hermann, <i>Teatro Orgia Mistério</i> . 1984 .....	132
<b>FIGURA 8</b> – KLEIN, Yves. <i>Antropometria</i> . 1960 .....	133
<b>FIGURA 9</b> – KLEIN, Yves. <i>Impressão Azul Positiva Estática</i> . 1962 .....	133



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2 INDISCIPLINA COMO EXPERIÊNCIA</b> .....	14
2.1 EXPLORANDO O CONCEITO DE INDISCIPLINA .....	15
2.1.1 Relações entre indisciplina, interesse, participação e liberdade.....	16
2.1.2 Indisciplina como experiência .....	23
2.2 INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	26
2.2.1 Preparando-se para as Experiências: A formação dos saberes docentes .....	27
2.2.2 Estudos de Indisciplina na Educação Superior e Estudos que Tangenciam a Indisciplina na Educação Superior .....	30
<b>3 A DIMENSÃO ESTÉTICA DA INDISCIPLINA</b> .....	37
3.1 ESTÉTICA: Optando por uma Vertente .....	38
3.1.1 Estética Alemã dos Séculos XVIII e XIX .....	41
3.1.2 Estética dos Estados Unidos dos Séculos XIX e XX .....	46
3.2 EXPERIÊNCIA ESTÉTICA .....	50
<b>4 EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS DE INDISCIPLINA</b> .....	64
4.1 INVESTIGAÇÃO ESTÉTICA .....	64
4.1.1 A investigação estética e sua abordagem em educação .....	66
4.1.2 Princípios gerais da investigação estética .....	67
4.1.3 Análise dos dados como descrição crítica: técnicas de observação e descrição .....	69
4.2 DADOS DA PESQUISA DE CAMPO .....	72
4.2.1 Perfil dos professores entrevistados .....	75
4.2.2 Experiência estética de indisciplina da professora A .....	78
4.2.3 Experiência estética de indisciplina da professora B .....	87
4.2.4 Experiência estética de indisciplina da professora C .....	93
4.2.5 Experiência estética de indisciplina da professora D .....	100
4.2.6 Descrição crítica das experiências estéticas de indisciplina dos professores A, B, C e D .....	112
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	116
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	122
<b>APÊNDICES</b> .....	128
<b>ANEXOS</b> .....	130

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta uma investigação sobre experiências estéticas de indisciplina na Educação Superior, vivenciadas por professores de Arte durante suas práticas pedagógicas. O interesse pela pesquisa surgiu de nossa tentativa de compreensão da indisciplina na Educação Superior. Devido ao fato de ser professor e artista percebemos a indisciplina em diferentes contextos. Como artista, vivenciamos uma espécie de indisciplina a todo o momento, quando questionamos e tentamos mudar o sentido das coisas ao nosso redor. Ao mesmo tempo, o ofício de professor nos leva ao encontro da indisciplina do aluno. Essas diferentes manifestações de indisciplina nos conduziram ao interesse pelo olhar do professor de Arte, que convive com essas distintas disciplinas, seja na teoria, por meio do registro histórico da indisciplina de determinados artistas, ou na prática docente, pelo contato com a indisciplina dos alunos.

Para compreender o olhar do professor diante da indisciplina, tínhamos a necessidade de encontrar uma noção de indisciplina condizente com a Educação Superior. Optamos pela noção de indisciplina como experiência, e posteriormente como experiência estética, construída a partir de um conjunto de escritos de John Dewey. Essa noção de indisciplina possibilitou encontrar experiências com qualidades estéticas, diferentes das demais experiências de indisciplina. Ao longo do texto, também analisamos tais experiências e distinguimos suas qualidades estéticas.

Uma questão central nesta pesquisa reside em discutir o conceito de experiência estética e colocá-lo em diálogo com os estudos de indisciplina. O fato de não encontrarmos nenhum autor que tenha pesquisado especificamente experiências estéticas de indisciplina, nos levou a estabelecer as relações entre autores que trabalham com experiência estética e autores que trabalham com Educação e indisciplina. Inicialmente, partimos da literatura educacional e, em seguida, desenvolvemos um trabalho de campo, procurando experiências estéticas de indisciplina.

No levantamento bibliográfico realizado para essa pesquisa, encontramos a presença significativa de pesquisas sobre indisciplina. Entretanto, tais estudos concentram-se na Educação Básica. A dificuldade de encontrar estudos sobre indisciplina na Educação Superior, e a ausência de um estudo específico sobre experiências estéticas de indisciplina na Educação Superior reforça a importância do tipo de investigação que realizamos. Após extenso levantamento bibliográfico encontramos apenas três estudos que situam a indisciplina na Educação Superior como tema central. Os demais estudos apenas tangenciam essa questão.

A relevância desta pesquisa reside em uma contribuição para o avanço das pesquisas sobre indisciplina na Educação Superior. É oportuno ressaltar que os estudos referentes à investigação estética são recentes na literatura educacional, e compreendem pesquisas elaboradas em língua inglesa, ainda sem tradução para o português. Tal situação demonstra a necessidade de avançar em pesquisas sobre as experiências estéticas de indisciplina na Educação Superior, de forma a melhor compreender como os professores vivenciam tais experiências.

A presente dissertação está composta por dois capítulos teóricos e um capítulo dedicado à investigação empírica. No primeiro capítulo, exploramos o conceito de indisciplina, pensada como experiência, a partir de escritos de John Dewey. Ali também procuramos discutir a formação do professor para a Educação Superior, entendendo que este conjunto de saberes auxilia na compreensão da indisciplina. Finalizamos este capítulo por meio de um levantamento bibliográfico sobre indisciplina na Educação Superior.

No segundo capítulo, discutimos a dimensão estética da indisciplina, a partir de relações entre experiência estética e indisciplina. Primeiramente, apresentamos uma leitura da estética através de teorias que se aproximam de nosso objeto de estudo. Trouxemos algumas questões das teorias estéticas por meio de filósofos como Platão, Baumgarten, Kant e Schiller, de modo a apresentar o desenvolvimento de uma linha da estética que se concentra em discussões voltadas à percepção e reação do corpo às coisas que estão à sua volta. Na segunda parte desse capítulo, dedicamo-nos especificamente ao conceito de *experiência estética* a partir de Dewey e sua possível relação com a indisciplina.

O terceiro capítulo está composto por duas partes. A primeira apresenta a investigação estética e seus princípios gerais, por meio do método delineado por Vallance (1975). “A investigação estética é a investigação sistemática quanto às qualidades estéticas de qualquer situação curricular apresentada” (VALLANCE, 1991, p. 159). É um modo de investigação qualitativa em que o pesquisador utiliza uma maneira de trabalhar próxima da crítica de arte. A segunda parte é dedicada ao trabalho de campo, mostrando os dados levantados e análise crítica das experiências encontradas, conforme as exigências do método de investigação estética. Para chegar

aos sujeitos da pesquisa, optamos por uma amostragem intencional por intensidade (PATTON, 1990, p. 171) e seguimos os seguintes critérios de seleção: 1) professores de Arte que atuam na Educação Superior; 2) tempo de trabalho; 3) formação em arte, mas com formação complementar diferenciada, professores com atuação em diferentes ambientes, como os ateliers, as salas de aula convencional ou as diferentes áreas de ensino da Arte na Educação Superior. Feita a seleção, chegamos a uma amostra de quatro professores de Arte, que em nossa leitura tiveram experiências estéticas de indisciplina na Educação Superior.

Ainda no terceiro capítulo, descrevemos e analisamos as experiências dos quatro professores, bem como os seus respectivos desdobramentos. Em seguida elaboramos a descrição crítica das quatro experiências estéticas de indisciplina na Educação Superior, por meio de um texto onde todas elas estão relacionadas. Na descrição crítica, destacamos e comentamos as qualidades estéticas encontradas.

Na última parte do texto, apresentamos algumas considerações finais a respeito das experiências investigadas. Ali encerramos o texto, destacando algumas qualidades estéticas percebidas a partir das experiências, e alguns *insights* sobre o que aprendemos com a investigação das experiências estéticas de indisciplina na Educação Superior.

## 2 INDISCIPLINA COMO EXPERIÊNCIA

Neste capítulo, exploramos o conceito de indisciplina enquanto *experiência*, e analisamos a ocorrência desse fenômeno na Educação Superior. Com essa intenção dividimos o texto em duas partes, sendo a primeira dedicada especificamente a explorar o conceito de indisciplina e a segunda destinada a discutir a indisciplina no âmbito da Educação Superior.

A discussão sobre o conceito de indisciplina está organizada em dois momentos. Num primeiro momento, uma discussão sobre *indisciplina* a partir do conceito de *disciplina* elaborado por John Dewey. Essa etapa de discussão se fez necessária para definir uma perspectiva pedagógica condizente com a realidade do ensino da Arte na Educação Superior, uma vez que este é o contexto pesquisado. Embora Dewey não tenha escrito sobre a educação do adulto, o que procuramos explorar foi uma concepção de disciplina filosófica, aplicada a educação de um modo amplo. Entendemos que a discussão de Dewey é aplicável à Educação Superior, pela sua abrangência das idéias e por ele trabalhar os princípios e não as práticas educacionais. Ao final, destacamos a possibilidade de entender indisciplina como experiência, englobando as possíveis relações discutidas no início do texto e sinalizando a concepção de indisciplina desta pesquisa.

Na segunda parte do capítulo procuramos nos aproximar da Educação Superior, o contexto desta investigação. Nesse sentido, subdividimos a discussão sobre indisciplina na Educação Superior em duas partes. Na primeira, discutimos

possibilidades de relações entre a formação dos saberes do professor universitário e a indisciplina. Na segunda parte, mostramos alguns estudos sobre indisciplina na Educação Superior, considerando a perspectiva do professor.

## 2.1 EXPLORANDO O CONCEITO DE INDISCIPLINA

Os conceitos de indisciplina e disciplina são plurais. Ambos apresentam diferentes níveis de significado e, portanto, podem ser interpretados de diferentes maneiras. Em cada época e em diferentes contextos educacionais, tanto o conceito de disciplina quanto o de indisciplina foram vistos de forma singular, recebendo denominações em distintos contextos. Segundo Estrela (1992, p. 17):

De origem latina e tendo a mesma raiz que discípulo, o termo disciplina é marcado pela sua polissemia. Se consultarmos um dicionário, verificamos que o termo, além de designar um ramo de conhecimento ou matéria de estudo, tem assumido ao longo dos tempos diferentes significações: punição; dor; instrumento de punição; direção moral; regra de conduta para fazer reinar a ordem numa coletividade; obediência a essa regra. Essas conotações tendem a interpenetrar-se e hoje, quando falamos de disciplina, tendemos não só a evocar as regras e a ordem delas decorrente, como as sanções ligadas aos desvios e o conseqüente sofrimento que elas originam. Por isso, para muitos o conceito adquiriu um sentido algo pejorativo. O conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra das regras estabelecidas.

O conceito de indisciplina, além de plural, apresenta expressões que têm se modificado nas últimas décadas. Com base na literatura educacional é possível afirmar que as características da indisciplina escolar na contemporaneidade são diferentes das características da indisciplina de décadas anteriores (GARCIA, 1999, p. 103; AQUINO, 1996, p. 43; OLIVEIRA, 2004, p. 34). Diante dessa pluralidade, procuramos desenvolver uma noção de *indisciplina* que nos ajudasse a pensá-la no contexto da Educação

Superior. Para tanto, optamos por discutir a noção de *indisciplina* a partir dos conceitos de *disciplina* e de *experiência* desenvolvidos por Dewey.

### 2.1.1 Relações entre indisciplina, interesse, participação e liberdade.

A maneira como Dewey propõe pensar a disciplina nos faz refletir sobre nossas expectativas educacionais. Considerando atuais suas reflexões, procuramos primeiramente discutir o conceito de *disciplina*, baseado nos ideais democráticos propostos por Dewey, e em seguida relacionar tais ideais ao conceito de *indisciplina*. Sem querer esgotar a questão da *indisciplina*, procuramos explorar esse conceito a partir daquele teórico, cujos escritos, embora de um outro momento histórico, ainda tem muito a contribuir para a educação dos nossos dias.

Dewey (1936) estabelece uma reflexão em torno da noção de disciplina que nos faz pensá-la de modo pedagógico. Segundo Dewey (1971, p. 95), a educação deve basear-se na *experiência*, e esta por sua vez deve sempre ser uma *experiência* atual de vida de algum indivíduo. Dessa forma, a educação não teria como propósito preparar para vida. A educação seria a própria vida, e para que isto aconteça, os ideais de cidadania e de democracia devem ser vivenciados no âmbito escolar. Diante desses ideais, Dewey (1936) estabeleceu uma relação entre *disciplina* e *interesse*, alegando que ambas são conexas. Dessa relação, podemos destacar: a necessidade de considerar o sujeito como participante da ação, como alguém que se importa com o resultado, pois os resultados do processo educativo irão interferir no seu futuro. Diante da opção de participante, o sujeito busca os melhores resultados. Esta visão associa o *interesse* do educando aos objetivos, às intenções e aos propósitos, que farão com que



ele esteja atento e ansioso pelos resultados. Para Dewey (1980, p. 303), *interesse* é respeito, preocupação e solicitude por um objeto.

O *interesse* ligado ao objetivo cria a motivação para alcançar aquilo que está previsto. O *interesse* está ainda relacionado à atividade como um todo, aos resultados desejados e à pessoal propensão emocional. Dessa forma, ter *interesse* é estar alerta, cuidadoso e atento. A palavra *interesse* expressa a necessidade de persistência, ânimo, resistência à distração, resistência aos obstáculos e foco nos objetivos. Podemos destacar que os “objetivos” devem atender às necessidades pessoais e coletivas simultaneamente, caracterizando um exercício de cidadania, dentro de uma sociedade que se pretende democrática. Conforme Dewey (1936, p. 166): “*Interesse* significa que o eu e o mundo exterior se acham juntamente empenhados em uma situação em marcha”. Desta forma, o *interesse* compreende uma relação entre as expectativas pessoais e as expectativas coletivas, conectando-se à *liberdade* e a *participação*. Dewey (1971, p. 61) comenta, por exemplo, que: “não pode haver completa quietude num laboratório, ou numa oficina”. A liberdade favorece as condições de aprendizagem, e num laboratório esse clima é necessário.

De acordo com Covalenskie (1994), a compreensão de Dewey sobre disciplina está diretamente relacionada à vida democrática. Para Dewey a democracia só existe com a participação ativa de todos os cidadãos. Da mesma forma, não é considerado cidadão aquele que não participa da democracia e que não se incomoda com o bem comum. Ele concebe a disciplina como algo próximo a um modo de vida, em que o indivíduo se autogoverna em busca de um benefício pessoal que esteja atrelado ao benefício comum. A disciplina estaria ligada ao *interesse*, à *liberdade* e à *participação* efetiva do estudante, e seria uma maneira de este se relacionar com o mundo. A

disciplina seria também uma habilidade de agir de acordo com determinada escolha. A intenção de Dewey era conduzir a discussão sobre disciplina, de forma a sugerir uma autodisciplina, dentro de um processo reflexivo que conduza os estudantes no exercício da cidadania. Diante disso, mais do que obedecer às regras é necessário compreender os propósitos que levam os cidadãos a criarem as regras, habituando-se a participar da construção de uma sociedade democrática (COVALESKIE, 1994).

Para Dewey (1936, p. 169), a *disciplina* não se fixa somente no *interesse*, ela significa energia à nossa disposição, e envolve o domínio dos recursos disponíveis para conduzir uma atividade até retirar dela resultados satisfatórios. É o desenvolvimento da capacidade de prestar atenção continuamente, exigindo esforço e perseverança. Com base em Dewey, *disciplina* pode ser entendida como uma *condição de vida democrática*, envolvendo *liberdade, interesse e participação*.

Ciente dos limites do conceito de democracia em Dewey, conforme apontado por Cunha e Sacramento (2007), trouxemos algumas considerações indicadas por Apple e Beane (1997) com o propósito de atualizar a noção de *condição de vida democrática*, abrangendo inclusive as necessidades das minorias. Segundo Apple e Beane (1997, p. 17), para que exista vida democrática em instituições de ensino, é necessário:

1. O livre fluxo das idéias, independente de sua popularidade, que permite às pessoas estarem tão bem informadas quanto possível.
2. Fé na capacidade individual e coletiva de as pessoas criarem condições de resolver problemas.
3. O uso da reflexão e da análise crítica para avaliar idéias, problemas e políticas.
4. Preocupação com o bem-estar dos outros e com “o bem comum”.
5. Preocupação com a dignidade e os direitos dos indivíduos e das minorias.
6. A compreensão de que a democracia não é tanto um “ideal” a ser buscado, como um conjunto de valores “idealizados” que devemos viver e que devem regular nossa vida enquanto povo.
7. A organização de instituições sociais para promover e ampliar o modo de vida democrático.

Embora tais condições auxiliem o exercício da democracia, não significa que a democracia aconteça de maneira fácil. Viver democraticamente envolve tensões e contradições, o que implica constantes lutas. Para Aquino (2003), o modo de vida democrático não é espontâneo, ele precisa ser cultivado. É necessário considerar o 'bem comum' como uma característica central da democracia (APPLE e BEANE, 1997). De acordo com Estrela (1992, p. 21), os ideais propostos por Dewey baseiam-se nos princípios de uma educação democrática que visa à formação do cidadão responsável, livre e participante ativo da comunidade. Dividir as responsabilidades com os alunos nas decisões da instituição, aliada a uma valorização da participação e do *interesse*, contribui para a conquista da autonomia e da autodisciplina (ESTRELA, 1992, P. 21).

Conforme Estrela (1992, p. 21), disciplina não é algo a ser trabalhado com coerção externa, através de punições e ameaças, mas por meio de um trabalho em prol do autocontrole e do autogoverno. Nesses moldes, a disciplina estaria ligada a um processo consciente de busca por *interesses* pessoais, porém, que não se confundam com *interesses* a favor de causas pessoais, mas que estes *interesses* atendam a expectativas pessoais que caminhem junto a expectativas coletivas. Como parte importante desse processo, as instituições de ensino abrigam o local ideal para proporcionar a experiência democrática, uma vez que o aluno passa uma grande parte de sua vida convivendo com pessoas diferentes à sua formação familiar.

A idéia de *disciplina* como coerção externa, envolvendo punições e ameaças, está presente nos escritos de Michel Foucault (1987). No livro 'Vigiar e Punir', o autor discute a passagem de um período em que a sociedade valorizava o castigo e as punições, para o momento em que surge um sistema que privilegia a vigilância e a

padronização das atitudes da sociedade. Esse novo modelo surgiu entre o final do século XVIII e início do século XIX, e sua principal função foi a manutenção do poder. Nesse processo, a disciplina ocupa o importante papel de moldar. Conforme Brito (2007, p. 31), o poder para Foucault não diz respeito à dominação de uma classe superior sobre uma inferior, mas a um poder que circula entre a população, estando presente em todos os setores da sociedade. Para Foucault, a *disciplina* é uma das ferramentas utilizadas na manutenção do poder. Instituições como a escola, a igreja, os quartéis, entre outras, participam dessa manutenção do poder ao exigir a *disciplina*. Nesse sentido entendemos que *disciplina* para Foucault seria algo negativo. Apesar de interessante, a perspectiva de Foucault não será explorada aqui: esse teórico cujo pensamento tivemos oportunidade de estudar, nesta dissertação apenas oferece um contraponto à noção de disciplina em Dewey. Observamos que Dewey trata a *disciplina* de um modo distinto que Foucault. Segundo Covaleskie (1994), para Dewey a *disciplina* é algo positivo, que pode ser desenvolvido na prática e possibilita uma boa inserção do sujeito na sociedade.

Destacamos na noção de *disciplina* de Dewey (1971, p. 59), a *liberdade de inteligência* que abrange o pensar, agir e decidir. A *liberdade de inteligência* é diferente da liberdade de movimento. A *liberdade de movimento* concentra-se no lado físico e exterior da atividade, já a *liberdade de inteligência* concentra-se na observação e no julgamento de propósitos intrinsecamente válidos e significativos.

A seguir, para discutir a noção de *indisciplina*, faremos uma relação do conceito de *disciplina* em Dewey com a *indisciplina* do aluno da Educação Superior. Considerando *disciplina* como uma *condição de vida democrática*, que envolve

*liberdade, interesse e participação*, teremos como *indisciplina* uma *ruptura na condição de vida democrática*. Essa ruptura pode acontecer de diversas maneiras.

Ao relacionar *indisciplina* aos ideais democráticos de Dewey, podemos pensar que a *indisciplina* pode ocorrer também por uma ruptura nas 'condições' de *liberdade*, de *interesse* e de *participação* do aluno. Nesse exemplo, as condições seriam externas ao aluno, por exemplo, em uma condição dada ao aluno de exercer a *liberdade* de escolha, ou a *liberdade de participação*. Ao não se sentir parte efetiva da comunidade acadêmica, o aluno pode romper com esse grupo e manifestar essa ruptura por meio da *indisciplina*. Partindo do trinômio *liberdade, interesse e participação*, percebermos que a ruptura com um deles já caracteriza a *indisciplina*. A ruptura pode ocorrer, por exemplo, na maneira como o aluno deveria exercer o seu *interesse*, a sua *participação* e sua *liberdade* em sala de aula. O aluno pode ter *interesse*, mas usar a *liberdade* de uma forma que transgrida determinados limites; ele pode ter *interesse* pelas aulas, mas escolhe não *participar* como forma de romper com o andamento das atividades. O aluno pode ser *interessado* 'quando' ele está na aula, e usar sua *liberdade* para justificar ausências excessivas, ou quando chega tarde e sai cedo.

O aluno pode usar sua *liberdade de inteligência*, mas não participar efetivamente da aula. Ou usar sua *liberdade* para se dedicar a um assunto alheio à aula, por escolher não dedicar *interesse* ao assunto proposto pelo professor. O aluno pode perceber que falta *liberdade* para aprender, para *participar* de decisões que envolvam a aprendizagem para seu futuro profissional. O aluno pode não ter maturidade suficiente para exercer sua *liberdade*, quando, por exemplo, ele não passou por experiências anteriores que envolvessem *liberdade*. O aluno pode *participar* sem ter interesse, estar presente, mas estudar o mínimo possível. O aluno pode *participar*

'excessivamente' usando sua *liberdade*, mas interrompendo o raciocínio de uma explicação em vários momentos.

Podemos pensar *indisciplina* como ausência, negação ou a derivação de uma forma de disciplina (Garcia, 2006b). Teremos por exemplo, a ausência de *interesse*, a negação a estar interessado, e estar interessado de um outro jeito, com uma intensidade diferente da expectativa do professor, ou o *interesse* do aluno chega em um ponto diferente do esperado pelo professor, ele pode estar interessado de um outro jeito. Quanto à *liberdade*, podemos ter a ausência da *liberdade*, ou negação da *liberdade* e a utilização da *liberdade* de um modo diferente da expectativa do professor. Como ausência de *liberdade* podemos pensar o aluno que 'só faz' o que o professor pede, que não consegue tomar uma decisão mesmo que esteja sendo prejudicado. Podemos pensar a negação da *participação* em uma atividade proposta, e a *ausência* de participação. Podemos pensar também a falta de *interesse*. Nessa relação, o aluno não se vê como participante da ação, podendo tornar-se disperso, e, portanto, não havendo motivos para a busca por melhores resultados. O aluno pode tornar-se também desatento, imparcial e não esperar nada dos exercícios propostos pelo professor. A falta de *interesse* o deixa distante dos objetivos educacionais, não havendo motivação para alcançar o que está previsto.

Vamos explorar um exemplo; a conversa paralela, em três situações distintas: uma relacionada ao desinteresse pessoal, outra ocasionada pelo interesse e uma terceira situação, que em sua ocorrência afeta o coletivo.

Na primeira, durante uma aula teórica, dois alunos conversam constantemente sobre assuntos que não correspondem aos conteúdos trabalhados pelo professor, roubando sua atenção e interrompendo sua linha de raciocínio. Os alunos não se

importam com o ocorrido, pois não há interesse no assunto estudado, como se o aluno nunca fosse precisar daquele conhecimento. A segunda situação trata de casos em que o aluno está tão interessado no assunto, que não percebe que está atrapalhando o desenvolvimento da aula. O aluno pergunta a todo o momento, ora para o professor, ora para os colegas de classe. O 'atrapalhar' da aula mistura-se com o 'aproveitar' a aula. A terceira situação ocorre quando um aluno assume uma posição diferente do consenso da turma e resolve se manifestar. Um reivindicar em causa própria, mesmo que prejudique o aprendizado dos demais. Um exemplo dessa situação pode ser o fato de escutar música alta durante uma aula de laboratório e conversar sobre a música com o colega ao lado. A conversa paralela e a música alta podem interferir na concentração dos demais colegas, sem contribuir para o que estão estudando.

Diante dessas relações entre *indisciplina* e a noção de *disciplina* em Dewey, podemos pensar a *indisciplina* como uma experiência de ruptura com uma condição de vida democrática que envolve *liberdade, interesse e participação*.

### 2.1.2 Indisciplina como experiência

A manifestação de *indisciplina* proporciona reflexões sobre Educação, seja sobre maneiras diferentes de ensinar, seja sobre possibilidades de compreender o universo dos alunos. A *indisciplina* vivenciada como *experiência* pode sugerir mudanças nas práticas pedagógicas. Diante dessas considerações, partimos da premissa que a *indisciplina* escolar é uma *experiência* que pode envolver alunos, professores e demais profissionais da Educação dentro de um contexto escolar. Para discutir esta premissa, iniciamos com a definição do termo *experiência*.

Para Dewey (1980, p. 114), *experiência* é a relação que se processa entre os elementos, de maneira que após o contato inicial ocorram alterações nos envolvidos. As *experiências* proporcionam alterações simultâneas entre o agente do conhecimento e o que foi conhecido. As duas partes se modificam, pois se alteraram as relações entre elas. Dewey cita os estudos de Hart<sup>1</sup>, que classifica as *experiências* em três tipos fundamentais:

O primeiro tipo compreende as *experiências* que temos e não percebemos, como, por exemplo, as sensações diárias de fome, sede, dor entre outras. O segundo tipo é constituído por *experiências* que envolvem reflexão e geram conhecimento, nestas *experiências* aparecem sinais de inteligência, surgem processos de análise, indagações de sua própria realidade, escolhendo meios, selecionando fatores, refazendo-se a si mesma. O terceiro tipo envolve os anseios do homem por qualquer coisa que ele não conhece, mas presente e procura adivinhar. Tais incertezas podem provir de falhas nas suas *experiências*, o que o instiga a buscar constantemente revisões em sua obra. As *experiências* do segundo e terceiro tipo formam a *experiência* humana.

As *experiências* necessitam de percepção para que ocorram mudanças entre os envolvidos, disparando processos de reflexão e análise, passando a gerar conhecimentos que contribuem para vivenciar novas *experiências*. Dewey (1971, p. 26) destaca ainda o princípio da continuidade de *experiência*, em que toda *experiência* acontece em função de *experiências* vividas anteriormente, as quais modificam de algum modo as *experiências* subseqüentes. No caso da *indisciplina*, estão relacionados

---

<sup>1</sup> HART, J. K. *Inside Experience: a naturalistic philosophy of life and the modern world*. New York: Longmans, Green, 1927.



os momentos de percepção, de reflexão e de modificação nos sujeitos envolvidos. Ao voltar para a sala de aula deve haver uma nova visão sobre o ocorrido, proporcionando uma nova *experiência*. Dessa forma, a *experiência* é significativa e apresenta uma transformação nos envolvidos. A *indisciplina* como *experiência* deve estar constituída por todo um processo e não por um momento único.

A *experiência* educativa é uma *experiência* inteligente que necessita do envolvimento do pensamento para perceber relações e continuidades antes não notadas, num constante reconstruir da *experiência*. Segundo Doll Jr (1997, p. 157): “é crucial que esta reflexão seja recursiva: que, uma vez realizada, seja uma orientação para novas práticas, que seriam em si mesmas uma ocasião para novas reflexões”. Afirma o autor que o pensamento reflexivo é a rubrica de Dewey, e estabelece cinco etapas de pensamento, sendo: 1 – Sentir o problema, 2 – Definir o problema, 3 – Estabelecer hipóteses para resolução do problema, 4 – Desenvolver raciocínio lógico sobre o problema e métodos de solução e 5 – Testar a hipótese desenvolvida pela ação (DOLL JR, 1997, p. 154). Doll em uma crítica quanto à mudança de sentido original das ‘cinco fases do pensamento reflexivo’ para o que foi chamado de ‘método pragmático de resolver problemas’, coloca: “Os intérpretes de Dewey muitas vezes não vêem a reflexão como intermediário que liga a primazia da *experiência* prática à *experiência* secundária da investigação reflexiva continuada e regulada” (DOLL JR., 1997, p. 155). Nessa perspectiva, a reflexão indicada por Dewey abrange o conceito de como a curiosidade casual pode ser transformada em uma *experiência* completa.

Voltando à premissa estabelecida no início desta reflexão, ao considerar a *indisciplina* como *experiência*, referimos nos à *indisciplina* que é percebida, trabalhada e que significa transformação nos sujeitos envolvidos.

## 2.2 INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Na etapa inicial da pesquisa, realizamos levantamento bibliográfico em bancos de teses e dissertações, tais como: bancos da CAPES, de universidades brasileiras tais como a USP, UNICAMP, PUC SP, UTP, entre outras. Também verificamos nos sites do INEP, Scielo e ANPED. Nessas fontes, observamos que a maioria dos estudos específicos sobre indisciplina se concentra na Educação Básica, e poucos foram os trabalhos teóricos que apresentaram contribuições sobre o tema na Educação Superior. Nesses estudos, a indisciplina não é a questão principal, aparecendo com pouco destaque em pesquisas sobre indisciplina escolar<sup>2</sup>. As pesquisas de mestrado e doutorado disponíveis no site da Capes entre os anos de 1999 e 2004, que tratam diretamente de temas ligados à disciplina e à indisciplina, demonstram a expressividade do assunto em questão, embora ainda com concentração na Educação Básica. Até o momento, encontramos apenas dois estudos que trataram diretamente do assunto indisciplina na Educação Superior, os demais estudos apresentados foram relacionados com a indisciplina, mas fazem parte de pesquisas com outras temáticas sobre Educação Superior.

Com o propósito de discutir a indisciplina na Educação Superior, dividimos este item em dois momentos. O primeiro trata da formação do docente para atuar na Educação Superior, considerando os diferentes saberes envolvidos neste processo como de suma importância para que possibilite vivenciar a indisciplina como experiência. O segundo momento apresenta alguns estudos de indisciplina na Educação Superior, que procuramos relatar e relacionar com a idéia de indisciplina

---

<sup>2</sup> Ao usar o termo indisciplina escolar, estaremos nos referindo ao ambiente escolar, que, por sua vez, é composto pela Educação Básica e Educação Superior.

como experiência, embora este não tenha sido o enfoque original daquelas pesquisas. Optamos por essa relação devido à ausência desse enfoque em pesquisas anteriores.

### 2.2.1 Preparando-se para as Experiências: a formação dos saberes docentes

Este item destina-se a refletir brevemente sobre a formação do professor da Educação Superior, considerando sua importância para o seu desempenho no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Pimenta e Anastasiou (2005, p. 23), 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. Essa situação pode levar muitos profissionais a procurar trabalho na Educação Superior sob a condição de complementação salarial, fortalecendo um certo descompromisso com os processos de ensino e aprendizagem (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005, p. 36 e 37). 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 aluno, e esta vivência pode levá-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, que, por sua vez, abre a possibilidade de um envolvimento que não se complete como experiência. Voltando aos pressupostos de Dewey sobre o que é uma experiência, lembramos que após uma vivência há a necessidade de mudança na compreensão dos sujeitos envolvidos com relação ao que foi defrontado. No caso da indisciplina, se não houver uma abertura para a experiência, esta pode não ocorrer como experiência completa. Essa abertura reside na maneira como cada professor procura compreender a indisciplina.

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, estabelece 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, p. 36-40). 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.

### 2.2.2 Estudos de Indisciplina na Educação Superior e Estudos que Tangenciam a Indisciplina na Educação Superior

Nesta seção, apresentamos pesquisas que envolveram indisciplina na Educação Superior. Após extenso levantamento bibliográfico encontramos apenas três estudos que apresentam a indisciplina na educação Superior como tema central (BERALDO, BRIDI E LIMA, 2001; TORRES, 2006). Os demais estudos aqui mencionados exploram questões que relacionamos com a indisciplina na Educação Superior, mas que estavam contidas em pesquisas sobre: os confrontos na sala de aula (AQUINO, 1996), a docência na Educação Superior (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005; ISAIA E BOLZAN, 2007), o aluno na Educação Superior (SALOMÉ, 2002), a autoridade na Educação Superior (VASCONCELOS, 2006), e sobre as práticas pedagógicas (CUNHA, 1989; MASETTO, 1998). Essas pesquisas tangenciam questões de indisciplina e fornecem subsídios para nossa reflexão sobre o assunto.

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 (1996b, 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<sup>3</sup> (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.

---

<sup>3</sup> 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.

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".

Percebemos que os problemas dos docentes em relação a seus alunos, apresentados na pesquisa feita por Anastasiou (2001) e as dificuldades relatadas por Cunha (1989), se aproximam do conceito de *indisciplina* como uma ruptura com uma condição de vida democrática, discutida no item 2.1.1. 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. A entrar na Universidade, o aluno espera encontrar algo próximo a um padrão renascentista. Mas no decorrer do Curso, ele se depara, por exemplo, com a Arte Contemporânea. Nem todas as pessoas que passam a conhecer a Arte Contemporânea conseguem admirá-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, voltamos à questão discutida no início dessa seção, em que os alunos reais nem sempre corresponde às expectativas dos professores.

Masetto (1998), autor que se dedicou a estudar as práticas pedagógicas na Universidade a partir da década de 1990, publicou escritos que podemos considerar ainda atuais. Ao escrever sobre a *Aula na Universidade*, Masetto 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.

Beraldo, Bridi e Lima (2001) descobriram que os professores apontam o número excessivo de alunos como possível gerador de indisciplina, pois impediriam um ensino mais individualizado. Tal pesquisa mostrou também uma visão negativa por parte dos professores quanto à formação prévia dos acadêmicos, adquirida na Educação Básica, e uma visão da indisciplina como inerente aos mais jovens. Os autores salientam uma necessidade de mudança deste quadro através da valorização da história de vida de cada estudante e da necessidade de um envolvimento maior com a manifestação da indisciplina.

Outra discussão que tangencia a indisciplina é sobre autoridade. Vasconcelos (2006, p. 119), ao pesquisar as fontes da autoridade na Educação Superior, a partir das perspectivas dos professores e dos alunos, descobriu que: “O domínio do conteúdo, além de uma ampla visão social, são requeridos pelo aluno como condição para legitimar a autoridade do professor, mas não é a única condição. Competência didática integra a competência docente, pois não basta saber, é preciso saber transmitir o

conhecimento adquirido”. Embora essa seja uma visão dos alunos pesquisados, Vasconcelos não se limita a essa única perspectiva e define as fontes de autoridade na Educação Superior como: a Tradição, baseada no conhecimento socialmente construído ao longo do tempo; a legitimidade, conferida pelo consenso da maioria de um grupo socialmente instituído; os valores do grupo que a instituiu; competência, apoiada em conhecimentos e na capacidade de agir eficazmente em uma dada situação; e a organização Social, ligada ao processo de organização de todo um grupo que busca alcançar objetivos comuns (VASCONCELOS, 2006).

Em sua pesquisa, Vasconcelos (2006, p. 120) detectou semelhanças e diferenças entre o que os professores e os alunos entendem por autoridade docente. Das questões apontadas vamos explorar duas: a primeira diz respeito ao papel do professor. Segundo Vasconcelos (2006, p. 120), na opinião dos professores: “o papel do professor por si só já lhe confere a autoridade [...]”, já para os alunos: “por sua função, o professor, em princípio já é autoridade, mas cada um precisa confirmar/conquistar tal posição”. Nesse exemplo percebemos que as duas perspectivas não são iguais, embora a tradição esteja presente na perspectiva do professor, a legitimidade precisa ser também confirmada pelos alunos. Uma vez não legitimada a autoridade do professor abre um precedente para a ocorrência da indisciplina.

A segunda questão diz respeito à disciplina em sala de aula. Para o professor: “O exercício da autoridade é necessário para manter a disciplina em aula”. Para os alunos é semelhante: “embora com menor ênfase, requerem do professor a organização em sala de aula para que o trabalho seja mais produtivo. Também para eles, a indisciplina atrapalha, mas cabe ao professor gerenciar essa questão”. Na

questão da disciplina/indisciplina em sala de aula, ambos professores e alunos conferem à autoridade do professor a necessidade de um posicionamento. Conforme Vasconcelos (2006), a autoridade docente se faz por meio do diálogo entre professor e aluno, sem abrir mão das responsabilidades do professor.

Sobre a dimensão pedagógica envolvida na constituição do ser professor, Isaia e Bolzan (2007, p. 175) comentam que esta se desenvolve constantemente a partir de diversas interações, abrangendo inclusive as relações diárias entre professor e alunos: “[...] o professor, à medida que ensina, aprende com seus alunos, denotando espírito de abertura e humildade ao não adotar uma posição autoritária, ao mesmo tempo em que está ciente de sua responsabilidade de conduzir o processo formativo dos alunos”. Nesse sentido, a autoridade docente pode se confirmar/conquistar durante a trajetória do professor, permeada por sua interação com os alunos.

Neste capítulo, discutimos o conceito de indisciplina como experiência e exploramos alguns estudos de indisciplina e estudos que contribuem para pensar a indisciplina na Educação Superior. Entretanto, nas experiências de indisciplina, os professores podem vivenciar qualidades que alegamos pertencer à experiência estética, instaurada a partir do olhar do sujeito, conforme discutiremos na seqüência.

### 3 DIMENSÃO ESTÉTICA DA INDISCIPLINA

Este capítulo trata da dimensão estética da indisciplina. Para tanto, utilizamos o conceito de *experiência estética* com o propósito de auxiliar na visibilidade de características da indisciplina ainda não discutidas no âmbito educacional. Diante disso, dividimos o capítulo em duas partes. A primeira está centrada em um breve levantamento de diferentes discussões sobre estética, elaboradas de forma a introduzir o leitor a este assunto e apresentar a perspectiva que embasa a pesquisa em questão. Para definir o recorte da estética a ser trabalhado, optamos por apresentar parte da estética alemã dos séculos XVII e XIX, enfatizando o pensamento de filósofos que discutiram a estética a partir do sujeito e de suas relações com o mundo. Dedicamos-nos também, a apresentar a estética desenvolvida nos Estados Unidos nos séculos XIX e XX, com o propósito de situar a teoria estética desenvolvida por Dewey.

A segunda parte do capítulo trata exclusivamente do conceito de *experiência estética*, elaborado a partir de Dewey. Iniciamos esta seção discorrendo sobre a diferença entre *experiência prática* e *experiência estética*, passamos pelo conceito de *qualidade estética* e finalizamos discutindo as possibilidades de não acontecer a *experiência estética*. As discussões que giram em torno do termo *experiência estética* são de fundamental importância para essa pesquisa, pois defendemos que uma leitura da indisciplina a partir da *experiência estética* do professor pode fornecer novidades para o campo educacional, como, por exemplo, descobrir que a experiência estética de indisciplina pode levar o professor a busca da compreensão das causas da indisciplina.

Seguimos com as discussões sobre *estética e experiência estética*, intercalando relações com Educação e com indisciplina, que são nossos assuntos centrais.

### 3.1 ESTÉTICA: Optando por uma Vertente

Esta seção tem por objetivo apresentar uma leitura da estética, que destaca uma vertente que embasa a pesquisa em questão. Longe de tentar explorar todas as teorias da estética, preocupamo-nos em pontuar alguns momentos que discutem diferentes compreensões da estética. Tais diferenças são importantes para mostrar que a experiência humana não é pautada somente em um pensamento linear, mas também em uma busca constante por novas perspectivas, que ora avançam aprimorando uma teoria anterior, ora avançam em sentido oposto ao que já foi apresentado. A estética discutida neste trabalho foi selecionada de forma a auxiliar nas reflexões sobre indisciplina na Educação Superior.

A obra “Discóbulo” do artista Míron (ver figura 1) foi criada a partir dos padrões gregos de beleza ideal, de busca pela ‘perfeição’. Esses padrões foram retomados no Renascimento, quando os artistas partiram deste conhecimento para criar suas obras, como uma continuação às tradições gregas e romanas (BECKETT, 1997). Para Cox (1995), a maneira de se fazer arte a partir de um ponto de vista, como na Renascença Italiana, ainda permanece no inconsciente das sociedades ocidentais. O comentário da autora se refere a um padrão de desenho almejado pelo senso comum, o que nos leva a refletir sobre um ideal de beleza ainda presente nos dias de hoje.



FIGURA 1. MÍRON. *Discóbolo*. (450 a.c.)  
Disponível em:<http://utenti.romascuola.net/bramarte/greci/img/scu4.jpg>. Acesso em 3 mar. 2008.

Embora nossa investigação não se concentre exclusivamente em uma discussão sobre padrões de beleza, não podemos deixar de iniciar nossa reflexão sobre estética a partir do belo. Conforme Bayer (1995, p. 25), “O *Hípias Maior* tem o privilégio singular de ser o primeiro dos diálogos estéticos de Platão e de ser, como o *Fedro*, o único especialmente consagrado ao Belo”. Assim, as discussões de estética partem das discussões sobre o belo.

A idéia de estética associada ao belo e à Arte foi fortemente assumida ao longo da história da Filosofia, respeitando-se as peculiaridades próprias a cada pensador e sua época. A introdução do termo “estética” apenas no século XVIII, momento em que o belo e a arte passam a ser tratados como objetos de uma única investigação, não indica a inexistência de discussões anteriores,

mas a sua efetivação a partir de outros focos e nomenclaturas (LARA, 2004, p. 20).

Conforme Townsend (1997, p. 23), o belo foi utilizado tradicionalmente como idéia de harmonia cósmica, obedecendo a um equilíbrio entre os elementos na sua totalidade. “Para Platão, a realidade são as formas elevadas – a beleza, a verdade e a bondade – de que todas as outras coisas participam” (1997, p. 23). Vários teóricos seguiram as idéias de Platão, propondo discussões a partir desse conceito de belo; no entanto, entre os séculos XVII e XVIII, aconteceram mudanças no pensamento ocidental em relação à estética. Contudo, antes de tratarmos de tais perspectivas, passaremos rapidamente pela etimologia da palavra estética. Segundo Japiassu e Marcondes<sup>4</sup> (1996, citado por MATOS, 2001, p. 55):

A palavra estética tem origem no grego *aisthetikós*, uma derivação de *aisthanesthai*, cuja tradução direta para o português seria perceber ou sentir. Podemos então intuir que a estética seja um ramo do conhecimento humano que trata daquilo que sentimos ou percebemos no mundo de forma subjetiva, mesmo emocional.

Para Townsend (1997, p. 10), “a estética nasce da tentativa de explicar o papel que as sensações e as emoções desempenham no pensamento humano”. Do nascimento aos dias de hoje, permanece a idéia de estética relacionada às sensações e às emoções, embora, ao longo do tempo, tenham ocorrido diferentes formas de compreensão.

---

<sup>4</sup> JAPIASSÚ, H; MARCONDES, D. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.



### 3.1.1 Estética Alemã dos séculos XVIII e XIX

Podemos dividir a estética alemã do séc. XVIII em dois momentos: o primeiro em que se encontram os precursores de Kant e o segundo em que se encontra o próprio Kant (2002; 2003), com suas principais obras: *Crítica da razão pura*, publicada originalmente em 1781 e *Crítica da razão prática*, publicada em 1788. Como precursores temos Leibniz, Gottsched e os suíços, Wolf, Baumgarten, Sulzer, Mendelssohn, Winkelmann e Lessing (BAYER, 1995). Destes, vamos comentar somente o estudo de estética de Baumgarten, por ser um marco no surgimento do termo 'estética'. Em seguida trataremos do conceito de estética de Kant.

Alexander Baumgarten<sup>5</sup> (1997, citado por LARA, 2004, p. 18) introduziu o termo estética na obra *Aesthetica*, por volta de 1750, indicando-a como doutrina do conhecimento sensível. Conforme Eagleton (1993, p.17), o nascimento da estética não foi direcionado para discussões sobre arte, a idéia original era estabelecer reflexões sobre o corpo, priorizando a percepção e as sensações humanas. “A distinção que o termo “estética” perfaz inicialmente, em meados do séc. XVIII, não é aquela entre “arte” e “vida”, mas entre o material e o imaterial: entre coisas e pensamentos, sensações e idéias [...]” (EAGLETON, 1993, p.17). A estética neste momento concentra-se no sensível, na maneira como o corpo percebe, absorve e reage ao mundo em que está inserido.

---

<sup>5</sup> BAUNGARTEN, A. Parte III da Estética: Prolegômenos. Traducido por Mirian Sutter Medeiros. In: Duarte, R. (org.). *O belo autónomo: Textos clássicos de estética*. Belo Horizonte: UFMG, 1997. p. 75-92.

Baumgarten propôs que “a estética poderia ser construída como um ramo do conhecimento que nos conduziria a um entendimento do belo como fruto da razão e que, portanto, poderia codificar formalmente esta mesma beleza” (MATOS, 2001, p. 55) Sendo o primeiro esteta, Baumgarten separou a estética das outras partes da filosofia e a considerou como ciência do belo. Ao elaborar o domínio próprio da estética, ele a dividiu em duas partes, sendo uma estética teórica e uma estética prática. A estética teórica concentra-se em estabelecer o que é beleza, em como se manifesta o conhecimento sensível. Na estética prática, Baumgarten elabora um estudo da criação poética (BAYER, 1995, p. 180 – 181). Da teoria estética de Baumgarten interessa-nos destacar a questão de como o corpo manifesta o conhecimento sensível, percebendo, absorvendo e reagindo ao mundo.

No final do séc. XVIII, o filósofo Immanuel Kant parte dos estudos de Baumgarten. Ele, porém questiona a idéia de estética como ciência e a coloca como uma área de estudo transcendental, podendo ser considerada como um discurso crítico do gosto (MATOS, 2001, p. 55). Conforme Bayer (1995, p. 198-200), o entendimento para Kant, é a faculdade de assentar regras e o juízo é a faculdade de concluir a partir das regras. Quanto ao juízo do gosto, Kant o divide em dois: o juízo determinante, que situa um objeto sobre a regra, e o juízo reflexivo, que parte de um objeto para a regra. O juízo do gosto pertence ao juízo reflexivo. O juízo é sempre uma busca de entendimento do sujeito e, portanto, subjetivo. O sentimento do belo segue o juízo, ao entrar em contato com um objeto belo, passa-se a apreender este objeto, criando primeiro uma imagem, depois um esquema; mas este entendimento não fornece um conceito, porque no juízo do gosto não há necessidade de construir um conceito, mas de entregar-se ao prazer imediato.

Conforme Eagleton (1993, p. 74), o juízo estético é subjetivo e universal ao mesmo tempo. Para Kant, os juízos estéticos são totalmente desinteressados, não correspondem a inclinações ou desejos previamente designados a algo ou a alguém. O juízo estético pertence a uma subjetividade universal. Ao julgar algo esteticamente o sujeito experimenta um juízo comum; uma resposta que qualquer indivíduo pode fornecer; ou uma resposta que pode sugerir acordos espontâneos em várias pessoas. A qualidade universal do gosto não é resultante das intenções do sujeito, nem de características especiais do objeto, ela é decorrente da estrutura cognitiva que Kant presume como invariável em todos os sujeitos (EAGLETON, 1993). Conforme Pereira (1996, p. 101): “A Estética kantiana torna-se, então um paradigma para a ordem social. A subjetividade é fundada na idéia de uma totalidade construída a partir de um movimento interno, produto da projeção que cada sujeito faz do mundo”. Nesse sentido, Kant estabelece a base da ordem social burguesa baseada no consenso (PEREIRA, 1996, p. 101).

Passaremos para a estética alemã no século XIX, que se divide em romantismo e idealismo pós-kantiano. Segundo Bayer (1995, p. 298), o romantismo é pautado em uma oposição ao racionalismo e, portanto, uma valorização do sentimento. Já o idealismo pós-kantiano é baseado na indiferença a tudo, a uma atitude de desprendimento. Dessas correntes da estética, vamos abordar a teoria de Schiller (1995), que é um dos representantes do romantismo.

Segundo Bayer (1995, p. 296), na obra de Schiller, aparecem três posicionamentos: um kantiano, um anti-kantiano e um romântico. Os três coexistem e conciliam-se. Schiller parte dos estudos de Kant, porém, lhes acrescenta um contra-sentido, considera, por exemplo, um erro, Kant reportar o belo ao juízo. Para Schiller, o

belo reporta-se à razão ligada às ações. Existe uma exclusão de determinações exteriores, e o belo, imitando a razão prática, a razão ligada às ações, torna-se autônomo (BAYER, 1995). Conforme Bayer (1995, p. 296-297):

Se considerarmos o homem em geral, distinguimos nele a pessoa e os estados. A pessoa não se deduz do estado e vice-versa, O homem, ao mesmo tempo que é pessoa, passa por estados determinados: o número e o fenômeno, ou antes, num outro sentido, o homem ocidental e o homem empírico, O homem tem pois uma dupla tarefa: realizar a pessoa e dar forma à realidade dos estados.

Bayer (1995, p. 297) comenta ainda que: Schiller afasta-se do pensamento de Kant, ao concluir que, para se realizar, o homem tem uma dupla tarefa, um instinto sensível, que exige o máximo de experiências possíveis, e um instinto formal, que exige que a pessoa fique inteiramente livre perante o mundo sensível. Porém, como o homem é ao mesmo tempo pessoa e passa por estados, o homem total deve unir suas experiências à sua liberdade. Não é concebível um instinto sem o outro, entretanto, há a possibilidade de ambos os instintos competirem em prol de uma predominância. “É preciso que os dois instintos se limitem reciprocamente, é preciso que a riqueza da vida sensível limite a imagem unificadora da razão” (BAYER, 1995, p. 297). Conforme Schiller, o ideal para a humanidade é que exista essa limitação entre os dois instintos, resultando na ciência de uma liberdade que é, ao mesmo tempo, ilimitada e limitada (BAYER, 1995, p. 297).

Contudo, para que esse ideal de humanidade pudesse ser realizado, seria necessário um terceiro instinto, o *instinto de jogo*, que restabeleceria a união entre o instinto sensível e o instinto formal. “O instinto sensível é o mundo e a vida; o instinto formal é a lei e a forma; o instinto de jogo é a forma viva ou a beleza, a harmonia da

imaginação e do entendimento” (BAYER, 1995, p. 297). O jogo é a realização suprema da humanidade. A beleza corresponde ao equilíbrio perfeito entre os dois instintos, entretanto, esse equilíbrio nunca é atingido, há sempre a predominância de um sobre o outro. O belo também pode se dividir em duas partes, uma que amolece o homem e outra que o enrijece, o ideal é estabelecer uma harmonia entre as duas. “A beleza conduz o homem sensível à forma, ao pensamento, e o homem intelectual à matéria e ao mundo sensível. É portanto um estado intermediário entre matéria e forma” (BAYER, 1995, p. 297). Enquanto para Kant existia um abismo entre a sensibilidade e o pensamento, para Schiller, no estado estético o homem é inteiramente livre, não se entregando a nenhuma função determinada e se realizando completamente (BAYER, 1995, p. 297). Segundo Pereira (1996, p. 104): “Schiller afirma que só a beleza faz feliz a todo mundo. Ou seja, afirma-se, aí, o paradigma estético na base da construção da ordem social burguesa”. Sobre a obra estética de Schiller, comenta Bayer (1995, p. 302):

A obra estética da maturidade de Schiller é preparada pelos seus primeiros pensamentos. Para ele, o belo é a manifestação da humanidade ideal. Para Kant, há oposição dos sentidos e da razão. Para Schiller, há uma manifestação em que essa contradição é resolvida.

Segundo Bayer (1995), a tese de Schiller foi retomada por outros filósofos românticos alemães, e tais pensadores enfatizaram a realização estética como a única realização que vale a pena. Neste breve comentário sobre a estética de Schiller, percebemos a influência de Kant, porém, Schiller a tem como base para desenvolver uma teoria própria.

### 3.1.2 Estética dos Estados Unidos dos Séculos XIX e XX

Nessa seção, apresentamos as teorias sobre estética desenvolvidas nos Estados Unidos nos séculos XIX e XX, com o propósito de situar a teoria estética desenvolvida por John Dewey. Conforme Bayer (1995, p. 361), até o século XIX, não houve nos Estados Unidos uma produção sobre estética que merecesse destaque. Mesmo durante o séc. XIX, não houve estetas propriamente ditos, entretanto, existiram poetas, romancistas, psicólogos e filósofos que em suas obras abordaram suas concepções do belo e de estética. Desse momento nos Estados Unidos, concentrar-nos-emos no filósofo Ralph Waldo Emerson, que se dedicou ao estudo do belo e da arte em apenas alguns ensaios. Sobre a teoria estética de Emerson, comenta Bayer (1995, p. 365):

Emerson concebe, no universo, dois mundos: o do entendimento, do pensamento, e o mundo sensível. Todos os seus esforços tenderão a conciliar, a unificar o ideal e o real, e a reduzir o entendimento e a sensibilidade ao pensamento. O belo, segundo ele, será uma ordem transcendente que o universo impõe ao espírito.

Para Emerson<sup>6</sup> (1899, citado por BAYER, 1995, p. 365), existem três tipos de beleza: a beleza natural, a beleza moral e a beleza transcendental. Na beleza natural, temos a admiração da natureza, que pode ser: a visão de uma árvore, de um nascer do sol ou de uma montanha. Esta apreciação pode nos causar prazer, porém, esta beleza não passa de ilusão e aparência, concedendo a beleza natural um grau inferior de beleza. A beleza moral é resultante da vontade humana, da sua intencionalidade. É conexas com a moralidade e está em harmonia com a beleza natural, é a verdadeira

---

<sup>6</sup> EMERSON, R. W. *Complete Works*. Boston: Brown & Company, 1899.

beleza. A beleza transcendental está acima da beleza moral. A beleza transcendental ou beleza intelectual, como também foi chamada, é a concepção pura do espírito, e estabelece uma relação entre as nossas idéias e as coisas. Essa concepção do belo transcendental será o cerne da doutrina estética de Emerson, que terá grande influencia no desenvolvimento das artes nos Estados Unidos.

Segundo Bayer (1995, p. 366), na teoria estética de Emerson, o belo possui dois caracteres essenciais: a idéia de representação e a idéia de universalidade. Um objeto para ser belo deve; sugerir a beleza universal; conter um caráter de universalidade no individual e do múltiplo no uno. Nesse sentido as artes precisam tender para um ideal, buscando a expressão dos sentimentos elevados como a fé, o patriotismo, o entusiasmo, e almejar o belo, o verdadeiro e o bem. O artista, por sua vez, necessita priorizar a universalidade da arte e abandonar sua individualidade. “O belo é portanto uma necessidade, e Emerson, nisto precursor de Dewey, vê uma constante aproximação entre belas-artes e as artes úteis” (BAYER, 1995, p. 366).

Emerson compreende que a verdadeira beleza é sempre orgânica, e estabelece analogias entre a arte e as formas orgânicas. A partir desse caráter chegou à ‘sinceridade’ e a elevou à principal qualidade moral do artista. É importante que a inteligência do artista o guie em direção ao belo, que pertence ao objeto. O belo possui um caráter passageiro, impossível de fixar. Emerson percebeu a riqueza da natureza, mas concentrou-se na inteligência humana, na capacidade de perseguir um ideal. A natureza isolada do homem perde sua beleza, fazendo sentido somente mediante sua relação com a inteligência humana (BAYER, 1995, p. 366).

Passaremos agora para a teoria estética dos Estados Unidos do século XX. Segundo Bayer (1995, p. 431), na estética norte americana encontram-se as seguintes

orientações: formalista, sociológica, simbolista, experimental e científica. Como representantes da orientação formalista temos Reginald Howard Wilenski, Jared S. Moore, Curt John Ducasse e Isabel Hungerland. E como representantes da orientação sociológica, com influências principalmente de Durkheim, temos: Ruth Benedict, Henry A. Murray e George Herbert Mead. Não vamos nos aprofundar nas orientações formalista e sociológica por se concentrarem principalmente na obra de arte. Seguimos com as demais teorias estéticas.

A estética psicológica procura ir além dos aspectos formais e se dedica também aos fatores sensíveis e psicológicos que contribuem para a criação. Max Schoen estudou o papel da psicologia na experiência estética. Suzanne Langer estabeleceu relações entre o simbolismo e suas repercussões na razão, no rito, na arte e nas ciências. Dedicou-se também à relação entre a forma e a sensibilidade. A estética experimental é discutida por Lightner Witmer e Herbert Sidney Langfeld, que foram muito influenciado pelos alemães, principalmente pelas doutrinas de Fechner e de Weber. A estética experimental é um método de observação e descrição mais do que de apreciação (BAYER, 1995, p. 433).

O filósofo John Dewey estabeleceu uma relação entre estética e experiência, também se dedicou à educação, à moral e aos valores. Seu principal trabalho sobre estética é o livro *Art as experience*. “Para Dewey, a beleza nasce da experiência, mas não de uma experiência qualquer. Para ele, uma experiência torna-se estética desde que seja plenamente satisfatória: é hedonismo” (BAYER, 1995, p. 433 - 434). A emoção estética para Dewey não é privilégio das artes, ela pode se apresentar em outras experiências naturais. A experiência estética caracteriza-se pela contemplação passiva e está acima da emoção apaixonada. O sentimento de uma obra de arte deve conter



primeiro um caráter universal. Em sua concepção de arte, a arte existe para a realização de um povo. Esta é uma estética sociológica e cultural. “Para ele, não há estética sem a influência da educação e da sociedade; a estética é sempre assimilada ao social” (BAYER, 1995, p. 434). Para se compreender a obra de arte, é importante ter conhecimentos de história. Dewey aproxima o estético e o artístico, entretanto o estético relaciona-se com a fruição, e o artístico relaciona-se com a atividade produtora. Ao mesmo tempo em que uma não é forçada a seguir a outra, ambas estão implicadas na experiência (BAYER, 1995, p. 434).

Segundo Bayer (1995, p. 435), a estética como ciência teve representantes como: G. D. Bickhoff, Van Meter Ames e Thomaz Munro. Bickhoff aproximou a matemática da arte. Ames estabeleceu relações entre a produção artística e as hipóteses experimentais da investigação científica, dedicou-se também à experiência estética como pertencente à experiência humana. Munro, por sua vez, procurou estabelecer a estética como ciência, e que fosse ensinada como tal. De acordo com Bayer (1995, p. 435), Munro sentiu a necessidade de introduzir a arte em todos os níveis de ensino, e procurou mostrar como o homem consegue captar as harmonias da natureza a partir de suas relações com o belo. Para tanto, deve-se ter noções de todas as formas capazes de despertá-la para a beleza, assim o conhecimento intelectual contribui para o conhecimento sensível. Munro delegou à beleza, uma contribuição para a libertação do indivíduo, destacando o caráter de expressão individual da obra de arte. Nesse sentido, a carga teórica e histórica presente no ensino da arte ajuda o indivíduo a desenvolver sua personalidade estética (BAYER, 1995, p. 435).

Nessa leitura da estética, apresentamos discussões sobre estética a partir de Platão, passamos pela estética na Alemanha nos séculos XVIII e XIX, e pela estética

nos Estados Unidos nos séculos XIX e XX. Procuramos apresentar parte do pensamento sobre estética que influenciou o ocidente. Cientes de que não fizemos um levantamento da história da estética, mas um apanhado de algumas discussões da estética que pudessem conduzir o leitor até a estética nos Estados Unidos no século XX, momento em que se encontra a base teórica desta pesquisa. Optamos pela vertente norte-americana, por nela estarem presentes as discussões sobre experiência estética, como vimos em Schoen, Dewey e Munro. Na próxima seção dedicaremos, praticamente, às discussões de Dewey sobre experiência estética, aproximando-a da indisciplina.

### 3.2 EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Nessa seção, apresentaremos o conceito de *experiência estética* e faremos relações com a indisciplina na Educação Superior. Em “A arte como experiência”, Dewey (1980, p. 89) diferencia uma *experiência completa* de uma *incompleta*. As *experiências* acontecem *incompletas* devido a condições de conflito, havendo distração e dispersão. Já as *experiências completas*, às quais o autor chamou de *uma experiência*, acontecem quando o material experienciado segue seu curso até sua realização, o “se dar conta” de todo o ocorrido, apresentando assim suas qualidades estéticas. Após uma *experiência*, alcançamos ou extraímos dela uma conclusão. Vamos aqui diferenciar conclusão, de encerramento. Encerramento seria algo finalizado momentaneamente, por exemplo, como quando acaba o tempo para se executar uma tarefa. Já a conclusão não pode estar vinculada a um tempo predeterminado. A conclusão acontece quando algo é finalizado para o sujeito, no momento em que faz

sentido, ou seja, quando o concludente se der por satisfeito. Uma *experiência estética* é uma *experiência completa*.

Um dos aspectos que faz com que a indisciplina possa ser vista como uma *experiência estética* é a possibilidade de *seguir seu curso até o final*. Segundo Dewey (2005), este “seguir seu curso até o final” está relacionado à percepção do sujeito que a teve. Em relação ao professor essas reflexões podem girar ao redor do contexto da indisciplina, da sua gênese, do seu sentido, enfim sobre as várias possibilidades de significação da indisciplina. Na *experiência estética* da indisciplina “ir até o final” é equivalente ao “se dar conta” de algo, um concluir diretamente ligado a cada momento da manifestação, gravado e re-visitado constantemente por quem a experienciou. Dewey (1980, p. 92), apresenta a metáfora da pedra rolando montanha abaixo para explicar a experiência estética:

[...] Se imaginarmos uma pedra, a qual esteja rolando por uma colina, para ter uma experiência. Sua atividade é seguramente suficientemente “prática”. A pedra parte de algum lugar, e movimenta-se, conforme o permitam as condições, para um lugar e para um estado onde possa permanecer imóvel – para um fim. Agreguemos, pela imaginação, a tais fatos externos, as idéias de que a pedra olha para diante desejando o resultado final; que se interessa pelas coisas que encontra pelo caminho, condições que aceleram e retardam seu movimento em relação a seu término; que atua e sente com respeito a elas de acordo com a função de impulsioná-la ou detê-la que lhes atribua; e que a chegada final ao repouso seja relacionada com tudo o que aconteceu antes enquanto a culminância de um movimento contínuo. Então a pedra teria uma experiência, e dotada de qualidades estéticas.

Vamos explorar a metáfora de Dewey, relacionando-a com a idéia de indisciplina como *experiência estética*. Durante essa experiência estética, podemos destacar uma trajetória, que se inicia e que tem um término. Nesse percurso, é constante o desejo de um final. Na tentativa de compreensão da indisciplina, o professor presta atenção nas sutilezas encontradas em vários momentos dessa

trajetória. Essa atenção às sutilezas do processo, pode ser interpretada como o 'envolvimento' do professor com a indisciplina. Tal envolvimento pode acelerar ou retardar o processo. Ao final, existe uma relação entre o antes e o durante a experiência.

As *experiências estéticas* de indisciplina podem ocorrer de diferentes formas, mas irão apresentar uma dimensão reflexiva, que faz com que o sujeito se lembre de vários momentos vivenciados. Essa dimensão reflexiva está relacionada com as qualidades estéticas do objeto, portanto, as considerações advindas da experiência não têm uma intenção de mostrar uma conclusão científica, mas apresenta uma conclusão estética, diretamente relacionada à percepção de quem a teve.

Parte do motivo de não enxergarmos a dimensão estética de um objeto estaria relacionada ao modo como estamos acostumados a agir de forma objetiva. Segundo Vallance (1991, p. 158), necessitamos tomar decisões instantâneas durante nossas atividades diárias, para chegar ao fim do dia com nossos objetivos alcançados. Grande parte dessas decisões é de ordem prática. Todavia, mesmo em meio às nossas atividades rotineiras, somos atingidos por um viés diferente, uma visão inesperada de um objeto comum, ou seja, nos deparamos com uma experiência estética. Mesmo as relações mais rotineiras podem apresentar qualidades estéticas, advindas das emoções que fazem com que tais experiências se destaquem. Para Dewey (1980, p. 95): "é possível que cada atitude e cada gesto, cada sentença, quase cada palavra, produzam mais do que uma flutuação na intensidade da emoção fundamental; isto é, produzam uma mudança de forma e de coloração em sua qualidade". As emoções constituem *qualidades* de uma *experiência* (DEWEY, 1980). A dimensão estética da indisciplina está carregada de emoções, decorrente das relações entre os sujeitos envolvidos.

Duarte Junior (1988) apresenta uma diferença entre a *experiência prática* e a *experiência estética*. Na *experiência prática* estão presentes as preocupações objetivas, funcionais e práticas de nosso cotidiano e na *experiência estética* essas preocupações são suspensas e privilegiam outros valores, outros sentidos que nos fazem ver em um fato comum um potencial sensível. A *experiência estética* não está condicionada à funcionalidade de um objeto, mas a observações desautomatizadas, podendo ser agradáveis ou não, porém, possuem a capacidade de propor um novo olhar a algo que nos é comum.

Durante a *experiência estética*, deixamos de nos preocupar com questões práticas como: a cama serve para dormir, o sofá para sentar, entre outras, e nos dedicamos ao deleite do prazer estético ou a angustia do desprazer estético. No prazer estético, podemos observar atentamente a beleza das curvas entalhadas no entorno da cama ou o desenho e as cores do sofá. Durante a *experiência estética* as questões práticas não deixam de existir; entretanto, o sujeito consegue presenciar qualidades que se destacam.

Durante uma *experiência de indisciplina*, podemos colocar em suspensão questões práticas como o atrapalhar da aula e nos entregamos à possibilidade de uma nova interpretação. Contudo, isto não acontece espontaneamente, nem prazerosamente. É durante a tentativa de compreender a indisciplina, que o professor se percebe em uma situação não prevista, algo que o incomodou tanto, que o instigou a buscar uma resposta diferente. A indisciplina não é desejada, mas ela pode provocar emoções que impulsionem o professor a tentar compreendê-la, nesse deslocamento o professor se depara com uma situação carregada de qualidades estéticas.

Uma experiência estética possui uma qualidade singular, que dá clareza e concentração nos sentidos. Nós temos uma experiência quando o material experienciado segue o seu curso até a experiência apresentar uma conclusão. No caso de um problema, quando este receber sua solução. Se a indisciplina for vista como um problema, a experiência estética da indisciplina se concluirá, quando o professor encontrar uma solução. A solução da indisciplina está relacionada à equação estabelecida e não à simples punição do aluno ou à habilidade de fazer o aluno calar-se. A solução dependerá sempre do que o sujeito envolvido entender como necessário. Uma situação é solucionada quando é tão explorada que ela chega a ser assimilada. A experiência estética é um todo e leva consigo sua própria qualidade singular (DEWEY, 2005).

Uma *experiência* possui qualidades únicas que lhe conferem uma unidade distinta, como falar *daquela* comida, ou *aquele* desentendimento com o melhor amigo. Esta qualidade singular é uma qualidade que atravessa toda a experiência, que está presente em toda ela, e que dá sentido à experiência. Usamos adjetivos de interpretação, em que “[...] podemos observar que uma propriedade, mais do que outra, foi dominante, de maneira a caracterizar a experiência como um todo” (DEWEY, 1980, p. 90). Estas qualidades únicas são *qualidades estéticas*. A diferença entre a *experiência estética* da Arte e a de outra natureza consiste no material, sendo que na Arte este material possui qualidades, enquanto nas outras *experiências*, constituem-se de signos ou símbolos, sem qualidade intrínseca, mas que substituem coisas que podem ser experimentadas qualitativamente em uma próxima experiência (DEWEY, 1980). Vamos exemplificar cada uma das situações.

Na Arte, ao entrarmos em um museu, deparamos-nos com a obra de um pintor. Nesta, admiramos a imagem em si, mas também observamos a maneira como foi pintada, como o artista manipulou o material, como foi a pincelada, o uso das cores, a expressividade do material, o contexto da obra e seus significados, enfim, a totalidade de informações que constitui a manipulação de um determinado material destinado à apreciação e reflexão sobre as qualidades estéticas apresentadas. Já uma *experiência estética* de outra natureza pode acontecer de modo inusitado.

A qualidade singular, contida nas experiências estéticas de indisciplina, que lhes confere uma “unidade distinta” é suscitada pela emoção que a indisciplina provoca no professor. Essa emoção pode ser a raiva, o medo, a angústia, a perplexidade, a insegurança, a sensação de impotência, entre outras. Como apontou Dewey (2005, p. 38), essas emoções são pervasivas, tornando-se presentes durante toda a experiência, atravessando-a. A singularidade da experiência está relacionada às emoções envolvidas, como: as dificuldades encontradas pelo professor diante de cada situação, o confronto entre os conhecimentos prévios e os necessários, a atenção redobrada durante a prática pedagógica, a concentração nas sutilezas das relações, a atenção ao tempo de retorno à normalidade das atividades pedagógicas ou a relação entre o grau de ineditismo de cada cena vivenciada e a possibilidade de gerar uma reflexão que não seja óbvia.

O fato de o professor estudar sobre indisciplina, por meio da literatura educacional, não interfere na possibilidade dele ter uma experiência estética, carregada de emoções. Entretanto, a sua experiência será diferente da experiência de um professor que nunca estudou sobre indisciplina. Comenta Vallance (1991, p. 160) que a investigação estética prepara a reação e a discussão em relação à experiência estética:

A resposta estética é frequentemente espontânea, mas raramente é randômica; críticos de arte e alunos de história da arte passam longos anos aprendendo a ver obras de arte, e sua resposta a uma pintura é formada pela experiência. Um leitor de primeira viagem em uma exposição de pintura abstrata poderá ter uma reação um tanto diferente perante as obras, e enquanto a resposta de um crítico não é necessariamente “correta”, esta será mais defensiva porque o crítico construiu um repertório de outras referências e linguagens, pelas quais nos explica sua reação. A tarefa de treinar uma investigação estética é suprir o pesquisador com um conjunto de princípios e experiências que formará as reações aos problemas curriculares e estimulará uma discussão inteligente sobre eles.

A *experiência estética* pode ser esperada ou não. Conforme Vallance (1991), estudos prévios sobre um determinado assunto, ampliam o repertório do sujeito e contribuem, pois sua resposta estética é fruto de sua experiência. Nesse sentido, cada sujeito vivenciará sua experiência estética de uma forma, em função de suas experiências anteriores.



Figura 02 – PICASSO, Pablo. *Guernica*. 1937. Disponível em: [http://revoltaavolta.blogspot.com/2007\\_03\\_01\\_archive.html](http://revoltaavolta.blogspot.com/2007_03_01_archive.html) . Acesso em 28/01/2008



Pressupondo uma *experiência estética* em arte, por exemplo, é possível que ao estudar anteriormente a obra de Pablo Picasso desperte no sujeito o desejo de contemplá-la pessoalmente (ver figura 2), e ao fazer isso haja uma *experiência estética*. Em outra situação, podemos entrar em um museu, sem expectativa nenhuma, e nos deparar com uma obra do Arthur Barrio<sup>7</sup> (Ver figura 3), e sentir um estranhamento e um mal estar, que façam com que não consigamos ficar por muito tempo dentro da sala de exposição. As experiências estéticas de indisciplina podem acontecer tanto como expectativa quanto como surpresa.



Figura 3. BARRIO, Arthur. *Livro de carne*, 1978/79.  
Disponível em: <http://www1.uol.com.br/bienal/24bienal/bra/ebraoutbarr03a.htm>. Acesso em 28/01/2008

---

<sup>7</sup> A obra a que nos referimos é “Livro de carne” de 1978/79. Esta obra é um livro objeto, e suas páginas são de carne bovina. Com o passar do tempo o livro/obra apodrece e acaba. A efemeridade é uma característica recorrente em várias obras de Barrio.

Na *experiência estética* da indisciplina, o que se tem é uma combinação especial de situação, em que os alunos comunicam algo dentro de um ambiente educacional. Na sala de aula, os professores podem estar atentos ou não, mas independente da expectativa ou da surpresa, podem ser tomados por um viés potencialmente estético. Esse viés 'rouba' a atenção do professor, tirando-o de seu 'centro de equilíbrio' e do pensar segundo linhas de normalidade. O viés estético produz uma racionalidade diferente das razões praticadas no cotidiano

Na Educação, estão presentes experiências práticas e estéticas. Estamos acostumados a ver os elementos do currículo de modo prático, mas, segundo Vallance (1991, p. 160), podemos estudar as qualidades estéticas positivas ou negativas de uma série de leituras ou de uma série de experiências que levariam a uma mudança curricular. Podemos também estudar alguns momentos da prática pedagógica, da relação professor-aluno ou do processo de ensino-aprendizagem que tenham nos mostrado uma nova possibilidade de atuação. Existem qualidades diferentes para casos diferentes. Podemos identificar padrões, equilíbrios e desequilíbrios, ritmos, notas distintas ou quaisquer qualidades advindas da experiência que dêem destaque a nosso julgamento em uma dada situação (VALLANCE, 1991).

Toda experiência intelectual deve conter uma dimensão estética. Se a experiência é completa, ela é estética. Nenhuma experiência, de qualquer tipo, possui uma unidade a menos que ela possua uma qualidade estética. O que une a experiência estética é a emoção, é o que dá a unidade distinta. Porém, não é uma emoção isolada, como uma palavra distinta. "De fato, as emoções são qualidades, quando são significativas de uma experiência complexa que se move e muda" (DEWEY, 1980, p. 94). A experiência estética não é algo que vem de fora, mas é algo que qualifica, que

tem um desenvolvimento intensificador do modo como toda experiência normalmente se completa (DEWEY, 1980).

A *experiência estética* pode surgir durante nossa rotina diária. Imagine um dia chuvoso. No momento em que, na condição de pedestre, nos deslocamos rapidamente para o trabalho, e de súbito, nos deparamos com um guarda-chuva amarelo nas mãos de uma pessoa qualquer em um ponto de ônibus, esta cena se destaca do cenário de um dia nublado e cinzento, fazendo com que a cor amarela roube nossa atenção. Mesmo que o pedestre com o guarda-chuva amarelo na mão não tivesse a intenção de causar nenhuma reação nas pessoas, acabou por proporcionar uma *reação estética*. A *reação estética* a um dado objeto equivale ao “seqüestrar a atenção” do observador, e esta pode ou não influenciar em uma decisão futura (VALLANCE, 1991). Embora a experiência estética não possa se reduzir ao espontâneo, ao extraordinário, há um elemento na descrição de Vallance que gostaríamos de destacar: o contraste, por meio do qual percebemos ‘algo diferente’.

Para que a *reação estética* se transforme em uma *experiência estética* ela deve ser levada adiante, até sua finalização, o “se dar conta” anunciado por Dewey. Essa conclusão tirada da experiência estética é relativa à percepção de cada sujeito e corresponde às qualidades estéticas. Para o artista, a experiência estética que ele teve em um determinado momento de sua vida pode vir a estar presente na criação de sua obra, o que significa que tanto a experiência que o artista teve quanto a experiência que ele propõe ao espectador são *experiências estéticas*. A diferença reside no fato de que a obra de arte pode ser criada somente para propor a experiência estética e não conter necessariamente uma dimensão prática. Contudo, a experiência estética reside naquele

que consome<sup>8</sup> algo, que percebe, que aprecia, que desfruta. O modo como se experimenta algo é que vai qualificar o que é percebido (Dewey, 2005, p. 51).

Segundo Vallance (1991), essa *reação estética* permanece em repouso, criando intervalos em nosso jeito prático de ver as coisas. Para Vallance (1991), uma das qualidades da *experiência estética* é a possibilidade de gerar um *insight*, que ficaria armazenada em nossa memória podendo influenciar decisões a qualquer momento e em situações diferentes das experienciadas. Segundo Dewey (1980, p. 90), “devido a seu contínuo ressurgir, não há brechas, juntas mecânicas, nem pontos mortos, quando temos *uma* experiência. Há pausas, lugares de descanso, mas elas pontuam e definem a qualidade do movimento”.

Na Educação, a prática do currículo solicita ao professor constantes decisões objetivas. Entretanto, as experiências estéticas dos docentes também fazem parte deste cenário e auxiliam nas tomadas de decisões. A diferença é que nem sempre nos damos conta de como tudo aconteceu. A *reação estética* é disparada pela percepção e guiada pela qualidade estética da experiência, como, por exemplo, a capacidade de gerar um *insight*. A *reação estética* pode permanecer em repouso, é como se apenas as qualidades ficassem armazenadas, vindo à tona somente num momento em que pudessem ser usadas. A ausência de motivos para levar o professor a tomar uma decisão decorrente da *experiência estética* não desmerece tal experiência. As contribuições da estética estão concentradas na possibilidade de criarmos novos olhares, novas formas de lidar com dadas situações.

Durante a experiência estética de indisciplina, os professores podem procurar formas de compreender o que está se passando na sala de aula. Nessa tentativa de

---

<sup>8</sup> A palavra consumir está sendo usada apenas para diferenciar de quem cria.

compreensão da indisciplina, os professores podem buscar novas metodologias, propor alterações curriculares ou até novas dinâmicas em sala de aula. Segundo Garcia (2006, p. 215), a manifestação da indisciplina pode ser pensada como uma crise instaurada na relação entre professores, alunos e currículo. “Neste caso, ela representa um dilema reflexivo que nos leva para dentro de uma revisão da capacidade do currículo ser uma experiência de conhecimento significativo e emancipatório” (GARCIA, 2006, p. 216)

Garcia, Torres e Alberti (2007), ao investigar a dimensão criativa da indisciplina, colocam-na como uma possível agente transformadora das práticas pedagógicas. “Diante da indisciplina muitos professores produzem estratégias bastante criativas” (2007, p. 736). Nesse sentido, a indisciplina exerce uma certa pressão sobre o currículo, podendo ocasionar reflexões e transformações. Ao vivenciar as *experiências estéticas* de indisciplina, os professores podem alterar suas práticas pedagógicas, e modificar também as causas da indisciplina.

Entretanto, o fato da indisciplina poder proporcionar uma *experiência estética* não significa que todo professor chegue a vivenciá-la. Segundo Duarte Jr (1998), existem possibilidades de o sujeito não conseguir ter uma *experiência estética* perante um *objeto estético*. Uma delas acontece quando não há substituição da percepção prática pela estética. O observador pode estar diante do objeto estético, mas continuar procurando uma função prática e objetiva, como, por exemplo, ficar na frente de uma pintura barroca e se preocupar somente com a possibilidade de combinar ou não com o sofá. Nesse exemplo, a preocupação prática bloqueia a possibilidade de haver uma experiência estética.

A indisciplina para o professor não tem relação com um ideal de beleza no sentido platônico, suas qualidades estéticas se encontram em situações indesejadas.

Diante da indisciplina, o professor pode reforçar a sua prática pedagógica, já consolidada e embasada por teorias educacionais, e nem sequer cogitar a possibilidade de substituí-la. Neste caso, o professor pode simplesmente se concentrar no ensino dos conteúdos preestabelecidos e ignorar a existência da indisciplina. Pode inclusive resolver a situação pela avaliação, atribuindo uma nota a indisciplina. Neste caso, ele resolve o 'problema' de indisciplina, mas não há um envolvimento a ponto de constituir-se uma experiência estética. Mesmo após vivenciar a indisciplina, a visão prática sobre a educação pode levar o professor a instituir pequenas punições. E estas podem resultar em rápidas mudanças, mas não abrem a possibilidade de este professor ter na indisciplina uma experiência estética.

Para Dewey (1980, p.93), o não-estético se encontra em uma experiência que não se completa, que se perde, por não estar atento às sutilezas da relação, ou por não ter estabelecido uma condição estética entre o sujeito a situação vivenciada. Sobre o não-estético destaca Dewey (1980, p. 93):

Em um pólo está a sucessão lassa que não começa nem termina – no sentido de cessar – em nenhum lugar particular. No outro pólo está a detenção, a constrição, provenientes de partes que mantêm somente conexão mecânica umas com as outras.

Dessa forma, o não-estético é uma experiência incompleta, que não compreende uma trajetória de início, meio e fim. Ela se dispersa antes de sua conclusão, portanto a experiência não se completa. Relacionando as idéias de Duarte Jr e de Dewey sobre o não-estético com a indisciplina, teremos episódios sem qualidades estéticas quando não houver desligamento de questões práticas ou quando

houver dispersão da experiência, não chegando a uma conclusão, tal como quando, por exemplo, o professor se mantém desatento às expressões de indisciplina.

Dewey (1980, p. 93) apresenta ainda o elemento de padecimento, que pode ocorrer em toda experiência estética. O elemento de padecimento implica num processo de reconstrução do sujeito que pode ser angustiante. Este momento de padecimento da experiência pode ser prazeroso ou doloroso, contudo, poucas são as experiências estéticas intensas que são completamente prazerosas. Na maioria das experiências, o sujeito fica tão incomodado com algo, que passa a buscar a compreensão do que está se passando. Em se tratando de indisciplina, teremos um evento que normalmente não é agradável, gerando reflexão e implicando tentativas de ‘solução’ ou de compreensão de um momento tomado como ‘problemático’. Todo este processo é penoso como pontua Dewey, e é provável que ele seja mais angustiante que prazeroso. Portanto, é possível que nas experiências estéticas de indisciplina, se encontre o elemento de padecimento, e isso indique porque pouco se investe nas pesquisas sobre indisciplina.

Nesse capítulo, tratamos de uma discussão teórica sobre a indisciplina como experiência estética. Procuramos explorar os vários momentos da experiência estética, e apresentar também uma possibilidade da indisciplina não tornar uma experiência. Definido o que é uma experiência estética e como ela pode se configurar, necessitamos de uma metodologia adequada para a pesquisa de campo, a qual veremos na seqüência.

## **4 EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS DE INDISCIPLINA**

Este capítulo trata das experiências estéticas de indisciplina vividas por um grupo de professores que participaram dessa investigação. Entretanto, antes de apresentarmos as experiências, dedicamos-nos a expor o método de investigação estética, que foi utilizado nessa pesquisa. A primeira parte do capítulo contempla à abordagem qualitativa e a investigação estética, como uma opção pertencente a essa abordagem, e sua aplicação em estudos de Educação. Na seqüência, apresentamos os princípios gerais da investigação estética e as técnicas de observação e descrição. Na segunda parte do capítulo definimos os critérios de seleção e partimos para as entrevistas. A partir dos dados de campo chegamos a uma amostra contendo experiências de quatro professores, que são analisadas quanto à suas qualidades estéticas.

### **4.1 INVESTIGAÇÃO ESTÉTICA**

Esta seção trata do método de investigação utilizado nessa dissertação. O método de investigação estética não corresponde a um método fechado, ele deve ser adaptado no decorrer da pesquisa, para se aproximar das qualidades estéticas do objeto investigado. A investigação estética é um modo de investigação qualitativa. Sobre a pesquisa qualitativa, Eisner (1991, p. 32) apresenta seis características:



1ª) O foco da pesquisa no campo, que pode ser por meio de visitas às instituições de ensino, às salas de aula, às observações dos professores, entre outras.

2ª) Refere-se ao “*self*” como instrumento. Bogdan e Biklen (1994, p. 57) apontam o “*self*” como “a definição que as pessoas constroem (através da interação com os outros) sobre quem são”. O “*self*” é visto como uma interação social em que a pessoa se vê, parcialmente, como os outros a vêem.

3ª) O caráter interpretativo da pesquisa.

4ª) O uso de uma linguagem expressiva, marcando a presença da voz do pesquisador no texto.

5ª) Atenção às particularidades que surgem durante o processo de pesquisa.

6ª) Os critérios de avaliação, que tornam as análises confiáveis.

Conforme Eisner (1991), a abordagem qualitativa pode conter apenas algumas das características apresentadas. Dependendo do tipo de pesquisa utilizado, algumas características se destacam mais que outras, atendendo aos critérios com diferentes intensidades. Ainda sobre características da abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) destacam: a fonte direta é o ambiente natural, a investigação é descritiva, o processo é tão importante quanto os resultados encontrados, e os investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva, valorizando o significado. Conforme Alves (1991, p. 55): “não se pode, no processo de investigação, deixar de valorizar a imersão do pesquisador no contexto, em interação com os participantes, procurando apreender o significado por eles atribuídos aos fenômenos estudados”.

#### 4.1.1 A investigação estética e sua abordagem em educação

A investigação estética é um modo de investigação qualitativa, que apresenta a maior parte das características apresentadas por Eisner (1991). Segundo Vallance (1991, p. 157-158), o surgimento da investigação estética se deu por volta do final da década de 1960 e seu direcionamento como ferramenta para o entendimento de problemas curriculares veio a acontecer no final dos anos 70, por intermédio de vários teóricos como: Elliot Eisner (1977, 1985), Barone (1980, 1983), Munby (1979) e Vallance (1977). No Campo Educacional, a investigação estética foi utilizada de formas distintas, dentre elas, podemos destacar as que traçaram um paralelo entre a crítica de arte e os problemas de currículo. A investigação estética é um modo de investigação qualitativa em que o pesquisador utiliza uma maneira de trabalhar muito próxima da crítica de arte, servindo-se em muitos momentos de metáforas do mundo da arte para explicar os encaminhamentos. De maneira geral, a investigação estética possibilita a análise de eventos educacionais, podendo ser investigados elementos do currículo, como a organização interna da sala de aula, os materiais curriculares, os momentos da prática pedagógica, entre outros. (VALLANCE, 1991, p. 158).

A investigação estética busca também acontecimentos que proporcionem a experiência estética, mesmo que estejam apresentados de forma muito sutil. Segundo Vallance (1991, p. 160), a investigação estética busca identificar qualidades estéticas e princípios que moldam nossa reação a uma situação, buscando identificar padrões, equilíbrios e desequilíbrios, ritmos ou qualquer qualidade que seja fruto da experiência, dando cor ao nosso julgamento diante da situação vivenciada. Depois de identificadas

essas qualidades, buscam-se ressaltá-las, contribuindo para a compreensão da questão estudada.

Com base em Vallance (1991, p. 160), a investigação estética é a investigação sistemática dentro do tácito, do que está escondido em uma situação de indisciplina, busca identificar as qualidades experienciais que colorem nossa a situação e governam nossa reação e ela. Uma vez identificadas, busca-se apresentá-las de modo a ajudar outros a visualizá-las e, portanto, entender o problema de indisciplina mais completamente. A investigação estética não procura características da experiência estética definidas *a priori*. É no caminhar da investigação que as qualidades estéticas vão se revelando. Quanto às experiências de indisciplina, poderíamos encontrar novos entendimentos sobre sua origem ou uma necessidade de mudança. Entretanto, somente após a investigação é que poderemos anunciar o que foi encontrado.

#### 4.1.2 Princípios gerais da investigação estética

A investigação estética obedece a vários princípios norteadores, ela é regida com uma certa flexibilidade, podendo ser estruturada de diversas maneiras. Segundo Vallance (1991, p. 162), tais princípios norteadores são baseados em um determinados tipos de Crítica de Arte e adaptados para a investigação em Educação:

Dentre os vários conjuntos de princípios gerais, qualquer um pode guiar a investigação estética. O modo mais fácil de pensar a esse respeito é imaginar as analogias entre o mundo da arte e o mundo escolar. As artes incluem as artes visuais plásticas que por sua vez incluem pintura, escultura, fotografia, tear, “*land art*” entre outras. As artes também incluem drama, opera, dança, música sinfônica, orquestra de câmara e outras artes dinâmicas, ao vivo. Cada forma de arte gerou sua própria tradição de crítica: em geral, críticos de drama não resenham performances musicais, e críticos de dança não resenham

drama. Em geral, os críticos de arte trabalham dentro de suas tradições e por sua vez contribuem para com o repertório de referências, vocabulário, comparações, e outras ferramentas, disponíveis aos da mesma forma de arte.

Na pesquisa em questão, para conduzir a investigação estética sobre indisciplina, partimos dos princípios estabelecidos por Vallance (1991, p. 162), que foram desenvolvidos a partir dos princípios da crítica à pintura e outras artes plásticas. Para se valer dos princípios propostos por Vallance, é necessário ter muita cautela, pois a crítica de arte não poderia ser utilizada nesse contexto com a mesma liberdade que é usada no universo da Arte. O método de investigação estética em Educação deve atender às características da pesquisa qualitativa apontadas por Eisner (1991). Com base em Vallance (1975, p. 162-167; 1991, p. 166), destacamos cinco princípios que nortearão esta investigação estética sobre indisciplina: a capacidade de comunicação; a capacidade de solicitar reconhecimento; a capacidade de roubar a atenção e suscitar reações; a capacidade de se manifestar de diferentes formas; e a necessidade de crítica e avaliação.

Com o propósito de deixar claro para o leitor como esses princípios estão sendo pensados nesta pesquisa, procuramos relacionar tais princípios com a indisciplina, da seguinte forma: a indisciplina pode ser vista como um processo de comunicação entre os sujeitos envolvidos, a indisciplina solicita um reconhecimento, a indisciplina tem a capacidade de roubar a atenção do professor, podendo suscitar reações que não serão recebidas com naturalidade, a indisciplina pode se manifestar de diferentes formas, decorrente de diferentes contextos, e a indisciplina necessita de crítica e avaliação.

Essa relação entre os princípios estabelecidos por Vallance (1975; 1991) e sua aproximação da indisciplina foi importante para definir os procedimentos da pesquisa de campo. Os princípios estabelecidos auxiliaram na elaboração da entrevista semi-estruturada e se encontraram presentes na análise dos dados como descrição crítica.

#### 4.1.3 Análise dos dados como descrição crítica: técnicas de observação e descrição

A análise dos dados como descrição crítica se faz por meio da sistematização das qualidades estéticas encontradas nas experiências investigadas, e contribui qualitativamente com as tomadas de decisões. Para se chegar a uma sistematização das qualidades estéticas, é necessário utilizar-se de técnicas de observação. Com base em Vallance (1975, p. 134-138; 1991, p. 166), as técnicas de observação e descrição derivam dos seguintes tópicos: ênfase seletiva, símile e metáfora, comparação incidental, técnica implícita e adjetivos redundantes. Na descrição crítica é possível utilizar uma ou mais técnicas de observação. Seguimos com a explicação de Vallance (1991) para cada um dos tópicos apresentados, e efetuamos uma aproximação com a investigação estética sobre indisciplina:

1. *Ênfase seletiva*: poucos críticos dedicam-se a referir-se a cada aspecto de uma pintura. Ao invés, concentram-se em uma ou duas características salientes, aquelas qualidades que dão cor em especial à reação à obra. Em um dos casos pode ser o uso da cor vermelha, em outro, o efeito de uma composição fortemente circular ou o tom acessivelmente informal adotado pelo autor de um livro (VALLANCE, 1991, p. 166).

No caso da pesquisa em questão, é possível ressaltar, na fala dos professores, qualidades estéticas da indisciplina. Como *qualidades*, procuramos as características

que fizeram com que a experiência descrita pelo entrevistado tenha se diferenciado das demais vivências de indisciplina. A qualidade do *insight*, por exemplo, oferece respostas estéticas singulares decorrentes da percepção de cada sujeito.

2. *Símile e Metáfora*: a descrição vívida e crítica baseia-se constantemente em comparações com outras características de nossa experiência ou de imagens evocadas pelo trabalho. Conexões com a experiência de crítico e de leitor podem fazer a crítica mais acessível e compreensível (VALLANCE, 1991, p. 166).

Quanto à metáfora, existe a possibilidade de conectar os dados levantados com a experiência do crítico. O crítico estabelece um importante papel de realizar a ponte entre a obra e o espectador. Os dados levantados servem de subsídio para a construção de um texto que aproxime o leitor de características sensíveis do objeto estudado. O destaque a estas características através da metáfora ajuda o espectador na leitura estética do objeto. Para a pesquisa em Educação a metáfora serve como um auxílio na estrutura do texto crítico. O pesquisador relaciona características derivadas da síntese da experiência estética com uma metáfora, de forma que destaque tais características.

3. *Comparação Incidental*: uma breve referência (nos poupando de uma exaustiva comparação) a trabalhos similares dentro da mesma tradição pode esclarecer o impacto da obra para o crítico (VALLANCE, 1991, p. 166).

Em um texto crítico de Arte é possível de estabelecer relações entre pintores de um mesmo período, ou de obras que apresentem qualidades estéticas semelhantes, como a gestualidade da pincelada usada por vários artistas de um período. Nas pesquisas em Educação, é possível estabelecer comparações entre investigações estéticas existentes, como as qualidades estéticas de livros infantis, analisadas por autores diferentes. Já sobre indisciplina, até esse momento não é possível. Após extenso levantamento bibliográfico, não localizamos outras investigações estéticas

sobre indisciplina. Entretanto, usaremos esta técnica de descrição para relacionar as diferentes qualidades estéticas encontradas nas experiências investigadas. Não se trata de estabelecer um juízo de valor entre as experiências, mas de enfatizar o contraste para destacar as qualidades.

4. *Técnica implícita*: poderá tacitamente sugerir como um dado trabalho teria sido criado – mais para comunicar sua aparição do que como uma declaração precisa da técnica realmente usada. Portanto, um crítico de arte pode se referir à “superexposição” de uma fotografia para descrever sua palidez e falta de detalhe em uma imagem; as ilustrações em um livro de classe podem *parecer* ter sido escolhidas randomicamente embora isso seja apenas uma dedução. A linguagem que implica em certas técnicas, é usada extensivamente pelos críticos de arte. (VALLANCE, 1991, p. 166).

Neste item, o investigador procura destacar os efeitos da técnica sobre o objeto estudado. No caso da arte, o crítico se concentra na relação entre os procedimentos técnicos e os efeitos resultantes deles. Cada artista cria particularidades em seu processo de criação, e o crítico seleciona, destaca e comenta detalhes deste processo. De maneira similar, o professor busca constantemente formas de compreender e de resolver o embate com a indisciplina. Nesse sentido, o investigador procura destacar detalhes de como cada professor lida com suas experiências de indisciplina.

5. *Adjetivos redundantes*: Críticos de arte são notórios também por sua linguagem cheia de floreios que se concentra no particular. Um “céu perolado, opalescente, lácteo” pode parecer um modo redundante de descrever um céu nublado, mas seu efeito é importante: permite ao leitor ater-se a um detalhe, estar consciente do motivo pelo qual o céu poderia ser tão importante em uma pintura em particular. Convida à reflexão. Do mesmo modo materiais curriculares podem suscitar comentários sobre sua “prosa dolorida, túrgida, chata” se tais qualidades contribuírem fortemente para uma reação crítica aos materiais. Ater-se a detalhes qualitativos não é algo que a pesquisa educacional tradicional nos encoraja a fazer; a qualidade da investigação estética nos convida a fazer exatamente isso (VALLANCE, 1991, p. 166).

Os *adjetivos redundantes* existem para dirigir o olhar do espectador às qualidades estéticas. Muitas vezes, as necessidades práticas da vida causam um distanciamento das questões sensíveis. Essa forma exagerada de dirigir-se aos detalhes funciona como um apelo, uma tentativa de evocar a sensibilidade adormecida no espectador. No caso da indisciplina, a utilização de *adjetivos redundantes* pode auxiliar em uma leitura não convencional sobre o modo como os professores se referem à indisciplina, em que o pesquisador destaca, evidencia e até exagera nas qualidades estéticas.

Segundo Vallance (1975; 1991), para fazer a descrição crítica do objeto estudado não é necessário utilizar todas as técnicas de observação e descrição. O investigador pode usar tanto uma técnica somente quanto trabalhar com mais de uma técnica. Ao optar por utilizar mais de uma técnica, o pesquisador pode combiná-las para obter melhores resultados. Nesse capítulo, apresentamos a método que foi usado para investigar as experiências estéticas de indisciplina dos professores na Educação Superior, conforme será apresentada na próxima seção.

#### 4.2 DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

No desenvolvimento da pesquisa, buscamos localizar um método de investigação para o trabalho de campo que fosse coerente com o objeto investigado. Tanto a fundamentação teórica quanto o método estão alinhados de forma a auxiliar na investigação das experiências estéticas de indisciplina na Educação Superior. Para definição dos critérios de seleção dos sujeitos, partimos das classificações apresentadas por Patton (1990) sobre os tipos de amostragem na pesquisa qualitativa.



Com o propósito de atender às necessidades da investigação estética, optamos pela amostragem intencional por intensidade. Segundo Patton (1990, p. 171), essa amostragem consiste em obter casos específicos que manifestam o fenômeno de interesse intensamente. A amostragem de intensidade envolve um pouco de informação anterior e um julgamento prévio. O investigador tem que fazer um trabalho exploratório para determinar a natureza da variação da situação de estudo. Feito isso, o pesquisador se concentra nos exemplos do fenômeno de interesse.

No trabalho exploratório dessa pesquisa consideramos três critérios de seleção: 1) professores de Arte que atuam na Educação Superior; 2) tempo de trabalho nesse nível de ensino; 3) formação em arte, mas com formação complementar diferenciada, professores com atuação em diferentes ambientes, como os ateliers, as salas de aula convencional ou as diferentes áreas de ensino da Arte na Educação Superior. Para iniciar a busca por professores de Artes que atuam na Educação Superior, fizemos um levantamento das instituições que oferecem Cursos de Artes em Curitiba e encontramos quatro instituições, sendo duas Universidades e duas Faculdades. Dessas, tivemos acesso a professores das duas Universidades e de uma das Faculdades. A primeira instituição é uma Universidade particular, que oferece o Curso de Artes Visuais. A segunda instituição é uma Universidade pública, que oferece os Cursos de Educação Artística e de Música. A terceira instituição é uma Faculdade pública, que oferece os Cursos de Música, Artes Cênicas, Cinema, Dança e Artes Visuais.

O segundo critério de seleção dos professores foi o tempo de trabalho na Educação Superior. Aqui consideramos dois grupos: professores com menos de cinco anos de trabalho na Educação Superior e professores com mais de cinco anos de

trabalho na Educação Superior. Como terceiro critério de seleção, procuramos professores com formação diferenciada e que atuassem em diferentes áreas e diferentes ambientes. Para encontrar professores que atendessem a esses critérios de seleção, foi necessário levantar previamente algumas informações dos sujeitos por intermédio de bons informantes, como os coordenadores de cursos e por professores com mais de cinco anos de trabalho nas instituições.

Definidos os critérios de seleção dos sujeitos passamos a elaborar o roteiro de entrevista semi-estruturada. Durante a criação das questões norteadoras, preocupamo-nos em formular quatro perguntas abertas capazes de conduzir os professores de forma a relatar suas experiências estéticas de indisciplina (ver Apêndice 1). Para esse momento, foi necessário conduzir a entrevista de modo que os professores respondessem as questões elaboradas e se sentissem a vontade para contar mais sobre suas experiências. O roteiro de entrevista foi elaborado com base no referencial teórico, e construído de forma a verificar se o professor teve uma experiência estética de indisciplina e como aconteceu tal experiência.

Após elaborar o roteiro de entrevista, submetemo-lo a um pré-teste com professores que não tivessem contato algum com os professores que desejávamos investigar. Escolhemos professores que não ministravam aulas nos Cursos de Artes, que apresentavam um perfil diferente dos sujeitos dessa pesquisa. Com a execução do pré-teste, foi possível testar e aperfeiçoar o roteiro de entrevista. Passamos então a agendar os encontros. As entrevistas aconteceram nos meses de novembro e dezembro de 2007. Os professores que participaram da amostragem deram permissão por escrito para a utilização das informações (ver Apêndice 2). Para o registro fiel das

informações, as entrevistas foram gravadas, com a permissão dos entrevistados, e transcritas na íntegra.

Obedecendo aos critérios de seleção, entrevistamos dez professores. Como optamos pela amostragem intencional por intensidade (PATTON, 1990, p. 171), exploramos os relatos de indisciplina em que os professores tiveram experiências intensas. Diante disso, apresentaremos experiências estéticas de indisciplina vivenciadas por quatro professores. Esta última seleção atende aos critérios de amostragem intencional por intensidade, que segundo Patton (1990, p. 171), tem por objetivo chegar em casos específicos, que manifestem o fenômeno de interesse intensamente. Em síntese, partimos de um universo de professores de Artes, e seguimos os critérios de seleção chegando em uma amostra intermediária, formada por dez professores. Desses, chegamos a uma amostra final composta por quatro professores, que forneceram relatos de experiências estéticas de indisciplina.

#### 4.2.1 Perfil dos professores entrevistados

Foram entrevistados dez professores, sendo sete mulheres e três homens, com idades que variam entre 31 e 52 anos. Desses, apenas três professores haviam ministrado aulas na Educação Básica. Uma professora atuou por trinta anos, outra por três anos e meio e um professor por seis anos. O tempo de magistério na Educação Superior dos entrevistados variou entre um ano e meio e dezoito anos. Quanto à área de formação, sete professores possuem formação em Artes, um em Arquitetura, um em Pedagogia e um em Engenharia Civil. Todos os entrevistados possuem pós-graduação, sendo um Doutor, dois Doutorandos, seis Mestres e um Especialista. Todos atuam em

Cursos de Artes, mas não somente nessa área. Alguns deles também ministram aulas nos cursos: Arquitetura, Design, Comunicação, Letras e Pedagogia. Dentre as disciplinas por eles ministrados, dois professores ministram somente disciplinas teóricas, os demais ministram tanto disciplinas teóricas quanto práticas<sup>9</sup>.

Conforme explicamos no item anterior, entrevistamos dez sujeitos promissores, mas selecionamos quatro relatos para fazer a descrição crítica da experiência estética de indisciplina. As experiências escolhidas se configuraram na fala dos entrevistados como “*casos graves de indisciplina*”. Foram experiências que se destacaram na vida profissional dos professores. Essa maneira de se referir às experiências já demonstra uma certa emoção implícita no episódio vivido.

Os quatro professores investigados, sendo um homem e três mulheres, serão identificadas por professores A, B, C e D. Optamos por esta forma de identificação, pelo fato de ser acordado com os professores a utilização de uma forma de apresentação que não os expusesse ao meio acadêmico, uma vez que este é seu local de trabalho. Destacamos, também, que o anonimato lhes foi assegurado antes de seus depoimentos. Seguimos agora com o perfil individual dos professores investigados.

A professora A tem quarenta e cinco anos, possui sete anos de experiência na Educação Superior. Sua graduação foi em Educação Artística e seu Mestrado em Artes Visuais. Ministra disciplinas teóricas e práticas, dentre as disciplinas já trabalhadas, destacam-se Computação Gráfica, Imagem Digital e Apresentação Profissional. A professora A atua exclusivamente no Curso de Artes Visuais, lecionando para as turmas de segundo, quinto e oitavo períodos.

---

<sup>9</sup> Como disciplinas práticas estamos nos referindo as disciplinas de laboratório de criação, também chamados de ateliers.

A professora B tem trinta e um anos, possui quatro anos de experiência na Educação Superior, sua graduação é em Pintura e seu Mestrado em Poéticas Visuais. Ministra disciplinas teóricas e práticas; dentre as disciplinas já trabalhadas, destacam-se História da Arte, Atelier de Desenho, Pesquisa em Artes e Estudos Visuais. A professora B atua nos Cursos: Artes Visuais e Design, lecionando para as turmas de primeiro e quarto períodos.

O professor C tem trinta e sete anos, possui seis anos de experiência na Educação Básica e oito anos de experiência na Educação Superior, sua graduação é em Pintura e seu Mestrado em Ensino da Arte. Ministra disciplinas teóricas e práticas; dentre as disciplinas já trabalhadas, destacam-se Princípios Museológicos e Atelier de Desenho. O professor C atua no Curso de Licenciatura em Artes Visuais.

A professora D tem quarenta e cinco anos, possui dezoito anos de experiência na Educação Superior. Sua graduação foi em Pintura, seu Mestrado em Educação e Doutorado em Educação. Ministra disciplinas teóricas e práticas, dentre as disciplinas já trabalhadas, destacam-se Pintura, Gravura, Fundamentos da Linguagem Visual, TCC e Projetos Integrados. A professora D atua no Curso de Educação Artística e no Curso de Artes Visuais, lecionando para as turmas do primeiro ao quarto anos.

Durante as entrevistas, apareceram nas falas dos dez entrevistados um dado que não havíamos previsto. Os professores indicavam uma diferença entre a indisciplina ocorrida nas matérias teóricas e a indisciplina dos ateliers. Em nossa amostra encontramos as duas situações. A professora A vivenciou uma experiência estética de indisciplina no laboratório de computação, que no curso de Artes Visuais é também chamado de Atelier de Computação, por seu destino ser a criação artística por meios eletrônicos. A professora B vivenciou uma experiência estética de indisciplina em

uma aula teórica, ministrada para o curso de design em um espaço de aula convencional. O professor C vivenciou sua experiência estética de indisciplina no Atelier de desenho. A professora D teve sua experiência em uma atividade prática realizada como recurso de uma disciplina teórica chamada Fundamentos da Linguagem Visual. Os diferentes contextos em que ocorreram as experiências dos professores enriqueceram nossa amostra.

A busca por experiências estéticas de indisciplina na Educação Superior nos levou a uma investigação centrada na experiência do sujeito. Para trabalhar os dados resultantes das entrevistas, organizamos a análise em dois momentos. No primeiro momento, apresentamos as experiências de indisciplina dos professores, que seguem intercaladas com: comentários, destaque de características da experiência e o confronto com a teoria. No segundo momento, elaboramos a descrição crítica das experiências por meio de um texto único, construído a partir dos relatos dos professores.

#### 4.2.2 Experiência estética de indisciplina da professora A

A experiência estética de indisciplina vivenciada pela professora A ocorreu há cerca de quatro anos, em um ambiente diferenciado, um atelier de computação do Curso de Artes Visuais. Neste ambiente de Educação Superior, os alunos têm a oportunidade de desenvolver seu processo de criação artística. Para tanto, é necessário que eles experimentem diversos programas de computação, para descobrir qual é mais adequado para o desenvolvimento de sua pesquisa poética. Com o

propósito de apresentar mais detalhes desse ambiente, segue abaixo uma parte da entrevista em que a professora A relata a rotina do Atelier de Computação.

É importante falar que em todos os laboratórios de computação, a gente tem uma coisa muito mais livre que na sala de aula, de disciplina teórica.[...] Porque é na parte teórica que eu explico o que vou dar naquele dia. Também, porque no computador a gente tem que explicar as ferramentas, o software que a gente está usando, como fazer, como chegar nessas ferramentas, aonde que eu posso desfazer aquilo que eu fiz, acrescentar coisas. E isso a gente faz como se fosse a parte teórica da aula. A partir disso, eles começam os exercícios, e a minha posição passa a ser de companheira deles, porque daí eu vou a todos os computadores, um por um. Explicando mais a fundo, falando de novo aquilo que falei na parte teórica. E quase que discutindo, quase não... Aí nesse caso sim, discutindo com eles. O que eles vão fazer no seu trabalho, ajudando a pensar o que fazer na parte criativa, na composição. O que fazer na página, como trabalhar, até as possibilidades que o software dá. E nesse caso, é uma coisa diferente da dinâmica de sala de aula. Em sala, a gente tem que estar falando teoricamente apenas. E aí, nesse ambiente, eu acho muito produtivo que eles troquem entre eles, não só de ensinar a parte ferramental do software, mas, de ajudar na conversa sobre o que é criativo. [...] Eles trocam idéias e conversam sobre isso. É muito importante! Nesse sentido, eu acho que é mais livre o atelier de computação, o ambiente de atelier. A gente chama atenção de um trabalho, e de outro trabalho. Aí um aluno quer falar a respeito do seu trabalho, e então ele tem essa liberdade de contar a respeito do que está fazendo. (Professora A).

Percebemos que na descrição da professora A, o ambiente é todo voltado para a criação, em sua fala “nesse ambiente, eu acho muito produtivo que eles troquem entre eles, não só de ensinar a parte ferramental do software, mas, de ajudar na conversa sobre o que é criativo”, fica destacado clima de troca favorável ao desenvolvimento das linguagens pessoais dos alunos. Conforme Dewey (1971, p. 61), “não pode haver completa quietude num laboratório, ou numa oficina”. O ambiente mais “livre” favorece as condições de aprendizagem nesse ambiente de atelier. Diante desse clima mais “livre” como colocou a professora, foi necessário compreender sua visão de 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 partir da noção de indisciplina como uma ruptura na condição de vida democrática, desenvolvida no item 2.1.1 com base em Dewey (1936), podemos aproximá-la a idéia de indisciplina como desinteresse contida na fala da professora A. Por algum motivo o aluno rompe com os ideais de vida democrática que envolve liberdade, interesse e participação. Para Dewey (1936), o interesse está relacionado às expectativas pessoais e coletivas. Nesse sentido, o desinteresse está atrelado a uma ruptura também com a liberdade, a participação e às expectativas pessoais e coletivas. Como exemplo de indisciplina, a professora se pôs a relatar sua experiência:

Aconteceu comigo no primeiro período, acho que de 2003, 2004, não me lembro ao certo. No primeiro período, seis alunos vieram me dar de dedo, por causa de coisas que eles achavam que era certo na disciplina de Atelier, de Computação Gráfica. Eles vieram e fizeram uma roda em volta de mim, e não conversaram comigo, vieram me cobrando e dando de dedo. Isso pra mim é indisciplina, é falta de respeito, falta de saber o lugar de cada um. E a disciplina, na minha concepção, é você estar



dentro de alguns limites. Muitas vezes imposto de antemão pelo professor. E muitas vezes também, já estão impostos pela sociedade mesmo, como limites de espaço e de diálogo com os outros. Não podem vir querendo falar alto com as pessoas, e dar de dedo no professor, isso pra mim não é só falta de educação, mas é indisciplina também. (Professora A).

Nesse exemplo, a professora enfatiza a idéia de indisciplina como “desrespeito”. A ruptura na condição de vida democrática aconteceu quando os alunos ultrapassaram “limites” na relação professor-aluno. Na seqüência da entrevista, a professora A contou mais detalhes desse momento:

Eram várias coisas que eles falavam... berrando assim, dizendo: QUE VOCÊ NÃO FAZ ISSO... QUE A GENTE NÃO ESTÁ APRENDENDO NADA... Sabe essas coisas? Foi bem sério. [...] Ah, mexeu psicologicamente comigo, isso sim. Porque eu tremia na hora. Você imagine, eram seis rapazes, todos de um metro e oitenta, muito altos e eu pequenininha no meio daqueles caras, e eles falando isso. E você acaba ficando pensativa, mesmo porque você está sendo avaliada na verdade, e criticada negativamente. Quando você recebe uma crítica positiva é ótimo. [...] Você até pode levar uma crítica negativa de uma outra forma, como quando alguém diz assim: será que você não pode mudar alguma coisa? Foi isso que eu disse pra eles, isso que eu achei que foi indisciplina. Se eles tivessem vindo conversar comigo, falando as mesmas coisas, eu não teria achado que fosse uma coisa ruim. Que eles poderiam ter conversado e a gente teria resolvido de outra maneira. Mas eles não fizeram isso, eles vieram com agressão mesmo, falando alto e me agredindo mesmo: Você não sabe nada! Falaram um monte de coisa assim, foi muito ruim, então psicologicamente me alterou muito. [...]. (Professora A).

Nesse depoimento, ficaram mais nítidas as emoções vivenciadas pela professora A. Segundo Dewey (2005), as emoções significativas para o sujeito qualificam a experiência. Este fato se evidencia quando a professora enfatiza que os alunos estavam “berrando”, e quando ela se sentiu abalada “psicologicamente”. Uma emoção extrema é percebida na sua afirmação: “Eu tremia na hora”. A sua declaração

demonstra inclusive o medo de uma agressão física, pois ela relatou mais de uma vez, que os rapazes eram grandes e em maior número, e ela “pequeninha” no meio da roda. De maneira geral, a indisciplina relatada foi voltada para um questionamento sobre a didática da professora e sobre os conteúdos. Estando no meio da experiência estética, a professora precisou se motivar para enfrentar a situação:

Nas aulas seguintes, eu tive que botar uma motivação muito grande dentro de mim pra lecionar na turma deles. Mas, como eles eram um grupo de seis pessoas, tinham mais uns outros quinze no mínimo, que não eram assim. Muito pelo contrário, eu sentia que eles estavam superdispostos, estavam aprendendo e estavam sendo motivados a vir nas aulas, então, também tem que fazer essa diferença, porque você não tem só aqueles alunos que te enfrentam, tem uma turma inteira pra pensar. Mas, que era complicado ir pra turma, porque poderia ter aquelas coisas de debate, de ‘embate’ na verdade, porque é a coisa de enfrentar, de enfrentamento com o aluno e tal. Mas, acabou que eles não fizeram mais isso. (Professora A).

A experiência estética da professora A teve longa duração. Em sua descrição, percebemos o elemento de padecimento descrito por Dewey. Ainda abalada, a professora teve se motivar para enfrentar a situação, pois era necessário se concentrar também nos demais alunos. Segundo Dewey (1980, p. 93), o elemento de padecimento da experiência estética “Implica uma reconstrução que pode ser penosa. Que a fase de padecimento necessário seja em si própria prazerosa ou dolorosa, é algo que dependerá de condições particulares”. Na experiência estética de indisciplina vivenciada pela professora A, a fase de padecimento parece ter sido dolorosa. Nesse momento de reconstrução, a professora reviu suas prioridades, elaborou estratégias e procurou superar o ocorrido.

Durante aquele primeiro ano, que foram dois períodos, foram muito difíceis os relacionamentos. Eles estavam sempre numa atitude meio de gozação, me afrontando. Eles ficaram assim o tempo inteiro, mas, diminuiram um pouco. Alguns deles nem tiraram mais sarro. Acho que um menino que era mais velho continuou [tirando sarro] e depois desistiu do curso. O que provava mais ainda que ele não estava inserido naquilo. Ele estava querendo é fazer tumulto mesmo. Os outros acabaram mudando, melhorando. Mas, ainda quando eu cheguei pra eles e disse: a partir daquele problema que vocês trouxeram pra mim, que vocês berraram comigo, eu quero isso, isso e isso de vocês, pra gente poder saber o que realmente é, e o que realmente não é. Porque eles indagaram até sobre a minha didática, dentro da sala de aula. Aí eu trouxe uma questão pra eles, pedindo que eles então me mostrassem as coisas que eles achavam que era certo, e pedi: Tal texto e tal dia vocês vão me trazer essas coisas, e nós vamos conversar de novo sobre isso. Aí eles baixaram a guarda e disseram que estavam errados. (Professora A).

No decorrer das aulas, a professora não deixou de pensar nas questões levantadas, ela foi tocada pelas reivindicações dos alunos. As “dificuldades nos relacionamentos” levaram a professora a propor mudanças nos conteúdos. A professora A solicitou aos alunos que trouxessem seus portfólios para que ela pudesse avaliar seus conhecimentos, e rever se necessário o conteúdo das aulas.

Eles indagaram sobre minha didática, que o jeito como eu estava dando aula não estava certo. Que faltavam coisas pra eles aprenderem. Em certo sentido, eles queriam que eu fosse mais rápido com o conteúdo do que eu estava indo. Eram várias coisas que eles falavam. [...] Mas daí, eu pedi pra eles me trazerem um portfólio, com trabalhos, mostrando que eles sabiam tudo aquilo que eu estava falando. Que eu poderia avançar com o conteúdo, a partir do que eles estavam me trazendo, que eu estava, entre aspas, que eu estava “fraca” nos conteúdos pra eles. Então o que eu pedi? Eu pedi o portfólio, com trabalhos, e pedi texto a respeito de arte e tecnologia, e algumas coisas assim. (Professora A).

Ao solicitar o portfólio e o texto sobre arte e tecnologia, a professora iniciou um processo de mudança em suas aulas. Ao julgar essa solicitação, nos parece que a indisciplina teria agido como uma força atuante no currículo, capaz de sugerir reflexões

sobre o que estava previamente organizado. Segundo Garcia, Torres e Alberti (2007), esse tipo de mudança está relacionada à dimensão criativa da indisciplina. “A indisciplina pode ser pensada como expressão criativa no sentido de possibilitar visões, reflexões e transformações nas práticas pedagógicas [...]” (GARCIA, TORRES E ALBERTI, 2007, p. 736). Na fala da professora, os alunos “indagaram” sobre sua didática e sobre uma possível falta de conteúdos. Destacamos aqui, a complexidade envolvida nesta experiência, ao mesmo tempo em que a professora tentou um diálogo com os alunos, ela precisou verificar se as reivindicações eram pertinentes. Seguimos com o relato da professora sobre sua percepção a respeito dos trabalhos dos entregues pelos alunos:

E a maioria trouxe coisas insípidas de texto. Os cinco que trouxeram, porque aquele outro não trouxe nada. E o portfólio deles vinha um desenho, um ou outro trabalho, e tudo trabalho de programação visual e não de ‘Arte’ mesmo. Não era trabalho de desenho no computador, ou de edição de fotos, de manipulação de imagens de uma forma criativa. Nada disso, a maioria das coisas era composição pra programação visual, totalmente design. E cada um trouxe ‘um’ trabalho. Se eles fossem pessoas que soubessem muito, eles iriam me trazer um portfólio grande, um portfólio com no mínimo umas dez imagens. E não veio nada assim. Daí, esse menino que depois acabou desistindo, ele me trouxe um dia um portfólio impresso, não virtual, e com trabalhos, a maioria de manipulação de imagens e não de Corel, porque eu dava aula de CorelDraw. Então era um software gráfico, software de desenho, de vetor, então você tem que criar a imagem a partir de traço e não a partir de pixels como é a manipulação de imagem no Photoshop. Ele me trazia trabalhos de Photoshop. (Professora A).

A professora A percebeu que os alunos trouxeram “coisas insípidas de texto”, e a produção deles não correspondia às suas reivindicações. A sua disciplina é de criação artística e eles trouxeram trabalhos de Comunicação Visual e Design, ela ensinava CorelDraw e os alunos utilizavam o Photoshop, softwares diferentes. Os

trabalhos “insípidos”, como ela colocou, lhe indicavam que deveria se posicionar. A professora estava envolvida com a situação, atenta a detalhes, refletindo sobre o ocorrido e sobre o que continuava a acontecer, algo próximo do que Dewey (1980, p. 92) colocou como “o interesse pelas coisas que acontecem pelo caminho, condições que aceleram e retardam seu movimento em relação a seu término”. A professora A prossegue:

Então a conversa que eu tive com eles foi essa. E eu disse: O que vocês estão esperando? Que eu dê aula de Photoshop pra vocês? De imagem digital? Mas nós estamos trabalhando a imagem vetorial e não a luz cinética. São imagens diferentes, que devem ser pensadas diferentes. Elas podem ser trabalhadas eletronicamente da mesma maneira lá dentro da linguagem binária do digital, mas a maneira de compor a imagem é diferente. Vetor e bitmap são coisas diferentes. Bitmaps são pontos, são bits, são pontinhos coloridos e o vetor é uma linha, um traço. Então, eles não trouxeram nada de traço praticamente, acho que um só trouxe, o resto era tudo imagem de Photoshop. Porque normalmente essa piada que entra na faculdade, já trabalha com Photoshop fora. Então, eles acham que sabem tudo de computação porque sabem Photoshop. Sabem recortar o braço de um cara e por uma árvore ali, por um tronco de árvore no lugar do braço, fazer uma manipulação de imagem, uma montagem ou qualquer coisa assim. Mas na hora de fazer o que eu estava propondo eles não sabiam. [...] E na cobrança, na avaliação, eles também mostraram que não sabiam, porque todos foram muito mal na avaliação. Então, aquilo que eles estavam cobrando, na verdade, não condizia com aquilo que eles estavam me mostrando. Tanto no que eu tinha pedido pra eles quanto na avaliação final do bimestre, não só do bimestre, mas da seqüência. (Professora A).

Nesse momento, a professora confirmou a inconsistência do questionamento dos alunos e se posicionou. Mesmo sentindo que a argumentação dos alunos era infundada, a professora continuou atenta, prestando atenção nas sutilezas do processo, tentando compreender o que havia acontecido. Na avaliação houve mais uma

confirmação para a professora. Em sua percepção, os alunos estavam errados, entretanto, a professora não parou de refletir sobre a indisciplina:

O que aconteceu é que eu comecei a ter uma nova maneira de trabalhar com eles. Eu realmente me coloquei mais, exigi mais de mim na hora de dar aula, de preparar aula, já pondo mais conteúdo. Aumentou a minha exigência com relação ao meu trabalho também. Até por medo mesmo. Vai que eles estão certos, que eu estou com pouco conteúdo mesmo? Então nisso eu exigi. Aí a turma toda acabou vendo a mesma modificação da professora. No caso 'eu'. (Professora A).

Mesmo após ter confirmado as “infundadas” reivindicações, a professora decidiu alterar seu planejamento, buscando melhorar a qualidade da aula. Destacamos novamente a dimensão criativa da indisciplina, capaz de sugerir mudanças nas práticas pedagógicas (GARCIA, TORRES e ALBERTI, 2007). Ressaltamos também o seguinte trecho de sua fala: “Até por medo mesmo. Vai que eles estão certos”, e vamos interpretá-lo como uma dúvida impulsionada pela indisciplina.

Na turma deles eu fiquei muito mais preocupada em como atuar nessa parte individual que eu faço depois. Que era passar em cada computador, e ajudar nas necessidades específicas de cada um dos alunos, porque a partir disso, depois que você faz aquela parte teórica, essa parte que você vai pro computador junto com os alunos, fica quase uma aula individual. No mínimo uns cinco minutos você fica individual com cada aluno.[...] Nesse sentido, a partir desse caso, desse episódio, eu comecei a cuidar mais dessa parte individual. E além de tudo, fazer questão mesmo de estar com cada um e escutar cada um. Esses meninos, por exemplo, que me rodearam, eu ficava muito tempo com eles, com cada um deles, até pra eles, nesse sentido, foi mesmo pra saber o que eles sabiam e o que eles não sabiam. Pra ver até que ponto eles estavam com razão ou não de ter me criticado. Então, eu ficava muito tempo com eles, perguntando, vendo o que eles queriam saber. E a princípio eu vi que eles não tinham nenhum tipo de poética, nenhum tipo de criação artística, eles estavam ali porque já sabiam computação. [...]. Porque o processo criativo é muito importante nas aulas também. O produto final é avaliado não só pela parte técnica também, se sabe ou não usar as ferramentas do software, mas aquilo que eles produzem artisticamente também. [...].(Professora A).

Parte da atuação da professora A concentrou-se em uma melhora no atendimento individualizado. Esta melhora gerou uma aproximação dos alunos, e a verificação de seus conhecimentos mostra o quanto a professora estava atenta às necessidades de cada um. Embora a situação pareça ter retornado a normalidade, a professora ainda revela uma preocupação constante com o andamento da aula.

Foi uma crítica negativa que acarretou em uma atitude positiva. Pra mim foi de crescimento mesmo. [...] Eu acho que foi positivo, no sentido que eu exigi mais de mim, fiquei com medo de realmente estar fazendo menos do que poderia fazer, aí nesse caso eu comecei a fazer mais coisas, a fazer mais exercícios com eles, e mais trabalhos deles em sala de aula, que é o laboratório. [...] Mas então nesse sentido foi positivo pra mim, porque eu comecei a exigir mais da minha aula mesmo. (Professora A).

Nesse relato, percebemos o “se dar conta” anunciado por Dewey (2005), que para a professora A, está relacionado com “uma atitude positiva”, no sentido que a indisciplina a ajudou a melhorar a qualidade da sua aula. Esse caráter de positividade da experiência não anula os momentos angustiantes vividos pela professora A. Nessa experiência estética, a indisciplina não foi bem vinda, mas acabou por significar mudanças nas práticas pedagógicas, como ficar mais tempo individualmente com os alunos, preparar melhor as aulas, fazer mais atividades, acrescentar conteúdo, entre outros.

#### 4.2.3 Experiência estética de indisciplina da professora B

A experiência vivenciada pela professora B ocorreu em uma sala de aula convencional, há um ano, durante uma aula teórica. A professora B leciona no curso de Artes Visuais e no curso de Design. Embora a experiência relatada tenha acontecido no Curso de Design, as reflexões da professora sobre indisciplina abrangem sua atuação no Curso de Artes Visuais. Como introdução a esta experiência, segue um recorte da fala da professora B sobre a indisciplina na sala de aula convencional e a indisciplina no atelier.

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”. Ao comparar esse relato da professora com a noção de *disciplina* de Dewey (1936), percebemos que o que foi chamado de “indisciplina produtiva” se aproxima da *disciplina* sugerida por Dewey, pois nessa noção o sujeito é participante da ação, se importa com o resultado, busca melhorias desse resultado, mantém uma conexão entre interesse, participação e liberdade, e fica atento e ansioso pelos resultados. Na “indisciplina negativa” a professora relacionou com “falta de respeito” e com o ato de tumultuar o andamento da disciplina.

A “indisciplina negativa” se aproxima da noção de indisciplina como ruptura com uma condição de vida democrática, já discutida no item 2.1.1. Ao não se sentir parte efetiva da comunidade acadêmica, o aluno pode romper com uma condição de vida democrática e pode se manifestar por meio da falta de respeito ou do ato de tumultuar o andamento da disciplina. Na ruptura, o aluno pode se distanciar das expectativas coletivas e do bem comum. Na seqüência da entrevista, a professora B relatou uma experiência de indisciplina:

Então, lá no Design, em Semiótica. Que foi algo que talvez eu não tenha sabido lidar com a situação. Mas, era uma turma enorme, era Design de Produto, Gráfico e Moda. Uma turma só pra aplicar Semiótica que é um conteúdo super teórico. E tinha um aluno que não parava de falar, ficava falando, falando e rindo. Ele ficava falando com um amigo e ficava rindo, e aquilo foi me incomodando. Eu achei que ele foi indisciplinado e mal educado naquele momento. Que daí eu agi pelo meu emocional puro, porque eu parei a aula e berrei com ele. Falei que era pra ele sair da sala porque estava incomodando. E ele falou que não ia sair. E daí eu falei que eu fazia questão que ele saísse, que ele não ia receber falta. Daí eu conversei. Eu falei o que pensava da atitude dele, falei pra ele que eu achava que ele era muito imaturo, infantil, que estava interrompendo a aula. Daí ele ficou quieto. (Professora B).

Partindo da descrição da professora sobre a sala de aula, deparamos-nos com uma “turma enorme”, composta por alunos de três cursos. Conforme Beraldo, Bridi e Lima (2001), os professores apontam o número excessivo de alunos como possível gerador da indisciplina. Como a professora B ministrava uma aula teórica nessa turma grande, em meio a interferência de alguns alunos, com conversas paralelas e risadas, ela não agüentou, foi tomada por um súbito momento de raiva e “berrou” com o aluno. Agindo pelo “emocional puro”, ela solicitou ao aluno que saísse da aula. Ele se recusou a sair. A professora expôs sua visão sobre a indisciplina do aluno, e ele se calou. Percebemos aqui uma oscilação no ritmo da aula, em que uma tensão foi ocasionada pela indisciplina. Na tentativa de interpretar a fala da professora B, destacamos a raiva como uma emoção que atravessou toda a experiência. Segundo Dewey (2005), as emoções presentes em toda a experiência estética é que lhe conferem uma unidade distinta.

[...] Eu fiquei muito mexida. Primeiro que eu me deixei levar pelo emocional naquela hora, eu acho que eu deveria ter me controlado mais. [...] Eu fiquei mal. Fiquei no meu limite. É que eu fiquei com muita raiva, só que daí eu falei um monte pro aluno.

Com o emocional abalado, a professora “B” deixou-se tomar pelo momento de “raiva” e acabou por falar tudo o que estava pensando. Acreditamos que esse momento tenha sido o ápice da experiência, o momento em que a aula foi interrompida. Para Dewey (2005), a emoção que atravessa a experiência não é uma qualidade em si, mas como está atrelada a vivência do sujeito, age de forma a impulsionar ações na experiência. Da movimentação interna da experiência é que surgem as qualidades estéticas.

Só que depois, no final da aula, ele veio falar comigo. Ele pediu desculpas, se justificou. E eu aceitei a desculpa dele. Ele falou que trabalhava o dia inteiro, que o trabalho dele é sob pressão o dia inteiro. Que era uma aula teórica, que ainda estavam no escuro e que ele tinha que fazer alguma coisa para não dormir. Ele sabia que tinha exagerado um pouco, mas que não tinha sido por mal. Que foi uma situação em que ele estava cansado, e precisava se manter acordado e também desestressar do trabalho. [...] E foi muito rápido. Não ficou uma coisa assim: vamos esperar na outra aula. Foi uma coisa, que acabou a aula e a gente já sentou e conversou. Então isso foi bem saudável. (Professora B).

Após a aula, percebemos mais uma alteração no ritmo da experiência. Nesse momento, diminuíram as tensões, e o ritmo retomou uma certa estabilidade, devolvendo ao clima da aula uma sensação de normalidade. O aluno se justificou, contando parte das suas dificuldades profissionais e relacionando isso com sua indisciplina. 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”. A professora B compreendeu esse contexto de ensino noturno e aceitou o pedido de desculpas. Ela percebeu que o evento foi pontual, e que não se estenderia para as

aulas seguintes. Conforme Dewey (1980), para que uma vivencia se torne uma *experiência* ela deve ocasionar modificações nos envolvidos, e nesse sentido, a experiência de indisciplina pode sugerir um novo ponto de vista aos sujeitos envolvidos. Segue a fala da professora B relatando como foram as aulas seguintes a esse episódio de indisciplina:

Daí passou, e depois nas outras aulas ele ficou tri comportado. Mas, eu entendi o lado dele também. Eu acho que era uma situação que ele estava cansado, que ele se estressou o dia inteiro, daí vem uma professora e fica lá só falando coisa de Semiótica no escuro. Nove e meia da noite é de matar! Então, eu agi pelo meu emocional na hora. É que na verdade eu estava me sentindo insegura, porque era uma turma enorme, uma turma do Design que eu não tinha experiência. Eles estavam meio arredios porque eu era a terceira professora deles. Eu acho que exagerei. Exagerei mesmo. [...] Depois a gente conversou, e essa parte foi bem produtiva. [...] O clima ficou bom, porque daí eu vi que eu me irritava, e que eu tive um chique. Depois, qualquer coisa que a gente fazia, a gente sabia separar, o que era hora de lazer e brincadeira e hora de falar sério. E eu acho que, de certa maneira teve um lado bom. (Professora B).

Toda *experiência* envolve percepção, reflexão e modificação nos sujeitos envolvidos (DEWEY, 1971). Percebemos na fala da professora B reflexões geradas pela indisciplina. Ao falar: “Mas, eu entendi o lado dele também” e “Eu acho que exagerei. Exagerei mesmo”, a professora evidenciou essa reflexão. Ela percebeu também uma posição defensiva por parte da turma, devido à ocorrência da troca de professores. Na seqüência, destacamos a volta à normalidade, o que pode indicar que a experiência esteja finalizando. Segundo Dewey (2005), para que uma experiência seja completa ela necessita que o sujeito tire dela uma conclusão. Essa conclusão é pessoal e pertence ao sujeito que a teve. Ao final da fala da professora apareceu uma

visão otimista sobre o ocorrido: “de certa maneira teve um lado bom”. A professora continuou a relatar detalhes do ocorrido:

Eu acho que eu peguei um pouco no lado pessoal. Eu joguei um pouco: como você é uma criança imatura! Eu acho que isso pegou muito nele. Eu acho que eu peguei nesse lado mais fraco dele. Por outro lado, eu me expor assim na frente dos outros alunos, eu acho que foi uma coisa que também pegou do meu lado professora, que eu falei emocional. Então eu acho que pros dois foi positivo nesse ponto. Em avaliar. Tanto é que depois dessa experiência... Eu mudei [...] Mudei pra mim, como professora. Nas aulas seguintes foi tudo certo. Acho que eu repensei minha postura. [...] Eu repensei. (Professora B).

Nesse relato, destacamos o “se dar conta” da experiência, a conclusão discutida por Dewey (1980). Para a professora B, sua conclusão está relacionada ao aspecto positivo da experiência, mais precisamente na avaliação do ocorrido e a mudança gerada na professora, que repensou sua postura.

#### 4.2.4 Experiência estética de indisciplina do professor C

A experiência estética de indisciplina vivenciada pelo professor C ocorreu em um Atelier de Desenho, do Curso de Licenciatura em Artes Visuais há cerca de oito anos. As aulas no Atelier de Desenho devem proporcionar vivências aos alunos, de modo que eles desenvolvam a poética de seus trabalhos por meio de experimentações com o desenho. 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. Nesse contexto o professor C apresentou sua visão de indisciplina:

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 assim, 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 tem 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.

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. Voltando à noção de disciplina Dewey (1936), desenvolvida no item 2.1.1, verificamos na sua relação entre disciplina e interesse: a necessidade de participação do sujeito, o valor que o sujeito confere ao resultado, a busca por melhores resultados, a persistência, a concentração, a resistência à distração, o foco nos objetivos, e a busca por um benefício pessoal que atenda também o bem comum. Nesse sentido, o fato de existir alunos que estão fora da área de interesse, abre a possibilidade de haver indisciplina na sala de aula. Segundo o professor C, essa indisciplina pode ser demonstrada pelo “cochicho”, pela “cara de desdenho” ou quando os alunos “ficam desenhando”. 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 não sei o que, 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 um 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<sup>10</sup> 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 reinventá-lo”. Para o professor C, além conhecer as rupturas geradas pelos movimentos artísticos, os alunos devem também propor “transgressões”. Como exemplo de “transgressão” podemos 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

---

<sup>10</sup> Maneira negra é uma técnica de gravura de arte em que o artista preenche toda a placa de cobre com ranhuras, para dar o efeito de massa de cor, normalmente são áreas fechadas. Originalmente eram impressas em preto. Para compor a imagem nessa técnica, o artista achata as ranhuras para não receber a tinta, formando assim a imagem por meio de áreas de luz.

indisciplina "em vinda", como disse o professor, pois ao transgredir uma norma técnica o aluno pode estar descobrindo uma nova linguagem. Entretanto, o professor relatou também um 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. [...] Um 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 até "a moral" da pessoa, e ele a relaciona com a contestação indevida, a não participação do aluno, e a sua ausência em sala. Observamos nessa fala que os exemplos de indisciplina apontados pelo professor C aproximam-se de uma ruptura com a condição de vida democrática no sentido do aluno demonstrar que aquela aula não faz diferença para sua formação. 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" do professor, 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. É possível pensar que situações



como essa sejam geradas pela diversidade de significados da própria Arte, pois de tempos em tempos a Arte se manifesta de novas maneiras. Torres (2006) ao refletir sobre a gênese da indisciplina nos Cursos de Artes Visuais, apresenta momentos de conflito entre o tipo Arte que aluno esperava encontrar ao ingressar na Universidade, e o que ele realmente encontra. Nem todas as pessoas que passam a conhecer a Arte Contemporânea, conseguem admirá-la de imediato. É possível que para muitas pessoas a aceitação dessa forma de Arte nunca chegue a acontecer. No exemplo dado pelo professor C a indisciplina parece estar nesse contexto, sendo fruto da própria concepção de Arte do aluno. Seguindo a linha dessa discussão apresentamos a experiência estética de indisciplina do professor C:

Ah, eu lembrei de um caso que aconteceu quando eu entrei nessa instituição. Era uma oficina de artes plásticas que eu dava, e eu trabalhava com desenho. E dentre os alunos, tinha dois camaradas que eram absolutamente indisciplinados no modo de... Quando você pensa em estudante, o cara que não vai pra aula, que não trabalha e não estuda, aquele que não faz nada, indisciplina nesse aspecto. (Professor C).

Nessa experiência o professor descreve o aluno indisciplinado como aquele que: “não vai pra aula, que não trabalha e não estuda, aquele que não faz nada”. Essa descrição aproxima-se do aluno “desinteressado” que o professor apresentou no início da entrevista. O professor C segue com o relato do ocorrido:

E eles,... Os dois... Tinham ficado pra final, sendo que um tinha reprovado por falta já, mas eu resolvi deixar pra final. Quando chegou na final, o cara fez um ‘risco’... na minha frente e disse assim: É isso que você quer? Eu queria voar no pescoço, (risos). E ele entregou o trabalho, e disse: Avalie! (risos) Nossa... Como você avalia? Toda avaliação é absolutamente subjetiva dessas coisas, do que é contemporâneo. O cara fez exatamente tudo que eu dizia, de certo

modo! Quando é objetiva a coisa... Ele estava de certo modo, certo, não é? Avalie, quero ver? Mostre aí que esse risco é ruim, se é risco que você quer que eu faça. Não é? [...] Ai que ódio! Esse caso... Ele tinha uma prova pra fazer, pra recuperar nota. E o que eu ia fazer? (risos) (Professor C).

Quando o aluno “fez um risco”, como disse o professor C, ele demonstrou que havia entendido o que o professor solicitou, entretanto demonstrou também não estar interessado nessa forma de produzir Arte. Ao traçar uma linha qualquer ele evidenciou o que pode ser um desenho contemporâneo, mas usou essa fragilidade dos limites envolvidos no que é definido por Arte, para demonstrar que essa não era sua opção. Ao dizer: “É isso que você quer?” e “Avalie!”, o aluno questionou os critérios de avaliação da própria Arte Contemporânea. Destacamos que ao ensinar Arte, os professores transitam em uma linha muito tênue entre o que está sendo produzindo na Arte Contemporânea<sup>11</sup> (ver figuras 4 a 6, Anexo 1) e como preparar o aluno para compreender esse universo. Apesar do professor contar esse episódio e até dar risada na entrevista, ao falar: “eu queria voar no pescoço”, “nossa...” e “Ai que ódio!”, ele expressou o que interpretamos por indignação pelo ocorrido, encontrando-se em meio à raiva, à dúvida e à sensação de impotência. Segundo Dewey (2005), existem emoções que atravessam toda a experiência, e nesse episódio as emoções foram: raiva, dúvida e sensação de impotência.

Em uma rápida análise da indisciplina do aluno, o professor teve que levar em consideração: o conteúdo trabalhado, as questões da Arte Contemporânea e a impossibilidade de argumentação. O professor se viu refém do próprio conteúdo trabalhado. Nesse caso a indisciplina ocorreu em uma lacuna do Atelier de Desenho, o

---

<sup>11</sup> Como exemplo de desenho contemporâneo trouxemos imagens de dois artistas: Cy Twombly e Mira Schendel. Os exemplos foram inseridos para mostrar as relações feitas pelo professor entre o desenho do aluno e as possibilidades de produção em desenho feitas por artistas reconhecidos.

aluno percebeu uma fragilidade da Arte Contemporânea e se valeu dela para questionar o próprio sentido da formação em Arte. Foi um episódio rápido de indisciplina, quando o professor se deu conta ele estava no meio da experiência, e como aconteceu no final de ano não havia como se prolongar tinha que resolver naquele momento. O professor C segue com algumas considerações sobre o ensino do desenho:

Por essas e por outras que agora eu vou pegar Desenho I, que é onde sabe, você tem por onde puxar tem como avaliar. Desenho I é o que pode ser ensinado. Desenho I é técnica, é forma, que é o que pode ser ensinado. Porque criação, composição, isso não pode se ensinar, cada uma faz o seu. Não tem sentido. O Pareyson diz isso, Técnica I é a única coisa que pode ser ensinado em arte, e é verdade. Que diz: é isso, se não fez isso, não dá isso. É Técnica I. (Professor C).

Percebemos que dentre os desdobramentos dessa experiência, existe a possibilidade de relacionar a experiência estética de indisciplina do professor C com a decisão de abandonar a disciplina que envolve as questões da Arte Contemporânea e ministrar a disciplina de Desenho I, embora não esteja explícita essa relação em sua fala. As experiências estéticas permanecem em uma zona de descanso, como aponta Vallance (1991), e podem se fazer presentes em momentos futuros. Destacamos na experiência relatada a sensação de impotência perante a avaliação, o que poderia ter sido evitado se o professor ministrasse a disciplina de Desenho I, que em sua fala possui elementos concretos de avaliação. A experiência estética de indisciplina vivenciada pelo professor C o levou a refletir sobre os limites entre os exercícios de criação, que envolvem “ousadia e transgressão”, e o que é palpável, capaz de ser “avaliado” formalmente. Podemos concluir pela sua fala, que o “se dar conta” da

experiência apontada por Dewey (2005), se concentra, de maneira geral, em uma busca por uma nova maneira de ensinar Arte, mesmo que seja necessário abandonar a disciplina relatada.

#### 4.2.5 Experiência estética de indisciplina da professora D

A experiência estética de indisciplina da professora D aconteceu recentemente em uma aula de Fundamentos da Linguagem Visual no Curso de Educação Artística. Essa disciplina é teórica, mas é possível de se fazer exercícios práticos para complementar a teoria. 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.

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. Quanto às aulas teóricas, ela afirma:

Eu acho que, por exemplo, no nosso caso, em disciplinas teóricas, ou momentos teóricos de disciplinas práticas, o professor vai acabar demandando um tipo de disciplina que se aproxima bastante da disciplina do senso comum. Porque, por exemplo, não é pensável que você esteja ministrando uma aula, falando sobre um assunto, mostrando slide, discutindo, e que as pessoas estejam de costas ou conversando e não prestando a mínima atenção, não participando da aula. Então aí você se aproxima bastante dessa disciplina que a gente deseja. Só que mesmo no nosso caso, os professores mesmo em disciplinas teóricas, eles são abertos a interrupções, ao diálogo, que às vezes um professor mais formal, de um curso técnico, sei lá, talvez não permitisse com essa frequência ou dessa maneira. (Professora D).

Para a professora D, durante as aulas teóricas, a disciplina desejada aproxima-se do senso comum. Nesses momentos são importantes a atenção e o silêncio dos alunos, mas ainda assim, ela considera que os professores de Arte são abertos “à interrupção e o diálogo”. Segundo Garcia, Torres e Alberti (2007, p. 731-732): “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”. Nesse contexto, o professor de Arte está pré-disposto a ser interrompido, desde que exista um envolvimento dos alunos pelo assunto estudado. 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 tá intrinsecamente ligada, pelo menos ao 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”. Partindo da noção de indisciplina como uma ruptura na condição de vida democrática, desenvolvida no item 2.1.1, podemos interpretar o “tudo pode” e o “desrespeito” ditos pela professora como parte dessa ruptura. 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. Segundo Dewey (1936), para que haja disciplina, as expectativas pessoais e coletivas

devem caminhar juntas. 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”. Na noção de indisciplina como uma ruptura na condição de vida democrática, discutida no item 2.1.1, consideramos a ruptura com o interesse, a participação e a liberdade. O interesse para Dewey (1936) está ligado a uma busca, um objetivo, e dessa conexão surge a motivação para se alcançar o que foi projetado. A falta de interesse na Universidade indica ao professor a ausência de objetivo e de motivação por parte do aluno. A professora segue falando sobre a relação professor-aluno:

No nosso caso, como nós temos uma relação muito próxima com os alunos, nós somos muito permissivos em quebrar esses protocolos da relação professor-aluno. Nós também ficamos mais fragilizados, porque o aluno toma liberdade de falar coisas e de se portar de uma maneira que dificilmente ele faria num curso de Direito, ou de Medicina com os professores. Então acho que essa é uma fraqueza da nossa área, esse excesso que ninguém chama você de professor, de senhor, chama: Oi Renato, oi! É tudo coleguinha. E eu acho que um pouco de formalidade, ela cria um afastamento e você evita uma série de situações constrangedoras. Claro que você vai ficando mais velha eles vão te

respeitando mais. Mas é bem engraçada essa questão, acho que é característica da nossa área, essa camaradagem um pouco... Essa aproximação. Não digo exagerada... É como é! (Professora “D”).

Nesse relato, a professora destacou uma “fragilidade” na relação professor-aluno nos Cursos de Artes, essa aproximação acaba favorecendo uma série de indisciplinas. Segundo Vasconcelos (2006), uma boa relação professor-aluno na Educação Superior, é importante para o desempenho das tarefas docentes. A autora também apresenta: “Tal relacionamento deve ser suficientemente próximo para facilitar o diálogo, mas não tão íntimo que descaracterize os papéis de professor e aluno, igualando-os” (p. 119). Nesse sentido, é necessário que o professor procure não deixar margem para uma “camaradagem” excessiva. Apresentaremos, agora, a experiência estética de indisciplina na professora D:

Por outro lado, situações que poderiam ser consideradas de extrema indisciplina, nós temos que absorver. Eu tive um caso bem complicado. Eu ministrei esse ano a disciplina chamada Fundamentos da Linguagem Visual, pro primeiro ano. Uma disciplina mais caretinha impossível, porque é linha, ponto, plano, cor, espaço, movimento, etc. A turma era muito grande, muito inquieta. Em cada bimestre eu dava um trabalho que eles tinham bastante liberdade pra criar. Num bimestre foi um livro de arte. Agora, neste bimestre, eles estavam trabalhando cor e espaço e eu dei uma proposta assim: vocês vão escolher um tema e trabalhar. Até dei um exemplo na sala de aula: o tema é maçã, maçã no espaço plano, maçã no espaço de ilusão: com perspectiva, claro /escuro, e a maçã no espaço real: uma instalação, um objeto, uma performance. Dei alguns exemplos e a gente discutiu. (Professora D).

No início dessa fala, a professora D afirmou a existência de “situações que poderiam ser consideradas de extrema indisciplina” e que nós professores de Artes temos que absorver. Destacamos também o “caso bem complicado”, que revela o que Dewey (2005) sugere como uma qualidade singular da *experiência*. Essa qualidade



singular da indisciplina demonstra que a experiência chegou ao final, gerando uma conclusão, um sentido para quem a vivenciou. “Estudando uma experiência após sua ocorrência, podemos observar que uma propriedade, mais do que outra, foi dominante, de maneira a caracterizar a experiência como um todo” (DEWEY, 1980, p. 90). A professora D propôs uma atividade um tanto simples, sem grandes problemas de execução. Porém, o andamento dos trabalhos tomou um rumo inesperado, que ela não pode controlar. Segue o relato da professora D sobre o dia da apresentação dos trabalhos:

Bacana, só que o pessoal pirou total. Uma das meninas, o tema dela era fogo. Então ela fez uns desenhos, umas monotípias de fogo, fez um trabalho super legal. Só que o fogo no espaço, ela pendurou dentro da sala de aula um fio de pólvora de quatro metros e botou fogo. Ficou lindo, só que asfixiou todo mundo, deu uma fumaceira enorme, queimou o piso. E na hora me surpreendeu porque eu não esperava aquilo, quer dizer, também foi falta de controle meu. Então, por exemplo, nós que trabalhamos nesse limite, você tem que... você não pode ser careta demais porque você tem que absorver os movimentos da arte contemporânea, mas você também tem um patrimônio a preservar, você tem questões que você tem que colocar limites, e aí vai um impasse do professor. Quer dizer, eu vou dar uma nota baixa pra essa menina? Eu não posso! Só que ela quase que botou fogo no Departamento de Artes, eu quase fui mandada embora, se ela tivesse botado fogo no Departamento de Artes eu teria sido mandada embora! Quer dizer a proposta em si pode ser interessante, mas e os desdobramentos dela? (Professora D).

Percebemos no relato da professora D as emoções contidas nesse episódio. Ao declarar: “E na hora me surpreendeu porque eu não esperava aquilo”, a professora demonstrou surpresa e espanto, e até dividiu a responsabilidade por ter fugido ao seu controle. Segundo Dewey (2005), as emoções pertencem ao eu, a quem as teve, e essa emoção só se torna parte da experiência quando o sujeito se preocupa com o movimento dos acontecimentos em direção a um resultado desejado ou não desejado.

Na execução da proposta, os alunos da professora D foram além do esperado, e especificamente nesse trabalho, ao botar fogo no fio de pólvora, a aluna quase ocasionou um incêndio. Nesse momento, instala-se uma situação “limite” e a professora sente-se num impasse: a aluna fez um bom trabalho, mas “colocou em risco a segurança das pessoas”, e “como avaliar esse trabalho? A aluna deve ganhar uma nota baixa?” A partir desse episódio a professora começa a refletir sobre os limites entre absorção da Arte Contemporânea e o Ensino da Arte na Universidade. Ao mesmo tempo em que é necessário trazer essas discussões para a academia, existe também a necessidade de não correr riscos em relação ao patrimônio e à segurança dos demais alunos. As reflexões contidas na fala da professora são qualidades dessa experiência. Ainda sobre a apresentação dos trabalhos a professora D continuou a relatar:

Nessa mesma aula pra você ter uma idéia, teve um menino que o tema dele era carne. Daí ele trouxe uma cabeça de porco apodrecendo cheia de mosca entre outros trabalhos. Daí outro menino, acho que era frango o tema dele. Daí ele trouxe também uns pedaços de coxinha de galinha crua e misturou com uns Chikenitos, frito, legal o trabalho, mas assim, muita escatologia.... Muita coisa assim... E o ápice foi um rapaz que o tema dele era barro, primeiro que já estava errado que devia ser merda e não barro. Ele simplesmente ficou nu, inteirinho, tirou toda a roupa. Isso numa aula de Fundamentos de Linguagem Visual, aquele dia cheguei meio tonta em casa, falei gente do céu... Se abaixou, botou jornal no chão, e simulou uma defecação. Simulou porque ele contou pros colegas que se ele não conseguisse ele simularia, que na verdade, a intenção dele era fazer mesmo. Sabe, daí você vai dizer o que depois da Body Art, dos caras que se cortam, que desenham com bosta e tudo? Quer dizer... Você fica um pouco refém, você não quer passar por retrógrada, mas até que ponto isso é aceitável em sala de aula? Aconteceu. Daí ele pegou, botou luva, tal, diz que trouxe merda de casa. E daí fingiu que tinha feito e mostrou e fez um poema: todos nós viemos do barro... É ousado, não é? Mas o que você faz com isso? Isso seria impensável numa aula de Biologia ou sei lá o que, entendeu? Mas você tem que lidar com isso, cada vez mais, porque esses alunos eles tem toda informação de arte contemporânea. (Professora D).

Percebemos no relato da professora que vários alunos foram “ousados”, e o que era pra ser uma simples atividade de Arte, passou a ser um espaço de transgressão em que os alunos trouxeram questões da arte contemporânea. Essa situação fez a professora D refletir sobre esse limite, declarando: “Você fica um pouco refém, você não quer passar por retrógrada, mas até que ponto isso é aceitável em sala de aula?” Esse limite, entre o que é feito na Arte, como os exemplo que a professora D citou: “da Body Art, dos caras que se cortam, que desenham com bosta”<sup>12</sup> (ver figura 7, Anexo 2), e o que se pode fazer durante o processo de formação do artista, é um ponto que destacamos nessa experiência. A reflexão feita pela professora D sobre o ocorrido indica sua preocupação com as causas da indisciplina, e por isso a necessidade de questionar esse limite do aceitável em sala de aula. A experiência estética solicita esse envolvimento, como uma tentativa de compreensão do que está acontecendo ao redor do sujeito (DEWEY, 2005). Ao declarar: “aquele dia cheguei meio tonta em casa, falei gente do céu...”, a professora expressou uma sensação de perplexidade sobre a experiência de indisciplina. Ainda refletindo sobre o ocorrido, a professora D declara o quanto a Arte Contemporânea e o discurso do choque seduzem os alunos:

Não sei se é fundado, mas pelo menos é referenciado em exemplos de coisas que acontecem por aí. Então você veja, numa aula aconteceu tudo isso, fora os outros trabalhos médios. [...] Eu fiz duas sessões de apresentação oral do projeto, mas muitos não queriam contar o que estavam fazendo pra não tirar a surpresa. Ai você vê como nós somos frágeis, nós estamos expostos a uma série de imprevistos que a gente tem que tentar controlar a priori. Como fazer isso? Isso é uma questão de disciplina, de disciplinar... quer dizer eu acho que muito mais grave do que o aluno conversar em sala de aula, pode ter conseqüências

---

<sup>12</sup> Para auxiliar na compreensão do leitor sobre as manifestações que a professora citou, trouxemos no anexo 2 uma imagem de performance executada pelo artista Hermann Nitsch (1938-). Segundo Archer (2001), o artista encenava rituais demorados, usava corantes, sangue e estripação de animais em sua obra *Teatro, Orgia Mistério* de 1984.

muito mais graves. Por exemplo, pra mim a nudez e o cocô do menino lá, me incomodaram menos que o fogo, porque pra mim, sou professora responsável pelo patrimônio da universidade, [...] claro que existe dentro da arte também o discurso do choque e o discurso do choque está diretamente ligado à indisciplina, claro. Então o aluno que é jovem, contestador, está descobrindo o mundo da arte, é claro que a indisciplina e tudo que for contra qualquer convenção social têm um apelo enorme sobre ele, e nós professores temos que lidar com isso.

A professora destacou mais uma vez a “fragilidade dos professores de Artes”.

Todo o envolvimento com a própria arte coloca os professores em situações semelhantes a essa. Para a professora, as conseqüências de atividades como essas relatadas, são “muito mais graves que a conversa paralela”. Em sua fala ela também destacou o “discurso do choque”, e o relacionou com a “indisciplina”. Nessa situação, a indisciplina não está fora do contexto da Arte, mas coloca o professor em uma posição de dúvida sobre como atuar. Como desdobramento desse episódio a professora declarou:

Bom, em primeiro lugar eu já dei um jeito de me livrar dessa disciplina (risos). [...] Se fosse continuar comigo eu teria que, numa maneira bastante diplomática, tentar driblar esse tipo de surpresa. Então qual seria uma das maneiras? Uma das maneiras seria ter um controle maior sobre os projetos. Só que você não consegue fazer isso com 46 alunos. Quer dizer, a gente teria que ter uma disciplina muito maior no sentido de não aceitar trabalhos que não fossem submetidos ao crivo do professor. Então a menina ia dizer: “ah eu tô querendo fazer um cordão de fogo, tatatá”... ou talvez uma das falhas tenha sido que eu sempre fiz discussões coletivas, achando que isso ia rolar legal no sentido de um ajudar o outro, só que eles gostam da coisa de apresentar uma surpresa, de ter uma novidade. Talvez fazer discussões separadas, que naquele tamanho de turma não era possível, 46 alunos, você vai ficar dois meses só discutindo o trabalho com cada um. Mas eu acho que teria que ter um controle maior pra esse tipo de proposta, fechar mais a proposta. Mas nesse caso eu achei que ela tava tão fechada, só escolher um tema, uma coisa tão inocente (risos). [...] Mas são pessoas muito inquietas e muito questionadoras. (Professora D).

Nem sempre uma experiência estética chega ao final com bons resultados. Nesse caso, a “conclusão da experiência”, o “se dar conta” discutido por Dewey (2005), pode ser o abandono da disciplina cogitado pela professora D. A experiência estética de indisciplina pode ter sido tão surpreendente e impactante, que levou a professora a desistir da disciplina. Entretanto temos que levar em consideração que a experiência é muito recente, e pode solicitar mais tempo para ser absorvida. Após aventar a possibilidade de desistir da disciplina, a professora continuou comentando como seria a disciplina se ela continuasse a ministrá-la: “tentaria controlar mais os projetos” e faria discussões individuais. Nessa reflexão sobre a possibilidade de continuar a ministrar essa disciplina, destacamos o a dimensão criativa da indisciplina discutida por Garcia, Torres e Alberti (2007), em que a indisciplina vivenciada pela professora D foi capaz de sugerir mudanças em suas práticas pedagógicas. Seguem abaixo, mais alguns desdobramentos da experiência estética de indisciplina vivenciada pela professora D, reflexões sobre o papel do artista na sociedade:

Eu acho que uma coisa que tem que ser introduzida nas aulas de arte é a questão da ética. Uma coisa que me incomoda muito é essa idéia do artista como um menino mimado, como uma criança mimada que não assume as conseqüências dos seus atos. Então ele vai lá, trata um animal com crueldade, mas como é a ‘obra’ dele, como ele é um ‘artista’, que absurdo se ele for preso! Se alguém for encher o saco dele é processado. Que nem aquele caso recente do artista que botou um cachorro pra morrer numa galeria, você viu? Daí todo mundo se manifesta contra ele, depois fiquei pensando: “será que isso também não faz parte da obra”? Esses manifestos, quer dizer, a gente é manipulado pelo artista, porque o que ele quer é justamente que a gente se manifeste, que a gente se sinta chocado com o que ele fez. Então eu acho que é muito importante numa sala de aula do ensino de arte você introduzir pra valer essas questões éticas. Quer dizer, o artista não está acima da ética, o artista não está acima da sociedade. Tudo que o artista fizer em nome da arte, ele tem que responder por isso, assim como qualquer cidadão responde. Ele não é uma criança mimada acima da lei, acima de tudo. [...] Eu acho que o artista tem que assumir as responsabilidades sociais, quer dizer, ele não é um ser

perdido no mundo, ele é um ser dentro da sociedade, ele é um ser social. Então isso me incomoda muito, esse discurso de que porque é choque é bacana. E como isso fascina muito os alunos, você tem que sempre colocar pra eles essa questão das conseqüências. Do que aquilo, ou do que aquela atitude, ou a opção por aquele tipo de obra pode gerar de conseqüência. Eu acho que a subversão, a transgressão, eu acho que elas são ingredientes da obra de arte, mas assumir as conseqüências também devem ser, devem ser incorporadas. (Professora D).

Segundo a professora D, existe a necessidade de introduzir noções de “ética” na formação do acadêmico de Artes. Ela também sugere que o artista deve ser responsável por seus atos, pois ele não está acima da sociedade. É necessário sempre colocar para os alunos a questão das conseqüências. Assim como a subversão e a transgressão são ingredientes para a obra de artes, as conseqüências devem ser também. A professora continua o relato dessa experiência demonstrando dificuldade em caracterizá-la como indisciplina.

Eu nem chamaria o que eles fizeram de indisciplina, porque na verdade eu não coloquei limites disciplinadores praquilo. Então, eles não cometeram indisciplina. Mas eles transgrediram limites que eu deveria ter previsto e que alguns deles colocaram em perigo a segurança das pessoas. Porque eu não consegui, a sala ficou interditada meia hora, ninguém conseguia respirar. Porque ela não imaginou, que ela fez o teste com meio metro e não com quatro metros, ela não imaginou que iria soltar tanta fumaça. Como que seria, agora conversando, uma reorientação disso? Se ela tivesse me falado “olhe eu vou fazer um pavio de quatro metros”, então eu diria “então vamos fazer isso lá fora”. Pronto, estava resolvida a situação. (Professora D).

Conforme a professora D, o que os alunos fizeram não pode ser considerado indisciplina. Entretanto, no início do relato da experiência a professora caracterizou este episódio como “um caso bem complicado”. Ainda que a professora não tenha considerado essa experiência como indisciplina, nós consideramos. Se partirmos da noção de indisciplina como ruptura na condição de vida democrática, concluiremos que

encher uma sala com fumaça asfixiante é prejudicar o bem comum, assim como a nudez é considerada atentado ao pudor pela legislação, mesmo que o contexto e as circunstâncias indiquem o contrário. No trecho da entrevista abaixo, a professora D segue com reflexões sobre o ocorrido:

Claro, na questão do menino nu tem umas meninas que são crentes que devem ter se chocado...Mas tudo bem, acho que a nudez dentro do contexto da arte, isso é uma coisa que tem que ser absorvida. Depois que vai lá o Yves Klein pinta, põe tinta nas meninas e pinta e tem foto disso em toda parte, como é que você vai chegar pro aluno e dizer não? Você pode até, se você quiser endurecer você vai dizer: “não, pela lei tal, a nudez é considerada atentado ao pudor”. Então não pode. Só que dentro da sala de aula a gente acaba criando espaço de transgressão da lei. Pequenas transgressões. Mas como saber esse limite? Qual é o limite onde a pequena transgressão se torna realmente uma transgressão? É complicado, eu fiquei pensando: “e se eles transarem na minha frente na sala de aula” “e se o menino resolver se cortar com gilete?” Eu deixo? Não posso deixar! Dentro da minha sala de aula não! Então a gente vai ter que aprender a dizer não. Porque se por um lado você tem essa exigência da liberdade da arte por outro lado a sociedade te cobra outras responsabilidades e você pode ser implicado legalmente se você afrouxar. Então a gente tem que ficar nessa corda bamba. (Professora D).

Nesse momento da experiência, as reflexões da professora chegam ao extremo, ela pensa até onde os alunos podem chegar: “e se eles transarem?”, “e se ele resolver se cortar com a gilete?”. Ela questiona seu papel como professora: “Eu deixo? Não posso deixar! Dentro da minha sala de aula não!” Nessa reflexão, a professora continua fazendo um paralelo entre o mundo da Arte<sup>13</sup> (Ver figuras 8 e 9, Anexo 3) e as atividades acadêmicas, mostrando que os trabalhos realizados pelos alunos não estão fora do que já se produziu em Arte. Nesse contexto, ela coloca a sala de aula como um

---

<sup>13</sup> Trouxemos as imagens de obras do artista Yves Klein citado pela professora D. A imagem 8 é um registro da performance/pintura, ou seja: sob a direção do artista, as modelos passam tinta no corpo e se decalcam na tela, fazendo monotipias ou gravações de seus corpos. Na imagem 9 apresentamos o trabalho final, uma pintura a partir dos corpos marcados na tela.

“espaço de pequena transgressão”, em que o professor tem que procurar um meio termo, considerando as discussões da arte contemporânea sem deixar de lado as cobranças da sociedade. Conforme Dewey (1936), é importante atrelar as expectativas pessoais às expectativas coletivas. Nesse sentido tanto os artistas quanto os alunos, devem desenvolver seus projetos pessoais sem deixar de atender às expectativas coletivas.

#### 4.2.6 Descrição crítica das experiências estéticas de indisciplina dos professores A, B, C e D

Os quatro relatos de experiência estética de indisciplina atenderam aos princípios gerais da investigação estética, baseados em Valance (1975; 1991) e indicados no item 4.1.2 dessa pesquisa, que são: capacidade de se manifestar de diferentes formas, capacidade de comunicação, capacidade de solicitar reconhecimento, capacidade de causar reações e a necessidade de avaliação. Cada experiência relatada atendeu a esses princípios de uma forma singular. Entretanto, para elaborar uma descrição crítica dessas experiências optamos por fazê-la em um texto único, abordando características das quatro experiências, por meio das seguintes técnicas de observação e descrição: a ênfase seletiva, a comparação incidental,<sup>14</sup>. Segue abaixo a descrição crítica das experiências estéticas de indisciplina dos professores A, B, C e D.

---

<sup>14</sup> As técnicas de observação e descrição crítica já foram apresentadas e discutidas no item 4.1.3, optamos em não utilizar a símile e metáfora, a técnica implícita e os adjetivos redundantes por não achar pertinente a essa investigação.



As experiências estéticas de indisciplina aqui relatadas levaram os professores a refletir sobre suas causas. Sensibilizados pelas qualidades estéticas das experiências vividas, os professores entrevistados refletiram sobre várias questões como: a realidade do aluno na Educação Superior, suas práticas pedagógicas, os limites entre o conteúdo estudado e as rupturas da Arte, entre outras.

Conforme Garcia (1999, p; 103): “a indisciplina não é um fenômeno estático [...]”. Nas experiências estéticas de indisciplina aqui relatadas, as manifestações se apresentaram de forma distinta e com diferentes tempos de duração. Na experiência estética da professora A, os alunos fizeram uma roda em volta da professora, deram de dedo, e gritando questionaram o conteúdo trabalhado e a didática. Na experiência da professora B, a indisciplina foi manifestada por meio da conversa paralela. Segundo a professora: “tinha um aluno que não parava de falar, ficava falando e rindo”. Para o professor C, a indisciplina manifestou-se por meio do não envolvimento do aluno com a proposta de trabalho. Na experiência estética da professora D, a indisciplina foi uma manifestação em forma de transgressão e ousadia na execução das tarefas.

As quatro experiências estéticas de indisciplina apresentaram capacidade de comunicação e capacidade de solicitar reconhecimento, apontadas por Vallance (1975; 1991). Na experiência da professora A, por meio da indisciplina, os alunos questionaram elementos da prática pedagógica como os conteúdos e a didática. Durante a experiência, a professora se pôs a refletir sobre tais questionamentos, ficando atenta ao andamento das aulas e propondo algumas alterações. Na experiência da professora B, a indisciplina do aluno solicitou um reconhecimento à sua realidade de aluno e trabalhador, levando a professora a refletir sobre esse contexto e sobre sua postura. Para o professor C, a indisciplina o levou a refletir sobre o conteúdo

trabalhado, chegando a questionar o próprio ensino da Arte. A professora D vivenciou sua experiência de maneira diferente dos demais professores. A indisciplina nessa experiência solicitou também uma reflexão sobre os conteúdos, porém diferente da experiência vivida pelo professor C. A professora D, se pôs a questionar sobre as questões levantadas pela Arte Contemporânea e sua inserção na Universidade, considerando as responsabilidades da instituição para com a sociedade.

Segundo Dewey (2005), a experiência estética deve conter uma emoção, que se faça presente em toda ela. A indisciplina roubou a atenção dos professores e suscitou reações distintas em cada contexto, impulsionadas por diferentes emoções. Na experiência da professora A, a emoção que atravessou a experiência foi o “medo”. Na experiência da professora B, a emoção gerada foi a “raiva”. Para o professor C, a emoção que atravessou a experiência não foi única, ela foi composta por indignação e raiva. Na experiência da professora D, as emoções geradas envolveram surpresas e perplexidade.

As manifestações de indisciplina solicitaram crítica e avaliação, e cada professor dentro de sua experiência estética de indisciplina, o fez de sua maneira. Para a professora A, ao declarar: “Eu acho que foi positiva, no sentido que eu exigi mais de mim”, a professora avaliou a experiência e destacou o aspecto positivo. Para a professora B, ao declarar: “Acho que eu repensei minha postura”, demonstrou que sua avaliação a levou a repensar sua postura. Para o professor C a avaliação de sua experiência ocorreu ao refletir sobre o que é possível se ensinar em Arte. Para a professora D, após sua avaliação, decidiu abandonar a disciplina. As experiências das professoras A e B tiveram desfecho semelhante, no sentido de perceber aspectos positivos ao final do ocorrido. Já os professores C e D não tiveram desfecho positivo em

suas experiências, entretanto foram levados a refletir sobre as relações entre o universo da arte e a formação artística na Universidade.

As experiências estéticas de indisciplina sugeriram mudanças nas práticas pedagógicas. Na experiência da professora A, a indisciplina provocou uma mudança na quantidade de conteúdos e na maneira como conduziu o acompanhamento dos trabalhos individuais. Na experiência da professora B, ao compreender a realidade do aluno a professora reviu sua postura, alterando a relação professor-aluno. Para o professor C, sua experiência sugeriu uma definição menos subjetiva dos critérios de avaliação dos trabalhos. Na experiência da professora D, a indisciplina sugeriu um acompanhamento mais próximo de cada projeto e a necessidade da introdução de discussões sobre ética no ensino da Arte.

As experiências estéticas de indisciplina dos professores A, B, C e D, demonstraram alterações no ritmo e na forma das aulas de Arte na Educação Superior. Tais experiências nos levam a refletir sobre como a indisciplina pode sugerir mudanças em nossas práticas pedagógicas. Das qualidades estéticas das experiências relatadas, destacamos algumas contribuições aos estudos de indisciplina, que serão abordadas na próxima seção.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em cada uma das experiências investigadas, podemos observar como os professores tiveram seus *insights*, como cada um retirou um “sentido” da experiência. As experiências não ocorrem de maneira linear, seguindo uma ordem. As reflexões são impulsionadas pelas emoções, e podem sugerir diversas direções. De uma experiência estética de indisciplina é possível obter um ou mais *insights*. Longe de tentar fazer generalizações, procuramos destacar, algumas características extraídas dessas experiências.

As experiências estéticas de indisciplina apresentaram qualidades singulares, coloridas por diferentes emoções vividas por cada professor. Ressaltamos dentre essas singularidades, a maneira como cada professor entrou na experiência. A professora A, se motivou a verificar a pertinência das reivindicações dos alunos. A professora B procurou compreender o que levou o aluno a perder sua concentração. O professor C buscou compreender o que o impossibilitou de reprovar o aluno naquela avaliação. A professora D procurou compreender quais os limites entre responsabilidade e liberdade na Arte. A maneira como cada professor se dispôs a compreender a indisciplina, o levou a uma experiência singular.

As experiências estéticas de indisciplina contêm emoções que nutrem o colorido de cada situação. Segundo Dewey (2005), as emoções qualificam as experiências. Em cada relato encontramos uma emoção própria daquela experiência, como: medo, raiva, indignação, surpresa e perplexidade. Em diferentes situações e em

diferentes contextos, as emoções impulsionam a busca por compreensão da indisciplina, que pode ocorrer com maior ou menor intensidade. As emoções conduzem os professores a reflexões, que podem ocasionar *insights*. Tais *insights* podem ser respostas aos seus questionamentos, ou na ausência de resposta, a tentativa por algo novo, diferente de tudo que já tenha sido feito pelo professor.

A partir da pesquisa, percebemos que as experiências estéticas de indisciplina contribuem para a formação de concepções de indisciplina entre os professores. A professora A, em seu relato sobre indisciplina, apresentou a idéia de desrespeito, e na seqüência da entrevista apresentou uma experiência que envolvia o desrespeito com o professor. O professor C definiu a indisciplina no atelier como a não aceitação a uma orientação que não fosse técnica, e apresentou uma experiência de indisciplina que envolvia essa noção. Nos dois exemplos, encontramos uma relação entre as experiências relatadas e as concepções de indisciplina dos professores.

Descobrimos, nos relatos dos professores, uma diferença entre indisciplina no atelier e indisciplina em sala de aula. Para os professores entrevistados a indisciplina em sala de aula apresenta uma conotação 'negativa'. Já a indisciplina nos Ateliers pode ser interpretada de forma 'negativa' ou 'positiva'. A indisciplina 'negativa' acontece, por exemplo, quando de alguma forma, o aluno atrapalha o andamento da aula, seja interferindo na explicação do professor, no comentário de algum colega ou interferindo em seu próprio aprendizado. A indisciplina 'positiva' acontece de forma diferente, envolve o interesse do aluno, quando, por exemplo, ele transgride uma norma técnica com o propósito de desenvolver um trabalho específico. A indisciplina 'positiva' aproxima-se da noção de *disciplina* tal como apresentada por Dewey (1936), pois envolve *interesse*, *liberdade* e *participação* do aluno. Nesses exemplos percebemos

uma diferenciação no entendimento do que pode ser indisciplina, em função do espaço onde tais eventos ocorreram.

A experiência estética de indisciplina pode levar o professor a um limiar de difícil diferenciação, entre o que seria disciplina e o que seria indisciplina. Nesse sentido, o que pode ou não ser indisciplina, passa a ser interpretado pelo professor com base naquilo que ficou acordado entre ele e os alunos. Embora com dúvidas sobre o sentido das experiências de indisciplina, os professores investigados não se limitaram a tentar contê-la, eles procuraram refletir sobre suas causas. Essas reflexões levaram os professores a pensar sobre indisciplina por diversos ângulos, diversas perspectivas, ora dela se aproximando, ora se afastando, em um percurso muito parecido com o que segue o artista ao trabalhar em sua obra. Não bastou olhar de uma única posição, pois desse modo eles teriam apenas uma resposta. Foi preciso olhar a partir de diferentes posições, para buscar diferentes respostas. Em suas experiências, os professores perceberam que a indisciplina suscitou mudanças nas suas práticas pedagógicas, na relação professor-aluno, na percepção da realidade do aluno/trabalhador na Educação Superior, na postura do professor, e na qualidade das aulas. Nesse sentido, as experiências de indisciplina dos professores apontam desdobramentos criativos, tal como foi observado em outro trabalho por Garcia, Torres e Albert (2007).

Percebemos também uma relação entre indisciplina e avaliação da aprendizagem. Destacamos que a avaliação não foi utilizada pelos professores entrevistados na tentativa de conter a indisciplina. Em suas experiências estéticas os professores refletiram sobre dimensões da avaliação como: os critérios estabelecidos, as qualidades dos trabalhos e sobre o que é possível de ser avaliado quando se trata do ensino da Arte. Nessas experiências, aprendemos que algumas questões que

pareciam óbvias, por estarem implícitas na prática avaliativa, não se mostraram tão óbvias assim. A indisciplina pode levar o professor a perceber a necessidade de explicitar melhor alguns critérios que antes se encontravam implícitos na avaliação.

As reflexões geradas pela indisciplina podem levar os professores a propor e executar mudanças nas práticas pedagógicas, em uma tentativa de “ir até o fim da experiência”, mesmo sabendo que as solicitações dos alunos tenham sido infundadas. Uma vez impulsionado por emoções, o professor ‘precisa’ chegar ao fim da experiência. Destacamos em meio a essas emoções o elemento de padecimento descrito por Dewey (2005) e relatado pelos professores ao descrever suas emoções contidas em suas experiências. Para Dewey raramente as experiências estéticas são prazerosas. Nesta pesquisa, observamos que as experiências estéticas de indisciplina estariam relacionadas com a angústia.

As experiências estéticas de indisciplina podem ter diferentes tempos de duração. Houve experiência que durou um ano todo, mas houve também experiência que ocorreu de forma rápida, durante uma aula, porém com reflexões posteriores. Além dos diferentes tempos de duração, as experiências tiveram diferentes intensidades, mas todas levaram os professores a envolver-se com a indisciplina, prestando atenção aos detalhes durante e depois do acontecido.

No grupo de professores pesquisados, as reflexões abrangeram a ética, a segurança e preservação do patrimônio da Universidade, as questões legislativas, artísticas e didáticas. Dessas reflexões, destacamos a necessidade do aluno-artista e do artista arcarem com as conseqüências de seus projetos-obras. Reforçamos a necessidade de discutir as questões éticas durante a formação em Artes, e a

necessidade do professor levar em consideração a liberdade necessária para se aprender Arte, sem deixar de atender às suas responsabilidades perante a sociedade.

As experiências estéticas de indisciplina podem ter um saldo positivo, como aconteceu com as professoras A e B, ou um saldo negativo e até traumático em que os professores decidam abandonar as disciplinas, como sugeriram os professores C e D. Conforme Dewey (2005), a conclusão da experiência pertence ao sujeito que a teve, e nos casos relatados constatamos suas singularidades. Uma experiência estética de indisciplina na Educação Superior com saldo negativo pode levar o professor a desistir da sua carreira universitária, ao passo que uma indisciplina com saldo positivo pode despertar o lado humano do professor, como aconteceu com a professora B, que se sensibilizou com a realidade de trabalhador e aluno, freqüentador da Universidade no período noturno. A mesma professora também se deu conta de sua maneira de ser, declarando ter mudado após a experiência de indisciplina. O saldo da experiência dependerá do contexto e das qualidades estéticas envolvidas.

Ao final destacamos a contribuição desta pesquisa como uma leitura diferente sobre indisciplina na Educação Superior, em relação àquelas encontradas na literatura educacional. A investigação estética nos permitiu ir a fundo nas experiências dos professores entrevistados, destacando qualidades estéticas de suas vivências, como: a maneira como cada professor se dispõe a entrar na experiência, as diferentes emoções envolvidas na experiência, e os *insights* de cada professor. Destacamos também as implicações nas práticas pedagógicas, como: alterações na relação professor-aluno, na postura do professor, na qualidade das aulas e nos processos de avaliação.

Essa pesquisa não se esgota aqui e pode indicar novas perspectivas para os estudos sobre indisciplina na Educação Superior, tais como: a possibilidade de



investigar a experiência estética de indisciplina em outros cursos, em outras áreas do conhecimento, a experiência estética de indisciplina na perspectiva dos alunos, fazer uma comparação entre áreas distintas, ou aprofundar as discussões sobre as qualidades das experiências estéticas, como a angústia, por exemplo.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M.; BEANE, J. *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 1997.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.

AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 39-55.

\_\_\_\_\_. *Relação professor aluno: do pedagógico ao institucional*. São Paulo: Summus, 1996b.

\_\_\_\_\_. *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: moderna, 2003.

ARCHER. M. *Arte Contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins fontes, 2001.

BARRIO, A. *Livro de carne*, 1978/79. 1 original de arte. Carne, dimensões variáveis. Disponível em: <http://www1.uol.com.br/bienal/24bienal/bra/ebraoutbarr03a.htm>. Acesso em 28/01/2008.

BARONE, T. E. Effectively critiquing the experienced curriculum: clues from the New Journalism. *Curriculum Inquiry*, Toronto, v. 10, n. 1. p. 29-53, 1980.

\_\_\_\_\_. Things of use and things of beauty. *Daedolus*, Cambridge. v. 112, n.3, p. 1-28, 1983.

BAYER, R. *História da estética*. Lisboa: Estampa, 1995.

- BECKETT, W. *História da Pintura*. São Paulo: Ática, 1997.
- 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.
- BOGDAN, R. ; BIKLEM, S. *Investigação qualitativa em Educação*. Porto: Porto, 1994.
- BRITO, C. S. *A indisciplina na educação física escolar*. 2007. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Programa de Pós-Graduação, Curitiba, 2007.
- CONNELL, J. *Revisiting Dewey's concept of discipline*. Philosophy of Education Society, 1994. Disponível em: [http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/94\\_docs/CONNELL.HTM](http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/94_docs/CONNELL.HTM), acesso em 15 jun. 2007.
- COVALESKIE, J. F. *Dewey, discipline, and democracy*. Philosophy of Education Society, 1994. Disponível em: <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/94docs/COVALESK.HTM>, acesso em 15 jun. 2007.
- COX, M. *Desenho da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.
- CUNHA, M. V. ; SACRAMENTO, L. F. . Os gregos nas estratégias argumentativas de John Dewey. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n.35, p. 278-289, maio/ago. 2007.
- DEWEY, J. *Democracia e Educação*. São Paulo: Nacional, 1936.
- \_\_\_\_\_. *Experiência e Educação*. São Paulo: Nacional, 1971.
- \_\_\_\_\_. *Experiência e natureza; Lógica: a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação; Teoria da vida moral*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- \_\_\_\_\_. *Art as experience*. New York: Perigee, 2005.

DOLL JUNIOR, W. E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DUARTE JUNIOR, J.-F. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas: Papirus, 1988.

\_\_\_\_\_. *O que é beleza*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

EAGLETON, T. *A ideologia da estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

EISNER, E. W. *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan, 1991.

\_\_\_\_\_. *The educational imagination*. New York: Macmillan, 1985.

\_\_\_\_\_. On the uses of educational connoisseurship and criticism for evaluating classroom life. *Teachers College Record*, New York, v. 78, n. 3, p. 345-358, 1977.

ESTRELA, M. T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto Codex: Porto, 1992.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

GARCIA, J. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*. Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

\_\_\_\_\_. Uma leitura das relações entre currículo e indisciplina. In: SEMINÁRIO CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE, 2, 2006, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UTP, 2006. p. 208-220.

\_\_\_\_\_. Análise etimológica de Indisciplina. Notas de Aula. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2006b.

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.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007.

KANT, I. *Crítica da razão prática*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

KLEIN, Yves. *Antropometria*, 1960. 1 original de arte. Registro de Performance, dimensões variáveis. Coleção Particular. Disponível em : <http://www1.uol.com.br/bienal/24bienal/nuh/images/enuhmonklei01g.jpg>. Acesso em 3 mar 2008.

\_\_\_\_\_. *Impressão Azul Positiva Estática*, 1962. 1 original de arte. Monotipias a partir do corpo, 109 x 75 cm. In: LOPELA, J. A. *et al.* Historia Geral da Arte - Pintura VI. Madri: Del Prado, 1996.

LARA, L. M. *O sentido ético-estético do corpo na cultura popular*. 2004. 226 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

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

MATOS, R. H. Estética. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Dicionário em construção*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 55-58.

MÍRON. *Discóbolo*. 450 a.c. 1 original de arte. Escultura, altura 155 cm. Museo Nazionale Romano, Roma. Disponível em: <http://utenti.romascuola.net/bramarte/greci/img/scu4.jpg>. Acesso em 3 mar 2008.

MUNBY, A. H. Philosophy for children: An example of curriculum review and criticism. *Curriculum Inquiry*, Toronto, v. 9, n. 3, p. 229-249, 1979.

NITSCH, Hermann, *Teatro Orgia Mistério*, 1984. 1 original de arte. Registro de Performance, dimensões variáveis. Coleção Particular. Disponível em: <http://www.slought.org/press/11264>. Acesso em 3 mar 2008.

OLIVEIRA, R. L. G. *As atitudes dos professores relacionadas à indisciplina escolar*. 2004, 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2004.

PATTON, M. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. ed. Newbury Park: Sage, 1990.

PEREIRA, M. V. *A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. 1996, 297 f. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

PICASSO, Pablo. *Guernica*. 1937. 1 original de Arte. Óleo sobre tela, color., 350,5 x 782,3 cm. Museu do Prado, Madrid. Disponível em: [http://revoltaavolta.blogspot.com/2007\\_03\\_01\\_archive.html](http://revoltaavolta.blogspot.com/2007_03_01_archive.html) . Acesso em 28/01/2008

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

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.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Convite à Estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

SCHENDEL, M. Sem título, 1965. 1 original de arte. Monotipia sobre papel arroz, 45,4 x 23 cm. Coleção Fundação Cultural de Curitiba. In: HERKENHOFF, P; PEDROSA, A. (Orgs.). *Marcas do corpo, dobras da alma*. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 2000.

SCHILLER, F. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. São Paulo: Iluminuras, 1995.

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

TOWNSEND, D. *Introdução à Estética: histórias, correntes e teorias*. Lisboa: Edições 70, 1997.

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.

TWOMBLY, C. *Sem título*. 1970. 1 original de arte. Óleo, tinta de parede e grafite sobre papel, 345.5 x 404.3 cm. Coleção Menil, Houston. Disponível em: <http://www.lboro.ac.uk/departments/ac/tracey/idal/whale.html>. Acesso em 3 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. *Sem título*. 1970. 1 original de arte. Tinta de parede e grafite sobre papel, 70.5 x 100 cm. Coleção particular. Disponível em: <http://www.new-york-art.com/Mus-Whitney-cy-twombly.htm>. Acesso em 3 mar. 2008.

VALLANCE, E. J. *Aesthetic criticism and curriculum description*. 1975, 259 f. Tese. (Doutorado em Filosofia). Stanford University, Stanford, 1975.

\_\_\_\_\_. The landscape of "The Great Plains Experience": an application of currículo criticism. *Curriculum Inquiry*, Toronto, v. 7, n. 2, p. 87-105, 1977.

\_\_\_\_\_. Aesthetic inquiry: art criticism. In: SHORT, E. C. (Ed.). *Forms of curriculum inquiry*. New York: State University of New York, 1991. p. 153 – 172.

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

## APÊNDICE 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome:

Idade:

Sexo:

Tempo de magistério na educação básica:

Tempo de magistério na educação superior:

Área de formação: Graduação e Pós-Graduação:

Ano de conclusão: Graduação e Pós-Graduação:

Qual a disciplina que leciona:

Atua em qual curso:

Com qual período está trabalhando neste semestre:

1. No contexto da Educação Superior, o que é indisciplina?
2. De exemplos de indisciplina que marcaram sua vida profissional.
3. Descreva uma experiência de indisciplina.
4. Considerando a experiência descrita no item anterior, quais as implicações (ou desdobramentos) desta experiência?



## APÊNDICE 2: TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, declaro, na condição de entrevistado, que fui devidamente esclarecido da pesquisa intitulada: **A estética da indisciplina na Educação Superior**, desenvolvida por **Renato Torres**, aluno do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Estou ciente que a entrevista será gravada e os dados fornecidos poderão ser posteriormente analisados e integrados ao texto da pesquisa em andamento.

Ao participar desta pesquisa não terei nenhum tipo de despesa, bem como nada será pago por minha participação e o pesquisador se compromete em manter sigilo com relação ao meu nome e ao meu local de trabalho para evitar qualquer constrangimento pessoal e profissional.

Declaro, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa ciente que os dados obtidos serão divulgados no meio acadêmico.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

---

Assinatura do Pesquisador

## ANEXO 1: DESENHO CONTEMPORÂNEO

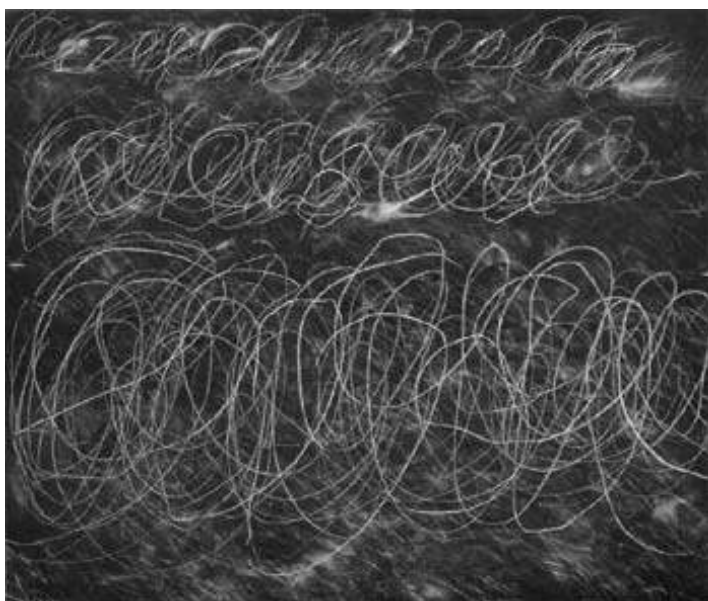


Figura 4. TWOMBLY, Cy. *Sem titulo*. 1970. Disponível em: <http://www.lboro.ac.uk/departments/ac/tracey/idal/whale.html>. Acesso em 3 mar. 2008.



Figura 5. TWOMBLY, Cy. *Sem titulo*. 1970. Disponível em: <http://www.new-york-art.com/Mus-Whitney-cy-twombly.htm>. Acesso em 3 mar 2008.

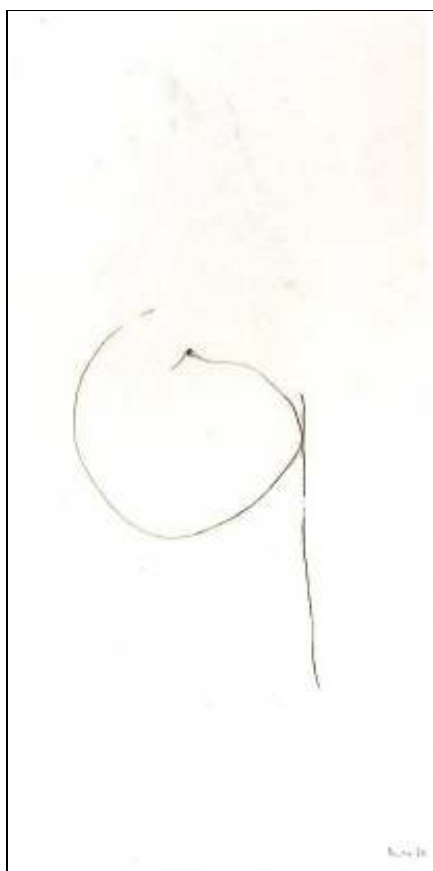


Figura 6. SCHENDEL, Mira. *Sem título*, 1965. Nota: Figura extraída de HERKENHOFF, Paulo; PEDROSA, Adriano. (orgs). *Marcas do corpo, dobras da alma*. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 2000.

**ANEXO 2: PERFORMANCE**

Figura 7. NITSCH, Hermann, *Teatro Orgia Mistério*, 1984. Disponível em: <http://www.slought.org/press/11264>. Acesso em 3 mar 2008.

**ANEXO 3: YVES KLEIN**

Figura 8. KLEIN, Yves. *Antropometria*, 1960. Disponível em : <http://www1.uol.com.br/bienal/24bienal/nuh/images/enuhmonklei01g.jpg>. Acesso em 3 mar 2008.



Figura 9. KLEIN, Yves. *Impressão Azul Positiva Estática*, 1962. Nota: Figura extraída de LOPERA, J. A. *Historia Geral da Arte- Pintura VI*. Madri: Del Prado, 1996.