

A INDISCIPLINA COMO EXPERIENCIA ESTÉTICA: UMA INVESTIGAÇÃO ENTRE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

TORRES, Renato – UTP
torresrenato@yahoo.com.br

Área Temática: Fatores, manifestações e relações sociais no espaço
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

O presente artigo trata de uma investigação sobre experiências estéticas de indisciplina na Educação Superior, vivenciadas por professores de Artes Visuais durante suas práticas pedagógicas. Essa investigação foi realizada durante o mestrado em Educação, e buscou contribuir aos estudos de indisciplina no contexto educacional, por meio da investigação estética, um ângulo de pesquisa pouco explorado na literatura educacional brasileira. A pesquisa está estruturada a partir de escritos de teóricos de duas áreas: indisciplina e estética. 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. A pesquisa desenvolvida, de natureza qualitativa, recorreu à investigação estética como modo de investigação. Nesse tipo de pesquisa, descreve-se as qualidades estéticas do objeto de estudo, de modo semelhante à crítica de arte. O trabalho de campo foi desenvolvido com base no depoimento de professores, selecionados por meio dos critérios de amostragem proposital de intensidade. Quatro professores foram entrevistados e suas experiências estéticas de indisciplina na Educação Superior analisadas. A análise das experiências estéticas dos professores nos mostrou alguns importantes *insights*, como: A busca pela compreensão da indisciplina, durante a experiência estética dos professores, contribui para a formação de suas concepções de indisciplina. Na visão dos professores de Arte, existe uma diferença entre indisciplina nos ateliês e indisciplina na sala de aula. As experiências estéticas de indisciplina na Educação Superior, levam os professores a refletir sobre o ocorrido e a olhar a indisciplina a partir de diferentes posições.

Palavras-chave: Educação; Práticas Pedagógicas; Educação Superior; Indisciplina; Estética.

Introdução

O presente artigo trata de uma investigação sobre experiências estéticas de indisciplina na Educação Superior, vivenciadas por professores de Artes Visuais durante suas práticas pedagógicas. 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.

Indisciplina como experiência

Para pensar a indisciplina como possuidora de qualidades estéticas precisamos antes explorar o conceito de indisciplina como experiência. Para Dewey (1980), *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 (1980) cita os estudos de Hart (1927) que classifica as *experiências* em três tipos fundamentais:

O primeiro tipo compreende as *experiências* que temos e não percebemos, como, por exemplo, às 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. Estas incertezas podem provir de falhas nas suas *experiências*, que o instiga a buscar constantemente revisões em sua obra. As *experiências* do segundo e terceiro tipo formam a *experiência* humana (HART, 1927).

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) destaca ainda o princípio de continuidade da *experiência*, em que toda *experiência* acontece em função de *experiências* vividas anteriormente, as quais modificam de algum modo as *experiências* subseqüentes. Em relação a *indisciplina*, estão relacionados os momentos de percepção, de reflexão e de modificação nos sujeitos envolvidos. Esse envolvimento significa que ao voltar para a sala de aula deve haver uma nova visão sobre o ocorrido, proporcionando uma nova *experiência*. Desta forma, a *experiência* é significativa e apresenta uma transformação nos envolvidos. A

indisciplina como *experiência*, deve compreender um amplo processo e não um único momento. A *experiência* educativa é uma *experiência* inteligente que necessita de envolvimento e reflexão, num constante reconstruir da *experiência*.

A dimensão estética da indisciplina

A indisciplina como *experiência* envolve a reflexão e até a disposição para alterar o currículo. É dentro da *experiência* que o professor vivencia ao mesmo tempo suas angústias, suas possibilidades de solução, suas relações inter e intrapessoais, entre outras. A indisciplina pode ser interpretada também como uma *experiência estética*.

Conforme Dewey (1980, p. 95), mesmo as relações mais rotineiras podem apresentar qualidades estéticas, advindas das emoções, que “caracterizam as experiências enquanto uma unidade”. 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*. A dimensão estética da indisciplina está carregada de emoções desagradáveis e até mesmo agradáveis, decorrente das relações entre os sujeitos envolvidos.

A *experiência estética* acontece no momento de apreensão do objeto estético. Duarte Junior (1988) diferencia a *experiência prática* da *experiência estética*. Na *experiência prática* estão presentes as preocupações objetivas, funcionais e práticas de nosso cotidiano e na *experiência estética* estas preocupações são suspensas e privilegiam outros valores, como o prazer e a contemplação das formas que constituem um objeto. No caso da indisciplina, colocaríamos em suspensão as questões práticas como controle de comportamento ou de silêncio absoluto e buscaríamos qualidades outras, como a compreensão de questões trazidas pela indisciplina, a capacidade de sugerir mudanças no processo educativo, a necessidade de dar visibilidade ao aluno ou outras qualidades que dessem novos olhares para um assunto já conhecido.

Segundo Dewey (1980) a *experiência estética* possui qualidades únicas que lhe conferem uma unidade distinta, como falar *daquela* comida, *daquele* desentendimento com o melhor amigo ou *aquela* falta coletiva dos alunos. 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. Para Vallance (1991), uma destas qualidades seria a possibilidade de gerar um *insight*, que pode ficar armazenado em nossa memória, aguardando um momento que possa influenciar nossas decisões, mesmo que em situações diferentes das experienciadas. Esta reação estética permanece em repouso, criando intervalos em nosso jeito prático de ver as coisas.

O fato de o *objeto estético* poder proporcionar a *experiência estética*, não significa que todo espectador consiga atingí-la. Um exemplo dessa impossibilidade seria 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. Igualmente o professor pode estar diante da indisciplina e ter experiências práticas e não estéticas.

Na sala de aula o professor, diante de um episódio de indisciplina, pode reforçar a sua prática pedagógica e não cogitar a possibilidade de mudá-la. Neste caso, o professor pode simplesmente se concentrar no ensino dos conteúdos pré-estabelecidos e ignorar a existência da indisciplina. Pode inclusive procurar resolver a situação através da avaliação, lançando uma nota baixa ao aluno indisciplinado. Neste caso, ele resolve o ‘problema’ de indisciplina, mas não há um envolvimento a ponto de se constituir uma experiência estética. Mesmo após vivenciar a indisciplina, a visão prática sobre a educação pode levar o professor a instituir pequenas punições, que podem resultar em rápidas mudanças, mas não abrem a possibilidade deste professor ter na vivência da indisciplina uma experiência estética.

Investigação Estética

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).

Segundo Vallance (1991), 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 (1975; 1991), destacamos cinco princípios que nortearam 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. Vallance (1975; 1991) define também as técnicas de observação e descrição, derivadas dos seguintes tópicos: ênfase seletiva, símile e metáfora, comparação incidental, técnica implícita e adjetivos redundantes.

Na presente investigação utilizamos as técnicas de ênfase seletiva e comparação incidental, que consiste em: Ressaltar as qualidades estéticas da experiência de indisciplina e relacioná-las com experiências de outros professores. Como *qualidades*, procuramos as características que fizeram com que a experiência descrita pelo entrevistado tenha se diferenciado das demais vivências de indisciplina.

Com o propósito de atender às necessidades da investigação estética, optamos pela amostragem proposital de intensidade. Segundo Patton (1990), essa amostragem consiste em obter casos específicos que manifestam o fenômeno de interesse intensamente. No trabalho exploratório dessa pesquisa consideramos três critérios de seleção: 1) professores de Arte que atuam na Educação Superior em Curitiba; 2) tempo de trabalho nesse nível de ensino; 3) formação em arte, mas diferenciada, professores que trabalham em diferentes ateliers. Obedecendo aos critérios de seleção entrevistamos dez professores. Após as entrevistas selecionamos os relatos que apresentavam as experiências mais intensas, conforme critério de amostragem (PATTON, 1990).

As experiências escolhidas se configuraram na fala dos entrevistados como “*casos graves de indisciplina*”. Foram experiências que se destacaram na vida profissional dos quatro professores selecionados. 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, foram identificados por professores A, B, C e D.

Experiências estéticas de indisciplina

Nessa seção apresentamos, ainda que brevemente, os relatos dos episódios de indisciplina que dispararam as experiências estéticas nos quatro professores investigados.

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. Segue seu relato da 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).

Como desdobramentos dessa experiência, a professora A procurou verificar a pertinência das reivindicações, e após sua análise concluiu que os alunos estavam equivocados, porém, ainda assim decidiu alterar suas aulas, inserindo mais conteúdos e dedicando mais tempo ao atendimento individual. Ao final da entrevista a professora declarou que a crítica negativa por parte dos alunos a conduziu para uma atitude positiva, no sentido de melhorar a qualidade de suas aulas.

Já a professora B teve uma experiência diferente da professora A. Sua experiência 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. Segue a experiência da professora B:

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 soubesse, 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).

Após esse episódio a professora B se sentiu mal pela maneira como tratou o aluno e percebeu que estava esgotada. Ao final da aula o aluno a procurou, contou um pouco de sua realidade como trabalhador-estudante, e pediu desculpas pelo ocorrido. A professora aceitou suas desculpas e reviu sua postura diante de situações de indisciplina. A professora B percebeu um aspecto positivo da experiência, no sentido de rever a situação e mudar sua postura.

Já a experiência estética de indisciplina vivenciada pelo professor C não teve um saldo equivalente. Sua experiência ocorreu em um Atelier de Desenho, do Curso de Licenciatura em Artes Visuais há cerca de oito anos. As aulas no Atelier de Desenho estavam direcionadas a proporcionar vivências aos alunos, através de exercícios gráficos buscando a expressividade da linha, entre outras propostas. Tiveram inclusive o contato com a produção de artistas contemporâneos. Segue o relato do professor C:

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? [...] 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! [...] (Professor C).

A partir dessa experiência, o professor C passou 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 na arte.

A professora D por sua vez, passou a refletir sobre outras questões. Sua experiência aconteceu durante uma atividade prática realizada como recurso de uma disciplina teórica chamada Fundamentos da Linguagem Visual. Essa disciplina é teórica, mas existe a possibilidade de se fazer exercícios práticos para complementar a teoria. Segue o relato da professora D:

[...] Eu tive um caso bem complicado. [...] 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. Bacana, só que o pessoal pirou total. Uma das meninas, o tema dela era fogo. Então ela fez uns desenhos, umas monotipias 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? [...] E o ápice foi um rapaz que o tema dele era 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... Ele 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 fezes 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, 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).

Para a professora D, sua experiência de indisciplina a levou a refletir sobre: a necessidade de ter um controle maior sobre os projetos, a necessidade de se discutir ética nos Cursos de Arte, e sobre a necessidade do artista ser responsável por seus atos.

Descrição crítica das experiências estéticas de indisciplina

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 [...]”, em cada contexto sua manifestação acontece de maneira singular. Nas experiências de indisciplina aqui relatadas, tais 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. E 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.

Considerações finais

As experiências estéticas de indisciplina contêm emoções. 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 pela compreensão da indisciplina, que pode ocorrer com maior ou menor intensidade. As emoções conduzem os professores a reflexões, que podem ocasionar *insights*, como aponta Vallance (1991). 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.

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 e trabalhador que frequenta a Educação Superior, na postura do professor, e na qualidade das aulas.

Ao final destacamos a contribuição desta pesquisa como uma leitura diferente sobre indisciplina, 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, e os *insights* de cada professor.

REFERÊNCIAS

DEWEY, J. **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.

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

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

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

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

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

_____. Aesthetic inquiry: art criticism. In: SHORT, E. C. **Forms of curriculum: inquiry**. New York: State University of New York, 1991.