

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

APARECIDA SILVÉRIO ROSA

**INDISCIPLINA NO ENSINO SUPERIOR:
PERSPECTIVAS DOCENTES E DISCENTES**

UBERABA – MG
2018

APARECIDA SILVÉRIO ROSA

**INDISCIPLINA NO ENSINO SUPERIOR:
PERSPECTIVAS DOCENTES E DISCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Telles Márques.

Linha de Pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.

UBERABA – MG
2018

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Rosa, Aparecida Silvério.
R71i Indisciplina no ensino superior: perspectivas docentes e
discentes / Aparecida Silvério Rosa. – Uberaba, 2018.
115 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de
Mestrado em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Telles Márques.

1. Ensino superior. 2. Indisciplina. 3. Educação. 4. Professores. I.
Márques, Fernanda Telles. II. Universidade de Uberaba. Programa de
Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 378

Aparecida Silvério Rosa

**INDISCIPLINA NO ENSINO SUPERIOR:
PERSPECTIVAS DOCENTES E DISCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 14/03/2018

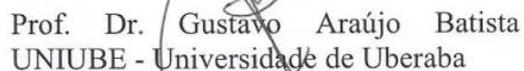
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Fernanda Telles Márques
(Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba



Prof. Dr. Ailton de Souza Aragão
UFTM - Universidade Federal do
Triângulo Mineiro



Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista
UNIUBE - Universidade de Uberaba

À minha mãe Antônia (*in memoriam*) pela
força através da fé que, se estivesse aqui,
estaria muito orgulhosa com esta conquista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela dádiva da vida e por ter tornado possível mais esta conquista.

Ao Wilson Rodrigues da Silva Junior, pelo companheirismo, pela paciência nesse período de dedicação ao mestrado e incentivo as minhas aspirações.

A professora Dra. Fernanda Telles Márques, minha orientadora, pelo carisma e pela atenção às minhas angústias, que com sua sabedoria e humildade soube me conduzir nesta pesquisa.

Aos professores doutores Ailton de Souza Aragão e Gustavo Araújo Batista, por aceitarem participar da banca de defesa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE) pelos conhecimentos compartilhados e carinho dedicado a todos nós.

Ao Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM), em especial aos professores Me. Milton Roberto de Castro Teixeira e João Wander Silva, pelo incentivo, apreço e apoio.

Aos gestores da Instituição de Ensino Superior onde se deu a pesquisa e aos professores e alunos do Curso de Medicina Veterinária, que acreditaram e contribuíram para sua realização.

ROSA, Aparecida Silvério. **Indisciplina no Ensino Superior**: perspectivas discentes e docentes. Uberaba, MG. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberaba, 2017. 136 fls.

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida na linha de pesquisa Processos Educacionais e seus Fundamentos, tem como objetivo geral analisar comparativamente os entendimentos de estudantes e de professores de um curso superior acerca da questão da indisciplina em referido nível de ensino. Trata-se de uma investigação em abordagem quali-quantitativa, realizada por meio de pesquisa bibliográfico-documental e de campo. A pesquisa bibliográfico-documental envolveu leituras introdutórias, seguidas de levantamentos nas bases de dados SciELO, Portal de Periódicos e Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Para tanto, foram buscadas produções do período 2010-2016, tendo como assuntos os termos combinados *indisciplina*, *disciplina* e *ensino superior*. O material encontrado foi lido, fichado e utilizado na composição do texto. Também foram examinados o regimento da IES onde se deu a pesquisa de campo bem como o Projeto Pedagógico do Curso de origem dos participantes. A pesquisa de campo foi feita no curso de Medicina Veterinária de uma IES privada da cidade de Patos de Minas (MG), e teve como participantes professores e alunos do 2º e do 10º períodos do curso. Para a coleta dos dados, utilizou-se de um questionário misto a um total de 146 discentes e 12 docentes. O instrumento permitiu esboçar o perfil socioeconômico e cultural dos participantes bem como alcançar seu entendimento do que seja ou não indisciplina. Os resultados mostram que, todos os participantes desta pesquisa consideram diversas situações como indisciplinadas. As concepções dos professores, dos alunos iniciantes e dos concluintes remetem às apresentadas em Estrela (1994), La Taille (1996) e Aquino (1996), que relacionam a indisciplina aos comportamentos que se contrapõem às regras, normas preestabelecidas para o bom andamento das atividades escolares. Com a pesquisa, vimos ainda que indisciplina diz respeito, muito mais, à *falta de atenção* e *concentração* na aula e/ou na atividade proposta. Em contraposição, a disciplina é compreendida como bom comportamento e obediência às regras.

PALAVRAS CHAVE: Indisciplina. Ensino Superior. Relações de poder. Fundamentos teóricos da Educação.

ABSTRACT

The present dissertation, developed in the line of research Educational Processes and its Foundations, has as general objective to analyze comparatively the understandings of students and professors of a superior course on the question of indiscipline in said level of education. It is an investigation in qualiquantitative approach, carried out through bibliographical-documentary and field research. The bibliographic-documentary research involved introductory readings, followed by surveys in the SciELO databases, Portal of Periodicals and Bank of Thesis and Dissertations of CAPES. To do so, we sought productions from the period 2010-2016, having as subjects the combined terms indiscipline, discipline and higher education. The material found was read, signed and used in the composition of the text. Also examined were the IES regiment where the field research is given as well as the Pedagogical Project of the course of origin of the participants. The field research was done in the Veterinary Medicine course of a private HEI in the city of Patos de Minas (MG), and had as participants teachers and students of the 2nd and 10th periods of the course. For the data collection, a mixed questionnaire was used to a total of 146 students and 12 teachers. The instrument made it possible to outline the socioeconomic and cultural profile of the participants as well as to reach their understanding of what is or is not indiscipline. The results show that all the participants of this research consider a range of situations as undisciplined. The conceptions of the teachers, of the beginners and of the students refer to those presented in Estrela (1994), La Taille (1996) and Aquino (1996), which relate indiscipline to behaviors that contradict the rules, preestablished rules for the school activities. With the research, we have seen that indiscipline is related, much more, to the lack of attention and concentration in the class and / or the proposed activity. In contrast, discipline is understood as good behavior and obedience to rules.

KEYWORDS: Indiscipline. Higher education. Power relations. Theoretical Foundations of Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos
CEMIG	Companhia Energética de Minas Gerais S. A.
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
FINOM	Faculdade do Noroeste Mineiro
FPM	Faculdade Patos de Minas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
NASF	Núcleo de Apoio à Saúde da Família
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TAILE	TAILE – Termo de Assentimento Informado Livre e Esclarecido
TCLE	TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIUBE	UNIUBE – Universidade de Uberaba

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Participantes.....	18
Quadro 2 Cidades representativas em número de alunos matriculados - 1/2017.....	54

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Atividades mais praticadas nas horas livres pelos discentes.....	62
Gráfico 2 Atividades mais praticadas nas horas livres pelos docentes.....	64
Gráfico 3 Situações consideradas como indisciplina.....	71
Gráfico 4 Situações de indisciplina quanto à maior gravidade.....	75
Gráfico 5 Muita responsabilidade pela indisciplina.....	92
Gráfico 6 Ausência de responsabilidade pela indisciplina.....	94
Gráfico 7 Próprio comportamento.....	97
Gráfico 8 Influência da indisciplina no aproveitamento escolar.....	99

SUMÁRIO

PREÂMBULO.....	12
INTRODUÇÃO.....	14
1 A INDISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	20
1.1 A questão disciplinar por uma perspectiva histórica.....	20
1.1.1 Concepção de disciplina na Antiguidade.....	20
1.1.2 Concepção de disciplina na Idade Média.....	22
1.1.3 Concepção de disciplina na Idade Moderna.....	24
1.1.4 Concepção de disciplina na Contemporaneidade.....	29
1.1.5 A questão disciplinar no âmbito da história da educação brasileira.....	34
1.2 Disciplina escolar como forma de governo.....	42
1.3 Indisciplina no ensino superior - um breve mapeamento.....	50
2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	53
2.1 O curso em seu contexto social, político e econômico.....	53
2.2 Participantes da pesquisa.....	59
2.2.1 Os alunos participantes.....	60
2.2.2 Os professores participantes.....	63
3 A INDISCIPLINA NO CAMPO DA INVESTIGAÇÃO.....	66
3.1 Regime disciplinar: o que dizem os documentos da IES	66
3.2 Indisciplina: percepções e cotidiano de docentes e discentes.....	69
3.2.1 O que se considera como indisciplina no ensino superior.....	70
3.2.2 Motivações e consequências da indisciplina no ensino superior.....	86
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	109
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP-UNIUBE.....	117
APÊNDICE A – INSTRUMENTO PROFESSORES	119
APÊNDICE B – INSTRUMENTO ALUNOS.....	123
APÊNDICE C – TCLE PROFESSORES.....	127
APÊNDICE D – TCLE ALUNOS.....	129
APÊNDICE E – TCLE RESPONSÁVEIS.....	131
APÊNDICE F - TAILE	134

PREÂMBULO

Antes de mais, gostaria de destacar minha formação acadêmica e trajetória profissional.

Com graduação em Pedagogia, especialização em Pedagogia Empresarial e em Gestão Escolar: Inspeção, Orientação e Supervisão Pedagógica. Durante a faculdade, cursando o 3º período do curso, fui contratada como estagiária pela empresa/instituição na qual estudava. Passados dois anos, tempo máximo do estágio remunerado na mesma empresa segundo a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), fui efetivada para o cargo de auxiliar administrativo, no qual continuo até a presente data, atuando no mesmo departamento, com o cargo de recepcionista secretária exercendo várias atribuições pertinentes à função.

Foi no ano de 2015, quando iniciei as minhas atividades como docente - com contrato semestral temporário por tempo determinado – na Instituição de Ensino Superior, atuando nas disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso e Estágio Supervisionado dos cursos de Nutrição, Farmácia, Engenharia Civil e Ciências Contábeis. Já atuei também com a disciplina de Projeto Integrador, tem como objetivo acompanhar e avaliar os alunos, em atividades programadas pelos docentes de todas as disciplinas do semestre, do curso de Educação Física. Até a presente data, continuo contratada por tempo determinado.

Inicialmente, a opção por esse tema das relações disciplinares surgiu de um interesse pessoal, fruto de minhas vivências enquanto professora no Ensino Superior. Foram diversas as indagações que me instigaram a pensar sobre o tema em questão. Como a indisciplina ocorre na Instituição de Ensino Superior (IES)? Como os professores concebem e lidam quando ela aparece? Na verdade, o que pode ser considerado como um ato indisciplinado? Tal indagação me impulsionou a buscar uma melhor compreensão do fenômeno na faculdade, como ela acontece, como os professores e os alunos reagem quando ela aparece em um curso que não é da área da educação.

Como leciono em vários cursos da instituição, e estes estão distribuídos por blocos, escutava meus colegas discutirem nas salas dos professores – local onde se reúne grande parte desses docentes antes de entrar na sala de aula - sobre as dificuldades enfrentadas relacionadas à indisciplina, tal manifestação me inquietou, pois foram várias

as vezes que esse assunto estava em pauta durante os intervalos ou até mesmo no início das aulas.

Em vários momentos questionei se estava realmente preparada para assumir o compromisso, se possuía as competências necessárias para a docência. Procurava conversar com os colegas – alguns com muitos anos na docência, outros iniciantes como eu – sobre suas experiências relativas ao fenômeno e verifiquei que muitos deles, em algum momento de sua trajetória, haviam passado por situações semelhantes àquelas que me inquietavam. Esse exercício de escuta foi de grande auxílio, pois, a partir dos relatos, pude notar que muitos professores se queixavam dos desafios trazidos pela indisciplina, aguçando ainda mais a curiosidade latente em conhecer o que estava implícito em um centro universitário, já que os estudos mostram que são tão pouco discutidos no ensino superior.

INTRODUÇÃO

Em discursos docentes sobre sua prática cotidiana, a questão disciplinar tem surgido, com muita frequência, como motivo de preocupação, de sensação de impotência e mesmo de insatisfação profissional. Fala-se muito e cada vez mais em indisciplina, contudo, ainda que esta esteja presente também no ensino superior – e que não raro torne-se pauta de reuniões pedagógicas e de medidas administrativas – no Brasil, pouco se vê produção acadêmica a respeito. As pesquisas que se voltam à temática da indisciplina ainda se ocupam, quase que exclusivamente, da educação básica.

Um dos motivos para que isso ocorra é o fato de que na educação superior, que tem como público médio pessoas que transitam para a vida adulta, o que uns chamariam de indisciplina nem sempre será assim reconhecido por outros membros da mesma comunidade escolar. No transcorrer de aulas, alguns docentes podem considerar como expressão de indisciplina desde breves conversas paralelas ao assunto tratado, até o esvaziamento da sala após a chamada, a consulta a *smartphones* e mesmo os silêncios quando a turma é questionada sobre algo. Da mesma forma, outros professores podem considerar que, no ensino superior, apenas manifestações impeditivas do desenvolvimento da aula é que deveriam resultar em intervenções disciplinares, e assim mesmo somente se reincidentes.

Para refletir sobre a questão, adotamos diversos autores que têm, em comum, algum diálogo com a leitura foucaultiana dos dispositivos disciplinares. Assim, além de Foucault (2004, 2003, 1999) em quem encontraremos uma discussão sobre a disciplina enquanto técnica de governmentação, com Portocarreiro (2004) refletimos sobre os processos de normalização ocorridos na instituição educacional e em Aquino (2009, 2003, 1996) vemos que os conflitos disciplinares que se dão no ambiente universitário guardam íntimas relações com questões sociais do mundo contemporâneo. Para este último autor, em tais circunstâncias não se poderia pensar na relação disciplina/indisciplina escolar sem, ao mesmo tempo, refletir sobre certa descrença, generalizada na sociedade brasileira, em relação à eficácia da intervenção escolar e da atuação do professor.

Outro aspecto importante diz respeito ao descompasso entre expectativas e realidade. No ensino superior as turmas não são compostas, necessariamente, por jovens

adultos – ainda que esta seja uma ideia corrente. A heterogeneidade das turmas, mais habitualmente considerada a partir de elementos como classe social, gênero e etnicidade, também envolve uma dimensão geracional. Pode-se ter em uma mesma sala de aula dos primeiros períodos, jovens da faixa etária dos 20 anos, pessoas adultas já atuantes no mercado de trabalho e adolescentes que sequer chegaram à maioridade.

A este respeito, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 228) explicam que “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”. Assim, as autoras ponderam que os professores que optaram pelo ensino superior tenderiam a interagir com os alunos por um padrão de relacionamento mais próximo ao esperado das relações entre adultos. Contudo, não é raro que tenham diante de si pessoas identificadas com formas de sociabilidade tipicamente adolescentes. A isso acrescentaríamos o fato, já observado em outras pesquisas como as de Sposito (2002) e Debert (2010), de que existe uma notada tendência, na sociedade contemporânea, de se estender padrões comportamentais identificados como adolescentes até outras fases da vida, impactando a sociabilidade e o exercício da docência no ensino superior (ARAÚJO, 1996; VASCONCELLOS, 2000 e 2009; LOPES e GOMES, 2012; LIMA et.al., 2001).

Considerando que a indisciplina se torna um desafio quando percebida pelos sujeitos da relação escolar como obstáculo ou ameaça ao desenvolvimento da atividade fim da educação, nossa proposta de pesquisa se inicia com a seguinte questão norteadora: como os professores e alunos de um curso superior no qual essa temática não seja objeto de estudo, posicionam-se em relação à indisciplina? Como desdobramentos, questionamo-nos, ainda: que causas esses diferentes sujeitos atribuem à indisciplina e como lidam ou reagem a ela?

Para responder às inquietações que nos movem, escolhemos um curso da área de saúde animal de uma Instituição de Ensino Superior privada, sem fins lucrativos, do Alto Paranaíba, o que se deve à nossa intenção de verificar como a questão seria vista e vivida em um ambiente de aprendizagem que não tem entre seus objetivos a produção de conhecimentos sobre indisciplina, relações de poder ou mesmo sobre formas de governamento.

Partimos de um conjunto de hipóteses que vemos em inter-relação. Opinamos que no ensino superior, de modo geral, professores e alunos tendam a entendimentos

distintos sobre disciplina/indisciplina. Aventamos, ainda, que os alunos mais jovens ou ingressantes veem a demanda por disciplina como um cerceamento de sua autonomia desprovido de sentido. Ao mesmo tempo, opinamos que, com a imersão na cultura institucional somada ao avançar da idade cronológica (e o amadurecimento emocional supostamente decorrente), os alunos concluintes possam demonstrar maior compreensão dos mecanismos que regem a existência de regras disciplinares no âmbito da educação.

O objetivo geral da pesquisa é analisar comparativamente o entendimento de professores universitários e de estudantes de um curso de Medicina Veterinária acerca da tensão disciplina/indisciplina no ensino superior. Como objetivos específicos, estabelecemos: discorrer sobre as noções de disciplina e indisciplina no âmbito das relações escolares; verificar, no regimento da IES estudada¹, no Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária (PPC) e, se e como são apresentados aspectos atinentes a questões disciplinares; contextualizar o campo em que se dá a pesquisa, apresentando o *locus* e traços gerais da população envolvida; conhecer o entendimento dos participantes acerca da questão disciplinar no cotidiano do ensino superior; e, analisar comparativamente os dados obtidos em campo.

Para alcançar os objetivos propostos, o processo investigativo foi realizado por uma abordagem quali quantitativa, a partir da perspectiva de autores como Chizzotti (1998, p.34), para quem “a pesquisa quantitativa não necessita ser oposta à qualitativa, mas ambas devem sinergicamente convergir na complementaridade mútua”.

O processo teve início com uma relação de leituras que identificamos como nosso referencial teórico (FOUCAULT, 1993, 2004a, 2004b; AQUINO, 1996, 2003; AQUINO, RIBEIRO, 2009, dentre outros), seguidas de levantamentos nas bases de dados SciELO, Portal de Periódicos e Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Na realização dos levantamentos buscamos produções recentes, do período 2010-2016, tendo como assuntos os termos combinados *indisciplina*, *disciplina* e *ensino superior*, ocasião em que constatamos que o tema tem sido pouco explorado.

O trabalho com documentos foi mais restrito que a pesquisa bibliográfica, uma vez que nos limitamos a buscar um aspecto específico nos documentos consultados: a

¹ De acordo com os termos acordados com o CEP-UNIUBE, para garantir o anonimato dos envolvidos e evitar riscos associados à exposição, a Instituição de Ensino Superior será identificada apenas como IES, portanto, sua identidade será mantida em sigilo.

menção a conceitos e/ou estratégias disciplinares. Foram consultados o regimento da IES pesquisada e o PPC do curso de Medicina Veterinária.

A pesquisa de campo teve como participantes professores e alunos do curso mencionado, sendo estes últimos um grupo do 2º período (iniciantes)² e outro de estudantes do 10º período (concluintes). A abordagem de dois grupos se fez necessária para checar nossas hipóteses de que a indisciplina seria vista de modo distinto não só por professores e alunos, mas também por alunos que iniciam a vida universitária em comparação àqueles que se encaminham para a conclusão do curso superior.

Quanto à escolha do curso, representativo da área de Ciências da Saúde Animal, essa se originou no fato de que os poucos trabalhos sobre o tema a que tivemos acesso referiam-se a ambientes universitários das áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas ou Licenciaturas. Assim, tivemos o interesse de checar como a questão seria vista e vivenciada pelos partícipes de um ambiente acadêmico que não tenha a questão em estudo como objeto privilegiado de reflexão ou de produção de conhecimento com vistas à formação superior.

Os dados da pesquisa de campo foram coletados por meio de um instrumento estruturado³, contendo questões abertas e fechadas (Apêndices A e B), que foi aplicado⁴ aos participantes assim organizados: grupo 1 – docentes atuantes no 2º período; grupo 2 – docentes atuantes no 10º período; grupo 3 – alunos matriculados no 2º período; grupo 4 – alunos matriculados no 10º período.

A elaboração do instrumento se deu com a intenção de conhecer aspectos dos perfis socioeconômico e cultural dos participantes, favorecedores da contextualização do campo em que se deu a pesquisa, bem como colocar em discussão duas categorias temáticas elaboradas a partir da pesquisa bibliográfica. São elas: 1) o que se entende por indisciplina no ensino superior (representações dos participantes sobre a indisciplina e daqueles diretamente envolvidos, e frequência de sua ocorrência); e, 2) motivações e consequências da indisciplina no curso em questão (causas e impactos no aproveitamento discente e no desenvolvimento do trabalho docente).

² Cabe registrar que nossa intenção inicial era coletar dados referentes ao perfil inicial junto aos alunos do 1º período. Todavia, devido às férias letivas, só conseguimos aplicar o instrumento no início do segundo semestre de 2017, quando estes já estavam matriculados no 2º período.

³ O instrumento foi produzido no âmbito de uma pesquisa mais ampla, em que se insere o projeto cujos resultados são aqui apresentados.

⁴ Os questionários foram aplicados pela própria pesquisadora e entregues em sala de aula, em data agendada pela coordenadora do curso de Medicina Veterinária e em comum acordo com os professores em seu horário de aula. Foram recolhidos, posteriormente, também em data previamente marcada.

Os dados foram tabulados em planilhas distintas, separando-se as questões referentes ao perfil socioeconômico e cultural dos participantes, das questões específicas sobre a temática disciplinar. Na sequência, os resultados considerados como mais significativos para a elucidação da questão norteadora foram convertidos em gráficos.

As respostas dadas ao primeiro grupo de questões fomentaram o capítulo em que se fez a contextualização do campo e dos sujeitos participantes da investigação. Quanto ao segundo grupo de questões, já elaboradas em conformidade com categorias temáticas mais amplas, estas foram analisadas em cruzamento e discutidas à luz do referencial teórico.

Ressaltamos, ainda, que não fizemos uso da análise de conteúdo categorial temática tal como popularizada a partir dos trabalhos de Bardin (1977), para quem a produção das categorias deve decorrer de um processo que se inicia com a leitura geral de todo o material já coletado (entrevistas ou documentos), seguida de sua codificação a partir do referencial teórico e, finalmente, do recorte das frases ou respostas em unidades de registro. Entendemos que a categorização temática não é de uso exclusivo da análise de conteúdo e procuramos fazê-la em consonância com a leitura de Moraes (1999, p.6), que a trata como “um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles”, no qual se promove uma classificação que pode se dar segundo critérios definidos no processo, mas também a partir de critérios que foram previamente estabelecidos e contemplados na produção do instrumento, como no caso em questão.

O instrumento foi aplicado a um total de 158 sujeitos⁵, distribuídos conforme o quadro 1:

Quadro 1 – Participantes

UNIVERSO		QUESTIONÁRIO
Docentes	2º período (D/N)	07
	10º período (D/N)	05
Discentes 2º período	Diurno	41
	Noturno	66
Discentes	Diurno	24

⁵ Nossa intenção foi aplicar o instrumento à totalidade dos sujeitos (179) constituintes do universo (alunos iniciantes, concluintes e professores), contudo, nem todos aderiram à proposta, mesmo assim, a adesão foi superior a 70%.

10º período	Noturno	36
TOTAL		179

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

A dissertação está organizada em três capítulos. No capítulo 1, em que se apresenta a fundamentação teórica, discute-se a indisciplina no contexto escolar, a questão disciplinar no âmbito da história da educação brasileira e a tensão disciplina/indisciplina enquanto forma de governo. Ao final apresenta-se um mapa geral da quantidade de produções recentes sobre a indisciplina no ensino superior.

No capítulo 2, apresenta-se o campo da pesquisa, o que se inicia com uma breve caracterização da cidade de Patos de Minas, passando pela IES que acolhe a investigação e culmina na apresentação de traços gerais da população envolvida: professores e alunos do curso de Medicina Veterinária.

No capítulo 3, são apresentados e analisados comparativamente os entendimentos locais sobre a temática em estudo, o que se inicia com a concepção disciplinar assente no discurso institucional, obtida por pesquisa documental, e culmina na discussão de como os participantes compreendem a indisciplina no ensino superior, o que identificam como suas motivações e que consequências a ela atribuem. Ao final, recuperamos os principais achados da pesquisa e refletimos sobre formas de enfrentamento à questão.

1 A INDISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR

No presente capítulo será apresentado o *corpus* teórico em que se sustenta a pesquisa. O capítulo encontra-se organizado em três seções. Na seção 1.1 objetivamos demonstrar como perspectivas clássicas e contemporâneas resultaram, aos poucos, em determinadas concepções de disciplina/indisciplina que, nos dias atuais, encontram-se tensionadas.

Para tanto, recorreremos a um bosquejo histórico tecido a partir de autores escolhidos por suas contribuições aos fundamentos filosóficos e sociológicos da Educação, como Kant (1996), Durkheim (1978), Locke (1986), entre outros.

Na seção 1.2, nossa intenção é tratar a questão disciplinar pela perspectiva foucaultiana, reconhecida, na atualidade, como uma das mais importantes referências teóricas no estudo da temática.

Ao final, na seção 1.3, apresentamos um mapeamento do estado do conhecimento sobre a indisciplina no ensino superior.

1.1 A questão disciplinar por uma perspectiva histórica

Há muitos estudos sobre o processo da disciplina em sala de aula, nos quais se discute como ela acontece e quais os aspectos que interferem na indisciplina, uma vez que o conceito de indisciplina está intrinsecamente relacionado ao conceito de disciplina. E, dependendo da época histórica, ela apresenta um conceito, uma forma de ser interpretada, por isso é importante que ela seja contextualizada historicamente.

A seguir, são apresentadas sínteses de concepções de disciplina encontradas em cada período histórico, em que perpassa a história educacional, desde a Antiguidade até a Contemporaneidade.

1.1.1 Concepção de disciplina na Antiguidade

No período conhecido como Antiguidade Clássica é possível encontrar expressões da angústia das gerações mais velhas em relação a certa tendência dos mais jovens de não acatarem suas regras e valores. Percebe-se, assim, que na história do ocidente são muitos os registros das dificuldades dos professores em educar a juventude

de seu tempo. Sob este prisma, compreende-se a frase de Sócrates (470 - 399 A.c.), angustiado com o conflito geracional que vivenciava em Atenas. Segundo Magalhães (2003, p. 17), o filósofo teria afirmado, em certa ocasião, que “nossa juventude adora o luxo, é mal-educada, caçoa da autoridade e não tem o menor respeito pelos mais velhos. Nossos filhos são verdadeiros tiranos”. Ainda que as palavras de Sócrates encerrem uma incômoda atualidade, mesmo assim elas devem ser contextualizadas. Afinal, a juventude à qual o filósofo alude era uma parcela muito pequena e específica da sociedade ateniense antiga: homens livres, pertencentes à nobreza proprietária de terra. Era a eles que se oferecia a educação e o resguardo da cidadania, ficando de fora escravos, homens pobres e mulheres.

De acordo com Piletti e Piletti (2014), nas sociedades por eles chamadas de primitivas, em momento histórico muito anterior ao advento da educação escolar, a disciplina seria estabelecida a partir de cerimônias de iniciação que delimitavam o lugar e os papéis sociais a serem representados por cada membro da coletividade, o que envolvia, ao mesmo tempo, valor social, político e religioso. Neste sentido, Silva (2010) acredita que através da submissão aos dirigentes, que desempenham ao mesmo tempo liderança política e religiosa, o jovem respeitava e era obediente aos mais velhos, servindo aos idosos e suprimindo as necessidades da família.

Bittar (2009) nos relata que a maneira de educar o aluno considerado indisciplinado, com punições corporais, originou-se do ocidente. Enfatiza, ainda, que a educação ocidental teve muita influência da egípcia, “a primeira experiência educativa sobre a formação do homem político provém do Egito” (idem, p. 16). Disciplina, em tal contexto, significava ter bons modos e ser obediente aos mais velhos, ao mesmo tempo em que remetia à capacidade de concentração de um indivíduo, de manter-se focado em suas obrigações e tarefas diárias (NOVAIS, 2008).

Para que isso seja melhor compreendido, cumpre ressaltar que aquela era uma sociedade em que,

o ensinamento e a disciplina pressupunham ordem social, determinada e imutável. A obediência e o estudo apareciam como o caminho favorável para a proveitosa vida considerada como ideal de promoção social. A educação escolar era ministrada no templo, pela casta sacerdotal que representava o grupo intelectual daquela sociedade hierárquica (SILVA, 2010, p. 82).

Em seu estudo histórico, Manacorda (2002) demonstra que, não obstante as significativas diferenças existentes no mundo antigo, a preocupação com questões disciplinares e o uso de castigos corporais para lidar com isso apareciam em várias delas, como em Roma e na Grécia. Discorrendo sobre a truculência dos mestres, seu pouco prestígio na sociedade romana, e a relação disso com o que chama de “sadismo pedagógico generalizado” (idem, p. 93), o autor sintetiza:

Já conhecemos, conforme vimos ao falar da Grécia e lemos na literatura latina de Plauto e Terêncio, o uso das punições corporais empregadas pelos pedagogos e pelos mestres contra seus discípulos, como também a vingança dos discípulos que não hesitam em quebrar-lhes a cabeça (*disrumpere caput*) ou chicotear (*verberare*) seus velhos pedagogos e mestres: tratava-se, afinal, de escravos. Outros autores comprovam a reciprocidade desses costumes (MANACORDA, 2002, p. 90).

A respeito do “sadismo pedagógico”, assim chamado por Bittar (2009), este autor acrescenta que a criança era tratada como um adulto, não existindo um método específico para a sua aprendizagem e, quando ela não correspondia às expectativas do mestre, era comum o castigo físico.

Complementando as informações apresentadas por Manacorda (2002) e Bittar (2009), Novais (2008) ressalta que mesmo o termo *disciplina* também já era conhecido desde a antiguidade e estava relacionado ao uso do castigo corporal. Na Grécia Antiga, este era “o nome de um instrumento retangular em couro, que possuía cinco cordas ou chicotes, contendo três nós em cada, que servia para castigar aqueles que desobedeciam as regras de convivência social” (NOVAIS, 2008, p.51). Percebe-se, que desde a Grécia Antiga são conhecidas as dificuldades dos professores em educar a juventude da época, visto o seu desinteresse pelos afazeres acadêmicos e a irreverência para com os seus mestres.

1.1.2 Concepção de disciplina na Idade Média

Na Idade Média, à luz de Ariès (1981, p.116), o período medieval era caracterizado pelo “sentimento de comunidade de vida”, ou seja, o aluno morava próximo da escola com a sua família, ou morava com outra família através de um contrato de aprendizagem que controlava a sua frequência na escola latina. Portanto, em

momento anterior ao século XV, a criança ou adolescente que “que frequentava as instituições educacionais medievais, sendo as associações, as corporações ou as confrarias não estava submetido a uma autoridade disciplinar extracorporativa, a uma hierarquia escolar e nem estava entregue a si mesmo” (ARIÈS, 1981, p.116).

Nesse viés, o sistema de camaradagem era:

outra possibilidade de o pequeno estudante seguir um menino mais velho, compartilhando sua vida na alegria ou na desgraça, e, muitas vezes, em troca sendo surrado e explorado. Em todos esses casos, o estudante pertencia a uma sociedade ou a um bando de companheiros, em que uma camaradagem, às vezes brutal, porém, real regulava sua vida cotidiana, muito mais do que a escola e seu mestre, e, porque essa camaradagem era reconhecida pelo senso comum, ela tinha um valor moral (ARIÈS, 1981, p. 116).

A concepção atual da infância, segundo o historiador, vem evoluindo e se desenvolvendo desde o século XV, assim como algumas mudanças foram registradas no final daquele mesmo século. O autor denomina a infância pelas idades cronológicas, iniciando pela primeira infância, compreendida entre os três e quatro anos, momento em que a criança era acompanhada pelos pais e tinha seus momentos de lazer como brincar ou jogar com outras crianças e só posteriormente estavam preparadas para praticar dos jogos ou até mesmo participar das festividades dos adultos.

Anterior ao período escolar das crianças, elas e os adultos compartilhavam os mesmos lugares e as mesmas situações, quanto domésticas ou até de trabalho. Como ressalta o historiador, na sociedade medieval não havia o sentimento de infância ou uma representação elaborada dessa fase da vida. Para Ariès (idem, p.119) esse sentimento de infância foi constituído por dois momentos posteriores que se iniciam no final da Idade Média, caracterizados pelo autor de “paparicação e apego”. A partir dos séculos XVII para o XVIII, com o surgimento deste sentimento de apego e afeto, a criança passou a ser definida como um período de ingenuidade e fragilidade, que deve receber todos os incentivos possíveis para sua felicidade. O início do processo de mudança, nos fins da Idade Média, teve como marca o ato de mimar e paparicar as crianças, vistas como meio de entretenimento dos adultos, sobretudo, nas classes elitizadas.

Segundo o autor, as famílias não desenvolviam os padrões de afetividade pelas crianças hoje considerados como ideais, não havia essa mesma preocupação com os cuidados e sentimentos fraternos. A criança era mais influenciada por seus colegas e

poucas vezes por sua família de origem e pela família contratada à qual fora enviada. Ainda consoante com Ariès (1981), na era medieval, por volta dos sete anos de idade, a infância terminava para a criança, pois nesta fase deixava de ser amamentada e passava a conviver definitivamente com os adultos, chegando a acompanhá-los no trabalho e nos ambientes noturnos, a partir dessa idade, a criança era inserida na vida adulta. Ela tornava-se útil na economia familiar, realizando tarefas e imitando seus pais, havia responsabilidade legal para cumprir seus ofícios perante a coletividade.

Barbosa (2013) assevera que a disciplina também estava ligada aos preceitos religiosos da era medieval e tinha como objetivo “purificar a alma dos pecadores que, ao se submeterem às diferentes modalidades de castigos físicos, acreditavam colocarem-se mais próximos de Deus” (idem, p. 49). E a autora continua afirmando que:

O corpo e os desejos carnis eram vistos como obstáculos ao encontro com a Divindade, devendo ser subjugados a qualquer custo. Da mesma forma, no processo educativo, todo comportamento entendido como empecilho para se alcançar a excelência acadêmica deveria ser rigorosamente exterminado (BARBOSA, 2013, p. 49).

Portanto, pode-se verificar que desde a Idade Antiga até a Medieval o processo de educação das novas gerações e a questão disciplinar estavam vinculados às práticas culturais e sociais existentes em cada período.

1.1.3 Concepção de disciplina na Idade Moderna

Comenius (2001), em sua obra *Didática Magna*, produzida no século XVI, deixa revelar seus anseios com relação à disciplina, apresentando-a como condição primordial para que o aprendizado ocorra, assim como sendo o verdadeiro discípulo:

[...] uma escola sem disciplina é um moinho sem água. Efetivamente, assim como se se tira a água a um moinho, ele para necessariamente, assim também, se na escola falta a disciplina tudo se afrouxa. Daqui não se segue que a escola deva ser cheia de gritos, de pancadas e de varas, mas cheia de vigilância e de atenção, da parte dos professores e alunos. Com efeito, que é a disciplina senão um processo adequado de tornar os discípulos verdadeiramente discípulos? (COMENIUS, 2001, p. 448)

Nesse sentido, o autor citado faz recomendações a fim de preparar os professores para a prevenção das manifestações indisciplinadas dos alunos, bem como oferece algumas maneiras para lidar com os transtornos caso surgissem na sala de aula. Ainda nesta mesma obra, Comenius (2001, p. 450), continua citando que “a disciplina deve exercer-se sobre o que desvia, não porque desvia, mas para aquele que queremos transformar num homem disciplinado se aperceba de que a punição lhe é infligida para o seu bem”. A disciplina deve ser exercida sobre quem erra, mas não porque o sujeito errou, pois o que está feito não é possível desfazer, mas para que ele aprenda e que não cometa novamente o erro. Portanto, deve ser exercida “sem paixões, sem ira, sem ódio, mas com cumplicidade e sinceridade”, de tal modo que mesmo sendo aplicada a punição para aquela pessoa que necessitar, esta consiga compreender que é para o bem próprio e que é ditada pelo afeto dos pais, de quem tem a responsabilidade de educar (idem, p.450).

O autor continua sublinhando que a disciplina mais severa não deve ser exercida no que se refere ao estudo e às letras, mas aos costumes, porque, se estiverem bem organizados, os estudos constituirão por si mesmos um prazer para as mentes e, pelo prazer que proporcionam, atraem todos, mas se isso não acontecer, será por culpa dos mestres, e não dos alunos. Para Comenius, o amor ao discente era primordial para uma educação eficaz e prazerosa, pois ao desenvolvermos atividades movidas pelo entusiasmo, não há cansaço, dores ou dificuldades.

Segundo Luzuriaga (1980), também na obra de John Locke encontraremos a associação de boas maneiras e de polidez à disciplina, partindo-se do entendimento de que:

Não são apenas maneiras polidas o que se adquire na sociedade dos homens: o ilustre da convivência não é superficial, aprofunda-se e, se considerássemos bem os costumes e as religiões do mundo, quiça reconheceríamos que a maior parte dos homens tem opiniões e ritos, pelos quais estão dispostos a dar a vida, antes pelo costume do país e pela prática constante dos concidadãos, que por convicção refletida (idem, p.146).

Locke considera que a dimensão mais importante na educação não é a instrução ou o saber acumulado, mas a formação de costumes éticos. “Começai desde muito cedo a observar o temperamento de vosso filho, e isso quanto mais abandonado esteja a si mesmo, nos brinquedos e quando se creia longe de vossa vista” (ibidem). Na concepção

lockeana, se prestarmos atenção no caráter desde a infância, é possível compreender seus pensamentos, quais seus pontos de vista, para quando alcançar a idade adulta já saiba tomar decisão e realizar os desígnios do meio em que vive. A pedagogia de Locke instruíra os pais a educar e criar seus filhos com dureza e ternura, mas condenava os castigos físicos, mesmo que não os excluindo totalmente.

Para Locke (1986) a aversão aos castigos é um dos aspectos importantes que aparecem em sua proposta educativa e pedagógica e recomenda que haja prudência:

os golpes e os demais castigos servis e corporais não convêm, pois, como meio de disciplina na educação de uma criança que queremos fazer um homem prudente, bom e ingênuo e, por conseguinte, raras vezes será aplicado e somente em grandes ocasiões, em casos extremos (LOCKE, 1986, p.79).

O método a ser adotado é o da severidade e da disciplina, sem que isto indique a aplicação de castigos, medida a ser adotada em casos extremos ou para a formação de costumes. Locke defendia as brincadeiras e as atividades de distração, pretendia demonstrar, que os desejos impróprios das crianças deveriam obter a intervenção dos pais, numa atitude educativa através da disciplina. Disciplina que, para o autor, não é senão um conjunto de leis ou ordens a que o indivíduo deve se submeter. É submissão e obediência, com vistas à formação de hábitos.

Acerca da disciplina em Locke, Batista (2008, p. 183) sublinha que se trata:

em nível individual, da submissão do corpo à mente e desta à razão, e, em nível social, refere-se à submissão às leis civis, recorrendo-se, para tal, à criação e à mediação de hábitos, haja vista que é possível que a razão, sem o seu auxílio, venha a fracassar em seu intento de aprimorar física e mentalmente o ser humano, assim como o hábito pode fazer com que o homem tenha uma conduta errada do ponto de vista racional, seja em sua vida pública, seja em sua vida privada.

Considera que o preceptor deve ser homem de bons costumes e instruído, bem cuidado; mas, ainda, deve conhecer o mundo, os costumes, os gostos e sobretudo os homens do lugar. Cumpre preparar o jovem para a vida. Por isso, é necessário pagar bem os educadores.

O preceptor não dever ser somente um homem bem-educado; é preciso que conheça o mundo, os costumes, os gostos, as loucuras, as mentiras, as faltas do século em que o destino tem lançado, sobretudo,

o país que vive [e seja bem remunerado]. É preciso que saiba fazer conhecer e descobrir todo isto a seus discípulos, à medida que este se capacita para compreendê-lo; que o ensine a conhecer os homens e seus caracteres; que descubra a careta que disfarçam com frequência seus títulos e suas pretensões; que faça distinguir o que está oculto no fundo destas aparências (LOCKE, 1986, p. 127).

Batista (2009) destaca que em Locke o preceptor é concebido mais como um homem de moral do que de ciência, uma vez que, para o filósofo inglês, a educação moral tem prioridade sobre a educação intelectual. O educador deve oferecer a educação intelectual associando-a à educação moral, pois esta tem como objetivo o ensino da virtude. Neste sentido, o preceptor deve estar mais preocupado em educar por meio das suas atitudes do que através do seu vocabulário.

E adverte aos pais que não se deve gastar dinheiro com futilidades e sim empregá-lo na boa educação dos filhos.

Economiza tudo o que puderes em brinquedos, roupas e outros gastos inúteis, mas não economizes em uma parte tão necessária como esta. É um mau cálculo fazê-lo rico de dinheiro e pobre de espírito. Com profundo assombro temos visto pais que esbanjam sua fortuna para dar a seus filhos belas roupas, [...] e que ao mesmo tempo debilitam seu espírito e não se preocupam com esconder a mais vergonhosa das nudezes, ou seja, sua ignorância e suas más inclinações (LOCKE, 1986, p.122).

Batista (2012) complementa que, em Locke, o corpo e a mente do ser humano devem ser disciplinados para conhecer e agir, nunca se perdendo de vista, é claro, a virtude, elemento indispensável para a formação do ser humano, o qual é materializado na obra do inglês em seus escritos sobre educação na figura do Gentleman, o gentil-homem, cuja nobreza de caráter e de conduta apenas terá a virtude por prova inconteste.

Outrossim,

Ao tratar do preceptor requerido para educar o seu gentil-homem, Locke estabelece que não se trata de escolher, a esmo, qualquer espécie de educador, já que diz respeito a alguém com uma missão peculiar, que é a de formar o melhor modelo de ser humano concebido pela pedagogia lockeana, razão pela qual são exigidos quesitos não apenas de ordens intelectuais ou vivenciais, mas, sobretudo, de ordens morais (BATISTA, 2008, p.197).

Se as boas maneiras aliadas à prudência não se fizerem presentes, tanto o gentil-homem quanto o homem natural e civil não serão tidos em consideração como indivíduos bem-educados (BATISTA, 2008). Ainda neste sentido, Ghiggi e Oliveira (1995, p. 48), acrescentam que

salvo melhor juízo, Locke busca, pela educação, a formação do cidadão capaz de, livremente e respeitando a liberdade dos outros, construir uma sociedade mais aberta. A disciplina individual é muito importante, pois é dela que depende o sucesso do indivíduo nesta sociedade.

Nos dizeres de Novais (2008, p.51) a “disciplina enquanto estratégia de controle e organização social surgiu no final da era clássica e passou a prevalecer no período moderno”. A autora ainda constata que “a disciplina denominada tradicional foi instituída nas escolas principalmente pelos jesuítas, a partir do século XVI, que baseavam seu trabalho na disciplina rígida e no investimento da construção moral dos sujeitos” (idem, p.51). Fundamentado em ampla pesquisa bibliográfica, a autora conclui que, no decorrer dos tempos, os jesuítas preferiam os castigos morais aos castigos físicos, reservando-os a casos extremos (NOVAIS, 2008).

Manacorda (2002) sintetiza que a concepção de disciplina predominante na Idade Moderna se baseava no respeito pelos adolescentes, excluindo as tradicionais punições corporais. A educação da criança era de acordo com sua própria índole e sua tenra idade. Com relação a essa educação, o autor salienta que era posto que “quanto às crianças até a idade de quinze anos, que todos as tratem com cautelosa disciplina e vigilância, mas nisto também moderação e prudência” (idem, p. 118). Mesmo a relação pedagógica sendo desigual – porque acreditavam que era dever do mestre ensinar e aos discípulos restava apenas ouvir, não havia o diálogo – havia uma recomendação para que existisse uma “relação afetuosa” em que “os mais jovens honrem os mais velhos, mas também que os mais velhos amem os mais jovens” (ibidem).

Na concepção de Kant (1996, p.12), proeminente filósofo já da transição da Idade Moderna para a Contemporânea, o homem precisa ser educado para dominar suas inclinações naturais e poder construir seu próprio “projeto de conduta”. A função principal da educação seria disciplinar, pois através desse disciplinamento o homem supera o estado de selvageria natural para aderir às leis da civilização. Tais necessidades e normas civilizadas é que o diferenciam dos animais. Assim, sem disciplina, o homem

estaria sempre frágil e vulnerável às diversas situações que poderão surgir no meio onde vive.

Não há ninguém que, tendo sido abandonado durante a juventude, seja capaz de reconhecer na sua idade madura em que aspecto foi descuidado, se na disciplina, ou na cultura [...]. Quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem. A falta de disciplina é um mal pior do que a falta de cultura, pois essa pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina (KANT, 1996, p.16).

Pela perspectiva Kantiana, a disciplina é essencial desde a infância da criança, justamente pela inclinação natural à liberdade; pois, se o homem se acostumar com ela, certamente não terá problemas referentes a condutas e normas posteriormente *impostas*. Ainda em Kant (1996), a educação é pautada nos seguintes aspectos: disciplinar, no qual o homem deixa de ser selvagem, para se tornar um homem culto, ou seja, dotado de habilidades apropriadas aos fins que almeja a civilização; ser prudente, isto é, respeitar sua posição na sociedade, ser admirado e ter influência; possuir moralidade e discernimento para escolher propósitos e fins bons.

O educando deve obedecer ao educador demonstrando “obediência passiva” (idem, p. 31) da menoridade à maioridade para, assim, usar de sua reflexão e de sua liberdade. A liberdade é adquirida a partir dos cuidados a que o homem é submetido no processo educativo. O uso da racionalidade, sob a direção da moral, o leva a escolher por si mesmo o que é bom para si e para todos. E isso significa ter civilidade. Enfim, deve cuidar da moralização. Para o filósofo, a disciplina é condição necessária para retirar do homem de sua situação natural selvagem. “Não se trata, portanto, apenas de ‘bons modos’: trata-se de educar o homem para ser homem, redimi-lo de sua condição animal” (KANT, 1996, p. 17).

1.1.4 Concepção de disciplina na Contemporaneidade

Na passagem para a Idade Contemporânea as necessidades do modo de produção capitalista promoveram alterações na educação e, evidentemente, também nas concepções disciplinares. Machado Júnior (2011, p. 21) pondera que

concomitantemente ao Iluminismo e suas transformações políticas, a Revolução Industrial traz mudanças econômicas e sociais ao promover a ascensão e consolidação do modelo capitalista de produção. Com a mecanização do trabalho, surge a necessidade de mão-de-obra adequada à atividade fabril, distinta em vários aspectos do trabalho artesanal e camponês.

Segundo esse mesmo autor, a função da alfabetização era muito importante, mas também era fundamental a formação do homem adaptado ao cotidiano repetitivo e disciplinado do manejo com as máquinas. Enguita (1989, p. 114) reitera que:

[...] as crianças que frequentavam as escolas voltavam mais tratáveis e obedientes, e menos briguentas e vingativas. O acento deslocou-se então da educação religiosa e, em geral, do doutrinamento ideológico, para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que gerasse nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria.

A educação básica, voltada ao ensino em massa, deveria ensinar o instrumental mínimo para o trabalho fabril e o suficiente para que os jovens respeitassem ordens e justificassem seu lugar na vida, sem grandes expectativas. A escola tinha como função: “exercer o papel de socializar as gerações jovens para o trabalho assalariado” (ENGUITA, 1989, p. 122), diferente do trabalho artesanal camponês, em que o sujeito detinha, o poder sobre os meios de produção e sobre o conhecimento, trabalhando em oficinas em sua casa, envolvendo familiares vindos de outras famílias. A principal preocupação, diz o autor, estava em “habituar os recém-chegados e seus filhos à pontualidade e regularidade ou, de forma mais geral, à organização do tempo exigida pela indústria” (idem, p. 52).

No avançar do século XIX, o jurista e sociológico Émile Durkheim defende “o entendimento de que a lei deriva do corpo social, e que os usos e os costumes é que determinam a sua necessidade” (SEVERINO; FERNANDES, 2013, p. 223). Assim, pela perspectiva do autor, os costumes e as crenças religiosas não seriam criadas pelos indivíduos, mas reproduzidas – ou seja, transmitidas das gerações mais velhas às mais novas, através da educação.

[...] sociedade e indivíduos são idéias dependentes uma da outra. Desejando melhorar a sociedade, o indivíduo deseja melhorar-se a si próprio. Por sua vez, a ação exercida pela sociedade, especialmente

através da educação, não tem por objeto, ou por efeito, comprimir o indivíduo, amesquinhá-lo, desnaturá-lo, mas ao contrário engrandece-lo e torna-lo criatura verdadeiramente humana. Sem dúvida, o indivíduo não pode engrandecer-se senão pelo próprio esforço. O poder do esforço constitui, precisamente, uma das características do homem (DURKHEIM, 1978, p. 46-47).

Na visão de Durkheim, a educação escolar é considerada como um meio de manutenção e aperfeiçoamento da ordem estabelecida. Dessa forma, o que é considerado como um ato de indisciplina em um determinado contexto, em um outro pode vir a ser vislumbrado como agressão e/ou violência. As normas comuns a todos os indivíduos que, por serem comuns a todos, se convertem em leis morais que passam a determinar a conduta das pessoas na sociedade. O indivíduo não faz o que deseja e sim o que permite a moral social de época e lugar dados.

O sociólogo francês considerava a sala de aula como:

uma sociedade em pequena escala, a educação moral deveria ser introduzida nas escolas com o intuito de incentivar nos jovens grandes objetivos coletivos, ideais sociais comuns que garantissem o interesse de uns pelos outros, uma vez que a consciência moral garantiria autonomia de pensamento e ação aos indivíduos (DURKHEIM, 1978, p.50).

Durkheim afirma que a finalidade da instituição escolar é preparar a criança moralmente para se integrar à sociedade. Por meio dessa preparação, as pessoas se sujeitariam à moral e à disciplina por compreenderem sua importância, pois, “é respeitando as leis da escola que a criança aprende a respeitar as leis em geral, que desenvolve o hábito de autocontrole e recato [...] a disciplina escolar é uma primeira iniciação na austeridade do dever” (idem, p.51).

Mas, para que a escola consiga fazer isso, tal prática se dará por um sistema disciplinar constituído pela autoridade, em que contará com a influência de uma pessoa com um poder moral capaz de desenvolver, na criança, o autodomínio, para que esta adquira as competências necessárias para se integrar à sociedade. Segundo ele,

a educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina (idem, p.41).

Dedicando-se ao estudo desse autor, Estrela (1994) pondera que, para Durkheim, em cada época a educação serviu como ferramenta na formação de indivíduos necessários àquela determinada sociedade. Não seria possível cada família educar os seus filhos como achavam mais adequado à sua maneira, uma vez que havia costumes e maneiras diferentes no meio social que todos deviam aceitar e seguir. Pois,

[...] desrespeitar os costumes implica a formação de adultos em desarmonia com seus contemporâneos. A normalização dos indivíduos torna-se, assim, necessária para facilitar o controle sobre os corpos, para se criar as características esperadas no indivíduo; é uma certa homogeneidade destes que permite a existência da sociedade. A educação contribui nesse processo, pois perpetua e reforça as homogeneidades, buscando fixar nas crianças certas similitudes essenciais que são desejadas pela vida coletiva (ESTRELA, 1994, p.81).

A concepção durkheimiana de moral tem como principal elemento aquilo que o autor denominou “espírito de disciplina”. Este seria, ao mesmo tempo, “o senso e o gosto da regularidade, o senso e o gosto da limitação do desejo, o respeito à regra que impõem ao indivíduo a inibição dos impulsos e o esforço” (DURKHEIM, 1978, p.21).

Para o sociólogo, a moral ensina os indivíduos a dominar paixões e instintos, a privar e sacrificar interesses particulares em função dos interesses superiores da coletividade. Assim, os fins morais seriam somente aqueles que têm por objetivo a sociedade e não indivíduos considerados isoladamente. Nesta perspectiva, a submissão do homem ao homem seria considerada imoral, já que a moral residiria, apenas, na obediência às regras impessoais e abstratas.

Por não se tratar de algo inato, “o desenvolvimento deste sentimento de dever para com regras morais exteriores aos indivíduos e imprescindíveis ao funcionamento orgânico das instituições sociais, seria a principal finalidade da educação escolar” (idem, p. 22). Com adesão à concepção positivista inaugurada por Auguste Comte, Durkheim (1978) entende que caberia à escola disseminar a nova moralidade necessária ao desenvolvimento da sociedade industrial, uma moralidade em que o compromisso com a manutenção da ordem seria caminho privilegiado para o alcance do progresso. Para o sociólogo francês, à escola cabe a educação moral por ser esta um ambiente marcado por relações menos pessoais do que na família e por contar com um conjunto de regras que predeterminam o comportamento dos alunos. É no espaço escolar, que o

estudante aprende a obedecer às regras, a cumprir o seu dever de discente porque é esse o seu dever, porque a esse fator se sente obrigado a cumprir e a respeitar, mesmo não sendo por motivos pessoais ou afetivos.

De acordo com Estrela (1994) existe uma disciplina familiar, assim como também há uma disciplina escolar, militar, religiosa, partidária dentre outras, na qual cada uma delas tem as suas peculiaridades e ética social que resultam das relações em concorrência para o bem estar da sociedade. Dessa forma, não se pode falar em disciplina e indisciplina escolar fora do contexto sócio histórico em que acontece. “Como toda educação visa à inserção do indivíduo em determinada sociedade, a disciplina social transforma-se num fim educativo de caráter mediato e a disciplina educativa assume o caráter de fim imediato e de meio de educação” (ESTRELA, 1994, p. 31).

Na passagem para o século XX, com o desenvolvimento de vários campos científicos (Psicologia, Pedagogia, Biologia e Sociologia) as novas propostas para a educação refletiram em um novo olhar sobre a disciplina escolar.

Piletti e Rossato (2010), afirmam que a indisciplina escolar é toda ação que contraria as normas e os regulamentos da instituição escolar. A escola estabelece seu conjunto característico de regras para todas as atividades necessárias ao seu funcionamento cotidiano, como: os regulamentos administrativos, o controle de finanças, as regras para a atuação dos profissionais, dentre outros. Não nos parece que o desrespeito a estes conjuntos de regras seja usualmente chamado de indisciplina, permanecendo no contexto em sentido mais específico.

Para Aranha (2006) o termo indisciplina se aplica ao desrespeito ou inobservância de um conjunto de princípios que regem o ensinar e o aprender em nossa época. Estes fatores têm vínculo direto com o processo histórico de construção da escola tradicional ou da escola moderna. Nesta perspectiva, Machado Junior (2011) afirma que a disciplina e a indisciplina não são meramente conjuntos de comportamentos e atitudes, dependentes basicamente da ação de um indivíduo ou grupo. Na verdade, são mecanismos sobre os quais compreendemos como a escola se construiu e ainda se mantém.

A elaboração do conceito de disciplina depende, evidentemente, do que se entende, em cada época e lugar. Depende das normas disciplinares vigentes, dos valores que as regem e das expectativas em relação ao comportamento dos outros

frente a estas normas. E isso implica em refletir sobre relações que são estabelecidas historicamente em uma determinada sociedade. Diante disso, pode-se perceber que os educadores enfrentam a questão da indisciplina escolar desde outras gerações, e as leituras nos indicam que não é uma discussão dos tempos atuais.

Na seção seguinte, discutiremos sobre a questão disciplinar especificamente no âmbito da educação brasileira, desde 1930 aos dias atuais.

1.1.5 A questão disciplinar no âmbito da história da educação brasileira

Se pensarmos pontualmente no caso brasileiro existem algumas formas disciplinares que se fizeram presentes no discurso pedagógico inspiradas por várias tendências educacionais, nas quais traziam um modelo para o trabalho escolar e para as formas de lidar com a disciplina. A seguir, são apresentadas, sucintamente cada uma dessas tendências.

Embasado nos estudos de Saviani (1985), até os meados de 1930, houve o predomínio da concepção humanista tradicional, distintas em duas vertentes, sendo a religiosa e leiga, e teve como base, essencialmente a religião e encontra suas raízes na Idade Média. Explica o pesquisador que a vertente leiga é centrada na ideia da *natureza humana*, referenciada “pelos pensadores modernos como expressão da ascensão da burguesia e instrumento de consolidação de sua hegemonia”. Foi essa vertente “que inspirou a construção dos sistemas públicos de ensino, com as características de laicidade, obrigatoriedade e gratuidade” (idem, p. 25).

Saviani (1985) elucida que a corrente humanista tradicional chegou ao Brasil através da Companhia de Jesus, criada por Inácio de Loyola, sendo uma ordem religiosa de muito poderio que a Igreja possuía. Alguns pensadores como Platão, Comenius, Kant, Fichte, Hegel, Herbart-Ziller trouxeram contribuições importantes para essa concepção. Havia uma visão filosófica essencialista de homem, na qual o homem era “encarado como constituído por uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana” (SAVIANI, 1985, p. 24).

Com relação à educação nesta tendência, está centrada no educador, no intelecto e no conhecimento, cabendo ao professor garantir

que o conhecimento seja conseguido e isto independentemente do interesse e da vontade do aluno, o qual, por si só, talvez, nem pudesse manifestá-lo espontaneamente, e sem o qual, suas oportunidades de participação social estariam reduzidas (idem, p. 28).

Percebe-se que a preocupação estaria posta em identificar a melhor maneira para ensinar aos alunos, como ensiná-los, uma vez que o ensino estava centrado no professor. “O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio” (SAVIANI, 1985, p.29).

Ainda de acordo com Saviani (1985) entre os anos de 1930 e 1945 há um equilíbrio entre as tendências humanista tradicional e humanista moderna, em que nesta última, esboça-se uma visão de homem centrada na existência, na vida e na atividade. Nesta tendência, a existência precede a essência e o ensino é centrado no aluno. “A tendência humanista moderna ganha impulso especialmente a partir da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924” (idem, p.35). Essa associação foi criada no Rio de Janeiro, por educadores que a partir das reivindicações que faziam, tinham como finalidade sensibilizar o poder público e a classe dos professores para os problemas e desafios da educação nacional.

O período de 1945 a 1960 equivale ao predomínio da tendência humanista moderna, marcada pela mudança do modelo econômico, e influenciado pelo início da internacionalização da economia. Ainda de acordo com Saviani (1985), busca-se compreender o conceito de disciplina escolar e educativa neste período a partir dos princípios de respeito ao desenvolvimento da criança.

Reportando-se à tendência humanista moderna, Libâneo (1994, p.58) observa que dentro dela o professor, por meio do processo de ensino-aprendizagem, não ocupa lugar privilegiado. Cabe a ele

auxiliar no desenvolvimento livre e espontâneo da criança; se intervém, é para dar forma ao raciocínio dela. A disciplina surge de uma tomada de consciência dos limites da vida grupal; assim, aluno disciplinado é aquele que é solidário, participante, respeitador das regras do grupo. Para se garantir um clima harmonioso dentro da sala de aula é indispensável um relacionamento positivo entre professores e alunos, uma forma de instaurar a ‘vivência democrática’ tal qual deve ser a vida em sociedade.

No decorrer da década de 1960 houve a crise da tendência humanista moderna e a articulação da tendência tecnicista, inspirando muitos estudos e iniciativas na área educacional. Para Saviani (1985), aquele foi um momento de padronização da educação, em que os meios educacionais foram

invadidos por correntes ou propostas pedagógicas tais como o ‘enfoque sistêmico’, ‘operacionalização de objetivos’, ‘tecnologias de ensino’, ‘instrução programada’, ‘máquinas de ensinar’, ‘educação via satélite’, ‘tele-ensino’, microensino, etc. (SAVIANI, 1985, p.38).

O autor explica que essa tendência, que enaltece os princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade, encontra sustentação teórica na psicologia Behaviorista e na engenharia do comportamento. Fato este que terá relação direta com a forma como nele se concebe a questão disciplinar. A indisciplina, na tendência tecnicista, está relacionada a alguns fatores que dizem respeito aos alunos quanto ao comportamento almejado, observação e treinamento. Ou seja, além dos objetivos a serem alcançados na escola, as questões da atitude, dos conteúdos e das habilidades, também estavam inclusas a mensuração das notas por meio do rendimento escolar.

Simultaneamente ao predomínio da tendência tecnicista,

emerge na década de 1970 um conjunto de estudos que promove a denúncia sistemática da pedagogia tecnicista implementada pela política educacional ao mesmo tempo que minava a crença, bastante comum entre os educadores, na autonomia da educação em face das relações sociais (idem, p.39).

Tais grupos de estudos a que o autor se refere tiveram “um forte apoio na tendência crítico-reprodutivista”, sistematizada por teóricos como Bourdieu e Passeron, Althusser, Baudellot e Establet (SAVIANI, 2003). Por influência das obras desses autores, “empreendeu-se uma crítica à educação, evidenciando seu caráter reprodutivista, isto é, papel de reprodução das relações sociais e produção” (idem, p.91). Passou-se a acreditar que por meio da escola são reproduzidas, em seu interior, as relações de poder, seja através da formação da força de trabalho ou pela disseminação da ideologia dominante.

Ainda no Brasil, em 1980 nota-se o surgimento de outra tendência, denominada de progressista, referenciada na teoria Crítico-Social dos Conteúdos ou Histórico-

Crítica (SAVIANI, 1985). A partir dessa tendência houve o propósito de superar as pedagogias tradicional e renovada e também valorizar a ação pedagógica como prática social. Embasado na teoria de Luckesi (1994), Szenczuk (2004, p.43) afirma que “a ação pedagógica necessária, nessa perspectiva, é aquela que garante aos alunos a aquisição de conteúdos e a análise de modelos sociais que irão fornecer a eles instrumentos para a participação na democratização efetiva do ensino e da sociedade”.

Complementando as ideias de Saviani (1985), Luckesi (1994, p.74) diz que o conceito de disciplina está relacionado à vivência do aluno, por “um modelo de interação, com ajuda mútua, de respeito aos outros, dos esforços coletivos, da autonomia nas decisões, da riqueza da vida em comum, e ir ampliando progressivamente essa noção para a escola, a cidade, a sociedade toda”. O professor enquanto autoridade é o mediador “para levar o aluno a acreditar nas suas possibilidades, a ir mais longe, a prolongar a experiência vivida [...] a relacionar-se com a classe; a perceber os conflitos; a saber que está lidando com uma coletividade” [...] (idem, p.72).

Já na década de 1990, a indisciplina escolar é percebida de outra forma na sociedade brasileira. Esse é um período em que o entendimento do que seja ou não indisciplina passa por mudanças conceituais.

Uma produção de sentidos atribuídos de uma forma constante e, de certa forma, reflete o momento da sociedade da época e a forma pedagógica daquele momento. A ideia de sociedade democrática passa a balizar as práticas educativas, mas a democratização da escola não garante a eliminação do ato indisciplinar (CUTRIM, 2015, p.20).

A este respeito, Szenczuk (2004, p.43) acrescenta que existem várias críticas referentes à maneira como a escola organizava e desenvolvia seu trabalho, “pois alega-se uma forma tradicional tanto de implementar ações para o trabalho pedagógico quanto na maneira de enfrentar os problemas relativos à indisciplina nas práticas cotidianas escolares”.

Nesta mesma linha de pensamento, acerca do meio educacional, Garcia (2006, p.125) complementa que

as indisciplinas, particularmente nas últimas décadas, teriam se tornado expressões usuais, rupturas com as quais os professores precisam conviver em sala de aula. A indisciplina estaria desenhando

um cenário indesejável, sobretudo nas salas de aula, onde persiste disputando e conquistando um espaço considerável do currículo escolar.

Para Xavier (2002) a questão da disciplina na escola, através da história da educação, retrata, de certa forma, o contexto sociocultural e político das diferentes épocas históricas. Na esfera das pesquisas educacionais, as investigações sobre a gênese da indisciplina avançam, tanto sob as diferentes motivações quanto pela busca de diversas respostas. As pesquisas - mesmo com o aumento do interesse pelo assunto em nosso país, o número ainda é pouco expressivo - têm mostrado que o tema indisciplina se apresenta como uma barreira que enfrentam as escolas na sociedade contemporânea, provocando grande preocupação por parte dos docentes que não sabem como lidar com a situação.

Pereira (2009, p.12) diz que

fatores, manifestações de atos considerados indisciplinados, conceituações, história, concepção de professores, de alunos e de outros atores do sistema escolar constituem uma conjuntura de diversas questões e interpretações presentes nas investigações sobre o tema da (in)disciplina na escola.

Em sua pesquisa Silva (2010) demonstra que, no Brasil na segunda metade do século XIX as práticas disciplinares rigorosas eram motivo de debate pela vanguarda dos que refletiam sobre educação, mas, estes debates conduziam quase sempre a um recrudescimento da violência simbólica⁶, ainda que isso não significasse a substituição da violência física por esta. O autor ainda acrescenta que no final do século XX, a indisciplina e a violência foram consideradas como um grande problema para a educação brasileira e suas consequências tiveram efeitos muito negativos.

Conforme explica Castanha (2009), na obra *O Ensino Público*, de 1873, o intelectual Antonio de Almeida Oliveira apresentou sua preocupação com a não aplicação de penas severas aos professores e escolas acusados de fazerem uso de “castigos corporais aviltantes” em nome da manutenção da ordem disciplinar. Contudo, o que era proposto no lugar pode ser considerado, hoje, como uma penalidade tão

⁶ O conceito de violência simbólica foi elaborado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, em referência a uma forma de violência que “se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer” (BOURDIEU, 2010, p. 20).

desproporcional e tão desumana quanto. Baseado no modelo em voga na Suíça, Oliveira defendia, em substituição ao uso abusivo da vara e da palmatória sempre recomendadas aos insurgentes, a construção de uma prisão anexa ao prédio da escola. Prisão esta que funcionaria da seguinte forma:

A primeira sala seria a da “reflexão”. O aluno permanecia nela por um determinado tempo e, se ao ficar trancado gritasse muito, ou ao ser libertado, não se mostrasse corrigido, seria colocado numa outra sala de pior condição, pelo dobro do tempo. ‘Se a segunda sala é improfícua, outra inferior espera o culpado, onde fica detido a trabalhar por um ou dois dias sem aparecer à família, que apenas é avisada para lhe mandar as necessárias refeições. Se não se corrigisse, deveria diminuir-lhe a comida e colocá-lo numa quarta sala pequena, quase escura, onde ele fica recluso dois ou mais dias, tendo por leito um duro enxergão’ (CASTANHA, 2009, p. 250).

A história da educação no Brasil estava relacionada ao sistema educacional religioso, em que tinha como característica um forte tradicionalismo, sendo esta uma prática pedagógica bastante conhecida. Severino e Salun (2012) apontam que o Estado imperial buscava enfraquecer a autonomia e a autoridade dos pais em relação à educação de seus filhos em detrimento da perspectiva administrativa escolar. Os pensadores ressaltam que as normas de disciplina que regem a educação, assim como os quesitos adotados para identificar um comportamento indisciplinado, não somente se transformam ao longo do tempo, como também se diferenciam e podem, ser analisadas em cada cultura por várias interfaces.

[...] O que é indisciplina numa cultura pode ser disciplina em outra. De um lado depende de valores grupais (família, religião etc.); de outro, depende de regras institucionais da sociedade, de pactos sociais. O que vale dizer que a indisciplina/disciplina pode ser analisada na interface de diferentes áreas: Antropologia, Sociologia, Psicologia, Filosofia, História (SEVERINO; SALUN, 2012, p.210).

Segundo Cutrim (2015, p.19), no transcorrer do século XX ocorreram movimentos de “renovação desse modelo educacional, impregnado de tradicionalismo e agressões físicas” em torno do aluno considerado indisciplinado, tendo como palco a instituição escolar, que era a forma pedagógica do momento. Nesse período, o professor era considerado como único detentor do saber, estabelecendo uma relação de obediência e subordinação com alunos. Em tal contexto, o aluno considerado disciplinado era visto

como sendo aquele que faz silêncio absoluto, é obediente e submisso, há um comportamento rígido do professor sobre a sua conduta. No entanto, segundo Aquino (1996), a disciplina, como área do conhecimento, está relacionada ao modo como os professores ensinam e utilizam os dispositivos de controle sobre o aluno.

Aquino (1996) chama a atenção para as transformações ocorridas na sociedade, que tiveram reflexos também na escola. Frisa o autor que, já faz muito tempo que as escolas “deixaram de ser ‘jaulas de aulas’”, de modo que, hoje, “o diálogo e a motivação constituem-se em novos instrumentos para o professor conduzir suas aulas” (idem, p.41), contudo, ainda assim, a indisciplina mantém-se como questão a ser enfrentada. O docente de hoje, se encontra com “um novo aluno, um novo sujeito histórico, mas, em certa medida, guardamos como padrão pedagógico a imagem daquele aluno submisso e temeroso” (idem, p.43).

Para o autor citado, esse problema é gerado pela própria escola, que nem sempre consegue aceitar a presença e o ingresso desse novo indivíduo, pois:

ela pode estar indicando o impacto do ingresso de um novo sujeito histórico, com outras demandas e valores, numa ordem arcaica e despreparada para absorvê-lo plenamente. Nesse sentido, a gênese da indisciplina não residiria na figura do aluno, mas na rejeição operada por esta escola incapaz de administrar as novas formas de existência social concreta, personificada nas transformações do perfil de sua clientela (AQUINO, 1996, p.45).

A partir dessa análise, torna-se necessária uma ruptura dos antigos valores (professores autoritários, detentores do poder e do saber) para a adoção de novas formas que, ao mesmo tempo em que não retirem a autoridade do professor, tornem as aulas um espaço de diálogo e de produção do conhecimento. O professor deve pautar-se nos parâmetros relacionais no seu campo de conhecimento para assim, ser capaz de reinventar a moralidade do aluno, ficando atento às suas regras particulares de funcionamento, em que “por meio dela, pode-se fundar e/ou resgatar a moralidade discente na medida em que o trabalho do conhecimento pressupõe a observância de regras, de semelhanças e diferenças, de regularidades e exceções” (AQUINO, 1996, p.51).

Segundo Aquino (1996, p.53) além do aluno assimilar novos conteúdos, estaria ainda colocado em direção à outra necessidade:

O aluno é obrigado, assim, a fazer funcionar esta grande engrenagem que é o pensamento lógico, independentemente do campo específico de determinada matéria ou disciplina, uma vez que a todas elas abrange. A partir daí, o barulho, a agitação, a movimentação, passam a ser catalisadores do ato de conhecer, de tal sorte que a indisciplina pode se tornar, paradoxalmente, um movimento organizado, se estruturado em torno de determinadas ideias, conceitos, proposições formais.

De acordo com Rebelo (2002), além da escola, é também responsabilidade da família exercer a disciplina primária, que é onde deve ser implantada e a escola terá a função de produzi-la nos alunos. Para ele, o aluno disciplinado demonstra:

comportamento calmo, capacidade de atenção durável, sentimento de respeito e obediência aos mestres, empenho na execução dos trabalhos impostos, atitude modesta e correta em relação a si mesmo e em relação aos outros. Pregava a educação para a independência, que habilitaria o jovem a alcançar a finalidade maior da educação que é a liberdade (REBELO, 2002, p.40-41).

Diante desse contexto, a família e a escola, são duas instituições diretamente ligadas ao homem em desenvolvimento, por isso necessita interferir de maneira positiva, buscando pontos fundamentais que se efetive este ser de maneira saudável na sociedade presente. Para que se consiga entender as novas estruturas familiares na sociedade atual, faz-se necessário observar as transformações sofridas por essa organização no transcorrer de determinadas épocas.

Pesquisas como as de Aquino (1996), Silva (2010) e Novais (2008) permitem afirmar que, no atual contexto, é comum as instituições escolares se depararem com problemas disciplinares, e que este obstáculo vem se desenvolvendo há anos, sofrendo alterações através das mudanças histórico e socioculturais. A indisciplina é um problema sério, ela não tem forma e segue por distintos caminhos, não é uma invenção do presente século, mas uma barreira continuamente enfrentada pelos educadores das diferentes gerações.

Considerando esta breve análise histórica, percebe-se a complexidade do tema e a necessidade cada vez mais premente de compreendê-lo. Assim, veremos na próxima subseção, a questão da disciplina escolar enquanto forma de governo na visão de alguns autores, entre eles, destacam-se o Foucault (1999), Aquino e Ribeiro (2009), dentre outros.

1.2 Disciplina escolar como forma de governmentamento

Segundo Aquino (2009) as contribuições de Foucault são essenciais para a análise do disciplinamento, não apenas do ambiente escolar, que emergiu no final do século XVIII e início do século XIX.

O estudioso de Foucault registra que, conforme o filósofo francês, “as instituições disciplinares teriam se constituído em consoantes a procedimentos de controle bastante minuciosos”, dentre eles, destacam-se à “racionalização do espaço, do tempo e dos corpos dos indivíduos sob sua tutela” (AQUINO, 2009, p.58). Neste contexto, Aquino (2009) apresenta alguns exemplos desses procedimentos dentro da escola, sendo: distribuição espacial arquitetônica, o controle das atividades corporais e a organização temporal.

A seguir, são listados, resumidamente, cada um desses procedimentos à luz de Aquino (2009) embasados na teoria foucaultiana. No que se refere à distribuição espacial e arquitetônica das instituições, resume-se em: especificação de certa reclusão, ou seja, é uma construção diferenciada e específica se comparada aos padrões das edificações. A organização do espaço celular e analítico, uma vez que facilita não apenas controlar a frequência, mas também para “poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar” (FOUCAULT, 1999, p.169). Pode-se afirmar que outro mecanismo de poder dos professores sobre os alunos é o diário de classe por meio do qual faz-se o registro de presentes e ausentes, mantendo o controle da turma como um todo.

É neste espaço, que se inicia a divisão dos alunos a partir de turmas e no interior dessas, a partir de filas. A exigência das turmas em filas, ordenadas e uniformizadas, revela como o professor visa obter a garantia da obediência em relação aos alunos. “A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações” (idem, p.172).

Um dos procedimentos disciplinares que constitui o controle das atividades corporais é o rigor dos horários. Nesta perspectiva, Foucault (1999, p.177) analisa o fato de que, neste modelo disciplinar, “o tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso

o corpo deve ficar aplicado a seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar”. O aluno deve cumprir o tempo estipulado para finalizar cada atividade, assim ele saberá usar do tempo dispendioso para desenvolver outras tarefas realizadas dentro da sala de aula.

E por último, apresentamos a organização temporal, na qual “os procedimentos disciplinares revelam um tempo linear cujos momentos se integram uns nos outros, e que se orienta para um ponto terminal e estável. Em suma, um tempo ‘evolutivo’” (FOUCAULT, 1999, p.185).

Para complementar tais procedimentos disciplinares identificados na sociedade e analisados por Foucault (1999), embasamos na obra de Aquino (2009, p. 60) para citá-los e exemplificá-los, em: a “segmentação sequencial do tempo (níveis de ensino), a organização progressiva dos diversos segmentos temporais (série, bimestre, semestre), a sub-segmentação de cada estágio (calendários: meses, dias letivos, h/a) e por último, a aplicação de avaliação (provas, exames finais)”.

Diante dessas colocações, Aquino (2009, p. 60) nos chama a atenção que essa maneira de funcionamento das instituições não é “exclusivamente repressiva, limitadora dos atos. Ela é, sobretudo, produtora desses atos, suporte invisível do fazer, e aquilo que lhe confere seu significado capital.”.

A pesquisa feita por Foucault (1999) leva o autor a concluir que a disciplina é uma técnica de poder, elaborada, em seus princípios fundamentais, durante o século XVIII. Os mecanismos disciplinares são antigos, mas existiam em estado fragmentado e passaram a ser elaborados de forma sistemática no século XVIII. Ao estudar sobre as ideias de Foucault, Rebelo (2002, p. 42) sintetiza:

a indisciplina é uma técnica de exercício de poder, não inteiramente emendada, mas elaborada em seus princípios fundamentais durante o século XVIII. Historicamente as disciplinas existiam há muito tempo, na Idade Média e mesmo na Antiguidade. Os mecanismos disciplinares são, portanto, antigos, mas existiam em estado isolado, fragmentado, até os séculos XVII e XVIII, quando o poder disciplinar foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gestão dos homens.

Para o filósofo francês, a disciplina é uma das ferramentas utilizadas na manutenção do poder. Diferente de outras correntes teóricas que se voltam ao mesmo tema, Foucault (1999, p. 89) entende que “esse poder não diz respeito à dominação de

uma classe superior sobre uma inferior, mas a um poder que circula entre a população, presente em todos os setores da sociedade”.

Guirado (1996, p. 59) retoma um ponto importante da análise foucaultiana, que é a compreensão de que poder “é verbo, é ação. É relação de forças. Isso significa que poder não é uma coisa, um algo a mais que alguém tem, ou que algum grupo tenha, em detrimento de outro. Poder é relação de forças, isto é, uma dimensão constitutiva de qualquer relação social ou discursiva”. Em complemento, Márques (2002, p. 184) registra que, diferente da relação de violência, que se exerce sobre um corpo ou sobre coisas, “na relação de poder, o ponto máximo da persuasão se dá com a obtenção de consentimento por parte do Outro” [...] e isso implica em reconhecer o outro como sujeito da ação. Ambas as relações, de poder e de violência, são relações de dominação que envolvem técnicas de governo, ainda que distintas uma da outra.

A disciplina é, para Foucault (1999, p. 99), o ajustamento do detalhe, representado nas minúcias dos regulamentos, “é a ação sobre os pequenos corpos, os pequenos movimentos, as pequenas ações inserindo-se na microfísica do poder”. Para o pensador, o século XVIII pode ser caracterizado como o século da pedagogia, pois o assunto marcava a vida social e era interesse de estudiosos, influenciados pelos ideais iluministas e esse interesse expandiu-se para as primeiras décadas do século XIX. Conhecendo o processo de escolarização das massas populares iniciado naquele período, o sistema escolar desenvolveu processos de organização disciplinar, baseado em normas, sanções e registros em regimentos escolares.

O conceito de disciplina, para Foucault (1999, p. 164) resume-se sendo:

[...] os métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade - utilidade. A disciplina é também o controle do indivíduo no tempo, a qual tem como objetivo atingir com rapidez e eficiência o máximo de produção. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação.

Segundo Moura (2010, p. 16), pensar a educação a partir de Foucault significa “empreender um esforço para analisar o papel da instituição escolar na legitimação e na efetivação dos saberes e na formação de sujeitos e subjetividades adequadas às

estratégias de poder vigente”. A escola é vista como um espaço no qual o poder disciplinar produz um determinado tipo de saber.

A autora mencionada continua afirmando que “o saber deve ser compreendido como materialidade, acontecimento, uma peça de um dispositivo político, uma estratégia do poder” (idem, p. 40), pois o saber, para Foucault, é produção e circulação, uma vez que toda relação de saber cria uma relação de poder. A escola é analisada então como um dos importantes espaços institucionais, onde o poder disciplinador se faz presente, produzindo assim indivíduos dóceis. Moura (2010, p. 40) acrescenta que a:

função desempenhada pela escola dentro da sociedade deve levar em consideração o fato de que esta instituição consolida-se como espaço de produção/reprodução de discursos e saberes em consonância com as estratégias do poder disciplinar, cujo objetivo é a fabricação de corpos úteis e submissos.

O sucesso do que passa, então, a ser considerado como “boa educação” pautava-se, de acordo com Foucault (1999), pelo uso de alguns dispositivos disciplinares, tais como: o olhar hierárquico em que a vigilância era favorecida pela organização; a separação e distanciamento entre educador e educando; o domínio sobre os movimentos corporais e a produtividade do dominado numa relação de poder. E também pelo exame, que permitia qualificar, classificar e punir.

Assim, observa Foucault (1999, p. 211), o exame, “torna-se, na escola, uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre”, o que será fundamental para que a escola adquira o status de local onde se elabora a pedagogia. E o autor continua afirmando “a era da escola “examinatória” marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência” (idem, p.211). Diante de tais colocações, é importante considerar que, os processos avaliativos constituíram uma das expressões mais evidentes do impacto das técnicas examinatórias neste contexto.

Neste sentido, Márques e Sousa (2016, p. 119) ressaltam que:

todo este processo de disciplinarização transforma o ser em sujeito, resultado dos aparelhos disciplinares implantados na sociedade Ocidental, que atuam com firmeza no sentido de fazer com que a conduta do sujeito comungue com a moral hegemônica. E é assim que o poder disciplinar manifesta sua função normalizadora, adestrando

um coletivo enquanto impõe seus mecanismos de maneira individualizada.

Os dispositivos usados neste processo de submissão estão dispersos no contexto social e até mesmo nas escolas, pois enquanto a instituição se realiza, em meio a relações de poder disciplinar. Pela perspectiva foucaultiana, dizem as autoras, esses recursos disciplinares objetivam docilizar os corpos, o que significa “esvaziá-los de sua potência política para elevar ao máximo sua potência produtiva” (MÁRQUES; SOUSA, 2016, p. 119). O poder revela-se, dessa forma, diretamente ligado ao saber, “pois toda relação de saber engendra numa relação de poder” (idem, p. 117).

Moura (2010, p. 42) acrescenta que “embora o Estado desempenhe uma função política estratégica, as relações de poder encontram-se dispersas e pulverizadas em todas as dimensões sociais, das relações homem-mulher às relações escolares, religiosas ou de saúde”. Assim, conforme esclarece Guirado (1996, p.59) o pensamento de Foucault nos revela que o poder está:

além e aquém do Estado. Não é uma coisa de leis e da Constituição de um país ou estado, exclusivamente. Sequer, é monopólio de um grupo, na hierarquia institucional. Poder é exercício regional de forças, sempre móveis e mutáveis, do interior das relações que se estabelecem, e não algo que acontece de cima para baixo, por vigilância de lei, de regimento ou de cargo.

Como já vimos, a escola é um importante espaço institucional, no qual o poder disciplinador se faz presente. Também os indivíduos são moldados, docilizados e controlados através do saber que a própria escola produz sobre eles. O pensamento de Foucault nos oferece um conceito interessante, pois ligado à disciplina escolar permite entendê-la enquanto uma forma de governo. Trata-se do conceito de governamentalidade que, conforme o entendimento de Veiga-Neto (2003, p. 5) “é a dobradiça que nos permite mostrar uma articulação entre a genealogia do Estado e a genealogia do sujeito moderno”.

No conceito de governamentalidade que Foucault se propõe a analisar, podemos afirmar que a soberania, as disciplinas e a gestão governamental estão articuladas, uma vez que:

Por ‘governamentalidade’ entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, ainda que complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por forma maior de saber a economia política, por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Segundo, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não cessou de conduzir, e desde muito tempo, à preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros: soberania, disciplina, e que, por uma parte, levou ao desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, de outra parte], ao desenvolvimento de toda uma série de saberes (FOUCAULT, 2008, p. 111-112).

E sobre a genealogia do governo, o pensador francês nos diz que:

não se referia somente às estruturas políticas ou à gestão dos Estados; mais especificamente, ele designava o modo através do qual a conduta dos indivíduos ou dos grupos poderia ser dirigida: o governo das crianças, das almas, das comunidades, do doente. Esta idéia não cobria somente as formas legitimamente constituídas de poder ou de sujeição econômica, mas também modos de ação, mais ou menos considerados e calculados, que eram destinados a agir sobre as possibilidades de ação de outras pessoas. Governar, nesse sentido, é estruturar o campo possível de ações de outros [sic] (FOUCAULT, 1982, p. 221).

Marín-Díaz e Noguera-Ramírez (2014) ressaltam que a noção foucaultiana de governamentalidade também está bastante ligada à temática pedagógica e educacional. Alertam os autores, contudo, que, para ter um entendimento mais claro do que Foucault chamou de governo, cabe “estudar de maneira mais aprofundada, se, tomando distância das doutrinas políticas e econômicas, e aproximar dos discursos e das práticas pedagógicas modernas. “Trata-se, de uma precaução metodológica e de uma aposta teórica” (idem, p. 53).

Nesta perspectiva, essas práticas são apresentadas da seguinte maneira:

precaução metodológica na medida em que não devemos confundir o governo, lido sob a lente da noção “governamentalidade”, com assuntos relativos só ao Estado, aos partidos políticos; aposta teórica, se compreendermos melhor a noção de “governamentalidade” e se reconhecermos que as práticas pedagógicas são, fundamentalmente, práticas de governo (de condução da conduta própria e dos outros) e que, desde o século XVI pelo menos, essas práticas têm ocupado um

lugar central nos processos de governo da população (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMÍREZ, 2014, p.53).

Embasados na teoria foucaultiana, Aquino e Ribeiro (2009, p.61) ressaltam, que “é precisamente pelos processos de governamentalização que se perfaz um duplo golpe: a regulamentação das condições de vida das populações e a disciplinarização da existência de seus componentes individuais”. É necessário unificar dois níveis paralelos e complementares de gestão social da vida: “o anátomo-político, por meio do disciplinamento do corpo-máquina, e o biopolítico, por meio da regulamentação do corpo-espécie (previsões, estatísticas, medições globais etc.)” (idem, p. 61). Assim, os processos de governamentalização constituiriam o ponto certo de articulação das tecnologias de si e das tecnologias de dominação sobre os outros, agindo de modo similar no que diz respeito à conduta de todos, em conjunto, e de cada um, em separado.

A ordem disciplinar justifica as condutas individuais, tornando-as úteis, por meio da união ao padrão normativo, na medida em que a gestão governamentalizadora controlaria as condições da existência por meio do cálculo incerto, regulamentando assim, o início das variações das condutas da população em relação à norma. Ou seja, segundo Foucault na governamentalidade, a normalização funcionaria como uma economia de poder. Corroborando com esse posicionamento, Aquino e Ribeiro (2009, p.63) destacam que

se os regimes disciplinares privilegiam a condição de fixidez da norma, esquadrinhando os indivíduos de acordo com os nichos normal/anormal, a investida governamentalizadora, por sua vez, aciona o efeito modular da norma, mapeando e recolhendo a multiplicidade de ações emergentes em determinado plano (sempre contingencial) de possibilidades de condutas.

Aquino e Ribeiro (2009, p.64-65) relatam que “na contemporaneidade pedagógico-escolar, não se trata apenas de vigiar e punir a anormalidade, mas também de convertê-la em diversidade biopolítica, por meio de uma espécie de inclusão preventiva da diferença”. As responsabilidades escolares não davam importância apenas à exclusão dos sujeitos considerados diferentes, mas importava também à adesão voluntária de todos os indivíduos envolvidos; não apenas à coerção do disciplinamento, mas à associação do controle; não apenas à contenção física dos corpos, mas à incitação da coletividade rumo aos ideais consensuais. Enquanto projeto,

[...] tratar-se-ia de uma pedagogia da multiplicidade, segundo a qual a intervenção escolar não mais se firmaria pelo conflito, mas pelo consenso; não mais pela imposição, mas pela participação; não mais pela segregação, mas pela inclusão. Daí o veredicto de uma transmutação sensível no diagrama das relações de poder e de subjetivação nas escolas (AQUINO; RIBEIRO, 2009, p. 64).

Segundo Aquino e Ribeiro (2009) são processos de governamentalização pedagógico-escolar da atualidade educacional: ensinar aos alunos, discipliná-los, avaliá-los, formá-los homens, conhecer a alma desses futuros homens, ensinar aos formadores, discipliná-los, avaliá-los, formá-los homens para assim, torná-los “futuros homens”. Na justaposição de repetição com circularidade estariam os principais contornos da governamentalidade escolar. Neste sentido, em contraposição à ideia de que “o poder é o mal”, Foucault (2004a) argumenta que o mal não está no poder, mas na ausência de uma reflexão crítica sobre o emprego de técnicas abusivas. A exemplo, cita o caso da pedagogia escolar, deixando claro que não vê mal algum “na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas” (idem, p. 285). O problema, diz ele, estaria em

[...] saber como será possível evitar nessas práticas – nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo – os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor primário; um estudante, à tutela de um professor autoritário (FOUCAULT, 2004a, p.285).

A questão da autoridade docente que transborda e resulta em exercício de dominação deveria, então, ser colocada não apenas em termos de regras de direito ou de técnicas racionais de gestão, mas também como uma “prática de si e de liberdade” (idem, p. 285). Tal prática, na concepção do filósofo, permitiria o desenvolvimento do cuidado-de-si, que é algo fundamental também para que o sujeito desenvolva a capacidade de cuidar do outro – e, portanto, para que esteja apto ao exercício de uma ética da liberdade, algo que exige que não tome como referência apenas sua própria existência (MÁRQUES, 2002).

Ao identificar mecanismos de poder na sociedade, Foucault caracteriza o poder disciplinar como autor dos acontecimentos decorrentes de uma atitude padronizada dos homens na modernidade. Segundo ele, vivemos na época dos corpos disciplinados, em

que a disciplina produz, para a modelagem e controle dos corpos, ferramentas que vão nortear o processo de construção do poder e normatização das condutas, adotando caracteres para sua aquisição (FOUCAULT, 1995).

Em se tratando da temática da disciplina/indisciplina escolar, mesmo os estudos que se apoiam no referencial foucaultiano de análise se debruçam, via de regra, sobre a educação de níveis fundamental e médio. Assim, nossa própria problematização de pesquisa exige um mapeamento, ainda que breve, do estado do conhecimento sobre o tema no ensino superior, no Brasil. É o que nos propomos a seguir.

1.3 Indisciplina no ensino superior – um breve mapeamento

Nos últimos anos a questão disciplinar tem aparecido em muitas pesquisas. Em consulta ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES encontramos um total de 523 resultados com a palavra-chave “*indisciplina*”, sendo o mais antigo uma dissertação de mestrado defendida em 1988, e o mais recente uma de 2016. Ao refinar a busca para “*indisciplina escolar*” este número foi reduzido a 88 trabalhos entre dissertações e teses, 35 deles defendidos no período de 2012 a 2016.

Ao tomar conhecimento dos resumos dos trabalhos encontrados, constatamos que, mesmo que existam trabalhos sobre educação infantil ou outros focados na formação do professor, a grande maioria discute percepções e entendimentos sobre a indisciplina no ensino fundamental II. Duas exceções são as dissertações de mestrado de autoria de Danieli Viecelli, defendida em 2015, na Universidade do Oeste de Santa Catarina, e de Fernanda Altoé Caliarra, defendida em 2016, na Faculdade Vale do Cricaré. Em ambas o estudo se volta ao ensino médio integrado.

Na primeira, intitulada *Um olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem no Instituto Federal Catarinense IFC – Campus Videria: interfaces com a indisciplina escolar*, a autora entrevista um grupo de nove alunos e três professores do ensino médio integrado para verificar indícios de que comportamentos indisciplinados estejam relacionados a problemas no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem são desenvolvidos.

Na dissertação de Caliarra (2016), intitulada *Indisciplina Escolar: percepções e desafios no Cotidiano do IFES Campus São Mateus - análise do curso técnico em mecânica integrado ao ensino médio*, a busca é pela compreensão das percepções de

professores e alunos acerca das regras do Código de Ética e Disciplina do corpo docente, bem como de sua aplicação.

Ao pesquisar *indisciplina na escola*, a busca retorna para um total de 36 registros, sendo 30 dissertações e seis teses. Desse total, são: 26 dissertações da área de Educação, uma em Psicologia Educacional, uma em Economia Doméstica, uma em Psicologia, uma em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação. Todas as teses encontradas nesta categoria foram da área educacional. Ao refinar a pesquisa para os termos *indisciplina na sala de aula*, a busca retorna para seis resultados, sendo quatro dissertações e duas teses. Ressalta-se que todas essas produções se referem restritamente à educação básica.

Não retornaram registros para o descritor *indisciplina no ensino superior*.

Na plataforma SciELO - *Scientific Electronic Library Online*, a busca com o termo *indisciplina* em todos os índices resultou em 84 entradas, que, entretanto, foram reduzidas a 36 depois de estabelecidos os filtros português e Brasil. Dos 36 artigos, 20 são publicações do período 2012 a 2016. Alterando o descritor para *indisciplina escolar*, resultaram 14 registros de publicações feitas no Brasil, em português, no mesmo período, sendo sete delas só em 2016, o que indica um aumento do interesse pela temática.

Um destes trabalhos é o artigo de Julio Groppa Aquino intitulado *Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa*. Nele, o autor apresenta um detalhado mapeamento da discursividade sobre indisciplina escolar, por ele realizado a partir da análise de 35 publicações brasileiras, feitas em periódicos de educação, entre 1998 e 2015. O autor conclui que a discursividade predominante sobre a temática “parece não abrir mão de palavras de ordem que perfazem um campo semântico-pragmático propício ao enraizamento das noções de autocontrole e de eficácia autogestionária” (2016, p. 687), o que significa que o mesmo desejo de disciplinamento do aluno, antes imposto de modo opressivo, agora se manifesta em nova roupagem.

Já ao colocar em cruzamento os descritores *indisciplina e ensino superior* resulta um único registro, contudo, de 2007, e no qual se discutem condições da produção vocal de professores de pessoas com deficiência auditiva.

As buscas no Portal de Periódicos da CAPES não foram mais promissoras. Encontramos apenas sete artigos publicados entre os anos de 2010 e 2016 atendendo aos

descritores da pesquisa. Quando o campo da pesquisa foi preenchido com os termos *disciplina e/ou indisciplina, ensino superior*, nenhum resultado é encontrado.

Em sua maioria, as pesquisas foram refinadas para a educação básica, quase em sua totalidade estão voltadas para educação infantil e educação básica (fundamental e médio). De acordo com as pesquisas feitas, percebemos que em todas elas fala-se do aumento da indisciplina em todos os níveis de ensino, mas ainda são poucas as produções voltadas especificamente para o ensino superior.

Ao pesquisar *indisciplina, disciplina e educação superior* no Banco de dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UNIUBE), também não foi encontrado nenhum resultado, ainda que existam trabalhos voltados à temática da indisciplina em outros níveis de ensino.

Diante do exposto, em todas as bases de dados da pesquisa consultadas percebe-se que a maioria dos estudos específicos sobre a indisciplina se concentra na educação básica. Ainda há poucas pesquisas que apresentem contribuições sobre o tema na educação superior. Os demais estudos localizados, apenas tangenciam a temática, não a elegendo diretamente como objeto de reflexão.

Isto posto, consideramos que nossa própria dissertação poderá contribuir com as reflexões sobre a temática. No próximo capítulo, é nosso desejo apresentar a caracterização de nosso campo da pesquisa para, no capítulo subsequente, empreender a análise dos dados coletados.

2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o universo, o *locus* e os participantes da pesquisa. Para tanto, na seção 2.1 procuramos apresentar a universidade onde se dá a investigação, em suas relações com a cidade de Patos de Minas (MG), bem como o curso de Medicina Veterinária onde atuam os sujeitos participantes da pesquisa. No item seguinte, 2.2, utilizamos dados obtidos pela primeira parte do questionário para apresentarmos os perfis socioeconômico e cultural dos professores e dos alunos participantes.

2.1 O curso em seu contexto social, político e econômico

Para melhor apresentar o curso que acolheu a pesquisa, consideramos necessário, antes, discorrer brevemente sobre a cidade de Patos de Minas, em que a IES está localizada.

Patos de Minas está situada na região intermediária às regiões do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Considerada polo econômico regional, lidera a microrregião do Alto Paranaíba que é composta por 10 municípios. A população estimada do município é de 149.856 habitantes e possui uma renda *per capita* de R\$843,57 (IBGE, 2016).

A cidade surgiu na segunda década do século XIX em torno da Lagoa dos Patos, na qual, segundo as descrições históricas, existia uma enorme quantidade de patos silvestres. Os primeiros habitantes do povoado foram lavradores e criadores de gado, sendo muito visitados por tropeiros. Aos poucos, o povoado situado à beira do rio Paranaíba cresceu e se transformou em arraial, depois em vila, até que finalmente, tornou-se a devota vila de Santo Antônio dos Patos (PREFEITURA MUNICIPAL DE PATOS DE MINAS, 2017).

Segundo dados da Superintendência Regional de Ensino (SRE, 2017) Patos de Minas tem, hoje, 29 escolas estaduais localizadas na zona urbana. De acordo com o *site* da Prefeitura Municipal (2017), são 15 as escolas municipais, sete delas situadas na área urbana e oito na zona rural. Existem, ainda, 18 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) na cidade.

Dados divulgados pela Prefeitura Municipal (2017) apontam que o agronegócio e a agroindústria são os maiores potenciais econômicos do município. A agricultura é bastante diversificada, com produção de grãos e hortifrutigranjeiros. Os produtos que se destacam são o milho, a soja, o feijão, o café, o tomate e a horticultura. A bovinocultura possui significativa importância econômica e social para o município.

A economia da região é composta pela pluralidade de agentes e diferentes segmentos, como: empresários agropecuaristas, cooperativas, sindicatos, pequenas, médias e grandes empresas, trabalhadores urbanos e rurais, agentes do comércio e de prestação de serviços, órgãos públicos, enfim, diversos polos com demandas que exigem perfil profissional comprometido com as peculiaridades da região.

A localização geográfica da cidade de Patos de Minas, atendida por uma malha rodoviária favorável, contribui com a vinda de estudantes de várias cidades mineiras, próximas e distantes e de outras cidades do Brasil. Nos cursos oferecidos pela instituição onde se dá a presente pesquisa, encontram-se matriculados alunos de diversas cidades de Minas Gerais, sendo que as mais representativas se encontram no quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Cidades representativas em número de alunos matriculados - 1/2017

CIDADE	QUANTIDADE	REPRESENTATIVIDADE (%)
Patos de Minas	5492	60,33%
Carmo do Paranaíba	542	5.95 %
Lagoa Formosa	373	4.10 %
Presidente Olegário	328	3.60 %
São Gotardo	285	3.13 %
João Pinheiro	215	2.36 %
Vazante	181	1.99 %
Três Marias	163	1.79 %
Patrocínio	155	1.70 %
Coromandel	124	1.36 %
Rio Paranaíba	114	1.25 %
Guimarânia	97	1.07 %
Varjão de Minas	88	0.97 %
Lagamar	84	0.92 %
Tiros	84	0.92 %
Arapuá	74	0.81 %
São Gonçalo do Abaeté	65	0.71 %
Lagoa Grande	62	0.68 %
Serra do Salitre	60	0.66 %

Cruzeiro da Fortaleza	48	0.53 %
Paracatu	40	0.44 %
Uberlândia	22	0.24 %
Unaí	21	0.23 %
Matutina	19	0.21 %
Brasilândia de Minas	12	0.13 %
Montes Claros	11	0.12 %
Goiânia	10	0.11 %
Pirapora	10	0.11 %

Fonte: IES (2017)

Ainda que possam existir outras possibilidades e outros cursos em IES mais próximas e também na própria cidade, em que há outras duas instituições de ensino, o que a torna de certa forma, responsável pela qualificação de recursos humanos na região.

A seguir, será apresentado um breve histórico da IES pesquisada, cuja entidade mantenedora é de direito privado, com personalidade jurídica própria. Esta forma de apresentação se faz notar também no *site* da instituição, em que é dado ênfase ao perfil empreendedor e à preocupação com a qualidade do ensino e da vida em comunidade, tendo o futuro como um de seus grandes focos de ação.

A IES anuncia que tem sua filosofia institucional com foco na

na igualdade entre os homens, independentemente de nacionalidade, sexo, raça ou credo; no respeito aos direitos humanos e, entre eles, o direito à educação, à instrução e à formação profissional; nos princípios de liberdade e de solidariedade humana; na educação integral da pessoa humana; nos valores da democracia; no amparo social aos mais carentes; na proteção do meio ambiente (IES, 2017).

Possui a missão de “transformar pessoas e sociedade por meio da excelência na educação, criando oportunidades e desenvolvendo talentos”. E sua visão é “ser reconhecido como referência de centro universitário em Minas Gerais” (IES, 2017).

Os professores e os funcionários técnico-administrativos são contratados em conformidade com a legislação trabalhista (CLT) e pertencem ao quadro de pessoal da Entidade Mantenedora. A contratação do corpo docente é feita por meio de processo seletivo, solicitado pela Coordenação de Curso à Diretoria de Graduação e homologado pela Pró-Reitoria de Ensino, Pesquisa e Extensão. A seleção é regulamentada pela Resolução CON/IES n° 393/2012, que aprovou o plano de carreira docente, na qual

contemplam: procedimentos para divulgação do Edital e para inscrição dos candidatos; critérios de seleção (análise de currículo, entrevista e prova didática); constituição da comissão examinadora e suas atribuições (composta por, no mínimo, três docentes) e por último a contratação do professor aprovado e classificado.

A instituição, que a partir de 2017 passa a contar também com ensino a distância, com oito cursos⁷; oferece também 28 cursos de graduação⁸ na modalidade presencial, 22 de pós-graduação *lato sensu* e dois cursos tecnológicos⁹.

Dentre os cursos de graduação presenciais, destaca-se o curso de Medicina Veterinária, que teve suas atividades iniciadas em fevereiro de 2012, com três turmas de 60 alunos cada uma. Atualmente, o curso, que obteve nota 4 da avaliação *in loco* do INEP, conta com um total de 903¹⁰ alunos.

Instalado no Campus I da IES, mas usufruindo de uma infraestrutura que se estende à Fazenda Escola Agrícola - Campus II e ao Centro Clínico Veterinário, o curso de Medicina Veterinária surgiu da necessidade de atender a uma demanda sócio regional, o que significa, em termos práticos, que a região é marcada pela influência da elite agropecuária possuindo significativa importância econômica e social para o município. Patos de Minas é reconhecida como polo nacional de genética suína além de possuir a maior produção de leite do país.

Destaca-se, ainda, a produção de gado de corte confinado e a pasto, da qual decorrem importantes plantas frigoríficas e laticínios. Além disso, a produção de aves, principalmente de corte, mesmo que em pequena quantidade quando comparada a outras regiões brasileiras, possui grande potencial de crescimento.

Em um contexto de crescimento econômico e expansão territorial, a população urbana também vem aumentando nos últimos anos, sendo necessária uma maior atenção do governo e da sociedade quanto às questões de saúde pública e zoonoses associadas ao crescimento exponencial do mercado *pet* e dos serviços de clínica de pequenos animais – áreas de atuação do médico veterinário.

⁷ Letras, Pedagogia, Administração, Ciências Contábeis, Gestão Comercial, Gestão de Recursos Humanos, Agronegócio e Marketing.

⁸ Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia Elétrica, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Engenharia Química, Farmácia, Fisioterapia, História, Pedagogia, Letras, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Psicologia, Publicidade Propaganda, Jornalismo, Sistemas de Informação e Zootecnia.

⁹ Agronegócio e Gestão Comercial.

¹⁰ Informações fornecidas em julho/2017 pela Secretaria Acadêmica da IES pesquisada.

Assim, tendo como objetivo principal:

a formação de um profissional generalista, com sólida formação científica e tecnológica, inserido na sociedade, atuando como agente transformador da realidade, dotado de visão crítica e capacidade empreendedora, consciente de sua responsabilidade como profissional e cidadão, contribuindo com o desenvolvimento social e econômico da região, do estado e do país (PPC, 2016, p. 70).

Nesse sentido, justifica-se o curso de Medicina Veterinária, visando oferecer oportunidades e qualificar profissionais para atuarem nesses espaços, considerando a dinâmica e as carências principalmente da região.

O PPC de Medicina Veterinária (2016) apresenta apenas o perfil do profissional egresso, segundo o qual, o Médico Veterinário formado na instituição deverá ser um profissional com formação generalista e reconhecida capacidade de raciocínio lógico, crítico de observação, de interpretação e análise de dados e informações. Deve ser ainda conhecedor dos aspectos essenciais da Medicina Veterinária, para identificação e resolução de problemas, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade (PPC, 2016).

Espera-se que os alunos, depois de formados, estejam aptos a ingressarem no mercado de trabalho para assumirem funções na área de clínica médica e cirúrgica de pequenos e de grandes animais, de produção e reprodução animal, de melhoramento genético, de inspeção de produtos de origem animal em abatedouros, em frigoríficos, em laticínios e em indústrias farmacêuticas. Se assim for, poderão atuar, ainda, na área da saúde pública, do controle e da prevenção de zoonoses, e da vigilância ambiental. Além disso, podem atuar como integrantes dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF) (IES, 2017).

O PPC ressalta que o Médico Veterinário egresso deverá ter consciência do seu papel como profissional de saúde e de ciências agrárias. Deve apresentar habilidades para desenvolver ações no âmbito de seus campos específicos de atuação em saúde animal, clínica e cirurgia veterinária; saneamento e Medicina Veterinária preventiva; saúde pública e inspeção e tecnologia de produtos de origem animal; zootecnia, produção e reprodução animal; ecologia e proteção ao meio ambiente.

Devido à necessidade de inserção do Médico Veterinário no contexto globalizado, o profissional egresso deverá ter consciência da necessidade do domínio de

outros idiomas e das novas tecnologias de informação e comunicação. Desta forma, e de acordo com o PPC (2016) o Centro Universitário compromete-se a propiciar boas condições de infraestrutura, bem como corpo docente capacitado, para que os futuros Médicos Veterinários possam atuar de forma competente e ética, nas diversas áreas da profissão e atender aos anseios da sociedade.

Os subsídios para definição do perfil do profissional a ser formado serão: a formação crítica dos fenômenos sociais; a ética; a formação científica; o aperfeiçoamento contínuo da Medicina Veterinária; o contexto socioeconômico, cultural educacional e da saúde da região de abrangência do curso, do Brasil e do mundo; a capacidade de comunicação e integração com os vários setores que compõem os complexos agroindustriais; o raciocínio lógico, interpretativo e analítico para identificar e solucionar problemas; a capacidade para atuar em diversos contextos, promovendo o desenvolvimento, bem estar e qualidade de vida animal, dos cidadãos e da comunidade, além da compreensão da necessidade do contínuo aprimoramento de suas competências e habilidades como profissional Médico Veterinário.

O Curso de Medicina Veterinária, portanto, deve assegurar a formação de profissionais nas áreas específicas de sua atuação: sanidade e produção animal, saúde pública, biotecnologia e preservação ambiental, com competências e habilidades específicas para:

- I. respeitar os princípios éticos inerentes ao exercício profissional;
- II. interpretar sinais clínicos, exames laboratoriais, e alterações morfofuncionais;
- III. identificar e classificar os fatores etiológicos, compreender e elucidar a patogenia, bem como, prevenir, controlar e erradicar as doenças que acometem os animais;
- IV. instituir diagnóstico, prognóstico, tratamento e medidas profiláticas, individuais e populacionais;
- V. elaborar, executar e gerenciar projetos agropecuários, ambientais e afins à profissão;
- VI. desenvolver, programar, orientar e aplicar as modernas técnicas de criação, manejo, nutrição, alimentação, melhoramento genético; produção e reprodução animal;
- VII. planejar, executar, gerenciar e avaliar programas de saúde animal, saúde pública e de tecnologia de produtos de origem animal;
- VIII. executar a inspeção sanitária e tecnológica de produtos de origem animal;
- IX. planejar, elaborar, executar, gerenciar e participar de projetos nas áreas de biotecnologia da reprodução e de produtos biológicos;
- X. planejar, organizar e gerenciar unidades agroindustriais;

- XI. realizar perícias, elaborar e interpretar laudos técnicos em todos os campos de conhecimento da Medicina Veterinária;
- XII. planejar, elaborar, executar, gerenciar, participar de projetos agropecuários e do agronegócio;
- XIII. relacionar-se com os diversos segmentos sociais e atuar em equipes multidisciplinares da defesa e vigilância do ambiente e do bem-estar social;
- XIV. exercer a profissão de forma articulada ao contexto social, entendendo-a como uma forma de participação e contribuição social;
- XV. conhecer métodos e técnicas de investigação e elaboração de trabalhos acadêmicos e científicos;
- XVI. assimilar as constantes mudanças conceituais e evolução tecnológica apresentadas no contexto mundial;
- XVII. avaliar e responder com senso crítico as informações que estão sendo oferecidas durante a graduação e no exercício profissional (PPC, 2016, p.79)

Dessa forma, o curso de Medicina Veterinária, tem como objetivo a formação de profissionais generalistas, conscientes do seu papel e das suas responsabilidades na sociedade, para o desempenho das suas funções com as habilidades práticas necessárias e com a segurança que caracteriza os “bons” médicos veterinários.

2.2 Participantes da pesquisa

Conforme exposto na introdução, os participantes da pesquisa foram professores e alunos dos 2º e 10º períodos (iniciantes e concluintes) do Curso de Medicina Veterinária.

Como o alcance dos objetivos pressupunha desvelar representações e percepções acerca de um evento que tem forte relação com a dimensão cultural – a indisciplina –, consideramos adequado obter informações que permitissem esboçar um perfil desses docentes e discentes abordados. Para tanto, além de idade e sexo, buscamos também conhecer aspectos socioeconômicos e culturais, como estrato socioeconômico, tipo de instituição de ensino em que estudou por mais tempo em cada nível escolar (pública ou privada), posicionamento sobre crenças religiosas e atividades mais praticadas em horas livres.

No caso específico dos professores, também procuramos coletar informações sobre a formação e o tempo de experiência docente.

2.2.1 Os alunos participantes

Após a aplicação do instrumento (apêndice B), pudemos constatar que os estudantes que participaram da pesquisa são, em sua maioria, do sexo feminino (55,48%). Dado este, que confirma uma realidade nas IES no Brasil. Segundo o Censo da Educação Superior de 2015, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 59% dos alunos concluintes do ensino superior é do sexo feminino.

A faixa etária média dos alunos participantes é de 24,2 anos (o mais jovem com 17 anos, o mais velho com 48), de modo que possam ser considerados como jovens adultos. A este respeito, cabe refletir que, quando se pensa no adulto, a tendência é imaginar uma pessoa mais velha e madura, pois acredita-se que na fase adulta as pessoas tenham autonomia e capacidade crítica para definir os seus objetivos profissionais, aprender com seus erros e também escolher seus próprios interesses.

É neste sentido que Zabalza (2004) opina que, se os 17 ou 18 anos dos universitários são suficientes para dar lhes *status* de adultos, isso exige da universidade que os reconheça como pessoas aptas a fazerem escolhas. Afinal, pondera o autor, “podemos dizer, com razão, que uma característica fundamental dos estudantes universitários é que são sujeitos adultos, ao menos legalmente, em total posse de sua capacidade de decisão” (idem, p. 187).

Na prática, entretanto, o fato de alguém ser considerado legalmente como adulto não é garantia de maturidade e discernimento, posto que a lei se fundamenta numa dimensão restritamente cronológica. Percebe-se cada vez mais que os alunos, principalmente nos primeiros períodos dos cursos de graduação, estão, em termos comportamentais, ainda próximos da adolescência. São pessoas em transição, em processo de amadurecimento, que seguem mudando gradativamente sua forma de ver e se relacionar consigo mesmos e com o mundo.

Com essa redução da faixa etária com que se ingressa no ensino superior, aumentaram as pesquisas não apenas sobre a aprendizagem, mas também sobre o desenvolvimento psicossocial, moral e cognitivo dos universitários mais jovens. Surge, assim, o conceito de jovem adulto, a que se refere Zabalza (2004). Como esclarece Araújo (2005, p. 59), o conceito procura dar conta de

um novo período de desenvolvimento, localizado entre o fim da adolescência e o início da idade adulta, ou seja, no intervalo etário dos 17/18 aos 21/22 anos. Keniston (1970), o principal mentor deste novo estágio, denomina-o por "youth", isto é, juventude (Sprinthall & Collins, 1994), recorrendo diversos autores à expressão "jovem adulto" (Chickering & Reisser, 1993; Erickson, 1976; Heath, 1994; Sanford, 1962).

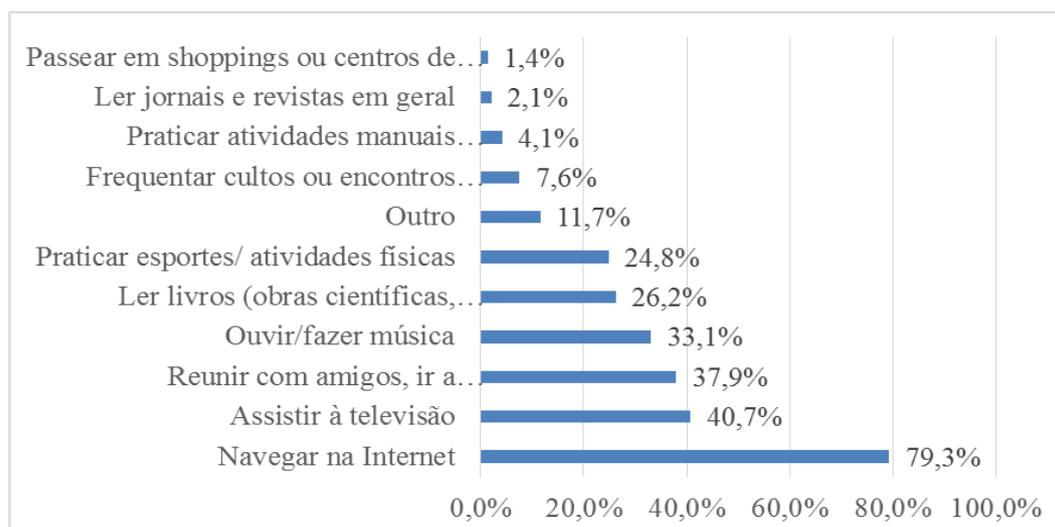
Sobre o tipo de escola em que se deu o processo de escolarização, 90,34% dos discentes informaram que cursaram o ensino fundamental predominantemente em escolas públicas, enquanto, no ensino médio, estes números caíram um pouco, passando a 88,97%.

Acreditamos que o fato guarda relações com as condições socioeconômicas. Dos 145 alunos participantes, 81 identificam-se como sendo de classe média (55,86%), 54 de classe média baixa (37,24%), seis de classe baixa (4,14%), três de classe média alta (2,07%) e apenas um discente participante identificou-se como pertencente à classe alta (0,69%). Observa-se, assim, uma inserção maior, no ensino superior, de estudantes que se percebem como provenientes dos estratos médios da sociedade, de forma que o tão sonhado diploma já não esteja restrito a uma classe social específica.

Muitos autores vêm se dedicando ao tema da expansão do ensino superior no Brasil – para alguns, reconhecida como parte de um processo de democratização do acesso à educação, para outros, como expressão de massificação motivada. Nos limites da presente dissertação, que não elege como objetivo a discussão da qualidade do ensino superior ofertado no país, importa reconhecer, como fazem Gaeta e Masetto (2012, p. 35), que uma das consequências deste processo “é a diversidade dos alunos: a variação social, econômica e cultural, as diferenças individuais e os traços de personalidade”. Consequência, esta, com a qual a instituição e os professores deverão aprender a trabalhar.

Se mencionada diversidade pouco se expressa quando questionados sobre crenças religiosas, já que 80,56% dos alunos identificaram-se como seguidores da mesma religião, o catolicismo, a questão adquire outro delineamento quando solicitados a identificar as três atividades que mais praticam em suas horas livres, conforme apresentado no gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 – Atividades mais praticadas nas horas livres pelos discentes



Fonte: Autoria própria, 2017

Verifica-se no gráfico 1 que navegar na *internet* é a atividade mais realizada pelos estudantes em seu tempo livre (79,3%). Depois disso, entretanto, a diversidade de interesses começa a aparecer, ficando em faixas próximas assistir televisão (40,7%), reunir com amigos (37,9%), ouvir ou fazer música (33,1%). Em seguida ler livros (26,2%) e praticar esportes/atividades físicas (24,8%) e outros (11,7%), assim especificados no campo de livre preenchimento: andar a cavalo, dormir, namorar, estudar nos laboratórios da instituição e ficar com a família. Diante dos resultados alcançados, nota-se que a *internet* é uma via de fácil acesso para os alunos.

A esse respeito, Gaeta e Masetto (2013, p. 37) relatam que “nossos alunos são multitarefas ao extremo: quem, a não ser eles, é capaz de escrever ou estudar um texto ao mesmo tempo em que ouve música, fala ao telefone e dá uma espiada no que acontece na tevê”. E os autores acrescentam que

influenciados pelo fácil acesso a informações via internet, os estudantes são independentes, ativos, imediatistas quanto ao fácil e rápido retorno a seus ‘questionamentos’. Ao zapear, processam informações mais rapidamente e desenvolvem critérios eficientes para encontrar indicadores do que é importante (idem, p.38).

2.2.2 Os professores participantes

Dos 12 docentes que ministram disciplinas para as turmas envolvidas na pesquisa, a maioria é do sexo feminino (75%), sendo este um dado que chama a atenção, pois difere do que as pesquisas vêm apontando. Estudos realizados por Backes, Silva e Thomaz (2016) levaram os autores à conclusão de que, mesmo sendo maior a presença feminina na condição docente nas universidades do país, “as mulheres não são a maioria entre os docentes da Educação Superior, território de maior ‘prestígio’ na educação, diferentemente da educação básica, onde a presença das professoras se sobressai a dos professores” (idem, p. 167).

A faixa etária média dos professores participantes é de 33 anos (o mais jovem com 29 anos e o mais velho com 45 anos), equivalendo ao que foi identificado em uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, segundo a qual a idade média do professor nas instituições de ensino superior brasileiras é 34 anos (INEP, 2011).

Questionados sobre o tipo de instituição de ensino frequentada, 75% dos participantes informaram ter cursado os ensinos fundamental e médio predominantemente em escolas públicas. Quanto ao ensino de graduação, e a maioria (58,3%) concluiu o curso de graduação em uma universidade pública.

No que se refere ao nível de instrução dos professores participantes, um está cursando o mestrado, cinco possuem o título de mestre, quatro possuem o título de doutor¹¹, um está cursando o doutorado e um tem o pós-doutorado concluído. Sendo que o tempo médio da maioria dos docentes lecionando no ensino superior é de 6,5 anos, enquanto que o tempo mínimo de atuação nesse nível de ensino é de dois anos. E em relação às experiências profissionais, sete informaram que além do ensino de graduação têm experiência docente em cursos de especialização ou MBA. 25% dos participantes também têm experiência no ensino de pós-graduação *stricto sensu*.

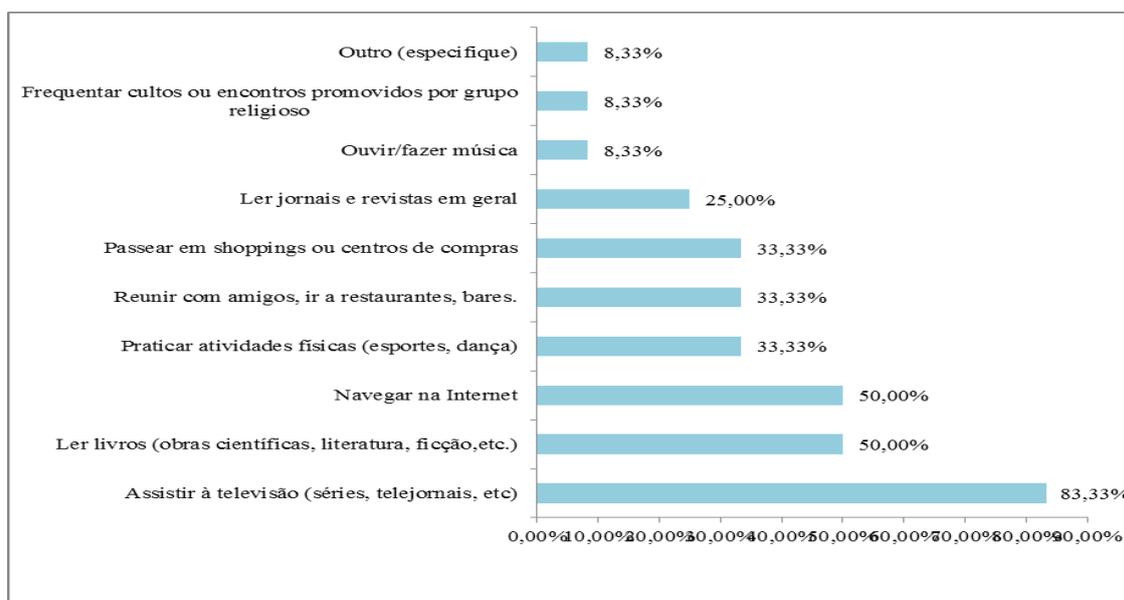
Quanto às condições socioeconômicas, 66,6% participantes identificam-se como sendo de classe média, dois consideram fazer parte da classe média alta, um sendo classe média baixa, e apenas um identifica-se como classe baixa.

¹¹ A instituição oferece incentivo, condicionado à disponibilidade no planejamento orçamentário da Mantenedora, aos docentes de seu quadro para participação em programas de mestrado e de doutorado (RESOLUÇÃO CON/IES Nº 423/2014).

Assim como ocorrido com o grupo dos alunos, a diversidade cultural não se fez pronunciar na questão referente às crenças religiosas (a maioria – 88,8% – também se identificou como católica), contudo, apareceu na questão seguinte, quando solicitados a identificar as três atividades que mais praticam em suas horas livres, conforme apresentado no gráfico 2.

Pedimos que cada professor assinalasse, dentre uma lista de atividades sugeridas, três que correspondessem aos seus principais *hobbies*. Foi reservado, ainda, um espaço para que especificasse outra atividade que eventualmente não foi contemplada no momento da elaboração do instrumento. Apenas um professor participante informou que gosta de dormir, pois “*não tem hora livre*”.

Gráfico 2 – Atividades mais praticadas nas horas livres pelos docentes



Fonte: Autoria própria, 2017

O resultado obtido mostrou que a atividade mais praticada nas horas livres pelos docentes é assistir à programas de televisão (83,3%). Navegar na internet, que aparece como atividade mais popular entre os alunos, recebeu 50% das indicações, empatando com a leitura de livros (obras científicas, literatura, ficção, etc.).

O fato de que a maioria dos professores tenha informado que a televisão é fonte preferencial de entretenimento não condiz com afirmação de Rodrigues (2016, p.38) em que ele diz: “a tecnologia não é tudo... e depende da gente. Com a internet, com os *smartphones* e os *tablets*, e seus formidáveis recursos, eles sentenciaram à morte a

televisão e os livros”. Pelo que vimos, pode-se verificar que essas atividades ainda acontecem com frequência e continuam sendo as preferidas dos docentes do grupo abordado.

Podemos dizer que, em síntese, o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa em relação aos professores, aponta que a maioria é do sexo feminino, tem como atividades de lazer mais praticadas assistir à televisão (séries, telejornais) e ler livros (obras científicas, literatura, ficção) e também navegar na *internet*. São profissionais que cursaram os ensinos fundamental e médio na rede pública de ensino e a graduação em instituição pública. Exercem a docência, há mais de cinco anos e têm experiência em pós-graduação, especialmente *lato sensu*.

Quanto aos alunos abordados, a maioria também é constituída por mulheres, que têm como principais formas de lazer a *internet*, assistir televisão (séries, telejornais) e também gostam de reunir com os amigos, ir a restaurantes e bares. Cursaram os ensinos fundamental e o médio em escola pública e identificam-se como pertencentes à classe média.

3 A INDISCIPLINA NO CAMPO DA INVESTIGAÇÃO

Tendo apresentado o *locus* e os participantes da investigação, no presente capítulo discutimos os dados que foram coletados em campo.

Na seção 3.1 apresentamos os resultados da pesquisa documental, realizada com o objetivo de verificar, no regimento da IES estudada, no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Medicina Veterinária como são apresentados aspectos referentes à dimensão disciplinar.

Na seção seguinte, que se encontra organizada em dois blocos, apresentamos e discutimos os resultados provenientes da aplicação do instrumento. Iniciamos, na subseção 3.2.1, identificando e analisando comparativamente o entendimento, de professores e alunos acerca do que pode ser considerado como indisciplina no caso do ensino superior. Na subseção seguinte, analisamos a compreensão dos participantes quanto às motivações e responsabilidades pela indisciplina, bem como de repercussões diretas no desenvolvimento do trabalho docente e no desempenho discente.

3.1 Regime disciplinar: o que dizem os documentos da IES

O Conselho Universitário da IES é órgão colegiado de deliberação superior e de supervisão geral, sendo responsável pela definição da política do Centro Universitário, nos planos acadêmico, administrativo, disciplinar e financeiro (ESTATUTO DA IES, 2017).

Os cargos de Reitor e Vice-Reitor da IES são designados pelo Presidente do Conselho Curador da FEPAM para um mandato de quatro anos, podendo ser reeleitos para mais um mandato. Dentre as diversas atribuições e competências do reitor, a questão disciplinar está inserida no estatuto em seu artigo 18, no inciso XIII – “exercer o poder disciplinar no âmbito do Centro Universitário” (ESTATUTO DA IES, 2017, p.11).

De acordo com o Estatuto da IES (2017) a Diretoria de Graduação é um Órgão Executivo Superior da Administração Geral, sendo responsável pela supervisão, orientação e coordenação das atividades acadêmicas de graduação. Além das inúmeras atribuições do Diretor, compete ainda “aplicar penalidades disciplinares no âmbito de sua competência” (ESTATUTO DA IES, 2017, p. 15).

A documentação consultada indica, também, que todo coordenador de curso, além de suas funções, pode ainda “aplicar penalidades disciplinares no âmbito de sua competência”. Este poderá também “atuar como mediador nos casos de conflitos e de dificuldades entre professor e alunos” (ESTATUTO DA IES, 2017, p. 19).

Entre os direitos e deveres do corpo docente, estabelecidos pelo Estatuto da IES (2017), encontramos, em seu artigo 159, incisos VII e X, respectivamente, alguns que remetem diretamente à temática da pesquisa. São eles: “contribuir para a manutenção da ordem e da disciplina no seu âmbito de atuação e pelo crescente prestígio da Instituição no âmbito social”; e, “cumprir as normas estabelecidas nos regulamentos relativos às atividades docentes” (ESTATUTO DA IES, 2017, p. 44). Em se tratando das competências do professor, segundo o mesmo documento, dele é esperado que responda pela ordem na sala de aula, incluindo o bom uso e a conservação do material e dos equipamentos utilizados.

Constitui como direito e dever do corpo discente, entre outros: “abster-se de quaisquer atos que importem perturbação da ordem, ofensa aos bons costumes, desrespeito a autoridades acadêmicas, professores, colegas e funcionários” (ESTATUTO DA IES, p.45). Ou seja, o aluno deve manter e preservar a boa ordem e o respeito, garantindo assim a convivência harmônica na Instituição de todos os envolvidos.

Em seu Estatuto, a IES prevê também o regime disciplinar, que é conjunto de normas de conduta previsto pela Instituição e pela legislação aplicável à comunidade acadêmica (alunos, professores e funcionários). É de competência do reitor, dos pró-reitores, do diretor de graduação e dos coordenadores de curso fazer cumprir esse regime, cabendo recurso de suas decisões, no prazo de oito dias da aplicação da pena, para o Conselho Universitário. De acordo com o artigo 182, do Estatuto da IES (2017, p.48) são aplicáveis as seguintes penalidades disciplinares: “advertência verbal; repreensão escrita; suspensão; dispensa; desligamento; destituição”. O aluno, cuja conduta inadequada no âmbito da instituição assim o justifique, está passível às essas penas disciplinares elencadas anteriormente.

Segundo o que rege no Estatuto da IES no artigo 183 (2017, p.48) as penalidades são aplicadas de acordo com a gravidade das faltas, considerando os seguintes elementos:

- I - infração cometida
- II - primariedade do infrator
- III - dolo e culpa
- IV - valor e utilidade de bens atingidos
- V - grau de ofensa à autoridade.

As penalidades são aplicadas mediante a sua averiguação e sua apuração, sendo assegurado, no processo disciplinar, os princípios de defesa de acordo com o estatuto, pautados no princípio constitucional e na dignidade do ser humano. Essa penalidade se aplica também ao ressarcimento de danos causados à Instituição.

Para a aplicação de penalidades, deve tomar as decisões pautadas em instâncias superiores, obedecendo a seguinte ordem, de acordo com o artigo 185 (p. 49):

- I- atos de professor, em matéria didático-científica, deve ser encaminhado ao Colegiado do Curso. E em matéria disciplinar, para o Pró-reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão e deste para o Reitor,
- II - decisões do Colegiado de Curso, para o diretor de Graduação e deste para o Conselho Universitário,
- III - atos ou decisões da Coordenadoria de Curso para o Pró-reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão,
- IV - atos da Coordenadoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão para o Pró-reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão,
- V - atos da Diretoria de Graduação para o Pró-reitor de Ensino, Pesquisa e Extensão e deste para o Conselho Universitário,
- VI - atos dos Pró-reitores para o Reitor,
- VII - atos do Reitor para o Conselho Universitário,
- VIII- de decisões do Conselho Universitário, de ordem econômica e/ou financeira, para a Entidade Mantenedora e, tratando-se de arguição de ilegalidade, ao órgão competente.

Ao aluno que apresentar comportamento considerado como incompatível, de modo a prejudicar ou impedir o bom andamento da atividade em classe, prejudicando a aprendizagem teórica ou prática e o bom aproveitamento de seus colegas, está prevista a aplicação da penalidade da exclusão de sala de aula ou da atividade acadêmica.

Ainda conforme a pesquisa documental, os membros do corpo docente também estão sujeitos a sanções disciplinares, que são: advertência verbal, repreensão escrita, suspensão e dispensa.

A pena de advertência é aplicável ao professor que, sem justa causa, não observar os prazos estabelecidos para postagem de notas, frequências e planos de aulas, deixar de comparecer ao ato escolar de sua obrigação ou para o qual tenha sido

convocado e faltar mais de três dias de aula consecutivos, uma vez que, no próprio estatuto, preconiza que essas atividades são inerentes à docência.

Em conformidade com o Estatuto da IES (2017), as penas de repreensão e de suspensão são aplicáveis em caso de reincidência das condutas anteriormente expostas.

A pena de dispensa é aplicável pelo abandono do emprego, pela incompetência científica, incapacidade didática ou técnica, ou ainda por conduta incompatível com a dignidade da vida escolar.

Já os membros do corpo discente estão sujeitos às seguintes penas disciplinares: “advertência verbal, repreensão escrita, suspensão de até 15% do total dos dias letivos e desligamento” (ESTATUTO DA IES, 2017, p. 50).

A pena de advertência é aplicável por desrespeito a qualquer membro da comunidade acadêmica, por perturbação da ordem no recinto do Centro Universitário ou por prejuízos materiais causados à Instituição. A pena de repreensão escrita é aplicável em caso de reincidência. Já a pena de suspensão de até 15% dos dias letivos é aplicável mediante: agressão a outro aluno, ofensa a qualquer membro dos corpos docente e técnico-administrativo, improbidade na execução dos trabalhos escolares, ofensa moral a qualquer autoridade da administração superior, atentado doloso contra o patrimônio moral, científico, cultural ou material, impedimento do exercício das funções pedagógicas, científicas ou administrativas.

E por fim, a pena de desligamento é aplicável pela reincidência nas infrações, agressão a qualquer membro do corpo docente ou técnico-administrativo e por atos incompatíveis com a dignidade da vida escolar.

No PPC do curso não aborda a questão disciplinar em nenhum momento. Tanto os alunos quanto os professores estão amparados pelo Estatuto da IES.

3.2 Indisciplina: percepções e cotidiano de docentes e discentes

Conforme constatado pela pesquisa documental, a perturbação da ordem e o desrespeito aos demais partícipes da comunidade escolar estão sujeitos a sanções, sendo previsto o mesmo para a ocorrência de comportamentos vistos como prejudiciais ao bom andamento do processo educacional, como é o caso da indisciplina.

A questão, contudo, é saber o que se está considerando como indisciplina e verificar se professores e alunos têm a mesma compreensão dos motivos pelos quais a

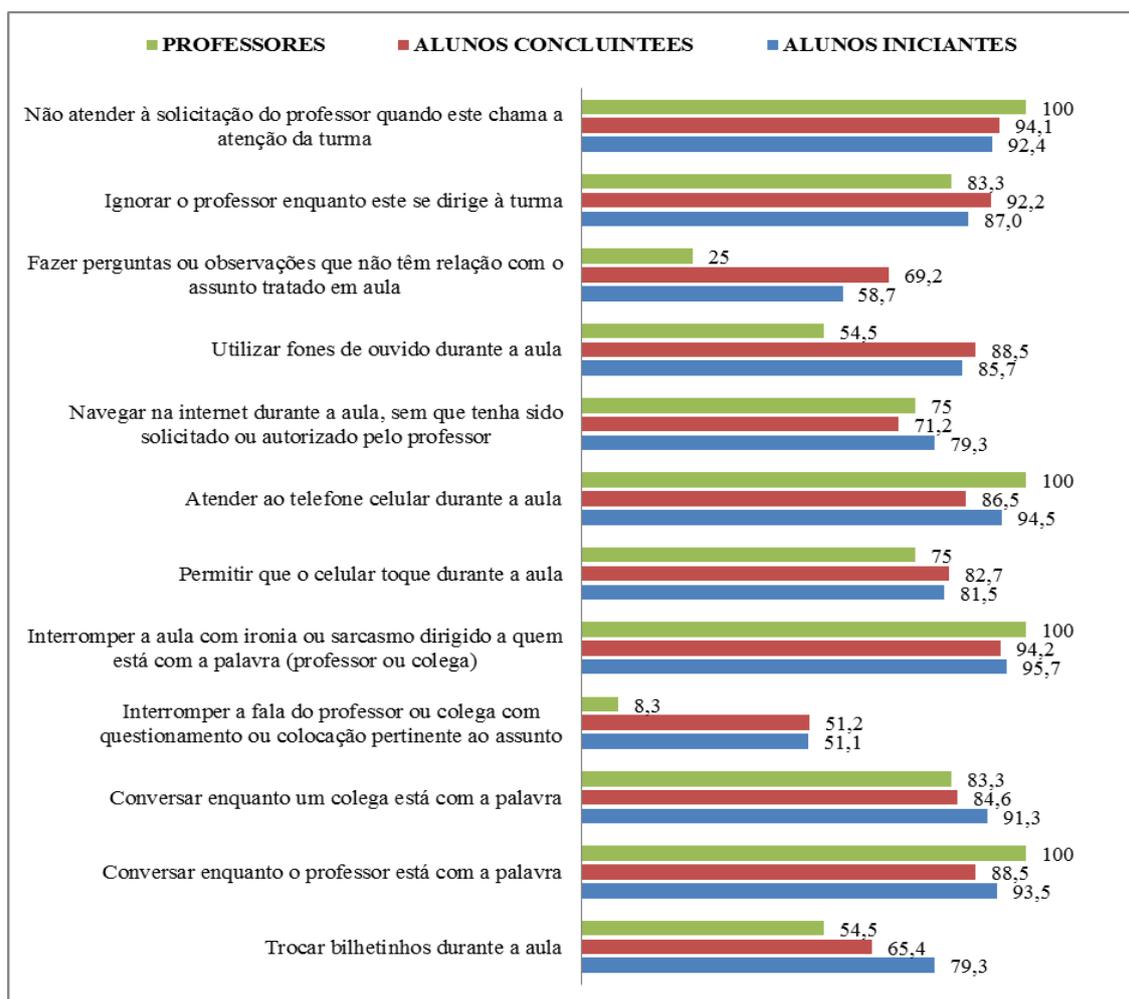
indisciplina é tomada como um problema no ensino superior, o que aparece como estando relacionado aos prejuízos que determinados comportamentos poderiam vir a causar ao adequado desenvolvimento das aulas e ao bom aproveitamento por parte dos alunos.

3.2.1 O que se considera como indisciplina no ensino superior

Em uma das questões do instrumento apresentamos uma relação de situações comuns no ambiente escolar: “trocar bilhetinhos ou mensagens durante a aula; conversar enquanto o professor está com a palavra”; “conversar enquanto um colega está com a palavra”; “interromper a fala do professor ou de um colega com questionamento ou colocação pertinente ao assunto”; “interromper a aula com ironia ou sarcasmo dirigido a quem está com a palavra (professor ou colega)”; “permitir que o celular toque durante a aula”; “atender ao telefone celular durante a aula”; “navegar na internet durante a aula, sem que tenha sido solicitado ou autorizado pelo professor”; “utilizar fones de ouvido durante a aula”; “fazer perguntas ou observações que não têm relação com o assunto tratado em aula”; “não dar atenção/ignorar o professor enquanto este se dirige à turma”; “não atender à solicitação do professor quando este chama a atenção da turma ou reclama de indisciplina”. Solicitamos aos participantes que identificassem, dentre estas, as ocorrências por eles consideradas como indisciplina no ensino superior, e também reservamos um espaço para que o aluno ou professor pudesse inserir alguma outra situação não contemplada no instrumento¹². Após tabuladas, as respostas resultaram no gráfico que segue (gráfico 3):

¹² Apenas um docente acrescentou que outra manifestação de indisciplina não prevista no instrumento seria o trânsito de aluno entrando e saindo da sala no decorrer da aula.

Gráfico 3 – Situações consideradas como indisciplina



Fonte: Autoria própria, 2017.

À primeira vista o gráfico chama a atenção por revelar que o grupo dos professores foi unânime em relação a quatro das 12 situações. 100% dos docentes abordados consideraram que se trata de indisciplina: “atender ao telefone celular durante a aula”; “conversar enquanto o professor está com a palavra”; “interromper a aula com ironia ou sarcasmo dirigido a quem está com a palavra (professor ou colega)”; e, “não atender à solicitação do professor quando este chama a atenção da turma ou reclama de indisciplina”.

As situações em questão têm um elemento em comum, o aparente enfrentamento da autoridade docente. Em uma delas, em especial, fica ressaltado um caráter de incivildade, assim considerado a partir de Charlot (2002) e Debarbieux (1996), para quem a transgressão das normas com indelicadeza deliberada assim se configuraria.

Neste sentido, cabe chamar a atenção para o fato de que, em obra posterior, Debarbieux alertou que nas relações educacionais o que tem sido chamado de incivilidade não é algo que possa ser pensado a partir da dicotomia barbárie/civilização, pois a existência de uma atmosfera hostil não depende de falta de educação ou de “civilidade”. É por esta razão, do etnocentrismo sugerido pelo conceito, que o autor opina que ao invés de se falar em incivilidade, no campo da educação seja empregada a noção de microviolência (MÁRQUES, 2015).

Ainda que não ocorrendo a unanimidade vista no reduzido grupo dos docentes, as respostas dos alunos indicam que, em relação às mesmas situações em questão, eles têm entendimento muito similar ao de seus professores. As quatro situações mais identificadas como indisciplina pelo grupo constituídos pelos alunos ingressantes foram exatamente as mesmas identificadas pelos professores, alterando-se apenas os percentuais. Resultado parecido foi encontrado no grupo dos alunos concluintes, que, por uma pequena diferença, no lugar de “atender ao telefone celular em aula”, tiveram entre seus quatro principais resultados “utilizar fones de ouvido durante a aula” (88,5%) e “conversar enquanto o professor está com a palavra” (88,5%).

Outro dado que merece ser ressaltado é o apontamento de que a maioria dos professores compreendem que interromper a fala do professor ou de um colega com questionamento ou colocação pertinente ao assunto (91,7%) e fazer perguntas ou observações que não têm relação com o assunto tratado em aula (75%) não se configuram como indisciplina. Tal resultado é importante porque deixa claro que o professor não está reputando a participação do aluno como um inconveniente, ainda que esta se dê a partir de uma interrupção. Fazer questionamentos e colocações faz parte da interação durante a exposição da aula.

Conforme os estudos de Neri (1992) o silêncio nem sempre é garantia de aprendizagem, pois o aluno aprende quando participa ativamente de uma atividade, executa alguma tarefa, debate e ouve as várias formas de percepção dos demais frente a uma temática e ainda tem a oportunidade de argumentar, dialogar e apresentar suas ideias durante a aula.

Aquino (1996, p.53) acrescenta

Anteriormente, disciplina evocava silenciamento, obediência, resignação. Agora, pode significar movimento, força afirmativa, vontade de transpor os obstáculos. [...] Disciplina torna-se, então,

vetor de rebeldia para consigo mesmo e de estranhamento para com o mundo – qualidades fundamentais do trabalho humano de conhecer.

O inconveniente, também para os professores abordados, parece estar na interrupção que traduz uma postura de enfrentamento ou de desconsideração ao processo educacional em curso.

Diferente dos professores, entretanto, os alunos opinaram que a interrupção para questionamentos e observações que não têm relação com a matéria é expressão de indisciplina (para 69,2% dos concluintes e 58,7% dos iniciantes).

Os dados até aqui analisados ressaltam a preocupação de autores como Estrela (2002), Garcia (1999) e La Taille (1996), que consideram que os termos disciplina e indisciplina devem ser tratados reconhecendo-se o quanto são complexos. Uma das complexidades da noção de disciplina, conforme La Taille (1996, p. 10), é a ambiguidade do tema:

De fato, o que é disciplina? O que é sua negação, indisciplina? Não é tão simples. Se entendermos por disciplina comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplina poderá traduzir de duas formas: 1) a revolta contra estas normas; 2) o desconhecimento delas. No primeiro caso, a indisciplina traduz-se por uma forma de desobediência insolente; no segundo, pelo caos dos comportamentos, pelas desorganizações das relações. Hoje, o cinismo (negação de todo valor e, logo, de qualquer regra) explica melhor os desarranjos das salas de aulas.

Verifica-se que o conceito duplo e complexo dos dois termos pode ocorrer tanto na quebra de uma regra como também pelo seu desconhecimento, o que se parece comum no cotidiano escolar. A disciplina é imprescindível para o desenvolvimento de qualquer atividade, seja individual ou coletiva. Desenvolvida de diversas maneiras, toda atividade, de qualquer natureza, exige ordem para chegar a um *bom termo*. Boarini (2013) enfatiza que são as normas estabelecidas pela família, pela escola ou pela sociedade em geral, em determinados momentos históricos, que atribuem o significado do comportamento disciplinado ou indisciplinado. A disciplina é um exercício que se faz necessário em qualquer situação social ou não.

Dessa forma, percebe-se que o ato considerado disciplinado ou indisciplinado é resultante das condições de todo o contexto social e cultural em que os alunos e os professores estão inseridos e por meio dos quais constroem as suas relações, o que para

uns é classificado como indisciplina para outros não é. Segundo Severino e Salum (2012, p.210) o “que é indisciplina numa cultura pode ser disciplina em outra. De um lado, depende de valores grupais (família, religião, etc.); e de outro, depende de regras institucionais da sociedade, de pactos sociais”.

Durante muito tempo o entendimento do conceito de disciplina tem sido sinônimo de ordem e respeito a normas preestabelecidas por autoridades impostas ou eleitas e que, de alguma forma, nos representam, nos lideram ou nos administram nos diferentes contextos em que vivemos. Esse conceito está associado aos condicionamentos socioculturais, assumindo, portanto, significados diversos em momentos diferentes para pessoas diferentes.

Neste sentido, na visão dos professores a indisciplina escolar é um empecilho ao processo de ensino e aprendizagem.

[...] a questão disciplinar é, atualmente, uma das dificuldades fundamentais quanto ao trabalho escolar. O ensino teria como um de seus obstáculos centrais a conduta desordenada dos alunos, traduzidas em termos como: bagunça, tumulto, falta de limite, maus comportamentos, desrespeito às figuras de autoridade (AQUINO, 1996, p. 40).

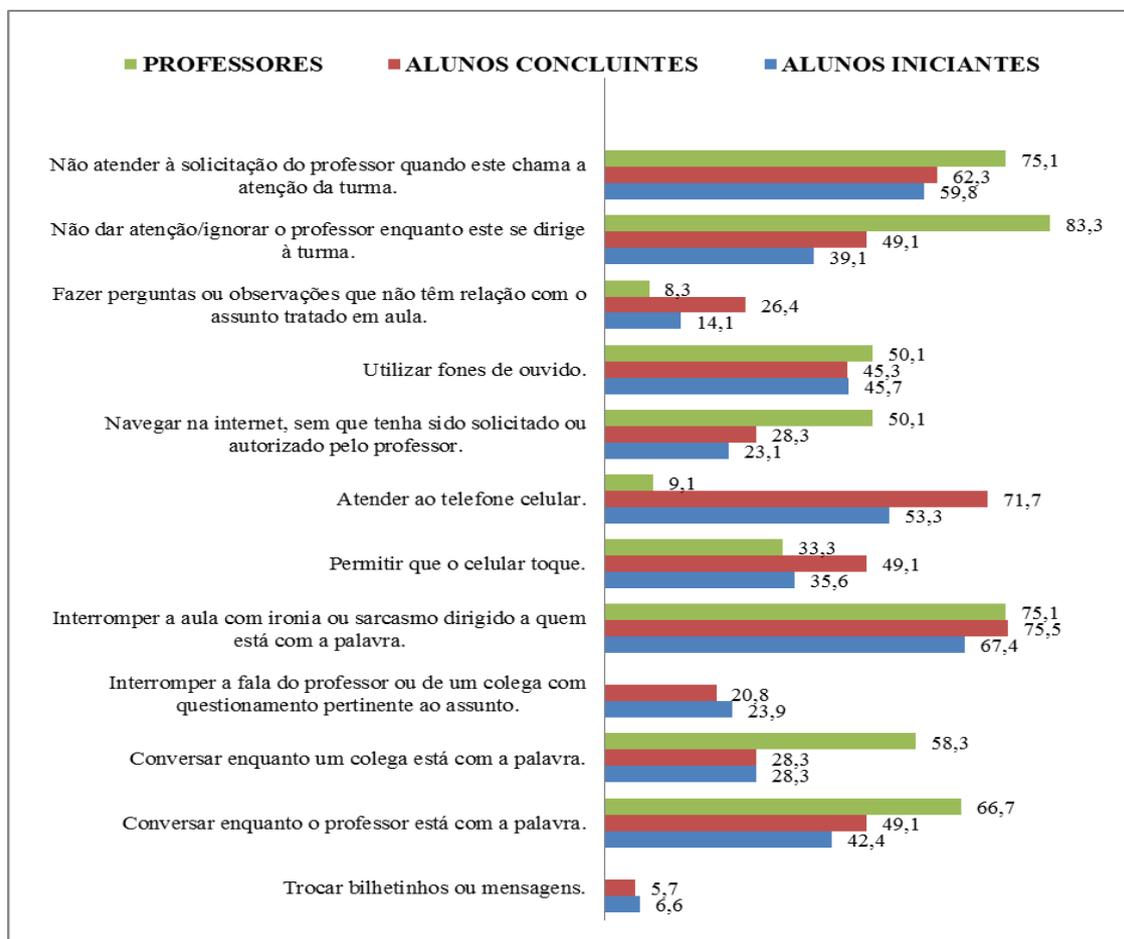
Nesta perspectiva, para Estrela (2002, p. 98) se conquista a disciplina por meio da prevenção da indisciplina “não há, portanto, receitas aplicáveis a qualquer situação ou a qualquer turma e as soluções são em geral construídas momento a momento, sob a pressão dos acontecimentos e a necessidade de uma resposta imediata e adequada, exigindo hábitos de reflexão na ação”.

Para checar a hipótese de que muito do conflito em sala de aula decorreria do fato de professores e alunos terem entendimentos distintos não apenas sobre o que é caracterizado como indisciplina, mas também sobre os prejuízos que manifestações assim reconhecidas poderiam ou não vir a causar ao adequado desenvolvimento das aulas, em outra questão apresentamos a mesma relação de situações anteriormente postas e solicitamos aos participantes que indicassem se seriam consideradas por eles como *nada graves*, *pouco graves*, *graves* ou *muito graves*.

Como resultados gerais constatamos que, ainda que os professores e alunos participantes da pesquisa demonstrem ter um entendimento bem semelhante acerca do que seja ou não indisciplina no ensino superior, estes não atribuem o mesmo valor às

diferentes situações assim caracterizadas – havendo mesmo discrepâncias significativas em alguns casos, como se pode observar no gráfico 4.

Gráfico 4 - Situações de indisciplina quanto à maior gravidade



Fonte: Autoria própria, 2017

Chama a atenção que, para os alunos concluintes, oito das 12 situações apresentadas tenham sido vistas como de maior gravidade do que aos olhos dos alunos iniciantes, o que guarda relação com o fato de que professores de turmas do perfil inicial relatem maiores dificuldades com a indisciplina em sala de aula.

Outro dado muito significativo é que apenas o grupo dos professores não atribuiu gravidade a duas situações. “Trocar bilhetinhos ou mensagens”, assim como “interromper a fala do professor ou de algum colega com questionamento pertinente ao assunto” não foram condutas consideradas como *graves* pelos professores, mas apenas pelos estudantes. Estes, consideraram como condutas com maior gravidade “interromper a aula com ironia ou sarcasmo dirigido a quem está com a palavra, seja

professor ou aluno (67,4% dos primeiros e 75,5% dos segundo), o que também pode ter alguma relação com a questão do *bullying* e/ou do mal-estar nas relações escolares.

Em sentido inverso, “não dar atenção ou ignorar o professor quando este se dirige à turma” e “conversar enquanto o professor está com a palavra” são consideradas condutas *graves* pelos docentes (respectivamente 83,3% e 66,7%), mas nem tanto pelos discentes (menos de 50% nos dois casos).

Pelos resultados, acredita-se que a autoridade pedagógica é uma questão desafiadora também para o professor universitário, uma vez que a maioria relatou que os alunos nem sempre dão atenção quando estão com a palavra, isso requer o conhecimento das características de cada turma, para que possa exercer com coerência sua função de educador.

Vasconcelos (2009) e Aquino (1996) estão entre os autores que discutem o conceito de autoridade no exercício docente, o que fazem ponderando sobre o direito ou poder de obedecer, tomar decisões, dar ordens em um contexto em que se deve adotar atitudes que levem o outro a crescer. Como ressalta Vasconcelos (1997), não existe uma autoridade “em si”, pois se trata de algo que se define em determinado contexto histórico, que se constrói no social e que deve, portanto, ser socialmente legitimado. Autoridade e respeito são, dessa forma, atitudes que implicam em mútua aceitação entre professores e alunos, necessária não só para o bom rendimento das atividades em sala de aula, mas também para o desenvolvimento da disciplina internalizada dos alunos.

Por outro lado, é importante lembrarmos que as transformações que vem sendo operadas na sociedade ocidental, sobretudo devido às tecnologias da informação, tem impactado, e muito, as relações que se estabelecem no contexto escolar, incluído o ensino superior. Já houve o tempo em que o professor, e apenas ele, era o depositário do conhecimento a ser transmitido aos alunos. Hoje, a rede mundial de computadores não apenas disponibiliza quase todo o conhecimento produzido pela humanidade como, também, através de uma inimaginável quantidade de “tutoriais” igualmente consegue promover o aprendizado, suprimindo a intermediação do mestre.

Este novo mundo, com suas possibilidades sensacionais há muito encontrou as gerações mais jovens e faz parte do cotidiano escolar e, ainda mais, no ensino superior. Não obstante, ainda que larga parcela de profissionais da educação sejam capazes não apenas de se movimentar, mas também de acessar e utilizar como instrumento pedagógico boa parte dos recursos da web, a estrutura dos cursos de graduação e as

noções de disciplina e autoridade existentes neles, permanecem as mesmas. Com propriedade, Aquino (1996, p. 43) reconhece que “temos diante de nós um novo aluno, um novo sujeito histórico, mas, em certa medida, guardamos como padrão pedagógico a imagem daquele aluno submisso e temeroso”. Parece que o caminho para alcançar melhores relações disciplinares passa pela compreensão, por alunos e professores, de que a autoridade do professor é importante no processo educacional e não se confunde com autoritarismo.

O exercício da autoridade está relacionado com o conhecimento das normas e daquilo que as motiva, do que as justifica. Definir com os alunos as normas e regras da sala de aula demonstrando o que as torna necessárias para o adequado desenvolvimento da atividade em si, pode contribuir para o comportamento pelos próprios alunos, reconhecidos em sua capacidade de desenvolver autonomia e senso de responsabilidade individual. Em sentido contrário o autoritarismo, diz Vasconcelos (1997, p. 248), “é a negação da verdadeira autoridade, pois se baseia na coisificação, na domesticação do outro”, o que em nada contribui para sua formação com vistas à emancipação.

Agindo com autoridade e sem autoritarismo, tal atitude pode desenvolver o senso de cooperação para com o professor, funcionando como ferramenta importante no exercício do incentivo pela disciplina. Em que o professor transfere gradualmente parte do seu poder, controle e responsabilidade para os alunos, de acordo com a maturidade de cada turma.

Outra questão que merece destaque refere-se ao uso de aparelhos celulares entre os alunos no ambiente acadêmico e, principalmente, durante a aula. Na pesquisa constatamos que mais de 85% de todos os participantes associam à indisciplina diversos usos não autorizados de equipamentos celulares, contudo, alguns usos são considerados como mais graves que outros. Permitir que o celular toque durante a aula é algo visto como mais *grave* pelos alunos concluintes (49,1%) e pelos ingressantes (35,6%) do que pelos professores (33,3%); atender ao telefone durante a aula foi considerado como indisciplina por 100% dos docentes, mas apenas 9,1% destes atribuíram maior gravidade ao fato. Em contrapartida, navegar na internet sem que isso tenha sido solicitado ou autorizado pelo docente foi considerado como *muito grave* pela metade dos professores, mas por menos de 30% dos alunos.

Os equipamentos celulares tornaram-se muito populares entre os jovens, e ao mesmo tempo, estamos em um mundo onde a tecnologia faz parte da vida de quase

todas as pessoas. Com a utilização dessa ferramenta, o professor tem possibilidade de interagir com seus alunos, de forma rápida, de diversas maneiras, inclusive compartilhar, via *internet*, arquivos, *links* e até mesmo o conteúdo da aula que fora ministrada. Nas palavras de Lévy (1990, p. 172)

não se trata de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar conscientemente uma mudança de civilização que questiona as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais e, sobretudo os papéis do professor e do aluno.

O uso das tecnologias contribui para o aprendizado e pode ser aplicada de forma mais envolvente junto às novas gerações. Os recursos tecnológicos estão ao alcance de quase todos, e os docentes não pode omitir o uso de tais ferramentas em uma sociedade regida pela tecnologia da informação e da comunicação, cabe ao professor saber contextualizar o conteúdo das aulas com essas estratégias e buscar o equilíbrio em sua utilização.

Por outro lado, em uma pesquisa americana realizada no ano 2012 com 777 estudantes de seis universidades daquele país se “descobriu que o uso de aparelhos digitais, como celulares, computadores e *tablets* durante a aula [...] quase nunca objetiva o aprendizado”, razão pela qual, às vezes, trata-se de algo que atrapalha mais do que ajuda (TUMA, 2013, p. 1).

De acordo com referido estudo, a forma de utilização dos aparelhos teve reflexo no baixo rendimento das notas. Enquanto alguns alunos achavam que se manter conectados era uma das vantagens em utilizar os equipamentos digitais durante a aula (86% para conversas de texto, 68% checando e-mails, 66% em redes sociais, 38% navegando a esmo e 8% em *games online*), a maioria indicou ter compreensão de que o uso demasiado acarretaria muitas desvantagens, como não prestar atenção na aula, perder instruções importantes e ainda ser advertido em público pelo comportamento inadequado (TUMA, 2013).

Atualmente, o aparelho celular está inserido não só no cotidiano dos alunos brasileiros, mas de toda a sociedade, e ensinar a usá-lo com sabedoria, bom senso e ponderação é também uma das funções da tarefa de ensinar.

Em outra questão do instrumento, perguntamos aos participantes sobre a frequência com que ocorriam as situações em discussão. No questionário remetido aos

professores foi solicitado que respondessem com base nas turmas por eles consideradas como indisciplinadas, já no questionário remetido aos alunos a solicitação foi que as respostas fossem dadas tendo-se em mente a atual sala de aula.

Cabia ao pesquisado identificar se a ocorrência se dava *frequentemente*, *às vezes*, *raramente* e *nunca*. A maioria das afirmativas foram vistas pelos professores como ocorrências eventuais, optando-se em maior número pela alternativa *às vezes*. Em síntese, para este grupo de participantes (professores), as ocorrências *mais frequentes* são: “conversas paralelas enquanto um colega está com a palavra” e quando os alunos ficam navegando na internet durante a aula; e as *ocasionais* envolvem “conversas paralelas enquanto o professor está com a palavra”, “alunos fazendo perguntas ou observações que não têm relação com o assunto tratado em aula”, “interromper a aula com ironia ou sarcasmo dirigido a quem está com a palavra”, e “não atender à solicitação do professor quando este chama a atenção da turma ou reclama de indisciplina”.

Os resultados obtidos junto aos alunos concluintes apontaram que, na percepção da maior parte dos estudantes, os alunos *frequentemente* navegam na internet durante a aula (68%). Consideradas pela maioria (50,9%) como ocorrências que se dão *às vezes*, os estudantes apontam para “conversas paralelas enquanto o professor ou um colega está com a palavra”, bem como interrupção da fala do professor ou colega com questionamento ou colocação pertinente ao assunto (49,1%). Segundo metade dos concluintes, *raramente* os alunos fazem “perguntas ou observações que não têm relação com o assunto tratado em aula”.

Quanto aos alunos iniciantes, as respostas obtidas foram *mais frequentes* no que se refere aos alunos ficar navegando na internet durante a aula (52,2%). Um número menor de alunos considerou (27,2%) como *frequente* conversas paralelas enquanto o professor está com a palavra e a troca de bilhetinhos ou mensagens durante a aula. A maior parte dos participantes deste grupo (62%) entende *às vezes* ocorrem conversas paralelas enquanto o colega está com a palavra e conversas paralelas enquanto o professor está com a palavra (59,8%). Em algumas situações acontecem *raramente* durante a aula, como o celular tocar (59,8%), interrupção da aula com ironia ou sarcasmo dirigido a quem está com a palavra, sendo professor ou colega (43,5%) e alunos fazendo perguntas ou observações que não têm relação com o assunto tratado em aula (42,4%).

Os resultados indicam que nos três grupos se reconhece que *frequentemente* os estudantes navegam pela internet no decorrer das aulas, o que não nos permite afirmar que todos, professores e alunos, teriam o mesmo entendimento das motivações para tal. Se para os professores o gesto tende a ser interpretado como um sinal de desinteresse e a ele seja reputada elevada gravidade (lembrando que mais da metade dos docentes consideraram algo *muito grave*), para os estudantes, imersos na cultura digital, as significações podem ser outras.

A permanente presença virtual dos alunos na web é um dado incontestado que, entendemos, aponta para a urgência de se redimensionar o uso da tecnologia, *em favor* do aprendizado. Sem dúvida o acesso à internet nem sempre é motivado pelo estudo, conforme demonstrou a pesquisa norte americana antes mencionada (TUMA, 2013). No entanto, o mundo contemporâneo nos exige pesquisas quanto à forma atual de aprender. Ainda que o acesso constante à web seja desvinculado do conteúdo e das atividades desenvolvidas em sala, *a insistência no comportamento* é muito reveladora. Trata-se de um modo de agir próprio das novas gerações e que requer, por isso mesmo, ser compreendido e instrumentalizado. Cabe aqui um questionamento *profundo* sobre a capacidade do professor e da estrutura educacional vigente *capturar e manter a atenção do aluno*.

Nossa pesquisa não objetiva responder à pergunta. No entanto, os dados indicam que professores e estrutura educacional estão preocupados em como lidar com a questão da atenção dos alunos. É revelador o fato de que todos os alunos – concluintes e iniciantes – indiquem que *frequentemente* os estudantes mantêm conversas paralelas enquanto o professor ou os colegas estão com a palavra. Os alunos iniciantes vão, inclusive, além: consideraram que *ocasionalmente* existem situações nas quais *ignoram o professor*.

No entanto, os docentes *não consideram* que frequentemente os alunos mantêm conversas paralelas enquanto estão com a palavra. Para eles, mais frequente é que o façam quando a palavra está com algum colega. Vasconcelos (2004) salienta que os alunos têm necessidade de expressar-se, sentir-se como sujeito no meio em que vive. E o professor deve ser o mediador da comunicação e da relação interpessoal, de modo a garantir o respeito às regras, a permanecer atento quanto à sua prática pedagógica, e

ter respeito com os alunos é uma das necessidades da postura de um professor consciente. Deve também exigir respeito dos alunos para com os colegas e para consigo. O professor não pode exigir que o aluno goste dele ou dos colegas, mas o respeito ele pode exigir. No caso de ser desrespeitado, restabelecer os limites (não entrar no círculo vicioso do desrespeito) (VASCONCELOS, 2004, p. 93).

Conforme apresentado no referencial teórico, conversas paralelas durante a explicação e o não cumprimento das atividades são compreendidas como indisciplina na visão de Oliveira (2009).

La Taille (1996, p.10) afirma que

A disciplina é bom porque, sem ela, há poucas chances de se levar a bom termo um processo de aprendizagem. A disciplina em sala de aula pode equivaler a simples boa educação: possuir alguns modos de comportamento que permitam o convívio pacífico.

Nos dizeres de Antunes (2011) o aluno que se mostra desinteressado, ou indisciplinado, muitas vezes está chamando a atenção para algo que não vai bem ou não está se desdobrando de acordo as suas expectativas ou mesmo quer que haja alguma mudança tanto na parte da didática quanto na condução da aula. Pode-se perceber que são várias as formas e as situações de manifestação da indisciplina no ensino superior, uma vez que o comportamento disciplinado não pode ser avaliado isoladamente, e sim no contexto da sua ocorrência.

Ainda movidos pela intenção de conhecer o entendimento dos participantes sobre como se dá a indisciplina em seu cotidiano universitário, em outra questão enfocamos a condução da situação quando esta acontece em sala de aula. Apresentamos aos participantes uma relação de situações solicitando a eles que identificassem se, em seu entendimento, estas ocorreriam *raramente*, *às vezes* ou *sempre*: “o professor chama a atenção ou da bronca na turma”; “o professor tenta negociar com a turma”; “o professor chama a atenção diretamente dos alunos envolvidos”; “o professor interrompe a aula e espera que a turma silencie”; “o professor altera o tom de voz ou dá tapas na mesa pedindo atenção”; “o professor interrompe a aula e se retira da sala”; “o professor pede aos alunos envolvidos que se retirem da sala”; “o professor anuncia ou chega a pedir a presença de um representante da coordenação do curso”; “os alunos envolvidos em indisciplina são acompanhados pela coordenação ou recebem alguma advertência”.

A maioria dos alunos iniciantes responderam que *raramente* o professor interrompe a aula e se retira da sala (91,2%); os alunos mais envolvidos em indisciplina são acompanhados pela coordenação ou recebem alguma advertência (90%) e o professor anuncia ou pede a presença de um representante da coordenação do curso (83,7%). Segundo esses estudantes, *às vezes* o professor chama a atenção diretamente dos envolvidos (59,8%) ou dá bronca na turma (57,6%) e *sempre* o professor interrompe a aula e espera que a turma silencie e ainda tenta algum tipo de negociação com os alunos (17,6%). Segundo Aquino (2003), a maioria dos educadores não sabe ao certo como administrar o ato indisciplinado, como geri-lo, já que muitas vezes não é capaz de compreendê-lo em sua complexidade.

Para a elaboração das assertivas foram consideradas as conclusões de Estrela (1994), que registra que as ações habituais no trato com a indisciplina vão desde ignorar o comportamento desviante até chamar a atenção, dirigir questionamentos aos alunos indisciplinados, fazer apelos à boa conduta, lembrar-se da regra que está sendo violada, retirar o estudante da aula, etc.

De acordo com a opinião dos alunos concluintes, o que *raramente* acontece em situações de embate envolvendo indisciplina é: o professor interromper a aula e se retirar da sala (92,3%); o professor anunciar ou pedir a presença de um representante da coordenação do curso (88,5%); e, os alunos mais envolvidos em indisciplina serem acompanhados pela coordenação ou receberem alguma advertência (84,6%). No que tange a advertência, no estatuto da IES investigada (2017, p. 50) em seu artigo 191, rege que a pena de advertência é aplicável por “desrespeito a qualquer membro da comunidade acadêmica, por perturbação da ordem no recinto do Centro Universitário” [...]. Em seu artigo 192, preconiza sobre a pena de repreensão escrita em que é aplicável “em caso de reincidência”. Já no artigo 193, estabelece que a pena de suspensão de até 15% dos dias letivos é aplicável mediante:

agressão a outro aluno, ofensa a qualquer membro dos corpos docente [...], improbidade na execução dos trabalhos escolares, ofensa moral a qualquer autoridade da administração superior, impedimento do exercício das funções pedagógicas, científicas ou administrativas (idem, p. 50).

E por fim, a pena de desligamento é aplicável pela “reincidência nas infrações, agressão a qualquer membro do corpo docente ou técnico-administrativo e por atos incompatíveis com a dignidade da vida escolar” (ibidem).

Diante dos estudos de Rebelo (2002), Aquino (1996) e Oliveira (2005), não se pode mais encarar a disciplina como manutenção da ordem e obediência das regras pré-estabelecidas, por meio de ameaças de punição, mas sim como uma construção que se dá através de compromissos, acordos firmados entre ambas as partes, aluno e professor. Neste caso, acredita-se que pode haver colaboração entre professor e aluno para que a sala de aula seja um lugar de encontro de saberes ao mesmo tempo de construção do conhecimento numa relação de respeito entre as partes.

Neste prisma, Estrela (2002, p. 90) salienta que se conquista a disciplina por meio da prevenção da indisciplina “quando falha a prevenção ocorrem comportamentos de indisciplina, há lugar para a intervenção corretiva do professor”. A autora ainda complementa que não possui solução pronta para se aplicar às situações de indisciplina, assim, as mesmas devem ser analisadas de forma individual: “não há, portanto, receitas aplicáveis a qualquer situação ou a qualquer turma e as soluções são em geral construídas momento a momento, sob a pressão dos acontecimentos e a necessidade de uma resposta imediata e adequada, exigindo hábitos de reflexão na ação” (ESTRELA, 2002, p. 98).

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.

Tanto os alunos iniciantes quanto na concepção dos alunos concluintes, em sua maioria, às vezes o professor chama a atenção ou dá bronca na turma e também chama a atenção diretamente dos envolvidos. Do mesmo modo, para 39,6% do primeiro grupo e 48,1% do segundo, tentativas de negociação com a turma também acontecem apenas às vezes, diferente do que entendem os professores a respeito de sua própria atuação.

Os professores responderam em sua totalidade que *sempre* tentam negociar com a turma, e que *raramente* interrompem a aula, saem da sala ou pedem a presença de um representante da coordenação do curso. A maior parte dos docentes entendem que eles

próprios *sempre* tentam resolver as situações, o que fazem, em sua maioria, chamando a atenção diretamente dos alunos envolvidos (45,6%). De acordo com as pesquisas de Vasconcellos (2003), o ofício do professor exige negociação constante, quer com relação à definição dos objetivos e às estratégias de ensino e avaliação, quer com relação à disciplina, pois esta, se imposta autoritariamente, não será aceita pelos alunos. Uma das dificuldades dos professores é estabelecer esse diálogo com os alunos e criar normas para amenizar o problema da indisciplina. Isso acontece porque, segundo Aquino (1996), muitos professores não estão preparados para a educação dessa nova geração e não conseguem estabelecer um vínculo com esse aluno que apresenta problemas de comportamento em sala de aula.

Aquino (1996, p. 41) comenta que hoje, “o diálogo e a motivação constituem-se em novos instrumentos para o professor conduzir suas aulas”. Já sabemos, que o confronto por meio do diálogo e da troca de argumentos é indispensável para a educação do século XXI. O diálogo é a base de toda sociedade democrática, de todo sujeito livre que tem o objetivo de ser sincero um com o outro. O diálogo, conforme Oliveira (2011, p. 56)

[...] viabiliza a humanização e o reconhecimento da dignidade, assim como ações de colaboração e de participação política, ao possibilitar aos silenciados ou subalternizados o direito de dizerem a sua palavra. [...] deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte do nosso progresso histórico do caminho para tornamo-nos seres humanos. É o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre a sua realidade tal como a fazem e a refazem.

Os professores responderam que *raramente* acontece de os alunos envolvidos em indisciplina serem depois acompanhados pela coordenação ou receberem alguma advertência.

Conforme já discutido, o regulamento disciplinar é um documento que norteia a postura do aluno dentro da instituição e prevê situações cotidianas, desde as mais leves até as mais graves. A presença das normas favorece a caracterização de um desvio, quando há ausência do comportamento delimitado, que se espera socialmente ou no ambiente escolar. Boarini (2013, p. 128) afirma que “são as normas estabelecidas pela família, pela escola ou pela sociedade em geral, em determinados momentos históricos, que atribuem o significado do comportamento disciplinado ou indisciplinado.” Assim, a

possibilidade de o aluno ser penalizado de acordo com o regulamento pode gerar uma expectativa que isso seja a opção quando surgirem às dificuldades.

Em contrapartida, a negociação se coloca como um elemento importante para se pensar em uma escola democratizada, em que se reconhece que

os alunos tendem a questionar e a desafiar os moldes convencionais de exercício de autoridade, procurando influir nos seus limites virtuais. A compreensão destas tendências e a concertação da ação pedagógica nesse sentido tem a potencialidade de gerar tipos alternativos de autoridade - reconhecidos reciprocamente entre professores e alunos. A negociação da ordem permite, justamente, a criação dessa condição de reciprocidade (COSTA, 2012, p. 44).

Neste sentido, Viecelli (2015, p.75) acrescenta que a negociação não significa “ausência da ordem e sim possibilidades de uma ação recíproca que visa um ajustamento para ambas as partes, criando condições de aprendizagem e trabalho pedagógico mais produtivo”.

Parrat-Dayan (2008, p. 131) aponta que “os conflitos são inevitáveis em toda relação intersubjetiva, mas podem ser resolvidos pela negociação, pelo abandono ou pela aceitação de pontos de vista”. É a presença do conflito que permite aos alunos e aos professores conhecerem suas dúvidas, questionar, problematizar a realidade e apontar alternativas e critérios que indiquem as prováveis soluções para os impasses.

Às vezes acontece de o professor ter que interromper a aula, esperar que a turma faça silêncio e ainda chamar a atenção e dá bronca. Conforme afirma Garcia (2006) o aluno disciplinado, então, é aquele que faz silêncio absoluto, é obediente e submisso, havendo um comportamento rígido do professor sobre a conduta dos alunos. A disciplina está relacionada ao modo como os professores ensinam e utilizam os mecanismos de controle social, sobre o aluno.

Os professores afirmam, ainda, que *raramente* alteram a voz ou dão tapas na mesa pedindo atenção (72,7%), assim como *raramente* pedem aos alunos envolvidos que se retirem da sala (72,7%). Verifica-se que os professores buscam ações, atitudes, ao exercerem sua autoridade nos momentos de indisciplina. Percebemos que esta autoridade é equilibrada, pois, de acordo com a pesquisa, o professor não perde o controle com atitudes que não condizem com seu papel em sala de aula, pois ela é resultante da segurança com que ele transmite frente a determinados conflitos e não com as atitudes que demonstrem sua falta de controle sobre a turma.

Já sabemos que não podemos esperar uma postura passiva do aluno, compreendendo que em muitos momentos é natural que aconteçam conversas ou dispersão. Não podemos mais esperar dele uma atitude submissa, condizente com a “pedagogia tradicional” trazida ao Brasil pelos jesuítas no século XVI. Os tempos mudaram. Num certo sentido, até mesmo o excesso de informação promovido pela capacidade tecnológica da sociedade contemporânea, tem funcionado como dispositivo de pressão, contrário ao formato tradicional de ensinar e aprender.

Na perspectiva de Fleuri (2008, p.480), “o poder disciplinar, que condiciona as pessoas à submissão”, é resultado de correlações de força que, ao mesmo tempo mantém e boicotam os mecanismos de controle. Esse mesmo mecanismo forma tanto atitudes de obediência e docilidade à serviço da produtividade, quanto comportamentos de rebeldia e de criatividade. Portanto, esse jogo de forças estabelece uma espécie de conflito entre a disciplina, a ordem, e as manifestações contrárias a estas.

Como solucionar esta equação é, de fato, um problema posto à própria formação dos docentes. Conforme as palavras de Estrela (1994, p. 40), “[...] o ensino das massas colocou em xeque a pedagogia do dom, exigindo do professor o domínio de um conjunto de competências de caráter didático e relacional, além de dominar a matéria que ensina”. A contemporaneidade inclui, ainda, transformar em favor do aprendizado os comportamentos “indisciplinados”.

3.2.2 Motivações e consequências da indisciplina no ensino superior

Na seção anterior apresentamos e discutimos o que os participantes percebem como conduta indisciplinada no ensino superior, o quanto essas condutas ocorrem em seu cotidiano, que gravidade atribuem a tais comportamentos e como, segundo sua percepção, os professores e a IES lidam com essas situações quando acontecem em sala de aula. No presente item, passamos a outra série de dados, que se voltam ao entendimento dos participantes acerca das motivações e responsabilidades pela indisciplina, bem como das associações que fazem entre indisciplina, desenvolvimento do trabalho docente e desempenho discente.

Iniciamos a série procurando verificar se os participantes trazem consigo representações estereotipadas acerca do aluno indisciplinado e do professor em cuja aula a indisciplina se manifesta. Para tal, apresentamos um grupo de assertivas nas quais

crenças sociais e estereótipos circulantes foram misturados a elementos encontrados pontualmente nas conclusões de trabalhos científicos sobre indisciplina escolar: “alunos tendem a ser mais indisciplinados que alunas”; “A indisciplina ocorre mais em aulas de docentes mais jovens”; “A indisciplina ocorre mais em aulas regidas por mulheres”; “A indisciplina ocorre mais nas aulas dos professores menos experientes”; “A indisciplina ocorre mais em componentes curriculares considerados pelos alunos como secundários”; “Alunos que têm religião tendem a ser menos indisciplinados”; “Alunos muito indisciplinados geralmente têm problemas psicológicos e/ou neurológicos”; “A indisciplina é sobretudo uma questão cultural”. Aos participantes foi solicitado que identificassem se *concordam*, *discordam* ou *concordam parcialmente* do conteúdo de cada frase.

Diferente do que tem sido constatado em estudos sobre a indisciplina no ensino fundamental, os participantes da pesquisa discordaram do entendimento de que a indisciplina tenha alguma coisa a ver com relações de gênero. Frente à afirmação de que a indisciplina ocorre mais em aulas regidas por mulheres, 83,3% dos professores, 84,8% dos alunos iniciantes e 68% dos alunos concluintes, discordaram, assim como 66,7% dos docentes e 74% dos universitários concluintes discordaram também da afirmação de que os alunos são mais tendentes ao comportamento indisciplinado do que as alunas.

Os dados apontam para o que foi afirmado por Vasconcellos (2000, p. 56), que defende que a questão disciplinar

se expandiu em termos de gêneros: antes, era um problema praticamente só dos meninos; no presente, as meninas não deixam por menos. E de faixas etárias: houve época em que a reclamação vinha dos professores do final do ensino fundamental; atualmente, tem vindo até da educação infantil e, no polo oposto, do ensino superior.

Cumprir registrar, entretanto, a presença de estudos que vão em sentido contrário. Em sua pesquisa Reis (2011, p.96), observa que as normas e discursos de gênero reproduzidos na educação escolar reservam às meninas “a docilidade, a responsabilidade, o interesse, a disciplina, a organização” enquanto aos meninos ficam reservados “a agitação, a ousadia, o brincar e falar muito, a insubmissão, o desinteresse e a indisciplina”.

Quanto ao gênero do docente em cuja aula se manifesta a indisciplina, Enguita (1991, p. 52) nos lembra que “o aumento proporcional da presença das mulheres no

professorado tem sido espetacular e praticamente constante ao longo do tempo, muito acima de sua presença média na população ativa do país”. Todavia, cabe destacar que, a despeito do número expressivo de mulheres que exercem a docência no ensino superior, nossos dados indicam que, no caso em tela, a questão do gênero pouco se relaciona com a problemática da indisciplina na sala de aula.

Tal como ocorre em relação ao gênero, 79,3% dos alunos iniciantes, 81,6% dos alunos concluintes e 66,6% dos professores também discordam da ideia de que alunos que têm religião tenderiam a ser menos indisciplinados. Os participantes parecem ter a compreensão de que a indisciplina não está centrada, apenas, no aluno e sim, atribuída a múltiplos fatores que a produzem de uma forma ou de outra, tal como temos discutido.

Discordam ainda que os alunos muito indisciplinados geralmente tenham problemas psicológicos e/ou neurológicos (72,8%; 55,1%, dos alunos, respectivamente, contra 25% dos professores). Entretanto, segundo Oliveira (2005) a questão da indisciplina também pode ter origem advinda de fatores psicológicos ou emocionais que acarretam a falta de atenção e a falta de concentração durante a aula. Além dos já banalizados distúrbios de déficit de atenção e hiperatividade, outras manifestações da mesma ordem podem interferir na capacidade de atenção e de concentração do aluno e influenciar comportamentos considerados como indisciplinados.

Não obstante, importa lembrar a crítica colocada por Aquino (1996, p.48) quanto às interpretações “psicologizantes” da indisciplina.

a indisciplina seria indício de uma carência estrutural que se alojaria na interioridade psíquica do aluno, determinada pelas transformações institucionais na família e desembocando nas relações escolares. De uma forma ou de outra, a gênese do fenômeno acaba sendo situada fora da relação concreta entre professor e aluno, ou melhor, nas suas sobredeterminações. Ora, não é possível assumir que a indisciplina se refira ao aluno exclusivamente, tratando-se de um problema de cunho psicológico (AQUINO, 1996, p. 48).

A carência de atenção e de afeto pode manifestar-se na forma de comportamentos indisciplinados na universidade ou ainda, desrespeito e falta de limites. Tais comportamentos podem ser tentativas para chamar a atenção dos colegas e, principalmente, dos professores (AQUINO, 1996; OLIVEIRA, 2005), contudo, um fenômeno com essa complexidade não pode ser analisado de forma tão linear.

Ainda para Aquino (1996, p. 96) “ninguém nasce rebelde ou disciplinado, já que essas características não são inatas nem todo adolescente será necessariamente indisciplinado”. Assim, o comportamento indisciplinado ou disciplinado não surge de fatores isolados, como por exemplo, unicamente da educação familiar, da religiosidade, da falta de autoridade do professor, dentre outros, mas da multiplicidade de influências que interferem sobre o indivíduo ao longo de seu desenvolvimento.

Se leituras baseadas numa psicologia genérica ainda tendem a reduzir a questão da indisciplina a resultado de atributos psicológicos individuais, tal como observado por Aquino (*idem*) em sua crítica, a adesão a esta perspectiva não foi verificada no universo estudado.

Enquanto que, para 38% dos discentes iniciantes, 50% dos concluintes e 58,3 % dos docentes, *concordam* que a indisciplina ocorre mais nas aulas dos professores menos experientes, pois na visão de Gaeta e Masetto (2013, p.10)

é natural que os professores iniciantes na docência do ensino superior, assim como outros profissionais em princípio de carreira, apresentam uma série de dúvidas, expectativas e ansiedades, tantas as relacionadas ao domínio do conteúdo específico da sua disciplina, quanto, principalmente, as vinculadas aos novos conceitos e propostas didáticas exigidas pelo sistema educacional vigente.

O início de carreira ou a pouca experiência representa, portanto, uma fase crítica em relação às experiências anteriores e os ajustes a serem feitos em função do trabalho e do confronto inicial com a complexa realidade do exercício da profissão docente. Essa é uma fase marcada, em geral, pelo desencanto, angústia, dúvida e que corresponde à transição da vida de estudante para a vida mais exigente do trabalho, no caso a docência. “Se por um lado deduz que, por ter sido aluno por vários anos e assistido as aulas de tantos professores, seria capaz de imitá-los, de outro ele sabe que não dispõe de experiência docente que lhe permita atuar com confiança e desenvoltura” (GAETA; MASETTO, 2013, p.10).

Segundo Gil (2006) a entrada do profissional professor na docência é marcada por um conjunto de diversificadas experiências. Em muitas situações, os professores iniciantes são convidados a assumirem responsabilidades de um professor com experiência, sem ao menos terem capacitação pedagógica. Às vezes, eles exercem a docência com embasamento na formação didática que foi obtida em cursos de

licenciatura; ou trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, ainda, sem experiência profissional ou didática, ou recém graduados com o curso de especialização.

Corroborando esse posicionamento, Vasconcellos (2000) alerta que desenvolver sua forma própria de ensinar exige do professor criatividade, organização, conhecimento técnico do assunto a ser ministrado, interesse, entusiasmo, reflexão pessoal e profissional e por fim, respeito e tolerância.

O tempo de experiência, o tipo de formação dos professores, a realidade socioeconômica e cultural dos alunos são alguns dos cenários que compõem o cotidiano das salas de aula. Acredita-se que, é com o passar do tempo que grande parcela dos professores iniciantes desenvolve maior segurança, experiência, domínio do conteúdo, engajamento com a organização curricular e adquire a identidade docente. É fundamental que o professor tenha uma clara compreensão de como esse conhecimento deve ser trabalhado, a fim de que seja significativo, útil e acessível para os alunos.

A docência na universidade, segundo Pimenta e Anastasiou (2005), configura-se como um processo contínuo de construção de identidade docente e tem por base os saberes da experiência construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes das áreas de conhecimento.

Para que a identidade de professor configure, no entanto, há o desafio de pôr-se, enquanto docente, em condição de proceder a análise crítica dos saberes da experiência, construídos nas práticas, confrontando-os e ampliando-os com base no campo teórico da educação, uma identidade epistemológica decorrente de seus saberes científicos e os de ensinar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 88).

Quanto às relações geracionais e ao tempo de docência, 58% dos professores *discordam* que a indisciplina ocorra mais em aulas ministradas por docentes mais jovens.

A maioria dos professores (58,3%) *concordam* ainda que a indisciplina ocorre mais em componentes curriculares considerados pelos alunos como secundários. D'Antola (1989, p. 37) diz que “a disciplina só é eficaz quando tem uma meta a atingir, o conhecimento exige disciplina e qualquer saber instiga a disciplina a ser mais rigorosa para poder apreender todas as diferentes nuances”. A rotina e a mecanização da exposição dos conteúdos secundários durante as aulas, podem causar o desinteresse e consequentemente gerar a indisciplina, causando também o insucesso na aprendizagem.

É muito comum ouvirmos dos alunos frases do tipo: *Pra que eu tenho que estudar isso? Pra que serve isso? Eu vou usar isso algum dia?* Independentemente de qualquer argumento contrário, temos que reconhecer que alguém à margem da escolarização não pode (e nem mesmo o sabe) acender ao status de cidadão na sua plenitude. Seus direitos, mesmo que em tese sejam iguais aos dos outros, na prática serão mais escassos. O acesso pleno à educação é, sem dúvida, o passaporte mais seguro da cidadania, para além de uma sobrevivência mínima, a mercê do destino, da fatalidade, enfim (AQUINO, 1996, p.48, grifos do autor).

Para Araújo (1996) um dos objetivos da educação é levar o sujeito a construir uma autonomia de pensamento, que faça o aluno respeitar as regras após raciocinar em princípios de reciprocidade se ela é justa ou não.

A indisciplina no contexto do ensino superior parece ser o primeiro sintoma de que algo está errado no processo ensino aprendizagem. Pires (1999, p. 184) ressalta que [...] “o ideal para o efetivo processo de ensino-aprendizagem é o professor alcançar uma disciplina consciente e interativa, marcada por participação, respeito, responsabilidade, construção do conhecimento, formação do caráter e da cidadania do aluno”.

A maioria dos participantes (alunos iniciantes 62%, concluintes 59,2% e professores 66,6%) *concorda* que os alunos que receberam boa educação familiar tendem a ser menos indisciplinados. A família é de grande importância neste processo educacional e problemas de diversas ordens podem motivar a indisciplina escolar. Um ambiente desestruturado onde ocorrem muitos conflitos, por exemplo, pode fazer com que os alunos reproduzam falta de respeito na escola.

Esta é a posição de Oliveira (2005, p. 38) para quem “toda indisciplina tem uma causa e que a mesma não é simplesmente uma ação, mas uma reação, e que existem vários fatores determinantes da indisciplina, e um deles é a família”. A autora enfatiza que na maioria das vezes as atitudes de indisciplina são reflexos de uma educação recebida não apenas pela sociedade, mas no ambiente familiar. E ainda ressalta que

a educação oferecida pela família reflete na relação da criança com os colegas e com os professores, podendo gerar atitudes indesejáveis na escola que culminam em desobediência, agressividade, falta de respeito perante os colegas, professores e outros (idem, p. 47).

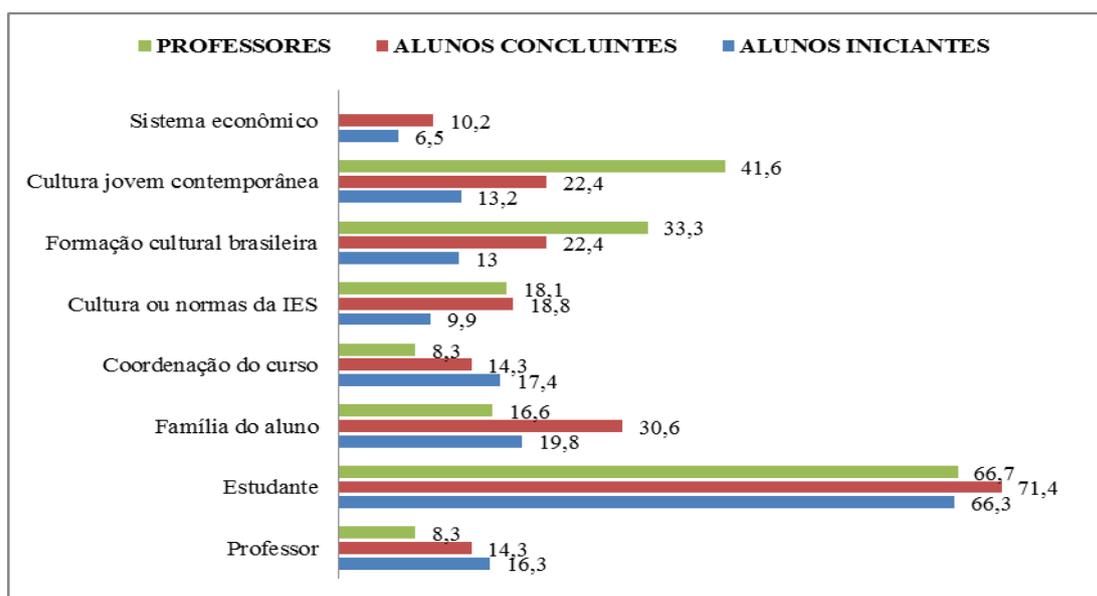
Por isso, a importância de enfatizar o ambiente familiar como parte do processo educacional e comportamental do aluno, já que é na família onde se forma o primeiro

grupo social da criança. Para Aquino (1996, p. 96) “é impossível negar, a importância e o impacto que a educação familiar tem (do ponto de vista cognitivo, afetivo e moral) sobre o indivíduo”. Entende-se, portanto, que para definir disciplina na escola, é necessário considerar uma série de questões sociais e rever o comportamento dos alunos de diferentes ângulos. Neste contexto, a família, entendida como primeiro contexto de socialização, exerce grande influência sobre o estudante.

Além da questão cujos resultados acabamos de discutir, perguntamos aos participantes como eles distribuiriam as responsabilidades pela indisciplina quando esta acontece no ensino superior. Para isso, apresentamos aos sujeitos uma relação contendo: professor, estudante, família do aluno, coordenação do curso, cultura ou normas da IES, formação cultural brasileira, cultura jovem contemporânea ou sistema econômico. Em seguida, solicitamos que atribuissem a cada categoria um conceito: *não é responsável, às vezes tem um pouco de responsabilidade, sempre tem uma parte da responsabilidade ou tem muita responsabilidade*.

Constatamos que assim como os docentes, que atribuíram o conceito *muita responsabilidade* predominantemente aos estudantes (66,7%), também os alunos participantes da pesquisa assim responderam. 71,4% dos concluintes e 66,3% dos iniciantes entendem que os mais responsáveis pela indisciplina são os próprios alunos, como se pode ver no gráfico que segue:

Gráfico 5 – Muita responsabilidade pela indisciplina



Fonte: Autoria própria, 2017

O destaque dado à responsabilidade do estudante pela indisciplina se torna um dado curioso em comparação com os resultados da questão anteriormente discutida. Nela, vimos que os participantes, especialmente os professores, demonstram perceber que a indisciplina é um fenômeno multifatorial, contudo, quando pensam em responsabilização, seu olhar se detém mais diretamente sobre o aluno indisciplinado.

Ainda na concepção dos docentes, em seguida têm *muita responsabilidade* pela indisciplina no ensino superior a cultura jovem contemporânea (41,6%) e a formação cultural brasileira (33,3%).

No que se refere quem é o responsável pela indisciplina no Ensino Superior, todos os envolvidos apresentam uma parcela de responsabilidade. A maioria dos participantes iniciantes (66,3%), os concluintes (71,4%) e também os professores (66,7%) considera que o estudante tem *muita responsabilidade*, seguido da família do aluno, que *sempre tem uma parte da responsabilidade* e na visão dos docentes, o sistema econômico também tem *uma parte da responsabilidade*.

Além dos próprios estudantes que vimos na pesquisa realizada, Oliveira (2005), Vasconcellos (2000), La Taille (1996), entre outros, destacam a família como um dos contribuintes e responsáveis pela indisciplina. Segundo La Taille (1996, p.9.) dizer um “não” é mostrar limites, é se preocupar com os filhos.

Se perguntarem hoje em dia, porque as crianças não obedecem a seus pais, muito menos a seus professores, a resposta mais adequada seria: é porque não as ensinaram limites [...] parece ser esta a queixa atual, traduzida notadamente pelo vocábulo ‘limite’: as crianças, hoje, não teriam limites, os pais não os imporiam, a escola não os ensinaria, a sociedade não os exigiria, a televisão os sabotaria, etc.

Segundo a citação, é dever dos pais ensinar e fazer que seus filhos respeitem os limites, e também às pessoas que estão inseridas na sociedade, pois as crianças reproduzem as atitudes, os comportamentos dos adultos e os têm como exemplos, principalmente no âmbito familiar. Nesta perspectiva, Severino e Salum (2012, p. 217) acrescentam que:

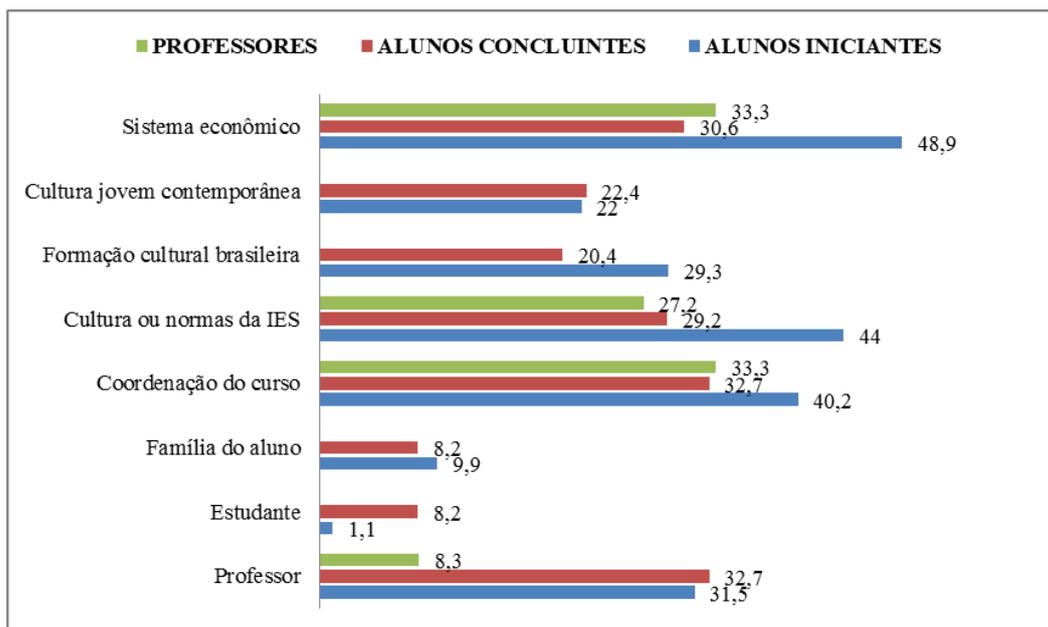
[...] desordens disciplinares têm origem nas coordenadas externas. [...] As famílias não estariam suficientemente preparadas para acompanhar a difícil tarefa de educar. Generaliza-se a crença de que a desestruturação familiar seria a responsável pela disseminação de crianças ou jovens sem limites. Dissemina-se, no imaginário

educacional, a ideia de que o filho de uma boa família seria bom aluno, independentemente da qualidade de sua experiência escolar.

Acredita-se que praticando o respeito, obedecendo aos limites e sendo educado, a vida em sociedade será mais harmoniosa. Vale ressaltar que, pelos dados apresentados, a questão da indisciplina não é da competência apenas do estudante, professor, mas da família também e de outros elementos inseridos na sociedade. Como visto, são várias as causas que contribuem para a instalação de problemas referentes à indisciplina, como fatores sociais, culturais, políticos e da personalidade dos próprios professores e alunos. Alguns empecilhos podem estar relacionados ao despreparo dos alunos que adentram cada vez mais cedo no ensino superior e, muitas vezes apresentam certa dificuldade em lidar com situações totalmente novas em suas vidas, e outros do despreparo dos professores em liderar, envolver e contornar esses problemas. Apesar do ingresso à faculdade ser, para a maioria dos jovens, a realização de um sonho, este faz com que o aluno se depare com um ambiente repleto de novidades e desafios totalmente diferentes das experiências vivenciadas, exigindo assim maturidade e muita responsabilidade.

No gráfico 6 apresentamos os dados aqueles que foram isentados de responsabilidades pela indisciplina na sala de aula.

Gráfico 6 – Ausência de responsabilidade pela indisciplina



Fonte: Autoria própria, 2017

De acordo com o gráfico, podemos perceber que para os alunos iniciantes o sistema econômico (48,9%), a cultura ou norma da IES (44%) e a coordenação do curso (40,2%) *não são responsáveis* pela indisciplina no ensino superior. Esse grupo acredita que o professor, a cultura jovem contemporânea, a formação cultural brasileira *às vezes tem um pouco de responsabilidade*.

Para os alunos concluintes, os professores e a coordenação do curso, ambos com 32,7% *não são responsáveis* pelos problemas da indisciplina quando ela aparece no ensino superior, seguido do sistema econômico, com 30,6%. Mesmo a coordenação de curso não tendo nenhuma parcela de responsabilidade pela indisciplina quando ela acontece na instituição, segundo os alunos iniciantes e concluintes, o estatuto da IES (2017, p. 19) preconiza que cada coordenador de curso, além de suas funções, pode ainda “aplicar penalidades disciplinares no âmbito de sua competência”. Este poderá também “atuar como mediador nos casos de conflitos e de dificuldades entre professor e alunos”.

Os professores participantes também acreditam que eles próprios *às vezes tem um pouco de responsabilidade*, pois o trato com a indisciplina pode ocorrer de forma intuitiva e sem critérios pedagógicos. Neste sentido, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 79) afirmam que:

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.

Diante dessa afirmação, considera-se que antes de se tornarem professores, estes profissionais passaram por um longo período como alunos, e esta vivência pode levá-los a determinadas reações diante da indisciplina. Aquino (1996, p.48) afirma que:

[...] também não é possível creditá-la totalmente à estruturação escolar e suas circunstâncias sócio-históricas. Muito menos atribuir a responsabilidade às ações do professor, tornando-a um problema de cunho essencialmente didático-pedagógico.

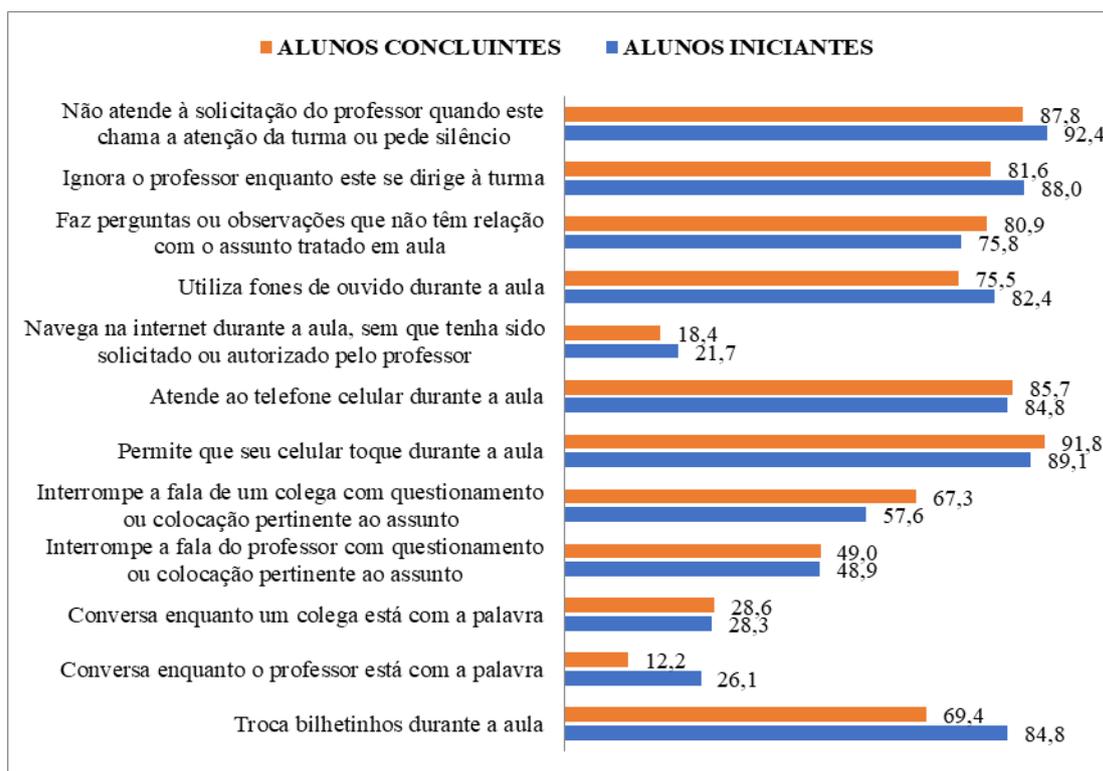
De certa forma, quando os professores pesquisados imputam a si mesmos *parte da responsabilidade* pela indisciplina no ensino superior, a resposta permite inferir sobre não apenas sua autoavaliação como professor, mas, também, sobre aqueles que os formaram e aqueles com os quais lecionam, ou seja, seus próprios colegas. Finalmente, os dados ainda demonstram que para os participantes – alunos iniciantes, concluintes e professores – a *cultura da instituição* pesquisada *não tem nenhuma parcela de responsabilidade* pela indisciplina.

Em síntese, de acordo com todos os participantes da pesquisa (alunos iniciantes, concluintes e professores), é unânime afirmar que o estudante *tem muita responsabilidade* pela indisciplina quando ela acontece no Ensino Superior, seguido do professor e da família, às *vezes terem um pouco de responsabilidade*.

Até aqui os dados revelaram que os alunos participantes atribuem aos próprios universitários muito das responsabilidades pela indisciplina, mas pouco revelaram como colocam a si mesmos na cena em questão. Para obter essa informação retomamos a primeira relação de situações: troca bilhetinhos durante a aula; conversa enquanto o professor está com a palavra; conversa enquanto um colega está com a palavra; interrompe a fala do professor com questionamento ou colocação pertinente ao assunto; interrompe a fala de um colega com questionamento ou colocação pertinente ao assunto; permite que seu celular toque durante a aula; atende ao telefone celular durante a aula; navega na internet durante a aula, sem que tenha sido solicitado ou autorizado pelo professor; utiliza fones de ouvido durante a aula; faz perguntas ou observações que não têm relação com o assunto tratado em aula; ignora o professor enquanto este se dirige à turma; não atende à solicitação do professor quando este chama a atenção da turma ou pede silêncio. A solicitação feita aos estudantes foi de que apontassem a frequência de seu próprio comportamento em sala, atribuindo um conceito: *nunca, raramente, às vezes* ou *sempre*.

Como resultados, constatamos que, ambos os grupos de participantes recorreram mais vezes ao conceito *nunca*. Das 12 afirmativas, nove foram consideradas pela maioria como situações nas quais *nunca* estão envolvidos, conforme o gráfico 7.

Gráfico 7 – Frequência do próprio comportamento em sala (nunca)



Fonte: Autoria própria, 2017

No gráfico 7 é possível observar as três situações em que os alunos iniciantes mais responderam que *nunca* foram envolvidos: deixar de atender à solicitação do professor quando chama a atenção da turma ou pede silêncio (92,4%), deixar o celular tocar durante a aula (89,1%), e ignorar o professor enquanto deste se dirigia à turma (88%).

Em relação ao uso do celular os percentuais referentes aos dados dos alunos concluintes foram ainda mais altos, pois 91,8% afirmaram que *nunca* permitem que o celular toque durante a aula. Mesmo que de forma um pouco menos representativa em comparação ao grupo anterior, 87,8% também *nunca* deixam de atender à solicitação do professor quando este chama a atenção da turma ou pede silêncio, bem como 81,6% *nunca* ignoram o professor enquanto se dirige à turma.

De um modo geral, a “autoavaliação” permitida pelos questionamentos apresentados no Gráfico 7, corrobora as interpretações sobre a frequência dos mesmos comportamentos, indicada anteriormente. Sobretudo, no que diz respeito às “conversas paralelas”, unanimemente indicadas com *frequência*, por todos os participantes.

Todavia, há uma discrepância interessante em se tratando da comunicação “silenciosa” entre si. A troca de bilhetes em sala de aula, assumida como uma ocorrência muito frequente entre os alunos iniciantes, ao ser trazida para o campo da autoavaliação é considerada uma prática *nunca feita* por 84,8% dos participantes. No caso dos concluintes, o percentual de 69,4% corrobora a sua interpretação da troca de bilhetes ser comportamento *muito raro*.

Sabemos que a maneira de lidar com a indisciplina sofreu algumas alterações. No século XIX, um aluno indisciplinado podia ser castigado até mesmo fisicamente. A concepção de aluno disciplinado também mudou com o passar do tempo. Como vimos, no referencial teórico, um aluno disciplinado era submisso e obediente, e jamais contestava o professor. Ressalta-se que as causas da indisciplina na sala de aula podem ser tão diversas quanto possíveis. A partir de autores pesquisados como Oliveira (2005), Aquino (1996) e Rebelo (2002) consideramos que aluno indisciplinado é aquele que possui uma conduta desviante em relação à norma preestabelecida, seja ela interromper o professor ou o colega, ou até mesmo chamar a atenção da turma para si.

Já vimos, que o silêncio nem sempre é revelador de disciplina ou garantia de aprendizagem, talvez seja a timidez para não dar respostas incorretas ou incompletas. Antunes (2002) acredita, que uma sala disciplinada, necessariamente não necessita do silêncio absoluto, até porque a participação dos alunos é muito importante para a aprendizagem. Ainda sobre o silêncio, Aquino (1996, 19) diz “o que há de moral em permanecer em silêncio horas a fio, ou em fazer fila? Nada, evidentemente”. E relacionada à conscientização dos objetivos da disciplina, Foucault (1999, p.195) diz que:

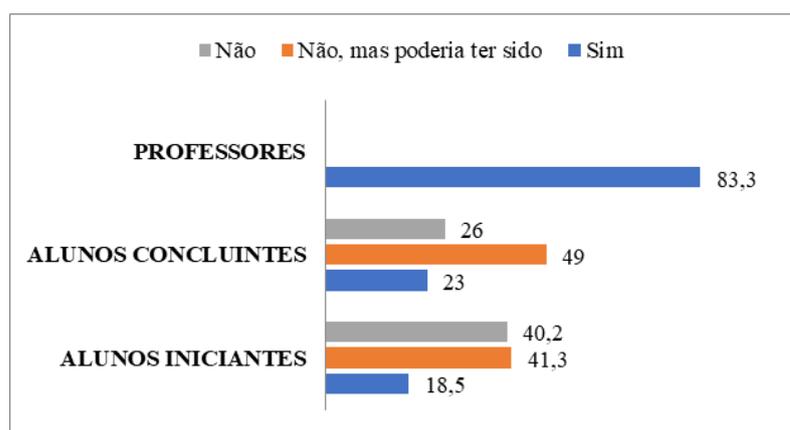
O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. [...] A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício.

Diante disso, é preciso aprender a comportar, respeitando os seus colegas, seus professores e toda a comunidade escolar, e reconhecer que há momentos em que são necessários concentração e esforço para adquirir conhecimento. Isso não significa o aluno passivo e silencioso o tempo todo, mas o aluno concentrado numa atividade significativa e interessante.

Na questão a respeito da postura, se ela contribui para a existência da indisciplina na sua sala de aula, a maioria dos alunos *não consideram indisciplinados*. Como mostra na pesquisa documental e de acordo com o Estatuto da IES investigada (2017) o aluno que apresentar comportamento incompatível de modo a prejudicar ou impedir o bom andamento das atividades em classe, prejudicando a aprendizagem teórica ou prática e o bom aproveitamento de seus colegas, aplica-se a penalidade da exclusão de sala de aula ou da atividade acadêmica.

Quanto ao aproveitamento no Ensino Superior, os alunos iniciantes e os concluintes foram questionados se acreditavam que estavam sendo prejudicados em decorrência da indisciplina na sua aula. Tinham as seguintes opções para a escolha: *sim; não, mas poderia ter sido e não*. A maioria, considera que não estava sendo prejudicado, mas com a frequência das ocorrências, *poderia ter sido*, conforme apresentado no gráfico 8.

Gráfico 8 – Influência da indisciplina no aproveitamento escolar



Fonte: Autoria própria, 2017

Como apresentado no gráfico 8, para os alunos iniciantes e concluintes (41,3% e 49%, respectivamente) o seu aproveitamento em sala de aula ainda *não foi prejudicado*, *mas poderia ter sido*, mas já acham que o *aproveitamento do colega está sendo*

prejudicado. Eles consideram que *é bom* o seu aproveitamento no ensino superior e também consideram que *a turma está obtendo um bom* aproveitamento. Na visão da maioria dos alunos a indisciplina *sempre atrapalha* o desenvolvimento da aula. Na visão dos professores (83,3%), o aproveitamento de seus alunos *pode ter sido prejudicado em decorrência de indisciplina* em suas aulas e que *às vezes* a indisciplina atrapalha o desenvolvimento de seu trabalho, uma vez que a maioria dos professores considera que *tem, mas é exceção*, turmas indisciplinadas. A indisciplina na sala de aula ocorre a partir do momento que atrapalha o desempenho e/ou aproveitamento escolar tanto dos colegas quanto dos professores.

A indisciplina produz efeitos negativos em relação à socialização e ao aproveitamento dos alunos, mas também causa problemas ao professor que gasta tempo para a manutenção da disciplina, gerando desgastes por ter que trabalhar num clima de desordem, gerando maior tensão e descontentamento (OLIVEIRA, 2009).

Como Antunes (2002) já citou anteriormente é importante a disciplina na sala de aula, não para ter alunos mudos que não questionem e nem participem, mas para que não haja comprometimento do desenvolvimento devido a conduta. Portanto, o docente considera a necessidade da disciplina para que a aprendizagem aconteça e que todos tenham um bom aproveitamento do conteúdo trabalhado em sala de aula.

Mesmo tendo algumas turmas que são indisciplinadas, a maior parte dos professores respondeu que *não teve vontade de abandonar a docência* por causa da indisciplina dos alunos (83,3%). Considerada como um dos principais desafios pedagógicos da atualidade, a indisciplina afeta não somente as práticas de ensino exercidas pelos professores, mas também é fonte de *stress*, inquietação, incerteza, frustração, angústia e o desejo de abandonar o magistério (ESTRELA, 1996; GARCIA, 2006; VASCONCELLOS, 2009). Sabemos, também, que o exercício da docência expõe constantemente o professor a situações que exigem uma premente tomada de atitude quando surgem os conflitos.

Nesse sentido, Souza (2005, p. 187) relata que

[...] a indisciplina parece testar a competência como um termômetro do aperfeiçoamento do professor em sala de aula. A questão da indisciplina, além de conferir o grau de habilidade ao professor, visto que sua solução ou inexistência em sala de aula ratifica saberes profissionais, ela legitima sua identidade, ela pode abalar seu valor, já

que aqueles que não são capazes de achar resposta para esse problema podem desistir da profissão.

Ainda pela perspectiva docente, Boarini (2013) ressalta que muitas vezes, o comportamento indisciplinado pode sinalizar que insatisfações estão sendo produzidas no âmbito da instituição de ensino, ainda que sejam manifestações individuais. É a partir dessa leitura que o professor pode ter como termômetro de desmotivação, por não saber, ao certo, como lidar com a complexidade do problema, e que muitas vezes opta pelo abandono da profissão por causa da indisciplina em suas aulas.

Mesmo os docentes pesquisados, não terem vontade de abandonar a docência, vimos que são inúmeros os desafios, enfrentados por todos os professores, principalmente pelos docentes iniciantes, estes podem conduzir ao abandono da profissão. Nas palavras de Cunha e Zanchet (2010, p.192)

[...] o abandono da profissão é particularmente alto em escolas interiorizadas e de zonas desfavorecidas, pois os docentes principiantes esmorecem frente às dificuldades e às inseguranças próprias de sua condição. Muitas vezes, exige-se uma maturidade profissional que os novos ainda não alcançaram e esse fato reduz a confiança que colocam no seu desenvolvimento profissional.

É possível perceber, portanto, que a iniciação na carreira docente é um período crucial para a construção da identidade profissional do professor, estando permeada por inúmeras angústias e diversos dilemas, que podem ser potencializados em se tratando da educação superior.

Considerando alguns fatores relevantes que *podem diminuir a indisciplina no curso* de Medicina Veterinária na IES investigada, em uma questão aberta questionou-se aos alunos iniciantes e concluintes o que no entendimento deles, poderia ser feito para a diminuição do problema. De acordo com as respostas mais representativas destacam-se: “*comprometimento dos alunos*”, “*professor ser mais rígido*”. Segue-se à estas, sugestões disciplinares como: “*punição do causador da indisciplina/advertência*” e “*proibir o uso do celular*” e, ainda, um chamamento à “*maturidade dos alunos*” que vai ao encontro da sugestão pelo “*comprometimento*”.

Por certo, as sugestões acima reafirmam um modelo tradicional de pedagogia, na qual a relação entre professores e alunos se dá de forma vertical e hierarquizada. A este respeito, Antunes (2001) considera que durante muito tempo confundiu-se ensinar

com transmitir conhecimentos. Neste esquema o aluno era um agente passivo da aprendizagem, acreditando que a mesma ocorria pela repetição. Assim, os alunos que “não aprendiam” eram responsabilizados pelo fato, por este motivo, merecedores de castigo.

Todavia, a reafirmação de um modelo já ultrapassado de ensino-aprendizagem, ao qual provavelmente a grande maioria dos alunos pesquisados foi submetida ao longo de sua trajetória escolar, não significa a sua necessidade. Ou, dito de outra forma, não implica, necessariamente, que este tipo de hierarquia e/ou prática punitiva respondam, de forma efetiva ao problema da indisciplina. Outras respostas, que emergem da pesquisa, dão conta de que a questão, é, sim, muito mais complexa e envolve a relação professor aluno na condução do processo ensino-aprendizagem. Ao sugerirem: “*Aulas mais dinâmicas, atrativas, com maior envolvimento dos alunos*” e “*mais respeito e educação*”, certamente os alunos querem dizer muita coisa sobre a sua própria indisciplina.

Como nos lembra Vasconcellos (2000), se as aulas são mais participativas, com diálogos, dramatizações, trabalhos em grupo, laboratórios, ou na sala de aula, há maior possibilidade do aluno se envolver com a atividade. Portanto, é importante que se desenvolva atividades diversificadas, com aulas mais dinâmicas e mais atrativas.

É certo que o professor também tem que reaprender seu ofício e reinventar seu campo de conhecimento a cada encontro. Deste modo, é provável que as questões de cunho técnico-metodológico acabem perdendo sua força ou eficácia, uma vez que elas pressupõem como interlocutor sempre o mesmo sujeito abstrato, e, portanto, ausente. O aluno concreto (aquele do dia-a-dia), de forma oposta, obriga-nos a sondar novas estratégias, experimentações de diferentes ordens (AQUINO, 1996, p. 54).

O professor é um agente que provoca transformações e deve acreditar no trabalho que realiza. A sociedade está vivendo numa era globalizada em que cotidianamente são apresentadas às novas gerações diferentes inovações tecnológicas, dentre elas destaca-se o uso desenfreado do telefone celular, neste contexto muitos alunos acham esse aparelho atrapalha o desenvolvimento da aula e o aprendizado da turma.

Vasconcellos (2000, p. 74) afirma que “o professor tem que ser sujeito da história pedagógica de sua classe e não pode ficar sonhando com alunos ideais”. Nessa

perspectiva de análise, é necessária uma ruptura da ideia de professores autoritários, detentores do poder, para que possa adquirir novas formas de trabalho que, ao mesmo tempo em que não retirem a autoridade do professor, torne as aulas um espaço de diálogo e produção do conhecimento. O professor deve ter a clareza de seu papel, ter firmeza quanto à postura em relação à disciplina.

No que se refere à punição, o Estatuto da IES (2017) preconiza que a pena de advertência é aplicável por desrespeito a qualquer membro da comunidade acadêmica, por perturbação da ordem no recinto do Centro Universitário [...] em alguns casos, o coordenador do curso é o responsável pela aplicação da penalidade disciplinar.

A mesma pergunta, sobre o que poderia ser feito, foi dirigida aos professores e a maioria opinou que: *“tornar as aulas mais interessantes”, “o professor precisa ter o domínio do conteúdo, preparar a aula adequadamente e cativar o aluno para que ele possa ver a relevância de seu conteúdo”*.

Entretanto, em todas as outras sugestões apresentadas, o grupo de professores sugere ações externas à sua própria atuação, tais como: *“poderia ter uma maior orientação do coordenador com relação aos alunos”*; *“É necessário a compreensão por parte do aluno de que a indisciplina prejudica o aproveitamento das informações disponibilizadas pelo professor”*; *“proibição do uso de celulares em sala de aula”*; *“Treinamento dos professores para lidar de forma positiva com estas situações”*.

De acordo com Antunes (2001, p. 32), o professor deve alternar suas metodologias, e ao preparar uma aula expositiva deverá ser apropriada ao contexto: *“é importante que o professor conheça outras estratégias de ensino e saiba alterná-las com a aula expositiva, da mesma forma que um competente mecânico seleciona a ferramenta certa para consertos específicos”*. Portanto, para ensinar, o domínio do conhecimento é condição necessária, mas não suficiente. Os professores, enquanto profissionais, sejam em início de carreira ou mais experientes, devem possuir conhecimentos, habilidades e atitudes próprias de suas tarefas.

Assim, para Zabalza (2004, p.11) compreender a docência como profissão é admitir que *“conhecer bem a própria disciplina é uma condição fundamental, mas não é o suficiente”*, pois o trabalho docente envolve variados conhecimentos e competências que necessitam de uma preparação específica.

A ideia de que aulas interessantes podem diminuir o problema da indisciplina está presente nas pesquisas de Vasconcellos (2000) e Aquino (1996; 2003). Em

conformidade com esses autores, o professor deve criar condições de ensino que favoreçam a aprendizagem do aluno, desta forma, evita atos de indisciplina, já que o foco da indisciplina, muitas vezes, está associado à ação do professor em sala de aula, uma vez que ele é quem define as condições de ensino que interferem no comportamento do aluno.

Como, em geral, os alunos universitários, podem sair e entrar da sala quando querem, com o uso do telefone celular talvez tenha sido uma variável importante no *entra e sai dos discentes*, com prejuízo evidente da qualidade das aulas e do seu aproveitamento pelos alunos.

Observe-se que, com exceção da sugestão de “compreensão” por parte dos alunos acerca dos prejuízos da indisciplina, as demais encaminham propostas que só podem ser realizadas pelas instâncias pedagógicas e/ou burocráticas *da própria IES* pesquisada. A despeito de, em questões anteriores, a “cultura da IES” ter sido “absolvida” isentada de responsabilidade pela indisciplina, as propostas dos professores também querem dizer alguma coisa sobre o problema da indisciplina, uma que, pela opinião dos docentes, percebe-se que não há treinamento, ou qualquer tipo de processo de formação específica que os oriente a lidar com os atos de indisciplina na sala de aula e que seria uma necessidade tê-lo para sua prática pedagógica cotidiana.

As palavras de Vasconcelos (2000), mantêm a sua força geradora, em se tratando das ações necessárias ao enfrentamento do problema da indisciplina: “o professor tem que ser sujeito da história pedagógica de sua classe e não pode ficar sonhando com alunos ideais” (idem, p. 74). No entanto, o problema é complexo e não se circunscreve apenas na relação professor – aluno. Diz respeito à toda a comunidade escolar e, enquanto tal precisa ser enfrentado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, cujo objetivo mais amplo é analisar comparativamente o entendimento de professores universitários e de estudantes de um curso de Medicina Veterinária acerca da tensão disciplina/indisciplina, partiu de alguns questionamentos: como os professores e os alunos de um curso superior no qual a temática da indisciplina não é objeto de estudo posicionam-se em relação ela? E que causas esses diferentes sujeitos atribuem à indisciplina e como lidam ou reagem a ela?

A questão da indisciplina tem ocupado um espaço cada vez maior no cotidiano educacional e vem se tornando um desafio para professores e gestores que nem sempre sabem o que fazer para impedir ou minimizar estes conflitos presentes desde a educação infantil até o nível superior, nas instituições de ensino públicas ou privadas e que se manifestam nas relações dos alunos entre si, dos alunos com os professores, situações que devem ser resolvidas, de um modo geral, em sala de aula entre o professor e o aluno (AQUINO, 1996; VASCONCELLOS, 2015).

A indisciplina continua sendo um fenômeno que ocupa lugar de destaque entre as preocupações pedagógicas da atualidade, sendo vivenciada de forma intensa no cotidiano escolar e apontada como um dos principais objetos de discussões nos meios acadêmicos entre os profissionais da educação, também por familiares e pela mídia.

Para responder às questões norteadoras elegemos como campo um curso de Medicina Veterinária oferecido por um importante centro universitário, localizado na cidade de Patos de Minas, na região do Alto Paranaíba, em Minas Gerais. Antes da coleta de dados em campo, entretanto, realizamos, em primeiro lugar, uma ampla pesquisa bibliográfica, através da qual se constatou que o tema da indisciplina é pouco visitado quando se trata do ensino superior. Desta forma, acreditamos que os resultados encontrados no trabalho poderão contribuir para o avanço das reflexões acerca da temática.

Definido o *locus* de pesquisa, empreendemos a uma pesquisa documental e também de campo. Com relação à documentação escrita, privilegiou-se o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) escolhido, bem como o Estatuto da IES à qual se liga. Já a pesquisa de campo envolveu a coleta de dados por meio de um instrumento aplicado aos participantes organizados inicialmente em quatro grupos que depois foram reduzidos a três, sendo: alunos iniciantes, alunos concluintes e seus professores.

No que diz respeito ao conceito de disciplina, trabalhamos com uma perspectiva sócio histórica, a partir da qual entende-se a disciplina e seu contraponto, a *indisciplina* como um comportamento social localizado no tempo e no espaço. Dito de outra forma, o que pode ser considerado “indisciplina” tanto varia ao longo de tempo, dentro de uma mesma sociedade, quanto varia de uma sociedade para outra e de um grupo para outro.

Por outro lado, compreendemos que o padrão aceito de comportamento escolar *disciplinado*, dentro da sociedade ocidental, foi forjado também historicamente, entre os séculos XVIII e XIX, conforme observou Michel Foucault (1999). Através de intrincados mecanismos de vigilância e punição, a sociedade industrial burguesa docilizou os “corpos”, disciplinarizando alunos, detentos, operários, mulheres, loucos. Entretanto, a despeito da rígida disciplina, herdeira do século XIX, os corpos igualmente se rebelam. Conforme observa Fleuri (2008), o mesmo mecanismo que forma atitudes de obediência e docilidade, recebe, em sentido contrário, ações de rebeldia e criatividade.

Todos os participantes desta pesquisa consideram uma gama de situações como indisciplinadas, em que das 12 assertivas apresentadas, nove delas são vistas como indisciplina no ensino superior. No contexto geral, as concepções dos professores, dos alunos iniciantes e dos concluintes remetem às apresentadas em Estrela (1994), La Taille (1996) e Aquino (1996), que relacionam a indisciplina aos comportamentos que se contrapõem às regras, normas preestabelecidas para o bom andamento das atividades escolares. Em contraposição, a disciplina é compreendida como bom comportamento e obediência às regras. É sob este aspecto que entendemos o comportamento entendido como indisciplinar, que mais chama a atenção de professores, alunos iniciantes e concluintes pesquisados: *a navegação pela internet durante as aulas*.

Consideramos que, diante de um mundo marcado pela tecnologia, dentro do qual o acesso à informação está, literalmente, ao alcance das mãos, nenhum dos sujeitos envolvidos na pesquisa consegue responder com efetividade às urgências do novo tempo. Como o acesso à web se dá, via de regra, através dos celulares, o comportamento é entendido por inadequado por todos, alunos e professores. Chama a atenção o fato de aparecerem nos três grupos envolvidos, como estratégia para diminuir a indisciplina no curso de Medicina Veterinária da IES, sugestão de *proibição do uso de celulares em sala de aula*.

Ora, os mesmos alunos que entendem ser o acesso ao celular uma forma de indisciplina, também sugerem, para diminuição da mesma: “*aulas mais dinâmicas, atrativas, com maior envolvimento dos alunos*”. As duas sugestões nos oferecem elementos para se pensar. Em primeiro lugar, cabe redimensionarmos a noção que ainda possuímos de “indisciplina escolar”. Descontando atitudes de violência, desacato e desrespeito – que, aliás, não apareceram em *nenhum momento* da pesquisa –, o que comumente é considerado indisciplina diz respeito, muito mais, à *falta de atenção e concentração* na aula e/ou atividade proposta. Assim, nos parece lógico supor, mediante as duas sugestões acima, que, na medida em que a aula *não captura a atenção do aluno*, ele tende mais a desviar-se para um universo de informações que está a seu alcance: a internet, acessada através dos celulares *android*.

Ora, se nos despirmos da ideia de disciplina enquanto um comportamento passivo, submisso, silencioso, “docilizado”, somos capazes de compreender que os estudantes conseguem performances de concentração, foco e *disciplina* em uma infinidade de opções disponíveis na internet. Estas, vão desde jogos *online*, passando por tutoriais sobre os mais diferentes assuntos, até as postagens e mensagens instantâneas em redes sociais. Portanto, o comportamento do aluno que se desvia *para a internet*, não é, necessariamente, um gesto indisciplinado ou ao menos não se trata de algo tão simples assim.

O acesso à internet, através dos celulares, nos parece muito mais um sintoma do que o problema em si. Aliás, não deixa de ser interessante o fato de que a maioria dos alunos, ao se “autoavaliar”, não se considera indisciplinada.

A questão, enfim, permanece posta. Como resolvê-la? Não temos resposta. Até porque, a despeito da distribuição de responsabilidades pelos sujeitos pesquisados, de modo geral todos eles creditam a culpa pela indisciplina tanto a si quanto a outros. Isto é igualmente sintomático porque nos remete às considerações de Aquino (1996, p.48), ao observar que:

[...] não é possível assumir que a indisciplina se refira ao aluno exclusivamente, tratando-se de um problema de cunho psicológico/moral. Também não é possível creditá-la totalmente à estruturação escolar e suas circunstâncias sócio históricas. Muito menos atribuir a responsabilidade às ações do professor, tornando-a um problema de cunho essencialmente didático-pedagógico.

Por certo, a questão da indisciplina escolar, no ensino superior, é resultante de uma complexa trama tecida na relação ensino-aprendizagem, dentro de determinado contexto sócio cultural e temporal. Hoje, na contemporaneidade, atravessamos um momento interessante de transição no qual a pedagogia tradicionalista dá seus últimos suspiros, mas também adverte, através dos próprios alunos, a necessidade de *“professores mais rígidos”*. Por outro lado, ainda que os professores sugiram a punição limite de proibir celulares e cobrem dos alunos comprometimento, também eles reconhecem a necessidade de *“tornar as aulas mais interessantes”, “[...] ter o domínio do conteúdo, preparar a aula adequadamente e cativar o aluno para que ele possa ver a relevância de seu conteúdo”*.

Da mesma forma, ainda que professores e alunos reconheçam seu quinhão de responsabilidade na via de mão dupla dos comportamentos vistos como indisciplinados, também as instâncias pedagógicas da IES são chamadas a participar do processo de transformação da indisciplina em disciplina.

Encerramos esta pesquisa acreditando que a indisciplina no curso de Medicina Veterinária da IES pesquisada pode ser traduzida como falta de foco, de concentração e desatenção. Acreditamos, também, que é possível a sua superação, reinventando a docência e, conseqüentemente, as próprias formas de ensinar, aprender e se relacionar. Porém, a sua superação requer um esforço conjunto e efetivo de transformação, do qual fazem parte *todos os sujeitos*: alunos, professores e IES.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **Professor bonzinho = aluno difícil**: a questão da indisciplina em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 8. ed. São Paulo: Summus, 1996.
- _____. **Indisciplina**: o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. **Docência, Poder e Liberdade**: dos processos de governamentalização à potência de existir nas escolas. 2009. 216 f. Tese de Livre Docência. Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação. Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-19032013-093316/pt-br.php>>. Acesso em: 17 jul. 2017.
- _____. Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 664-692, set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300664&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 de set. 2017.
- AQUINO, J. G.; RIBEIRO, C. Processo de governamentalização e a atualidade educativa: a liberdade como eixo problematizador. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 58-71, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/8202/5530>>. Acesso em: 17 jul. 2017.
- ARANHA, M. L. A.. **Filosofia da Educação**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, B. R. **Vivências, satisfação e rendimento acadêmicos em estudantes de enfermagem**. Tese (doutorado). Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar Universidade do Porto. Porto, Portugal, 2005.
- ARAÚJO, U. F. de. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. *In*: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 8. ed. São Paulo: Summus, 1996.
- BACKES, V. F.; SILVA, F. F. da; THOMAZ, J. R. Mulheres docentes no Ensino Superior: problematizando questões de gênero na Universidade Federal do Pampa. **Cad. Ed. Tec. Soc.**, Inhumas, v.9, n.2, p. 166-181, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14571/cets.v9.n2.166-181>>. Acesso em: 03 set. 2017
- BATISTA, G. A. **O naturalismo e o contratualismo em John Locke e Jean-Jacques Rousseau**: convergências mapeadas pela análise de algumas categorias de seus

pensamentos à luz metodológica do materialismo histórico-dialético. 2008. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2008.

_____. Locke, o conhecimento e a educação. Paulo Eduardo de Oliveira (Org.).

Filosofia e Educação: aproximações e convergências. Curitiba – Paraná: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012, p. 144-161.

BARBOSA, F. A. L.. **Percepções de coordenadores pedagógicos sobre a indisciplina escolar.** 2013. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti Do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <<http://localhost:8080/tede/handle/tede/602>>. Acesso em: 15 maio 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BITTAR, M. **História da Educação:** da Antiguidade à época contemporânea. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

BOURDIEU, P. **A Violência Simbólica.** 8. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2010.

BOARINI, M.L. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 17, n. 1, jun. 2013.

COMENIUS, I. A. **Didática Magna.** Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COSTA, D. B. M. **A escola e a indisciplina:** partindo de um caso rotulado. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto Universitário de Lisboa: Lisboa, 2012.

CUNHA, M.I. da; ZANCHET, B. M.B.A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p.189-197, set./dez. 2010.

CUTRIM, F. F. **A produção de sentidos por professores acerca da indisciplina no ensino fundamental e relações com trajetórias de vida.** 2015. 98 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Psicologia Educacional) - Centro Universitário FIEO - UNIFIEO). Osasco, São Paulo, 2015. Disponível em: <[FRANCISCO DISSERTAu00C7u00C3O_03.02_DEZ_2015\(1\).pdf](#)>. Acesso em: 19 dez. 2016.

D'ANTOLA, A. (Org.) **Disciplina na escola:** autoridade versus autoritarismo. São Paulo: E.P.U. 1989.

DEBERT, G. G. A dissolução da vida adulta e a juventude como valor. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 16, n. 34, p. 49-70, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832010000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 set. 2017.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. **A educação moral**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTRELA, M. T. **Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Portugal: Porto, 1994.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

_____. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

GAETA, C.; MASETTO, M. T. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar**. São Paulo: Senac, São Paulo, 2013.

GARCIA, J. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. **ETD Educação Temática Digital**, v. 8, p. 121-130, 2006.

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

GHIGGI, G.; OLIVEIRA, A. da R. **O conceito de disciplina em John Locke: o liberalismo e os pressupostos da educação burguesa**. Porto Alegre: Edipucrs, 1995.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006. 304p.

GUIRADO, M. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. *In*: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 8. ed. São Paulo: Summus, 1996.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2016. Minas Gerais. Patos de Minas. **Infográficos: dados gerais do município**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=314800>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

IES. Instituição de Ensino Superior. **Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária**. Patos de Minas, 2016. 503 p.

_____. **Estatuto da IES**. Aprovado pela Res. CON/IES nº409, de 30 de dezembro de 2013. Alterado pela Res. CON/IES nº424, de 16 de junho de 2014. Alterado pela Res. CON/IES nº434, de 11 de maio de 2015. Alterado pela Portaria Reitoria nº 2051, de 20 de maio de 2016, referendada pela Res. CON/IES nº 453, de 20 de dezembro de 2016. Alterado pela Res. CON/IES nº463, de 03 de maio de 2017. Patos de Minas/MG, 2017. 55 p.

_____. Minuta aprovada pelo Conselho Curador da IES, em reunião realizada no dia 11 de julho de 2016. Patos de Minas/MG, 2017. 09 p.

_____. Resolução CON/IES nº 423/2014. **Aprova o Plano de Carreira Docente**. Patos de Minas/MG, 2014. 55 p.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (Inep/Seec). **Censo do Ensino Superior**, 2011. Brasília. INEP, 2012. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

FLEURI, R. M. **Entre disciplina e rebeldia na escola**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2008. 124 p.

_____. **Educar para quê?** contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 110 p.

KANT, E. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco C. Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. *In*: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 39-56.

LEVIN, E. **A infância em cena: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortês, 1994.

LIMA, D.; *et al.* 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.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Tradução Anoar Aiex e Jacy Monteiro. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Pensamientos sobre La Educación**. Madri: Akal, 1986.

LOPES, R. B.; GOMES, C. A. Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 261-282, abr./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n75/03.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. 12. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

MACHADO JUNIOR, L. B. S.. **Representações sociais da violência e da indisciplina escolar na imprensa brasileira**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – UNESP, Assis, 2011, 178 f. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97538/machadojunior_lbs_me_asis.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 maio 2017.

MAGALHÃES, L. R. de. Disciplina X Indisciplina: Por todos séculos e séculos, assim será. **Pitágoras em Rede**, Rio de Janeiro: Record, p. 15-17. set. 2003.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução Caetano Lo Monaco. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARÍN-DÍAZ, D. L.; NOGUERA-RAMÍREZ, C.H. O efeito educacional em Foucault. O governmento, uma questão pedagógica? **Pro-Posições**, v. 25, n. 2 (74), p. 47-65, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/03.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

MÁRQUES, F.T. **No cais do corpo: um estudo etnográfico da prostituição viril na região portuária santista**. Tese (Doutorado em Sociologia) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2002.

MÁRQUES, F. T.; SOUSA, A. R. Poder e Violência nas relações escolares: uma abordagem foucaultiana. **Revista Querubim**, ano 12, n. 28, vol. 01, p 116-123, fev. 2016. Disponível em: <http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/zquerubim_28_v_1.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2017.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, mar. 1999.

MOURA, T. M. **Foucault e a Escola: disciplinar, examinar, fabricar**. 2010. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <<https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert-Thelmamura.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

NOVAIS, E. L. **A construção discursiva da (in)disciplina na perspectiva bakhtiniana: vozes, discursos e alteridade no contexto escolar**. Rio de Janeiro, 2008. 239 f. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, PUC-Rio. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/12242/12242_1.PDF>. Acesso em: 15 out. 2016.

OLIVEIRA, M. I. **A indisciplina escolar: determinações, conseqüências e ações.** Brasília: Líber Livro, 2005.y

OLIVEIRA, N. Indisciplina no ensino superior: percepções e experiências de professores. **Revista de Educação**, v. XII, n. 13, p. 71-90, 2009.

OLIVEIRA, I. A. de. **Paulo Freire e a educação intercultural.** Rio de Janeiro: 7 letras, 2011.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola.** São Paulo: Contexto, 2008.

PILETTI, C.; PILETTI, N. **História da educação: de Confúcio e Paulo Freire.** São Paulo: Contexto, 2014.

PILETTI, N.; ROSSATO, G. **Educação básica: da organização legal ao cotidiano escolar.** São Paulo: Ática, 2010.

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

PIRES, D. B. Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escolar. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 66, p. 181-185, abr. 1999.

PORTOCARRERO, V. Instituição Escolar e Normalização em Foucault e Canguilhem. **Educação & Realidade**, v. 29, n. 1, pp. 169-185, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PATOS DE MINAS. O desenvolvimento é uma conquista de todos. **A cidade.** 2017. Disponível em: <
<http://www.patosdeminas.mg.gov.br/home/>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

REBELO, R. A.A. **Indisciplina escolar: causas e sujeitos.** 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

REIS, C. D. **Currículo escolar e gênero: a constituição generificada de corpos e posições de sujeito meninos-aluno.** 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <
<https://www.scribd.com/document/.../Dissertacao-Curriculo-Escolar-e-Genero> >. Acesso em: 15 nov. 2017.

RODRIGUES, G. M. **Educação superior: tecnologia, inovação e criatividade.** Brasília: ABMES, 2016.

SAVIANI, D. **Filosofia da educação brasileira.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985 (Educação e transformação).

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. rev. e ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (SRE). Patos de Minas. Portal da Educação. **Escolas**. Disponível em: <http://srepatosdeminas.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1340&Itemid=539>. Acesso em: 17 jul. 2017.

SEVERINO, F. E. S.; FERNANDES, C. M. B. A formação do professor no contexto da violência escolar: desafio atual para a filosofia da educação. In: 2º CONGRESSO LATINOAMERICANO DE FILOSOFIA DE LA EDUCACIÓN. 2013. Uruguai. **Anais...** Disponível em: <filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/download/7/7>. Acesso em: 18 jan. 2018.

SEVERINO, F. E. S.; SALUN, A. O. Indisciplina e afetividade: um enfoque antropológico. **EccoS Revista Científica**, n. 28, p. 207-222, 2012. Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71523339013>>. Acesso em: 20 maio 2017.

SILVA, L. C. **Disciplina e indisciplina na aula:** uma perspectiva sociológica. 2007. 284 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-7DAR7T/tese_em_pdf_luciano_campos_da_silva.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 maio 2017.

SILVA, N. P.. **Ética, indisciplina e violência nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes: 2010.

SILVA, J. R. B.. Disciplina centrada no estudante: contribuições da abordagem centrada na pessoa e escuta compreensiva na escola. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, v. 2, p. 79-98, set. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/147/1661>>. Acesso em: 12 maio 2017.

SOUZA, D. B. de. **Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores em início de carreira da rede municipal de Presidente Prudente – SP:** implicações para a formação inicial. 2005. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, 2005.

SPOSITO, M. P. Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução de violência em meio escolar. **Pro-Posições**, Campinas, vol.13, nº 3 (39), p. 71-83, set/dez. 2002.

SZENCZUK, D. P. **(In)disciplina escolar:** um estudo da produção discente nos programas de Pós-graduação em educação (1981-2001). 2004. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/34704/R%20-%20D%20>-

%20DOROTEA%20PASCNUKI%20SZENCZUK.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 ago. 2017.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

_____. **Indisciplina e disciplina escolar**: fundamentos para o trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2009.

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

VIECELLI, D. **Um olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem no Instituto Federal Catarinense – campus Videira**: interfaces com a indisciplina escolar no ensino médio integrado. 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC. 2015. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/images/uploads/mestrado/Danieli_Vieceli.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2017.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p. 5-15, maio/jun/jul/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

XAVIER, M. L (Org.). **Disciplina na Escola**: enfrentamentos e reflexões. Porto Alegre: Mediação, 2002.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004, 239 p.