

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

SIMONE FRANCESCON CITTOLIN

INCIVILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

CURITIBA

2014

SIMONE FRANCESCON CITTOLIN

INCIVILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas, Elementos Articuladores, da Universidade Tuiuti do Paraná.

Orientador: Professor Dr. Joe Garcia

CURITIBA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

C581 Cittolin, Simone Francescon.
Incivilidade na educação superior/ Simone Francescon Cittolin;
orientador Prof°. Dr. Joe Garcia.
133f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

1. Educação. 2. Educação superior. 3. Incivilidade. 4. Prática pedagógica. I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 379.118

TERMO DE APROVAÇÃO

SIMONE FRANCESCON CITTOLIN

INCIVILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Esta dissertação foi julgada e aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, da Universidade Tuiuti do Paraná, pela seguinte banca examinadora.

Curitiba, 5 de dezembro de 2014.

Professora Dra. Maria Antônia de Souza
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
– Mestrado e Doutorado – da Universidade Tuiuti do Paraná

Orientador:

Professor Dr. Joe Garcia
Universidade Tuiuti do Paraná

Professora Dra. Josélia Schwanka Salomé
Universidade Tuiuti do Paraná

Professor Dr. Ricardo Antunes de Sá
Universidade Federal do Paraná

Ao meu marido, Airton, com muito carinho e consideração, por ter sempre me apoiado nas horas difíceis e me incentivado a continuar neste desafio que foi a pós-graduação e a elaboração desta dissertação.

Aos meus amados filhos, Guilherme, Pedro e Vitória, pela compreensão nos momentos de ausência e pelo amor sempre demonstrado. Eles são minhas razões mais profundas de querer ir sempre em frente.

A todos os meus familiares, e em especial a minha mãe Elvira, pelo apoio e constante preocupação com o meu bem-estar.

E é com muita saudade que dedico esta conquista ao meu amado pai, Mario, e à minha adorada irmã, Rita, que tenho certeza, estão junto ao Senhor, festejando comigo...

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, pela presença e condução constantes e por atender aos meus pedidos de força e energia para a conclusão deste trabalho em minhas orações.

Ao meu Orientador, Professor Dr. Joe Garcia, pela competência científica, pelo cuidado com minha formação acadêmica, incentivo, orientações, pela paciência com minhas dificuldades, pela compreensão nos momentos de distância e pela confiança depositada. A este competente professor, minha eterna admiração.

À UTFPR, pela licença concedida, para que eu pudesse me dedicar integralmente durante dois anos aos meus estudos.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo olhar sempre atento e cuidadoso em todas as situações e pela partilha de seus conhecimentos que me auxiliaram a compreender melhor algumas questões relativas à educação. Aos Professores, colega Dr. Clóvis Brito, leitor de meu Projeto de Pesquisa; Ms. Renato Torres, leitor do primeiro capítulo teórico deste trabalho; Dr. Ricardo Antunes de Sá e Dra. Josélia Schwanka Salomé, leitores no Exame de Qualificação e membros da Banca de Defesa, o meu agradecimento especial pela seriedade e pertinência de suas leituras e orientações.

Aos professores que, gentilmente, concederam as entrevistas, transformando-se nos atores principais deste estudo.

Aos meus familiares, que sempre me apoiaram e souberam entender, tantas vezes, os motivos da minha ausência, apesar da minha presença, e por torcerem sempre pelo meu sucesso.

A um anjo sem asas, minha para sempre amiga Ana Lúcia de Araújo Claro, por dividir momentos de angústias, decepções, alegrias e realizações, pela amizade, pelo companheirismo e pelas palavras de incentivo em todos os momentos difíceis. Seremos amigas para sempre!

Aos amigos e companheiros de mestrado da turma de Práticas Pedagógicas, pelos quais tenho um carinho especial: Raquel, Simone, Toniolo, Julio, Lisandra e

Gabriela, e aos colegas de Políticas Públicas, pelos momentos de convivência, de partilha, de certezas e incertezas.

Aos amigos, cuja presença (mesmo à distância) e apoio foram indispensáveis para esta conquista: Joice e Flávio Souza. A todos os meus queridos amigos, de todas as horas, pela amizade, pelas palavras de incentivo e pela paciência diante das minhas ausências durante esta trajetória.

As a teacher I possess a tremendous power to make a student's life miserable or joyous. I can be a tool of torture or an instrument of inspiration. I can humiliate or humour, hurt or heal. In all situations, it is my response that decides whether a crisis will be escalated or de-escalated and a student humanized or dehumanized.

Nathaniel Branden

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma investigação sobre práticas pedagógicas bem sucedidas de professores universitários relacionadas à incivilidade de alunos no contexto da Educação Superior. Ao analisar tais práticas de alguns professores que atuam em instituições públicas federais e estaduais, e em instituição particular, no oeste do Estado do Paraná, a pesquisa se propõe a identificar alguns princípios que possam nortear a prática dos professores universitários e auxiliá-los a abordar este fenômeno. Com esse propósito buscou-se, primeiramente realizar uma revisão de literatura sobre a Educação Superior no Brasil, apresentando um breve histórico desse nível de ensino no país e como esse se apresenta no contexto atual, para, na sequência, discutir a docência na Educação Superior, englobando o perfil e a formação pedagógica desses profissionais, algumas competências necessárias à docência na Educação Superior, e a importância da relação professor-aluno para uma maior eficiência na aprendizagem do aluno universitário. Na continuidade, procurou-se compreender o fenômeno da incivilidade, e como no contexto brasileiro o tema tem recebido pouca atenção no campo da pesquisa educacional, o que é revelado pela ausência de pesquisas sobre ele no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, buscou-se então estudos publicados no Canadá, Kuwait, e principalmente nos Estados Unidos. Destacamos Appleby (1990), Amada (1992), Sorcinelli (1994), Boice (1996), Hanson (2000), Morrissette (2001), Feldmann (2001), Nilson e Jackson (2004), Hirschy e Braxton (2004), Rudolph (2005), Clark (2007), Clark e Springer (2007), Patron e Bisping (2008), Bartels, Bucy e Nordstrom (2009), Marchand-Stenhoff (2009), Bjorklund e Rehling (2010), Alkandari (2011) e Willianson (2011), Black, Wygonik e Tony (2011), Marlow (2013), Thompson (2013), que revelaram que a incivilidade vem aumentando, interferindo no processo de ensino e aprendizagem, comprometendo, assim, o bem-estar do corpo docente, dos alunos e do processo educacional como um todo. Propõe-se, nesta revisão, explorar o conceito geral de incivilidade na Educação, para em seguida aprofundar seus significados no contexto da Educação Superior. Optou-se por utilizar o conceito de Feldmann (2001), para nortear esta Dissertação, que entende a incivilidade como “qualquer ação que interfere com o ambiente de aprendizagem harmonioso e cooperativo da sala de aula” (p. 137). As implicações das manifestações de incivilidade no contexto proposto e os fatores que contribuem para esse fenômeno também são abordados, bem como destaca práticas pedagógicas promissoras para a abordagem de manifestações de incivilidade na Educação Superior. O trabalho de campo, realizado sob um enfoque qualitativo, reúne a aplicação de um questionário a 30 professores da Educação Superior que, segundo alguns critérios, utilizam práticas bem sucedidas ao abordar as manifestações de incivilidade neste contexto, e entrevistas semiestruturadas com 7 professores selecionados através do questionário, cujo conteúdo foi submetido a uma Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2002), através do qual foi possível identificar alguns princípios que podem nortear a prática pedagógica dos professores universitários e auxiliá-los a abordar o fenômeno da incivilidade na Educação Superior.

Palavras-chave: Educação. Educação Superior. Incivilidade. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This research presents an investigation on successful teaching practices of academics related to student incivility in Higher Education. By analyzing such practices of some academics who work in federal, state and private institutions in the western side of Parana State, the research aimed to identify some principles that can guide academics' practice and assist them to address this phenomenon. With this purpose, we sought to first conduct a literature review on Higher Education in Brazil, presenting a brief history of this level of education in the country and how it is presented in the current context. Following, we discussed teaching in Higher Education covering the profile and the pedagogical training of these professionals, some necessary skills for teaching in Higher Education, and the importance of student-teacher ratio for greater efficiency in the higher education student learning. In continuation, we sought to understand the phenomenon of incivility, and as in the Brazilian context the issue has received little attention in the field of educational research, which is revealed by the absence of research on it at the Bank of Theses and Dissertations from CAPES, we looked for studies published in Canada, Kuwait, and especially in the United States. We highlight Appleby (1990), Amada (1992) Sorcinelli (1994), Boice (1996), Hanson (2000), Morissette (2001), Feldmann (2001), Jackson and Nilson (2004), and Hirschy Braxton (2004), Rudolph (2005), Clark (2007), Clark and Springer (2007), and Patron Bisping (2008), Bartels, Bucy and Nordstrom (2009), Marchand-Stenhoff (2009), Rehling and Bjorklund (2010), Alkandari (2011) and Williamson (2011), Black, Wygonik and Tony (2011), Marlow (2013), Thompson (2013), which revealed that incivility has increased, interfering with the teaching and learning process, thus compromising the welfare of the teacher, the students and the educational process as a whole. It is proposed, in this review, to explore the general concept of incivility in Education, then to deepen their meanings in the context of Higher Education. We chose to use the concept of Feldmann (2001), to guide this dissertation, who understands incivility as "any action that interferes with the harmonious environment and cooperative learning in the classroom" (p. 137). The implications of the manifestations of incivility in the proposed framework and the factors that contribute to this phenomenon are also discussed, as well as some promising educational practices for addressing expressions of incivility in Higher Education. The fieldwork, conducted under a qualitative approach, combines the application of a questionnaire to 30 academics that, according to some criteria, use successful practices to address expressions of incivility, and semi-structured interviews with 7 academics selected through the questionnaire. The content of the interviews was subjected to a content analysis, according to Bardin (2002), through which, then, it was possible to identify some principles that can guide the pedagogical practice of academics and help them address the phenomenon of incivility in Higher Education.

Keywords: Education. Higher Education. Incivility. Pedagogical Practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – PROFESSORES ENTREVISTADOS	95
--	----

LISTA DE SIGLAS

CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DE	- Dedicção Exclusiva
ES	- Educação Superior
IES	- Instituição de Educação Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
REUNI	- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB	- Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	22
2.1 UM BREVE HISTÓRICO	22
2.2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO ATUAL.....	28
2.3 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	32
2.3.1 COMPETÊNCIAS, DISPOSIÇÕES E HABILIDADES PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	37
2.3.2 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	44
2.4 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO	48
3 INCIVILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	54
3.1 EXPLORANDO O CONCEITO DE INCIVILIDADE.....	54
3.2 A INCIVILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	58
3.3 IMPLICAÇÕES DA INCIVILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	67
3.4 FATORES QUE CONTRIBUEM PARA A INCIVILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	70
3.5 PRÁTICA PEDAGÓGICA E INCIVILIDADE	75
3.6 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ABORDAGEM DA INCIVILIDADE	78
4 EXPLORANDO O CENÁRIO DO TRABALHO DE CAMPO	90
4.1 NATUREZA DA PESQUISA	90
4.1.1 A COLETA DE DADOS	91
4.1.2 O PERFIL DOS SUJEITOS INVESTIGADOS.....	96
4.1.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO	97
4.1.4 ANALISANDO O CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS.....	101
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	128
APÊNDICE A - O QUESTIONÁRIO	128
APÊNDICE B - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	131

APENDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO.....	132
APÊNDICE D - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO.....	133

1 INTRODUÇÃO

Essa proposta de pesquisa nasceu das inquietações da pesquisadora ligadas a relatos de professores universitários relacionados à uma classe de manifestações dos acadêmicos que têm ocasionado frustrações, distrações e estresse, não somente nos professores como também nos próprios alunos e que interferem com a habilidade daqueles de ensinar e com a desses de aprender.

A ocorrência dessas manifestações, neste estudo entendidas como manifestações de incivilidade e caracterizadas por ações de desrespeito que desorganizam o ambiente educacional e rompem com as regras da boa convivência, vem se tornando um desafio para os professores universitários, cuja formação não está necessariamente ligada à formação pedagógica e, por conseguinte, o trato dessas situações adversas pode ocorrer de forma intuitiva e sem critérios pedagógicos.

Essa dissertação, portanto, apresenta uma investigação sobre práticas pedagógicas bem sucedidas de professores universitários relacionadas à incivilidade no contexto da Educação Superior, em instituições de Educação Superior do oeste do Estado do Paraná. Por *práticas pedagógicas bem sucedidas* entende-se aquelas dirigidas ao propósito de abordar as manifestações de incivilidade que, além de interrompê-las, conseguem restaurar a relação pedagógica e as condições de aprendizagem que foram alteradas em virtude de tais manifestações. Assim sendo, o objetivo dessa investigação é identificar alguns princípios que possam nortear a prática de professores na abordagem deste fenômeno.

Para atingir tal objetivo, a pesquisa, desenvolvida sob uma perspectiva qualitativa e segundo um enfoque exploratório, foi planejada para ocorrer em duas etapas: a primeira delas consistiu na elaboração de um referencial teórico e a outra, na realização de um trabalho de campo.

Na primeira etapa, após verificação no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, e constatada a carência de pesquisas sobre as manifestações de

incivilidade na Educação Superior no contexto brasileiro, tornou-se imprescindível a busca de referenciais em outros países no intuito de verificar como o tema vem sendo analisado nesses contextos. Em países como o Canadá e os Estados Unidos, constatou-se que a incivilidade tem ocupado um espaço cada vez maior no cotidiano das instituições de Educação Superior (APPLEBY, 1990; AMADA, 1992; LEVINE, 1997; HORNING, 1998; BOICE, 1996; MORRISSETTE, 2001; FELDMANN, 2001; DOWNS, 2002; NILSON & JACKSON, 2004; RUDOLPH, 2005; CARELL *et al.*, 2008; BARTELS *et al.*, 2009; CLARK, 2007, 2009; ALAKANDARI, 2011; BLACK *et al.*, 2011; WILLIANSO, 2011; MARLOW, 2013), e vem se tornando um desafio para professores e gestores educacionais que não sabem como proceder para prevenir ou responder aos conflitos presentes, tanto nas instituições de educação públicas ou privadas, e que se manifestam nas relações dos alunos entre si, dos alunos com os professores e com suas atividades pedagógicas, ambiente, patrimônio, e que preocupa não somente os professores em início de carreira, mas também aqueles que têm uma vasta experiência de ensino.

De acordo com os estudos revisados, a incivilidade vem aumentando nos países investigados, interferindo no processo de ensino e aprendizagem, comprometendo assim, o bem-estar do corpo docente, dos alunos e do processo educacional como um todo. Algumas dessas pesquisas apontam que a incivilidade na sala de aula da Educação Superior é um dos fatores que tem contribuído para a insatisfação dos professores com a profissão (RUDOLPH, 2005; WILLIANSO, 2011; MARLOW, 2013), impactando no seu sucesso como professor e na sua permanência ou não no meio acadêmico.

Boice (1986) salienta que o que acontece na sala de aula da Educação Superior é raramente discutido, pois a incivilidade nesse contexto é mascarada ou velada, em virtude dos professores temerem serem vistos como incapazes de gerenciar o ambiente de sala de aula e, portanto, como incompetentes. Segundo o autor, é possível que muitos ignorem essas manifestações de incivilidade na esperança de que desapareçam ou simplesmente por que, na verdade, não sabem o que fazer.

Para Morrissette (2001, p. 4) ignorar as manifestações de incivilidade pode ser muito perigoso, pois alunos podem capitalizar sobre sua sensação de poder na sala de aula e tentar intimidar o professor, ou ainda, como argumenta Feldmann (2001, p. 138), pode enviar uma mensagem para os alunos que está tudo bem e que tais manifestações de incivilidade são aceitáveis.

É notório que esses professores universitários da contemporaneidade se deparam com diversas questões que transcendem a indispensável competência científica, e que vivenciam em sala de aula, inúmeras situações de conflito para as quais, muitas vezes, não estão preparados. Essa falta de preparação em como gerenciar os conflitos torna a incivilidade um fenômeno difícil de abordar para os professores universitários.

Segundo Marchand-Stenhoff (2009, p. 13), as manifestações de incivilidade têm duplicado, quem sabe triplicado, nos últimos dez anos e atingido proporções alarmantes (AMADA, 1986, p. 221; AMADA, 1992, p. 203). Diante disso, a incivilidade no ambiente educacional é um fenômeno que requer atenção de todos aqueles que estão direta ou indiretamente envolvidos no ensino, em especial aqueles que talvez são os que mais sofrem com os seus efeitos: os professores e os próprios alunos.

Rudolph (2005, p. 3) afirma que há uma relação entre o aumento da incivilidade na sala de aula das instituições de Educação Superior e o aumento da diversidade (de idade, de sexo, de etnia, de condição social e econômica, de condição física, cultural) dos professores e estudantes neste contexto. O autor, reforçado por Amada (1999), comenta que as manifestações de incivilidade irão aumentar à medida que a academia, e todas as outras organizações, se tornem mais diversificadas, trazendo diferenças em valores, crenças, e suposições que se manifestarão através de comportamentos, da fala e do vestuário.

Há aqueles que acreditam que a incivilidade no contexto da Educação Superior não é consequência apenas do aumento da diversidade dos professores e estudantes universitários, mas é também consequência das mudanças na sociedade e na sala de aula. Rudolph (2005, p. 24) comenta, com base em um

relatório mundial¹ publicado em 1996, que a sociedade está se tornando cada vez mais incivilizada e que a universidade nada mais é do que um fragmento da sociedade.

Percebe-se que as instituições de Educação Superior ainda são vistas pelo senso comum como ambientes intelectuais onde determinados comportamentos não têm ou não podem ter lugar. Aquela visão de uma instituição de Educação Superior com salas de aula repletas de alunos comprometidos com um discurso respeitoso para com seus professores e colegas tem sido ofuscada nos últimos anos pelas imagens de alunos que enviam mensagens de texto para os seus amigos durante a aula, prejudicam o ambiente de aprendizagem da sala desafiando o conhecimento e a capacidade de controle da sala de seus professores, ou reclamando sobre notas e avaliações diretamente para seus superiores.

E é justamente a partir da minha prática profissional que surge meu interesse em estudar a incivilidade no contexto da Educação Superior, pois minha experiência como docente há 20 anos na Educação Superior e nos últimos anos na Diretoria de Graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Toledo, tem sinalizado, através da minha própria vivência docente e através da manifestação constante dos docentes com os quais trabalho, uma mudança drástica no perfil dos acadêmicos que ingressam na universidade. Muitos são caracterizados por uma apatia, uma falta de interesse expressa na recusa em participar, pelo descomprometimento com a aprendizagem, pela indiferença em produzir o mínimo para a aprovação, pela falta de respeito para com o professor e por um desprezo pela presença do professor em sala de aula.

Tal situação torna-se prejudicial para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pois, em geral, atinge professores, alunos, direção da instituição escolar e a família. Porém, os principais atingidos são os professores e os alunos, prejudicando de um o desempenho, e do outro a aprendizagem.

¹ MARKS, J. The american uncivil wars: how crude, rude and obnoxious behavior has replaced good manners and why that hurts our politics and culture, **U.S. News and World Report**, abr. 1996, p. 66-72.

A relevância deste estudo também reside no fato de haver uma carência de pesquisas acadêmicas cujo objeto de pesquisa seja a incivilidade na Educação Superior, o que deixa uma série de lacunas na literatura existente sobre o tema.

Ao buscar o Banco de Teses da CAPES, algumas pesquisas, mais precisamente 5 dissertações, tiveram como tema a violência (4 pesquisas) e a indisciplina (1 pesquisa) no contexto da Educação Superior. No entanto, nenhuma pesquisa foi encontrada que tivesse direcionado o foco especificamente para a incivilidade no contexto da Educação Superior.

Entende-se que, apesar de relatos de experiências de fracasso acadêmico que apontam exclusivamente para os fatores que contribuem para situações conflituosas e as suas implicações, a Educação Superior em nosso país também é palco de experiências pedagógicas de sucesso. Muito pouco tem sido dito sobre o que vem dando certo com relação às práticas pedagógicas utilizadas por professores universitários para prevenir ou responder aos conflitos na sala de aula da Educação Superior.

Frente o acima exposto, da observada relevância do assunto, e na tentativa de investigar a incivilidade de uma perspectiva inovadora, deslocando o foco de atenção do fracasso para o sucesso acadêmico, este estudo pretende colocar em destaque experiências docentes positivas. Para isso, objetiva identificar práticas bem sucedidas no que se refere a lidar com incivildades no contexto da Educação Superior, e por meio de sua investigação, sugerir possíveis princípios de trabalho pedagógico.

Espera-se, portanto, que esta pesquisa possa servir como um referencial de princípios e práticas pedagógicas que possam fundamentar melhores práticas e auxiliar os professores a prevenir e responder a esse fenômeno, bem como promover um avanço do conhecimento e da prática pedagógica no que se refere ao tema.

Em uma segunda etapa da pesquisa, o trabalho de campo foi desenvolvido através da utilização de um questionário, a fim de identificar os professores que efetivamente se deparam com manifestações de incivilidade no contexto proposto e levantar dados para traçar o perfil dos professores universitários selecionados, e a

entrevista semiestruturada, que constituiu a fonte de informações acerca das práticas bem sucedidas de professores universitários relacionadas à incivilidade na Educação Superior.

Após a transcrição das entrevistas na íntegra, uma análise de conteúdo (BARDIN, 2002) das falas dos sujeitos entrevistados foi realizada com o objetivo não somente de apreender a mensagem transmitida pelos professores pesquisados, como também explorar o seu sentido, ou seja, possibilitar o acesso e a compreensão, além do conteúdo explícito, ao conteúdo que ficou latente nas entrelinhas das respostas dos professores.

Os dados originados foram confrontados com as ideias dos estudiosos pesquisados na fundamentação teórica, a fim de gerar alguns princípios que possam nortear o trabalho dos professores universitários na tarefa de abordar as manifestações de incivilidade no contexto da Educação Superior.

O texto dessa dissertação está organizado em 4 capítulos. O primeiro inicia com a apresentação de um breve histórico da Educação Superior no país e como ela se apresenta no contexto atual. Na sequência, o capítulo discute a docência na Educação Superior e coloca em evidência algumas competências necessárias ao docente universitário, destacando a importância de investir na relação professor-aluno para uma maior eficiência na aprendizagem do aluno. O Capítulo finaliza discutindo sobre a formação pedagógica e a construção de uma prática reflexiva necessárias à profissionalização dos docentes da Educação Superior.

O capítulo seguinte faz uma revisão da literatura disponível sobre incivilidade no contexto da Educação Superior. Além de explorar o conceito de incivilidade na Educação Superior, suas manifestações, suas implicações e os fatores que contribuem para o fenômeno neste contexto de ensino, o capítulo apresenta alguns referenciais teóricos que embasam os estudos sobre práticas e a influência que a prática pedagógica tem sobre as manifestações de incivilidade na sala de aula, com enfoque em ações educativas de sucesso relacionadas ao fenômeno no contexto da Educação Superior.

No próximo capítulo o trabalho de campo é apresentado e o seu desenvolvimento é descrito, o que inclui o processo de seleção dos sujeitos

pesquisados e os instrumentos de coleta de dados. Na sequência, o método de análise de conteúdo, com base em Bardin (2002), é abordado.

O último capítulo dessa dissertação apresenta algumas considerações do trabalho realizado apresentando dados e significados obtidos através da Análise de Conteúdos das entrevistas, apontado para possíveis contribuições do estudo no que se refere a princípios e práticas de sucesso na abordagem das manifestações de incivilidade na Educação Superior.

2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O presente capítulo inicia com a apresentação de um breve histórico da Educação Superior no país, apontando alguns fatos importantes ao longo da sua trajetória histórica e como ela se apresenta no contexto atual. Na sequência, discute a docência na Educação Superior, traçando o perfil dos profissionais que vem atuando neste nível de ensino, e apontando algumas das dificuldades encontradas por eles no exercício da profissão. O capítulo ainda coloca em evidência algumas competências, disposições e habilidades necessárias à docência na Educação Superior, destacando a importância de investir na relação professor-aluno como um recurso importante para maior eficiência na aprendizagem do aluno. Por fim, o capítulo finaliza discutindo sobre a formação pedagógica dos professores universitários e a construção de uma prática reflexiva necessárias à profissionalização dos docentes da Educação Superior.

2.1 UM BREVE HISTÓRICO

Este subcapítulo visa apresentar alguns fatos importantes ao longo da trajetória histórica da Educação Superior no país, que possibilitem traçar seu perfil desde a colonização até fatos recentes no cenário nacional. Para tanto, optou-se pelo aporte teórico de Schwartzman (2005), Martins (1993, 2000), Mendonça (2000), Macedo *et al.* (2005), Fávero (2006), Severino (2008), Costa e Rauber (2009), Saviani (2010) e Lima (2013).

Cerca de 730 anos se passaram entre a criação de uma das primeiras universidades do mundo ocidental, a Universidade de Bolonha, instituída no século XII, no ano de 1190, e a primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. No Brasil,

portanto, a universidade é uma instituição relativamente jovem, com pouco mais de 90 anos.

No Brasil, a Educação Superior começou a se desenvolver após a chegada da família real portuguesa, no início do século XIX, com a criação de uma academia militar no Rio de Janeiro, duas escolas de Direito em São Paulo e Recife, e duas escolas de Medicina no Rio de Janeiro e na Bahia, se firmando com um modelo de institutos isolados e de natureza profissionalizante, todos eles públicos e mantidos, portanto, pelo Estado.

Somente após a Proclamação da Independência em 1822, e da República, em 1889, que se formaram as condições políticas e sociais para a criação das primeiras universidades oficiais do Brasil. Na tentativa de implantar um sistema bastante centralizador em que leis definiriam o conteúdo dos cursos e carreiras, o governo federal almejava uma Universidade Nacional servindo de modelo para todo o país em um sistema rígido de controle e supervisão (MENDONÇA, 2000, p. 135). No entanto, a única universidade nacional criada antes da Segunda Guerra Mundial foi a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, que, segundo Paula (2009, p. 73), seguia o modelo francês com uma instituição de caráter fragmentado e profissionalizante, formada pela junção de escolas isoladas, com dissociação entre ensino e pesquisa, e cujo papel central era a formação de mão de obra especializada para suprir as necessidades práticas da sociedade na qual estava inserida.

A segunda, a Universidade de São Paulo, criada em 1934, seguia o modelo alemão que apresentava a preocupação de introduzir a pesquisa científica como uma das principais finalidades da universidade (PAULA, 2009, p. 74). Com o recrutamento de professores estrangeiros, a Universidade de São Paulo deu origem às mais importantes tradições de pesquisa científica e tecnológica no país, e continua sendo a principal instituição acadêmica no Brasil (SCHWARTZMAN, 2005, p. 75).

Essas duas concepções de universidade, juntamente com o modelo americano, que defende que deve haver uma interação entre ensino e pesquisa com o objetivo de produzir conhecimento aplicado para o progresso da sociedade,

influenciaram, segundo Paula (2009), a concepção e a estrutura da Educação Superior no Brasil ao longo de sua história.

Após a Segunda Guerra Mundial, nosso País adentrou um período de modernização, crescimento econômico e urbanização que trouxe uma demanda cada vez maior pela educação em todos os níveis. No nível superior, o Governo Federal respondeu criando uma rede de universidades federais, pelo menos uma em cada estado. A Educação Superior privada também se expandiu abrindo alternativas para aqueles que não conseguiam ingressar nas universidades públicas ou que precisavam combinar estudo com trabalho.

Apesar da expansão do setor industrial e das telecomunicações interligando o país, nas décadas de 1950 e 1960, a educação ficou sendo uma preocupação de menor importância do que em décadas anteriores. Com o crescimento econômico, as condições sociais e políticas se tornaram a prioridade, e a educação, de uma condição prévia para a mudança social, passou a ser vista como um efeito posterior.

No início de 1968, intensos debates e manifestações de rua caracterizaram a mobilização estudantil, exigindo do governo medidas para solucionar os problemas educacionais das instituições universitárias consideradas arcaicas e elitistas (FÁVERO, 2006, p. 32). E foi no final deste mesmo ano, com a Reforma Universitária durante o regime militar, que a Educação Superior, mais especificamente das instituições públicas, sofreu transformações que trouxeram inovações, ao estilo estadunidense, com o sistema de créditos, a criação dos departamentos acadêmicos e a implantação de um ciclo básico antes da formação profissional. Foi então que deu-se início o desenvolvimento de uma profissão acadêmica para a Educação Superior, com a criação de milhares de vagas para professores nas universidades que estavam sendo criadas.

Antes disso, lecionar na Educação Superior era para pessoas que trabalhavam em suas próprias profissões como advogados, médicos, dentistas ou engenheiros. Não havia recursos ou instalações para o trabalho acadêmico de dedicação exclusiva nas universidades.

A reforma também colocou como prioridade a indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, introduziu a dedicação exclusiva às

atividades, e valorizou a titulação e a produção científica, o que fomentou a implantação de um sistema de pós-graduação no país (MARTINS, 2000, p. 55; SAVIANI, 2010, p. 9).

Na década de 1970, em virtude do crescimento econômico durante o regime militar, tanto a Educação Superior pública quanto a privada foram beneficiadas e o número de matrículas em cerca de vinte anos passou de aproximadamente cento e cinquenta mil, em 1960, para algo em torno de um milhão e quinhentos mil, em 1980 (MACEDO *et al.*, 2005, p. 130).

No entanto, o crescimento econômico do Brasil desse período, segundo Durham (2003), não resultou em desenvolvimento, mas contribuiu para agravar ainda mais a desigualdade sócio-econômica. O arrocho salarial imposto aos trabalhadores levou ao aumento da desigualdade na distribuição de renda, ou seja, houve um empobrecimento dos mais pobres, e as vantagens do crescimento econômico ficaram concentradas, principalmente, nas classes sociais de renda mais alta, que se expandiram e enriqueceram, alimentando a demanda por ensino superior. Seus filhos frequentavam escolas particulares e universidades públicas, qualificando-se e garantindo a perpetuação da ascensão social.

O crescimento no número de matrículas nesse período se deve, principalmente, a um processo de massificação, ocorrido, segundo Mendonça (2000), pela multiplicação de instituições isoladas de Educação Superior, criadas pela iniciativa privada. Constituiu-se nessa época, segundo a autora, um sistema dual, formado principalmente pelas universidades públicas, por um lado, e por outro, por uma infinidade de instituições isoladas “que não se diferenciam das primeiras por um critério de especialização mas, na prática, pela qualidade do ensino oferecido” (p. 148).

De acordo com Martins (1993, p. 51), a Educação Superior dessa década enfrenta uma situação dramática em que a política educacional do país consiste em estreitar a atuação do Estado na área educacional, propiciando a escalada da privatização da Educação Superior. Na perspectiva do Estado, a expansão dos estabelecimentos privados teria a função de desafogar o orçamento público, viabilizar a absorção da demanda reprimida, uma vez que a rede pública não

conseguiria atender a todas as necessidades educacionais (MACEDO *et al.*, 2005, p. 130).

Apesar disso, um dos aspectos mais significativos da Educação Superior brasileira das décadas de 70 e 80 diz respeito à sua expansão. No entanto, a expansão do corpo docente não acompanhou o mesmo ritmo de crescimento, acarretando consequências bastante negativas ao trabalho acadêmico. Além disso, a escassez de recursos e a rápida queda salarial dos professores da rede pública minaram as bases da constituição de uma efetiva profissionalização do corpo docente.

O processo de expansão, para Martins (2000, p. 42), também trouxe a incorporação de um público mais diferenciado socialmente, o aumento significativo do ingresso de estudantes do gênero feminino, o ingresso de estudantes já integrados no mercado de trabalho, e o acentuado processo de interiorização e de regionalização do ensino.

Para o autor, apesar da expansão, não houve esforços contínuos de implementação de programas para enfrentar esse aumento de demanda, nem para enfrentar a entrada de um público mais diversificado socialmente, tendo como resultado um aumento considerável da evasão.

Já a década de 1980, que foi de transição política e crise econômica, foi caracterizada por uma estagnação na Educação Superior brasileira, que atingiu também o setor público, mas mais fortemente o setor privado. Neste período verificou-se a expansão dos cursos noturnos, criados para atender uma nova demanda advinda daqueles já inseridos no mercado de trabalho.

Em 1988, com a nova Constituição, foi estabelecido que todas as universidades deveriam ser autônomas, que o ensino, a pesquisa e a extensão seriam trabalhados inseparáveis, e que toda Educação Superior pública deveria ser fornecida gratuitamente (MARTINS, 2000, p. 43; SAVIANI, 2010, p. 10).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, que dedicou um capítulo inteiro à Educação Superior, deu muito mais liberdade e flexibilidade para as instituições educacionais de nível superior gerenciarem seus próprios assuntos. A nova Lei fixou a obrigatoriedade do credenciamento das instituições de Educação

Superior, precedida de avaliações, além de regulamentar o processo de autorização e reconhecimento dos cursos superiores. A Lei também trata da carreira docente nas universidades públicas e do compromisso da União em assegurar recursos orçamentários suficientes para a manutenção das instituições federais.

Neste período, um decreto introduz, na classificação acadêmica das instituições de Educação Superior, a distinção entre universidades e centros universitários. Estes últimos seriam universidades de ensino que não necessitam desenvolver pesquisa, e, portanto, segundo Saviani (2010, p. 11) se constituem em uma “alternativa para viabilizar a expansão, e, por consequência, a ‘democratização’ da universidade a baixo custo”. Em contraposição, as universidades de pesquisa, um reduzido número de centros de excelência, concentrariam a maior parte dos investimentos públicos, acentuando, assim, o seu caráter elitista.

Debates ocorridos em 2003 reacenderam as discussões acerca de uma Reforma Universitária, tratando de aspectos referentes à gestão, autonomia acadêmica e financeira, avaliação e regulação, estrutura e organização, democratização e acesso.

Apesar de uma reforma não ter efetivamente acontecido, alguns avanços foram conseguidos nos anos seguintes com o Plano de Desenvolvimento da Educação, aprovado em 2007, que, no que tange à Educação Superior, criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (2004)², a apresentação ao Congresso Nacional do Projeto de Lei³ que instituiu a política de reserva de vagas para egressos das escolas públicas, negros e indígenas nas instituições públicas de Educação Superior, e a criação do Programa Universidade para Todos – PROUNI (2005)⁴, que teve um impacto direto na expansão do setor privado ao conceder bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de baixa renda em instituições privadas de Educação Superior.

No que se refere à Educação Superior pública, destacaram-se ainda, segundo Lima (2013, p. 89), o Programa de Expansão das IFES, com a meta de implantar

² Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004.

³ Lei de Cotas para o Ensino Superior – Lei n. 12.711 de 29 de agosto de 2012.

⁴ Lei n. 11.096 de 13 de janeiro de 2005.

dez novas universidades federais e a criação de quarenta e nove campi pelo Brasil, a fim de ampliar o acesso à universidade e reduzir desigualdades regionais; a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia – IFET (2008)⁵ através da integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI (2007)⁶, visando, além da ampliação do acesso, criar condições de permanência na Educação Superior, melhor aproveitamento da estrutura física e de pessoal existente nas Universidades Federais; e a Universidade Aberta do Brasil – UAB (2006)⁷, buscando ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância.

Porém, a tão almejada autonomia universitária ainda não teve sua plena aplicação, em virtude, de um lado, de uma legislação relativa à Educação Superior nacional, que tende historicamente a regulamentar minuciosamente o funcionamento acadêmico e administrativo das instituições universitárias (MACEDO *et al.*, 2005, p. 135). Por outro lado, pelo fato de nunca terem sido definidas e implementadas as medidas legais e orçamentárias destinadas a garantir essa autonomia.

A autonomia acadêmica, administrativa e financeira das universidades é essencial para conferir-lhes a responsabilidade completa pelo seu destino, ao definir, de acordo com o contexto em que se situa, suas prioridades e a direção que imprime ao seu desenvolvimento.

2.2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO ATUAL

Para Fávero (2006, p. 19):

⁵ Lei n.º 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

⁶ Programa instituído pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007 e aprovado pela Resolução nº 38/2007, de 03 de dezembro de 2007.

⁷ Sistema instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006.

[...] a universidade é convocada a ser o palco de discussões sobre a sociedade, mas não em termos puramente teóricos e abstratos. Deve ser o espaço em que se desenvolve um pensamento teórico-crítico de ideias, opiniões, posicionamentos, como também o encaminhamento de propostas e alternativas para solução dos problemas.

Neste nível de ensino, ainda é muito presente a influência da concepção positivista do conhecimento e é ela que preside a prática pedagógica, incluindo o currículo (CUNHA, 2002, p. 28), o que pode ser percebido na forma linear como é ainda organizado o conhecimento acadêmico: do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o profissionalizante, sustentado na concepção de que primeiro, o aprendiz precisa dominar a teoria para depois entender a prática e a realidade, e por vezes trabalhando somente com o conhecimento do passado, com as informações que a ciência já legitimou, e não com os desafios do presente que podem nos levar ao futuro.

Além disso, na atualidade, mais que uma fonte de conhecimento, as universidades adquiriram um caráter comercial, pela necessidade de atender a um mercado capitalista cada vez mais exigente, que prima pela formação superior (COSTA & RAUBER, 2009, p. 10). Este passou a ser o principal motivo da atual busca por este nível de formação. Com isso, o principal objetivo das universidades, que é produzir conhecimento para promover o desenvolvimento do homem, e conseqüentemente, da sociedade, parece ficar em segundo plano. “A sociedade industrial passou a tratar as universidades como um braço de sustentação da produção econômica. Assim, os novos conhecimentos seriam úteis se estivessem na perspectiva de aumentar a produção” (RAUBER, 2008, p. 54). O conhecimento passa a ser muito mais uma mercadoria (SAVIANI, 2010, p. 11) do que um instrumento de desenvolvimento social, econômico e cultural.

No que concerne à educação, em sua relação com o trabalho, prevalece, então, a teoria do capital humano, ou seja, a da preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, destinando-se em sua prática a formar profissionais para o trabalho simples (SEVERINO, 2008, p. 78).

Apesar desta última década ter retomado certo nível de investimento nas universidades federais com a expansão de vagas, criação de novas instituições e

abertura de novos campi com o REUNI (2007), Saviani (2010, p. 14) comenta que deu-se continuidade ao estímulo à iniciativa privada, em especial com o PROUNI, através da concessão de bolsas a estudantes de baixa renda para o ingresso em instituições privadas de Educação Superior, que além disso, recebem isenções fiscais do governo federal. Segundo Lima (2013, p. 101), “seria uma maneira de destinação de dinheiro público ao ensino privado”, que representa hoje no Brasil o atendimento de quase 75% das vagas.

O quadro de aparente desenvolvimento em relação a esta última década poderia sugerir o quanto o país avançou, no entanto, recente pesquisa sobre a evolução dos últimos 15 anos do acesso ao Ensino Superior no Brasil da pesquisadora Cibele Yahn de Andrade, do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da Unicamp (ANDRADE, 2012), afirma que mais de 80% dos jovens entre 18 e 24 anos ainda não têm acesso à Educação Superior.

Além disso, o padrão, o ritmo e o volume de crescimento e expansão provocados, em especial pelo REUNI (2007), nas instituições federais, fez emergir problemas em diferentes partes do sistema como nas formas de acesso e seleção dos estudantes, na qualidade do ensino, na elaboração do currículo, na gestão das universidades, e na organização e realização da pesquisa.

Sabe-se, como exemplo, que apesar do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ter sido rapidamente incorporado aos estatutos e regimentos das instituições de Educação Superior, entende-se que nenhuma legislação tem a capacidade de implementar tal princípio em todas as áreas de uma determinada instituição e muito menos transformar um professor em pesquisador ou vice-versa, da noite para o dia.

O modelo de universidade caracterizado pela reunião de cursos isolados cuja única ligação entre si é a Reitoria, assim como foi com a primeira universidade criada no Brasil, em 1920, ainda é a base de muitas das universidades brasileiras hoje em dia, que se constituem de instituições agregadas e não integradas.

Um outro fator que impressiona no contexto atual da Educação Superior é a força que a iniciativa privada tem em relação às iniciativas do poder público. Em 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases foi aprovada, as instituições públicas

respondiam por 23% do total das instituições de Educação Superior registradas. O Censo da Educação Superior (INEP, 2005), divulgado pelo Inep, mostra que em 2005, quase uma década depois, eram apenas 10,7% do total, o que demonstra uma queda brutal que expressa o domínio do modelo de instituição isolada frente ao modelo universitário propriamente dito. Os dados do último Censo da Educação Superior, divulgado pelo INEP em 2013, indicam que esse percentual não sofreu grandes avanços e permanece praticamente inalterado, com as instituições públicas representando hoje apenas 12,5% do total das instituições de Educação Superior do país.

Para Severino (2008), o grande desafio das universidades públicas é o confronto entre uma educação norteada pelas premissas da teoria do capital humano, e uma educação que se quer identificada com a teoria da emancipação humana, ou seja, “entre uma educação que se coloca a serviço do mercado e uma outra que se quer a serviço da construção de uma condição de existência mais humanizada, em que o trabalho é uma mediação essencial do existir histórico das pessoas e não um mero mecanismo da produção para o mercado” (p. 17).

É preciso, portanto, um conjunto de estratégias voltadas para o sistema como, por exemplo, ações para uma ampla política de qualificação dos docentes que atuam na Educação Superior, política clara e explícita para o fortalecimento das universidades públicas, e iniciativas para a melhoria da qualidade do ensino das instituições privadas.

E o que a sociedade brasileira deve esperar das instituições de Educação Superior?

Que elas não se descaracterizem e não comprometam sua identidade fundamental. Que, além do seu compromisso de preparar as novas gerações para o trabalho, pelo adequado domínio dos saberes científicos e tecnológicos, elas invistam no amadurecimento de uma nova consciência social e no aprimoramento da formação cultural dessas gerações. Que, portanto, preparem os estudantes para que, munidos da preparação científica, técnica e social, possam também se inserir na problemática do mundo de hoje, e nele possam atuar com sabedoria (SEVERINO, 2008, p. 87).

2.3 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Quando pensamos no docente universitário, idealizamos:

[...] um professor que, ao lado do conhecimento específico de sua área, tenha uma habilidade convincente de educar, que implica necessariamente a explicitação para si mesmo de valores, fundamentos filosóficos e políticos da educação, que vão alinhar o seu proceder na direção desejada: um professor que, ultrapassando a indispensável aquisição de conhecimentos e capacidades intelectuais, tenha uma ação formativa, visando ao desenvolvimento da consciência crítica dos educandos, vistos como atores principais do processo ensino-aprendizagem e que precisam ser preparados para a participação na vida social; um professor que selecione cuidadosamente as tarefas educativas a serem utilizadas, como mediadoras da reflexão na relação professor-aluno, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento de ambos e um professor que no seu agir *autêntico* demonstre sua própria cidadania, quando cumpre seus deveres, reivindicando seus direitos, quando interpreta a realidade para organizar-se e atuar com discernimento ideológico (CAPPELLETTI, 1992, p. 13).

No entanto, a atual situação da Educação Superior brasileira, segundo D'Antola (1992), nos mostra que os docentes que atuam neste nível de ensino possuem, na sua maioria, uma formação restrita ao aspecto técnico-científico, que a metodologia por muitos utilizada é entendida exclusivamente como aulas expositivas e leitura de textos, que estratégias de ensino que poderiam favorecer a aquisição de habilidades, hábitos e desenvolvimento de capacidades cognitivas raramente estão presentes, e que expor os alunos a desafios, e abrir espaços para a participação e reflexão não são sequer mencionados pelos professores.

As necessidades humanas e o compromisso da transformação social não aparecem na seleção dos conteúdos, na metodologia, e especialmente na sistemática de avaliação, “área menos conhecida e mais maltratada no processo de ensino-aprendizagem”, segundo D'Antola (1992, p. 16), devido às dificuldades dos professores que vão desde sua concepção até a elaboração dos mais simples instrumentos.

Embora tenhamos aulas universitárias investidas de pesquisa, de trocas, de relações de convivência, também é sabido que grande parte do quadro de docentes é constituído por profissionais que fazem concessões ao ensino, por vezes como

uma forma de complementar salário. Dormem profissionais e acordam professores, e jamais realizaram investigação do fenômeno educacional, tampouco refletem sobre o ensino que ministram. “Predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante que ingressam na sala de aula” (PIMENTA & ANASTASIOU, 2010, p. 37). Para as autoras, “são professores improvisados, mal preparados para desenvolver a função de pesquisador e sem formação pedagógica” (p. 38).

Faz-se necessário esclarecer, já de início, que não se trata de culpabilizar os professores da Educação Superior pelas mazelas deste nível de ensino, mas de reconhecer e valorizar a importância dessa profissão e apontar para a necessidade de construção da identidade dos docentes da Educação Superior e a importância da preparação necessária ao profissional para o exercício da docência.

Como a docência na Educação Superior tem sido exercida por profissionais das mais variadas áreas do conhecimento, estes tiveram definidos nas suas graduações, os objetivos, conceito de profissional e profissão, conteúdos específicos, ideal a ser construído, regulamentação profissional, código de ética, etc, direcionados para uma profissão que, na maior parte das vezes, não é a docência.

Pimenta e Anastasiou (2010, p. 107) apontam que tais elementos têm características próprias para a profissão docente, e que constituiriam a formação inicial, se ela ocorresse. Como ela não ocorre, esses aspectos precisam ser considerados na formação continuada desses profissionais.

Mas, quem de fato são esses professores?

Em um estudo publicado no início deste século, Behrens (2002) sugeriu que haveria quatro grupos de professores exercendo função docente na Educação Superior brasileira:

- a) os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral;
- b) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana;
- c) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio);
- d) os profissionais da área

da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade (BEHRENS, 2002, p. 57).

No primeiro grupo encontram-se os profissionais de variadas áreas do conhecimento que se dedicam integralmente à docência e por isso apresentam um envolvimento mais efetivo com os alunos, com seus pares, com o departamento e a instituição, e são os responsáveis pela maioria das publicações científicas no meio acadêmico. A esse grupo cabe, porém, perguntar: como aproximar-se das necessidades que os alunos vão encontrar como profissionais se o professor não atua no mercado de trabalho específico? Como seleciona os conteúdos a serem trabalhados? A programação desenvolvida corre o risco de não atender às exigências do mercado de trabalho. Agrava-se a situação quando esses professores não têm nenhuma formação pedagógica e sua ação docente, normalmente, reflete e reproduz a proposta dos professores que atuaram em sua formação.

No segundo grupo encontram-se os profissionais liberais renomados que atuam no mercado de trabalho específico do curso que lecionam. A dedicação à docência, neste caso, se restringe a poucas horas por semana e esta jornada restrita não permite um envolvimento com os alunos, com seus pares, com o departamento e com a instituição. O destaque da contribuição desse grupo está na preciosidade das experiências vivenciadas em sua área de atuação. Trazem a realidade para a sala de aula e contribuem significativamente na formação dos acadêmicos. No entanto, nem sempre estão preocupados com a realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, e normalmente não se envolvem com a pesquisa, apesar de estarem sempre atentos a seus resultados e ao conhecimento de última geração. Grande parte desses docentes nunca esteve em contato com uma formação pedagógica.

O terceiro grupo abrange os profissionais da área de educação envolvidos com os cursos de pedagogia e licenciatura que atuam na Educação Superior e, paralelamente, atuam nos diferentes níveis de ensino, o que oportuniza uma vivência efetiva no magistério e possibilita compartilhar com os acadêmicos a realidade cotidiana nos diferentes níveis de ensino. A jornada dupla e o volume de

trabalho ocasionado por essa opção torna-se desafiador e questionador da qualidade a ser oferecida aos alunos sobre sua responsabilidade.

O quarto grupo envolve os profissionais da área de educação e das licenciaturas que se dedicam em tempo integral à Educação Superior. Seria o ideal se não fosse o caso, por exemplo, de alguns pedagogos, professores universitários, nunca terem exercido as funções que apresentam aos seus alunos. “Falam em teoria sobre uma prática que nunca experienciaram” (BEHRENS, 2002, p. 60).

Colocar essas questões para reflexão demonstra o impasse que as instituições de Educação Superior têm encontrado para compor seu corpo docente. Corpo docente esse, que como alerta Veiga (2011, p. 458), se encontra num emaranhado de tarefas divergentes, que demandam conhecimentos diversificados e características que extrapolam os limites do conhecimento aprofundado de seu campo científico e o exercício competente da sua profissão, pois, além de serem chamados para ministrar aulas nos cursos de graduação e pós-graduação, precisam realizar pesquisas, orientar trabalhos de conclusão de curso e iniciação científica, monografias, dissertações e teses, responder às exigências gerenciais das coordenação de cursos e chefias de departamento, participação em comissões, bancas examinadoras, pressão pela produção científica, etc.

Não se pode também deixar de mencionar a questão salarial que demonstra a desvalorização profissional dos professores, seja por parte dos órgãos governamentais ou de instituições privadas, que encaminham ao raciocínio de que não há condições para um exercício pleno da docência se o professor precisa assoberbar-se de trabalho para garantir sua sobrevivência.

Além da questão salarial, Cunha (2004) inclui as condições de trabalho como um fator de dificuldade encontrada pelos professores no exercício da sua profissão. Essas condições de trabalho envolvem local inadequado para as atividades acadêmicas, indisponibilidade de material e especialmente bibliotecas mal equipadas, dificultando a atualização dos docentes e inviabilizando a realização de algumas atividades. Nas palavras de Cunha (2004), percebe-se tudo isso “como parte de um modelo político em vigência em que a educação só é prioridade no discurso eleitoreiro” (p. 124).

Nóvoa (2009, p. 20) ainda levanta a questão das tradições individualistas que marcam a profissão do professor da Educação Superior e das rígidas regulações externas sobre suas ações que têm se acentuado nos últimos anos, conduzindo a uma diminuição das margens de liberdade e independência dos professores, no intuito de ter cada vez mais, por parte de instâncias diversas, o controle da profissão, que por sua vez vem cada vez mais perdendo visibilidade no espaço público.

Acrescenta-se a toda essa situação que, ao entrar em sala de aula, o docente da Educação Superior, possivelmente espera encontrar pessoas maduras e dispostas a aprender. No entanto, geralmente se depara com um numeroso grupo de estudantes, bastante diferente do que esperava encontrar (PIMENTA & ANASTASIOU, 2010, p. 228; UDEFI, 2009, p. 6): um público cada vez mais heterogêneo que pode, por um lado, não estar tão bem preparado, tanto emocional quanto intelectualmente para o ingresso na Educação Superior; um público talvez mais jovem, mais imaturo, e, por vezes, pouco motivado e comprometido com sua aprendizagem, tendo em vista que a Educação Superior hoje não é mais garantia de um emprego estável no futuro; mas um público que pode, por outro lado, ser bastante exigente quanto à qualidade do curso oferecido, tendo em vista especialmente o alto grau de competitividade do mercado de trabalho.

Portanto, além de preparar-se para agir nesse meio, para trabalhar com esse perfil de alunos que chegam à Educação Superior, é imprescindível a este professor conhecer essa realidade e saber entendê-la e analisá-la, ou seja, torna-se necessário que o professor desenvolva estratégias que permitam a ele refletir sobre sua docência e o contexto mais amplo no qual ela se acha inserida.

Considerando que grande parte dos profissionais envolvidos com a docência na Educação Superior não possuem formação pedagógica (RIBEIRO & CUNHA, 2010), cabe aos gestores da educação buscar professores titulados, e que possam contribuir com sua experiência profissional para a qualidade do curso, mas, em especial, oferecer a esses docentes a preparação pedagógica para atuação em sala de aula, e envolvê-los nela.

2.3.1. Competências, disposições e habilidades para a docência na Educação Superior

Segundo Masetto (2002b, p. 18) e Vasconcelos (2002, p. 92), assim como a pesquisa exige desenvolvimento de competências próprias, a docência na Educação Superior também exige competências próprias que, sendo desenvolvidas, trazem um sentido de profissionalismo àquela atividade.

Masetto (2002) aponta que a docência nesse nível de ensino exige antes de mais nada que o professor tenha o domínio dos conhecimentos básicos numa determinada área, bem como experiência profissional de campo, adquiridos, em geral, através dos cursos de bacharelado e de alguns anos de exercício profissional. Tais conhecimentos e práticas profissionais precisam ser atualizados constantemente pela participação em cursos de aperfeiçoamento, especializações, congressos e simpósios.

Exige-se, ainda, que o professor domine uma área de conhecimento específico pela pesquisa, abrangendo aquelas atividades em que realiza estudos e reflexões críticas sobre temas teóricos ou experiências pessoais, que reorganizam seus conhecimentos, reconstruindo-os, dando-lhes novo significado, bem como os trabalhos específicos preparados para serem apresentados em congressos, simpósios, a redação de capítulos de livros, artigos para revistas especializadas. Abrange ainda a pesquisa que abrange projetos voltados para a produção de conhecimentos científicos novos, que envolvem recursos e apoios de agências financiadoras, além, é claro, das suas pesquisas de mestrado e doutorado que certamente serão incorporadas à sua docência.

Nóvoa (2009) utiliza o termo 'disposição' ao invés de competências. O autor sugere algumas disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas, lançando um olhar para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores.

O *conhecimento* é uma das 5 disposições destacadas por Nóvoa (2009, p. 30) como essenciais à definição do ofício dos professores na contemporaneidade. Para

ele, é preciso conhecer bem aquilo que se ensina, pois o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzem os alunos à aprendizagem, ao pensar.

Uma pesquisa realizada por Martins e Rausch (2012) sobre os saberes do professor universitário, tendo como eixo norteador as disposições do bom professor apresentadas por Nóvoa (2009), apontou o entendimento acerca da necessidade do professor universitário ter domínio elevado do conteúdo que leciona, isto é, o domínio do *conhecimento teórico*, somado ao *conhecimento prático*, ou seja, ter experiência profissional vinculada ao mercado de trabalho do campo que leciona. Também foi destacada a necessidade dos professores manterem o *conhecimento atualizado*, além de possuírem um *conhecimento amplo*, superando aquele previsto nos planos de ensino das disciplinas que lecionam, e que é pautado na bagagem cultural e no conhecimento de mundo demonstrados pelos professores em sala de aula.

A docência no nível superior exige também do professor, segundo Masetto (2002), domínio da área pedagógica, ponto mais carente dos professores universitários, ou por ser encarado com algo desnecessário para sua atividade de ensino, ou por não terem tido a oportunidade de entrar em contato com essa área.

Ainda segundo o autor, reforçado por Vasconcelos (2002), dificilmente poderemos falar em profissionalismo na docência, ou de um professor completo, se os professores não dominarem o conceito de processo de ensino-aprendizagem, se não se entenderem como autores e gestores do currículo, se não compreenderem a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e não dominarem a teoria e a prática básicas da tecnologia educacional.

Uma vez que o objetivo máximo da docência é a aprendizagem dos alunos, é indispensável que o professor tenha clareza sobre o que significa aprender, sobre os princípios básicos da aprendizagem, as teorias que discutem a aprendizagem, como se aprende na Educação Superior, e como integrar nesse processo o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e a formação de atitudes nos alunos.

É, da mesma forma, fundamental que o professor conheça as relações entre sua disciplina e as demais do currículo e as necessidades primeiras do exercício de determinada profissão, e que perceba que o currículo de formação de um profissional abrange não somente o desenvolvimento da área cognitiva, mas também a aprendizagem de habilidades, como por exemplo, trabalhar em equipe e comunicar-se. Preocupa-se também com os aspectos éticos do exercício da profissão, os valores sociais, culturais, políticos e econômicos, a participação na sociedade e o compromisso com seu desenvolvimento, sempre abrindo espaços para coisas novas, emergentes e atuais.

Outrossim, é importante que os professores universitários busquem o auxílio de uma tecnologia pertinente que os possibilite alcançar seus objetivos de uma forma mais completa e adequada. Às inúmeras “técnicas de aula existentes e aplicadas, juntam-se as tecnologias relacionadas com a informática e a telemática: o computador no processo de ensino e aprendizagem, na pesquisa; a internet, o *data-show*, a videoconferência, o *e-mail*, etc” (MASETTO, 2002b, p. 23).

Cunha (2004, p. 144) sugere que o uso adequado desses recursos é um indicador da seriedade com que o professor encara o seu ensino e pode ser considerado como uma forma de respeito à pessoa do aluno. Segundo o autor, preparar bem e com cuidado o material que se apresenta e se disponibiliza ao aluno é valorizar o ato docente e inspirar as atitudes que o aluno desenvolve frente ao estudo e ao mundo.

Além de ser competente em uma determinada área do conhecimento e dominar a área pedagógica, “o exercício da dimensão política é imprescindível no exercício da docência universitária” (MASETTO, 2002b, p. 23). Como cidadão, e visando abrir espaço para discussão e debates com os alunos, o professor deverá estar “aberto para o que se passa na sociedade, para suas transformações, evoluções, mudanças; atento para as novas formas de participação, as novas conquistas, os novos valores emergentes, as novas descobertas, as novas proposições” (p. 23), já que esses aspectos afetam a formação e o exercício profissional dos seus alunos. Alunos precisam discutir com seus professores os

aspectos políticos de sua profissão e de seu exercício nessa sociedade, para nela saberem se posicionar como cidadãos e profissionais.

Neste mesmo sentido, Nóvoa (2009) salienta o *compromisso social* do professor - outra das 5 disposições destacadas pelo autor como essenciais a esse profissional - de se comunicar e de intervir no espaço público da educação e de “conseguir que o aprendiz ultrapasse as fronteiras que lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade”. (p. 30). Nesta disposição, Martins e Rausch (2012, p. 254) descrevem professores universitários que estabelecem relações do conteúdo com o contexto social, arquitetando junto aos seus alunos soluções para questões emergentes e projetando novas oportunidades de ir além do conteúdo proposto em sala de aula, buscando sempre, através do questionamento, promover o senso crítico e reflexivo nos alunos. Essa disposição demonstra a preocupação do professor com a formação integral dos alunos e com o desenvolvimento dos futuros profissionais dos quais são responsáveis.

A *cultura profissional* é mais uma das disposições consideradas por Nóvoa (2009), que pressupõe que ser professor é compreender os sentidos da instituição de ensino, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes, pois é na instituição e no diálogo com outros professores que se aprende a profissão. Para o autor, “o registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação” (p.30). No que se refere ao professor da Educação Superior, a pesquisa de Martins e Rausch (2012, p. 258) demonstrou que tal disposição envolve, além das demonstrações de satisfação, prazer e orgulho dos professores ao exercer a profissão, a busca constante do aperfeiçoamento e inovação das práticas educacionais, estando disposto a aprender sempre para alcançar seus objetivos.

As duas últimas disposições apresentadas por Nóvoa (2009) são o *tato pedagógico* e o *trabalho em equipe*. O *tato pedagógico* refere-se à “capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar”. (p.30). É conquistar os alunos para o trabalho escolar e saber conduzi-los para a outra margem, o conhecimento. Martins e Rausch (2012, p. 251) apontam que no contexto da Educação Superior três aspectos são destacados nesta disposição: a) o processo

didático/pedagógico, em que se destaca a capacidade do professor de prender a atenção e manter o interesse do aluno, através da aplicação de métodos de ensino apropriados; b) a relação professor-aluno, em que se evidencia interagir com os alunos, entendê-los e respeitá-los, no diálogo, aceitando suas opiniões; e, c) o respeito às diferenças dos alunos, em que permeia a ideia de possibilitar uma adequação do processo de ensino à capacidade de cada aluno, valorizando o esforço, respeitando os limites, dando oportunidades para melhoras no desempenho.

O *trabalho em equipe* é a disposição referente às dimensões coletivas e colaborativas da intervenção conjunta nos projetos educativos da instituição de ensino. No exercício da docência na Educação Superior, a relação professor-professor e o pertencimento à classe docente são dois aspectos enaltecidos nesta disposição (MARTINS & RAUSCH, 2012, p. 258), que envolvem saber ouvir, dialogar com outros profissionais da área para trocar experiências a fim de reelaborar suas práticas, bem como valorizar a sua categoria profissional.

Algumas habilidades de ensino também são apontadas por Cunha (2004) como fundamentais para o exercício da docência na Educação Superior. Segundo o autor, habilidades relacionadas com a organização do contexto da aula permitem que os alunos estejam conscientes do objeto da sua própria aprendizagem, pois, quando professores explicitam para os alunos o objetivo do estudo que irão realizar, e os alunos compreendem porque o fazem, estarão mais motivados.

Localizar historicamente o conteúdo seria outra evidência da referida habilidade. De acordo com Cunha (2004), os alunos ficam muito interessados em saber como o conhecimento foi produzido, como é historicamente situado, para então estabelecer estruturas de pensamento que levem à compreensão. Segundo o autor, o mesmo acontece quando o professor estabelece relações do conteúdo em pauta com outras áreas do saber. Assim, “o conhecimento passa a ser compreendido como um todo e não como algo compartimentado” (p. 138).

Apresentar o roteiro da aula e indicar referências de materiais de consulta também são apontadas como evidências das habilidades relacionadas à organização do contexto da aula. Apresentar um roteiro auxilia o aluno a ter uma

visão completa da aula e favorece a compreensão lógica do conteúdo. Indicar referências de materiais de consulta estimula o aluno a procurar as fontes e aprofundar conhecimentos.

Um outro grupo de habilidades apresentado por Cunha (2004) são aquelas de incentivo à participação dos alunos, e entre elas surge principalmente a capacidade dos professores de formular perguntas. No esforço em estabelecer uma forma de diálogo com os alunos percebe-se a intenção de que os alunos participem, que valorizem a interação entre eles mesmos, o conteúdo e o professor. Segundo o autor, perguntas exploratórias, assim como perguntas encaminhadoras, ou ainda transferir as perguntas de um aluno para todo o grupo, permitem o envolvimento dos alunos no assunto em discussão, além de manter o professor informado sobre o nível de atenção dos alunos. O autor acrescenta ainda que o uso de perguntas pelo professor, quando no intuito de incentivar a participação, “coloca os alunos mais a vontade para também perguntarem” (p. 140).

Para completar o quadro de habilidades como forma de incentivar o aluno a participar da aula, Cunha (2004) apresenta o uso de palavras de reforço positivo frente às respostas dos alunos. Tal estímulo verbal, na opinião do autor, expressa a crença do professor no aluno e na sua capacidade de contribuir para a aprendizagem. Em complementação ao estímulo verbal, aproveitar das respostas dos alunos para dar continuidade à aula e aproveitar as experiências dos alunos para dar ancoragem na construção do conhecimento em pauta reforçam a crença do professor no aluno e na sua capacidade para contribuir com a aprendizagem (p. 142).

Outra categoria de habilidades diz respeito ao trato da matéria de ensino, que inclui o esforço que o professor faz para tornar compreensível o conhecimento que disponibiliza para os alunos, passando pela capacidade de tentar apreender a linguagem dos alunos e, conseqüentemente, de tornar a sua linguagem acadêmica acessível aos mesmos. Para Cunha (2004, p. 142), “cabe ao professor a iniciativa de esclarecer conceitos, de explicitar claramente a sua fala”, pois parece haver muito medo do erro por parte dos alunos e o silêncio acaba sendo uma forma de se

proteger, o que justifica os alunos raramente interromperem a aula para que o professor explique expressões que não dominam.

Cunha acrescenta ainda que a principal estratégia que o professor pode utilizar para explicitar suas proposições é o uso de exemplos. E mais, “parece que quando consegue construir exemplos que sejam familiares ou próximos aos alunos, mais êxito tem na compreensão dos conceitos” (p. 143), demonstrando a relação teoria-prática que o professor é capaz de estabelecer.

O último grupo de habilidades apresentadas pelo autor refere-se àquelas relacionadas ao uso da linguagem do professor, em especial, a clareza nas explicações, ou seja, o uso de termos adequados e acessíveis, tão bem quando o emprego de uma voz audível, com a observação de pausas e entonação variada que dê significado ao discurso.

A utilização de uma certa dose de senso de humor também se destaca entre as manifestações relacionadas ao uso da linguagem. Seu uso alivia o clima da sala de aula e indica, segundo Cunha (2004, p. 147), o esforço do professor para tornar a aprendizagem prazerosa e interessante, dando um certo dinamismo à aula e contribuindo para dismitificar as relações autoritárias.

Para finalizar, no que tange, em especial, a relação professor-aluno no processo de aprendizagem, mencionada em outros dois momentos desta seção, Masetto (2002b, p. 22) aponta que o papel tradicional do professor que transmite informações e conhecimentos a seus alunos precisa de uma revisão.

Necessita-se de um professor com papel de orientador que, com seus alunos, forme grupos de trabalho com objetivos comuns, que estimule a busca de solução para problemas em parceria, incentivando a aprendizagem de uns com os outros e o trabalho em equipe, que seja um motivador para o aluno realizar suas pesquisas e crie condições contínuas de *feedback* entre aluno e professor, desenvolvendo uma atitude de corresponsabilidade com os alunos.

Dada a importância conferida ao aspecto da relação professor-aluno para a eficiência da aprendizagem, cabe aqui dedicar a próxima seção a esse assunto.

2.3.2 A relação professor-aluno na Educação Superior

O critério de eficiência do trabalho do professor é a própria eficiência da aprendizagem do seu aluno. Além das estratégias de aprendizagem e do processo de avaliação, o clima sócio-emocional estabelecido na sala de aula através da relação professor-aluno, é um dos recursos que o professor utiliza para conseguir maior eficiência no alcance daquele objetivo (MASETTO & ABREU, 1996, p. 113; MORALES, 2001, p. 25).

Cunha (2004) em suas pesquisas com alunos da Educação Superior sobre *O bom professor e sua prática*, menciona que aqueles o caracterizam como um professor que, além de ter o domínio do conhecimento de sua matéria de ensino e habilidades para organizar suas aulas, mantém relações positivas com seus alunos, destacando, em especial, os aspectos afetivos dessa relação, isto é, “a capacidade que o professor tem de se mostrar próximo, do ponto de vista afetivo” (p. 70).

A interação entre o professor e o aluno formam a essência do processo educativo, mesmo que esses estejam limitados por um programa, um conteúdo, um tempo predeterminado, ou por normas da instituição de ensino. E a aprendizagem do aluno pode ser mais ou menos facilitada dependendo do rumo que o desenvolvimento dessa interação tomar.

Saber criar um ambiente de segurança, de paz, “necessário para aprender e internalizar o que se vai aprendendo” (MORALES, 2001, p. 56), permite aos alunos sentirem que por mais atenção e esforço que o assunto exija ou por mais difícil que possa parecer, estão livres para errar e aprender com seus erros, sem medo, sem tensão, sem angústia e incerteza quando pensam em avaliação.

E para Masetto e Abreu (1996, p. 114), “cabe ao professor tomar a maior parte das iniciativas, incluindo ‘dar o tom’ nessa relação de sala de aula”, que deve ser voltada para a aprendizagem. O autor ainda sustenta que a preocupação central com a aprendizagem (do aluno) e não com o ensino (do professor) é que dá o desenho do relacionamento de sala de aula (MASETTO, 2012, p. 29).

A escolha epistemológica pelo ensino centrado na aprendizagem, ou seja, no aluno, revela o desejo de romper com a situação da sala de aula tradicional dominada pelo professor e busca encorajar maior participação, iniciativa e responsabilidade dos alunos, destacando a relação professor-aluno com a criação de um clima que facilite a aprendizagem (MORALES, 2001, p. 29), e que, segundo Masetto e Abreu (1996, p. 116), tem como base certas qualidades presentes nesse relacionamento pessoal.

Uma dessas qualidades, de acordo com Masetto e Abreu (1996, p. 117), reforçado por Morales (2001, p. 105), é a autenticidade. Ao contrário daquele professor que apenas desempenha uma função, adotando um disfarce de professor do qual se desveste no final da jornada de trabalho, o professor autêntico apresenta-se tal como é, sem se submeter a um formalismo educacional, sem ostentar certa aparência, sendo uma pessoa inteira, com convicções e sentimentos.

Outra qualidade seria a consideração e o respeito pelo aluno como ser humano imperfeito, também dotado de sentimentos e potencialidades, agindo sempre com a convicção de que essa outra pessoa é merecedora de crédito.

A habilidade de colocar-se na situação do aluno para perceber o contexto da aprendizagem e compreender as reações íntimas do aluno sem que este se sinta julgado, seria mais uma das qualidades consideradas pelos autores que colaboram para uma aprendizagem significativa.

Também segundo os mesmos autores, o professor pode favorecer ou prejudicar o relacionamento com os alunos e o clima de sala de aula, facilitar ou dificultar a aprendizagem dos alunos, dependendo de como lida com os conteúdos, com a avaliação do desempenho dos alunos e também dependendo de comportamentos que apresenta.

Ao lidar com conteúdos das unidades, o professor terá grande chance de favorecer o relacionamento com os alunos se demonstrar que há diversas explicações para um mesmo fenômeno, e se for flexível e capaz de adaptar a programação à situação, relacionando o assunto com experiências dos alunos. Da mesma forma, ao fazer habitualmente perguntas triviais cujas respostas são óbvias

e, ao exigir quantidade excessiva de tarefas, favorecendo que o aluno recorra a meios inadequados a fim de conseguir realizá-las, pode ter o efeito contrário.

Esclarecer constantemente os critérios de avaliação que utilizará, fornecendo um frequente *feedback* da avaliação do aluno e comentando sobre as causas de desempenhos insatisfatórios são exemplos de ações que podem favorecer um clima positivo na sala de aula. Porém, comentar os erros, mas não os acertos dos alunos, se comunicar apenas com o aluno que apresenta dificuldades, ignorando os demais, ou elogiar o aluno cujas ideias são meramente repetição dos textos estudados, pode, por outro lado, distanciar o aluno do professor.

Algumas atitudes do professor como favorecer situações em sala de aula nas quais o aluno se sinta à vontade para expressar suas opiniões e sentimentos, porém, evitando que poucos alunos monopolizem a discussão, são consideradas favoráveis à aprendizagem do aluno. Da mesma forma, o professor que expressa aprovação pelo aluno que toma iniciativa ou que ajuda outros colegas a atingirem os objetivos, respeita e faz respeitar diferenças de opinião, e compartilha com os alunos a busca de soluções para problemas surgidos com o próprio professor, com o curso ou entre os próprios alunos, tem alta probabilidade de favorecer o estabelecimento de um clima facilitador da aprendizagem.

Morales (2001, p. 57) acrescenta ainda que apoiar a autonomia do aluno, isto é, incentivar uma margem de liberdade nas atividades de aprendizado, com a ausência de pressão, fomenta a motivação interna nos alunos e propicia um ambiente de harmonia na sala de aula.

No extremo oposto, atitudes como recusar-se a admitir os próprios erros diante dos alunos, responder com ironia a perguntas pouco pertinentes, ignorar alguns alunos ou dar tratamento privilegiado aos alunos pelos quais tem preferência, desconsiderar o ponto de vista do aluno ou ainda usar meios tais como ameaça de reprovação ou perseguição, podem dificultar a relação e o estabelecimento de um clima facilitador da aprendizagem.

Colaborando com as ideias de Morales (2001) e Masetto e Abreu (1996), Cunha (2004) percebe que as atitudes e valores dos professores que estabelecem boas relações com os alunos, repetem-se e entrecruzam-se na forma como eles

tratam o conteúdo e nas habilidades de ensino que desenvolvem, ou seja, um professor que procura ser justo, estar disponível, colocar-se no lugar do aluno, que se preocupa com o aluno e com sua aprendizagem e acredita na potencialidade dos alunos, exerce práticas de sala de aula de acordo com esta posição, preocupando-se com os métodos de aprendizagem e procurando formas dialógicas de interação, de tornar as aulas atraentes, estimular a participação do aluno, desenvolver a aula de forma inovadora, induzir à crítica, à curiosidade e à pesquisa. (p. 71).

No entanto, não é só o professor que influencia os alunos, os efeitos da relação professor-aluno são recíprocos, e essa influência mútua, na verdade, se dá em qualquer tipo de relação humana.

De acordo com Morales (2001), a percepção do professor quanto à dedicação do aluno e a seus sentimentos influi sobre a dedicação do professor e sobre o modo como ele trata os alunos. Se a classe não responde, o professor se sente menos motivado para dedicar esforços extras, ou seja, os professores respondem mais aos alunos que mostram maior interesse, perguntam mais, mostram-se ativos. Ao contrário, a passividade do aluno faz com que o professor se considere incompetente, e, conseqüentemente, lhes dedique menos tempo e até “aplique mais pressões externas (mais coersão)” (p. 63).

Morales (2001) também atenta para a importância das primeiras impressões. As primeiras impressões que os professores têm dos alunos são tão importantes quanto as que os alunos podem ter a respeito dos professores, pois podem ser muito condicionantes, como um modo de avaliação, “e dessa primeira avaliação pode depender a boa relação, a não-relação ou a má relação subsequente” (p. 68).

Essa primeira impressão que os professores têm dos alunos, que se forma ao longo dos primeiros dias de aula, funda-se em observações informais das condutas, perguntas, reações e atitudes dos alunos. Essa primeira impressão pode influenciar nas expectativas do professor que, de alguma maneira, ele comunica à classe, e pode influenciar nos níveis de exigência do professor e até mesmo nas avaliações.

Outra face da moeda é que os professores são avaliados pelos alunos desde o primeiro dia de aula, e essa avaliação, que pode ser fruto de preconceitos e informações prévias, pode condicionar a atitude dos alunos.

Portanto, buscar uma primeira impressão feita com mais rigor é um aspecto do qual os professores não podem se descuidar. Preparar um questionário anônimo, por exemplo, apresentado aos alunos sobre seus interesses, procedência e expectativas, e comentar posteriormente as respostas dos alunos, pode contribuir para estabelecer, logo de início, um bom relacionamento com os alunos e consertar as primeiras impressões mútuas.

No mesmo sentido, a introdução que o professor faz, aquilo que ele manifesta a respeito do que espera dos alunos, e, em especial, o modo como ele as manifesta, são fundamentais na construção das primeiras impressões que os alunos têm sobre os professores, e portanto, jamais devem ser improvisadas.

Se nossa tarefa enquanto professor é auxiliar os alunos em seu aprendizado e buscar seu êxito, a qualidade da relação do professor com o aluno pode ser determinante para atingir o objetivo profissional do professor, e portanto, a conscientização dessa dimensão mais relacional do trabalho do professor em sala de aula em todos os seus aspectos, é fundamental.

2.4 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Até a década de 1970, apesar de inúmeras universidades brasileiras já estarem em funcionamento e a pesquisa já ser um investimento em ação, exigia-se do candidato a professor da Educação Superior apenas o bacharelado e o exercício competente de sua profissão (MASETTO, 2002b), baseado no princípio inquestionável de que “*quem sabe, automaticamente, sabe ensinar*” (p. 11). Ensinar significava, e para muitos significa ainda, ministrar grandes aulas expositivas sobre um determinado assunto, acompanhado de exercícios a serem resolvidos para mostrar na prática como se faz.

Historicamente, portanto, o professor da Educação Superior se constitui tendo como base a profissão que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que quem sabe, sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos mais

variados profissionais à carreira universitária, sem preocupações mais profundas com a necessidade do preparo pedagógico do professor (MASETTO, 2002b, p. 11; CUNHA, 2009, p. 84; MASETTO, 2012, p. 14, VEIGA, 2011, p. 457).

Atualmente, exige-se do professor universitário cada vez mais capacitação permanente em cursos de pós-graduação na área de atuação, pois a carreira universitária tem se estabelecido na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado, o que revela que para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção (CUNHA, 2009, p. 84). O prestígio desse professor alicerça-se, basicamente, nas atividades de pesquisa, incluindo participações em eventos qualificados, pela atividade de orientação de dissertações e teses que realiza, participação em bancas e processos ligados à pós-graduação.

Observe-se, inclusive, como apontam Cunha (2004, p. 45), Pachane e Pereira (2004, p. 2) e Pimenta e Anastasiou (2010, p. 40), a inexistência de amparo legal que estimule a formação pedagógica dos professores universitários. A própria LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é omissa em relação à formação pedagógica do professor universitário, como segue: “Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.”

A própria exigência legal de um percentual mínimo de professores titulados na pós-graduação *stricto sensu* no artigo 52 da LDB para a constituição de uma universidade, e também para a abertura e reconhecimento de cursos, aponta para o fortalecimento desta como o lugar para a formação do docente.

Cabe, contudo, neste contexto, perguntar: está o professor da Educação Superior preparado para o exercício acadêmico?

São frequentes os relatos de que o professor sabe o conteúdo, porém não sabe como apresentá-lo ou desenvolvê-lo (BEHRENS, 2002, p. 65; LEITE *et al.*, 2002, p. 41), de que não sabe como conduzir a aula e não sabe lidar com situações adversas, ou que não se preocupa com a docência, priorizando seus trabalhos de

pesquisa, que parecem fazer parte da “natureza”, ou da “cultura”, de muitas instituições de Educação Superior.

Uma vez que, a formação do professor universitário não está ligada, necessariamente, à formação pedagógica, e que não há também tal exigência no currículo dos programas de pós-graduação, os professores quando chegam à docência nas instituições de Educação Superior, trazem consigo inúmeras experiências do que é ser professor e como lidar com situações adversas, que adquiriram como alunos, com seus inúmeros professores ao longo de sua vida escolar (CUNHA, 2006, p. 258), e acabam dominando e reproduzindo códigos de um saber pedagógico que vem da tradição com que foram formados (CUNHA, 2009, p. 85), e como comenta Cunha (2004), podem ser bastante influenciados em suas atitudes e ações pelos seus antigos professores e “certamente, poderão influenciar os que virão” (p. 91). Vale ressaltar ainda, segundo o mesmo autor, o quanto se aprende pela convivência com outros colegas e pela troca de experiências, e se isso tem aspectos positivos, há também o risco da repetição de práticas sem uma reflexão sobre elas.

Além disso, não encontrando amparo na legislação maior, a formação pedagógica dos professores universitários fica a cargo dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento de cursos de pós-graduação, e programas de capacitação aos seus docentes refletindo, e ao mesmo tempo regulamentando, a crença na não necessidade de que esta formação seja oferecida.

Os programas de pós-graduação, de maneira geral, tendem a priorizar em suas atividades a condução de pesquisas, tornando-se responsáveis, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso específico da Educação Superior, ser um bom pesquisador.

Para Pachane e Pereira (2004, p. 5), os programas de pós-graduação não oferecem, necessariamente, melhoria na qualidade docente. Como a pesquisa e a produção de conhecimentos são objetivos da pós-graduação, os professores, quando participam desses programas, sistematizam e desenvolvem habilidades

próprias ao método de pesquisa, deixando de lado o desenvolvimento das características necessárias para o desenvolvimento do ensino.

Assim, podemos perceber que os cursos de formação em nível de pós-graduação, quando voltados exclusivamente para a realização de pesquisas, não atendem às *necessidades específicas dos professores no tocante a suas atividades de docência. Ou seja*, a qualificação oferecida pelos cursos de pós-graduação, como atualmente estruturados, possibilitam aos professores a titulação, porém, a maior titulação não significa, necessariamente, melhoria na qualidade docente (MASETTO, 2012, p. 200).

Para Cunha (2009), é preciso considerar que os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, que têm sido procurados progressivamente por professores universitários de todas as áreas, são um espaço de formação onde, além de cumprir o processo de formação valorizado na carreira do professor universitário, atingindo o grau de mestre e/ou doutor, assumindo a pesquisa como objetivo principal, o professor encontre também possibilidades de cumprir sua necessidade de conhecimentos ligados à sua condição docente, entre eles os relacionados às manifestações de incivilidade no contexto da Educação Superior, tema dessa pesquisa.

Uma pesquisa realizada por Cunha (2009) mostrou que professores universitários, das mais diferentes áreas do conhecimento, estão à procura de saberes pedagógicos em Programas de Pós-graduação em Educação. Quando estimulados a revelarem motivos para escolher tais programas, o de maior destaque foi a vontade de compreender melhor o que fazem enquanto docentes, explicitando uma certa insatisfação com as práticas que vinham realizando, o que demonstra que sua base profissional não é suficiente para o enfrentamento dos desafios da docência no contexto da Educação Superior.

Só recentemente, portanto, os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, assim como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige formação própria e específica, como reforça Marcos Masetto:

O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão (MASETTO, 2002, p. 11).

Nóvoa (1992), D'Antola (1992), Schon (1992), Pimenta e Anastasiou (2010) e Masetto (2012), apontam para a necessidade de uma profissionalização dos professores, em que seu exercício seja intencional, compromissado com os resultados, desenvolvido com pesquisa, e aberto a transformações, e nessa busca da competência, precisam se tornar reflexivos sobre sua ação docente. E essa profissionalização docente, segundo Cunha (2010, p. 218), encontra na educação continuada uma possibilidade de concretização.

Pirola e Ferreira (2007, p. 92) e Pimenta e Anastasiou (2010, p. 91) reforçam que é necessário pensar nessa formação pedagógica do professor universitário concebendo-a através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, em que o professor possa buscar a integração de conhecimentos teóricos com a ação prática num processo contínuo de ação-reflexão.

Destaca-se, então, a importância da construção de uma prática reflexiva na formação de professores universitários que possibilite a reformulação de conceitos, a contestação de conhecimentos e que favoreça a participação crítica do educador, desmistificando a concepção de que o professor é um mero transmissor, renovando sua identidade enquanto profissional.

Behrens (2002, p. 66) argumenta que a busca da profissionalização do professor passa, primeiramente, pela qualificação pedagógica. Não basta oferecer cursos esporádicos sobre planejamento, avaliação, ou outros assuntos referentes à ação docente. Tornar o professor reflexivo sobre sua prática pedagógica requer projetos que envolvam os professores em encontros nos quais possam se aproximar de metodologias inovadoras, possam discutí-las, aplicá-las, avaliá-las, reaplicá-las, rediscutí-las, e que possam colocar suas dificuldades e coletivizar seus êxitos. As transformações das práticas docentes somente se concretizarão à medida que o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática (CUNHA, 2006, p. 259), a de sala de aula e a da universidade como um todo, e cultivar uma atitude

permanente de questionamento, de busca de soluções, de investigação sobre sua prática.

Conceber a reflexão como parte indissociável da prática docente, no entanto, não é uma tarefa tão simples como pode vir a parecer, visto que muitos professores tem enraizados concepções atrasadas acerca do próprio trabalho, sem interesse em transformá-las. Refletir sobre o que faz é expor-se, o que o professor faz com muita dificuldade, uma vez que, como docente da Educação Superior, além de estar acostumado a processos de planejamento, execução e avaliação de forma individual e solitária, ainda impera o pensamento de que *quem sabe, sabe ensinar*.

O capítulo a seguir é dedicado a construir um entendimento sobre incivilidade no contexto da Educação Superior, suas manifestações, causas e implicações, bem como sobre práticas e a influência que a prática pedagógica tem sobre as manifestações do fenômeno.

3 INCIVILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O propósito desta revisão foi verificar o estado da arte da investigação sobre incivilidade no contexto da Educação Superior, pois o primeiro passo para fundamentar melhores práticas para prevenir e responder ao fenômeno é entendê-lo nos múltiplos contextos em que ocorre. Além de explorar o conceito de incivilidade na Educação Superior, suas manifestações e implicações, e os fatores que contribuem para o fenômeno neste contexto de ensino, a presente seção apresenta alguns referenciais teóricos que embasam os estudos sobre práticas e a influência que a prática pedagógica tem sobre as manifestações de incivilidade na sala de aula, com enfoque em ações educativas de sucesso relacionadas ao fenômeno no contexto da Educação Superior.

3.1 EXPLORANDO O CONCEITO DE INCIVILIDADE NA EDUCAÇÃO

Ao mesmo tempo em que é necessário conceituar a incivilidade para melhor compreendê-la e buscar alternativas para preveni-la e responder a ela adequadamente, isso se torna uma tarefa complicada em virtude da dificuldade de estabelecer um conceito para um fenômeno cujo campo semântico é vasto e que tem cada vez mais invisíveis os frágeis limites entre o seu conceito, o que se julga indisciplina e o que caracteriza a violência (ABRAMOVAY & RUA, 2002; MARTINS, 2005; LATERMAN, 2002; GARCIA, 2006; CHARLOT, 2002; JORGE & TIGRE, 2007).

Por essa razão, é prudente iniciar a exploração pela definição de incivilidade trazido por um dicionário, o *Webster's New Universal Unabridged Dictionary* (WEBSTER, 1992), que define incivilidade como um “ato, expressão, comportamento ou tratamento incivil” (p. 720). Por incivil, o mesmo dicionário apresenta como “não civil; desagradável, descortês, grosseiro” (p. 1540). Por civil

apresenta como o que é “relativo ao cidadão considerado em suas circunstâncias particulares dentro da sociedade”, e portanto, “relativo às relações dos cidadãos entre si” (p. 270). Por civil também menciona como aquele que “adere às normas de convívio social educado”, apresentando ainda a palavra como sinônimo de “respeitoso, cortês, amável e educado” (p. 270). E por civilidade, o referido dicionário apresenta como o “as formalidades observadas entre si pelos cidadãos em sinal de respeito mútuo e consideração”, caracterizados pela “polidez, delicadeza, cortesia” (p. 270).

A partir dessas definições trazidas pelo dicionário, pode-se entender a incivilidade, então, como atos de grosseria, indelicadeza e descortesia que demonstram o desrespeito mútuo e a desconsideração nas relações dos cidadãos entre si. Por conseguinte, faz-se imprescindível agregar a discussão sobre cidadania ao termo incivilidade, uma vez que o fenômeno pode ser entendido no contexto da falta de cidadania, entendida como “uma prática social de respeito, de igualdade, de dignidade, e de participação” (GARCIA, 2006, p. 128).

De acordo com Garcia,

As incivildades englobam, portanto, comportamentos desafiantes que rompem regras e esquemas da vida social, seja tácitos ou explicitados nos contratos sociais. Mas as chamadas incivildades não rompem, necessariamente, com acordos, regras e esquemas pedagógicos. Antes, rompem com expectativas do que pode estar sendo tacitamente esperado como boa conduta social. (GARCIA, 2006, p. 127).

Ainda segundo o autor, as incivildades são uma consequência da “ausência de padrões culturais básicos de civilidade derivados de alguma lacuna formativa devido à família” (p. 127). O fenômeno, portanto, em conjunto com a crise de diferentes instituições sociais tais como as de ensino, a família e o Estado, desencadeia um enfraquecimento dos laços sociais, o que resulta no surgimento de um sentimento de insegurança entre as pessoas, trazendo um clima de tensão constante nas relações interpessoais. A incivilidade se constitui, portanto, “na ‘inimiga’ cotidiana da prática cidadã” (SOUZA, 2011, p. 52).

Laterman (2002, p. 3) aponta em seus estudos a incivilidade como uma forma de violência e como sendo a mais frequente no ambiente educacional. Segundo a autora, essas ações de desrespeito que agredem a todos, desorganizam o ambiente no cotidiano das instituições de ensino, criando um sentimento de insegurança em todos os envolvidos. Este desrespeito caracteriza-se pela transgressão de regras, discussões, ofensas e desqualificação da autoridade do professor, discussões entre alunos, conversas e risadas altas, utilização de palavras de baixo calão, ou simplesmente pelo desprezo da presença do professor em sala de aula (LATERMAN, 1999, p. 8).

Mesmo quando não são vítimas diretas, professores e alunos reclamam do clima de incivilidade em sala de aula e da “impossibilidade de um ensino de qualidade nesse ambiente” (LATERMAN, 2002, p. 9), e “a aula simplesmente não acontece” (LATERMAN, 1999, p. 8).

Laterman compreende a incivilidade nos termos propostos por Debarbieux (2007; DEBARBIEUX & BLAYA, 2002) que entende a incivilidade como atos e comportamentos sem gravidade e que rompem as regras elementares da vida social. Por não serem necessariamente passíveis de penalizações, o controle por parte das diferentes instituições sociais para manter a ordem e o bem-estar dos cidadãos é dificultado, o que torna insuportável o convívio entre as pessoas.

Debarbieux e Blaya (2002), em uma obra intitulada *Violência nas escolas: dez abordagens européias*, refletem sobre a questão de incluir ou não a “incivilidade” (grifo do autor) na definição de violência. Segundo os autores corre-se o risco de “criminalizar padrões de comportamento comuns ao incluí-la na definição de violência”. (p. 60). Por outro lado, não se pode ignorar o fato de que a pior violência deriva da microviolência.

Debarbieux (2007, p. 101) comenta que a incivilidade, cuja origem é criminológica, teve sua evolução semântica e é resultado de pequenas delinquências cujo aumento é uma tendência nas sociedades ocidentais desde há mais de 30 anos. Porém, Debarbieux (2007) comenta que “não é ‘uma’ incivilidade que é grave, mas a repetição das mesmas, o abandono medroso que daqui resulta nas vítimas e o sentimento de impunidade que se desenvolve nos agressores” (p.

104). Para o autor, “as incivildades sugerem as violências, elas permitem pensar as microviolências, isto é, elas preparam um ambiente que pode favorecer os atos de violência” (DEBARBIEUX, 1996⁸ citado por SOUZA, 2011, p. 45), especialmente se ignoradas. Segundo ele, a incivildade quebra o pacto social das relações humanas e as regras de convivência.

Debarbieux também atenta para um plural que faz sucesso, que ele mesmo usou por muito tempo, apresentado por Roché⁹ (1993 citado por DEBARBIEUX, 2007, p. 103), que entende as incivildades como fatos que variam da grosseria ao vandalismo. Essas incivildades, mesmo não necessariamente passíveis de penalização, são intoleráveis pelo sentimento de desrespeito que elas induzem naquele que as sofre.

No mesmo sentido, o teórico francês Bernard Charlot (2002, p. 437), entende as incivildades como um tipo de violência que se refere a condutas que se contrapõe às regras da boa convivência. As grosserias, as desordens, as ofensas verbais tão bem quanto o absenteísmo, recusa ao trabalho e indiferença ostensiva para com o ensino, estariam entre as incivildades destacadas no cotidiano do ambiente educacional consideradas um ataque ao direito de cada um, seja aluno, professor ou funcionário, de ver respeitada sua pessoa (CHARLOT, 2002, p. 437).

Abramovay e Castro (2006) indicam que a incivildade, considerada pelas autoras uma microviolência, está presente no ambiente educacional através das humilhações e falta de respeito que rompem com as regras sociais estabelecidas dentro da instituição de ensino. As autoras ainda ressaltam que, muitas vezes, esses comportamentos são banalizados, tidos como comuns e naturais, um modo cotidiano de tratar e ser tratado, por seu constante aparecimento.

⁸ DEBARBIEUX, E. **La violence em milieu scolaire**: l'etat des lieux. Paris: ESF Editeur, 1996.

3.2 INCIVILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Constatou-se, ao efetuar um levantamento bibliográfico sobre incivilidade no contexto da Educação Superior brasileira no banco de teses da CAPES, que o mínimo de atenção tem sido dispensada à compreensão da incivilidade nesse contexto, às implicações associadas com esse fenômeno e às estratégias de prevenção, ao verificar a carência de pesquisas sobre o assunto encontrado.

Encontram-se, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES¹⁰, 4 pesquisas relacionadas à violência e 1 relacionada à indisciplina na Educação Superior (CALDAS, 2012; BERNARDINIS, 2011; FERREIRA, 2011; RAMOS, 2012; TORRES, 2008), o que demonstra que, de fato, a questão da incivilidade na Educação Superior vem ainda sendo timidamente analisada.

As entrevistas realizadas por Caldas (2012) com 24 (vinte e quatro) professores de 3 (três) instituições privadas de Educação Superior localizadas em regiões de classe média de São Luis do Maranhão acerca de suas percepções sobre as violências que ocorrem em sala de aula neste contexto, mostraram a dificuldade dos professores de conceituar termos como indisciplina, incivilidade e violência, dificuldade essa já mencionada na seção anterior, indicando as tênues fronteiras entre elas, ficando difícil discernir uma da outra. No entanto, o estudo mostrou que os professores descreveram violências como fenômenos mais graves do que simples violações de regras sociais, mas afirmaram que ela existe na Educação Superior, tão bem quanto a indisciplina e as incivildades, que neste estudo parecem ser tratadas como sinônimos.

Noventa e dois por cento dos entrevistados na pesquisa realizada por Caldas (2012) concordaram que a incivilidade faz parte do cotidiano das salas de aula da Educação Superior, e a caracterizam pelo uso de fones de ouvido e aparelhos celulares em sala de aula para atender a chamadas e enviar mensagens de texto,

⁹ ROCHÉ, S. **Le sentiment d'insécurité**. Paris: P.U.F, 1993.

¹⁰ O Banco de Teses e Dissertações da CAPES foi consultado pela última vez no dia 11 de setembro de 2014 e as pesquisas mencionadas ainda eram as únicas encontradas.

por interrupções com perguntas e comentários alheios ao do assunto de interesse da aula, por conversas paralelas que distraem a atenção dos outros, por críticas deselegantes à instituição de Educação, à coordenação de curso, à outros professores, ou ao próprio professor, pela realização de atividades ou leituras de outras matérias durante a aula, pelo desprezo ou indiferença à presença do professor em sala de aula, e por uma postura e gestos inadequados para um ambiente educacional (CALDAS, 2012, p. 54).

Segundo os participantes da pesquisa, os fatores responsáveis por esses comportamentos seriam a imaturidade e o despreparo dos alunos ao ingressarem na universidade, a desestruturação familiar e a adoção de novos valores pelos alunos.

Caldas (2012, p. 65) conclui que as incivildades, embora menos graves que as violências, têm assumido formas extremamente perturbadoras que podem inviabilizar a realização das atividades pedagógicas e dificultar a relação professor-aluno, interferindo significativamente no processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa de Bernardinis (2011) buscou, através de questionários aplicados a professores de cinco instituições de Educação Superior, verificar os tipos de manifestações de violência encontradas no trabalho desses professores.

Bernardinis (2012) sugere que a lógica mercantilista, gerencialista e produtivista, em especial das instituições de educação privadas, e as frequentes situações de violência com as quais os professores se deparam, “tem afetado de maneira direta o exercício do papel do docente, gerando impactos em seu relacionamento com a instituição e com os alunos” (p. 16), gerando consequências físicas e emocionais nos professores que afetam sua atuação profissional e sua carreira.

A pesquisa aponta que professores sofrem vários tipos de violência assim descritos: (a) violência física, expressa pela rotina de trabalho desgastante; b) violência psíquica, expressa pelo estresse causado pela ansiedade em atender às expectativas dos alunos e das instituições; c) violência social, quando precisam se adequar às convenções sociais como forma de atender às obrigações profissionais; d) violência estrutural, quando suas práticas docentes se encontram permanentemente sob o controle dos alunos, das instituições e da sociedade, e

quando os professores têm que seguir as regras e hierarquias estabelecidas; e) violência simbólica, quando os professores bem avaliados pelos alunos são melhores vistos pelas instituições de educação; e, f) violência econômica, quando os professores valorizados são apenas aqueles que atendem às expectativas dos alunos e das instituições, havendo desigualdades salariais e remuneração incompatível com as tarefas realizadas.

Neste mesmo sentido, a pesquisa de Ramos (2012) que se utilizou de entrevistas com 3 professores universitários, buscou compreender as diversas expressões de violência que afetam o professor na Educação Superior privada, que visualiza a educação como uma mercadoria.

A pesquisa aponta como violências: as imposições da sociedade e das instituições privadas que podem coagir o professor a colocar em prática normas, programas e inclusive avaliações elaboradas pela instituição; as condições precárias de trabalho, a baixa remuneração e a intensa instabilidade no emprego; as ameaças de funcionários e alunos sofridas pelo professor; a aceitação e reprodução pelo professor das normas institucionais na sala de aula.

Ramos (2012, p. 43) aponta para o risco dos professores reproduzirem o mesmo tipo de violência que sofrem nas relações institucionais, pela falta de percepção e até mesmo pelo conformismo com o estado de barbárie perpetuado pelas instituições privadas.

A pesquisa de Ferreira (2011) difere das demais por investigar a violência nas instituições de Educação Superior pela perspectiva dos alunos. Ferreira verificou ao entrevistar alunos de diversos cursos de graduação de uma instituição de Educação Superior, que a violência nesse contexto se configura desde a forma mais sutil até as mais perceptíveis, e pode ser também manifestada pelos professores. Essa violência se caracteriza como uma violência simbólica expressa por um tipo de dominação suave que encobre as relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade como um todo.

Os mesmos alunos entrevistados que caracterizaram a violência manifestada pelos professores autoritários que intimidam, humilham, que sobrecarregam os alunos para que eles não tenham espaço para exercitar sua politicidade e

autonomia, que subestimam a capacidade dos alunos, que elaboram provas para prejudicar os alunos, que demonstram racismo, e inclusive ameaçam fisicamente os alunos, reconhecem os bons professores como aqueles que estão sempre disponíveis, são comprometidos, planejam suas aulas e demonstram interesse e preocupação com a aprendizagem do aluno através da repetição de conteúdos, exercícios de fixação e aulas de revisão.

Essas marcas da violência simbólica que Ferreira (2011) considera “já muito naturalizadas na ação pedagógica” (p. 5), sejam elas intencionais ou não, degradam o ambiente de ensino e o tornam desconfortável e desestimulante à aprendizagem dos alunos, reforçando as assimetrias e submissões de uns para com os outros, as relações de força e poder de dominação das estruturas autoritárias reconhecidas como legítimas pela ordem social.

Ferreira (2011, p. 9) ressalta que agir preventivamente para coibir manifestações de violência é também buscar uma sociedade na qual as hierarquias e assimetrias sejam minimizadas e pessoas possam se expressar sem medo de retaliações.

Já o estudo de Torres (2008) apresenta uma investigação sobre experiências na Educação Superior consideradas como indisciplina, vivenciadas por professores de Arte durante suas práticas pedagógicas, em que busca identificar qualidades presentes nas experiências estéticas de indisciplina e assim compreender a reação dos professores a elas.

Torres (2008, p. 10) aponta para uma noção de indisciplina que julga condizente com a Educação Superior, a noção de indisciplina como experiência, construída a partir de escritos de John Dewey, que discute o conceito de disciplina baseado em ideais democráticos.

Considerando disciplina como uma condição de vida democrática, que envolve liberdade, interesse e participação, pode-se pensar a indisciplina como uma ruptura na condição de vida democrática.

Os professores entrevistados por Torres relataram uma indisciplina expressa por agressões verbais questionando o conteúdo e a didática do professor, por conversas paralelas em voz alta, pelo não envolvimento do aluno com a proposta de

trabalho e por transgressões na execução das tarefas. Segundo Torres (2008), tais experiências estéticas de indisciplina manifestam as concepções do fenômeno entre os professores relacionadas às ideias de desrespeito e resistência a orientações.

Neste estudo, grande parte dos professores entrevistados perceberam que as reflexões geradas pela indisciplina suscitaram mudanças nas suas práticas pedagógicas, na relação professor-aluno, na percepção da realidade do aluno na Educação Superior, na postura do professor, na qualidade das aulas e nos processos de avaliação.

Em virtude da carência de pesquisas relacionadas à incivildade no contexto da Educação Superior brasileira, e para iniciar uma discussão sobre o tema, buscou-se, então, fontes publicadas em língua inglesa e foram encontrados trabalhos de estudiosos sobre o assunto do Canadá, Kuwait, Nigéria e principalmente Estados Unidos, como Appleby (1990), Amada (1992), Sorcinelli (1994), Boice (1996), Hanson (2000), Morrissette (2001), Feldmann (2001), Nilson e Jackson (2004), Hirschy e Braxton (2004), Rudolph (2005), Clark (2007), Clark e Springer (2007), Patron e Bisping (2008), Bartels, Bucy e Nordstrom (2009), Marchand-Stenhoff (2009), Bjorklund e Rehling (2010), Alkandari (2011) e Willianson (2011), Black, Wygonik e Tony (2011), Marlow (2013), Thompson (2013), com pesquisas envolvendo professores e alunos das áreas de administração, contabilidade e principalmente enfermagem.

De acordo com esses estudos, a incivildade vem aumentando, interferindo no processo de ensino e aprendizagem, comprometendo, assim, o bem-estar do corpo docente, dos alunos e do processo educacional como um todo.

De acordo com Boice (1996, p. 459), Hanson (2000) e Bartels, Bucy e Nordstrom (2009, p. 74), mesmo nesses países onde os estudos em questão foram realizados, pouco é dito sobre a incivildade na Educação Superior, apesar das preocupações crescentes entre os professores. Boice observou que, embora o comportamento preocupante em sala de aula atraia estudos informais e oficinas nas universidades e faculdades, o assunto permanece pouco divulgado.

Boice (1996, p. 456) destaca a relutância das instituições em divulgar eventos de incivildade quando descreve os relatos de professores que se sentiram

desprevenidos e sem formação adequada para lidar com esse tipo de situação. Em geral, os professores podem estar relutantes em discutir as manifestações de incivilidade, temendo que eles serão vistos, pelos colegas professores e pela administração, como incompetentes e incapazes de gerenciar o ambiente de sala de aula (MORRISSETTE, 2001, p. 3; HIRSCHY & BRAXTON, 2004, p. 71). Ou ainda, como comenta Amada (1986, p. 223) por se sentirem assustados, com medo de represálias e hesitantes, por não terem clareza dos seus direitos e do que é permitido fazer na ocorrência dessas manifestações.

Assim, o que acontece nas salas de aula é raramente discutido, pois professores podem sentir que é seu dever resolver problemas de forma independente. Ou ainda, relataram ignorar comportamentos inadequados na esperança de que iriam desaparecer antes de ultrapassarem os limites da sala de aula, por exemplo, através de queixas às coordenações ou aos departamentos de ensino. Finalmente, professores hesitam intervir em manifestações de incivilidade por que muitas vezes eles verdadeiramente não sabem o que fazer (SORCINELLI, 1994, p. 2; MARLOW, 2013, p. 52).

Responder desta maneira, ignorando tais manifestações, segundo Morrissette (2001, p. 4), no entanto, pode ser muito perigoso, pois os alunos podem começar a capitalizar sobre sua nova sensação de poder dentro da sala de aula e tentar intimidar os professores.

Feldmann (2001, p. 138) reforça que quando professores erroneamente ignoram as manifestações de incivilidade na esperança que eles desapareçam, estão na verdade arriscadamente enviando uma mensagem para os alunos que está tudo bem se esse tipo de incivilidade se repetir, isto é, que esse tipo de manifestação é aceitável (SORCINELLI, 1994, p. 2; CLARK, 2009, p. 3). “Quando a incivilidade é mal conduzida ou ignorada, um ambiente de incivilidade se desenvolve” (MARLOW, 2013, p. 25), podendo escalar para níveis intoleráveis e perigosos (KUHLENSCHMIDT & LAYNE, 1999, p. 46).

Apesar da maioria dos professores acharem que os alunos interpretam essa permissividade e desconsideração das manifestações de incivilidade como bondade e generosidade, Rudolph (2005, p. 44) esclarece que, na verdade, os alunos

interpretam essa falta de ação como medo, indecisão, ingenuidade e indiferença com relação a tais manifestações.

Essa incapacidade de resolver as manifestações de incivilidade pode fazer com que os alunos se sintam autorizados a testar cada vez mais os professores, intensificando tais eventos até que os professores sejam forçados a responder.

Para Morrissette (2001, p. 1), a incivilidade no contexto da Educação Superior é entendida como o comportamento intencional de alunos com o objetivo de atrapalhar e interferir com o processo de ensino e aprendizagem dos outros. Este comportamento pode variar de alunos que dominam e fomentam a tensão na sala de aula, até alunos que freqüentam as aulas despreparados, são passivamente rudes, ou não querem participar do processo de aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, Feldmann (2001), cujo conceito é adotado neste estudo, entende a incivilidade como “qualquer ação que interfere com o ambiente de aprendizagem harmonioso e cooperativo da sala de aula” (p. 137). Clark (2007, p. 458) ainda acrescenta que estas ações podem variar desde o mau uso de celulares em sala de aula e comentários grosseiros e sarcásticos, até ameaças físicas e verbais. Clark e Springer (2007, p. 93) chegam a afirmar que algumas demonstrações de incivilidade podem ser tão perturbadoras e afetar o ambiente acadêmico tão radicalmente, que a aprendizagem pode ser efetivamente interrompida.

Assim como Boice (1996), Feldmann (2001) apresenta que manifestações como conversas em voz alta para distrair a atenção do restante da sala, fazer comentários sarcásticos ou expressões de descontentamento, e ter explosões emocionais inesperadas em sala de aula, perturbam não apenas professores como também os outros alunos. Feldmann complementa ainda, reforçado por Alkandari (2011, p. 262) que os professores em especial ficam incomodados por alunos que não participam ou demonstram interesse em sala de aula; vêm para a aula despreparados; se impõem ao professor exigindo prazos estendidos para entrega de trabalhos ou realizações de provas; chegam tarde ou simplesmente saem antes, no meio da explicação; se ausentam das aulas; atendem ou respondem a mensagens

de celular em sala de aula; e demonstram completa falta de atenção ao fazerem atividades ou leituras de outras matérias durante suas aulas.

Dentre as demonstrações de incivilidade enunciadas anteriormente, pesquisas de Rudolph (2005), Bjorklund e Rehling (2010), Clark (2007), Patron e Bisping (2009) e Thompson (2013), apontam que enviar mensagens de texto e atender a ligações telefônicas em sala de aula, usar o computador para fazer atividades alheias às da sala de aula, chegar tarde e sair antes da aula terminar, conversar em voz alta para distrair a atenção dos outros, fazer leitura ou atividades de outras matérias durante as aulas e fazer comentários sarcásticos são as que ocorrem com mais frequência nos contextos por eles pesquisados.

Para Feldmann (2001), as expressões ou manifestações de incivilidade na Educação Superior podem ser reunidas em 4 (quatro) grupos. O primeiro e maior grupo, normalmente identificado por ações individuais como chegar tarde para a aula e sair antes da aula terminar, dormir em sala de aula, responder a chamadas telefônicas em sala de aula, e provocações como jogar jogos de computador, navegar na internet, ou exibir falta de atenção ao realizar atividades ou leituras de outras matérias, não consistem em sérias interrupções no processo de ensino e aprendizagem. Porém, cada uma dessas ações individuais tem um pequeno impacto que, no conjunto, deteriora o ambiente de aprendizagem, especialmente se nenhuma ação é tomada no sentido de minimizar tais manifestações (CLARK, 2009, p. 1; BLACK *et al.*, 2011, p. 23).

O segundo grupo é definido como expressões de terrorismo de sala de aula, caracterizado por interrupções com perguntas e comentários alheios ao do assunto de interesse e ao restante da classe, por conversas em voz alta que distraem a atenção dos outros ou ainda por demonstrações verbais de intolerância às ideias e opiniões de outros colegas ou do professor. Segundo Feldmann (2001, p. 138), as expressões de terrorismo de sala de aula interferem diretamente com o processo de ensino e aprendizagem.

O terceiro grupo envolve alunos que se utilizam de estratégias de intimidação na tentativa de obter algum tipo de poder sobre o professor. Tais expressões incluem ameaças de avaliar negativamente o professor ou o curso nas avaliações

institucionais, ou fazer reclamações não verdadeiras a instâncias superiores da qualidade do ensino do professor ou da sua forma de avaliar Feldmann (2001, p. 138) aponta que a regra número um para essas tentativas de chantagem emocional é não se mostrar intimidado, permanecer calmo e mostrar-se disposto a discutir os fatores que estão gerando tais situações.

O autor considera o último grupo, o das agressões físicas ou verbais contra o professor ou contra os alunos, como as mais sérias expressões de incivilidade e as percebe como um ataque direto à capacidade do professor, podendo, tais eventos, interromper por completo com o processo de ensino e aprendizagem no momento da sua ocorrência. É fundamental que professores não permitam que essas ações provoquem reações das quais possam se arrepender posteriormente.

Carell *et al.* (2008, p. 203), reforçado por um estudo apresentado por Alkandari (2011, p. 259), acrescenta que “colar” também é um evento comum no contexto da Educação Superior que pode ser considerado como incivilidade. Alunos alegam que vários fatores os levam a “colar” nas avaliações, tais como a pressão por um bom desempenho, problemas pessoais que afetam negativamente suas habilidades de estudar, e, principalmente, a insignificância dos conteúdos e das atividades propostas.

De qualquer modo, em todos os casos em que a incivilidade na Educação Superior é percebida, deve-se considerar cuidadosamente o contexto em que ela ocorre, seu significado e o intuito de cada uma dessas demonstrações de incivilidade.

Enfim, a incivilidade neste contexto é um fenômeno desafiador sobre o qual o mínimo de pesquisa tem sido realizada no contexto brasileiro sobre como ela é percebida pelos envolvidos, sobre os fatores que contribuem para esse fenômeno, suas implicações, bem como sobre ações que auxiliem na sua redução, intervenção, e principalmente na sua prevenção.

3.3 IMPLICAÇÕES DA INCIVILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Segundo Morrissette (2001, p. 2), Willianson (2011, p. 2), Clark (2007, p. 97), Clark and Springer (2007, p. 97), Patron e Bisping (2008, p. 70), Clark (2009, p. 1), Marlow (2013, p. 11), Thompson (2013, p. 22), a incivilidade é um fenômeno que pode impactar negativamente no ambiente de ensino e aprendizagem, influenciando no bem-estar do corpo docente, infringindo os direitos à educação dos outros, e inclusive envolvendo a administração da instituição de Educação Superior, e portanto, comprometendo o processo educativo como um todo.

Para Appleby (1990, p. 41), a incivilidade contribui para um estresse adicional do corpo docente, provocando descontentamento e eventual esgotamento. Docentes que percebem que irão se deparar com atos incivilizados durante as aulas podem começar a dedicar tempo e energia para o planejamento de estratégias de enfrentamento da incivilidade ao invés de focar em material didático para o desenvolvimento de sua aula, impactando inclusive no currículo praticado por esses professores (ENNIS, 1996; WINGERT & MOLITOR, 2009, p. 5). A fim de evitar conflitos, Clark e Springer (2007, p. 94) salientam que alguns professores inclusive mudam sua metodologia, modificam critérios de avaliação, facilitam atividades ou mudam como as perguntas são formuladas nas avaliações e até mesmo deixam de lado as discussões sobre os tópicos para evitar perturbações desnecessárias em sala de aula.

Além disso, professores que temem ter que trabalhar com uma determinada turma e ter que lidar com determinados alunos podem tornar-se desmoralizados e desiludidos com o processo de ensino como um todo, o que “afeta negativamente seu bem-estar, sua auto-estima e o seu compromisso com o processo de ensino como um todo” (CLARK, 2007, p. 459). Boice (1996) salienta que a incivilidade na sala de aula, em especial para os professores com pouca experiência de docência e que não tiveram qualquer preparação acadêmica para abordar tais manifestações, pode ser decisiva e arruinar completamente a performance desses professores, e

até mesmo levá-los a abandonar a carreira (MARLOW, 2013, p. 19; HANSON, 2000, p. 14; CLARK, 2009, p. 1).

Appleby (1990) aponta ainda que a incivilidade dos alunos pode perturbar e afetar negativamente o ambiente de aprendizagem para os outros que não se envolvem em tais manifestações, podendo acarretar em sérias consequências para esses últimos que têm suas expectativas de atender aos objetivos de aprendizagem estabelecidos frustradas quando as aulas são desnecessariamente prejudicadas por ações de alunos que propositadamente interrompem o processo de ensino e interferem com a aprendizagem dos demais (APPLEBY, 1990, p. 42).

Schroeder e Robertson (2008, p. 2) argumentam que quando os alunos se envolvem em manifestações de incivilidade que pertencem ao primeiro grupo de demonstrações de incivilidade destacados por Feldmann (2001), eles não somente perdem um tempo muito precioso da sua aprendizagem, como também interferem com a aprendizagem daqueles no seu entorno. Acrescenta ainda que quando se envolvem em demonstrações classificadas como terrorismo de sala de aula (FELDMANN, 2001), eles podem ainda fazer com que os outros alunos se sintam cada vez menos dispostos a participar em discussões de sala de aula, o que pode resultar em diálogos menos produtivos e por consequência, menos aprendizagem.

Alunos que observam manifestações de incivilidade em sala de aula com frequência podem gastar menos energia pensando criticamente durante a aula e podem se envolver menos com o material do conteúdo fora da sala de aula. Manifestações de incivilidade também podem enfraquecer a reciprocidade e a aprendizagem colaborativa entre os alunos e, da mesma forma, afetar a relação entre professores e alunos.

Assim sendo, a incivilidade na Educação Superior pode afetar negativamente o desenvolvimento acadêmico e intelectual dos alunos e reduzir drasticamente seu comprometimento com sua instituição de educação, o que pode impedir o progresso desses alunos no alcance dos seus objetivos educacionais (HIRSCHY & BRAXTON, 2004, p. 68).

Questões relativas à incivilidade do aluno na Educação Superior podem ir além da sala de aula e podem envolver inclusive a administração das instituições de

Educação Superior (MORRISSETTE, 2001, p. 2). As preocupações dos alunos levadas às instâncias superiores das instituições, em relação ao tempo que o docente utiliza para atender a um comportamento inadequado, por exemplo, pode gerar ansiedade elevada e angústia que pode deixar os docentes emocionalmente esgotados, adotando sempre uma posição defensiva, o que impacta no entusiasmo e no comprometimento do professor com a instituição.

Faz-se necessário sublinhar que este trabalho não sugere que as salas de aulas de universidades e faculdades sejam ambientes estéreis, nulos de debates e conversas intensas e animadas. Clark (2009, p. 2) realça, inclusive, que é da responsabilidade dos professores universitários encorajar o debate e engajar os alunos em questionamentos. Obviamente, a aprendizagem significativa e duradoura ocorre quando as opiniões são compartilhadas e discutidas. Rudolph (2005, p. 11) aponta para o lado positivo do conflito que cria oportunidades para que professores e alunos apresentem e defendam seus posicionamentos, discutam, reflitam e até mesmo considerem posicionamentos contrários. Hanson (2000, p. 9) também admite que um pouco de conflito pode ser academicamente estimulante e pode fazer com que a aula fique mais provocativa, permitindo que questões importantes aflorem e sejam discutidas e que o interesse do aluno pela aprendizagem aumente.

Nesse mesmo sentido, Boice (1996, p. 458) aponta que um certo grau de resistência dos alunos pode ser construtivo como, por exemplo, quando professores são pressionados por perguntas de relevância. O que o autor sugere, no entanto, é que o 'comportamento inadequado' dos alunos e também dos professores, pode ser contraproducente e obstruir oportunidades de aprendizagem.

Em suma, a preocupação deve ser levantada e intervenção apropriada implementada quando o bem-estar do corpo docente e a aprendizagem dos alunos são prejudicados.

Sugere-se que a incivildade dos alunos na sala de aula da Educação Superior pode ser reduzida quando professores assumem uma postura pró-ativa, refletem sobre suas contribuições para interações hostis, e empregam estratégias práticas de prevenção.

3.4 FATORES QUE CONTRIBUEM PARA INCIVILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Entender claramente os múltiplos fatores que contribuem para o fenômeno da incivilidade pode ajudar professores e administração a selecionar a solução mais adequada para responder mais efetivamente às manifestações desse fenômeno. Richardson (1999) salienta que “se nós assumirmos uma atitude passiva até que algo dê errado ao nosso redor, nós fracassaremos em um dos nossos papéis mais cruciais enquanto professores: criar condições ideais para a aprendizagem” (p. 1).

No entanto, para Rudolph (2005, p. 21), faz-se necessário entender, primeiramente, que as razões a que professores atribuem ao comportamento dos alunos podem afetar como aqueles respondem às manifestações de incivilidade desses. Fritz Heider¹¹ (1958 citado por RUDOLPH, 2005, p. 20), acredita, através do que chama de Teoria da Atribuição, que os indivíduos desenvolvem pensamentos e teorias sobre o porquê as pessoas se comportam de determinadas maneiras.

Segundo o autor, as explicações para as causas das manifestações de incivilidade dos alunos podem ser externas ou internas. Por exemplo, um professor pode atribuir o comportamento negativo de um aluno a uma causa interna e pensar “Eu não sou um professor eficiente, por isso meu aluno se comporta mal”. Da mesma forma, ele pode atribuir tais manifestações a causas externas e pensar “Os alunos hoje em dia já não respeitam mais seus professores e colegas”. Assim sendo, dependendo das suas ‘atribuições’ professores poderão responder diferentemente a uma mesma manifestação de incivilidade, demonstrando a subjetividade que permeia a questão.

De acordo com alguns autores (Horning, 1998; Levine, 1997), as mudanças nas características de estudantes universitários têm ampliado os conflitos na Educação Superior. Por exemplo, os alunos precisam, mais do que nunca, obter um diploma para conseguir emprego ou progredir nas suas carreiras. Alguns alunos

¹¹ HEIDER, Fritz. **The psychology of interpersonal relations**. New York: Wiley, 1958.

parecem esperar receber um grau desejado, independentemente do desempenho. Esta questão está relacionada ao que Morrissette (2001), Marchand-Stenhoff (2009), Rudolph (2005) e Burke *et al.* (2003) identificam nas suas revisões de literatura e Clark e Springer (2007) destacam em suas pesquisas, como o aluno com uma mentalidade de *consumidor*. Dentro deste modelo, a educação é um produto a ser vendido e os alunos trocam dinheiro por conhecimento. Nessa perspectiva capitalista, o aluno como consumidor apenas, reduz a qualidade do processo educacional como um todo visto que o comprometimento com a aprendizagem não está entre as suas prioridades, pois em oposição a ser responsável pelo seu próprio aprendizado, alguns alunos esperam que o professor assuma essa responsabilidade e recompense seu esforço ao invés do seu desempenho. Alunos que esperam uma nota de aprovação em troca de sua mensalidade, por exemplo, podem se tornar oposição e/ou hostis quando esta troca não acontece.

Bartels *et. al* (2009) e Boice (1996) reforçam em suas pesquisas que alunos que possuem uma mentalidade de consumidor são mais propensos a se envolver em manifestações de incivilidade.

Ainda relacionado às características dos estudantes universitários, Hanson (2000, p. 9-39) revela que os alunos estão ingressando na Educação Superior muito mais despreparados e sobrecarregados do que no passado. Além do fato de que “muitos alunos que entram na faculdade são desprovidos de qualquer coisa parecida com uma vida intelectual” (MORRISSETTE, 2001, p. 6), eles também estão trabalhando mais do que nunca e muitos têm empregos de tempo integral além das suas atividades acadêmicas. Segundo Hanson (2000, p. 17), essa sobrecarga pode resultar em ausências constantes que acentuam ainda mais o despreparo dos alunos, e que podem influenciar na habilidade desses em lidar com situações de conflito no ambiente acadêmico, intensificando suas reações emocionais a esses conflitos.

Ademais, estudantes universitários que ainda não possuem a maturidade necessária para assumir as responsabilidades e equilibrar as demandas de uma vida de adulto são propensos, em situações de estresse, a envolver-se em situações

de enfrentamento, incluindo fortes explosões emocionais (KUHLENSCHMIDT & LAYNE, 1999, p. 52).

Amada (1986, p. 221) ainda acrescenta que, mais do que nunca, alunos perturbados emocionalmente, e portanto, despreparados para enfrentar o rigor da vida universitária, apresentam comportamentos perturbadores como consequência de sua intensa ansiedade e confusão para atrair a atenção na busca de auxílio e apoio dos que estão no seu entorno.

Kuhlenschmidt e Layne (1999) comentam que não se pode igualmente negar o fato de que estudantes universitários utilizam substâncias legais e ilegais que alteram seus comportamentos de inúmeras maneiras. As autoras salientam que “é ingênuo acreditar que esses estudantes estarão livres dessas manifestações ao frequentarem a sala de aula” (p. 50). A intolerância desses alunos para com o professor e para com os outros e sua habilidade de concentração podem ser reduzidas pelas substâncias ingeridas, bem como sua irritabilidade pode ficar intensificada, ficando, assim, mais suscetíveis às manifestações de incivilidade.

O fácil acesso e uso de inovações tecnológicas pode ser um outro fator, segundo Marchand-Stenhoff (2009, p. 15) que tem contribuído para aumentar as manifestações de incivilidade na sala de aula da Educação Superior. Alunos com seus smart phones, Ipods, tablets, e a possibilidade de estar conectado o tempo todo pela internet ‘wireless’ proporcionada pelas instituições, têm o potencial de perturbar o ambiente de aprendizagem, não somente dispersando os alunos, mas também o professor. Shepherd e Shepherd (2008, p. 15) apresentam, como um dos resultados do seu estudo, que a utilização desses dispositivos de tecnologia em sala de aula é sempre vista pelos professores como uma perturbadora manifestação de incivilidade, porém os alunos a consideram como completamente aceitável (BLACK *et al.*, 2011, p. 5), pois para eles fazer múltiplas tarefas ao mesmo tempo é um modo de vida e ficar conectado é essencial. No entanto, Burke *et al.* (2013) sugere que “essa forte independência dessas formas impessoais de comunicação tem deixado muitos estudantes com poucas habilidades relevantes para as interações profissionais” (p. 173).

Turmas grandes são mais um dos fatores que contribuem para a incivilidade na Educação Superior. Carbone (1999, p. 35) revela que turmas grandes, cenário bastante comum na Educação Superior hoje, são mais propensas a apresentarem manifestações de incivilidade pelo anonimato e possibilidades de pouco envolvimento que elas proporcionam. Além disso, turmas grandes se mostram como uma oportunidade com melhores chances para 'colar' em provas e projetos desenvolvidos em sala, e não ser percebido ao não frequentar as aulas (HANSON, 2000, p. 15).

Feldmann (2001, p. 137) salienta que muitas das manifestações de incivilidade de alunos podem acontecer em reação à incivilidade de professores. Feldmann é reforçado pelos resultados da pesquisa de Rudolph (2005) que sustenta que os próprios professores indicaram os comportamentos dos professores como sendo a segunda maior causa da incivilidade dos alunos. Feldmann sustenta que os alunos se sentem extremamente incomodados pelos professores que imprimem um ritmo muito acelerado a suas aulas com pouca interação e que parecem distantes e indiferentes aos alunos. O mesmo sentimento é percebido em relação àqueles professores que surpreendem os alunos com testes não agendados, que chegam atrasados com frequência ou cancelam aulas sem aviso prévio, e principalmente quando fazem comentários negativos ou permitem que alunos façam comentários sarcásticos ou depreciativos em relação a outros colegas de classe.

Clark (2007, p. 462) ainda acrescenta a indignação dos alunos em relação àqueles professores que mudam arbitrariamente datas de entregas de trabalho e avaliações, se desviam dos tópicos do currículo do curso sem qualquer explicação, avaliam os alunos subjetivamente e também àqueles que possuem uma metodologia de ensino pouco eficiente.

Para Nilson e Jackson (2004), por vezes os alunos se envolvem em manifestações de incivilidade por estarem entediados e desinteressados na aula, em virtude da metodologia adotados pelos professores. Segundo os autores, manter a atenção e provocar interesse nos alunos pela sua mensagem envolve organizar o assunto com clareza e simplicidade, e principalmente ajustá-lo ao nível linguístico e o conhecimento dos alunos. Ademais, apresentar o conteúdo envolve uma série de

pequenas e diferentes atitudes que no conjunto podem impactar na impressão geral que os alunos tem sobre o professor e sua mensagem. Tais atitudes envolvem: projeção, volume e entonação da voz; o uso da linguagem corporal através do contato visual, expressões faciais, gestos, postura e movimentação pela sala; e em especial, as emoções projetadas através da voz, corpo e das palavras que demonstram confiança, entusiasmo, interesse, abertura e um senso de humor (NILSON & JACKSON, 2004, p. 7).

Pesquisas de Boice (1996), Feldmann (2001) e Clark e Springer (2007) mostram que a falta de prontidão ou de demonstrações de cordialidade e simpatia ao lidar com as manifestações de incivilidade é apontada pelos alunos como uma das causas do fenômeno na Educação Superior. Rudolph (2005, p. 27) reforça que a falta de prontidão dos professores, isto é, de sinais verbais e não verbais de acolhimento, cordialidade, simpatia e acessibilidade causam comportamentos de resistência dos alunos ao professor, o que pode acarretar em manifestações de incivilidade como recusar a fazer tarefas ou se engajar em um grupo, falar fora de hora ou simplesmente não frequentar a aula. Uma das conclusões a que Robert Boice (2000) chegou em uma de suas pesquisas foi que professores que apresentavam características de prontidão mostraram uma clara e significativa redução de manifestações de incivilidade nas suas aulas.

Willianson (2011) destaca também que a falta de consciência sobre questões culturais pode levar a conflitos que culminem em incivilidade uma vez que as diferenças culturais desempenham um papel importante em como conflitos são vistos e gerenciados. Para algumas culturas os conflitos podem ser vistos como construtivos, enquanto outras procuram evitá-los. Clark (2007, p. 458) comenta que o que é percebido por uma cultura como sendo incivilidade pode ser considerado aceitável por outra. As pessoas percebem a incivilidade “com uma lente própria que é moldada pela tradição, pelo conhecimento, pela etnia e pelas experiências passadas” (WILLIANSON, 2011, p. 30).

Diferenças culturais podem também se manifestar pelos diferentes estilos de vestuário, padrões de linguagem e comportamento que podem ser facilmente interpretados como atos intencionais de mau comportamento (AMADA, 1992, p.

204). No entanto, Burke *et al.* (2013, p. 175) entende que neste contexto, nem toda manifestação de incivilidade é intencional, e questionar estas percepções se torna, portanto, fundamental.

Assim como as diferenças culturais podem contribuir para a incivilidade na Educação Superior, Willianson (2011, p. 31) e Rudolph (2005, p. 13) salientam que conflitos de gerações podem gerar interpretações erradas de expectativas entre alunos e professores. O que os professores podem interpretar como interferindo na aprendizagem de sala de aula pode não refletir as experiências dos alunos para os quais leciona. Alunos, por exemplo, podem achar que um colega dormindo na última fileira não esteja interrompendo a aprendizagem, porém, o professor pode entender esse evento como uma grave manifestação de incivilidade.

A presente revisão de literatura aponta inúmeros fatores que contribuem para as manifestações de incivilidade. Considerando que a prática pedagógica incide diretamente sobre essas manifestações, as seções que seguem são destinadas a discutir essa relação.

3.5 PRÁTICA PEDAGÓGICA E INCIVILIDADE

Iniciamos por apresentar uma definição dicionarizada de “prática” em Ferreira (2001), entendida como “ato ou efeito de praticar, uso, exercício, rotina, hábito, saber provido da experiência, aplicação da teoria” (p. 586). Ampliando o conceito para o contexto educacional, então, considera-se como “prática pedagógica”, segundo Cunha (1997), o saber-fazer do professor em sua experiência cotidiana da sala de aula.

A prática pedagógica relacionada ao fenômeno da incivilidade pode ser entendida, então, como um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas ao propósito de abordar manifestações de incivilidade na sala de aula. É preciso considerar, portanto, que a prática pedagógica incide diretamente sobre as manifestações de incivilidade na sala de aula, assim como o inverso também é

verdadeiro, as manifestações de incivilidade interferem na prática pedagógica dos professores.

Carita e Fernandes (2002, p. 74), que preferem utilizar o termo gestão pedagógica para se referir à prática pedagógica, definem o termo como “os modos pelos quais os professores organizam e estruturam suas salas de aula, com os propósitos de maximizar a cooperação e o envolvimento dos alunos e diminuir o comportamento disruptivo”. Assim sendo, observam em suas investigações que, aquilo que caracteriza a ação dos professores como sendo eficaz não consiste tanto no modo como estes resolvem os conflitos ou controlam comportamentos, mas antes no modo como previnem o surgimento dos mesmos.

Nesse mesmo sentido de que o professor desempenha um papel fundamental na abordagem das situações que rompem com o ambiente harmonioso e cooperativo da sala de aula, Amado (2000, p. 27) aponta que o modo como o professor organiza e apresenta a aula é determinante na obtenção de um bom ambiente de trabalho. A este propósito Amado (2000) acrescenta, baseado nos resultados de diversas investigações, que uma boa organização e gestão da aula está estreitamente ligada ao sucesso educativo, à satisfação e autoconceito positivo do aluno e à diminuição de comportamentos desviantes, principalmente se nessa gestão estiverem incluídas as competências na apresentação de conteúdos e uma boa relação professor/aluno.

Garcia (2011), que direciona seus estudos para a indisciplina escolar, aponta para a noção de intervenção que se refere às ações empreendidas pelos professores com o objetivo de “preservar, melhorar e principalmente restaurar as condições de aprendizagem e convivência em sala de aula” (p. 6219). Transferindo para o contexto da Educação Superior, ações ou práticas bem sucedidas na abordagem das manifestações de incivilidade podem ser entendidas, portanto, como aquelas que, não somente interrompem as manifestações do fenômeno, mas principalmente que restauram a relação pedagógica e as condições de aprendizagem em sala de aula, que foram alteradas em virtude de tais manifestações.

Pensar sobre práticas pedagógicas bem-sucedidas remete-nos, numa relação próxima, à discussão sobre os saberes, ou conhecimentos utilizados pelos professores em suas práticas, que minimizem as manifestações de incivilidade e favoreçam o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Freire (2002, p. 25), uma prática pedagógica bem-sucedida a partir da compreensão de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua construção, exige do educador um questionamento constante sobre o seu saber-fazer, para possibilitar as intervenções pedagógicas mais adequadas e a reelaboração dos seus saberes. Portanto, na concepção desse autor, ensinar exige do professor uma gama de competências e saberes que somente se viabiliza por meio de uma constante reflexão sobre a prática.

Estudos de Cunha (2005, 2006) e Tardif (2012) contribuem no entendimento de que o sucesso da prática pedagógica docente, e por consequência, da profissão docente, perpassa pela constituição de saberes que envolvem conhecimentos, habilidades e atitudes. Tardif (2012) identifica quatro saberes docentes: os saberes profissionais, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Tais saberes seriam elementos constitutivos da prática docente.

Os saberes profissionais se configuram como um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Os saberes disciplinares são aqueles que correspondem aos diversos campos do conhecimento e que se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas. Os saberes curriculares correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos, que se apresentam concretamente sob a forma de programas escolares, “que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2012, p. 38). Quanto aos saberes experienciais, aos quais Tardif (2012) dá especial atenção, são baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados”. (p. 39). A idéia de saber experiencial, em Tardif, possui uma importância diferenciada. Para ele, “não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos as certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2012, p. 54).

Tardif (2012, p. 39) descreve o professor como “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à Pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Cunha (2005), destaca também que para o professor universitário, diferente de profissionais que atuam em outros níveis de ensino, a docência constitui-se, geralmente, como segunda profissão. A carreira universitária, segundo esse mesmo autor (CUNHA, 2009, p. 84), se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica, materializada pela pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado, o que revela que para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção. Quanto aos conhecimentos pedagógicos, geralmente eles se apropriam dos exemplos dos professores que tiveram ao longo de sua formação, ensinando da forma como foram ensinados, intervindo em situações adversas da mesma maneira que vivenciaram enquanto alunos (TORRES, 2008, p. 28). Isto é, “acabam dominando e reproduzindo códigos de um saber pedagógico que vem da tradição com que foram formados” (CUNHA, 2009, p. 85).

3.5.1 A prática pedagógica de professores universitários na abordagem da incivilidade

É fundamental que professores universitários reflitam sobre suas práticas, pois quanto mais tempo permitirem que as manifestações de incivilidade continuem acontecendo, mais aceitáveis elas se tornarão para os alunos e mais difícil ficará responder a elas posteriormente. Segundo Sorcinelli (1994, p. 2), “é mais fácil prevenir os comportamentos perturbadores do que lidar com eles depois que se tornam um fato”.

É preciso ir além da descrição das incivildades, da identificação dos fatores que contribuem e das implicações do fenômeno. Há a necessidade de identificar práticas bem sucedidas que possam auxiliar os professores a abordagem das manifestações de incivildade no contexto da Educação Superior, a fim de aprimorar a qualidade do ambiente educacional, e por consequência, o processo de ensinar e aprender. Ações de resposta e prevenção, por exemplo, são necessárias para evitar que tais manifestações se intensifiquem e se transformem em situações mais graves ou sérias.

Os professores têm diferentes maneiras de abordar as manifestações de incivildade, e como já discutido em uma seção anterior, as respostas dos professores a este fenômeno podem variar de acordo com suas percepções sobre o que é incivildade e dependendo das razões que atribuem às causas dessas manifestações. Assim sendo, diante de uma manifestação de incivildade, o professor pode decidir usar de humor para lidar com a situação, simplesmente ignorá-la, entrar em confronto com o aluno, ou entender a situação como sendo de sua responsabilidade e procurar apoio na condução da questão (RUDOLPH, 2005, p. 132).

Ademais, dependendo da trajetória de formação do professor, ele pode não ter se deparado com discussões sobre incivildade no ambiente acadêmico. A formação do professor universitário se dá em parte sem a obrigatoriedade de discussões pedagógicas, pois, de maneira geral, priorizam-se a pesquisa e o conhecimento profissional no campo, como já discutido no capítulo anterior. Assim sendo, em situações, decorrentes da falta de formação pedagógica, o trato com as manifestações de incivildade pode ocorrer de forma intuitiva e sem critérios pedagógicos, fazendo com que sejam às vezes excessivamente permissivos ou desordenadamente punitivos nas suas tentativas de resolver os momentos de crise (AMADA, 1986, p. 223). É preciso considerar que antes de se tornar professor, os profissionais passam por um longo período de tempo como aluno, e esta vivência pode levá-lo a determinadas reações diante da incivildade, pois formaram modelos 'positivos' e 'negativos', nos quais se espelham para reproduzir ou negar.

É fundamental que os professores de Educação Superior entendam sua parcela de responsabilidade no estabelecimento de limites, influenciando comportamentos dos alunos, e promovendo ambientes de aprendizagem mais apropriados.

Morrisette (2001) e Marlow (2013) entendem que a incivildade na Educação Superior pode ser prevenida e eliminada se professores assumirem uma postura pró-ativa contra o fenômeno. Feldmann (2001) ainda afirma que se não tratada com atitudes pró-ativas, a incivildade pode progredir para expressões mais agressivas ou até mesmo violentas.

Portanto, Morrisette (2001) destaca inúmeras ações que professores e administração podem incorporar no âmbito da Educação Superior, na tentativa de reduzir, prevenir e responder à incivildade neste contexto, que incluem: estabelecer uma atitude de respeito através de uma comunicação efetiva; proporcionar a exposição clara das expectativas no plano de ensino; definir comportamentos apropriados; permitir o *feedback* permanente dos alunos sobre o ensino; estabelecer um ambiente de aprendizagem colaborativa; usar observações de pares; dar um bom exemplo; responder apropriadamente a conflitos em potencial; instituir um processo de reclamação dos alunos; e orientar o corpo docente.

É importante ressaltar que nenhum estudo empírico foi encontrado em que manifestações de incivildade fossem medidas antes e depois de implementar uma determinada ação. Os trabalhos disponíveis¹² apenas verificam a opinião de professores sobre ações que foram utilizadas e consideradas eficazes.

Segundo o autor, professores podem gerenciar o comportamento dos alunos através de uma comunicação eficaz. Para melhorar a comunicação professor - aluno e evitar a incivildade, sugere-se aos professores (1) usar uma linguagem civilizada (2) manter atitudes inclusivas, (3) ensinar a linguagem do desacordo, (4) respeitadamente ouvir os alunos, e (5) servir como modelos para o respeito e a compreensão.

¹² (Carbone, 1999; Morrisette, 2001; Nilson e Jackson, 2004; Schroeder e Robertson, 2008; Marchand-Stenhoff, 2009; Wingert e Molitor, 2009; Willianson, 2011; Black *et al.*, 2011)

A partir das sugestões propostas, pode-se concluir que os professores podem exercer habilidades interpessoais fundamentais e trabalhar em direção a *falar com* invés de *falar para* estudantes. Os professores às vezes podem querer ostentar seu poder e recorrer ao autoritarismo. É preciso sublinhar que a prática de habilidades interpessoais eficazes e cortesias comuns é essencial para alcançar um ambiente mais propício ao desenvolvimento das atividades. Feldmann (2001) argumenta que os alunos que sentem que os professores estão genuinamente tentando entender a sua perspectiva e dos demais alunos são menos propensos a se sentir ignorados ou menosprezados na frente de seus pares, e portanto, menos propensos a se envolverem em manifestações de incivilidade.

Por outro lado, os alunos que se sentem insultados ou ridicularizados desnecessariamente podem retaliar secretamente ou abertamente. Definir um tom de respeito pode ser inestimável ao estabelecer uma relação de confiança total com os alunos.

A fim de abordar manifestações de incivilidade mais apropriadamente, Amada (1986, p. 222), Willianson (2011, p. 35) e Schroeder e Robertson (2008, p. 02) sugerem que as universidades desenvolvam políticas que discutam claramente as expressões de incivilidade que não serão toleradas e informem os alunos das consequências da violação dessas políticas, e que essas sejam cumpridas rigorosamente. Amada (1986) afirma que “a ambiguidade de ausência de políticas e regulamentos no âmbito das universidades/faculdades, que orientem a conduta dos alunos, podem inflamar uma crise de sérios comportamentos perturbadores já existente” (p. 222).

É imprescindível também, segundo Amada (1992, p. 204) e Wingert e Molitor (2009, p. 9), que essas políticas sejam periodicamente revisadas quanto à sua clareza, coerência, compatibilidade com os envolvidos e viabilidade, e que, tanto administração quanto professores e alunos tenham participação ativa nessa revisão. Carbone (1999, p. 37) também acredita que é importante repetí-las durante o semestre, sempre que necessário, especialmente quando os alunos parecem as estar esquecendo.

No âmbito da sala de aula, os planos de ensino podem ser introduzidos como contratos entre professores e alunos que descrevem objetivos educacionais realistas e exequíveis. No primeiro dia de aula, ao invés de simplesmente distribuir o programa, o docente pode analisar cuidadosamente o conteúdo do documento para garantir que os alunos compreendam os objetivos do curso, expectativas e critérios de avaliação (BARTELS *et al.*, 2009, p. 279; FELDMANN, 2001, p. 138; SORCINELLI, 1994, p. 2; MARCHAND-STENHOFF, 2009, p. 22; RUDOLPH, 2005, p. 45; CARBONE, 1999, p. 36; BURKE *et al.*, 2013, p. 180; KUHLENSCHMIDT & LAYNE, 1999, p. 52).

Planos mal construídos ou ambíguos podem contribuir para a irritação e desrespeito do aluno. Morrissette (2001, p. 7) argumenta que os professores devem avaliar continuamente os planos de ensino para garantir que as expectativas sejam claras e concisas. O plano pode ser utilizado para comunicar também os limites de comportamentos sociais e inter-pessoais adequados e aceitáveis para a sala de aula, tão bem quanto definir por escrito as consequências da transgressão desses limites de comportamento (MARCHAND-STENHOFF, 2009, p. 22).

Morrissette (2001) ainda comenta que uma preocupação comum entre os estudantes refere-se ao corpo docente que arbitrariamente e independentemente alteram os objetivos do curso e as expectativas. Quando isso ocorre, os alunos expressam uma ansiedade em relação ao rumo do curso e às expectativas recém-criadas. Isto é, os alunos se ressentem com professores que abandonam os acordos iniciais de aprendizagem e são extremamente propensos a se tornarem incivilizados.

Durante a primeira semana de aula os professores precisam envolver os alunos em discussões abertas e honestas para estabelecer as normas da classe e falar sobre incivilidade. Essas discussões podem ser favorecidas permitindo que os alunos construam um contrato de aprendizagem, negociando com os alunos sobre os rituais de sala de aula, permitindo que eles discutam sobre responsabilidades, recompensas, rigor e regras, discutindo exemplos do que seria considerado uma incivilidade e quais seriam as consequências para tais manifestações e, em especial, convidando os alunos a definir o que constitui um ambiente de sala de aula apropriado para o ensino e a aprendizagem.

Professores e alunos, criando em conjunto ações para prevenir e responder à incivilidade, pode contribuir na geração de um ambiente de ensino e aprendizagem respeitoso. Nilson e Jackson (2004, p. 5) concordam que quando os alunos participam coletivamente da construção das normas de conduta eles estão mais propensos a aprová-la e estar de acordo com ela.

As autoras salientam também a importância de explicar o porquê do estabelecimento de normas de comportamentos adequados e aceitáveis, bem como das consequências da sua violação e sugere que se mantenha sempre o foco em comportamentos desejáveis, como por exemplo, “Alunos devem respeitar os desejos dos colegas de ouvir as explicações e participar das atividades em grupo”, ao invés de “Não haverá tolerância para conversas particulares e em voz alta durante as aulas”. Dar uma explicação faz parte do estabelecimento de um tom de respeito (CARBONE, 1999, p. 37).

Nesse mesmo sentido, Nilson e Jackson concordam que construir normas de conduta em conjunto, ou o que ele chama de “declaração de direitos e responsabilidades” (2004, p. 14), além de ser uma atividade centrada no aluno, gera não somente atitudes positivas na sala de aula, mas também um amadurecimento intelectual nos alunos, pois permite que eles se conscientizem que também devem assumir a responsabilidade pela criação de um ambiente positivo de aprendizagem.

Para auxiliar professores, proporcionando aos alunos uma oportunidade de compartilhar suas opiniões, avaliações informais de ensino também podem ser instituídas ao longo do curso. Além de informações quantitativas, tais avaliações devem incluir espaço para respostas qualitativas. Pedir a ajuda dos alunos para determinar o que está funcionando e o que merece atenção é fundamental pois estimula a comunicação e estabelece um tom compreensivo (SORCINELLI, 1994, p. 3).

Ao rever o feedback dos alunos, professores podem detectar padrões (positivos e negativos) ou questões que passaram despercebidas pelos professores e que podem ser usadas para melhorar seu ensino e habilidades de interação, contribuindo para prevenir ou dispersar as manifestações de incivilidade (BLACK *et al.*, 2011, p. 17). Essa demonstração de uma vontade de avaliar o próprio

trabalho, ao considerar seriamente as observações dos alunos, demonstrando flexibilidade e uma vontade de fazer as mudanças necessárias pode contribuir para um ambiente de aprendizagem aberto e honesto (SORCINELLI, 1994, p. 3), pois essa atitude manda uma poderosa mensagem de que as vozes dos alunos estão sendo ouvidas e consideradas. Professores que permanecem alheios ao *feedback* dos alunos, ou erroneamente assumem que está tudo bem, podem despertar comportamentos incivilizados em alunos indignados e ressentidos com a indiferença dos professores com relação às suas avaliações de ensino.

Bartels, Bucy e Nordstrom (2009, p. 80) ressaltam que essas avaliações devem ser desenvolvidas enfatizando critérios, tais como a forma como o conteúdo foi desafiador, e quanto os alunos aprenderam, ao invés de apenas indagarem sobre o quanto os alunos apreciaram a aula ou quanto interesse pelos alunos foi demonstrado pelo professor.

A observação de pares e um processo de análise dessas observações podem proporcionar aos professores *insights* importantes sobre o seu ensino e estilo de interação (CLARK, 2009, p. 3). Este processo pode ser realizado, convidando colegas de diferentes departamentos para rever programas e observar a sala de aula. Além do feedback de colegas da universidade, o professor pode buscar a contribuição de respeitados colegas da comunidade que possuem experiência em um assunto específico. Juntamente com avaliações dos alunos, as observações de pares e as análises feitas pelos colegas podem ser úteis na identificação e confirmação de padrões, pontos fortes e necessidades.

Kuhlenschmidt e Layne (1999, p. 40) ainda argumentam que solicitar uma reflexão honesta e crítica de pares pode ajudar o professor a desenvolver alternativas que podem ser usadas em circunstâncias similares para prevenir ou resolver os conflitos mais efetivamente.

Downs (1992, p. 107) afirma que o corpo docente pode ser criativo na concepção de experiências de sala de aula que incidem sobre o sucesso do aluno, promovendo um ambiente colaborativo em oposição a um ambiente competitivo de aprendizagem. Conseqüentemente, o formato tradicional de aula, com trabalhos individuais e exames, precisa ser reconsiderado. Para incentivar a colaboração, um

ambiente de aprendizagem cooperativo, envolvendo alunos e professores, pode ser instituído e reforçado. Em essência, o modelo tradicional de transmissão de conhecimento em que os alunos são vistos como recipientes vazios à espera de serem preenchidos com informações, seria substituído por ambientes de aprendizagem influenciados por princípios de aprendizagem que valorizem o conhecimento e a experiência prévia e privilegiam desafios apropriados aos alunos, incentivando o questionamento e o debate.

Segundo Clark (2009, p. 3) “estratégias de aprendizagem colaborativa impulsionam o desempenho dos alunos; melhoram a comunicação e as habilidades sociais, e incrementam a aprendizagem e a produtividade dos alunos”. A autora sugere a aprendizagem baseada em problemas como exemplo de estratégia de aprendizagem colaborativa, por meio da qual os professores apresentam um problema para que os alunos trabalhem juntos a fim de encontrar uma solução efetiva para o problema. A autora ainda afirma que envolver os alunos com estratégias de aprendizagem colaborativa reduz as manifestações de incivilidade na medida em que reforçam o comprometimento dos alunos e promovem a sua cooperação.

Boice (1996) afirma que “os pesquisadores mais experientes sobre incivilidade em sala de aula assumem que alunos e professores são parceiros na sua geração e no seu agravamento” (p. 458). Para ele, independente de admitirem ou não, os professores podem ser a fonte principal de conflitos. Na discussão sobre o poder do aluno e do professor em sala de aula, Boice enfatiza os comportamentos pró-sociais e anti-sociais de professores e as respostas dos alunos a esses comportamentos. Em termos de comportamentos pró-sociais, os professores são vistos como acolhedores, bem humorados, simpáticos e motivadores. Mais especificamente, eles mantêm uma atitude positiva para com os alunos e demonstram interesse neles. Comportamentos anti-sociais, por outro lado, incluem indiferença e desinteresse por parte do corpo docente.

Os professores podem, inadvertidamente, provocar um ciclo de manifestações de incivilidade por rebaixar publicamente, humilhar, ou invalidar os alunos (por exemplo, observando que a questão é ridícula e indigna de uma

resposta) ou fazendo comentários sarcásticos. Esse tipo de comportamento anti-social pode convidar à reações hostis dos alunos e retaliações como uma expressão de protesto contra o tratamento injusto e vil dos professores. A arrogância de alguns professores pode cegá-los para o fato de que muitas vezes esse tipo de comportamento gera a incivilidade.

Da mesma forma, um ciclo de manifestações de incivilidade pode ser desencadeado se professores não aderem às normas estabelecidas por eles próprios nos planos de ensino e nas suas discussões com os alunos. Iniciar e terminar a aula na hora certa, estar disponível nos seus horários de atendimento, cumprir prazos, envia uma mensagem para os alunos de comprometimento com o processo de ensino e consideração para com a aprendizagem dos alunos.

De qualquer modo, atitudes positivas funcionam em ambas as direções, e como normalmente são os professores que definem o tom do ambiente de sala de aula, estes devem estar sempre atentos e vigilantes sobre sua conduta. Schroeder e Robertson (2008, p. 3) e Carbone (1999, p. 39) entendem que o professor deve ser um modelo, um exemplo, pois o seu comportamento serve como uma poderosa representação de como ele quer que os alunos o tratem e tratem também os outros alunos.

Em uma pesquisa, Boice (1996, p. 458) mostra que a frequência das manifestações de incivilidade pode ser reduzida de maneira significativa se os professores demonstrarem prontidão e manifestações de interesse pelo sucesso do aluno. Prontidão é definida por Feldmann (2001, p. 138) “como a medida em que nós (professores) emitimos sinais verbais e não verbais de cordialidade e simpatia”, tais como: chegar na sala antes para conversas informais com os alunos; paradas constantes durante a aula para verificar anotações e compreensão do conteúdo pelos alunos; ouvir pacientemente e reflexivamente aos alunos em horários de atendimento, evitando sinais de impaciência; inclinações para a frente, sorrisos, gestos intencionais, contato visual, etc. Sem essa característica, Boice (1996, p. 458) afirma que os professores são vistos como frios e desinteressados, podendo se tornar alvo da incivilidade dos alunos.

No intuito de responder apropriadamente a conflitos em potencial, o corpo docente precisa planejar com antecedência e entender que situações de incivilidade vão surgir, apesar de seus melhores esforços para criar um ambiente de aprendizagem respeitoso e colaborativo..

Responder apropriadamente inclui responder não defensivamente e sim respeitosamente ao comentário ou ao comportamento de um aluno. Por exemplo, quando um aluno critica o conteúdo e o processo de um curso, o seu desapontamento, o seu compromisso em adquirir informação, e sua disposição em falar para a melhoria do curso, podem ser reconhecidos pelos professores sob uma diferente ótica. Um processo de planejamento pode ajudar professores a responder a estes comportamentos dos alunos de forma produtiva ao invés de reagir duramente aos alunos com respostas negativas quando o inesperado acontece (SHROEDER & ROBERTSON, 2008, p. 3), o que pode levar a uma escalada nas manifestações de incivilidade (LUPARELL, 2008, p. 4). Ter um plano em mente, um plano de ação, para quando a ação imediata é necessária pode evitar que o professor aja instintivamente e não apropriadamente. Além disso, ter múltiplos planos permite que o professor se sinta mais no controle da situação. Embora seja impossível prever todos os tipos de eventos, o professor pode desenvolver planos que possam ajudá-lo em diferentes circunstâncias. A fim de recompor essas situações efetivamente, é fundamental que os professores evitem reagir e entrar em brigas com os alunos, podendo simplesmente reconhecer as suas preocupações e demonstrar empatia com a sua decepção. Uma maneira de intervir em situações críticas, apontada por Clark (2009, p. 4) é convidar os alunos para um pequeno intervalo, durante o qual o professor pode falar em particular com algum aluno para solicitar uma harmonização no comportamento, ou ainda marcar uma reunião com o aluno a fim de buscar uma solução para o conflito e evitar a reincidência de comportamentos perturbadores.

Kuhlenschmidt e Layne (1999) aconselham que ao conversar com o aluno sobre sua manifestação de incivilidade, o professor deve utilizar exemplos do comportamento dos alunos sem inferências. “Não rotule o comportamento das pessoas como ‘furioso’ ou ‘fora de controle’. Essas são inferências e podem estar em

desacordo com as experiências pessoais dos alunos” (p. 54). Segundo as autoras, focalizar no que foi observado é mais eficaz. Ao invés de dizer que o aluno foi rude ou mal-educado, o professor pode dizer ao aluno que ele começou a falar enquanto ele próprio estava com a palavra. Ao invés de dizer ao aluno que ele precisa ser mais educado, o professor pode dizer que ele precisa levantar sua mão e esperar a confirmação do professor antes de falar.

Também para evitar um escalada nos conflitos aluno-professor, um processo precisa ser estabelecido no qual as queixas dos alunos e as suas preocupações possam ser levadas a sério e devidamente investigadas. Os alunos muitas vezes relatam em processos de avaliação institucional, ou de curso, ou até mesmo em conversas informais com professores e coordenações, que as suas preocupações são banalizadas e são facilmente descartadas. Embora a maioria das universidades tenha um protocolo de reclamações, este pode ser apenas simbólico. Um protocolo de reclamações que compreende procedimentos justos e eficazes é particularmente importante quando se considera a busca de soluções para as manifestações dos alunos (AMADA, 1992, p. 458). Formação de professores e alunos sobre o processo de protocolo de reclamações deve ser implementada, bem como decisões devem ser tomadas sobre a privacidade e o direito de saber questões que envolvem o processo de reclamação.

Por fim, a abordagem de orientação do corpo docente para a resolução de conflitos é recomendada no início de cada semestre, durante as reuniões departamentais (GONZALEZ & LOPES, 2008). Apesar de soar simplista, é importante que o corpo docente seja lembrado das potenciais ramificações do comportamento dos alunos incivilizados. Morrissete (2001, p. 10), Hirschy e Braxton (2004, p. 73), Clark e Springer (2007, p. 96), Luparell (2008, p. 4) e Thompson (2013, p. 53) sugerem que professores e administração, tão bem quanto os alunos, precisam ser orientados por especialistas na resolução de conflitos com o objetivo de melhorar o entendimento sobre tais situações e melhor conduzir as manifestações de incivilidade. Segundo Marlow (2013, p. 25), um ambiente educacional de civilidade só é estimulado com a resolução de conflitos e quando professores e alunos estão ativamente comprometidos na relação de um com o

outro. Assim sendo, orientação na solução de problemas interpessoais se torna uma habilidade a ser dominada e uma arte a ser cultivada.

Embora alguns professores possam não se interessar em discutir a importância da promoção de comportamentos civilizados na sala de aula, as implicações negativas de um comportamento incivilizado não podem ser ignoradas.

4 TRABALHO DE CAMPO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa. Assim, este capítulo apresenta as características desse tipo de investigação, expondo os procedimentos utilizados e como foi desenvolvido o trabalho de campo, incluindo o contexto de investigação, o processo de seleção dos sujeitos investigados, os instrumentos de coleta de dados e o perfil dos professores entrevistados. Na sequência, o método de Análise de Conteúdo, com base em Bardin (2002), é descrito. Esse método possibilitou a exploração dos conteúdos das entrevistas sobre as práticas pedagógicas bem sucedidas de professores universitários na abordagem de manifestações de incivilidade na Educação Superior.

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

De acordo com Marshall e Rossman (2006), os pesquisadores escolhem um modelo qualitativo quando estão interessados em entender ou buscando provocar mudanças em um fenômeno social. Pesquisas de natureza qualitativa podem ser baseadas em pequenas amostras que, segundo Malhotra (2006), proporcionam percepções e compreensão do contexto do problema. E é com uma abordagem qualitativa que os pesquisadores buscam explorar as experiências vividas por vários indivíduos relacionadas a um fenômeno em comum, indivíduos esses que estão dispostos a descrever e comunicar tais experiências.

Esta pesquisa apresenta uma natureza qualitativa, e se caracteriza como exploratória e analítica, com foco em práticas pedagógicas bem sucedidas exercidas por professores universitários em relação a manifestações de incivilidade no contexto da Educação Superior. Ela está fundamentada em revisão teórica da literatura educacional pertinente e explora um conjunto de dados coletados no trabalho de campo através de aplicação de questionário e entrevista.

A natureza qualitativa deste estudo de tipo exploratório busca, através da análise do conteúdo da fala dos sujeitos pesquisados, explorar as experiências e práticas pedagógicas relacionadas às formas de abordagem das manifestações de incivilidade no cotidiano da Educação Superior.

Por sua característica analítica, os dados coletados pelos instrumentos de pesquisa no trabalho de campo são analisados segundo um tipo de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2002), na tentativa de compreender tanto o seu conteúdo explícito quanto o latente - que possa habitar nas entrelinhas do conteúdo das falas dos professores em questão acerca das práticas bem sucedidas utilizadas por eles na abordagem da incivilidade na Educação Superior.

Assim, e para atingir o objetivo proposto, desenvolveu-se a pesquisa em dois momentos: revisão teórica e trabalho de campo. No momento da revisão teórica, recorreu-se à literatura educacional pertinente, buscando explorar fontes e teóricos que auxiliassem a conhecer e a compreender esse fenômeno, tão complexo e revelador, da incivilidade dos alunos no contexto da Educação Superior.

No trabalho de campo, o questionário foi utilizado para levantar dados e traçar o perfil dos professores universitários selecionados, e a entrevista semi-estruturada constituiu a fonte de informações acerca das práticas bem sucedidas de professores universitários relacionadas à incivilidade na Educação Superior.

Por fim, esta investigação apresenta algumas das características apontadas por Triviños (1987) como fundamentais e que orientaram esse estudo: o pesquisador como instrumento chave na coleta dos dados e na análise deles; é descritiva, buscando analisar os dados em toda sua riqueza respeitando a forma como foram transcritos e registrados; e a maior preocupação é com o significado dos eventos, aqui caracterizados pelas práticas dos professores investigados na abordagem das manifestações de incivilidade no contexto da Educação Superior.

4.1.1 Coleta de dados

Para a coleta de dados, que ocorreu no segundo semestre de 2014, dois instrumentos foram utilizados: o questionário (Apêndice B) e a entrevista semiestruturada (Apêndice C). O questionário foi enviado por e-mail para 30 (trinta) professores; sendo 10 (dez) para cada uma de um conjunto de 3 (três) instituições de Educação Superior do oeste do Estado do Paraná - sendo uma IES privada, uma pública estadual e outra pública federal.

O critério de escolha dessas instituições, além de constituírem-se em amostras de diferentes cenários, baseou-se em algumas considerações que devem orientar a decisão pelo local, apontadas por Richardson (1999, p. 95), como a facilitação do acesso ao local e da comunicação com os sujeitos investigados. Esta pesquisadora estudou na instituição pública estadual escolhida, onde concluiu seu curso de graduação; trabalhou na instituição privada escolhida durante 5 (cinco) anos como docente; e trabalha na instituição pública federal escolhida há 20 (vinte) anos como docente, onde também trabalhou na gestão do ensino por um período de 7 (sete) anos. Esse contato e familiaridade com aquelas instituições facilitou o acesso aos locais e à comunicação com os sujeitos investigados, permitindo que se concentrasse na validade das informações coletadas.

Mesmo com a facilidade do acesso aos locais e da comunicação com os sujeitos investigados, a autorização para a realização da investigação nas 3 (três) instituições de Educação Superior foi obtida em conversa da pesquisadora com o Diretor de cada uma das instituições e através da entrega de um pedido de autorização (APÊNDICE D), o que ocorreu entre os dias 8 (oito) e 12 (doze) de setembro de 2014.

Para a seleção dos professores para os quais os questionários foram enviados, os seguintes critérios foram utilizados : (1) a indicação dos coordenadores de curso das instituições de Educação Superior escolhidas como sendo professores que utilizam práticas pedagógicas bem sucedidas¹³ ao abordar manifestações de

¹³ Aos coordenadores foi explanado que práticas pedagógicas bem sucedidas na abordagem das manifestações de incivilidade no contexto da Educação Superior podem ser entendidas como aquelas que não somente interrompem as manifestações do fenômeno, mas principalmente, que restauram a relação pedagógica e as condições de aprendizagem em sala de aula, que foram alteradas em virtude de tais manifestações.

incivilidade neste contexto de ensino; (2) os resultados desses docentes nas suas avaliações docentes pelos discentes institucionais, que são instrumentos utilizados pelas instituições de Educação Superior para avaliar periodicamente os docentes; e (3) a aceitação dos professores em participar de uma pesquisa cujo foco será a sua própria prática pedagógica.

O questionário (APÊNDICE A), aplicado aos 30 (trinta) professores das 3 (três) instituições de Educação Superior escolhidas, foi construído com base em 9 (nove) perguntas que podem ser agrupadas sob 3 (três) aspectos distintos e complementares de intenções. O primeiro grupo de perguntas compreende as questões 1, 2, 3, 4, 5, e 6, que se destinam a coletar dados relacionados ao perfil dos professores selecionados. As questões 7 e 8 buscam identificar os professores que efetivamente se deparam com manifestações de incivilidade no seu cotidiano docente, bem como verificar a intensidade com que essas manifestações acontecem. Tais manifestações de incivilidade foram agrupadas nas seguintes manifestações: *atrasos e ausências, despreparo, falta de atenção, perturbações, exigências inapropriadas e desonestidade acadêmica*.

A questão 9 refere-se especificamente à percepção dos professores acerca do que é a incivilidade na Educação Superior, no sentido de garantir que não houvesse confusão de entendimento deste fenômeno com outros, como a indisciplina e a violência, que também se apresentam como desafios para a Educação.

Um pré-teste do questionário foi realizado com 6 (seis) professores universitários a fim de obter informações acerca das dificuldades encontradas para possíveis adequações do questionário, assegurando-lhe validade e precisão. Segundo Gil (1994, p. 133), o pré-teste do questionário busca assegurar que este esteja bem elaborado em relação à clareza dos termos utilizados, à forma e ordem das questões e à introdução do questionário. Ademais, também se desejava verificar se as perguntas eram consistentes para a obtenção de respostas pertinentes à investigação proposta.

Uma vez superadas as etapas de definição dos locais de investigação e da formulação e consolidação do questionário como um dos instrumentos de coleta de

dados, em um segundo momento do trabalho de campo utilizou-se a entrevista semiestruturada a fim de buscar informações acerca do objeto investigado.

As entrevistas, que representam um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro de pesquisas em Educação, segundo Ludke e André (1986, p. 33), foram realizadas com 7 (sete) professores dos 30 (trinta) professores que responderam ao questionário, sendo 3 (três) da instituição pública federal, 2 (dois) da instituição pública estadual, e 2 (dois) da instituição privada. Elas foram agendadas por e-mail e realizadas nas próprias instituições entre os dias 22 de setembro e 15 de outubro de 2014. Esse grupo de sujeitos selecionados resultou de um processo de amostragem intencional por intensidade (PATTON, 1990, p. 171). Esse tipo de amostragem envolve a seleção de sujeitos aptos a fornecerem diversos dados, devido à intensidade de suas experiências com o fenômeno de interesse da pesquisa. Nesse sentido, as entrevistas semiestruturadas tiveram o objetivo de levantar as práticas pedagógicas desses professores universitários consideradas bem sucedidas na abordagem da incivilidade no contexto da Educação Superior, considerando cada uma das formas de manifestações de incivilidade apresentadas pelo questionário, bem como ações de prevenção e características necessárias aos professores na abordagem dessas manifestações.

Um pré-teste do roteiro de perguntas da entrevista também foi realizado com um dos professores que responderam ao questionário. Esse pré-teste serviu para consistir o roteiro de entrevista.

É importante destacar também que os professores entrevistados deram permissão, por escrito, para que a pesquisadora pudesse utilizar as entrevistas concedidas (APÊNDICE C). Essa permissão foi concedida através da assinatura de um documento denominado *termo de consentimento*, no qual o professor entrevistado autoriza que os dados fornecidos na entrevista sejam analisados e possam ser posteriormente integrados ao texto da pesquisa, desde que a pesquisadora se comprometa a manter em sigilo seu nome e a instituição onde trabalha.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 34), o tipo de entrevista mais adequado para a pesquisa qualitativa em educação seria a semiestruturada. Esse

tipo de entrevista seria um instrumento privilegiado de pesquisa educacional, pois, por intermédio dele, o pesquisador consegue obter as informações de que está necessitando sem ferir a liberdade de expressão do entrevistado. Ainda segundo as autoras, a entrevista semiestruturada é aquela em que o pesquisador parte de alguns questionamentos básicos, apoiados em teorias e na hipótese da pesquisa e, desdobrando-os em novas interrogativas à medida que recebe as respostas do pesquisado, que devem levar à obtenção da visão dos sujeitos sobre o objeto de pesquisa.

Na entrevista deve-se criar uma relação de interação entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas semiestruturadas, onde não há uma ordem rígida de questões, o entrevistado é solicitado a discorrer sobre o tema proposto com base nas informações que ele detenha - e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Assim, nesse tipo de entrevista, deve-se estimular os entrevistados a pensarem livremente sobre um tema, possibilitando emergir aspectos subjetivos, motivações não explícitas, ou mesmo inconscientes, de maneira espontânea.

Após a transcrição das entrevistas na íntegra, uma análise de conteúdo (BARDIN, 2002) das falas dos sujeitos entrevistados foi realizada com o objetivo não somente de apreender a mensagem transmitida explicitamente, como também explorar significados latentes, expressos nas entrelinhas do conteúdo das falas dos sujeitos de pesquisa. Para Bardin (2002, p. 17), “por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar.”

Para essa análise também se articula o conteúdo das falas dos entrevistados com o referencial teórico da pesquisa. E é importante destacar que essa leitura interpretativa se apóia em categorias de análise elaboradas pelo método proposto por Bardin (2002). Mas, além de distinguir tais categorias, também se explora um conjunto de princípios relacionados ao trabalho dos professores universitários na tarefa de abordar as manifestações de incivilidade no contexto da Educação Superior.

4.1.2 O perfil dos sujeitos investigados

A amostra obtida por uma seleção intencional segundo o critério de intensidade resultou em um grupo de sujeitos composto por 7 (sete) professores universitários, sendo 3 (três) da instituição pública federal, 2 (dois) da instituição pública estadual, e 2 (dois) da instituição privada.

O Quadro 1 apresenta o perfil individual dos 7 (sete) professores que participaram dessa investigação, que responderam ao questionário e, posteriormente, foram entrevistados. Esse perfil engloba o gênero (masculino ou feminino), o curso no qual lecionam, tempo de magistério, tempo como docente universitário, titulação e regime de trabalho.

A indicação alfabética utilizada no quadro servirá como referência para a identificação dos professores e suas respostas às questões na construção da análise e interpretação do conteúdo dos dados, a fim de garantir o sigilo de suas identidades, cabendo ressaltar que essa foi uma das condições asseguradas a eles antes de fornecerem as entrevistas (APÊNDICE C).

Professor	Curso	Gênero	Docente há...	Docente na ES há...	Titulação	Regime de Trabalho
A	Ciências Sociais	M	26 anos	19 anos	Doutor	40 horas/DE
B	Engenharia de Pesca	M	15 anos	15 anos	Doutor	40 horas/DE
C	Engenharia Eletrônica	M	4 anos	4 anos	Mestre	40 horas/DE
D	Administração	F	6 anos	6 anos	Mestre	40 horas
E	Tecnologia em Processos Químicos	M	10 anos	7 anos	Doutor	40 horas/DE
F	Licenciatura em Matemática	M	18 anos	8 anos	Doutor	40 horas/DE
G	Engenharia Civil	F	10 anos	10 anos	Especialista	12 horas

QUADRO 1 – PROFESSORES ENTREVISTADOS

FONTE – Dados organizados pela pesquisadora

4.1.3 Análise de Conteúdo

Após a etapa de coleta de dados, através das entrevistas, seguiu-se os processos de análise do conteúdo das respostas e sua interpretação, com base em um conjunto de categorias. Tal análise seguiu as linhas gerais do método de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2002).

Esta seção dedica-se à exposição da abordagem metodológica usada na pesquisa, fundamentada no método de Análise de Conteúdo. Os procedimentos de análise usados nesta pesquisa são baseados na obra *Análise de Conteúdo*, de Laurence Bardin (2002), e aqui são expostos para tornar claro o entendimento metodológico que norteou esta pesquisa.

Segundo Bardin (2002), a Análise de Conteúdo constitui um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38), cuja intenção é “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, até de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (p. 38).

A Análise de Conteúdo refere-se, portanto, a um método que engloba um conjunto de técnicas, tendo como objetivo compreender o conteúdo, no caso dessa pesquisa, das falas dos professores entrevistados, ultrapassando a barreira do explícito, indo além dos seus significados imediatos. Nesta pesquisa, essa abordagem possibilitou acessar alguns elementos e orientações que fundamentam a prática de um grupo de professores universitários ao lidar de forma bem-sucedida, com as manifestações de incivilidade no contexto da Educação Superior - mas que não se apresentam com a devida clareza.

Os objetivos principais do método, de acordo com aquela autora, são: a superação da incerteza, ou seja, a validação da leitura realizada pelo pesquisador; e o enriquecimento da leitura, isto é, a descoberta e o esclarecimento de elementos dos quais, num primeiro momento, o pesquisador não tinha a compreensão (p. 29).

Bardin (2002, p. 30) acrescenta que a Análise de Conteúdo tem como função aumentar a tentativa exploratória, o que, por conseguinte, aumenta a propensão à descoberta, bem como servir como confirmação ou não de questões ou afirmações provisórias. Segundo essa autora, o processo de Análise de Conteúdo consiste em três etapas: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos dados, inferência e a interpretação.

A pré-análise é apresentada por Bardin como a fase de organização propriamente dita que tem por objetivo operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, estabelecendo um programa que poder ser flexível, porém, deve ser preciso. De acordo com essa autora (p. 96-101), as fases referentes a essa primeira etapa do método de Análise de Conteúdo são: a) leitura flutuante, que ocorre antes da escolha dos documentos, quando se estabelece um contato prévio, intencional, com os mesmos antes de serem analisados a fim de desvendar aspectos importante do texto; b) escolha dos documentos, que constitui-se no *corpus* que será submetido à análise, considerando as regras de exaustividade (considerar todos os elementos deste *corpus*), representatividade (consistir em uma amostra representativa ao que se deseja estudar), homogeneidade (os documentos escolhidos devem ser homogêneos, referidos ao tema proposto), e pertinência (os documentos devem corresponder ao objetivo da análise); c) a formulação das hipóteses e dos objetivos, que não é obrigatória na pré-análise, mas domina as dimensões das análises; d) referenciação dos índices e elaboração dos indicadores; e, e) preparo do material. Em resumo, a primeira fase do método tem a missão de escolher os documentos a serem submetidos à análise, formular hipóteses e objetivos, e elaborar indicadores que fundamentem a interpretação final.

No processo de pré-análise desta investigação, isto é, na fase de organização do material e de criação do *corpus*, segundo Bardin (2002, p. 95-100), o seu campo e os documentos a serem submetidos aos procedimentos de análise estavam definidos que seriam as respostas dos 7 (sete) professores universitários selecionados para a entrevista semiestruturada.

Nesta fase de pré-análise também foi definido que esta investigação, de natureza qualitativa, exploratória e analítica, utilizaria uma técnica de análise textual

para a análise de conteúdo, categorial, que “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias, segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 2002, p. 153), com o objetivo de “permitir a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (p. 37).

Dentre os diferentes critérios de categorização¹⁴ propostos pela autora, o critério *semântico* (p. 117) foi aqui adotado. Essa abordagem envolve a busca de significados a partir do segmento de conteúdo ou a partir da unidade de registro, o “tema”, que pode ser uma frase, ou um conjunto delas (BARDIN, 2002, p. 105).

Uma vez concluída a etapa de pré-análise, segue a fase de exploração do material, ou seja, de análise propriamente dita – que nada mais é do que a administração sistemática das decisões tomadas. Nessa etapa, o conjunto de documentos é submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e pelo referencial teórico. Considerada por Bardin (2002, p. 101) uma fase longa e fatigante, consiste essencialmente de operações de codificação e categorização.

Segundo a autora, tratar o material é codificá-lo. Para ela, a codificação

[...] corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto. (BARDIN, 2002, p. 103).

A categorização, para Bardin (2002, p. 111), seria uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”. As categorias são, portanto, classes que reúnem um grupo de elementos sob um título abrangente, agrupamento esse efetuado em virtude das características comuns destes elementos. Nesta investigação, tal procedimento possibilitou uma condensação e uma representação que sintetizam os dados brutos obtidos nas entrevistas.

Para Bardin (2002, p. 119), um conjunto de boas categorias deve possuir as seguintes qualidades: *a exclusão mútua*, na qual cada elemento só pode existir em

¹⁴ Segundo Bardin (2002, p. 117-118), o critério de categorização pode ser *semântico*, *sintático*, *léxico* ou *expressivo*.

uma categoria; a *homogeneidade*, em que um único princípio de classificação deve orientar sua organização; a *pertinência*, quando está adequada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico que foi definido; a *objetividade* e a *fidelidade*, quando as variáveis são claramente definidas e os índices que determinam a entrada de um elemento em uma categoria são precisos e a codificação acontece da mesma maneira mesmo quando o material é submetido a várias análises; e a *produtividade*, quando fornece resultados férteis em inferências, hipóteses novas e dados exatos.

Na fase de tratamento dos dados, inferência e interpretação, “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos” (BARDIN, 2002, p. 101). Nessa fase, operações estatísticas simples ou mais complexas permitem estabelecer quadros de resultados que condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise, que possibilitam, então, propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.

Além da análise por categorias, mais antiga e amplamente utilizada, Bardin (2002, p. 155-222) considera as seguintes técnicas: a) a análise de avaliação, que tem por finalidade medir as atitudes do locutor quanto aos objetos de que ele fala; b) a análise da enunciação, que apoia-se numa concepção de comunicação como um processo e não como um dado; c) a análise da expressão, que se preocupa com os significantes e sua organização, e não com os significados; d) a análise das relações, que orienta a análise, não para a simples frequência da aparição dos elementos do texto, mas para as relações entre que esses mantém entre si; e) a análise do discurso, que procura estabelecer ligações entre as condições de produção, isto é, a situação na qual o sujeito se encontra, e as manifestações semântico-sintáticas da superfície discursiva.

Na seção que segue apresenta-se a análise, inferência e interpretação do conteúdo das entrevistas, com base nas categorias elaboradas (a partir da análise do próprio material das entrevistas) e o referencial teórico elaborado. Através dessa perspectiva foi possível distinguir elementos que caracterizam práticas bem

sucedidas, incluindo princípios para nortear as ações pedagógicas de professores universitários na abordagem da incivilidade de alunos na Educação Superior.

4.1.4 Analisando o conteúdo das entrevistas

A aplicação do método de Análise de Conteúdo, nesta pesquisa exploratória, foi realizada desde a primeira etapa, denominada pré-análise que, conforme apresentado na seção anterior, compreende a leitura flutuante, a constituição do *corpus*, a formulação dos objetivos, elaboração dos índices e preparo do material. Nessa fase de leitura flutuante, o documento a ser analisado já estava definido, e as entrevistas dos 7 (sete) professores, A, B, C, D, E, F e G foram transcritas de forma a estabelecer o documento a ser analisado – que vem a ser as práticas pedagógicas desses professores na abordagem das manifestações de incivilidade na Educação Superior. A partir do documento, os índices que fundamentam a constituição das categorias foram elaborados.

A composição dos índices seguiu a ordem das situações apresentadas nas entrevistas. Ao trabalharmos com 7 (sete) diferentes sujeitos, as categorias produzidas representam sínteses baseadas na proximidade semântica dos conteúdos das falas dos entrevistados. As categorias produzidas durante o processo de análise do conteúdo se inter-relacionam ao longo do documento.

Na sequência, na segunda etapa de aplicação do método, que envolve a exploração do material, procedeu-se a *codificação* e *categorização* do material, partindo dos índices elaborados. Ao analisar o conteúdo das entrevistas realizadas, a pesquisadora buscou indicativos de práticas bem sucedidas do grupo específico de professores universitários, na abordagem das manifestações de incivilidade. Isso permitiu a produção de um conjunto de categorias de análise interpretativa, que traduzem as práticas pedagógicas dos professores como: ***tirar o aluno do anonimato, construir um clima positivo, ações de aproximação afetiva, e ações de autoaperfeiçoamento.***

A análise apresentada a seguir explora as práticas dos professores na abordagem das manifestações de incivildade dos alunos na Educação Superior por meio das categorias destacadas acima e busca gerar princípios que possam nortear o trabalho dos professores universitários na abordagem deste fenômeno.

Antes de realizar a tarefa acima proposta, é importante ressaltar que todos os professores entrevistados manifestaram que a docência neste nível de ensino exige, antes de mais nada, que o professor tenha o domínio do conteúdo da área em que atua. Segundo os professores entrevistados, essa é uma condição inerente e indispensável para o exercício da docência na Educação Superior.

Masetto (2002), Nóvoa (2009) e Martins e Rausch (2012) argumentam sobre a necessidade do professor universitário ter domínio elevado do conteúdo que leciona, pois é preciso conhecer bem aquilo que se ensina para construir práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem, ao pensar.

A categoria ***tirar o aluno do anonimato***, presente no conteúdo das falas dos professores entrevistados referente às práticas bem sucedidas na abordagem da incivildade na Educação Superior, refere-se a ações para tornar o aluno mais visível, participante e responsável, não somente pelo processo de ensino e aprendizagem, mas também pelo estabelecimento de um ambiente favorável para que ele aconteça, e ao mesmo tempo, dar um tom mais pessoal a essa relação proporcionada por esse processo. Esse entendimento se apresenta na fala dos professores, tal como destacamos a seguir:

“Quando acho necessário, chamo o aluno. Nunca perco a oportunidade a oportunidade de chegar para um aluno e dizer para ele algo que ele fez e que não deveria ter feito e explicar o porquê e as consequências dessas ações. Por que mais uma vez eu quero que ele entenda que ele é importante pra mim, sei quem ele é, ele não é invisível pra mim.” (PF)

“Quando você o chama pelo nome ele deixa de ser invisível. Ele sabe que eu sei quem ele é, me importo com ele e o respeito.” (PG)

“Todo mundo gosta de ser chamado pelo primeiro nome, se sente importante, você acaba sabendo sempre alguma coisa a mais sobre cada aluno, e se você consegue comentar isso novamente no decorrer das

suas aulas, o aluno vai se sentir importante, que você realmente sabe quem ele é, tira a invisibilidade que uma turma maior ou uma metodologia inadequada muitas vezes proporciona para o aluno.” (PB)

Chamar o aluno pelo nome é a maneira mais fácil de iniciar uma relação mais pessoal com os alunos. Sorcinelli (1994, p. 3) argumenta que essa prática promove a conexão com os alunos, "pois inicia um contato pessoal, imediatamente, e não se mostra forçado ou inoportuno".

Chamar o aluno para conversar também se mostra como uma das práticas utilizadas pela maioria dos professores entrevistados que parece *tirar o aluno do anonimato* e que poderia contribuir para reduzir as manifestações de incivilidade na Educação Superior. Segundo os professores, essa prática seria capaz de enviar uma mensagem para os alunos que o professor percebe o que está acontecendo, se importa e se preocupa com ele. Essa prática se apresenta na fala de alguns professores:

“[...] tenho por hábito chamar o aluno para conversar no finalzinho da aula e perguntar o que está acontecendo, para que ele perceba que eu estou vendo, me importo com ele e estou preocupada.” (PG)

“[...] em particular eu chego, converso. Um jovem não gosta de ser exposto, então se você chega e conversa com ele, escuta ele, fala pra ele o que aconteceu e também que é preciso priorizar algumas coisas na vida, enfim de forma bem tranquila.” (PE)

“Você fala pro aluno em conversa particular, mas nunca coletivamente.” (PA)

“Chamo o aluno pra conversar, pra explicar o que ele fez e mostrar pra ele que quando ele faz isso ele está roubando a idéia daquele que a produziu, e para mostrar como faz.” (PF)

“Nunca deixo passar em branco, quando tenho a oportunidade falo pra ele: ‘Olha, lembra aquele dia... aquilo não foi legal’. Eles reconhecem e na maioria das vezes não voltam a fazer aquilo.” (PG)

“[...] chamar e nessa conversa alertar para o que eles fazem” (PB)

Clark (2009, p. 4) aponta que falar em particular com o aluno é uma das maneiras de intervir em situações de manifestações de incivilidade, a fim de buscar uma solução para o conflito e evitar a reincidência de tais manifestações.

Não somente torná-lo visível, essa categoria significa envolver o aluno no sentido de torná-lo participante e responsável, sempre numa relação de parceria com o professor, não somente pelo processo de ensino aprendizagem, como também na construção de uma ambiente harmonioso e cooperativo que favoreça o desenvolvimento desse processo.

Nesse sentido, como mostra o conteúdo de algumas falas dos professores, é importante manter um canal aberto ao *feedback* constante dos alunos, para que eles se sintam comprometidos e ao mesmo tempo confortáveis em contribuir, seja fazendo uma sugestão, uma crítica, um comentário, um questionamento, dando uma opinião, e que essa participação o torna tão responsável quanto o professor, pelo cumprimento do que foi conversado.

“Eu prefiro ter um canal aberto com o aluno, então se ele tiver que criticar, se ele tiver que questionar, que ele possa falar isso pra mim, por que a opinião dele é importante pra gente poder ajustar as coisas, e se esse canal é aberto pra ele, o canal também é aberto pra mim.” (PE)

“[...] nos termos do que considero ‘contrato didático’, considero necessariamente a participação dos alunos no seu estabelecimento. Desse modo, acredito, tornam-se tão responsáveis como eu, professor, pelo cumprimento dos ‘combinados’.” (PF)

A atitude de abertura encontrada entre os professores, de possibilitar que os alunos possam auxiliá-los na determinação do que está funcionando e do que merece atenção, estabelece um tom receptivo (SORCINELLI, 1994, p. 3). E ao demonstrar interesse pelas posições dos alunos, o professor estimula um compromisso deles com o processo de ensino-aprendizagem e com o estabelecimento de um ambiente favorável para o seu desenvolvimento. Além disso, quando os alunos participam coletivamente na construção de "combinados", eles estariam mais propensos a aprová-los e agirem de acordo com eles e, portanto, menos propensos a se engajar em manifestações de incivilidade. Nilson e Jackson

(2004, p. 5) concordam que fomentar essa participação, além de ser uma atividade centrada no aluno, permite que os alunos se conscientizem que também devem assumir a responsabilidade pela criação de um ambiente positivo de aprendizagem.

Envolver os alunos, segundo os professores entrevistados, também pode referir-se à articulação que o professor faz do assunto sendo estudado com o que os alunos estão vivenciando, fazendo analogias para que eles possam entender melhor e solicitando para que participem com suas experiências individuais. Interagir com os alunos, fazer perguntas no esforço de estabelecer uma forma de diálogo com os alunos aceitando suas opiniões, além de reforçar a crença do professor no aluno e na sua capacidade de contribuir para a aprendizagem (CUNHA, 2004, p. 142), podem fazer com que os alunos se sintam cada vez mais dispostos a participar em discussões, resultando em diálogos mais produtivos e, portanto, mais aprendizagem.

É possível inferir, portanto, que ações como *chamar o aluno pelo nome, chamá-lo pra conversar, envolvê-lo nas aulas, chamá-lo a contribuir e aproveitar os exemplos, situações e experiências individuais* deixariam o aluno visível, ou iriam tirá-lo de uma condição de anonimato em sala de aula, o que iria contribuir para que ele se sinta importante e parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, e principalmente, demonstrariam que o professor o considera como indivíduo, o que o tornaria menos propenso a se envolver em manifestações de incivilidade.

Argumentamos ainda, que as práticas mencionadas revelam um princípio que orienta a prática desses professores, que podemos expressar como *princípio da visibilidade*. Tal princípio orientaria os professores a promover ações que tornem o aluno mais visível e que façam com que este se sinta importante e parte integrante do que ocorre em sala de aula, e que afirmem sua participação como fundamental na construção de um ambiente favorável para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Construir um clima positivo é outra categoria resultante da Análise de Conteúdo das falas dos professores entrevistados, no que se refere às práticas bem sucedidas na abordagem da incivilidade na Educação Superior. Tal categoria revela que para os professores um modo de abordagem das incividades residiria em uma boa disposição e empenho dos professores para com os alunos, expressas através

do bom humor e da simpatia, demonstrações de prazer pela profissão, e valorização de ações positivas. Aqui estão algumas falas nesse sentido:

“Procuro levar a situação sempre com bom humor... o clima fica mais leve.” (PB)

“É levar a coisa com muito humor... é mais interessante do que bater de frente.” (PD)

“Você procura tratar ele bem...” (PE) e (PF)

“Tenho e demonstro o prazer que sinto em fazer o que faço. E os alunos sentem cada uma dessas emoções.” (PG)

“Valorizo a pergunta do aluno e respondo na hora... valorizo o comentário daquele que foi ridicularizado.” (PG)

“Valorizo aquele aluno que estuda, que discutiu o assunto, enfim, que foi atrás, estudou.” (PE)

A análise do conteúdo das falas dos professores revela que estes acreditam ser o bom humor e a simpatia elementos eficazes não somente na abordagem das manifestações de incivilidade, mas também na prevenção destas, devido ao clima envolvente e propício à aprendizagem que essas demonstrações proporcionam.

Boice (1996), Feldmann (2001) e Burke *et al.* (2012) argumentam que essas demonstrações de humor, cordialidade e simpatiam, expressam uma atitude positiva do professor para com os alunos e interesse neles, podendo reduzir significativamente as manifestações de incivilidade. Com base em Cunha (2004, p. 147), é possível acrescentar ainda que humor poderia melhorar o clima de da sala de aula e contribuir para dissolver relações autoritárias.

Da mesma forma, demonstrar prazer pela profissão se apresenta como uma crença entre os professores entrevistados sobre o que poderia ajudar a construir um clima positivo de convivência e aprendizagem na sala de aula da Educação Superior, como mostra a fala de alguns professores:

“Faço tudo com muita alegria, gesticulação e entusiasmo. E isso tem aparecido nas avaliações. Vários são os comentários que ‘desde o primeiro dia de aula a professora tem demonstrado o prazer que sente em

fazer o que faz'... tenho e demonstro o prazer que sinto em fazer o que faço. E os alunos sentem cada uma dessas emoções.” (PG)

“Eu sempre falo que eu fiz uma ótima opção de ser professor, eu pensei primeiro em ser padre, né, mas ser professor é muito melhor.” (PA)

“Eu gosto do que faço. A partir do momento que você gosta do que faz, você consegue se adaptar, e você consegue levar isso para os alunos.” (PB)

“Foi isso que escolhi pra mim. Amo a sala de aula e o contato com os alunos. E eles percebem isso.” (PG)

Martins e Rausch (2012) alegam que essas demonstrações de satisfação, prazer e orgulho do professores pela profissão compõem uma das disposições destacadas por Nóvoa (2009) como essenciais à definição do ofício do professor na contemporaneidade, e no caso do contexto desta pesquisa, segundo os professores, essas demonstrações poderiam auxiliá-los na redução e prevenção das manifestações de incivildade na Educação Superior.

Ainda como elemento capaz de *construir um clima positivo*, a análise do conteúdo das falas dos professores aponta a prática de resignificar as manifestações de incivildade de tal modo a torná-las uma oportunidade de discussão, de debate, de reflexão.

“A gente tem que resignificar... que bom que ele se manifesta na medida em que você pode criar um instrumento de discussão, de debate, de reflexão... isso cria dinâmicas positivas.” (PA)

“Eu tento reelaborar a questão... ou eu tento melhorar o comentário que foi feito, tento mostrar como podemos discordar da opinião de qualquer um de uma maneira respeitosa... mas sempre de uma maneira positiva.” (PG)

Assim, esta categoria, além de destacar a partir da falas dos professores a compreensão de que uma boa disposição seria uma abordagem produtiva das incivildades, sugere que eles procuram valorizar ações positivas de aprendizagem dos alunos, bem como ações destes que contribuem para um ambiente harmonioso. Quando os professores reelaboram perguntas, melhoram comentários, mostram a

linguagem do desacordo para os alunos, eles estariam valorizando maneiras positivas e desejáveis de se expressar em sala de aula, o que segundo Morrissette (2001) e Nilson e Jackson (2004), contribui na geração de um ambiente mais respeitoso.

A análise do conteúdo das falas dos professores sugere ainda que para eles parece importante engrandecer perguntas, comentários e contribuições dos alunos, que se relacionem à aprendizagem, pois tal ação iria destacar as virtudes desses eventos para o processo de ensino e aprendizagem.

“Estimulo a intervenção no sentido de criar um círculo virtuoso de não ficar fora da roda de discussão.” (PA)

“Eles podem perguntar qualquer coisa relacionado à disciplina, qualquer coisa... eu sempre vou dar valor à pergunta e responder.” (PG)

“Valorizo aquele aluno que estuda, que discutiu o assunto, enfim, que foi atrás, estudou.” (PE)

“Eu dou valor à pergunta que ele fez, e realmente tem valor, porque em uma pergunta sempre tem alguma coisa de importante que você pode falar... quem pergunta merece a resposta.” (PC)

É possível inferir, portanto, com base na análise de conteúdo, que na perspectiva dos professores entrevistados as *demonstrações de bom humor e simpatia pelos alunos, de prazer pela profissão, bem como a disposição em criar dinâmicas positivas e valorizar ações construtivas dos alunos*, tanto aquelas que reiteram a aprendizagem, quanto aquelas que favorecem um clima harmonioso na sala de aula, contribuiriam na construção de um clima positivo capaz de reduzir e prevenir as manifestações de incivilidade no contexto da Educação Superior.

Argumentamos ainda, que a análise das ações mencionadas revela um outro princípio que poderia orientar os professores na abordagem das incivildades, que podemos expressar como *princípio da valorização*. Este orientaria os professores na promoção de ações que melhoram o clima de convivência e aprendizagem da sala de aula, através da valorização de ações positivas dos alunos, expressa pela

consideração e reconhecimento tanto daquelas ações que reiteram a aprendizagem dos alunos, como daquelas que contribuem para um ambiente harmonioso.

Através da análise do conteúdo das falas dos professores entrevistados elaboramos também a categoria **ações de autoaperfeiçoamento**, para interpretar a visão dos professores sobre práticas consideradas bem sucedidas na abordagem de manifestações de incivilidade. A leitura interpretativa dessa categoria sugere que as práticas de autoavaliação e autodesenvolvimento levariam os professores a uma atitude de permanente monitoramento e questionamento das suas ações, à busca de soluções e reflexão sobre suas práticas. Essa noção está presente nas falas:

“Eu tenho que rever meus conceitos dioturnamente. Pedalo, pedalo, pedalo (Pedalar no sentido de ‘correr atrás’) para ser capaz de executar a função.” (PC)

“[...] vou tentar analisar essa questão de uma forma mais ampla e ver se talvez a minha forma de participação não está gerando mais problemas.” (PE)

“Eu fico sempre me policiando...” (PA)

“Sempre busquei pensar nas conseqüências que minhas ações tinham gerado, se realmente tinha dado certo, como tinha sido a reação dos alunos depois dessas situações. Temos que estar constantemente pensando sobre nossa ação e buscando novas alternativas para a nossa prática.” (PG)

Esta categoria sugere que uma abordagem bem sucedida das incivildades, na visão dos professores, englobaria ações de permanente monitoramento e questionamento de suas práticas pedagógicas, a busca de soluções para as questões que interferem com o processo de ensino e aprendizagem, e a reflexão sobre tais práticas. Essa abordagem, segundo os professores, os instigaria a redesenhar seus modos de agir, particularmente na prevenção de manifestações de incivilidade. Essa percepção se apresenta, por exemplo, nas seguintes falas:

“As vezes não saiu como imaginei e não foi bom. Não fico conformada com isso...Reflico sobre o que não deu certo e porquê, busco uma outra solução, e faço uma nova tentativa.” (PG)

“[...] com essas atitudes eles estão dando uma mensagem para você, é importante que você entenda que alguma coisa não está caminhando bem, e é preciso também haver uma mudança de estratégia.” (PE)

“Eu sempre fico pensando no sentido de quanto eu poderia ser melhor... a gente nunca pode se sentir suficientemente preparado, por que daí parece que é o fim. Você não tem busca. Tem que estar aberto a qualquer desafio que tenha e buscar soluções.” (PA)

Nóvoa (1992), Schon (1992), Pimenta e Anastasiou (2010) argumentam sobre a necessidade do professor refletir sobre sua prática em um exercício intencional de busca de soluções e estar aberto a transformações, comprometido com os resultados. Segundo Black *et al.* (2011, p. 17), essa disposição em refletir e fazer mudanças necessárias contribui para a construção de um ambiente aberto e honesto, favorável para o processo de ensino e aprendizagem, e que pode contribuir para reduzir as ocorrências de manifestações de incivilidade.

A análise do conteúdo das falas dos professores revela também que esse esforço e disposição em buscar novas alternativas, bem como fazer mudanças nas práticas pedagógicas, lhes parece ser algo percebido pelos alunos como positivo e que supostamente os tornariam menos propensos a se envolverem em manifestações de incivilidade.

“Eu acho que acaba transparecendo para os alunos que, independente da tua capacidade cognitiva, esforço faz a coisa acontecer.” (PC)

“E ele percebe que o docente se empenhou, preparou uma boa aula, que ele esclarece quando o aluno tem dúvida, e quando não consegue esclarecer na hora, ele corre atrás, ele olha e fala: ‘Aquela aula vale a pena eu estar lá para participar’.” (PE)

“Eu acho que isso demanda uma autoavaliação constante, e o interessante é que os alunos percebem essa vontade que o professor tem de acertar.” (PB)

Com base na análise do conteúdo das falas dos professores entrevistados é possível inferir, por conseguinte, que na perspectiva desses, a atitude de permanente questionamento sobre suas ações, a busca de soluções para questões problemáticas e a reflexão sobre suas práticas, seriam ações de

autoaperfeiçoamento que possibilitariam a reconstrução de suas ações, e seriam elementos importantes para uma abordagem bem sucedida das manifestações de incivilidade dos alunos na Educação Superior.

Finalmente, propomos, como base na análise empreendida sobre a visão dos professores entrevistados, que a abordagem das incivildades poderia ser orientada pelo que aqui denominado de *princípio da autonomia docente*. Esse princípio orientaria o professor a se colocar como sujeito do próprio aprendizado profissional, ancorado na visão de trabalho docente como atividade profissional reflexiva em que ao avaliar e questionar suas práticas, o professor se engaje em um processo contínuo de compreensão e busca de soluções com implicações positivas na abordagem e prevenção das manifestações de incivilidade, procurando constantemente criar condições para um ambiente de aprendizagem satisfatório.

Por fim, através da análise do conteúdo da fala dos professores entrevistados chegamos à categoria ***ações de aproximação afetiva***. Essa categoria fornece uma outra chave para se compreender a visão dos professores pesquisados sobre como se caracterizam as práticas bem sucedidas na abordagem das manifestações de incivilidade. Neste caso, percebe-se que os professores entrevistados atribuem importância à aproximação afetiva em sala de aula. Essa abordagem seria exercida através de diálogo atento, demonstração de empatia e respeito, bem como disponibilidade aos alunos. Tais ações, positivas e desejáveis, poderiam contribuir na abordagem dessas manifestações, sobretudo de forma preventiva. Aqui estão algumas falas nesse sentido ao serem indagados sobre formas de prevenção das manifestações de incivilidade:

“Você procura dialogar e ter empatia pelo aluno, escutar e procurar entender seus problemas e necessidades, tratar ele bem, com respeito, e quando em um momento mais crítico você precisa chamar ele e falar: ‘Olha, na verdade não está muito legal, preciso da tua cooperação’, geralmente o aluno acaba cedendo, por que na verdade ele desenvolve um respeito por você.” (PE)

Eu tenho muito respeito para com o aluno... eu me coloco muito na posição do aluno, como eu gostaria de ser tratado nas mais variadas situações... eu não gostaria de me sentir constrangido.” (PB)

Eu me coloco à disposição: ‘Eu acho que nós poderíamos conversar sobre esse assunto depois, até por que eu tenho algumas coisas bem legais pra te falar.’ (PC)

“Tratar o aluno com respeito e mostrar consideração para com ele, que está disposto a dialogar, que se preocupa com ele, é outro ponto fundamental.” (PG)

Demonstrar empatia, na fala dos professores, refere-se à prática de ouvir atentamente as necessidades dos alunos e procurar entendê-las, bem como procurar compreender seus atos, se colocando na posição do aluno, para assim chegar a uma relação de confiança e respeito mútuos. Na visão dos professores, essa aproximação afetiva, na forma de relação de confiança e respeito, poderia criar um laço de relação mais estreita com os alunos, que se tornariam menos propensos a se envolverem em manifestações de incivilidade.

“Quando se cria um laço no sentido de que com esse professor eu posso contar, eu acho que a coisa anda melhor... quero que eles saibam que podem contar comigo.” (PD)

“Construir uma relação de confiança com o aluno é fundamental para que ele se sinta seguro, tenha confiança em você no seu trabalho, e saiba o que pode esperar de você.” (PG)

“[...] mas sempre levar em consideração o lado do aluno, tratar o aluno bem, respeitar o aluno... aquela máxima ‘respeitar para ser respeitado’.” (PB)

“Eu prefiro não bater de frente. Por que aí você perde o laço com a turma, você não dá mais aula.” (PD)

‘[...] agora se você partir para o enfrentamento, você rompe o laço, você perde a turma, você não perde o aluno, você perde a turma.’

Da mesma forma, mostrar-se disponível para dialogar apresenta-se como uma crença entre os professores entrevistados sobre o que poderia contribuir para uma aproximação afetiva e eventual redução das manifestações de incivilidade entre os alunos na abordagem, sobretudo na prevenção das manifestações de incivilidade na Educação Superior. Isso pode ser percebido na fala de alguns professores:

“Sempre peço que venham conversar comigo caso tenham alguma situação... estou sempre aberto ao diálogo.” (PF)

“Eu me sinto completamente disponível para os meus alunos.” (PA)

“Eu falo: ‘Faz o seguinte, passa na minha sala ou depois aqui no intervalo, e a gente conversa mais sobre isso.’ (PB)

“Mas é claro que estamos sempre dispostos a dialogar, e para isso eu preciso que me procurem... quero que eles conversem comigo quando tiverem qualquer questão.” (PG)

“Eu quero que ele venha conversar comigo e fale: ‘Professor, eu não concordo com isso’, e vamos dialogar.” (PE)

Boice (1996), Feldmann (2001) e Clark e Springer (2007) mostram que a frequência das manifestações de incivilidade pode ser reduzida de maneira significativa quando os professores demonstram sinais de acolhimento e acessibilidade, e disposição para dialogar e ouvir os alunos sobre suas necessidades. Cunha (2004) também afirma como fundamental que o professor mantenha relações positivas com seus alunos, destacando, em especial, a capacidade daquele para se mostrar próximo a estes, do ponto de vista afetivo.

A partir da análise do conteúdo das falas dos professores é possível inferir, então, que praticar o diálogo, demonstrando empatia, respeito e disponibilidade seriam *ações de aproximação afetiva* que contribuiriam na abordagem e possivelmente na prevenção das manifestações de incivilidade.

A análise realizada ainda nos permite propor que a abordagem das incivildades poderia ser orientada pelo princípio do *vínculo afetivo*. Esse princípio orientaria o professor a promover ações que o tornariam mais próximo e disponível aos alunos, através do ouvir atento às suas necessidades e procurar entendê-los, se colocando na posição deles, na busca de uma relação de confiança e respeito mútuos, fundamentais na construção de um vínculo interpessoal e na construção de um ambiente favorável para o processo de ensino e aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, que aqui se encerra, descreve uma investigação qualitativa, exploratória e analítica acerca de práticas bem sucedidas, na visão de um grupo de professores universitários, na abordagem e prevenção das manifestações de incivildade no contexto da Educação Superior, com o objetivo de identificar alguns princípios que pudessem nortear a prática dos professores diante de tais manifestações. A investigação baseou-se em estudos teóricos e na análise de conteúdo das respostas a um conjunto de perguntas feitas em uma entrevista semiestruturada com 7 professores universitários de 3 IES da região oeste do Estado do Paraná.

Com base em estudos teóricos e após a exploração do conceito de *incivilidade*, suas manifestações, implicações, fatores que contribuem para esse fenômeno, bem como em estudos sobre as práticas pedagógicas bem sucedidas no seu enfrentamento, é surpreendente verificar a diversificação de manifestações que são caracterizadas como incivilidade em todos os estudos revisados, que variam de condutas passivos, comportamentos grosseiros e linguagem ofensiva, a comportamentos ameaçadores e hostis.

Percebe-se na variedade de manifestações de incivilidade encontradas na literatura, que haveria uma sequência progressiva de condutas. Algumas manifestações podem ser consideradas tão "brandas" por alguns professores (tal como sair antes da aula terminar, por exemplo), que poderiam nem ser julgadas como *incivilidade*. Outras, no entanto, podem ser tão "extremas" (tal como ameaçar fisicamente colegas ou mesmo professores, por exemplo) que a maioria dos professores as julgariam como sendo uma manifestação extremamente séria de incivilidade - o que demonstra que determinar se uma manifestação caracteriza-se como incivilidade ou não, pode ser bastante subjetivo. É, portanto, possível afirmar que a percepção dos professores sobre o que caracteriza uma incivilidade é de grande importância, pois isso pode afetar o modo como eles responderão a tais

manifestações ou mesmo determinar o efeito que suas intervenções terão nos alunos em sala de aula.

Assim, é fundamental investigar práticas que auxiliem a prevenir e a responder adequadamente às manifestações de incivilidade. Além disso, as pesquisas aqui revisadas nos levam a concluir que ambientes educacionais com baixos níveis de incivilidade apresentam melhores níveis de satisfação dos professores com a sua profissão, maior alcance dos objetivos estabelecidos, menores níveis de conflito entre professores e alunos e, assim, um clima mais apropriado ao processo de ensino e aprendizagem.

É preciso que as instituições de Educação Superior brasileiras reconheçam as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos em decorrência das manifestações de incivilidade e proporcionem o suporte que todos os envolvidos necessitam e merecem, para que ao identificar o fenômeno, possam responder às suas manifestações apropriadamente.

A Análise de Conteúdo das falas dos professores entrevistados, nos permitiu, com base em um conjunto de categorias, compreender alguns elementos e orientações que fundamentam a prática do grupo de professores investigados ao abordar de forma bem sucedida as manifestações de incivilidade no contexto da Educação Superior, e que, atendendo ao objetivo geral dessa pesquisa, revelaram alguns princípios que podem nortear as práticas dos professores universitários na abordagem dessas manifestações.

Na visão dos professores entrevistados sobre práticas bem sucedidas na abordagem das incivildades, é fundamental, por exemplo, *tirar os alunos do anonimato* em sala de aula, o que poderia ser feito através de ações tais como: chamar o aluno pelo nome, incitá-lo ao diálogo, envolvê-lo nas aulas, solicitar suas contribuições para perceber o que esteja funcionando ou não, e o que merece atenção, e também torná-lo visível destacando seus exemplos e experiências individuais. Em complemento, a análise da composição das ações elencadas pelos professores sugere que elas estariam orientadas por um *princípio da visibilidade*. Sob esse princípio os professores atuariam no sentido de tornar os alunos mais visíveis em sala de aula, afirmando sua importância e participação dentro do grupo,

como algo fundamental na construção de um ambiente favorável para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. E assim conectados ao ambiente de sala de aula, os alunos estariam menos propensos a se envolver em manifestações de incivilidade.

É essencial também, segundo os professores entrevistados, no que se refere a práticas bem sucedidas na abordagem das incivildades, *construir um clima positivo* em sala de aula, que envolveria valorizar ações positivas dos alunos, engrandecendo perguntas, comentários e contribuições dos alunos, tanto aquelas que reiteram a aprendizagem quanto as que contribuem para um clima harmonioso e respeitoso na sala de aula. A análise da composição das ações manifestadas pelos professores sugere ainda que o *princípio da valorização* estaria orientando suas práticas quanto a considerar e reconhecer as ações positivas dos alunos, no sentido de construir um clima positivo para a melhoria do ambiente de convivência e aprendizagem da sala de aula, contribuindo na redução e prevenção das manifestações de incivilidade.

A Análise de Conteúdo as falas dos professores entrevistados sugere que uma boa disposição e empenho dos professores para com os alunos, expressos através do bom humor e da empatia, de demonstrações de prazer pela profissão e disposição em criar dinâmicas positivas também seriam elementos capazes de *construir um clima positivo* que auxilia na redução e prevenção das manifestações de incivilidade.

Da mesma forma, na perspectiva dos professores entrevistados, práticas de autoavaliação e autodesenvolvimento, interpretadas como *ações de autoaperfeiçoamento*, seriam práticas bem sucedidas na abordagem da incivilidade, que levariam os professores a uma atitude de permanente monitoramento e questionamento das suas ações, busca de soluções para as questões que interferem com o processo de ensino e aprendizagem, e reflexão sobre suas práticas, que os instigaria a redesenhar seus modos de agir, particularmente na prevenção das manifestações de incivilidade. O princípio que estaria orientando tais práticas desses professores seria o *princípio da autonomia docente* que levaria esses últimos a se colocar como sujeitos do próprio aprendizado profissional,

apoiado na visão do trabalho docente como uma atividade profissional reflexiva, e os levaria a engajar-se em um processo contínuo de avaliação e questionamento de suas práticas e busca de soluções com implicações positivas na abordagem e prevenção das manifestações de incivilidade na Educação Superior.

Por fim, para os professores entrevistados uma forma bem sucedida de abordar as manifestações de incivilidade seria através da prática de um diálogo atento, demonstrando empatia, respeito e disponibilidade aos alunos, que estabelecem uma *aproximação afetiva* com os alunos, na forma de uma relação de confiança e respeito. Tal abordagem estaria, portanto, sendo orientada pelo *princípio do vínculo afetivo* que levaria o professor a promover ações que o tornariam mais próximo e disponível aos alunos ao ouvir atentamente suas necessidades procurando entendê-las, se colocando na posição deles, na busca de uma relação de confiança e respeito mútuos, essenciais na construção de um vínculo interpessoal e na construção de um ambiente favorável para o processo de ensino e aprendizagem.

Após a Análise de Conteúdo das falas dos professores entrevistados e de uma leitura interpretativa das categorias que caracterizam a abordagem, na visão desses professores, bem sucedida das manifestações de incivilidade, é possível inferir que sua prática, portanto, estaria sendo orientada pelos princípios da *visibilidade, da valorização, da autonomia docente e do vínculo afetivo*.

Pode-se, então, concluir que a forma como o professor *olha para e se relaciona com seus alunos*, aliada a um exercício contínuo de *reflexão sobre sua prática e busca de soluções com implicações positivas*, poderia ser um diferencial para o sucesso dos professores universitários na abordagem das manifestações de incivilidade na Educação Superior.

A intenção dessa pesquisa não é de criar generalizações, pois empregamos uma abordagem exploratória de análise de dados obtidos através de entrevistas de uma pequena amostra de professores universitários. Mas, para o conjunto de sujeitos investigados, percebemos uma clara atribuição de importância a determinadas ações que consideram bem sucedidas na abordagem das manifestações de incivilidade.

Talvez outras pesquisas devessem ter o foco de investigar como os professores universitários abordam essas manifestações de incivilidade em sua atuação direta com os alunos, buscando respostas através de observações diretas. Além dessa proposta, como possibilidade para estudos futuros, sugere-se também uma investigação sobre o tema deste trabalho na perspectiva dos alunos. Assim, poderia ser comparado como os professores e alunos compreendem a incivilidade na Educação Superior e o que é considerado bem sucedido na abordagem das manifestações desse fenômeno.

Finalizando, acredito que este estudo apresenta um conjunto de ações e princípios que podem servir de referência para a reflexão dos professores e na orientação da sua prática acerca do tema aqui apresentado – a incivilidade na Educação Superior – e que contribuem para o avanço do conhecimento e da prática pedagógica sobre o tema no contexto brasileiro.

Investigar a incivilidade de alunos no contexto da Educação Superior brasileira é essencial para que seja possível aprender com os desafios e experiências docentes bem sucedidas, bem como para desenvolver ações pedagógicas apropriadas para abordar este fenômeno. Enquanto a incivilidade não for destacada, investigada e discutida no contexto da Educação Superior, suas consequências não forem expostas e compreendidas, e enquanto não tivermos delineado princípios e práticas pedagógicas apropriadas para lidar com suas expressões, não estaremos preparados para efetuar mudanças significativas no cotidiano hoje encontrado em muitas instituições.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. 1. ed. Brasília: Mania de Educação – Missão Criança, 2006.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ALKANDARI, N. The level of student incivility: the need of a policy to regulate college student civility. **College Student Journal**, Mobile, n. 45, v. 2, p. 257, jun. 2011.

AMADA, G. Dealing with the disruptive college student: some theoretical and practical considerations. **Journal of American College Health**, Carbondale, v. 34, n. 5, 1986, p. 221-225.

AMADA, G. Coping with the disruptive college student: a practical model. **Journal of American College Health**, Carbondale, n. 40, p. 203-215, 1992.

AMADA, G. **Coping with misconduct in the college classroom**: a practical model. Asheville: College Administration Publications, 1999.

AMADO, J. S. **A construção da disciplina na escola**. Suportes teórico-práticos. Porto: ASA, 2000.

ANDRADE, C. Y. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. **Revista Ensino Superior**. Disponível em: <http://revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/noticia.php?id=135> Acesso em: 1 jul. 2014.

APPLEBY, D. Faculty and student perceptions of irritating behaviors in the college classroom. **Journal of Staff, Program and Organization Development**, Stillwater, n. 8, p. 41-46, 1990.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARTELS, L.K.; BUCY, J.; NORDSTROM, C.R. Predicting and curbing classroom incivility in higher education. **College Student Journal**, Mobile, n. 43, v. 1, p. 74, mar. 2009.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2002. p. 57-68.

BERNARDINIS, R. E. S. **Violência no trabalho em 5 I.E.S., na perspectiva de professores dos cursos de administração de empresas nas cidades de Curitiba e Campo Largo**, 2011, 80 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Positivo, Curitiba, 2011.

BJORKLUND, W.; REHLING, D. L. Student Perceptions of classroom incivility. **College Teaching**, Filadélfia, n. 58, p. 15-18, 2010.

BLACK, L. J.; WYGONIK, M. L.; FREY, B. A. Faculty preferred strategies to promote a positive classroom environment. **Journal on Excellence in College Teaching**, Miami, v. 22, n. 2, p. 1-25, 2011.

BOICE, R. Classroom incivilities. **Research in Higher Education**, New York, n. 37, p. 453-485, 1996.

BOICE, R. **Advice for new faculty members**. Needham Heights: Allyn & Bacon, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96.

BURKE, L. A.; KARL, K.; PELUCHETTE, J.; EVANS, W. R. Student incivility: a domain review. **Journal of Management Education**, Newbury Park, v. 38, n. 2, p. 160-191, 2014.

CALDAS, D. B. **Violências em sala de aula na Educação Superior**: percepções de docentes de instituições particulares de São Luis do Maranhão, 2012, 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

CAPPELLETTI, I. F. A docência no ensino de 3º grau. In: D'ANTOLA, A. (Org.). **A prática docente na universidade**. São Paulo: EPU, 1992, p. 460-473.

CARBONE, E. Students behaving badly in large classes. **New Directions for Teaching and Learning**, São Francisco, n. 77, p. 35-43, 1999.

CARELL, S. E., MALMSTROND, F. V., & WEST, J. E. Peer effects in academic cheating. **Journal of Human Resources**, Austin, n. 43, v. 1, p. 137-207, 2008.

CARITA, A.; FERNANDES, G. **Indisciplina na sala de aula**. 3. ed. Lisboa: Presença, 2002.

CHARLOT, B. A violência na escolar: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias, Interface**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, p. 432-442, jul./dez. 2005.

CLARK, C. M. Faculty field guide for promoting student civility. **Nurse Educator**, Filadélfia, n. 34, v. 5, p. 197-197, 2009.

CLARK, C. M. Faculty and student assessment and experience with incivility in nursing education. **Journal of Nursing Education**, Thorofare, n. 47, v. 10, p. 458-465, 2007.

CLARK, C. M.; SPRINGER, P. J. Thoughts on incivility: student and faculty perceptions of uncivil behavior in nursing education. **Nursing Education Perspectives**, New York, n. 28, v. 2, p. 93-97, 2007.

COSTA, E. B. O.; RAUBER, P. História da Educação: surgimento e tendências atuais da universidade no Brasil. **Revista Jurídica UNIGRAN**, Dourados, MS, v. 11, n. 21, p. 241-253, 2009.

CUNHA, M. I. Conta-me Agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997

CUNHA, M. I. Aportes teóricos e reflexão da prática: a emergente configuração dos currículos universitários. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 27-38.

CUNHA, M. I. (Org.). **O bom professor e sua prática**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2004.

CUNHA, M. I. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

CUNHA, M. I. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Brasília: CAPES: CNPq, 2010.

D'ANTOLA, A. (Org.). **A prática docente na universidade**. São Paulo: EPU, 1992.

DEBARBIEUX, E. **Violência na escola: um desafio mundial?** Lisboa: Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, 2007.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. B. (Orgs.). **Violência nas escolas**: dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002.

DOWNS, J. Dealing with hostile and oppositional students. **College Teaching**, Filadélfia, n. 40, p. 106-109, 1992.

DURHAM, E. **O ensino superior no Brasil**: público e privado. São Paulo: NUPES, USP, 2003.

ENNIS, Catherine D. When avoiding confrontation leads to avoiding content: disruptive students' impact on curriculum. **Journal of Curriculum and Supervision**, Alexandria, v. 11, n. 2, p. 145-162, 1996.

FAVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FELDMANN, L. J. Classroom civility is another of our instructor responsibilities. **College Teaching**, Filadélfia, n. 49, v. 4, p. 137-140, 2001.

FERREIRA, G. V. S. **As diferentes configurações da violência nas relações entre docentes e discentes em uma instituição de ensino superior**. 2011, 97 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, J. Indisciplina, incivildade e cidadania na escola. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. 1, 2006, p. 10-32. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2138> Acesso em: 1 abr. 2014.

GARCIA, J. As funções da intervenção em casos de indisciplina na escola. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2011. p. 6219-6227.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GONZALES, V.; LOPEZ, E. The age of incivility: countering disruptive behavior in the classroom. **AAHE Bulletin**, Kansas, p. 3-6, abr. 2001.

HANSON, M. F. Classroom incivility: management practices in large lecture courses, 2000, 114 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de South Dakota, Vermillion, 2000.

HIRSCHY, A. S.; BRAXTON, J. M. Effects of student classroom incivility on students. **New Directions for Teaching and Learning**, São Francisco, n. 99, p. 67-76, 2004.

HORNING, A. Helping students in trouble: what they don't teach in graduate school. **College Teaching**, Filadélfia, n. 46, p. 2-6, 1998.

JORGE, S. R. M.; TIGRE, M. G. E. S. **Indisciplina, incivilidade e violência na escola**: causas, conceitos e possibilidades de enfrentamento. 2007. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/34-4.pdf Acesso em: 17 abr. 2014.

KUHLENSCHMIDT, S.; LAYNE, L. Strategies for dealing with difficult behavior. **New Directions for Teaching and Learning**, São Francisco, n. 77, p. 45-57, 1999.

LATERMAN, I. **Violência e incivilidade na escolar**: nem vítimas nem culpados. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000.

LATERMAN, I. Violências, incivilidades e indisciplina no meio escolar: um estudo em dois estabelecimentos da rede pública. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED Sul, 2., 1999, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 1999, p. 1-15.

LEITE, D.; BRAGA, A. M.; FERNANDES, C.; GENRO, M. E.; FERLA, A. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. 4 ed. Campinas: Papirus, 2002, p. 39-56.

LEVINE, A. How the academic profession is changing. **Daedalus**, Cambridge, n. 126, v. 4, p. 1-20, 1997.

LIMA, P. G. Políticas da educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 85-105, 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Sao Paulo: EPU, 1986.

LUPARELL, S. Incivility in nursing education: let's put an end to it. **NSNA Imprint**, Brooklyn, 2008. Disponível em: http://www.nсна.org/portals/0/skins/nsna/pdf/imprint_aprmay08_feat_incivility.pdf Acesso em: 05 fev. 2014.

MACEDO, A.R.; TREVISAN, L. M. V.; TREVISAN, P.; MACEDO, C. S. Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 127-148, 2005.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de Marketing**: uma orientação aplicada. Tradução Laura Bocco. 4. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2006.

MARCHAND-STENHOFF, S. M. **Academic incivility in higher education**. 2009. 124 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Departamento de Administração da Educação Superior da Universidade de Indiana, Bloomington, 2009.

MARLOW, S. **Academic incivility in nursing education**, 2013, 101 f. Tese (Doutorado em Prática de Enfermagem) – Universidade Gardner-Webb, Boiling Springs, 2013.

MARSHALL, C.; ROSSMAN, G. **Designing qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2006.

MARTINS, C. B. O ensino superior no Brasil. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, n. 7, v. 1, p. 50-57, 1993.

MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, n. 14, v. 1, p. 41-60, 2000.

MARTINS, M. J. O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. **Revista Portuguesa de Educação**, Gualtar, v. 18, n. 1, p. 93-115, 2005.

MARTINS, K.; RAUSCH, R. B. Saberes do bom professor universitário na percepção de acadêmicos concluintes da graduação. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 7, n. 14, p. 246-261, ago./dez. 2012.

MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2002a.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2002b, p. 9-26.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MASETTO, M. T.; ABREU, M. C. **O professor universitário em aula**. 10. ed. São Paulo: MG, 1996.

MENDONÇA, A. W. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-194, 2000.

MORALES, P. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

MORRISSETTE, P. J. Reducing incivility in the university/college classroom. **International Electronic Journal for Leadership in Learning**, Calgary, n. 5, v. 4, 2001.

NILSON, L., JACKSON, N.S. Combating classroom misconduct (incivility) with bills of rights. In: CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL CONSORTIUM FOR EDUCATIONAL DEVELOPMENT, 4., 2004, Ottawa. **Anais...** Ottawa: UMFK, 2004. p. 1-18.

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editorial, 1992.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. A. A importância da formação pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 33/34, p. 1-13, 2004.

PATRON, H.; BISPING, T. O. Why students misbehave in class: an empirical analysis of classroom incivilities. **Mountain Plains Journal of Business and Economics**, Cedar City, v. 9, n. 2, p. 61-74, 2008.

PATTON, M. Q. **How to use qualitative methods in evaluation**. Newbury Park: Sage, 1987.

PAULA, M. F. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 71-84, 2009.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIROLA, S. M. F.; FERREIRA, M. C. C. O problema da “indisciplina dos alunos”: um olhar para as práticas pedagógicas cotidianas na perspectiva de formação continuada de professores. **Olhar do professor**, Ponta Grossa, v. 2, n. 10, p. 81-99, 2007.

RAMOS, C. E. **O professor universitário na sociedade administrada**: expressões da violência no ensino superior privado, 2012, 143 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RAUBER, P. A universidade no Brasil: origem e trajetória. **Metodologia do Ensino Superior**. Dourados: Unigran, 2008. p. 51-74.

RIBEIRO, M. L., CUNHA, M. I. Trajetórias da docência universitária em um programa

de pós-graduação em Saúde Coletiva. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v.14, n.32, p.55-68, jan./mar. 2010.

RICHARDSON, S. M. Civility, leadership, and the classroom. In: RICHARDSON, S. M.; SVINICKI, M. D. **Promoting civility: a teaching challenge**. São Francisco: Jossey-Bass, 1999. p. 77-86.

RUDOLPH, M. C. **Student incivility in the college classroom from a faculty perspective: race and gender differences in perception, attribution, effect and response**. 2005. 186 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade do Colorado, Denver, 2005.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-92.

SCHROEDER, J. L.; ROBERTSON, H. Civility in the college classroom. **Observer**, Washington, v. 21, n. 10, p. 1-6, 2008.

SCHWARTZMAN, S. M. C. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 73-81, 2008.

SHEPHERD, C.D.; SHEPHERD, K.; TRUE, S. Business faculty perceptions of positive and negative student behaviors. **Journal of College Teaching and Learning**, Littleton, n. 5, v. 6, p. 9-17, 2008.

SORCINELLI, M. D. Dealing with troublesome behaviors in the classroom. In: K. W. Prichard & R. M. Sawyer (Eds.). **Handbook of College Teaching: theory and applications**. Westport: Greenwood Press, 1994. p. 365-373.

SOUZA, R. G. Cidadania e incivildades: reflexões e críticas fundamentadas nas representações sociais da violência urbana. **Interlink**, Aparecida de Goiânia, v. 2, n. 2, p. 43-56, jul./dez. 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

THOMPSON, M. T. **Awareness of academic incivility: comparison utilizing second year associate degree nursing students**. 2013. 64 f. Dissertação (Mestrado em Ciências na Enfermagem) – Universidade Gardner-Webb, Boiling Springs, 2013.

TORRES, R. **A estética da indisciplina na educação superior**. 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

UDEFI, A. Application of moral education to the problems of indiscipline and misconduct in Nigerian universities. **Lumina: an Interdisciplinary Research and Scholarly Journal**, Bohol, v. 1, n. 20, p. 19-36, 2009.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 77-94.

VEIGA, I.P. A docência na educação superior e as didáticas especiais: campos em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 455-464, set./dez., 2011.

WEBSTER's **New universal unabridged dictionary**. New York: Barnes & Noble Books, 1992.

WILLIANSO, M. M. Nurse educators' lived experiences with student incivility. 2011. 180 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Alabama, Tuscaloosa, 2011.

WINGERT, D.; MOLITOR, T. Best practices: preventing and managing challenging classroom situations. **Currents in Teaching and Learning**, Worcester, v. 1, n. 2, p. 4-18, 2009.

APÊNDICE A – O QUESTIONÁRIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Linha de pesquisa: Práticas Pedagógicas: elementos articuladores

Orientador da Pesquisa: Professor Doutor Joe Garcia

Pesquisadora: Simone Francescon Cittolin (Professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR)

Telefone: 45-9906-6818

E-mail: sfcittolin@gmail.com

Agradecemos por participar dessa pesquisa que tem como foco tratar o cotidiano da sala de aula na Educação Superior, investigando algumas situações que rompem com o ambiente harmonioso e cooperativo da sala de aula neste contexto. Para tanto, solicitamos que responda ao questionário abaixo.

QUESTIONÁRIO

1. Sexo: F () M ()
2. Idade:
3. Há quanto tempo trabalha na docência?
4. Há quanto tempo trabalha como docente universitário?
5. Descreva sua formação acadêmica:
6. Qual sua carga semanal de trabalho?
7. Assinale as situações que rompem com o ambiente harmonioso e cooperativo da sala de aula com as quais você se depara na sua atuação na Educação Superior: () Atrasos e ausências (alunos chegam tarde, saem mais cedo, faltam aula) () Despreparo (alunos frequentam aula despreparados, recusam-se a realizar atividades propostas e tarefas, a participar e responder perguntas nas aulas e não demonstram interesse na aula)

() **Falta de atenção** (alunos dormem em sala, fazem outras atividades, fazem leituras de outras matérias e usam o computador para atividades alheias às da aula)

() **Perturbações 1** (alunos conversam em voz alta, usam o celular em sala)

() **Perturbações 2** (alunos interrompem intencionalmente com perguntas e comentários alheios ao assunto, fazem comentários sarcásticos, demonstram intolerância às idéias dos colegas ou do professor, menosprezam colegas ou professor, desafiam o conhecimento e a credibilidade do professor)

() **Exigências inapropriadas** (alunos exigem prazos estendidos para compor tarefas, para avaliações, exigem mudança de notas)

() **Desonestidade acadêmica** (alunos copiam trabalhos ou respostas em avaliações)

() **Outros:** _____

8. Assinale com que frequência você se depara com tais situações:

a) Atrasos e ausências

(alunos chegam tarde, saem mais cedo, faltam aula)

() nunca () às vezes () com frequência () sempre

b) Despreparo

(alunos frequentam aula despreparados, recusam-se a realizar atividades propostas e tarefas, a participar e responder perguntas nas aulas, e não demonstram interesse na aula)

() nunca () às vezes () com frequência () sempre

c) Falta de atenção

(alunos dormem em sala, fazem outras atividades, fazem leituras de outras matérias e usam o computador para atividades alheias às da aula)

nunca às vezes com frequência sempre

d) Perturbações

(alunos conversam em voz alta, usam o celular em sala de aula)

nunca às vezes com frequência sempre

(alunos interrompem intencionalmente com perguntas e comentários alheios ao assunto, fazem comentários sarcásticos, demonstram intolerância às idéias dos colegas ou do professor, menosprezam colegas ou professor, desafiam o conhecimento e a credibilidade do professor)

nunca às vezes com frequência sempre

e) Exigências inapropriadas

(alunos exigem prazos estendidos para compor tarefas, para avaliações, exigem mudança de notas)

nunca às vezes com frequência sempre

f) Desonestidade acadêmica

(alunos copiam trabalhos ou respostas em avaliações)

nunca às vezes com frequência sempre

g) Outros: _____

nunca às vezes com frequência sempre

9. O que você entende por incivildade na sala de aula da Educação Superior?

APÊNDICE B – O ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

ROTEIRO - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Como você lida com as situações que rompem com o ambiente harmonioso e cooperativo da sala de aula?
2. O que funciona melhor para você para lidar com situações de atrasos e ausências, quando o aluno chega tarde, sai antes da aula terminar, falta constantemente?
3. O que funciona melhor para você para lidar com situações em que os alunos frequentam aula despreparados, recusam-se a realizar atividades propostas e tarefas, a participar e responder perguntas nas aulas e não demonstram interesse na aula?
4. O que você faz e que dá bons resultados para lidar com situações de falta de atenção, quando alunos dormem em sala, fazem outras atividades, fazem leituras de outras matérias e usam o computador para atividades alheias às da aula?
5. O que funciona melhor para você para lidar com as perturbações, quando os alunos conversam em voz alta, usam o celular em sala de aula?
6. O que funciona melhor para você para lidar com alunos que interrompem intencionalmente com perguntas e comentários alheios ao assunto, fazem comentários sarcásticos, demonstram intolerância às idéias dos colegas ou do professor, menosprezam colegas ou professor, desafiam o conhecimento e a credibilidade do professor
7. O que você faz e que dá bons resultados para lidar com situações de exigências inapropriadas quando alunos exigem prazos estendidos para compor tarefas, para avaliações, exigem mudança de notas?
8. O que funciona melhor para você para lidar com situações de desonestidade acadêmica, isto é, quando alunos copiam trabalhos ou respostas em avaliações?
9. O que você faz para prevenir essas situações que rompem com o ambiente harmonioso e cooperativo da sala de aula?
10. Quais seriam as características indispensáveis ao professor para lidar com essas manifestações que rompem com o ambiente harmonioso e cooperativo da sala de aula na Educação Superior?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, RG _____, declaro, na condição de entrevistado, que fui devidamente esclarecido da pesquisa intitulada: “**A INCIVILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**”, desenvolvida por SIMONE FRANCESCON CITTOLIN, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Estou ciente que a entrevista será gravada e os dados fornecidos poderão ser posteriormente analisados e integrados ao texto da pesquisa em andamento.

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

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

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE D – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
Programa de Pós-graduação em Educação
Linha de pesquisa: Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores

_____, ____ de _____ de 2014.

Professor _____

Diretor Geral da _____

Prezado Diretor:

Venho através deste solicitar seu auxílio no estabelecimento de contato com os coordenadores de curso na indicação de professores da Universidade _____, para a realização de uma pesquisa junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Tuiuti do Paraná, de Curitiba. Esta pesquisa, sob a orientação do Professor Doutor Joe Garcia, pesquisador renomado na área de Indisciplina Escolar, busca professores universitários cuja prática pedagógica seja bem-sucedida na abordagem da Incivildade na Educação Superior. As manifestações de incivildade dos alunos da Educação Superior podem variar desde chegar tarde, sair mais cedo, atender chamadas telefônicas e/ou enviar mensagens pelo celular, usar o computador para outras atividades em sala, conversar em voz alta, fazer perguntas e comentários alheios ao assunto da aula, demonstrações de intolerância às idéias dos colegas ou do professor e tentativas de intimidação até agressões físicas e verbais (FELDMANN, 2001). O objetivo principal desta pesquisa é identificar princípios que possam nortear a prática dos professores universitários e auxiliá-los a prevenir e responder a esse fenômeno adequadamente.

Peço a gentileza de enviar os nomes dos coordenadores de cursos para o e-mail **sfcittolin@gmail.com**, com os quais estaborecerei contato para que auxiliem na indicação dos professores com o perfil solicitado. Desde já agradeço e coloco-me à disposição para esclarecimentos.

Atenciosamente,

Simone Francescon Cittolin
Professora da UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do
Paraná