

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**INDISCIPLINA NO ENSINO MÉDIO: O PONTO DE VISTA DE  
PROFESSORES E ALUNOS DE UMA ESCOLA PARTICULAR DE CUIABÁ,  
MATO GROSSO**

**Maria de Lourdes Sella**

**Cuiabá – MT  
2002**

**MARIA DE LOURDES SELLA**

**INDISCIPLINA NO ENSINO MÉDIO: O PONTO DE VISTA DE  
PROFESSORES E ALUNOS DE UMA ESCOLA PARTICULAR DE CUIABÁ,  
MATO GROSSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração: Educação, Cultura e Sociedade, Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular), sob orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Morgado.

UFMT/2002

### **Ficha Catalográfica**

S 467 i	<p>Sella, Maria de Lourdes</p> <p>Indisciplina no Ensino Médio: o ponto de vista de professores e de alunos de uma escola particular de Cuiabá, Mato Grosso/ Maria de Lourdes Sella. – – Cuiabá: UFMT/IE, 2002.</p> <p>ix, 111p.</p> <p>Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração: Educação, Cultura e Sociedade, Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular), sob orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Morgado.</p> <p>Bibliografia: p. 107-111</p> <p>CDU – 371-5</p>
---------	---

### **Índice para Catálogo Sistemático:**

1. Indisciplina escolar
2. Indisciplina – proposta pedagógica
3. Ensino médio – jovens classe média
4. Indisciplina escolar – escola particular

## **MINHA GRATIDÃO:**

Á Dra. Maria Aparecida Morgado que, com sua competência e determinação, me orientou para encontrar os caminhos para concretização dessa dissertação.

Aos Drs. Marília Gouveia de Miranda e Nicanor Palhares Sá, pelas valiosas sugestões feitas durante a qualificação.

Ao Dr. Manoel Francisco de Vasconcelos Motta, pela dedicação e empenho na coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação-UFMT

Aos Profs.Drs. Maria Lúcia Rodrigues Muller, Ártemis Torres, Antonio Carlos Máximo e Michele Sato, que ministraram as disciplinas do programa de Pós-graduação, contribuindo para ampliação de meus conhecimentos

A todos os companheiros do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, turma 2000, pela convivência, em especial, Álvaro, Anna Maria, Dolores e Tereza pelo apoio e companheirismo.

As colegas do Grupo de Pesquisa Educação, Jovens e Democracia (PPGE/UFMT), que sempre atenderam as minhas solicitações. Apoiando-me na busca de informações.

Ao companheiro Antonio Carlos Drummond de Castro pela disposição e carinho com que sempre me ouviu nos momentos de incertezas, na construção desse trabalho.

A Marli, pelo seu apoio mesmo que silencioso.

Ao Josemar de Campos Maciel pelas leituras e valiosas contribuições.

A Ivone Ricci Boaventura, pelo apoio e contribuições.

### Agradeço especialmente:

A minha filha Ariete, que sempre me socorreu junto ao computador, e muitas vezes perguntou. Mãe quando você vai terminar esse mestrado?

A Elmo Bertinetti, pela compreensão e paciência com que acompanhou esta minha viagem, desde os preparativos para o exame de seleção até a defesa.

## RESUMO

Esta pesquisa investiga as manifestações de indisciplina na sala de aula a partir das relações entre escola/professor/aluno em duas salas de aula do primeiro ano do ensino médio de uma escola particular em Cuiabá, Estado de Mato Grosso. Para essa abordagem qualitativa, os procedimentos metodológicos de revisão bibliográfica e entrevistas semi-estruturadas com os professores do primeiro ano do ensino médio e o diretor do colégio foram utilizados. Com os alunos desenvolveu-se uma dinâmica de grupo, no decurso da qual foi feita a coleta dos dados. Todos os dados foram coletados a partir de depoimentos dos sujeitos investigados. Também se investigou a proposta pedagógica do colégio, as práticas pedagógicas dos professores, conforme manifestaram os sujeitos, buscando-se compreender o modelo administrativo da Instituição e como se dão as relações travadas no seu interior. Nessa complexa teia de relações, as manifestações de indisciplina dos jovens materializam as contradições vivenciadas no cotidiano escolar, na medida em que nas relações se mostrou ausente uma articulação entre direção, professores e Proposta Pedagógica do Colégio estudado. Percebeu-se que as manifestações dos alunos em sala de aula, mesmo sendo um fenômeno que muito incomoda os professores não recebe atenção por parte dos profissionais investigados no sentido de compreendê-lo. Os sujeitos estudados atribuem as causas das manifestações de Indisciplina a motivos *extra-muros*, levando-os a não se sentirem co-responsáveis pelas Manifestações de Indisciplina de seus alunos em sala de aula.

## VII

### ABSTRACT

This research deals with manifestations of indiscipline in the classroom, through the relationship between school, teachers and students, in two classrooms of the first year of High School in a private School at Cuiabá, Mato Grosso State, Brazil. In order to produce a qualitative approach, the methodologic procedures of literature's revision and semi-structured interviews with teachers from the High School first year, and with the School Principal, were settled. A dynamic group's activity was developed to work with students, in the course of which, data were collected. All data was collected from these subjects' interviews. It was also examined School's pedagogical plan, teachers' pedagogical practice, as the subjects made it manifested, in order to understand the Institution's model of management at work, and how human relationships are conducted in its interior. Inside this complex relationship web, manifestations of indiscipline in the youngsters bring to light the contradictions experienced in School daily life when this relationship has made it absent in Principal's, teacher's and School's Pedagogical Propose's. It was observed that student's manifestations in classroom, thus being a bothering phenomenom to teachers, don't receive proper attention by these profissionals in sense to solve it. The studied subjects (teachers) put the blame of indiscipline manifestations out of School, matter which make them don't feel Indiscipline Manifestations' co-responsibles in the classroom.

**SUMÁRIO**

INTRODUÇÃO.....	01
Considerações Metodológicas.....	09
<b>CAPÍTULO 1 – INDISCIPLINA NA ESCOLA PRIVADA E JOVENS DA CLASSE MÉDIA.....</b>	<b>14</b>
1.1 – INDISCIPLINA NA ESCOLA.....	16
1.2 – ENSINO PRIVADO NO BRASIL E JOVENS DE CLASSE MÉDIA.....	35
<b>CAPÍTULO 2 – A ESCOLA PARTICULAR PESQUISADA.....</b>	<b>41</b>
2.1 – CARACTERIZAÇÃO DO COLÉGIO.....	43
- Localização e infraestrutura do Colégio.....	44
- Proposta pedagógica do Colégio.....	46
2.2 – PROFESSORES E ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO.....	48
- Características dos professores.....	49
- Características dos alunos do primeiro ano do ensino médio.....	50
- Dinâmica de grupo com os alunos.....	51

CAPÍTULO 3 – INDISCIPLINA DA ESCOLA, DO PROFESSOR, DO ALUNO?.....	56
3.1 – INDISCIPLINA SEGUNDO OS PONTOS DE VISTA DE PROFESSORES E DE ALUNOS DO COLÉGIO.....	58
- Manifestações de indisciplina na sala de aula.....	61
- A proposta pedagógica do Colégio, para o diretor e os professores.....	64
- Como os professores compreendem suas práticas pedagógicas.....	69
- Como os professores compreendem manifestações de indisciplina.....	74
- Como os professores reagem às manifestações de indisciplina.....	76
- Causas da indisciplina segundo o diretor e os professores.....	83
- Indisciplina como resultado do modelo familiar.....	83
- Indisciplina como resultado da incompetência dos professores.....	85
- Indisciplina como resultado da falta de coesão do corpo docente.....	87
- Indisciplina como resultado do processo ensino/aprendizagem.....	88
- Indisciplina como resultado da falta de recursos didáticos.....	89
- Indisciplina como resultado da falta de normas claras.....	91
3.2 – AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A INDISCIPLINA SEGUNDO OS ALUNOS.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107

# INTRODUÇÃO

## INTRODUÇÃO

Queixas constantes de professores em relação às dificuldades de manter a ordem e a atenção dos alunos por um lado; por outro, freqüentes reclamações de alunos sobre as atitudes dos professores, levaram-me à interrogação sobre as razões de tanto mal estar. Num primeiro momento, as manifestações de indisciplina na sala de aula pareciam de rotina. Porém, ao tentar buscar explicações para a questão, o objeto se punha de forma cada vez mais complexa - e as respostas às questões que me propunha responder não se apresentavam com a facilidade esperada. Minha vivência apontava uma forte relação entre as práticas pedagógicas do professor e as manifestações de indisciplina. Mas para além desse fato, leituras e reflexões mais consistentes revelaram que, mesmo estando as manifestações de indisciplina também ligadas à relação professor/aluno, estas precisam ser investigadas além da sala de aula, para ser compreendidas em seu contexto.

Bohoslavsky observa que o vínculo professor-aluno - que o senso comum supõe “natural”, é o vínculo das dependências, que está sempre presente seja qual for a concepção de liderança no ensino:

“(...) é o professor quem institui um código e um repertório possível. Ao fazê-lo, integra os códigos e repertórios mais compartilhados da linguagem oral e escrita, os códigos e repertórios institucionais do órgão onde se ministra o ensino, os códigos de sua matéria e os códigos pessoais ou estilos, (...) através dos quais, e somente através dos quais suas mensagens podem ser compreendidas(...)” (Bohoslavsky, 1983. pg.321/322).

Leituras empreendidas no sentido de compreender os vínculos nem sempre explícitos contidos nas relações professor/aluno, revelaram que as práticas dos professores em sala, apesar de sua individualidade, indicavam estar ligadas à sua formação, sendo também influenciadas pela estrutura da escola onde eles atuam. Atitudes dos professores indicavam que estes esperam que a escola lhes ofereça referenciais para suas práticas em sala de aula orientando também suas relações pedagógicas - que a rigor abrangem as relações professor-aluno e aluno-aluno. Num sentido lato, a relação pedagógica abrange todos os intervenientes diretos e indiretos do processo pedagógico, ou seja,

respectivamente, as relações aluno-professor, professor-professor, aluno-funcionário, professor-pais. Ao se tomar às relações pedagógicas a partir de situações pedagógicas<sup>1</sup> desencadeadas no interior da escola, esta enquanto instituição precisa ser incluída como elemento dessa relação.

A partir destas reflexões, desloquei meu foco de atenção centrado até então na relação professor/aluno para a escola, pois é ela quem dimensiona e orienta as práticas do professor em sala de aula, que enquanto sujeito, tem suas ações regulamentadas por esta.

O professor parece buscar na escola e em sua organização os referenciais para sua prática na sala de aula. A partir dessa reflexão, passei então a estudar a escola, buscando entender como esta se organiza, orienta sua equipe de professores, e como se dão às relações entre os membros do corpo docente e destes com os demais sujeitos que atuam no interior da escola - pois estas relações pareciam estar ligadas e influenciar nas relações professor/aluno na sala de aula.

As diferentes abordagens sobre as manifestações de indisciplina, são justificadas e explicadas a partir das correntes filosóficas que sustentam as tendências pedagógicas. Para Libâneo<sup>2</sup>, por exemplo, as tendências pedagógicas podem ser agrupadas em dois blocos: as tendências liberais (tradicional, nova e tecnicista) e as tendências progressistas (libertária, libertadora e social-crítica dos conteúdos). Mais recentemente a estas, foram acrescentados o “construtivismo” ou as “Pedagogias psicológicas”<sup>3</sup>. As escolas e os professores, constroem sua concepção de aluno, disciplina/indisciplina a partir das diferentes concepções de educação e da relação ensino-aprendizagem.

É preciso distinguir entre manifestações de indisciplina e manifestações de violência na sala de aula. Se a indisciplina escolar pode beirar a delinquência, ela raras vezes se caracteriza como tal, pois não viola a ordem legal da sociedade, mas apenas a ordem estabelecida na escola em função das necessidades de uma aprendizagem organizada

---

<sup>1</sup> Cf. Estrela, 1992.

<sup>2</sup> Cf. Libâneo, 1985.

<sup>3</sup> Miranda, 2000.

coletivamente. Este conceito de indisciplina elaborado por Estrela<sup>4</sup> é o que vai nortear este trabalho, onde tomarei como manifestações de indisciplina ações que transgridem as normas estabelecidas pela escola, também denominadas de burlas.

A escola, ao organizar-se, toma como suporte uma filosofia ou corrente pedagógica que possa lhe oferecer subsídios capazes de dar suporte a sua estrutura organizacional, a partir da qual se equilibram as práticas pedagógicas e demais relações no interior desta instituição. Pode ocorrer também que a escola não disponha de um suporte teórico metodológico capaz de direcionar as práticas pedagógicas de seus professores, podendo gerar um caos nos comportamentos resultando da desarticulação dos relacionamentos que deveriam estar institucionalizados e não estão.

Pelas razões até aqui elencadas, neste trabalho se buscou compreender as manifestações de indisciplina a partir das relações pedagógicas concretizadas no interior da sala de aula, tomando como suporte o papel da escola como gestora dessas relações na medida em que estas refletem o modelo pedagógico e administrativo da escola onde professores e alunos interagem. Esta análise considerou as especificidades dos modelos administrativos do sistema escolar do Brasil, sabendo que as relações de trabalho nas instituições públicas são diferenciadas das relações de trabalho nas instituições privadas: grosso modo, enquanto as públicas estão articuladas por meio de uma burocracia, as instituições privadas estão articuladas por meio das leis de mercado<sup>5</sup>.

No Brasil o sistema educacional é regido pela Lei De Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, que em seu Artigo 19 classifica as instituições de ensino quanto ao seu modelo administrativo em duas categorias: públicas e privadas. As escolas públicas são administradas pelo poder público, federal, estadual ou municipal; as escolas da rede privada, por sua vez, são administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. No Art. 20, classifica as instituições privadas nas seguintes categorias: particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas.

---

<sup>4</sup> Cf. Estrela, 1992.

<sup>5</sup> Cf. Connell, 1993.

A LDB 9394/96, determina em seu Art.12, que todos os estabelecimentos de ensino deverão elaborar e executar sua proposta de ensino. No Art 13 inciso I, determina que os docentes deverão participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; no inciso II, que os docentes deverão elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Estas determinações levaram-me a tentar compreender as relações professor/aluno e os diferentes olhares destes, para as manifestações de indisciplina na sala de aula e possíveis ligações deste fenômeno com as práticas pedagógicas do professor, proposta educativa da escola e as relações de trabalho no interior da escola particular<sup>6</sup>.

A opção de investigar uma escola particular, decorre de três motivos. Primeiro: em função de minha experiência enquanto educadora, sempre estive mais ligada à rede privada de ensino; segundo: por esta categoria escolar ser pouco estudada; terceiro: por esta rede escolar atender jovens de classe média<sup>7</sup>, segmento social que também apresenta poucas referências enquanto objeto de pesquisa acadêmica. As pesquisas empreendidas sobre indisciplina em sua maioria investigam o fenômeno da indisciplina nas escolas da rede pública que atendem alunos de famílias menos privilegiadas.

Um levantamento bibliográfico preliminar sobre as manifestações de indisciplina em sala de aula, levou-me a duas constatações: em primeiro lugar, que os trabalhos de pesquisa desenvolvidos sobre a questão disciplinar escolar, em geral abordam o tema sob a ótica isolada do aluno, da família, do professor, da escola ou da sociedade. A segunda constatação foi que a grande maioria dos trabalhos de pesquisa sobre indisciplina escolar estão voltados para as escolas da rede pública que atende crianças e adolescentes das classes populares, fazendo apenas algumas referências a alunos e escolas da rede privada.

---

<sup>6</sup> As Instituições privadas particulares, são as instituições mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (Art. 20 inciso I da LDB nº 9394 de dezembro de 1996).

<sup>7</sup> O Conceito de classe média aqui utilizado é o desenvolvido por Wright Mills. Ao nos referirmos à classe média, referimo-nos à camada da população constituída por famílias (ou indivíduos) que detém um padrão de vida cuja renda mensal possibilita o atendimento às condições regulares de vida de seus integrantes, tais como: moradia, alimentação, educação e lazer.

Como o universo investigado neste trabalho é uma escola que atende alunos de segmentos sociais mais privilegiados, este tipo de teoria, que tende a explicar as manifestações de indisciplina na escola através das diferenças sociais, econômicas e culturais, não respondia satisfatoriamente aos questionamentos formulados no presente trabalho. Assim, na busca de uma teoria que aborde a indisciplina na escola como fenômeno resultante da relação aluno/professor/instituição, evitei análises de autores que privilegiam os aspectos macroestruturais, como Bourdieu e Passeron, Establet e Baudelot, Bernstein, dentre outros que, de forma geral, interpretam a indisciplina como resistência dos alunos, em resposta à imposição da escola de uma cultura diferente da sua.

Procurei me afastar também das reflexões que privilegiam determinantes do psiquismo individual para explicar comportamentos sociais dos alunos. Esse tipo de análise, centrada em um dos sujeitos da relação pedagógica, muitas vezes se reduz a uma interpretação pelo professor de supostas carências psíquicas dos alunos, e não responde satisfatoriamente às perguntas que me propunha. Nesse sentido observa, por exemplo, Maria Aparecida Morgado, que o aprender e o ensinar devem ser vistos como interligados e não como partes estanques de um todo estático. A partir daí coloco a questão das manifestações de indisciplina na sala de aula também como um fato social a ser investigado a partir das relações entre os sujeitos envolvidos no processo. A citação abaixo evidencia a importância de se observar o fenômeno na relação e não de forma isolada.

“Talvez, falte à Psicologia da Educação levar suficientemente em conta que o trabalho de ensinar e o trabalho de aprender são possíveis graças à relação travada entre professor e alunos: e que, portanto, o enfoque privilegiado no segundo pólo constitutivo dessa relação social a obscurece em vez de iluminar suas complexidade e suas possibilidades. Talvez falte-lhe, ainda, tomar para si a responsabilidade de mostrar à Didática e a Metodologia que, em última instância, a Prática de Ensino deixará à desejar enquanto não for também considerada a dimensão emocional da relação pedagógica.” (Morgado, 2000, p 98).

Sem dúvida a relação pedagógica deve ser observada a partir dos dois pólos que a constituem. Considero ainda que estas relações são influenciadas pela escola onde o professor e os alunos estão inseridos e desenvolvem suas relações. Por isso acrescento um terceiro elemento que julgo importante na relação, a escola - que pode, a partir de sua estrutura administrativa, econômica e pedagógica, nortear as relações em seu interior.

Mas adicionar a escola na consideração da indisciplina não significa desconsiderar este aspecto emocional, citado logo acima, apenas contextualizá-lo. Nas análises que vêem a indisciplina a partir de vertentes macrossociais e psicológicas, a origem do problema estaria situada fora da concreta relação professor/aluno. Por esta razão, afastei-me tanto do reducionismo psicológico quanto do sociológico.

Quando os educadores apontam a sociedade como a principal ou única causa da indisciplina escolar, afirmando que os jovens, em sala de aula, apenas reproduziriam formas de relações desenvolvidas em outros espaços sociais, a escola adota a postura de que teria pouco a contribuir - pois a causa maior estaria além dos seus muros. Desta forma, na prática, ela se isenta, dando-se por impotente diante dos alunos, principalmente dos advindos de ambientes econômica e culturalmente desfavorecidos<sup>8</sup>. De fato, note-se bem que ao investigar as manifestações de indisciplina na sala de aula, não pretendo tomar a escola como uma ilha, nem negar as circunstâncias sociais atuais como as relações familiares, a estrutura social, cultural, econômica e a influência da mídia eletrônica. É evidente que a escola está interligada com a sociedade em uma pluralidade de níveis, sendo estes sempre relevantes. Porém, neste trabalho, busco compreender as manifestações de indisciplina nas relações professor/aluno a partir da escola e sua estrutura organizacional, e como esta administra as manifestações de indisciplina.

Se admitirmos que cada espaço/tempo histórico produz seu sujeito, e o meio educacional conserva a idéia de que tudo vem de fora, isso pode acarretar uma espécie de perplexidade e imobilismo do próprio sistema educacional<sup>9</sup>. Somente quando a escola considera que o jovem que frequenta seus ambientes traz consigo experiências e influências, que resultam de suas vivências externas ao ambiente escolar, entendendo que ele é um ser social e histórico, poderá então colocar-se também como um espaço produtor, que não só é influenciado, como também influencia os sujeitos e as relações desenvolvidas neste meio.

Tendo como suporte estes pressupostos, esta pesquisa se ancorou em três pólos: escola, professor, aluno. Recentemente alguns pesquisadores, dentre os quais destaco a

---

<sup>8</sup> Cf. Guimarães, 1996.

<sup>9</sup> Cf. Arroyo, 1987.

figura de Júlio Groppa Aquino<sup>10</sup> têm se dedicado a pesquisas sobre indisciplina escolar buscando desvelar os processos escolares, visando conhecer melhor o funcionamento e os diferentes mecanismos que fazem parte da dinâmica cotidiana das escolas. É nesta linha que se desenvolveu este trabalho de pesquisa.

Algumas críticas têm sido feitas às abordagens sócio-históricas, psicológicas e institucionais utilizadas por Aquino. Para Freller<sup>11</sup>, por exemplo, os pesquisadores, ao tentar superar as explicações macroestruturais ou psicológicas por meio da explicação pedagógica institucional, desconsideram as multideterminações das causas da indisciplina. As críticas de Freller são instigantes, pois não se pode reduzir as questões disciplinares aos aspectos pedagógicos; entendo porém, que estudar a indisciplina numa abordagem sociológica, institucional, não implica necessariamente na desconsideração de suas multideterminações. Nessa linha, este trabalho buscou desvelar o papel da escola e os reflexos de sua estrutura pedagógica organizacional e administrativa nas relações pedagógicas (professor-aluno) no interior da sala de aula.

O que se investigou foi, sobretudo, em que medida a Escola enquanto Instituição que se compromete a trabalhar com jovens, tem refletido sobre as manifestações de indisciplina que ocorrem na sala de aula. Que leituras seus professores têm sobre este fenômeno, suas causas, como administram os conflitos professor/aluno no interior de sua sala de aula e ainda como suas práticas são ou não articuladas a partir das orientações da escola onde trabalham.

Muitos artigos sobre indisciplina em escolas particulares, publicados em jornais e revistas de divulgação, mostram o quanto a preocupação com as manifestações de indisciplina na sala de aula já ultrapassou os muros das escolas.

“(...) colégios particulares também estão elaborando normas de conduta (...)” (folha de São Paulo 11-04-2001).

“(...). A popularidade das escolas liberais diminui na mesma proporção em que cresce o sucesso de colégios, mais rigorosos (...)” (Veja nº 1619 13-10-1999).

---

<sup>10</sup> Cf. Aquino, 1996.

<sup>11</sup> Cf. Freller, 2000

Que leituras podem ser feitas dessas notícias veiculadas em jornais e revistas de circulação nacional, que trazem depoimentos de pais preocupados com a falta de normas rígidas nas escolas “mais liberais”? A citação abaixo aponta para esta reflexão:

“Quais significados, então, poderíamos subtrair dos fenômenos que rondam esse novo cenário escolar, incluída aí a indisciplina? Ela pode estar sinalizando o impacto do ingresso de um novo sujeito histórico com outros valores, hábitos e demandas numa estrutura anacrônica e imatura para absorvê-lo plenamente. Nesse sentido, a gênese da indisciplina não residiria na figura do aluno, mas na rejeição operada por práticas incapazes de aglutinar as novas formas de existência social concreta, personificadas nas transformações do perfil da clientela escolar (...) Indisciplina então, seria um dos sintomas da injunção de uma escola idealizada e gerida, para um determinado tipo de clientela, e ocupada por outro (...)” (Aquino, 2000, p 88).

Em poucas palavras, as leituras e pesquisas até o momento citadas apontam para o fato que os estudos sobre indisciplina nas escolas centravam-se no aluno - enquanto sujeito, ou no professor, avaliando a sua competência. Atualmente, ao se questionar ou debater problemas disciplinares, o foco de atenção de alguns autores tem-se voltado para as escolas, denotando que estas precisam repensar sua estrutura e práticas pedagógicas. As leituras indicam que, se antes era o aluno, família, professor ou a sociedade a ser questionada quanto às razões da indisciplina, agora é a escola enquanto instituição. A comunidade atendida pela escola, exige explicações de suas ações.

Espero que esta dissertação possa colaborar indicando caminhos para a compreensão das manifestações de indisciplina na escola, com sua tentativa sempre modesta de sistematização e esclarecimento das idéias, dados, discussões e considerações ao redor de um problema de grande atualidade.

### **Considerações metodológicas**

Antes de entrar no tema, é necessário relatar brevemente como foi feita a pesquisa, sobretudo o processo de coleta dos dados pois, como se verá, ele contém alguns elementos significativos, que serão resgatados no momento apropriado.

Paralelamente à revisão bibliográfica mais específica, procedi à escolha da escola. Desde o início optei por pesquisar escolas da rede privada e dentre estas, escolhi uma particular. A razão desta escolha foi o fato de estas terem uma estruturação eminentemente empresarial, o que facilita o recorte e o estudo da escola, uma vez que cada escola particular, diferente de outros segmentos de escolas privadas, desenvolve e estrutura-se a partir da filosofia do grupo ou do empresário que a mantém e administra, possuindo maior flexibilidade para implantação e alteração de projetos educativos.

A seleção da escola estudada se fez principalmente porque dentre as várias escolas visitadas esta apresentava os quesitos necessários para o desenvolvimento do estudo. É particular, sua clientela é classe média, prioriza seus serviços para o Ensino Médio. Seus funcionários, professores e direção admitiam problemas de ordem disciplinar no interior da escola e demonstraram estar incomodados com as manifestações dos mesmos na sala de aula. Além disso, dentre as escolas visitadas, foi a que primeiro demonstrou interesse em colaborar com a pesquisa.

Após a seleção da escola, especifiquei como objeto de estudo o ensino médio em função da faixa etária. Selecionei as duas salas do primeiro ano, por ser esta série apontada pelos professores e funcionários da escola, em conversas informais, como a que apresentava maior incidência de manifestações de indisciplina. Em seguida, dirigi o olhar para o interior da escola, para compreender como se dão as relações professor/aluno, como a direção, professores e funcionários trabalham as questões relacionadas às manifestações de indisciplina na sala de aula, e ainda que visão tem o alunado sobre estas práticas.

Num primeiro momento, após a autorização para a pesquisa, iniciei um processo de interação com professores e funcionários. O Diretor apresentou-me ao corpo docente e pude nesta ocasião colocar meus objetivos e intenção da pesquisa. Nas semanas seguintes, aconteceram visitas e conversas informais. Neste período aproveitei para marcar os horários com os professores para a realização das entrevistas.

A convite da direção, participei de alguns eventos da escola, acompanhei parte dos preparativos e fiz parte da comissão avaliadora de uma Mostra Cultural desenvolvida pelos alunos e professores do ensino médio. Com as visitas e o envolvimento

no cotidiano da escola, surgiram vínculos de confiança com os professores e funcionários da escola, necessários no processo da pesquisa em andamento.

Assim, como o próprio processo de interação e inserção na escola facilitava, optei por uma pesquisa usando, além da revisão bibliográfica, entrevistas semi-estruturadas, aplicadas nos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem.

“(...) nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (...)” (Lüdke 1986, pág. 33).

A pesquisa semi-estruturada permitiu que os sujeitos entrevistados pudessem responder de acordo com sua perspectiva. A entrevista partia de questões gerais sobre os alunos, escola, rotina de trabalho e relacionamento com alunos, colegas e direção. Foram tomados cuidados para que os entrevistados se ativessem ao tema, evitando porém emitir juízos de valor sobre as respostas ou dirigi-las. As questões propostas eram feitas sempre de forma aberta. A pesquisadora interferia apenas quando o entrevistado desviava-se do assunto em pauta. Todas as entrevistas foram realizadas, na escola, de novembro a dezembro de 2001, gravadas e transcritas pela pesquisadora. Ao todo foram feitas onze entrevistas semi-estruturadas: entrevistei o diretor e dez professores do primeiro ano do ensino médio. Com os alunos desenvolvi uma dinâmica de grupo com a participação de oito alunos.

O ano letivo de 2001 findou sem que fosse possível entrevistar o coordenador, que sempre se mostrava ocupado atendendo aos alunos. Não pôde comparecer aos horários marcados de comum acordo. Também o porteiro que acumula o cargo de auxiliar de disciplina (quem retira os alunos das salas quando o professor manda-os sair por indisciplina e também inspeciona os pátios e conduz os alunos que estão fora das salas de aula para a sala da coordenação) não concedeu entrevista.

Os professores de educação física e de xadrez, embora tendo sido gentis, não demonstraram interesse, mantinham-se afastados das conversas informais desenvolvidas na sala dos professores. Quando lhes foi solicitada a concessão de uma entrevista, concordaram mas não compareciam nos horários marcados, desculpando-se por não poder

chegar no horário combinado previamente. Assim o tempo passou e o ano letivo terminou sem que se efetivassem as entrevistas com estes professores.

Quanto aos alunos, foi feita uma dinâmica de grupo de trinta minutos com um grupo de oito alunos, indicados pelo coordenador.

Essa dinâmica aconteceu, no dia em que estavam ocorrendo os preparativos para a mostra cultural. Os alunos estavam pelos corredores e nos pátios, ajudando na organização do evento. O coordenador convidou três alunos e os colocou na sala dos professores para conversarem com a pesquisadora. Outros alunos perceberam o que ocorria e também quiseram participar, demonstrando satisfação com isso.

Sabendo das dificuldades para falar com os alunos – aos quais, ao contrário dos professores, eu não conseguia livre acesso, aproveitei a oportunidade e mudei a técnica. Para colher mais informações, desenvolvi uma dinâmica de grupo. Expliquei para os alunos meus objetivos, lancei uma questão e passei o gravador. Eles iam se manifestando sobre as questões de uma forma bem tranqüila e espontânea. Transcorridos aproximadamente trinta minutos, tocaram o sinal para o término do período e o coordenador entrevistou avisando que os pais de alguns já estavam aguardando no portão da escola.

Os alunos se dispersaram. Combinamos outro encontro para a semana seguinte, mas por ser semana de avaliação do quarto bimestre, os alunos só permaneciam na escola o tempo de fazer as avaliações. Terminada a semana de avaliação, os alunos que passaram não retornaram mais a escola e os que ficaram para recuperação e exame final, o coordenador não se dispôs a convocá-los para finalizar a entrevista. Assim, não foi possível marcar um novo horário para o grupo. Em função destes imprevistos o ano letivo terminou, sem que a entrevista com os alunos fosse concluída, por falta de disponibilidade de um horário com os mesmos.

Dados estatísticos e históricos da escola foram coletados junto à secretaria e serão apresentados no capítulo três, quando trato da caracterização do colégio. Estes dados foram parcialmente fornecidos pela Secretaria, com autorização do diretor.

Com essa visão do problema em foco, o texto que segue está organizado em três capítulos: No Capítulo 1, discuto a questão da disciplina/indisciplina, o modelo administrativo e pedagógico escolar. Abordo também, questões referentes ao ensino privado no Brasil e os jovens de classe média.

No Capítulo 2 faço uma breve caracterização da escola estudada: aspectos físicos, pedagógicos e administrativos. Apresento também nesse capítulo de forma sintética algumas características dos professores e alunos do primeiro ano do ensino médio e também a dinâmica com os alunos.

No Capítulo 3, analiso os dados coletados sobre a indisciplina segundo os pontos de vista dos professores do primeiro ano do ensino médio. Nesse mesmo capítulo analiso ainda as práticas pedagógicas e a indisciplina no Colégio segundo os alunos.

Espero que esta sistematização possa orientar o leitor no sentido de compreender os caminhos e os objetivos a que me propus.

## **CAPÍTULO 1**

### **INDISCIPLINA NA ESCOLA PRIVADA E JOVENS DE CLASSE MÉDIA**

A seguir são trabalhados alguns conceitos relevantes, na intenção de definir o binômio disciplina/indisciplina e de estabelecer ligações entre as manifestações de indisciplina na sala de aula, práticas pedagógicas e modelo administrativo da escola particular.

Será posto em evidência também o quanto às contradições do modelo educacional brasileiro atual refletem as circunstâncias e o processo histórico em que foi constituído.

A sociedade brasileira, fortemente marcada pela desigualdade social, possui um segmento que busca na rede de ensino privado a manutenção de seu *status quo*, enquanto outra parte da população sequer tem acesso à escola.

## **1.1 INDISCIPLINA NA ESCOLA**

## 1.1 INDISCIPLINA NA ESCOLA

“A disciplina é tão necessária como a água para o moinho”  
(Comenius)

A frase em epígrafe a este capítulo, escrita no século XVII é atual ainda hoje. A “Disciplina Escolar” é o objetivo almejado pelos professores, sendo o inverso a “Indisciplina”, o grande mal que atemoriza grande parte dos professores envolvidos no processo educacional.

A indisciplina de alunos é com frequência assunto recorrente na sala dos professores, reunião de pais e professores, tema de palestra e seminários. Também a mídia vem noticiando com muita regularidade, problemas relativos a manifestações de indisciplina nas escolas tanto da rede pública quanto privada.

Traduzir de forma compreensiva o que seria disciplina/indisciplina é uma tarefa difícil de ser cumprida, independente do ângulo em que ancoramos nosso olhar, dada a complexidade e a ambigüidade do tema. Como anuncia La Taille,

“De fato, o que é disciplina? O que é sua negação, indisciplina? Não é tão simples. Se entendermos por disciplina comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplina poderá se traduzir de duas formas: 1) a revolta contra estas normas; 2) o desconhecimento delas”. No primeiro caso, a indisciplina traduz-se por uma forma de desobediência insolente; no segundo, pelo caos dos comportamentos, pela desorganização das relações. Aproveito para dizer que, hoje, o segundo caso parece-me valer (...)” (La Taille. 1996, p. 10).

Ao longo dos trabalhos desenvolvidos no Colégio investigado, pude perceber que a indisciplina dos alunos do primeiro ano do ensino médio, pareceu ser gerada mais pelo desconhecimento das regras estabelecidas e desorganização das relações, que pela revolta contra as mesmas. Contudo as duas formas de indisciplina apontadas por La Taille se fazem presentes, como será demonstrado com os depoimentos dos professores e alunos do Colégio investigado.

Uma sala de aula em ordem, organizada, onde todos os alunos acatam as ordens do professor dedicando-se sistematicamente às atividades propostas é o ideal almejado por muitos professores. Pouco importa se este comportamento potencialmente passivo é ou não resultado de repressão ou ainda, de uma burocratização institucionalizada, sem significação para os sujeitos envolvidos no processo educativo.

A idealização da sala de aula organizada e disciplinada onde as regras foram pré-estabelecidas antes mesmo da interação dos sujeitos, não sendo portanto resultado de negociações, atenderia à concepção de disciplina apontada por Weber. Esta seria um produto do fenômeno da burocratização, que ele estuda:

“(...) disciplina é a probabilidade de encontrar obediência pronta, automática e esquemática a uma ordem, entre uma pluralidade indicável de pessoas, em virtude de atividades treinadas (...)” (Weber. 1991. p.33 ).

A realidade da sala de aula está longe da idealização, na interação professor/aluno: independente do nível de ensino, existem alunos que desafiam esporadicamente ou sistematicamente o professor, negando-se a realizar determinadas ou todas as atividades propostas, não apresentando interesse por determinados assuntos.

A indisciplina que muito incomoda aos professores, possui características nem sempre compreensíveis. Para Estrela, contudo, ela decorre da sociedade e do seu sistema de ensino, sendo este fenômeno tão antigo como a própria escola e tão inevitável quanto ela<sup>12</sup>. Ancorada nesse pressuposto – o de que a indisciplina decorre da sociedade e do seu sistema de ensino, busco com este trabalho compreender a indisciplina a partir da própria escola, das relações desencadeadas em seu interior e não fora dela.

Mesmo considerando que as manifestações de indisciplina escolar têm ocorrido em todos os tempos e espaços, ela parece apresentar-se mais em algumas escolas e menos em outras; também atitudes e ações consideradas indisciplinadas em algumas instituições não o são, em outras. Estas diferentes leituras podem resultar dos diferentes modelos pedagógicos e administrativos adotado pelas escolas.

---

<sup>12</sup> Cf. Estrela, 1992.

Da mesma forma diferentes olhares também pode ocorrer por parte dos professores em relação às manifestações de indisciplina; mesmo dentro da mesma instituição, nem todos apresentam as mesmas reclamações, fazendo diferentes considerações sobre a indisciplina em sala de aula.

Entretanto, existem queixas generalizadas de professores, diretores e funcionários, quando descrevem o clima das escolas como “caótico”. De acordo com seus depoimentos, são considerados atos de indisciplina: locomover-se na sala de aula sem licença; fazer perguntas fora do assunto; cantar durante a aula; responder ao professor; correr pela sala; “fazer bagunça”; gritar; xingar; atirar bolas de papel nos colegas e no professor; apossar-se de materiais de colegas sem permissão e escondê-los; negar-se a fazer as atividades propostas em sala; não fazer as tarefas de casa; não portar os materiais necessários para a aula; imitar animais; danificar meterias de uso coletivo em sala; danificar instalações da escola; cabular aulas; atender ao celular em sala ou passar e receber mensagens on line; distrair-se com os jogos do celular, etc. Todas estas ações empreendidas pelos alunos no decorrer das aulas perturbam o andamento das mesmas e conseqüentemente as relações professor aluno. Porém todas elas dizem respeito e perturbam as relações instituídas no interior da escola - e não fora dela.

Algumas abordagens sobre as causas da indisciplina na sala de aula, atribuem ao professor a responsabilidade na condução do processo educacional. Porém é preciso atentar para o fato de que o professor não trabalha isolado. Ele insere-se numa rede social e pedagógica, sendo apenas um dos elementos dela.

“A classe é o lugar onde se tece uma complexa rede de relações. Mas na medida em que o professor não consegue perceber essa teia ele concentra os conflitos ou na sua pessoa, ou em alguns alunos, não os deslocando, portanto, para o coletivo. Como não há reversibilidade de posições, forma-se uma rígida divisão entre aquele que sabe e impõe e aquele que obedece e se revolta”. (Colombier, *Apud* Guimarães 1996, p.79).

Essa citação faz supor que quando num espaço social ocorrem diferentes leituras de um mesmo fenômeno, em função da desarticulação do processo de interação, o resultado pode ser a confusão na relação instituída, ficando os sujeitos envolvidos sem uma direção. Isto ocorre principalmente quando esta relação é conduzida de forma a não permitir um processo de diálogo entre os sujeitos, processo este que possibilite uma

reflexão e/ou auto-reflexão, como pressupõe a estrutura de uma escola fundamentada nos parâmetros da teoria tradicional de ensino aprendizagem.

Não se pressupõe porém uma sociedade, comunidade ou grupo social que se possa gerir sem normas, como bem aponta Rego:

“A vida em sociedade pressupõe a criação e o cumprimento de regras e preceitos capazes de nortear as relações, possibilitar o diálogo, a cooperação e a troca entre membros deste grupo social (sobretudo numa sociedade complexa como a nossa). A escola, por sua vez, também precisa de regras e normas orientadoras do seu funcionamento e da convivência entre os diferentes elementos que nela atuam. Nesse sentido, as normas deixam de ser vistas apenas como prescrições castradoras, e passam a ser compreendidas como condição necessária ao convívio social (...)” (Rego, 1996, p.86).

Ora, toda vida em sociedade, em todas as instituições que esta possa gerar, pressupõe a necessidade de normas que regulamentem as relações. Assim, a questão que aqui se coloca é, em primeiro lugar, investigar como estas relações foram construídas, para em seguida compreender as razões de seu descumprimento.

A escola enquanto instituição é quem cumpre o papel de instituir as regras e desencadear todo o processo educativo, bem como os relacionamentos. A desobediência às normas ou o desconhecimento delas e conseqüentes ações individualizadas e discrepantes num contexto de interação social, leva a conflitos que causam mal-estar nas relações professor/aluno, podendo, como bem observa La Taille, gerar um caos nos comportamentos dos sujeitos que interagem no interior desta. Por isso não se pode estudar as relações professor/aluno isoladamente da escola, enquanto instituição normatizadora das relações em seu interior:

“(...) não é possível conceber a instituição escola como algo além ou aquém da relação concreta entre seus protagonistas. Ao contrário, a relação instituída/instituente entre professor e aluno é a matéria-prima a partir da qual se produz o objeto institucional (...)” (Aquino, 1996. p.49).

Como neste estudo me proponho compreender as manifestações de indisciplina na sala de aula a partir da relação escola/professor/aluno, observo que os estudos desenvolvidos por Aquino e La Taille orientaram meu olhar para uma leitura institucional. Na linha destes autores, é preciso analisar a escola enquanto instituição, pois é

esta quem baliza a relação professor/aluno através de seus mecanismos de controle. Mesmo estando inserida em um contexto sócio cultural e econômico mais amplo, as relações desencadeadas em seu interior são reelaboradas a partir de sua realidade interna, o que se poderia chamar de uma cultura organizacional<sup>13</sup>, a partir da qual se geraria um clima institucional interno. Nesta perspectiva Guimarães resume bem a idéia, afirmando que:

“A instituição escolar não pode ser vista apenas como reprodutora das experiências de opressão, de violência, de conflitos, advindos do plano macroestrutural. É importante argumentar que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina.” (Guimarães, 1996.p.77).

Os sujeitos inseridos em uma instituição desenvolverão seus papéis num cenário desenhado pela escola. Se esta não dispuser de uma política reconhecida e convencionalizada sobre as questões disciplinares, poderá ocorrer uma certa desorientação entre os professores, alunos e funcionários.

Pelos motivos acima expostos não seria possível estudar a indisciplina a partir das práticas pedagógicas do professor ou as manifestações de indisciplina do aluno de forma isolada, sem um olhar crítico e uma reflexão sobre a escola e seus aspectos organizacionais. É esta enquanto instituição, que orienta as condutas e desenha o espaço onde as relações professor/aluno são concretizadas.

É sabido que o aluno, ao chegar no primeiro ano do ensino médio, traz consigo expectativas e sonhos, não só seus mas também de seus familiares. O professor por sua vez, ao interagir com seu aluno na sala de aula, tem suas ações pautadas por seus valores individuais, acrescidos de seus conhecimentos profissionais adquiridos após anos de formação acadêmica. A esses fatores somam-se a estrutura organizacional e física da escola, o segmento social que atende e o tempo histórico vivenciado.

Sem desconsiderar todos esses componentes, a relação professor/aluno deve ser redimensionada no interior da escola, sendo esta quem operacionaliza as relações. Para

---

<sup>13</sup> O conceito de Cultura Organizacional usado nesse trabalho é o conceito trabalhado por Reinaldo Dias, que o define como um sistema de valores e crenças compartilhados que interage com as pessoas, as estruturas da organização, os processos de tomada de decisões e os sistemas de controle de uma empresa para produzir normas de comportamento em seu interior.

tanto ela necessita, enquanto instituição, criar critérios que darão suporte às práticas dos professores de forma global arranjada a partir da instituição e não a partir de ações individuais de cada professor, ou do diretor enquanto indivíduo.

Estas reflexões suscitam aqui a abertura de um espaço para discutir os conceitos de instituição e institucionalização. Berger, a título de ilustração, pode mostrar uma definição de institucionalização centrada na instituição:

“A institucionalização ocorre sempre que há uma tipificação recíproca de ações habituais por tipos de atores. Dito de forma diferente, qualquer uma dessas tipificações é uma instituição (...) as tipificações das ações habituais que constituem as instituições são sempre partilhadas. São acessíveis a todos os membros do grupo social particular em questão, e a própria instituição tipifica os atores individuais, assim como as ações individuais. A instituição pressupõe que ações do tipo X serão executadas por atores do tipo X (...) As instituições, também, pelo simples fato de existirem, controlam a conduta humana estabelecendo padrões previamente definidos de conduta, que a canalizam em uma direção por oposição às muitas outras direções que seriam teoricamente possíveis” (Berger 1985, p. 79-80).

Assim, pode-se inferir que também as relações são geridas de forma institucional e não personificadas por uma pessoa. Nesta perspectiva, as alternativas para solucionar e/ou resolver manifestações de indisciplina, deverão vir da instituição, e não de posturas individuais, resultando em desgastes menores por parte dos professores. Apesar das dificuldades de se atingir a todas as tipificações, a maioria delas estariam contempladas a partir de critérios pré-estabelecidos.

Em relação à capacidade de resolver as questões disciplinares quando da possibilidade de o aluno chegar à escola sem infra-estrutura moral para o trabalho pedagógico, Aquino aponta como uma possível saída uma proposta de trabalho fundada intrinsecamente no conhecimento:

“Mas mesmo se concordássemos com a suspeita de uma carência moral do aluno, haveríamos também de admitir que, através do legado específico de seu campo de conhecimento, o professor pode criar condições de sedimentação desta infra-estrutura quando ela se apresentar de maneira ainda fragmentária. Se o professor pautar os parâmetros relacionais no seu campo de conhecimento, ele certamente será capaz de (re) inventar a moralidade discente” (Aquino, 1996, p.51).

Para Aquino, a ação do professor será pautada e fundamentada em bases teóricas adquiridas ao longo de sua formação profissional. Nessa questão entraria novamente em jogo o papel da escola enquanto instituição capaz de selecionar profissionais com competências para fazer inferências ou interagir de forma a administrar os possíveis conflitos inerentes à relação professor/aluno, dentro de uma proposta política pedagógica pré-estabelecida.

Isto é possível, porém complicado, quando no interior da escola se trabalha com professores com as mais diversas concepções de ensino aprendizagem, manifestando-se de forma diferenciada e até mesmo contraditória na relação professor/aluno, como também na concepção do que consideram manifestações de indisciplina, talvez pela ausência de uma proposta política pedagógica clara.

Não pretendo eliminar aqui as características individuais de cada professor. Mas cada professor carece de apoio e critérios oferecidos pela instituição, para não ocorrer atitudes excessivamente discrepantes por parte de membros do corpo docente. Para evitar tal situação, a escola precisa possuir um claro contrato pedagógico. Segundo Aquino, é indispensável à fidelidade contratual, para manter uma unidade de comportamentos, prevenindo o caos nas relações:

“É imprescindível que este contrato seja razoavelmente claro para ambas as partes, e que se restrinja ao campo do conhecimento acumulado, mesmo que as cláusulas contratuais tenham que ser lembradas todos os dias, em todas as aulas. Vale mais a exaustão do que a ambigüidade (...)” (Aquino, 1996, p.34).

A escola precisa ter claras as suas normas disciplinares, mas isto não é garantia de que não haverá conflitos entre seus professores e alunos: os conflitos são inerentes aos processos de interação. Por isso, mais que normas, a escola necessita ter uma proposta pedagógica, onde os sujeitos envolvidos no processo educativo possam se orientar, nos momentos em que necessitarem de apoio ou referências para suas condutas.

A escola particular é uma instituição que se rege pelas leis do mercado. É muito comum nestas escolas o uso de um modelo administrativo tradicional<sup>14</sup>, ancorado em relações de trabalho autoritárias, personificadas na figura do administrador, fortalecidas pela burocratização e departamentalização, onde cada funcionário, incluindo nesta cadeia também o professor, executa sua tarefa sem preocupar-se ou ligar-se ao outro, o que poderá desarticular as relações professor/aluno, quando cada professor age de acordo com suas convicções individuais de disciplina/indisciplina.

Neste ambiente e modelo administrativo, ainda não está convencionada a necessidade do trabalho conjunto. Parece haver resistência dos proprietários e administradores em abrir-se para discussões e para um modelo administrativo participativo, onde se valoriza a atuação, sugestões e interação entre os sujeitos envolvidos no processo, o que poderia gerar uma equipe de trabalho mais articulada.

Esta forma personalística e autoritária de administrar poderia dificultar a realização da exigência formal para elaboração da proposta pedagógica da escola (Lei de Diretrizes e Bases 9394/96)<sup>15</sup>, segundo a qual os docentes têm também a incumbência de colaborar na elaboração e execução da proposta pedagógica da escola em que trabalham, o que resultaria num fortalecimento do grupo e da proposta pedagógica.

Em relação a estas exigências, observou-se que empresários da educação, talvez por falta de vivência em modelos administrativos participativos, preferem elaborar seus projetos a portas fechadas, encomendando o trabalho pronto a um grupo de especialistas, ou ainda, construir suas propostas pedagógicas a partir de pesquisas e leituras de propostas já aprovadas pela secretaria de educação - o que pode resultar em um sincretismo, que provavelmente não contemplaria e dificilmente atenderia as necessidades de sua realidade sócio-cultural, dado que os projetos tomados como referência foram elaborados por outros grupos de professores, para atender alunos e comunidade que possuem outras características sociais, econômicas e culturais.

---

<sup>14</sup> Cf. Chiavenato, 2000.

<sup>15</sup> Cf. Lei nº9394/20/12/1996, Art.12- Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; Art.13-Os docentes incumbir-se-ão de: I- Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Quando isso ocorre pode surgir uma contradição pois, para a elaboração de uma proposta de ensino, um dos itens é o diagnóstico da comunidade - no caso da escola particular, da clientela a ser atendida. É a partir das características, necessidades e expectativas dos sujeitos a ser atendidos, que se elabora uma proposta pedagógica a ser executada por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo no interior da escola, sendo a opção metodológica consequência do modelo adotado, que deve ser claro a todos segmentos que constituem a instituição educacional.

Nas escolas onde não há um projeto de ensino claro, os professores podem passar a trabalhar de forma desarticulada, cada um centrado nos objetivos de sua disciplina. Esta forma de trabalho não permite que os professores vislumbrem a possibilidade e as vantagens de um trabalho articulado, que levaria a um melhor aproveitamento de seus esforços e conseqüentemente melhor aproveitamento escolar, por parte dos educandos.

Pode ocorrer também, que professores envolvidos em seus projetos individuais de ensino, ignorem as reais necessidades e objetivos de seus alunos e da escola em que trabalham. Esta postura individualista e a ausência de um direcionamento poderão resultar em desperdício de tempo e energias, como observa Alves:

“Wright Mills comparou a situação dos educadores à de remadores, no porão de uma galera. Todos estão suados de tanto remar e se congratulam uns com os outros pela velocidade que conseguem imprimir ao barco. Há apenas um problema: ninguém sabe para onde vai o barco, e muitos evitam a pergunta alegando que este problema está fora da alçada de sua competência (...)” (apud Alves, 1981, p.86).

Esta comparação é bem ilustrativa do que ocorre no interior de algumas escolas particulares, onde os professores parecem limitar-se a ministrar suas aulas, às vezes parecendo remar sem direção, demonstrando um não comprometimento, não realizando uma maior interação com os demais professores que compõem o corpo docente. Mais grave ainda, podendo também acontecer dos professores trabalharem sem conhecer a proposta da escola em que atuam. Essa situação pode ser consequência do modelo administrativo imposto (ou omitido) pela escola onde trabalham.

A proposta pedagógica da escola é importante, na medida em que serve como apoio para que o professor fundamente suas intervenções. É na proposta pedagógica

elaborada pela escola em conjunto com o corpo docente, que se vai buscar o fio condutor das atividades desenvolvidas no interior da escola, bem como os caminhos para administrar os conflitos que possam emergir na relação professor/aluno. A proposta de ensino deve servir como orientação e elemento aglutinador das forças “empreendidas” para os objetivos a que se propõe a escola. Neste sentido a proposta pedagógica é:

“(...) um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição nesse processo de transformação(...)” (Vasconcelos, 1999 p. 169).

É importante que a escola tenha uma proposta pedagógica que sirva de substrato para o professor desenvolver sua prática. Pode ocorrer que por falta deste referencial, o professor em seu cotidiano deixe de fazer intervenções por deparar-se com situações para as quais não esteja preparado e não tenha onde buscar apoio. Eximindo-se de intervir, o professor denota uma prática não diretiva, chegando muitas vezes a omitir-se, por falta de convicção e direção. Sobre a falta de direcionamento e omissão assim se coloca Snyders ao criticar as práticas pedagógicas não diretivas:

“Onde não existe nem valor, nem verdade, não se pode instaurar qualquer cooperação entre os indivíduos, qualquer aproximação entre professores e estudantes, quando todos os objetivos são substituídos por confissões individuais já não há pedagogia, ou antes, ainda não há pedagogia (...)” (Snyders 1978, p. 166).

Tomo aqui as críticas de Snyders, que são pertinentes para a discussão em curso, pois considero que as mesmas, vão além das escolas de metodologias não diretivas. Pretendo mostrar aqui, que o problema da não diretividade no contexto acima, é uma questão metodológica. Na escola investigada, porém, trata-se do resultado da falta de opção por um modelo pedagógico claro para o corpo docente, que nem o construiu nem tampouco recebeu da escola um referencial de onde partir ou onde sustentar suas práticas, resultando em práticas pedagógicas não diretivas onde segundo Snyders o professor parece querer ausentar-se e eximir-se de qualquer responsabilidade.

O fato de vários professores atuarem de forma não diretiva, pode ser o reflexo da instituição em que trabalham, que não tem uma proposta estruturada e bem articulada com os sujeitos envolvidos no processo educativo, não direciona as práticas

pedagógicas nem indica caminhos e critérios que pautem as relações entre os sujeitos. Como indica a citação abaixo:

“A escola precisa ter claras as suas normas de disciplina; mas isto não garante que não haverá conflitos entre seu corpo docente e o discente (...) se a escola for um local onde exista acolhimento e respeito humano, talvez as normas possam ser respeitadas pela própria segurança que oferecem: um espaço onde se produza crescimento humano, não uma estrutura de produção em massa de seres robotizados, frustrados e prontos para explodir à menor situação de conflito...” (Flamenghi, 2001. p.38).

Contudo, é sabido que a existência de uma proposta pedagógica por si só não garante a solução dos conflitos. As normas estabelecidas precisam ser compreendidas para ser aceitas, por isso é importante o processo de construção das mesmas. A elaboração, compreensão e execução de uma proposta pedagógica, quando passa por discussões e envolvimento dos sujeitos, esclarece também qual a função da educação. O papel da escola na sociedade hoje, revela a problemática da priorização de suas funções. Existem muitos discursos teóricos que efetivamente podem não se concretizar na prática pedagógica.

A escola contemporânea tem suas origens ligadas a necessidades sociais e econômicas, e foi reorganizada a partir das necessidades impostas pela aceleração da industrialização no início do século XX, na consolidação do sistema capitalista. Estas podem ser resumidas em duas posições: necessidade de controle social e a disciplinarização para o trabalho fabril.

Durkheim, ao escrever sobre a educação, observa que a função da educação nas sociedades tem sido mostrar que os interesses individuais só podem se realizar plenamente através dos interesses sociais. Para ele a função da educação é integrar o indivíduo na sociedade, num processo onde as gerações adultas já socializadas e integradas, transferem para as gerações mais novas seus conhecimentos e toda sua cultura.

“(...) a educação consiste numa socialização metódica das novas gerações. Em cada um de nós, já o vimos, pode-se dizer que existem dois seres. Um, constituído de todos os estados mentais que não se relacionam senão conosco mesmo e com os acontecimentos de nossa vida pessoal; é o que se poderia chamar de *ser individual*. O outro é um sistema de idéias, sentimentos e hábitos, que exprimem em nós, não a nossa individualidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais

ou profissionais. As opiniões coletivas de toda espécie. Seu conjunto forma o ser social. Constituir esse ser em um de nós - tal é o fim da educação.” (Durkheim, 1978, p.41.42).

Ao estudar a divisão social do trabalho, o mesmo Autor indica ainda outra função social da educação: atender a demanda dessa especialização que a cada dia cresce.

“(…) Cada profissão constitui um meio sui generis, que reclama aptidões particulares e conhecimentos especiais, meio que é regido por certas maneiras de ver as coisas; e como a criança deve ser preparada em vista de certa função, que será chamada a preencher, a educação não pode ser a mesma, desde certa idade, para todo e qualquer indivíduo. Eis por que vemos, em todos os países civilizados, a tendência que ela manifesta para ser cada vez mais diversificada e especializada; essa especialização, dia a dia, se torna mais precoce (…)” (Durkheim 1978, p.39).

Assim, para Durkheim, a tarefa da educação não é transformar ou revolucionar a sociedade capitalista, mas reproduzir os valores morais dessa sociedade, integrando os indivíduos ao modelo social existente. Na sua perspectiva então, o papel da escola é basicamente levar o indivíduo a compreender que é necessário renunciar aos desejos individuais a favor dos sociais. Esse processo se daria a partir da coerção social, no qual a escola tem um papel fundamental.

Pois bem, essa concepção sociológica do final do século XIX, ainda se faz presente no cotidiano escolar, representada pelo autoritarismo nas relações professor/aluno. Uma característica do sistema de ensino brasileiro que reproduz este modelo é a grade curricular, composta por disciplinas estanques, e a forte resistência contra a efetivação de um trabalho pedagógico interdisciplinar, muito discutido na academia, mas que parece ainda não concretizado na sala de aula do ensino médio.

A escola particular, em especial de ensino médio, por ter como objetivo maior preparar o aluno para ser aprovado no vestibular, não rompeu com este modelo, e é totalmente centrada nos conteúdos. Usa metodologias expositivas, ainda centradas na figura do professor – que trabalha com mais de cinquenta alunos em sala -, ainda pressupondo que este detém os conhecimentos necessários para repassar a receptores passivos. Mesmo quando o professor tem um discurso progressista, a sua aula é estruturada nos moldes tradicionais. O aluno ouve e assimila, para ter sucesso no vestibular.

As relações travadas no interior das escolas traduzem seu impasse entre velho e o novo, entre o modelo conservador e o progressista, na medida que o aluno que frequenta a sala de aula hoje reflete uma realidade que não combina com o modelo de escola atual, que ainda não conseguiu romper com a velha estrutura organizacional do início do século XX.

Quando se observa as relações e as práticas pedagógicas desencadeadas no interior das escolas pode se constatar que as escolas hoje, apresentam uma multiplicidade de práticas, métodos e concepções, dificultando a análise de sua filosofia e práticas. A escola hoje, diferente das escolas do século XIX e início do século XX, que possuíam um perfil muito semelhante, apresenta-se de forma multifacetada. Os próprios sujeitos que concretizam as práticas pedagógicas em seu interior não conseguem definir em que proposta trabalham. As tendências pedagógicas se entrecruzam através das ações dos professores. Inseridas na sociedade as escolas são influenciadas e influenciam, são muito criticadas em relação ao seu papel e função. Contudo, por mais negativas que sejam as críticas dirigidas a elas, as escolas ainda contribuem para modificações sociais, por serem o principal agente de educação formal de que a sociedade dispõe.

Para Snyders<sup>16</sup>, existe no interior das escolas uma dinâmica no processo de transmissão dos conhecimentos que leva a conflitos, apontando que as escolas não são totalmente conservadoras, reprodutoras ou progressistas. No cotidiano de uma escola, podemos observar que o aluno não acredita em tudo o que o professor transmite; nem tudo o que o professor pede o aluno faz. De fato, a reprodução dos valores da sociedade capitalista na escola não se dá harmonicamente, mas sim dentro de um conflito. Este, por sua vez, mostra o quanto o aluno resiste à imposição heterônoma de ideologia ou regras.

Ainda segundo Snyders, se por um lado existem professores que, mesmo inconscientemente, colaboram com o modelo ao reproduzir a ideologia<sup>17</sup> dominante, um outro grupo, pautado na concepção progressista, introduz na escola outras formas de pensar e agir. Esses professores recusam-se a transmitir os valores da sociedade capitalista como

---

<sup>16</sup> Cf. Snyders, 1978.

<sup>17</sup> O sentido de “ideologia” aqui usado tem relação também com a aceitação ou não do modelo escolar vigente.

os únicos verdadeiros. Empenham-se em desenvolver o senso crítico dos alunos, procuram denunciar em suas aulas as relações de poder, descobrem que também são da classe trabalhadora e por isso são sensíveis aos problemas que esta classe enfrenta. Esta realidade ocorre tanto nas escolas públicas quanto nas privadas.

Estas duas posições se defrontam no cotidiano escolar gerando conflitos, avanços e retrocessos. As relações desenvolvidas no interior da sala de aula são resultantes desse processo de contraposição entre forças progressistas e conservadoras. Por esta razão não se pode desejar uma relação sem conflitos. O que se necessita é buscar formas de administrá-los, pois são inerentes à própria relação pedagógica.

É a partir dessa contraposição, dessa dicotomia, que se pensa e age sobre a disciplina e indisciplina. Não podemos pensar a escola em seu processo histórico, numa perspectiva linear, onde as tendências pedagógicas foram se sucedendo, uma se sobrepondo à outra. É possível encontrar no interior das escolas forças e tendências em conflito, gerando olhares diferentes para a questão da disciplina/indisciplina na sala de aula.

Cabe ressaltar que possivelmente uma das matrizes geradoras da indisciplina escolar pode ser a ausência de uma proposta educativa por parte da escola. Em função disso, é necessário que a escola tenha uma proposta voltada para atender às necessidades de seus alunos. Esta, como um contrato, depois de elaborada, deve ser trabalhada a partir da escola, que ao estabelecer critérios ao invés de normas, possibilitaria aos professores e alunos uma certa abertura na administração de eventuais conflitos.

Estes critérios podem ser traduzidos de várias formas, diminuindo a possibilidade da burla e de mal-estar nas relações. Isso levaria a uma combinação institucional com flexibilidade necessária no interior da sala, oportunizando liberdade de ação e adaptação. O que fica difícil quando a escola dita normas de forma rígida, não abrindo espaço para o diálogo. Ou ainda, como já mencionamos, quando a escola se omite, e os professores não têm clareza das normas que regem as relações, da proposta pedagógica da escola e de sua própria metodologia. Nessa realidade a tendência à burla tanto por parte do professor como por parte dos alunos ocorrerá como resultado dessa desarticulação. Para

Vasconcellos<sup>18</sup>, o projeto pedagógico da escola tem a função de articular a prática, de memória do significado da ação, de elemento de referência para a caminhada.

Em relação à construção da proposta pedagógica, o ideal seria que esta fosse construída de forma participativa, envolvendo todos os atores presentes no processo educativo. Na impossibilidade dessa prática, mesmo porque os sujeitos não são vitalícios na instituição, havendo necessidade de alguém sair depois de participar da elaboração, ou alguém entrar após a construção encontrando a proposta pronta, é necessário que haja uma prática onde o professor, funcionário ou qualquer pessoa envolvida no processo possa se apropriar desses referenciais mesmo não tendo contribuído em sua elaboração - havendo também, abertura para um repensar e possíveis mudanças quando necessárias.

Gandim, ao trabalhar com a implantação de projetos pedagógicos, detecta que existem resistências em relação à implantação, não só de projetos mas de qualquer tipo de planejamento na escola, como resultado de longos anos de dominação e imposição de planos, normas e técnicas decididas nos gabinetes. Isso levou à perda da consciência da dimensão e função do planejamento por parte da comunidade escolar.

“Quando se edita uma lei de ensino se está determinando um modelo, uma concepção de organização da prática, isto é planejamento, embora não possa contemplar as especificidades e a participação e seja tecnicamente ineficiente. Quando os conselhos de educação e, até Ministério e secretarias, promulgam regulamentações ou “sugestões” obrigatórias, repete-se a dose. Quando as escolas escrevem seu regimento (muitas vezes copiam ou recebem-no pronto de algum órgão “superior!” dá-se o mesmo fenômeno (...))”(Gandim 1999, p.25).

Porém, ainda segundo ele, se as escolas elaborarem seu Plano Político Pedagógico, ou Proposta Pedagógica<sup>19</sup>, apenas para cumprir a determinação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, não haverá grandes alterações – isto é, se esses planos não forem discutidos e construídos de uma forma participativa. No seu entendimento, a proposta pedagógica somente se efetivará na medida em que professores, funcionários, alunos, pais e técnicos, se dispuserem a compartilhar seus referenciais sociais, humanos e educacionais, elaborando um planejamento participativo. E, a partir daí, discutindo a

---

<sup>18</sup> Cf. Vasconcellos, 1999.

<sup>19</sup> Neste trabalho utilizo os termos Projeto Político Pedagógico, Projeto Pedagógico e Proposta Pedagógica como sinônimos. Sendo que a LDB 9394/96, utiliza o termo, Proposta Pedagógica.

realidade escolar para fazer um diagnóstico, apontando as necessidades estruturais, de comportamento, de critérios cotidianos, sendo possível encontrar ou definir a função da escola, para a comunidade atendida. A propósito disto tem-se que ter claro que:

“(...) qualquer corrente atual do planejamento não dispensa que há três momentos bem distintos e muito bem integrados: a indicação de um horizonte, de um referencial que sirva de guia; um diagnóstico que julgue a prática, à luz deste referencial; e uma proposta de práticas concretas decorrentes, para um tempo determinado (...)”(Gandim 1999, p.17).

Um projeto pedagógico é composto basicamente de três partes articuladas entre si: Marco referencial (o que se quer alcançar), Diagnóstico (o que se tem e o que falta para chegar onde se deseja), Programação (o que se fará para suprir o que falta). Por estas razões um projeto político pedagógico não pode ser confeccionado por técnicos, ser cópia de outros ou ser resultado de sincretismo de projetos já aprovados por órgãos competentes. Para Gandim seria preciso que os envolvidos no processo educativo no interior da escola, liderados por seu Diretor ou Coordenador, compreendessem a necessidade e função da Proposta Pedagógica: ajudar a repensar a realidade, buscando soluções para os problemas, contribuindo para sustentar a prática, aliviando o sofrimento de não se saber o que fazer a cada momento. O planejamento que resulte numa Proposta Político Pedagógica para a Escola é necessário para aglutinar as ações dos sujeitos envolvidos no processo educativo, numa proposta democrática que possibilite um constante repensar e reavaliar das práticas, sempre que se fizer necessário.

No momento da elaboração da Proposta Pedagógica para a escola, ao se pensar e repensar o papel da escola enquanto instituição, é que se definirá sua função, optando por instrumentos que o grupo julgue apropriados para transformar as idéias em prática. Ao elaborar um diagnóstico do corpo discente, se pensará nas necessidades e expectativas do educando, a partir das características apresentadas pelos mesmos. Deve-se salvaguardar sempre a possibilidade de mudanças e alterações da proposta em execução. Quando se constrói um plano em conjunto as pessoas envolvidas se sentem responsáveis e comprometidos com os resultados. Essa prática promove a coesão do grupo, necessária para atingir os objetivos propostos.

A grande vantagem do Projeto Pedagógico construído de forma participativa é que ele leva a práticas coletivas de trabalho, cria a necessidade de articulações conjuntas para atingir objetivos comuns. Numa proposta assim concebida, as manifestações de indisciplina na sala de aula também seriam objeto de discussão e análise, à luz das práticas e teorias de ensino-aprendizagem, referendadas na proposta pedagógica da escola. Abrindo-se a possibilidade de se estudar a indisciplina como fenômeno escolar, ela pode ser vista como resultado também das relações pedagógicas, decorrentes estas dos *a priori* teóricos dos professores e do modelo administrativo da escola, onde o processo educativo acontece. Ao institucionalizar uma proposta educacional a escola teria que fazer uma opção política, filosófica e pedagógica, o que resultaria em assumir uma concepção de ensino aprendizagem. A partir dessa opção definiria o que seriam ou não manifestações de indisciplina na sala de aula e como trabalhar com estas manifestações.

Para Vianna<sup>20</sup>, a disciplina constituída a partir de um projeto pedagógico deixa de ser determinada por uma única pessoa e passa a ser decidida e compartilhada, acompanhada e controlada por todos. Deixa de ser constituída por uma série de situações momentâneas, para transformar-se em opção co-responsável e consciente da maioria representativa dos diferentes grupos, transformando-se num processo político, renovador, crítico, adaptável às diferentes circunstâncias. Fruto das decisões comuns de um grupo, a disciplina proposta e assumida deverá ser constantemente revista, alterada, mantida ou substituída participativamente.

Para a mesma autora a disciplina/indisciplina, concebida a partir de uma proposta pedagógica construída em conjunto, respeita o homem em sua realidade pessoal e em seu contexto sócio-histórico-político-cultural. Logo, exige uma disciplina pessoal que se traduza em posicionamento individual e social, perante o dinamismo e a problemática do grupo ao qual pertence e diante das atividades para efetivar sua mudança ou estruturação.

Talvez falte à escola e aos professores encarar seu fazer como algo metódico, oriundo de reflexões fundamentadas teoricamente. As diversas teorias precisam ser questionadas e debatidas no interior da escola. A partir das discussões coletivas, a

---

<sup>20</sup> Cf. Vianna, 1989.

escola poderia deixar de seguir modismos que a arrastam a práticas sem fundamentação, em função de não haver no seu interior dispositivos que favoreçam o crescimento em grupo, o que geraria posicionamentos e decisões amadurecidas coletivamente.

Vale a pena ressaltar que, por um lado, é preciso atentar para o fato de que algumas escolas se dizem progressistas, e não o são. Outras que se intitulam como tradicionais também efetivamente podem não ser. Nos dois casos os discursos podem estar sendo divulgados apenas para atender às exigências de uma proposta por parte da secretaria de educação, ou às tendências do mercado - principalmente no caso das escolas da rede particular, que se regem pelas leis deste último. Esta questão aparecerá mais adiante, com mais clareza.

## **1.2 ENSINO PRIVADO NO BRASIL E JOVENS DE CLASSE MÉDIA**

## 1.2 ENSINO PRIVADO NO BRASIL E JOVENS DE CLASSE MÉDIA

Para melhor entendimento da estrutura educacional brasileira atual, apresento a seguir algumas informações sobre o sistema educacional no Brasil.

No Brasil as escolas privadas estão ligadas à história da educação brasileira, como resultado do modelo de educação português. Diversamente da Espanha, Holanda e outras nações, que fundavam escolas e universidades em suas colônias, Portugal optou por o mínimo de despesas educacionais. Como resultado dessa política, no Brasil desenvolveu-se ao longo dos séculos, uma cultura educacional público/privada ainda visível atualmente. Ao longo da história da educação no Brasil, a política de industrialização no período Vargas favoreceu a expansão da rede pública de ensino, com aumento significativo das escolas primárias, numa tentativa de escolarização da população para atender a demanda do novo modelo econômico, com sua política de implantação de indústrias de base.

No período de 1940 a 60, houve uma expansão da rede pública de ensino, e uma conseqüente queda da qualidade das escolas públicas. Maior atenção e investimento por parte do poder público em relação à educação, levaram os empresários da educação, católicos ou não, a uma união para contrapor-se às mudanças e expansão das escolas públicas que ameaçavam seus espaços, chegando a reivindicar a limitação do crescimento da rede oficial de ensino, onde já houvesse escolas particulares instaladas. Empresários da educação e congregações religiosas reivindicavam subsídios<sup>21</sup> para o setor privado, defendido como condição necessária para que os pais pudessem escolher o tipo de educação que desejassem dar a seus filhos. O reflexo desse esforço será contemplado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de dezembro de 1961. Essas aspirações se fizeram presentes também na reforma do ensino de 1º e 2º Graus de 1971, mesmo que sob nova configuração.

O “milagre econômico,” vivenciado nos primeiros anos do governo militar, e a qualidade insatisfatória das escolas oficiais, impulsionaram um deslocamento de setores

das classes médias para as escolas privadas, estimuladas pela preocupação de garantir uma vaga para os filhos nas universidades oficiais de qualidade e gratuitas. Esse movimento foi também impulsionado pela acelerada urbanização<sup>22</sup> da população brasileira, e pela crescente valorização da exigência de nível superior de ensino como garantia de bons empregos.

Assistimos à proliferação de “cursinhos pré-vestibulares” e escolas supletivas, a partir dos anos 70 do século XX, implantadas para atender a segmentos da classe média, cujos jovens precisavam prestar vestibular mas não tinham dinheiro ou tempo para cursar os três anos do ensino médio em uma escola particular. Muitos cursinhos criados neste período, transformaram-se em escolas de ensino fundamental e médio (mais tarde, mesmo em universidades).

A partir dos anos 80 do século XX, houve o rompimento da aliança entre as mantenedoras de ordens confessionais e leigas na defesa da escola privada, existente nas décadas anteriores. Neste momento a Igreja Católica, influenciada pelo movimento da Teologia da Libertação, fez sua opção preferencial pelos pobres, tendo alguns segmentos da igreja optado também, pelo envolvimento com o Movimento dos Sem Terra. Quando a Igreja Católica deixa de expandir-se no ensino formal e passa a ligar-se mais aos movimentos de base optando preferencialmente pela educação não formal, a hegemonia das escolas privadas deixa de estar nas mãos das escolas confessionais, passando a liderança para a FENEN, a Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino<sup>23</sup>. Sob a liderança dessa, expandem-se as escolas particulares sob o domínio das chamadas “redes de ensino”, que iniciaram seus trabalhos a partir da instalação dos cursinhos pré-vestibulares, conforme já mencionei em parágrafos anteriores, indicando novos caminhos e tendências.

Essas “redes de ensino” seguindo o modelo, “Franchising” montaram verdadeiros impérios, indústrias produtoras de materiais pedagógicos apostilados, e que fornecem seus produtos e serviços para escolas, tanto particulares quanto confessionais, e

---

<sup>21</sup> Cf. Cunha, 1986.

<sup>22</sup> Cf. Hobsbawn, 1995.

até mesmo mantendo convênios com escolas confessionais e públicas. O modelo da rede de franquias ganhou muitos adeptos, pois conseguiu baixar os custos da educação das escolas conveniadas, além de prometer um padrão de qualidade semelhante ao padrão de suas escolas-modelo.

A busca de uma escola de qualidade pode ser reflexo da sociedade atual. Vivemos em uma sociedade da informação, onde “o conhecimento tornou-se o principal recurso econômico e o único marcado pela escassez”<sup>24</sup>. Essa mentalidade social que valoriza o conhecimento impulsiona o mercado privado educacional. O Diretor do Departamento de Saúde e Educação do *International Finance Corporation*, Guy Ellena, aponta duas razões para o crescimento desta demanda específica: uma é a capacidade limitada de investimentos do poder público; outra, a percepção crescente das famílias, principalmente as de classe média, do valor inestimável de uma boa formação, acreditando que a educação é um fator determinante de mobilidade e ascensão social.<sup>25</sup>

No mercado atual, fortemente influenciado pelo processo de globalização da economia, com base nos ideais neoliberais, o Estado tende a privilegiar as relações de mercado como reguladoras da vida social e dispensa-se de funções sociais, mormente a educação. A “gestão democrática” torna-se uma forma de libertar-se da responsabilidade da educação pública. Da mesma forma se libera da responsabilidade da educação incentivando a educação privada, deixando a cargo das escolas confessionais, particulares, comunitárias e filantrópicas, a sua administração - e a definição de políticas próprias. Essa política é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases de 9394/96. Esta prática espelha a adesão atual do Brasil ao neoliberalismo econômico e político.

Esta busca da classe média pelo ensino privado é visível não só nos grandes centros como também se faz presente no interior do Brasil. Especialmente quando famílias da classe média, acompanhando o processo migratório do capital (que se desloca no sentido sul e sudeste para o centro-oeste), ao chegar no interior do país, não dispendo de um ensino

---

<sup>23</sup> Cf. Cury, 1986.

<sup>24</sup> Cf. Revista Exame nº 763, abril de 2002.

<sup>25</sup> Cf. Revista Exame nº 763, abril de 2002.

público satisfatório para seus filhos, não reivindicam melhorias na qualidade do ensino na rede oficial mas, ao contrário, criam escolas particulares que atendam às suas necessidades.

Em nossa sociedade capitalista o capital se move em função da oferta e da procura. No Brasil, só no ano 2000, 8,2 milhões de jovens concluíram o ensino médio. Nos próximos dois anos deve chegar a 10,5 milhões.<sup>26</sup> Segundo dados recentes<sup>27</sup>, a educação movimenta 90 milhões de reais, o que representa 9% do PIB brasileiro, o triplo do setor da energia. Sem dúvida, empresários da educação continuarão se organizando para atrair esses recursos.

As escolas privadas no Brasil têm uma trajetória histórica que fortalece sua estrutura. Contam com forte apoio da classe média, que busca na educação diferenciada assegurar para seus filhos um tratamento especial e a garantia de aprovação nos vestibulares das universidades públicas consideradas de melhor qualidade. O jovem proveniente da classe média está ligado em suas relações familiares a um tipo de trabalho mais abstrato. Este jovem tem a escola como forma potencialmente capaz de lhe oferecer condições para atingir seus objetivos. Como sua família pode garantir seu sustento, ele poderá fazer sua formação, construindo sua carreira profissional em condição de estudante vivendo em uma situação de trabalho, reconhecida socialmente como profissão a condição de estudante é tida como profissão, mas somente podem estar nesta categoria os jovens que têm famílias que possam sustentá-lo.

“(…) o que ocorre com o estudante nada mais seria, por conseguinte, do que uma ilustração das funções socializadoras da família, dos vínculos de classe e da conjuntura histórico-social que o envolve como um todos (…)” (Foracchi 1997, p.167).

É preocupação da classe média a manutenção de sua posição social e econômica. Essa possibilidade ficará assegurada ao jovem capaz de assumir uma profissão socialmente prestigiada e economicamente rentável. A educação e a formação profissional de nível superior é fator preponderante para atingir este objetivo. Essa expectativa marca

---

<sup>26</sup> Cf..Revista Veja nº1740, 27 de Fevereiro de 2002.

<sup>27</sup> Cf. Revista Exame nº763 de 15 de Abril de 2002.

as relações do jovem com sua família, que muitas vezes influenciará até em sua opção profissional e também na escola de ensino médio que este frequenta.

“(…)é isso que faz com que, conscientemente ou não, a família da classe média encare a profissionalização de nível superior como um fator operativo para definir e defender sua posição no sistema (…)” (Foracchi, 1997, p.176).

Somente as famílias mais privilegiadas podem oferecer a seus jovens um período de latência ou de moratória social, enquanto estuda, ou quando este depois de concluir sua escolaridade, não consegue se inserir nas atividades profissionais do mercado de trabalho formal (Chamboredon, 1985 e Müxel, 1994, Apud Sposito).<sup>28</sup>

Os resultados do Censo Escolar<sup>29</sup> de 2001, apresentam os seguintes dados: total de alunos matriculados no Ensino médio, 8.398.008, sendo que deste total, 1.220.324 alunos estão matriculados nas escolas da Rede Privada. Os alunos que frequentam as escolas da rede privada, são jovens provenientes de famílias mais privilegiadas.

Nesta perspectiva a análise e o olhar que se tem para as escolas da rede privada e sua clientela, bem como a manifestação de indisciplina na sala de aula não poderá ser a partir das mesmas bases teóricas utilizadas em análises das escolas públicas e seus alunos, tendo em vista que as relações travadas no interior dessas escolas, apresentam diferenças significativas, na medida que estas estão organizadas e são regidas pelas leis do mercado, conforme já salientei na parte introdutória desse trabalho.

---

<sup>28</sup> Cf. Revista Brasileira de Educação, nº 5 e 6 de 1997.

<sup>29</sup> Cf. MEC, 2001.

## **CAPÍTULO 2**

### **A ESCOLA PARTICULAR PESQUISADA**

Buscando compreender as manifestações de indisciplinas na sala de aula, sua possível relação também com a estrutura organizacional da escola, apresento uma breve caracterização do Colégio em que foram coletados os dados desta pesquisa, descrevendo sua estrutura física, seus aspectos pedagógicos, o perfil profissional dos professores e o perfil dos alunos de duas salas do primeiro ano do Ensino Médio.

## **2.1 CARACTERIZAÇÃO DO COLÉGIO**

## 2.1 CARACTERIZAÇÃO DO COLÉGIO

O espaço onde toma corpo a presente pesquisa é um colégio particular de Cuiabá, Mato Grosso. A sua caracterização mais detalhada é a tarefa do presente capítulo.

### **Localização e infraestrutura**

A escola estudada está situada na região central de Cuiabá, em um bairro considerado antigo. A escola funciona nesse mesmo local há mais de 10 anos, mas já passou por três grupos de proprietários. Desde sua criação atendia aos níveis de ensino fundamental e ensino médio.

Os atuais proprietários compraram os direitos do antigo dono em dezembro de 1999. Assumindo a direção a partir de janeiro de 2000, deram continuidade ao atendimento aos níveis de ensino fundamental e médio, até junho de 2001. A partir de agosto de 2001 os novos proprietários decidiram por não mais atender as séries iniciais do ensino fundamental (1º a 4ª séries), quando os alunos destas séries foram convidados a transferirem-se para outras escolas.

O diretor afirmou em entrevista que a decisão foi tomada porque esta faixa etária “dava muito trabalho”, necessitando de professores diferenciados e especializados para estas séries. Além disso, segundo ele, a escola não possui estrutura física para atender alunos desse nível escolar o que demandaria maiores investimentos, inclusive de estrutura física. A direção preferiu optar por atender alunos da 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e o ensino médio, podendo aproveitar os mesmos professores, uma vez que os horários, a grade curricular e as disciplinas são estruturados de forma semelhante.

Ao todo a escola possui aproximadamente quinhentos alunos, assim distribuídos: ensino fundamental, uma sala para cada série. Ensino médio, duas sala de primeiro ano, três salas de segundo ano e uma sala de terceiro ano. A escola funciona nos três turnos, sendo que o período matutino oferece aulas regulares dos alunos da 5ª à 8ª

séries, das três séries do Ensino Médio e das duas salas de Cursinho. No período vespertino os alunos retornam para eventuais aulas de reforço, podendo também usar a escola para estudos em grupo e elaboração de trabalhos. No período noturno a escola oferece o Ensino Médio e três salas de cursinho. O prédio da escola possui dois pisos. No superior ficam as salas do ensino fundamental (5º a 8º séries). No térreo, as do ensino médio e as duas salas de cursinho.

Como a escola está situada em uma avenida de grande fluxo de veículos, o recuo entre a avenida e o prédio é utilizado como estacionamento para os professores e visitantes, bem como embarque e desembarque de alunos. Todo o espaço interno de circulação da escola é totalmente isolado da rua, não permitindo qualquer visão e contato com o espaço externo. Os alunos ao chegarem entram por um portão lateral que dá acesso ao pátio interior anexo à cantina, exceto quando chegam mais que dez minutos atrasados. Neste caso, entram pela porta principal, tendo que se justificar com a recepcionista, que anota o nome do aluno, a turma e o motivo do atraso, comunicando-o ao coordenador. O mesmo aluno não pode atrasar-se por mais que três vezes ao mês.

Parte do prédio está passando por reformas. A fachada foi remodelada destoando da parte interna. A entrada das visitas se dá por uma porta de vidro (Blindex), sempre fechada. Esta porta dá acesso à sala da recepcionista, ficando separada do espaço interno da escola por uma porta de madeira, também sempre fechada, sob controle da recepcionista, que anuncia por interfone as visitas e comunica ao porteiro que acompanha o visitante ao seu destino. O porteiro que fica do lado interno também se comunica por interfone com a recepcionista quando libera algum aluno fora do horário, para que a porta seja aberta.

Notei que o prédio carece de serviços de manutenção. As paredes dos corredores, hall e salas de aulas, foram pintadas no início do ano na cor azul escuro, o que contribui para escurecer os corredores e o hall de circulação que dá acesso às salas da direção, coordenação, secretaria, sala dos professores, tesouraria, banheiros e também às três salas do cursinho. Tanto os corredores quanto o hall e as salas de aulas não possuem janelas: todo o ambiente interno é climatizado. As salas de aula são mantidas sempre fechadas. Caminhando pelos corredores a única visão que se tem do interior das salas é

através de uma pequena abertura de vidro nas portas. As paredes dos corredores e das salas de aulas, estavam muito pichadas, com a pintura descascando. O piso é cimento bruto, muito desgastado, parecendo ter sido pintado na cor cinza. Os móveis nas salas da administração, sala dos professores e também as carteiras das salas de aula, estavam muito mal conservados.

A parte do prédio em reformas, segundo o Diretor, estaria pronta até o próximo ano. A reforma compreende duas salas, uma para acomodar computadores e outra destinada à biblioteca. Próximo a estas salas também estavam sendo reformados dois banheiros para o uso dos alunos. O diretor comentou que comprou a escola com a parte material muito deteriorada e que estava investindo em sua melhoria para o próximo ano. A escola possui uma quadra coberta para as aulas de educação física e também um pátio coberto anexo à cantina.

### **Proposta pedagógica do Colégio**

Como este trabalho de pesquisa busca compreender as manifestações de indisciplina na relação pedagógica, em tese seria necessário analisar a Proposta Pedagógica da Escola, pois é através desta que se articulam as relações bem como se constrói a concepção de disciplina/indisciplina. Quando solicitei do Diretor o Projeto Pedagógico da escola, disse que ainda não foi elaborado, justificando que, em função de ter adquirido o Colégio há apenas dezoito meses (esta direção assumiu em janeiro de 2000, meu primeiro contato com o Diretor foi em junho de 2001), ainda estava mais preocupado com as questões de infra-estrutura. Somente a partir de 2002 estaria se voltando para a elaboração e formalização de um Projeto Político Pedagógico. Afirmou que pretende desenvolver uma proposta tradicional de ensino. Em sua escola tomará como objetivo maior à preparação dos alunos para serem aprovados no vestibular. Segundo ele este é o objetivo maior dos pais que pagam uma escola particular. “Eles pagam o ensino médio para não pagar a faculdade”, afirmou ele.

Na entrevista concedida posteriormente o Diretor definiu como escola tradicional àquela escola onde se tem “excelentes profissionais para passar os conteúdos e que estes profissionais cobrem em sala de aula uma disciplina rígida para que possa

transmitir os conteúdos”. Quando solicitei licença para examinar o Regimento Interno, alegou que este foi enviado a SEDUC (Secretaria Estadual de Educação e Cultura) para ser aprovado, e que não tinha uma cópia para disponibilizar-me. Ofereceu-me o Manual do Aluno do ano letivo de 2001, onde constam: direitos e deveres dos alunos; proibições; ocorrências disciplinares; sistema de cálculos das notas para aprovação; horários das aulas; calendário letivo do ano em curso. Segundo o diretor os alunos e as famílias tomam conhecimento deste documento e de seu conteúdo no ato da matrícula, ficando de posse de um exemplar. Afirmou que também os professores recebem um exemplar na primeira reunião pedagógica do ano letivo.

## **2.2 PROFESSORES E ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO**

## 2.2 PROFESSORES E ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

Na seqüência da caracterização da Escola pesquisada, convém delinear o perfil dos professores e alunos, por breve que seja, a fim de contextualizar adequadamente as respostas por eles fornecidas.

### Características dos professores do Colégio

O perfil do corpo docente do Colégio é jovem. Durante o período em que interagi na escola com os professores e alunos, observei que durante o recreio nos pátios ou nos corredores, no início ou ao término do período de aulas, quando os professores se juntam aos alunos, alguns professores, só são identificados por estarem sem uniforme. O quadro abaixo fornecerá alguns elementos interessantes, que comentarei em seguida.

QUADRO 1 – Perfil do Corpo docente - novembro de 2001

Disciplinas	Formação	C/h Noutra escola	C/h Nesta escola	sexo	Estado Civil	Idade anos	Tempo Magist ério.	Tempo nesta Escola
Gramática	Letras	-----	20	f	Solteira	23	2.6m	5meses
Literatura	Letras	25	16	F	Solteira	23	2.6m	5meses
Matemática	Eng.Florestal	-----	26	F	Solteira	26	2 a	6meses
Física	Física	06	21	M	Casado	54	26 a	1.6m
Química	Geologia	20	18	M	Casado	39	16 a	2anos
Biologia	Biologia	18	18	F	Solteira	25	8 a	1ano
História	Pedagogia	30	10	F	Casada	30	14a	1ano
Geografia	Economia	18	30	M	Casado	26	3 a	2anos
L.Inglesa	Direito	20	8	F	Solteira	27	12a	1ano
L.Espanhola	Letras/mestrando	10	16	M	Casado	34	12	2anos
Ed.física								
Filosofia								
Xadrez								
Diretor *	Mestre em física			M	Casado	38	20	2anos
Coordenador*	Ensino Médio		40	M	Casado	26	4 a	2anos
Inspetor *								

\*Porteiro também exerce o cargo de auxiliar disciplinar, cuidando dos pátios, corredores, banheiros e demais dependências, encaminhando os alunos que os professores põe para fora da sala de aula, levando-os ao coordenador.

\* Coordenador pedagógico, exerce também a função de coordenador disciplinar é para ele que os alunos são encaminhados quando burlam as normas da escola ou tem qualquer conflito com os professores.

\*Diretor pedagógico, também faz o papel de orientador disciplinar e atende as famílias, alunos e professores.

Quanto à faixa etária, apenas um professor está acima de 50 anos. Três estão entre 30 e 39 anos e os demais entre 23 e 27 anos. Incluído nesta faixa também está o coordenador pedagógico, com 26 anos. Quanto ao tempo de atividade no magistério, cinco professores estão na profissão há mais de dez anos. São os professores de física, química, história, língua inglesa e língua espanhola. Um está trabalhando no magistério há sete anos e quatro professores, há menos de três. É importante observar que, apesar das professoras de biologia e língua inglesa estarem no magistério há respectivamente sete e doze anos, ingressaram no magistério ainda adolescentes, sendo portanto bastante jovens.

Em relação ao tempo na empresa apenas três professores estão há dois anos, quatro há um ano, e três há menos que um ano, o que denota a rotatividade dos professores, podendo resultar em pouco entrosamento da equipe docente entre si, com a escola e com os alunos. Note-se ainda que entre os doze professores do primeiro ano do ensino médio, cinco - apesar de terem concluído um curso superior, não possuem formação específica para a disciplina que lecionam. Destes cinco, quatro não são licenciados. Também o coordenador pedagógico não possui formação específica, concluiu apenas o ensino médio. Outra observação importante é que apenas dois professores entre os entrevistados, trabalham apenas nesta escola. Os demais trabalham em outras, sendo que dois trabalham na rede privada e os outros, na rede pública de ensino.

### **Características dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio**

A escola iniciou o ano letivo de 2001 com 119 alunos matriculados no primeiro ano do ensino médio. Eles estão divididos em duas salas, uma com 60 alunos e outra com 59. 59 dos alunos são de sexo masculino e 60, feminino. No mês de outubro, quando foi feito o levantamento para os estudos, 10 alunos haviam sido transferidos, dos quais dois foram “transferidos” por motivos de indisciplina. Diretor e professores afirmaram que todas as alternativas para manter estes dois alunos foram tentadas sem sucesso, o que resultou no pedido aos pais para que procurassem outra escola. Não me foi possível identificar os motivos das outras oito transferências.

Quanto à faixa etária dos alunos, um tem 12 anos, 09 tem 13, o que significa que estão adiantados em relação à idade dos colegas; 82 estão entre 14 e 15 anos incompletos, portanto na faixa etária correta para a série; 12 estão com 16 anos, 3 com 17 anos e 2 com 18 anos, perfazendo um total de 33 alunos fora da faixa etária, com mais de 16 anos completos, significando que foram reprovados uma ou mais vezes. Os dados indicam que a maioria dos alunos está na faixa etária condizente à série. Mesmo o fato de haver 10 alunos no primeiro ano do ensino médio com menos de 14 anos, combina com o estilo da clientela da escola particular, que ao aceitar alunos com seis anos incompletos no primeiro ano do ensino fundamental, desemboca neste perfil, nas séries do ensino médio.

Os alunos são, segundo a secretária e o diretor, de segmentos da classe média - pagam uma mensalidade em torno de R\$ 130,00. Este valor pode aparentar uma mensalidade baixa ou acessível. Contudo a mensalidade é sempre acrescida de outras taxas – é cobrada a participação em eventos extra classe, desenvolvidos pela escola: palestras, visitas a locais históricos, passeios, excursões, mesmo as realizadas como aulas de campo.

Quanto ao perfil familiar não me foi possível fazer levantamento documental desses dados. Segundo o Diretor, a escola não possui em seus arquivos registro das atividades profissionais e econômicas dos pais ou responsáveis pelos alunos. Também não foi possível acessar as fichas com endereços residenciais, sem o que não pude constatar se os alunos residem no mesmo bairro da escola, ou vem de outros bairros. Segundo o Diretor, a escola recebe alunos de vários bairros. Quanto a meios de transporte, a recepcionista e o porteiro informaram que parte dos alunos chega à escola de carro com os pais, e grande parte deles faz uso de transporte coletivo.

### **Dinâmica com um grupo de oito alunos do primeiro ano**

Conforme expliquei nas considerações metodológicas, os depoimentos dos alunos foram registrados por meio da técnica de dinâmica de grupo, o que possibilitou que todos os participantes se expressassem verbalmente. Sobre a dinâmica: Num primeiro momento foi explicado o objetivo do trabalho, solicitando-se, em seguida, que os alunos

falassem sobre a escola, os professores e sua visão sobre a rotina da escola e as relações sociais ali travadas. Mantive a íntegra das manifestações (que serão analisadas no próximo capítulo), para mostrar o movimento e a riqueza da interação travada entre os alunos a partir da mediação da pesquisadora. Em seguida transcrevo as falas dos oito alunos<sup>30</sup> do primeiro ano:

*Simone* (15 anos): “nosso comportamento depende do professor que vai dar aulas. Nossa sala é considerada a pior do Colégio. Todo mundo diz que esta é a pior. Mas depende do professor. Olha, tem professor que consegue entrar na sala e dar aula, consegue dominar todos os alunos e pelo menos consegue dar aula. Já tem professores que não conseguem, eles falam para ficar quietos mas ninguém fica, fica uma baderna só, é isso.”

*José* (16 anos): “Eu vejo que muitos professores confundem amizade com conhecimento de cada aluno com o tipo de pessoa. Muitas vezes o professor não acha quem esta bagunçando dentro da sala. Aí ele pega aqueles que já bagunçam antigamente, e sempre levam meio na vantagem. É que na verdade aquele estatuto dos direitos dos estudantes não vale para muita coisa. Foi pedido que nós lêssemos o manual do começo ao fim e que lá constam todos os nossos direitos, tudo o que nós podemos fazer dentro do colégio. Só que sempre quando a gente vai reclamar do professor o professor tem mais direitos que o aluno, então é um dos motivos que poderia ser repensado para melhorar a sala. Eu acho difícil também, porque este regimento é um regimento particular, não é um regimento militar, e esse negócio de não poder ir ao banheiro e não poder tomar água e não poder sair da sala é um regimento militar. Na escola particular eu acho que o aluno tem direito de pedir licença para o professor e sair quando necessita. Você pode até ter problemas de saúde por não poder sair da sala e se isso ocorrer quem vai pagar a conta? É o Colégio?”

*Simone* (15 anos): “Outra questão que eu acho errado, é essa história de quem não tem o livro em sala sai da sala. Eu acho errado. Sempre na sala você tem cinquenta alunos, e era metade da sala que ficava para fora da aula, e metade assistia a aula. Isso é errado, as vezes uma mãe não tem condições de comprar um livro então o aluno vai perder também a explicação do professor? Sendo que também as vezes nem usa o livro na

---

<sup>30</sup> Os nomes dos alunos são fictícios, para assegurar a preservação de sua privacidade.

sala. São livros grossos que as vezes não dá para trazer todos, são cinco aulas as vezes seis aulas, as vezes não dá para trazer todos os livros fica muito pesado... risos..”

*Ricardo* (16 anos): “É agente paga o Colégio aqui para não assistir aulas. Qualquer coisa...fora...outra coisa...fora...”

*Mariana* (15 anos): “depende. Às vezes ficar fora é pura adrenalina, (risos) porque a gente tem que ficar fugindo e se escondendo do inspetor para não levar a gente para a coordenação. A gente fica se escondendo nos banheiros, escondendo em algum lugar.”

*José* (16 anos): “Mas depende... se for aula de um professor decente que sabe dar aula e que a gente gosta, a gente sente muita falta e sabe que está perdendo algo que fará falta. O que seria uma aula decente? Bom... uma aula decente é quando um professor consegue impor as regras, consegue comandar a sala, e consegue conversar e convencer o aluno a parar de conversar. O contrário é aquele professor que não consegue nada e só sabe pôr o aluno para fora, essa é a única coisa que ele sabe fazer, a única maneira com que ele sabe fazer na aula.”

*Mário* (14 anos): “Eu acho que para o professor assim... conseguir dominar a sala ele precisa fazer alguma coisa para prender a atenção... tem professor que fica lá na frente falando...falando...falando...um monte de ..... sem sentido... a gente não entende nada. Ele fica lá na frente só lendo o livro, grande coisa isso só lendo e explicando o livro. Acho que o professor deveria trazer alguma coisa mais, tipo assim algumas curiosidades, algo a mais, para a gente se interessar, agora o que esta no livro a gente mesmo pode saber sozinho é só ler.”

*Cláudia* (15 anos): “Eu acho assim como o José disse. Os professores têm que impor as regras, mas tem muitos professores que não sabem fazer isso, não conseguem fazer com que os alunos os respeitem. Então a sala fica na maior baderna. Porque não dominam? Por que eles não têm muita moral na sala porque não são rigorosos, e aí os alunos começam a pôr gás no professor.”

*Mário* (14 anos): “Olha... aqui tem professores que entram na nossa sala e fica debatendo, perguntando para nós... debatendo com a gente, falando o que está havendo, porque eles não conseguem dar aulas. Aí a gente explica para ela, porque ela não consegue,

exemplo, a professora de matemática (um aluno cutucou o outro para não falar os nomes), ela não consegue dar aulas, porque as aulas dela são chatas. Ela não consegue dar aulas. Tem dia que a gente tá quieta, ela manda sair porque marcou antes.”

*Simone* (15 anos): “Tem professor que entra na sala, começa a falar...falar...falar... a gente não entende nada. Eu acho que ele tem que fazer um resumo, passar no quadro para a gente copiar e encima deste resumo ele explicar para nós, aí a aula poderia ser até mais interessante, e a gente não ficaria fazendo bagunça.”

*Thais* (16 anos): “O que faz a aula ficar interessante é o tipo de professor que transforma a aula, tem professor que brinca e dá aula. E quando chama atenção da gente faz com educação.”

*Roberto* (17 anos): “Eu tive um professor de química, ele dava aula brincando ele falava que um átomo era uma casa e os prótons eram os filhinhos bons que ficavam dentro de casa e os elétrons eram os filhinhos maus que fugiam de casa, e era uma aula interessante, que a gente acabava aprendendo. Aqui nesse Colégio tem uns professores que não sabe nem o nome dos alunos.”

*Claudia* (15 anos): “Eu adoro matemática, mas eu estou deixando de gostar, por conta da professora que não explica, não sabe dar aulas, todo mundo conversa, ela só passa no quadro, não que nem saber se alguém aprendeu ou não. Eu gosto de matemática mas com esta professora eu estou deixando de gostar. Já eu não gosto de química mas com o professor que tenho aqui, eu estou aprendendo e gostando.”

*Ricardo* (16 anos): “Eu acho que a aula, deveria ser uma aula criativa, onde o professor ao mesmo tempo em que dá a aula ele possa brincar com os alunos, brincando com a matéria, assim os alunos iriam aprender mais. Não aquela aula, sempre igual, onde o professor, chega passa no quadro depois dá uma pequena explicação e já vai embora, aí a gente se ferra na prova porque não sabe nada. Uma aula criativa é assim o professor brinca, mas brinca com a aula e a matéria dele.”

*Simone* (15 anos): “Tem professor que chega na sala de cara amarrada, não fala nem bom dia, se a gente fala bom dia ele nem responde, é muito chato. Ninguém consegue prestar atenção na aula dele é um tédio. Outro só passa matéria e já vai embora,

se você entendeu, entendeu, se não entendeu, azar seu. Quando o professor dá aula brincando, de bom humor, é melhor.”

*Ricardo* (16 anos): “Acho assim também, tem professor que ainda tá estudando na Universidade e já está dando aulas, acho que isso não é certo, nem sabe direito. Tem um professor nosso aqui que dá aula de física, ele é bom. Já tem tempo que ele dá aula, ele sabe. Agora a professora de matemática é nova, ainda tá na universidade, não tem experiência. Não tem domínio, não tá nem aí, pouco se lixando para a pessoa, para o aluno.”

*Roberto* (16 anos): “Acho que hoje em dia, muitos professores não são qualificados, passam em cursos de educação e o que esta levando muito em conta hoje em dia é a fisionomia, se a pessoa é bonita, bem apresentada, por exemplo aqui tem umas professoras que pensam que porque elas são bonitinhas, passam uma coisa no quadro, manda fazer outra coisa e você fica assim só olhando, sem saber o que fazer. Hoje em dia a gente não quer professor bonitinho a gente quer professor que saiba e não faça a gente perder tempo dentro de sala de aula. E que saiba também conhecer os alunos e que saiba dar uma boa aula.”

*Thais* (16 anos): “É verdade tem professor aqui que não sabe nem meu nome na sala. Aqui tem muito de errar a nota no boletim, aí você vai ver porque do erro, ninguém sabe se foi o professor, se foi a secretaria, se foi o computador. Às vezes é o professor que deu a nota de conceito errada de um aluno para o outro.”

## **CAPÍTULO 3**

### **INDISCIPLINA DA ESCOLA, DO PROFESSOR, DO ALUNO?**

A seguir, através da sistematização dos dados, procurarei mostrar a perspectiva do diretor, dos professores e dos alunos investigados, sobre a questão ampla da disciplina/indisciplina, focalizando-me no problema mais específico das manifestações de indisciplina e suas causas. A partir dos dados coletados e de reflexões de outros pesquisadores, que também estudaram a questão disciplinar escolar, tentarei compreender as relações entre este fenômeno e a estrutura organizacional administrativa e pedagógica da escola - e como estas concorrem ou não para as manifestações de indisciplina na sala de aula.

### **3.1 A INDISCIPLINA SEGUNDO OS PONTOS DE VISTA DE PROFESSORES E DE ALUNOS DO COLÉGIO**

### **3.1 A INDISCIPLINA SEGUNDO OS PONTOS DE VISTA DE PROFESSORES E DE ALUNOS DO COLÉGIO**

Como já foi observado nas considerações metodológicas, usei entrevistas semi-estruturadas como ferramenta de coleta de dados, para o diretor e professores. Apesar de se ter abordado as mesmas questões a todos os entrevistados, nem sempre se seguiu a mesma ordem. A partir das colocações feitas iam sendo encaixadas as questões pertinentes, sempre com o cuidado de não interromper o fluxo do raciocínio do entrevistado.

Para melhor compreender as manifestações de indisciplina na sala de aula a partir da relação professor/aluno/instituição, nas entrevistas foram abordadas questões relacionadas à estrutura física e organizacional da escola: concepção pedagógica da escola e do professor. Também busquei observar a formação do professor, sua metodologia e tempo de exercício no magistério. Com estes dados e questionamentos, foi possível apreender a visão do professor em relação as suas práticas pedagógicas, a sua profissão, escola em que atua, bem como sua visão do sistema educacional brasileiro.

Convém ressaltar que as questões colocadas aos professores, nem sempre foram respondidas de forma precisa e objetiva. Em alguns momentos com alguns professores, que pareciam não ter ainda feito uma reflexão sobre a questão abordada, houve necessidade de dar explicações mais detalhadas sobre o que se estava argüindo. Apesar das dificuldades os professores demonstraram interesse em colaborar com o trabalho, e preocupação em responder de forma coerente à entrevista.

Houve momentos em que as questões e colocações feitas durante a entrevista pareciam instigar o entrevistado para reflexões que ele ainda não havia feito. Em alguns pontos o entrevistado, talvez por não ter ainda pensado sobre o assunto, desviava-se completamente do tema em pauta ou respondia lacônica ou fragmentariamente; passava a falar de forma genérica, como se ele próprio não fizesse parte daquela realidade descrita, ou ainda adotava uma fala pouco articulada, demonstrando insegurança, parando de falar e

pensando sobre a questão. Isto foi verbalizado em de várias entrevistas. Para exemplificar transcrevo o final da fala de uma professora, que assim manifestou-se:

“(...) foram abordadas questões interessantes. Foi até interessante para o meu trabalho, a gente passa a refletir melhor sobre o nosso trabalho e desenvolvimento em sala de aula (...)” (Professora 1 Gramática).

Esta professora comentou que a entrevista levou-a refletir sobre assuntos que ela ainda não havia contemplado, despertando sua curiosidade em relação a temas novos, além de ter observado que a entrevista teve impacto positivo sobre a sua atividade.

Outro aspecto interessante foi que, ao contrário do que eu supunha antes dos primeiros contatos com a escola, os professores, todos eles, inclusive a direção, afirmavam abertamente que o problema disciplinar era a questão que mais os afligia, sentindo-se impotentes diante dele.

Percebi que falar sobre os atos de indisciplina dos alunos era algo rotineiro naquela escola. Eles não se preocupavam em mascarar o problema, nem o negavam: ao contrário, todos disseram ter problemas para manter a ordem na sala de aula, demonstrando conceber o problema como algo generalizado nas escolas, não como um fenômeno apenas daquela escola. Noutras palavras, os professores falaram abertamente sobre seus problemas com a indisciplina na sala de aula, aparentando considerá-las como algo que faz parte da rotina escolar e da educação de forma geral. Isso se pode constatar nas falas transcritas a seguir:

“(...) eu tenho problemas com indisciplina na sala de aula, seria uma petulância muito grande dizer que eu não tenho...tenho (...)” (Professor 10 – Língua Espanhola).

“(...) há sete anos atrás eu tive muitas dificuldades, porque a todo momento eu tinha que ficar provando quem eu era, ...para eles perceberem que eu era uma profissional...hoje a questão da indisciplina, graças a Deus, para mim como profissional, ela acontece, mas são assim casos definidos, aqui nesta escola são turmas, aqui eu tenho uma turma que dá problemas (...)” Professora 9, Língua Inglesa).

Os professores menos experientes foram os que admitiram mais abertamente ter problemas disciplinares em sala de aula, aparentando também maiores dificuldades em

buscar soluções para dos mesmos. Os depoimentos das professoras de literatura e matemática mostram isso. Ambas estão no magistério há dois anos, e entraram nesta escola tendo o ano letivo já sido iniciado, o que pareceu contribuir para suas dificuldades em manter a ordem durante as aulas e conseguir respeito dos alunos enquanto professoras, o que fica claro nos dois depoimentos que se seguem:

“(...) olha tem alunos que parecem que querem derrubar a sala, parece que o intuito deles aí é não estudar e não querem que os outros estudem (...)” (Professora - 2 - Literatura).

“(...) olha a indisciplina não é geral mas a gente percebe que em algumas salas de aula, principalmente em uma do primeiro ano existe um desrespeito muito grande (...)” (Professora- 3 - matemática).

### **Manifestações de indisciplina na sala de aula**

Em geral, os professores entrevistados, a princípio demonstraram uma certa dificuldade em descrever o que consideravam como manifestações de indisciplinas na sala de aula, paravam para pensar. Pareciam elaborar o que iam dizer, como se ainda não tivessem parado para definir o que consideravam indisciplina. Após algumas interjeições eles descreviam os atos considerados por eles como indisciplina. Interessante ressaltar que nenhum professor descreveu ações de agressão física como indisciplina – não houve professor que apontasse ter sofrido agressões nesta escola. Quando se referiram a esse tipo de manifestação declaravam ter conhecimento de que outros professores em outras escolas já foram agredidos, mas não se colocaram como vítimas desse tipo de agressão. Sempre que se referiam as ações de indisciplina estas estavam ligadas a ações dos alunos que dificultava a manutenção da ordem necessária para o bom andamento das aulas.

Esta forma com que os professores definiram as manifestações de indisciplina, serviu de apoio para a opção do conceito de indisciplina usado neste trabalho: como já foi observado na parte introdutória deste trabalho, tomei por base o conceito de indisciplina segundo Estrela<sup>31</sup>. Que entende como indisciplina escolar, a quebra da ordem estabelecida necessárias ao andamento das aulas. Este foi o conceito que orientou este

---

<sup>31</sup> Cf. Estrela, 1992

trabalho. Mas além desse, também norteou o trabalho o conceito de La Taille<sup>32</sup>, quando observa que a indisciplina pode se manifestar de duas formas: pela desobediência insolente ou pelo caos dos comportamentos. As observações, as descrições e os relatos dos professores indicaram que a indisciplina nesta escola parece estar mais ligada ao caos dos comportamentos, uma vez que as regras existem, mas não estão colocadas de forma clara, ou não foram trabalhadas pelos sujeitos envolvidos no processo educativo, como mostrarão os depoimentos ao longo deste capítulo.

A seguir passo a mostrar extratos de depoimentos que mostram como os professores, a partir do Diretor, descrevem o que consideram manifestações de indisciplina nas salas de aula. Os depoimentos foram transcritos em seqüência, sem comentários individuais para mostrar a relação destas e as prescrições previstas no manual do aluno. Adicionei alguns realces, para deixar claros os elementos mais comuns ou mais importantes:

“(...) um exemplo claro de indisciplina é a falta de respeito total...é o uso de celular em sala, casos em que o celular tocou, estava no silencioso o aluno olhou quem era, e foi saindo da sala, sem tomar conhecimento se tinha ou não professor em sala de aula (...)” (diretor).

“(...) tem muitas ações que podem ser consideradas indisciplina: desrespeito com os colegas, agressão verbal, ficar disperso na sala de aula, fazer atividades diferentes daquela que o professor está ensinando, falar, conversar outros assuntos diferentes dos que estão sendo tratados... e uma série de outras ações que eles costumam fazer em sala durante as aulas (...)” (Professora – 1 - gramática).

“(...) tem alguns alunos que ficam imitando animais. Imitam gato, vaca, assovia alto. Então você está explicando algo, aí começa um assovio, um ruído de imitação. Outra coisa é a conversa paralela, um virado para o outro...conversando...como se você não estivesse na sala de aula...outros até passavam pela sala (...)” (Professora – 2 - literatura).

“(...) muita conversa..você pede não é obedecido...andam muito pela sala de aula...não pedem licença...ficam imitando animais...fica difícil de saber quem foi, a sala é muito cheia...acho que uns sessenta por cento têm problema de indisciplina(...)” (Professora – 3 - matemática).

“(...) eu não tenho muitos problemas não. Mas uma conversinha paralela, em tom bastante baixo, isto já atrapalha muito. Minha matéria é uma matéria que exige muita atenção, não dá para aprender física sem concentração e esforço (...)” (Professora - 4 - física).

---

<sup>32</sup> Cf. La Taille, 1996.

“(...) uma conversa exagerada...um boné que o aluno joga no outro...gracinhas que fazem para chamar atenção dos próprios colegas... a indisciplina maior ...é a questão de objetos que os mesmos trazem de casa, eles usam uma espécie de bombinha que eles chamam de “peido de velha”...exala um mal cheiro insuportável e todos nós temos que sair da sala...vira o maior tumulto(...)” (Professora – 6 - biologia).

“(...) aluno disperso...conversando..arrastam carteiras, mudam de lugar, conversam alto, isso para mim é indisciplina (...)” (Professora – 9 – Língua Inglesa).

As manifestações de indisciplina (conforme os destaques) acima relacionadas cobrem uma ampla gama de comportamentos, iniciando pela fala do diretor que aponta o uso do celular em sala, como outras manifestações indicadas pelos professores tais como: agressão verbal, conversas paralelas, locomover-se pela sala sem pedir licença, brincadeiras de mau gosto como a descrita pela professora de biologia, (que inclui uso de objetos estranhos e desnecessários aos estudos). Todos estão relacionados no manual do aluno na parte “Das Proibições”, direta ou indiretamente. Se estas manifestações já estão previstas como proibidas no Manual do Aluno, cabe perguntar por que os professores e diretor não tomam as providências que estão previstas neste manual.

Em seus depoimentos o diretor afirmou que professores e alunos têm conhecimento do conteúdo deste manual. Assim sendo, a questão que se coloca é qual seria então a razão que leva os professores à não fazer uso das penalidades previstas nesse documento, para regulamentar as relações em sala de aula.

Na medida em que estas manifestações de indisciplina estão previstas no manual do aluno, incluindo também as penalidades para as ações transgressivas e os professores parecem não fazer uso delas, uma vez que elas ocorrem de forma rotineira, conforme se verá em outras sessões deste capítulo, pode-se dizer que as observações de Aquino<sup>33</sup>, já citadas na parte introdutória deste trabalho, são pertinentes. Especialmente quando ele afirma que a indisciplina poderia ser também resultado da “injunção de uma escola idealizada e gerida para um determinado tipo de clientela, e ocupado por outro”. Esta realidade poderia estar refletindo a discrepância entre a tentativa de implantar uma escola no modelo tradicional, (segundo o diretor) com professores não preparados para a

---

<sup>33</sup> Cf. Aquino, 2000.

filosofia e metodologia ou ainda a discrepância entre o modelo educacional tradicional, questionado já no início do século XX, e a tentativa de sua implantação numa escola com alunos e professores do século XXI.

### **A proposta pedagógica do Colégio para o diretor e professores**

Na impossibilidade de analisar a proposta pedagógica do Colégio em função da mesma não ter sido ainda elaborada formalmente, conforme informações descritas no capítulo dois deste trabalho, busquei apreender a proposta pedagógica e a filosofia que norteava as práticas pedagógicas através das falas do diretor e do corpo docente, na tentativa de compreender o fio condutor que delineava as relações pedagógicas no interior do Colégio em estudo.

Na investigação procurei compreender qual a visão, mesmo implícita, de cada professor, sobre a filosofia e proposta pedagógica da escola em que trabalha. Os questionamentos sobre este assunto se fizeram necessários uma vez que se investiga a relação professor/aluno/escola e as manifestações de indisciplina na sala de aula., pois é a partir da proposta pedagógica da instituição, que os professores se apóiam e se fundamentam, para construir ou reconstruir sua visão de disciplina/indisciplina, bem como se ancoram para fazer as intervenções necessárias nos momentos em que se depara com manifestações de indisciplina na sala de aula.

Pelos motivos acima expostos, acredito ser relevante que os professores ao trabalhar em uma escola, tenham claro a sua proposta pedagógica, pois é esta que, fundamentada em bases teóricas, desenha de forma pré-elaborada através do conceito de ensino-aprendizagem adotado, a metodologia, através da qual delinear-se-á a relação professor/aluno/escola, desenho necessário para o desenvolvimento das atividades pedagógicas na sala de aula:

O diretor quando questionado sobre a proposta pedagógica da escola deu a seguinte resposta:

. “(...) quando se fala em proposta pedagógica nós não vamos voltar às velhas tradições (sic!) e falar em Piaget , Skinner e Rogers,... hoje trabalhamos aqui dentro no sentido de criar uma escola tradicional.... não adianta falarmos em trabalhar o construtivismo, quando não estamos preparados, nós não temos profissionais no Mato Grosso preparados... temos, muitas coisas a fazer no pedagógico.... estamos procurando montar uma escola onde ela tenha um ensino estritamente tradicional... de forma que eu ao longo do tempo com o aperfeiçoamento dos profissionais que estão envolvidos... eu consiga determinar qual a melhor filosofia de trabalho (...)” (Diretor).

Com este depoimento o diretor demonstrou um completo rechaço às teorias interacionistas ou ao modelo denominado de construtivismo, que atribui a Piaget, bem como a Skinner (Escola Tecnicista) e Rogers (Escola Nova). Isto também aparecerá em outras falas de professores: a tentativa de explicar o construtivismo pelo não construtivismo, ou pelo modelo tradicional<sup>34</sup>. O diretor, porém, não soube indicar em que teoria ou teorias sustenta ou pretende sustentar sua proposta educacional. Ele, assim como outros professores da instituição, refuta veementemente a proposta interacionista. Os motivos alegados pelos professores que se posicionam contra o “Construtivismo”, são principalmente ligados ao “excesso de liberdade que se dá aos alunos”. Pude constatar, porém, que refutam a proposta e seus fundadores, mas aprioristicamente, isto é, sem indicar onde se apóiam. É o que se pode constatar no depoimento abaixo dado pelo ex-coordenador pedagógico do Colégio, formado em Geologia e professor de Química:

“(...). a linha desta escola é tradicional... não é construtivista, não é Piaget,.. eu acho que esta escola não tem estrutura física para isso..., aqui em Cuiabá tem várias escolas construtivistas, mas elas não têm estrutura... o construtivismo é uma linha interessante, que eu particularmente não concordo, mas acho interessante, não concordo porque nosso aluno não está preparado, com o tempo quem sabe... mas aqui e em outras escolas em que eu trabalho a linha é tradicional(...)” ( Professor -5 – Química).

Estes depoimentos do diretor e do professor de química remetem à análise de Resende<sup>35</sup>, quando investigou as relações de poder na sala de aula. Observou que, diante de novas propostas pedagógicas os professores se polarizam em torno de duas condutas: rejeitam sem maiores reflexões, justificando preferirem manter-se na proposta que sempre

---

<sup>34</sup> Cf. Miranda, 2000.

<sup>35</sup> Cf. Resende, 1995, p. 18.

seguiram e que deu certo; ou adotam o discurso de defesa da nova proposta, buscando com isso participar do grupo de educadores tidos como “progressistas” e atualizados, mas em sala de aula mantêm suas estratégias de rotina, mantendo-se distantes de seus discursos. No caso estudado, os professores adotam a primeira premissa, rejeitando novas propostas sem maiores reflexões, sob a alegação de que na “proposta construtivista” falta ordem e disciplina.

É interessante observar que, se para o diretor e seu ex-coordenador, é clara a linha pedagógica da escola, o mesmo não ocorre com todo o corpo docente, como podemos constatar com os depoimentos de seis professores, apresentados em seqüência, para que o leitor possa apreender a mentalidade que permeia o conjunto:

“(...) a linha em si não, mas foi colocado na primeira reunião pedagógica, o que se queria da escola. Que a escola tem um preço razoável e que se deve preparar o aluno para o vestibular. Então com isso se deixa de lado muita coisa interessante, mas é para o bem deles... os alunos (...)” (Professor – 4 - Física ).

“(...) não para ser honesta eu nunca trabalhei em uma escola que me indicasse a linha pedagógica em que ela quer que se trabalhe (...)” (Professora- 9 – Língua Inglesa ).

“(...) olha ... em que tendência nós trabalhamos eu não sei, porque a gente tá começando agora. Mas eu vejo a preocupação da coordenação...na melhoria... os livros que não são bons serão retirados...então eu creio que é a parte bem prática mesmo, estar preparando nossos alunos para o futuro deles (...)” ( Professora-3 – Matemática).

“(...) não ninguém me colocou nada a esse respeito. Em que linha eu deveria trabalhar...de que forma...não ninguém...me colocou (...)” (Professora- 2 – Literatura).

“(...) olha eu vou ser sincera, não tem nada no papel, mas ele (o Diretor) chega e fala,... olha eu quero uma prova assim...e...assim, porque o meu objetivo com o aluno é este, ele quer que o aluno saiba para passar no vestibular. O que alguns professores chamam de tradicional, porque ele quer que o aluno saiba os conteúdos na ponta da língua, agora, porque eu não digo que ele é tradicional, porque ele não fala para você como que você tem que fazer para que o aluno saiba, ele só quer que o aluno saiba (...)”(Professora – 7 - História ).

“(...) eu não vou classificar.... eu não vou rotular... eu diria que esta escola segue a linha do que Henry Giroux, chama de pedagogia gerencial, onde o objetivo está traçado em cima de uma linha que “eu” estabeleço e

não do que nós estabelecemos, os objetivos são meus, você vai fazer parte dele, porque eu tracei e não porque nós traçamos (...)"(Professor – 1- - Língua Espanhola ).

Dentre as várias reflexões que os depoimentos suscitam (conforme os grifos) aponto os seguintes pontos: o professor de física com vinte e seis anos de magistério, mesmo sendo modelo do que se pode chamar de um professor tradicional, não se colocou como tal e também não indicou a escola como tradicional, reportou-se ao valor da mensalidade e à obrigação de repassar os conteúdos para que o aluno os memorize e seja aprovado no vestibular, o que garante a função da escola; a professora de língua Inglesa afirmou nunca ter trabalhado em uma escola que lhe indicasse a linha pedagógica; ela é formada em direito, professora de línguas há doze anos, atualmente trabalha em três escolas da rede privada; a professora que leciona Matemática, é Engenheira Florestal, confunde proposta pedagógica com análise dos livros didáticos em uso. Sua fala pode estar mostrando um despreparo pedagógico; a professora de literatura confirma a não informação.

Também se pode observar pelos depoimentos dos últimos dois professores, licenciados e fazendo pós-graduação uma certa preocupação e cuidado ao analisar a questão pedagógica. O que não ocorre com outros professores que são recém-formados ou que não possuem curso de licenciatura como se constata no depoimento a seguir, feito pelo professor que leciona geografia e é formado em economia.

"(...) totalmente tradicional, no sentido arcaico do autoritarismo,... onde é arcaico ...é... mas é o único que ainda está funcionando realmente no mercado...a maioria dos alunos só respeita o professor quando ele é um pouco mais autoritário, um pouco mais arrogante... aí o aluno pega confiança...eu acho que aqui é totalmente tradicional, porque é conservadora.... salas de aulas totalmente em filas. Outra questão o uso do tablado... que distancia o aluno do professor, coloca o professor como se fosse num pedestal, isso é arcaico, não podemos colocar o professor num pedestal, o professor é um professor comum, ele só quer transmitir um pouco do que ele sabe, para aquele aluno (...)" (Professor- 8- Geografia).

Neste depoimento nota-se a contradição quando o professor ao mesmo tempo em que defende a postura tradicional e o autoritarismo como forma de domínio, confunde confiança com medo, e a seguir questiona o uso do tablado e a distância entre

professor/aluno, como se autoritarismo e tablado não fizessem parte dum mesmo conjunto, que compõe o cenário para o desenvolvimento de uma prática pedagógica tradicional. As contradições demonstradas por este professor, mostram sua pouca compreensão do processo ensino aprendizagem, e das teorias que sustentam as propostas pedagógicas.

Os depoimentos dos professores sobre a proposta pedagógica da escola deixaram claro que nesta, cada professor trabalha segundo suas próprias convicções, o que ficará ainda mais evidente nos depoimentos sobre suas práticas pedagógicas.

As dificuldades de identificar a filosofia da escola pode estar ligada a três fatores: primeiro, pela falta de uma proposta formalizada, comunicada e trabalhada com os professores; segundo, pela falta de qualificação profissional do corpo docente, uma vez que dentre os dez professores entrevistados, cinco não possuem licenciatura, o que pode contribuir para a não compreensão do sistema educacional, abordagens e correntes pedagógicas; terceiro, esta realidade pode ser também resultado do modelo administrativo centralizador adotado pelo diretor, como demonstrou o professor de Língua Espanhola – e como também será evidenciado pelo próprio diretor em outros depoimentos.

Numa análise mais superficial, poderia se atribuir às causas da indisciplina à inabilidade dos professores. Considero porém que a falta de direcionamento por parte da escola contribui para esta desarticulação entre as ações dos professores, deixando-os sem direção e apoio. O que poderia até certo ponto ser evitado se a direção da escola atuasse no sentido de aglutinar as forças, através de um modelo administrativo que oportunizasse o desenvolvimento das competências dos professores num processo de interação das práticas pedagógicas, havendo a possibilidade da integração dos indivíduos na equipe e a troca de alguns professores quando da impossibilidade da integração dos mesmos na equipe por incompatibilidade de filosofia de trabalho.

Num modelo administrativo menos centralizador, que também favorecesse a formação continuada, haveria a possibilidade de potencialização das competências dos professores através de um projeto político pedagógico, que fosse claro para todos os

envolvidos no processo educativo dentro da escola, tornando-se um elemento de referência para a caminhada educativa<sup>36</sup>.

A partir de um projeto comum a todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, a indisciplina deixaria de ser tomada isoladamente por cada professor, e passaria a figurar como um fenômeno transversal a essas unidades (professor/aluno/escola). A relação professor-aluno passaria a ser o foco das práticas escolares e do contrato pedagógico, o que confere os sentidos basais da instituição escolar. Aquino<sup>37</sup> é firme quando diz que é indispensável que a escola possua um contrato razoavelmente claro para ambas as partes e que este contrato se restrinja ao campo do conhecimento acumulado. Para ele a escola tem se deslocado de seu papel fundamental que é trabalhar os conhecimentos acumulados de forma sistematizada.

### **Como os professores compreendem suas práticas pedagógicas**

Na parte anterior demonstrei a visão do professor a respeito da proposta pedagógica da escola, nesta parte transcrevo alguns depoimentos, para evidenciar como os professores concebem e refletem sua própria prática pedagógica e suas preocupações a respeito da relação ensino-aprendizagem. Chamo a atenção para o fato de que as questões sobre a prática pedagógica do professor não foram respondidas de forma clara, precisa e objetiva. Assim como ficou demonstrado na parte anterior que se referiu à proposta pedagógica da escola, também aqui vários professores entrevistados tiveram dificuldades, ou não conseguiram identificar sua prática com uma tendência pedagógica. As respostas saíam fragmentadas e pouco articuladas, alguns professores tiveram dificuldade em compreender a questão proposta, passando a comentar apenas seu modelo de avaliação, desviando-se do assunto. Nestes momentos houve necessidade de se refazer a pergunta, dando maiores esclarecimentos.

Vários professores ao longo das entrevistas afirmaram sustentar suas ações pedagógicas tomando como modelo às práticas de ex-professores, o que se pode constatar

---

<sup>36</sup> Cf. Vasconcellos, 1999.

<sup>37</sup> Cf. Aquino, 2000.

com os depoimentos relacionados em seqüência, para melhor evidenciar esta postura que aparece de forma muito generalizada neste Colégio:

“(...) teoria... é pouquíssima coisa em termos didáticos... exemplo... eu da minha fisionomia, hoje como professor eu me inspirei em alguns professores que eu tive e adorava e ainda adoro até hoje...(segue citando nomes de professores do cursinho)...esses são alguns professores que me ajudaram muito quando eu resolvi,(...) por necessidade me tornar professor...eles me deram muito incentivo, eu comecei a dar aulas... eu me inspirei neles, em termos de estilo de aula, estilo de movimento em cima do tablado, isso que se chama didática... eu aprendi com eles (...)” (Professor- 8 - Geografia ).

“(...) a partir do momento que optei por ser professor, eu fui obrigado a ser autodidata... eu tive a felicidade de trabalhar com excelentes professores, que me ensinaram a parte do relacionamento com alunos, a parte pedagógica da coordenação, isso tudo foi a Professora M. com quem trabalhei dois ou três anos, depois fui buscando sozinho (...)” (Professor- 5 - Química ).

Os depoimentos acima expostos me remetem novamente a Resende que, ao analisar as relações de poder no cotidiano escolar, escreve que, na prática, muitos educadores tendem a cristalizar suas concepções de teorias ligadas a paradigmas que foram “assimilados” ao longo de sua história de vida, que transcendem delas próprias e que podem estar superadas<sup>38</sup>. Esta mentalidade é evidente nas falas dos professores, principalmente os que não possuem formação pedagógica, como é o caso dos dois professores acima citados, formados em Economia e Geologia, exercendo respectivamente a função de professores de Geografia e Química.

A engenheira florestal que ocupa a função de professora de Matemática, não soube indicar em que fundamenta sua prática, confunde prática pedagógica com objetivos, conforme se pode observar em seu depoimento abaixo:

“(...) Eu não estou aplicando Piaget, ou qualquer outro. Pedagogia é uma coisa prática eu tenho me dedicado o mais possível para o ensino aprendizagem... a gente vai vendo o que eles vão precisar...a questão dos concursos... eu vejo muito por aí... para ver estes alunos serem aprovados no vestibular (...)” (Professora- 3 - Matemática).

---

<sup>38</sup> Cf. Resende, 1995, p. 24.

A professora de Língua Inglesa, no depoimento transcrito abaixo, talvez em função de sua formação (é advogada), ao ser questionada sobre a fundamentação de sua prática, apontou a dominação e controle nas relações de trabalho, mostrando que, além de trabalhar conforme sua experiência (está no magistério há doze anos), procura “obedecer ao patrão”. Contudo não soube definir com clareza quando questionada sobre qual seria a proposta da escola em que trabalha. Esta contradição pode tanto estar mostrando a sua falta de formação pedagógica, quanto ser o reflexo do modelo administrativo da escola, conforme já apontado anteriormente.

“(…) além de eu trabalhar conforme a minha experiência eu, na escola particular, é aquele negócio, nós empregados, nós temos que obedecer ao patrão, digamos assim então eu busco, saber o que a escola está buscando o que ela quer... o que ela quer que eu faça (...)” (Professora- 9 – Língua Inglesa).

Os depoimentos a seguir são das professoras de Literatura e Gramática, ambas recém formadas em Letras pela UFMT. Apesar de licenciadas, elas também demonstraram insegurança e dificuldades para explicar como fundamentam suas práticas pedagógicas, sendo que a professora de Gramática preferiu dizer que era tradicionalista, sem contudo conseguir definir o que é ser tradicionalista. Disse apenas que a escola é tradicional - mas quando questionada anteriormente sobre a proposta da escola, nada soube dizer, tanto que seu depoimento não aparece na parte em que trato desse assunto. Esta insegurança, pode apontar para um despreparo profissional apesar do título, ou para uma falta de hábito de repensar a prática. A seguir, os depoimentos:

“(…) Eu acho que eu não tenho uma linha...é uma mescla muito grande de tradicionalismo... com outras escolas novas, enfim, eu ainda nem parei para pensar...eu não estou seguindo esta ou aquela corrente. Eu estou me adequando a uma delas... mas eu ainda não tenho uma definida não (...)” (Professora- 2 -Literatura).

“(…) meu trabalho é tradicionalista...e a escola é bastante tradicional (...)” (Professora- 1 - Gramática).

O professor de Física, com vinte e seis anos de magistério, não conseguiu identificar sua prática com uma tendência pedagógica, da mesma forma que procura

solucionar as questões disciplinares através de sua experiência, também sustenta sua prática a partir de sua experiência, como se percebe lendo seu depoimento transcrito a seguir:

“(...) geralmente eu coloco o aluno bem perto da discussão, tento relacionar o dia-a-dia com a própria matéria, tentando tornar a matéria mais suave... a física infelizmente tem muitas fórmulas, ... com a vivência a experiência para a gente é bastante útil, sabe-se onde o aluno tem dificuldades, quais as bases necessárias, reforça-se esta base, porque queira ou não nós no colegial, temos que preparar o aluno para o tal chamado vestibular (...) (Professor- 4 - Física)”.

Os dois professores a seguir são licenciados, atuam na disciplina de sua formação, contam com uma boa experiência, demonstraram preocupação com a ampliação de suas formações, fazem pós-graduação. Em seus depoimentos se pôde perceber uma certa coerência e comprometimento com o fazer pedagógico, na tentativa de buscar sustentação na teoria:

“(...).eu busco fundamentação em minhas apostilas de Freud, em outros momentos eu não sei por que fase o aluno esta passando eu vou em Piaget, aí o que eu percebo, percebo que o que esta posto já não está me ajudando, não está me auxiliando tanto, porque o mundo esta mudando, então estas bases teóricas, nas quais eu estou me apoiando elas também estão em transição, aí o que faço?... vou ler os PCNs, mas aí o que eles trazem, uma escola ideal, e eu não estou trabalhando com uma escola ideal, aí é onde a gente falha, porque o que eu estou tentando fazer, estou tentando casar a teoria e a prática, aí eu caio no achismo (**sic!**), nós professores, estamos caindo muito no achismo, porque não tem orientação pedagógica nos colégios (...)” (Professora – 7 - História).

Esta professora que em outros depoimentos já observou a falta de apoio da escola em relação aos aspectos pedagógicos, manifesta consciência de suas limitações e tentativas de superá-las.

“(...) nós professores estamos caindo no achismo, porque não temos orientação pedagógica nos colégios...deveria haver uma orientação específica, aonde os professores chegariam diriam seus problemas em relação a turma ou ao aluno, essa pessoa lhe diria olha leia tal livro... este autor (...)” (Professora – 7 – História).

O professor de língua Espanhola também fez observação semelhante em relação às suas práticas e sobre a coordenação pedagógica:

“(...). Eu procuro trabalhar numa perspectiva democrática... onde o aluno teria liberdade de discutir e até opinar sobre os meus conteúdos.... trabalho

na linha de Paulo Freire, aquela educação libertadora mesmo, onde estamos vendo acontecer em vários lugares, mas ao mesmo tempo nós estamos vendo esta força que o Paulo Freire deixou, desaparecendo...eu procuro trabalhar nesta perspectiva de participação, de democracia onde o aluno realmente exista, ele está existindo aí na sala como ser, como aluno, como parte de uma sociedade ....como ele pensa.... como vê o mundo...e porque ele está aprendendo a língua espanhola e como ele vai utilizá-la (...).” (Professor – 10 – Língua Espanhola).

Este professor também questiona o papel da coordenação pedagógica. Esta, segundo ele, deveria estar preparada para auxiliar os professores em suas práticas. Talvez suas observações se devam ao fato de que o funcionário que exerce a função de coordenador pedagógico no Colégio estudado, não possui formação específica para o cargo (tem apenas o ensino médio, conforme já aponte anteriormente).

“(...) uma coordenação pedagógica, deveria ser dividida por setores, uma coordenação que cuida das notas e do comportamento dos alunos, conversar com pais com a mãe... e outro setor poderia estar discutindo sobre os conteúdos, sobre a metodologia dos professores se estamos atingindo ou não nossos objetivos. O coordenador tem que ter uma preparação não pode ser algo voltado para o achismo (...).”(Professor – 10 – Língua Espanhola).

Questionado se consegue desenvolver seus trabalhos nesta linha dentro desse Colégio que foi classificado por ele como um Colégio conservador e tradicional, respondeu:

“(...). digamos assim... a escola está caminhando, tem uma linha “A” e eu estou caminhando numa linha “B” paralelamente tentando colocar o meu trabalho na prática.... passando pelos mesmos conteúdos porém com visões diferentes, distintas. Uma coisa é ensinar os conteúdos; outra coisa é aprender os conteúdos (...).” (Professor – 10 – Língua Espanhola).

O pensamento e a postura desses dois professores acima (história e Língua Espanhola, respectivamente) poderia, em outro modelo administrativo, contribuir para discussões no sentido de suscitar outras práticas pedagógicas. Estes professores têm mais claro o papel da escola que deveria direcionar melhor as práticas pedagógicas dos professores, no sentido de atingir os objetivos a que se propõe. Mas não se manifestam

dentro do espaço escolar, por ter clareza do tipo de relação de trabalho que sustenta esta instituição<sup>39</sup>.

### **Como os professores compreendem as manifestações de indisciplina na sala de aula**

Com o andamento das entrevistas constatou-se que o fenômeno da indisciplina dos alunos na sala de aula, apesar de ser algo que muito incomoda no cotidiano escolar, não tem sido tema de estudo por este grupo de professores.

Os entrevistados demonstraram não ter o hábito de estudar e investigar os problemas com os quais se deparam, pois ao serem questionados sobre o que tinham lido sobre o assunto, demonstravam ter as manifestações de indisciplina na sala de aula como algo integrante da rotina, sem contudo parar para refletir e buscar soluções conjuntas. Apesar de conversarem entre si, e de todos os professores confessarem abertamente ter problemas de indisciplina na sala de aula, não se observou nesta escola à prática de grupos de reflexão ou estudo, na busca de soluções conjuntas. A troca de informações entre os professores, pareceu ser mais no sentido de queixas e desabafos que procura de soluções.

Alguns professores colocaram que em certas ocasiões, em algumas reuniões, até se expõem os problemas, mas não se busca a solução. Isso aparece no depoimento a seguir:

“(...) não...não... em todas as reuniões nós relatamos os problemas, mas as soluções... ficam...perdidas...os problemas de sala de aula ... eles são comuns (...)” (Professora-9- Língua Inglesa).

Vários professores, quando questionados sobre como procuram compreender as manifestações de indisciplina, demonstraram não ter como rotina à preocupação e busca do entendimento em estudos desenvolvidos sobre o assunto. Exceto os três professores que apontaram as práticas pedagógicas como possível causa da

---

<sup>39</sup> Cf. Sennett, 1999.

indisciplina, estes demonstraram refletir sobre possíveis soluções. Os depoimentos abaixo transcritos, foram aglutinados por possuir uma unidade de pensamento, (observar grifos).

“(...) eu acredito...que a indisciplina...é uma reflexão do próprio professor. Se eu vou ensinar língua espanhola, deve estar claro para mim, aquilo que eu quero ensinar, para ele aprender aquilo... às vezes o professor vai para a sala de aula, não tem um conteúdo claro do que vai ensinar...essa insegurança por parte do professor...o aluno hoje é crítico...”(Professor-10- Língua Espanhola).

“(...) eu vou buscar no material que tenho de quando fiz pedagogia, então eu percebo que minha orientação esta sendo falha em psicologia, eu vou às minhas apostilas de Freud, em outros momentos eu não sei, por qual fase o aluno esta passando eu vou a Piaget, aí eu percebo, que o que esta posto, já não está me ajudando, porque o mundo mudou...estou tentando casar a teoria com a prática, mas não consigo caio no achismo nos professores estamos caindo no achismo (...)” (Professora -7- História).

“(...) um dia eu li um texto não me lembro onde, que dizia que a escola do futuro não teria paredes...muito menos carteiras...e eles consideravam o nosso espaço atual como uma coisa antiquada, eu acredito que o espaço influencia muito (...)” (Professora-6- Biologia).

Estes professores demonstram uma certa preocupação com sua prática pedagógica, demonstrando compreender a relação metodologia/disciplina/indisciplina, e também com a estrutura organizacional e pedagógica do sistema escolar e do Colégio em particular. É importante observar aqui que estes três professores são licenciados, atuam na área de sua formação e, além disso, fazem pós-graduação. Suas posturas indicam que a formação acadêmica influencia na qualidade dos trabalhos. Soma-se à formação a experiência: estão no magistério há doze, quatorze e oito anos, respectivamente. As diferenças ficam evidentes se comparadas aos depoimentos de outros professores conforme transcrevo a seguir:

O professor de física, com vinte e seis anos de magistério, procura resolver as questões disciplinares pela sua experiência:

“(...) nós procuramos conversar sempre, na sala dos professores, sobre os alunos que estão com problemas e geralmente são os mesmos... então por meio da própria experiência a gente tenta sanar isso aí (...)” (Professor de-4-Física).

A professora que leciona matemática, formada em Engenharia Florestal tenta resolver sozinha ou conversando com os colegas:

“(...) bom...eu trabalho sozinha...mas... lá na sala dos professores...nos intervalos a gente conversa...isso tem sido útil...são experiências de quem está no ramo há mais tempo (...)” (Professora-3- de matemática).

O professor que leciona geografia, formado em Economia, disse não ter tempo para estudar o assunto:

“(...) olha curiosidade eu até tenho... eu não tenho tido tempo, minha carga horária... graças à Deus é boa, e o tempo que sobra é só no final de semana, aí eu tenho que corrigir provas, as vezes elaboração de aulas (...)” (Professor-8- Geografia).

Os depoimentos acima parecem indicar que não existe neste Colégio uma preocupação em sair do senso comum através da cultura de pesquisa ou ainda de refletir a prática pedagógica na busca de novos caminhos para solucionar velhos problemas, como é o caso da indisciplina na sala de aula. Isso pode estar refletindo o modelo pedagógico e administrativo do Colégio e do seu diretor que, como já foi mencionado, parece querer que os professores resolvam sozinhos as dificuldades que possam se apresentar.

### **Como os professores reagem às manifestações de indisciplina na sala de aula**

Vários professores, ao serem questionados sobre como agem diante das manifestações de indisciplina em sala de aula demonstraram que tentam através de seus próprios recursos, cada um à sua maneira, evitar ou controlar as ditas manifestações. Quando não conseguem negociar ou contê-las, buscam reforços fora da sala. Isso significa que o professor depende de peritos como: bedéis, orientadores, psicólogos; até mesmo do diretor – peritos que poderão utilizar coação e coerção moral ou psicológica para conter o movimento. A ação deles será pouco eficaz porque, se não se trata à causa, a indisciplina poderá retornar de outras formas<sup>40</sup>. O que fica claro quando os próprios professores

---

<sup>40</sup> Cf. Guimarães, 1996.

descrevem que quando expulsam o aluno da sala, o ambiente da sala melhora, e o próprio aluno modifica seu comportamento, mas apenas por algum tempo. Logo tudo recomeça.

Aqui se pode observar que os professores, talvez em função de atribuir a causas da indisciplina a razões externas à sala de aula. – como se constatará na próxima parte deste capítulo. Ou ainda por não se perceber como um elemento da complexa rede de relações<sup>41</sup> que se materializa na classe. O professor, concentra o conflito em sua pessoa ou em alguns alunos não se deslocando para o coletivo, tenta solucionar seu problema dentro da sala, muitas vezes, tomando a atitude de excluir o aluno - mesmo afirmando que a solução é apenas temporária. Essa contradição e os depoimentos dos professores abaixo transcritos evidenciam a mentalidade que prevalece na instituição em foco: parecem mais transferir a responsabilidade pelo problema que tentar resolvê-lo. Em seqüência transcrevo depoimentos de quatro professores que usam regularmente esse recurso (observar grifos) quando os alunos agem de forma indisciplinada:

“(...) no primeiro momento chamo a atenção com educação, com tranquilidade, mas quando não é suficiente...eu mando para fora. Em alguns casos eles obedecem, em alguns casos não. Quando não obedecem eu peço ao líder para chamar o auxiliar de disciplina, aí eles são obrigados a acatar a ordem...quando o aluno volta para a sala depois, ele fica um pouquinho mais calmo, mas depois começa tudo de novo (...)” (Professora-3- Matemática).

“(...) quando perco a paciência chamo o coordenador e peço para pôr o aluno para fora. Depois disso ficam mais interessados, mais medrosos (...)” (Professora –2- Literatura).

“(...) bom...com cada aluno é diferente, porque cada aluno você tem uma forma de tratar. Eu geralmente procuro conversar e conscientizar, para que ele mude de atitude, quando não consigo conversando parto para um âmbito maior fora da sala de aula, como a coordenação(...)” (Professora – 1- Gramática).

“(...) olha...para eu perder a paciência precisa muito...muito...mesmo, prefiro contar um milhão antes de pedir que o aluno saia da sala, acho isso extremamente desagradável. Agora quando eu, profissional, chego a este ponto... é incrível, impressionante, a sala fica em silêncio absoluto (...)”(Professora – 9 – Língua Inglesa ).

---

<sup>41</sup> Cf. Guimarães 1996, p. 79.

O professor de física, depoimento abaixo transcrito, com vinte e seis anos de magistério, apóia-se em sua própria experiência, mas não descarta a possibilidade de solicitar ajuda do diretor.

“(...) falo com os colegas...mas...infelizmente trabalho sozinho, procuro resolver tudo dentro da sala de aula, só levo para a Direção se a coisa é bastante grave. Coisa assim como desacato ao professor...no resto a gente conversa. Eu não tenho tido muito problema de indisciplina. Então por meio da própria experiência a gente tenta sanar isso aí. Eu tento cortar isso desde o começo (...)” (Professor –4- Física).

A professora de biologia, usa a avaliação como coerção para conter a indisciplina na sala de aula:

“(...) Eu fico parada em cima do tablado, dou um tempinho...tento não ficar nervosa...então começo a falar baixinho e vou dando minha aula...passados alguns minutos eles percebem e vão se aquietando, aí eu falo para eles...olha o conteúdo que eu acabei de explicar vou cobrar no final da aula valendo nota (...)” (professor-6 - biologia).

Os professores de química e geografia demonstram usar suas características pessoais para cativar os alunos, se aproximando deles fora da sala de aula ou através de brincadeiras e outros recursos - o que denota o uso da “sedução pedagógica”<sup>42</sup>, na interação com os alunos, como podemos observar pelos depoimentos abaixo (observar grifos)::

“(...) Eu procuro suprir este problema chegando bem próximo do aluno indisciplinado..., eu dispenso uma atenção especial para o aluno indisciplinado....no intervalo, nos corredores...eu acho que o recreio não e para o professor ficar sentado na sala dos professores, o grande problema desta sala é a fofoca (...)” (Professor – 5 – Química).

“(...) Eu não admito que o aluno que não quer aprender atrapalhe um que está pagando e que quer aprender...mas a gente tem que jogar, como diria jogar com o setor pedagógico, mexer com o brio do aluno...sempre se perde de oito a dez minutos, fazendo brincadeiras com os alunos, depois voltando para o setor pedagógico para chamar a atenção do aluno, a gente acaba perdendo tempo na sala de aula (...)” (Professor – 8 - Geografia)

Também o diretor tenta conter as manifestações de indisciplina lançando mão de recursos pessoais - mais uma vez se percebe o recurso da sedução.

---

<sup>42</sup> Cf. Morgado, 2000.

(“..”). Eu procuro trazer o aluno para perto de nós. Fazendo uma relação de amigos aonde ele vá se sentir constrangido em fazer determinados atos, onde vai de encontro conosco (...)” (diretor).

Apenas o professor de língua espanhola demonstrou refletir suas práticas pedagógicas alterando-as para tentar resolver as questões disciplinares:

“(...) procuro lidar com a indisciplina canalizando alguma atividade voltada para esta energia que este aluno tem...determinados alunos ...procuro usa-los para auxiliar os outros...assim ao invés de atrapalhar ele vai ajudar os outros...às vezes funciona...por outro lado temos alunos que não têm interesse...com estes procuro conversar...eu procuro ter bem claro meus objetivos ao entrar em uma sala de aula...o professor precisa estar seguro do que vai fazer na sala de aula (...)” (professor-10- espanhol).

A partir destes depoimentos, percebi que os professores desse Colégio, em sua maioria, têm como prática para conter a indisciplina excluir o aluno da sala. Mas esta é uma postura construída pela escola, que tenta através da punição solucionar o problema da indisciplina na sala de aula (e isso se pode notar na frequência com que os professores afirmam que recorrem à coordenação - sem que o diretor proteste a respeito), o que combina com a tentativa do diretor de pôr em prática a filosofia do modelo tradicional de educação, com relação a normatização das condutas, quando busca conter a indisciplina pela coerção e punição. Contudo esta postura do diretor que é repassada aos professores se mostrou contraditória em vários momentos, pois os professores ao mesmo tempo em que fazem uso dela, não acreditam que esta seja a única ou a melhor solução. Também o diretor se mostrou contraditório. Ao mesmo tempo em que instrui os professores para punir o aluno com a expulsão da sala, usa da sedução na relação para cativar o mesmo pela amizade, para que este se sinta constrangido ao se contrapor às normas da escola. Conforme demonstrado em seu depoimento. Estas contradições mostram que a escola não possui uma proposta pedagógica, capaz de nortear suas práticas.

Como este Colégio não tem como rotina o procedimento de refletir e repensar sua prática, os professores indicam como espaço de discussão as reuniões bimestrais de professores, onde são abordadas questões de normatização, calendários e avaliação. O que fica evidente quando a professora se reporta aos assuntos expostos na reunião com os professores e direção, conforme extrato que se segue:

“(...) ele nos colocou como era a questão da disciplina, como nós deveríamos agir, como a escola trabalhava, e também o calendário da escola, para a gente saber quando começava e terminava o bimestre para a gente saber estas coisas (...)” (Professora – 3 - Matemática).

Ainda em relação às reuniões, depoimentos apontaram as dificuldades de se reunir o corpo docente. Isso também foi percebido por mim, quando constatei que alguns professores não se conheciam, nem mesmo sabiam o nome de quem lecionava determinadas disciplinas, na mesma turma em que atuava. Mesmo sendo “colega” de turma, era necessário consultar o horário para saber quem lecionava uma e outra disciplina. Isso denota claramente a falta de entrosamento e coesão do corpo docente.

“(...) desde o começo do ano a coordenação pedagógica do Colégio era para que todos os professores tivessem a mesma postura. Isso é posto não só aqui, como em outros colégios que trabalho, mas durante a reunião todos fazem cara de sisudos, concordam, na sala dos professores também, todos colocam os mesmos problemas, falam que vão ter as mesmas atitudes, mas na prática, na sala de aula não é o que acontece (...)” (Professora – 7- História).

Outras respostas denotam que a postura da escola é mais de impor que de refletir e buscar soluções conjuntas:

“(...) foi colocado...a exigência do livro didático, o feito das tarefas...a questão de manter os alunos sentados... em fila...e uma série de outras questões (...)” (Professora –1 - gramática).

Pesquisas que investigam as relações professor/aluno constataram que a educação escolar contemporânea parece ter sucumbido a uma pronunciada demanda de normatização da conduta alheia, desviando-se da principal tarefa escolar que é transmitir o conhecimento acumulado.<sup>43</sup>

Foi fácil perceber com as entrevistas que os professores não habilitados para o exercício do magistério, analisam de forma superficial as questões pedagógicas, em certos momentos até menosprezam a formação acadêmica. Esse pensamento de que a teoria não ilumina a prática parece dominar o grupo de professores pesquisados, como se pode constatar com os depoimentos abaixo, iniciando pelo depoimento do diretor que parece contagiar os docentes, criando uma mentalidade de que teoria e prática não caminham juntas:

---

<sup>43</sup> Cf. Aquino, 2000.

“(...). Hoje eu sei que felizmente ou infelizmente as Universidades pouco preparam os alunos para eles cobrarem ou até mesmo para eles mostrarem no primeiro trabalho uma posição séria, ...infelizmente também o mercado de trabalho hoje está de tal forma que o profissional, quando chega em uma empresa para trabalhar, está mais preocupado em manter o emprego do que trazer alguma proposta nova ou até mesmo colaborar com o trabalho.... os professores que temos hoje em dia pouquíssimos se preocupam em colaborar com o trabalho, eles vêm mais com aquela preocupação, será que meu salário sai ou não sai... eu não consegui enxergar aqui no MT ainda, profissionais que estão (...)” (diretor).

Este relato do diretor traduz uma visão economicista administrativa, centralizadora e tradicional, onde o Capital Humano é pouco valorizado. Esta postura fica ainda mais evidente na declaração que se segue:

“(...) O perfil do meu quadro docente é realmente bastante jovem. A maioria dos meus professores são jovens, porque eu prefiro selecionar professores jovens por julgar que eles ainda não têm vícios. Temos hoje uma política de trabalho, que é apostar no profissional que está começando ao invés de pegar no mercado aquele professor que já está viciado, e que você não vai conseguir que ele siga as normas que você tem para a sua escola (...)” (diretor)

É interessante notar que o pivô desse extrato é a necessidade de os professores se adequarem às normas da escola, o que faz o diretor preferir professores jovens, recém formados, supostamente “sem vícios”. O problema que aqui cumpre ressaltar é que as normas desejadas e que devem ser obedecidas, não condizem, pelo menos formalmente, com as exigências do MEC.

Neste Colégio prevalece a mentalidade sobre a desarticulação entre a teoria e a prática, o que se pode constatar nos depoimentos abaixo relacionados,(observar os grifos), que apresento em conjunto para evidenciar o pensamento predominante do corpo docente:

“(...) as Universidades, elas não estão formando, as licenciaturas por exemplo...elas se apegam muito a Piaget, a metodologias... ao sistema de ensino... são determinadas colocações que é impossível de se colocar em prática (...)”(Professor – 5 – Química)

“(...) na teoria na sala de aula na Universidade é muito bom, mas se não tiver prática não tem jeito... o curso que eu faço é um ano de estágio, para colocar o profissional de frente para mexer com pessoas (...)” (Professor - 8 - Geografia).

“(...) olha, a faculdade, ela pode ajudar teoricamente, mas na prática é muito precária. É na prática que a gente aprende a lidar com os alunos e vai buscando novos métodos (...)” (Professora - 1 - Gramática).

“(...) a universidade às vezes prepara a gente, às vezes não prepara direito. Ela prepara em nível de conteúdos mas não prepara para enfrentar os alunos na sala de aula. A universidade não me preparou em relação à metodologia (...)”(Professora-2 - Literatura).

“(...) enquanto estamos no banco universitário, são passados conteúdos e teorias que fogem à nossa realidade. O aluno que a pedagogia tenta passar para nós, como uma tábua rasa e outros conceitos, não é infelizmente o que a gente encontra no dia-a-dia (...)” (Professora- 6 - Biologia).

“(...) olha a universidade para mim tem sido um referencial teórico. Só. Ela trabalha a história factual, ela privilegia os fatos, as datas e os personagens. Raras vezes nós temos discussões, debates e raras vezes seminários (...)” (Professora- 7 - História).

Estas falas me reportam novamente a Resende<sup>44</sup>, quando afirma que a expressão “lindas teorias da universidade...” já virou um chavão que quase sempre justifica a acomodação de alguns profissionais diante dos problemas da escola. A dicotomia teoria/prática é uma realidade aceita e proclamada neste Colégio.

Apesar dessa mentalidade de desprezo pela formação acadêmica, ficou evidente que os professores licenciados, e que continuam estudando, possuem um comprometimento maior, com o exercício da profissão, bem como com a questão ensino-aprendizagem. Estes demonstram uma coerência maior entre o discurso e a prática, o que não ocorre com os professores que não possuem formação para o exercício do magistério. Conforme já mostrei em outros momentos, nas questões que se referem à auto-análise da metodologia, e em relação à concepção pedagógica da escola, nas páginas anteriores deste trabalho. Ali ficaram evidentes, as existências de diferentes posturas de valorização ou desvalorização dos professores, em relação aos conhecimentos teóricos e específicos para o exercício do magistério.

---

<sup>44</sup> Cf. Resende, 1995.

### **Causas da indisciplina segundo o diretor e os professores do primeiro ano do ensino médio do Colégio**

Nesta parte mostrarei que a maioria dos professores entrevistados apontaram como causas das manifestações de indisciplina, motivos exteriores à escola. O que combina com os dados coletados por outros pesquisadores<sup>45</sup>, quando constataram que os educadores, de forma geral, ao tentarem buscar, ainda que de modo impreciso e pouco aprofundado, explicações para a existência de tais manifestações fora dos muros da escola, perdem a oportunidade de buscar soluções dentro da mesma, a partir de reflexões sobre suas próprias práticas.

Parte do corpo docente desse Colégio vêem à indisciplina como consequência do modelo familiar atual, influência da mídia, falta de materiais didáticos, deficiência da escola, falta de formação dos professores ou ainda como algo próprio da adolescência. Toda e qualquer motivo que esteja localizada fora dos muros da escola, ou da sala de aula, parece contribuir para que os professores fiquem à vontade para falar sobre as manifestações de indisciplina como um fenômeno fora de sua competência.

Para melhor compreensão da visão dos sujeitos pesquisados sobre as causas das manifestações de indisciplina na sala de aula, classifiquei e aglutinei os depoimentos do diretor e dos professores em seis categorias. Estas categorias emergem das próprias falas dos entrevistados e são expostas a seguir:

- Indisciplina como resultado de fatores externos ou do modelo familiar;
- Indisciplina como resultado da incompetência dos professores;
- Indisciplina como falta trabalho em conjunto dos professores;
- Indisciplina como resultado do processo ensino/aprendizagem;
- Indisciplina como resultado da falta de normas claras;
- Indisciplina como resultado da deficiência de recursos didáticos.

#### **Indisciplina como resultado de fatores externos ou do modelo familiar**

Os depoimentos que se seguem foram aglutinados e apresentados sem comentários individuais, para que o leitor tenha uma visão de conjunto do pensamento generalizado que

---

<sup>45</sup> Cf. Rego, 1996.

permeia a mentalidade dos professores dessa escola, (observar grifos), de que as causas da indisciplina na sala de aula são um reflexo do modelo familiar. A seguir depoimentos do diretor e seis professores:

“(...) eu enxergo que esta falta de respeito dos alunos vem em função da liberdade que nós mesmos estamos dando aos nossos filhos. O aluno de hoje em dia não tem respeito com o próprio pai, então fica difícil de controlar o aluno (...)” (diretor).

“(...) quando penso na indisciplina a primeira coisa que me vem à cabeça é a questão familiar, vejo que existe uma desestrutura muito grande por parte da família (...)” (Professora – 2 – Literatura).

“(...) eu não sei ao certo se seria a idade..pode ser também por conta da família...eu não sei (...)” (Professora – 3 – Matemática ).

“(...) a indisciplina tem aumentado, talvez seja reflexo do próprio lar, que não está mais realmente sólido...e devido aos afazeres da mãe e do pai, por todos trabalharem fora do lar geralmente o filho fica relegado ao segundo plano, fica com babás, cuja formação deixa muito a desejar, e traz para as escolas tantos problemas (...)” (Professor – 4 – Física).

“(...) o grande problema que nós temos hoje é a educação de casa, educação de berço, infelizmente os adolescentes...bom eu tenho um ponto de vista... o de que o país sendo um país pobre, a geração atual dos pais é os que passaram por necessidades... então eles têm aquela idéia... meu filho não vai passar o que eu passei, foi dado demais... o problema da indisciplina é educação familiar (...)” (Professor – 5 – Química ).

“(...) os pais estão perdidos, não sabem o que fazer. Abriram muito e agora não sabem como dominar os filhos. Os alunos estão pedindo socorro na sala de aula (...)” (Professora – 7 – História ).

“(...) na minha época ...(este professor tem 26 anos)... a mãe ainda era aquela figura, aquela pessoa caseira que tomava conta da casa e da família. Então o filho tinha respaldo em casa na tarefa, num puxão de orelha em relação a disciplina em sala de aula... com o mercado de trabalho... a mãe teve que sair... aquela criança que tinha companhia agora é sozinha (...)”(Professor – 8 – Geografia).

Os depoimentos acima apresentados denotam uma das posturas encontradas, a de que a indisciplina tem como causa principal o modelo familiar de educação, sendo portanto devida a fatores externos à escola. Esse pensamento generalizado impede os professores de refletirem sobre suas práticas pedagógicas e sobre fatores organizacionais da escola, quando poderiam levar em conta as características dos jovens que frequentam as suas salas de aula, repensando suas metodologias. Se mudassem de postura talvez pudessem reavaliar suas ações, saindo do imobilismo e saudosismo em que se encontram.

Esse imobilismo, segundo Arroyo<sup>46</sup>, é resultado de não se enxergarem como sujeitos no processo ensino aprendizagem. Ao não refletirem sobre suas práticas, enquanto políticas pedagógicas geradas pela ausência um modelo administrativo claro por parte da escola, perdem a possibilidade de pensar novas formas de relações, e outras formas de organização do trabalho escolar, que poderiam ser mais adequadas à realidade em que trabalham.

Os professores, ao considerar as causas da indisciplina como sendo algo externo à escola, e não se colocando como sujeitos do processo, encontram-se então à vontade para falar dos problemas que têm com a indisciplina, uma vez que não olham para estas manifestações como algo que pode também estar sendo produzido na relação professor/aluno, ou como resultado da organização escolar.

Ainda como causa externa e que foge ao controle do professor, foi apontado o critério de não retenção de alunos, como causa de desinteresse que estaria gerando indisciplina.

“(…) mas eu acho que o critério que está pegando hoje em relação a metodologia e nas relações professor/aluno eu acho que é o governo, porque eu não sei direito (sic!), mas parece que tem uma lei que não se pode mais reprovar aluno... quer dizer, a partir do momento que isto está chegando ao conhecimento do aluno, ele pensa...eu não vou reprovar, então se eu levar com a barriga, chega ao final do ano na recuperação eu passo (...)” (Professor – 8 – Geografia).

Este depoimento mostra o pouco conhecimento deste professor em relação à Lei de diretrizes e bases (LDB 9394/96), sobre os critérios de aprovação automática.

### **Indisciplina com resultado da incompetência do professor**

É importante ressaltar que apenas o diretor e o seu ex-coordenador pedagógico indicaram a incompetência do professor como causa da indisciplina.

“(…) a minha concepção de disciplina, dentro da sala de aula, ela vai muito com relação à capacidade de ensinar de cada professor. Porque temos que pensar o seguinte: temos professores que não dão problema algum, e temos outros que dão problemas disciplinares. Como? O ponto fundamental da disciplina em sala de aula no meu entender é a capacidade que o professor tem de ser um bom professor ou não (...)” (diretor).

---

<sup>46</sup> Cf. Arroyo, 1995.

“(...) a escola não consegue se aproximar da família e acho que a gente tem uma grande quantidade de profissionais que não estão preparados para entrar em sala de aula. Ser bom de matemática, de português não significa que será bom professor (...)” (Professora -5 - Química).

Os depoimentos acima indicam que, na escola pesquisada, os profissionais que se ocupam de setores administrativos da educação (diretores, coordenadores, técnicos etc.), quando analisam as possíveis causas da incidência da indisciplina na escola, atribuem ao professor a responsabilidade, resumindo o problema à presença de maior ou menor “pulso”, a formação e competência para administrar e controlar a turma de alunos, assim como aplicar medidas punitivas mais ou menos rigorosas. De acordo com Rego<sup>47</sup>, esta é uma prática generalizada.. Talvez seja mais fácil para os responsáveis pela administração pedagógica, atribuir à eventual incompetência ou má formação do professor a responsabilidade pela indisciplina. Em breves palavras, da mesma forma que os professores, os administradores também colocam as causas da indisciplina fora de sua alçada, isentando-se de assumir a responsabilidade de seus papéis.

Essa postura pode ser resultado do modelo administrativo adotado pelos donos desta escola, que não investem em qualificação docente. Essa mentalidade se constata na medida em que, apesar do diretor e do ex-coordenador apontarem o despreparo dos professores e sua formação acadêmica como causa da indisciplina, em momento algum se percebeu a iniciativa, por parte destes, de criar espaços para o professor ampliar seus conhecimentos. Não se viu nesta escola, incentivo para a formação continuada do professor ou para o mesmo participar de eventos ligados à educação. Os depoimentos seguintes corroboram esta observação:

“(...) eu tento muito participar de eventos... na semana passada tivemos aquele encontro internacional... eu até tinha dinheiro para pagar...mas se eu fosse, seria descontado os dias de ausência do meu salário...eu fui desestimulada a participar (...)” (Professora-7- de história).

“(...) As escolas têm uma administração economicista de fora para dentro, seguem piamente aquela visão taylorista. Eles procuram utilizar o professor apenas como um suplemento de ensino, como um instrumento, você está aqui para ensinar, você não precisa de mais nada. Você já se formou, está pronto (...)” (Professor-10-Língua Espanhola).

---

<sup>47</sup> Cf. Rego, 1996.

As falas destes professores evidenciam um problema relativo à política e às relações de trabalho desencadeadas nesta instituição: a professora de história tem consciência da necessidade de participar de eventos e ampliar seus conhecimentos, mas não se sente incentivada ou apoiada. O professor de espanhol tem bem claro como se dão as relações de exploração que regem as relações de trabalho dentro da escola.

### **Indisciplina como resultado da falta de coesão do corpo docente**

A falta de união do corpo docente foi mencionada em vários depoimentos. Eles afirmaram que os professores não “falam a mesma língua”. Esta expressão foi freqüente neste grupo (abaixo aparece três vezes, em dois extratos), aparentando uma certa contradição entre o modelo administrativo imposto e a concepção idealizada de trabalho indicada pelos professores.

Os professores demonstraram em seus depoimentos, saber das vantagens do trabalho em equipe, mas pareciam não ter subsídios ou apoio para sua efetivação. Novamente apresento vários depoimentos aglutinados sem comentários individuais, com o objetivo de mostrar em que os discursos dos professores se assemelham:

“(...) reunião...poucos professores vêm, então tem muita gente que fala mas fica no discurso, então ele chega na sala de aula e não faz nada daquilo que disse que faria na sala dos professores, então os que entram compromissados ficam desacreditados pelos alunos...ou então terão que se desdobrar para fazer o que os outros não fazem (...)” (Professora-7-história).

“(...) para haver disciplina tem que haver uma união entre coordenação e os professores. A coordenação e os professores, a coordenação tem que falar a mesma língua dos professores (...)” (Professor-8- Geografia).

“(...) não é que falte união entre os professores, união até tem, não tem é iniciativa, nós sabemos os problemas, nós compartilhamos os problemas, mas nós não compartilhamos as soluções. Falta um trabalho conjunto (...)” (Professora-9- Língua Inglesa).

“(...) tem que haver um caminhar juntos, lado a lado, falando a mesma língua; o professor com sua metodologia, com seu domínio, com seu conhecimento, a escola falando a mesma língua, porque a escola tem que proporcionar isso e o aluno tudo sincronizado (...)” (Professor-10-Espanhol).

“(...) logo quando eu entrei aqui eu me senti sozinha, deslocada, insegura, porque não existia apoio de ninguém aqui dentro...acho que tem que haver maior contato com a coordenação e os professores. Aqui quase não há este A gente não sabe o que esta se passando contato, quase nunca., o que esta acontecendo (...)” (Professora-2- Literatura).

Os depoimentos acima evidenciam a falta de uma coordenação pedagógica que sustentada em uma proposta pedagógica consistente, pudesse indicar os caminhos sendo capaz de aglutinar forças num mesmo sentido. Neste caso, como já foi mencionado no primeiro capítulo deste trabalho, a Proposta Pedagógica<sup>48</sup>, funcionaria como um instrumento teórico-metodológico para a intervenção, organização e integração da atividade prática da instituição. É interessante observar que, apesar dos questionamentos a respeito da proposta pedagógica da escola, em momento algum os professores em suas falas se referiram a esta como algo que poderia aglutinar, sistematizar e, ou até orientar suas práticas promovendo um trabalho conjunto.

Este silêncio parece indicar que estes professores ainda não questionaram as razões das causas da falta de coesão do grupo. Parece que apenas repetem a fala do diretor, quando afirma que é preciso que todos falem a “mesma língua”; contudo, ele não aponta os caminhos para que, fundamentado em uma teoria pedagógica, possivelmente pudesse sustentar uma proposta educacional capaz de atender as necessidades da instituição. Sua conduta demonstra esperar que os professores cheguem prontos em sua escola, como se pode ver no depoimento do professor de Língua Espanhola, citado na página anterior.

### **Indisciplina como resultado do processo ensino/aprendizagem**

Unicamente os três professores que vêm a seguir mencionaram a possível relação entre a indisciplina e metodologias adotadas. Esta percepção pode estar vinculada à questão da formação acadêmica. Os três professores são licenciados, atuam na área de sua licenciatura e estão cursando pós-graduação. Eles mostravam-se preocupados com suas práticas pedagógicas e também com o sistema educacional brasileiro.

---

<sup>48</sup> Cf. Vasconcellos, 1999.

“(...) a indisciplina/disciplina esta entrelaçada com a metodologia, é como uma engrenagem, diretamente ligada àquilo que ensino, que o aluno quer e deve aprender. Metodologia nada mais é, que aquela organização de como ensinar, aquilo que eu devo ensinar, tudo passa por aí. Só quando aquilo que eu quero ensinar estiver organizado, primeiro para mim professor, depois para e pelos alunos é que vai se estabelecer a aprendizagem (...)” (Professor-10- Língua Espanhola).

“(...) o aluno é indisciplinado, porque ele não se vê como parte integrante daquela aula, aquela aula não o esta atingindo, não esta vendo como participar (...)” (Professora-7- história).

“(...) eu acredito que a indisciplina do aluno em sala de aula, eu acho que o aluno ficar parado duas, três e até quatro horas, num lugar só, é muito difícil (...)” (Professora –6- Biologia).

Os depoimentos acima relacionados, apontam para o fato que, apesar das fortes críticas do diretor para as Universidades em relação à sua qualidade, a formação e o aprimoramento profissional dos professores fazem diferença. Os professores com licenciatura e especialização demonstram possuir uma visão mais abrangente do sistema educacional e aparentando maior preocupação em refletir suas práticas. Esta diferença ficou evidente, quando foram tratadas as questões metodológicas e análise institucional.

### **Indisciplina como resultado da falta de recursos didáticos**

Vários professores apontaram a carência de materiais pedagógicos como uma das causas da indisciplina. O Diretor disse que para as atividades de ensino o Colégio oferece, além do quadro e giz, dois retro-projetores, um vídeo cassete e uma TV. O Colégio não possui biblioteca nem sala de informática. Segundo o diretor, estes recursos estão sendo providenciados para o próximo ano, conforme já foi mencionado no terceiro capítulo, sobre a infraestrutura do Colégio. Os depoimentos transcritos abaixo evidenciam a questão dos materiais didáticos:

“(...) na escola não tem computador...não tem Internet, que seria interessante, biblioteca também não tem...há um reconhecimento que nós estamos aquém dos nossos alunos...e se o Colégio como instituição está aquém dos alunos, nós professores com nossa realidade salarial...também estamos... nós não podemos estar preparando este aluno só para receber informação, e o aluno já percebeu isso... porque se ele quiser só a informação..esta lá ao vivo e a cores para ele...ele quer saber é como lidar com isso... e nós da educação não estamos preparados (...)” (Professora-7- história).

“(...) na faculdade em que eu estudo a gente trabalha com telão de alta dimensão, aí você pega o notebook, insere o disquete do sistema solar, astronomia, o aluno percebe todo o movimento, fica tudo muito real...diferente daqui da escola... quando eu tenho que desenhar no quadro, ou mostrar um slide, aquela figura parada..opaca...então com certeza isso interfere sim..e contribui para a disciplina/índisciplina (...)” (Professor –8-Geografia).

Os depoimentos desses professores não só mostram a defasagem do Colégio enquanto instituição e a necessidade do uso das novas tecnologias no ensino, como também, a professora de história aponta de forma clara o papel da escola e do professor hoje. Segundo ela, tanto um como a outra deveriam preparar o aluno para compreender e trabalhar com as informações que recebe - o que não combina com a proposta tradicional de ensino, onde o papel da escola e do professor é repassar conteúdos. A professora expõe de forma clara o que sente em relação às necessidades do aluno que frequenta sua de aula.

Contudo, vários professores não mencionaram a questão da necessidade do uso de instrumentos pedagógicos mais atualizados, o que parece indicar que os mesmos não têm isso como ponto relevante ou que, para eles, este item não tem ligação com a indisciplina em sala de aula.

Em relação à questão da adequação da escola com as demandas de novas tecnologias no ensino, o diretor e a professora de gramática não vêem relação entre indisciplina e novas tecnologias. Eles assim se expressaram em relação a esta temática:

“(...) em relação às dificuldades da escola em acompanhar o desenvolvimento tecnológico da sociedade, eu não acredito que isto interfira tanto. Porque do mesmo jeito que eu tenho aqui alunos de classes média e alta, com bom poder aquisitivo que compra tudo que tem no mercado eu tenho também alunos de classe social média baixa que as vezes não dão conta de pagar a mensalidade(...). A escola realmente não tem laboratórios, biblioteca e computadores (...)” (Diretor).

Para o diretor os recursos tecnológicos não interferem ou não teriam qualquer ligação com a indisciplina do aluno. Isso vale tanto para os alunos que fazem uso desses instrumentos fora da escola, como para os que não dispõem desses recursos.

A professora de gramática disse não ver a necessidade do uso de instrumentos pedagógicos atuais em suas aulas. Isso fica evidente em seu depoimento:

“(...) olha...meu trabalho é mais voltado para a análise e interpretação de textos, leituras críticas e levantamento de opiniões. Tecnologia na minha aula, em relação a computador e outros mecanismos eu usaria mas muito pouco. Meu trabalho esta mais voltado para o trabalho com textos escritos (...)” (Professora –1-Gramática).

Talvez esta professora desconheça os recursos que as novas tecnologias podem oferecer para que ela implemente suas aulas de gramática.

### **Indisciplina como resultado da falta de normas claras**

A ausência de normas claras, de maior entrosamento entre o corpo docente, também foi apontada pelos professores como uma das causas das manifestações de indisciplina na sala de aula. Quando questionados se conheciam o manual do aluno ou se haviam contribuído para elaboração do mesmo assim se posicionaram:

“(...) eu não tive acesso a isso. Eu cheguei e fui logo colocada na sala de aula... fui ter conhecimento das regras da escola na semana passada..quando fui atrás do calendário...daí eu fui ver que as regras, as normas, os direitos e deveres dos alunos estão anexados no calendário...até aí eu vinha trabalhando a partir do que eu achava certo ou errado (...)” (Professora –2- Literatura).

O depoimento da professora de Literatura mostra que não houve um tempo para uma preparação, adaptação ou planejamento, indicando que o fazer pedagógico é improvisado. Esta professora também mostrou a falta de entrosamento entre os professores nesta escola.

O professor de física que trabalha no Colégio há um ano e seis meses assim manifestou-se a respeito do manual dos alunos:

“(...) infelizmente eu peguei isso esses dias, e expliquei aos alunos justamente à parte de utilização das notas, não sei se alguém discutiu com eles essa parte de direitos e deveres. Mas mesmo se ninguém explicou isso para eles, pela nossa experiência, a gente já sabe quais são os direitos e deveres, A gente já sabe isso (...)”(Professor –4- Física).

O depoimento do professor de Física pressupõe que os alunos, ao chegarem ao ensino médio, após terem vivenciado no mínimo oito anos de rotina escolar, já sabem as normas de comportamento próprias do cotidiano escolar, não havendo necessidade das mesmas serem apresentadas ou discutidas. Sua concepção de disciplina/indisciplina, traduz um modelo disciplinar de uma sociedade burocratizada, como já foi apontado em Weber<sup>49</sup>, na sua abordagem da relação disciplina/indisciplina.

Os depoimentos desses dois professores estão, além disso, em contradição com a afirmação do diretor de que todos os professores conhecem o Manual do Aluno.

Ainda sobre a questão do descumprimento das normas assim manifestou-se o professor de geografia, que trabalha no Colégio há dois anos:

“(...) as normas disciplinares, eu conheço o regimento tá lá escrito...só que isso não acontece...porque...não sei... melhor perguntar para o Diretor (...)”  
Professor -8- Geografia ).

Para este professor as normas existem, mas não são cumpridas, ou não são executadas pelo Diretor, que segundo ele atende os alunos de forma diferenciada. O que contribuiria para aumentar a indisciplina, uma vez que as regras existem mas não são cumpridas, o que mais uma vez me reporta ao conceito de indisciplina de La Taille<sup>50</sup>.

Também o professor de Língua Espanhola manifestou-se sobre a questão da clareza das normas que regem as relações no interior do Colégio.

“(...) as normas para mim estão claras, mas para os alunos não...a escola constrói um muro imaginário... o aluno ao chegar aqui traz consigo toda uma bagagem.A escola deveria saber usar isso, deveria ter esse cuidado com as questões antropológicas. Por isso digo que as normas não estão claras para o aluno, muitas vezes ele não entende o porquê das normas (...)” (Professor –10 – Língua Espanhola).

---

<sup>49</sup> Cf. Weber, 1991.

<sup>50</sup> Cf. La Taille, 1996.

O depoimento deste professor evidencia a desconexão entre a escola e sua clientela, mostrando que esta escola pode estar preparada para uma clientela quando na realidade atende outra. Sobre esta questão, novamente me reporto a Aquino<sup>51</sup>, que em seus estudos sobre indisciplina escolar chama atenção dos educadores para esta realidade.

### 3.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A INDISCIPLINA SEGUNDO OS ALUNOS

Nesta pesquisa, como em outras<sup>52</sup>, as reclamações dos alunos são dirigidas ao sistema escolar, ao autoritarismo dos professores, à qualidade das aulas, às formas com que horários e espaços são organizados, à desconexão entre conteúdos ministrados e o cotidiano, à aspereza de alguns professores, muitas vezes demonstrando completa desarticulação entre as leituras dos professores e dos alunos sobre o mesmo objeto.

Diferentes leituras sobre um mesmo objeto, neste caso as manifestações de indisciplina dos alunos na sala de aula, podem levar a desarticulações das relações, podendo gerar desentendimentos entre professores e alunos, que talvez pudessem ser evitadas com modificações do modelo administrativo e/ou pedagógico centralizadores, para modelos mais participativos<sup>53</sup> da instituição, que regulamenta as relações em seu interior.

Reflexões sobre os depoimentos dos alunos, mostraram que estes necessitam e clamam por um direcionamento mais objetivo - sem o qual, segundo La Taille<sup>54</sup>, pode-se gerar um caos dos comportamentos. Os alunos parecem esperar que os professores lhes indiquem o caminho. Isso é evidente nas falas transcritas a seguir:

“(...) uma aula decente é quando um professor consegue impor as regras, consegue comandar a sala e consegue convencer o aluno a parar de conversar...” (José 16 anos).

“(...) como o José disse os professores tem que impor as regras, mas tem muitos professores que não sabem fazer isso...porque eles não têm moral na sala porque não são rigorosos, e aí os alunos começam a pôr gás no professor (...)” (Claudia, 15 anos).

---

<sup>51</sup> Cf. Aquino, 2000.

<sup>52</sup> Cf. Guzzoni, 1985; Rego, 1996; Aquino, 1996; Minayo, 1999; Laterman, 2000, e Freller, 2001.

<sup>53</sup> Vasconcellos, 1999 e Vianna, 1989.

<sup>54</sup> CF La Taille, 1996, p. 10.

Quando os alunos falam da competência do professor em impor as regras, eles estão falando também em relação à metodologia do professor e em sua capacidade para articular e conduzir as aulas. Os depoimentos que se seguem evidenciam esta idéia:

“(...) olha...aqui tem professor que entra na nossa sala e fica debatendo... perguntando para nós... falando o que esta havendo, porque ele não consegue dar aulas.. a gente explica para ela, porque ela não consegue...porque as aulas dela são chatas... ela não consegue dar aulas... tem dia que a gente tá quieto, ela manda sair porque marcou antes (...)” (Mário, 14 anos).

“(...) tem professor que entra na sala, começa a falar...falar...falar... e agente não entende nada... se aula fosse interessante a gente não ficaria fazendo bagunça (...)” (Simone, 15 anos).

Em relação ao perfil dos professores, convém observar que são jovens e recém formados ou em formação, resultado da política administrativa do diretor, conforme já mostrei no capítulo anterior. Os alunos criticaram de forma veemente, os professores sem formação, recém formados ou que ainda estão concluindo a graduação. Foi interessante ouvir de dois alunos que de forma espontânea ao analisar o fazer pedagógico dos professores, assim se manifestaram:

“(...) tem professor que ainda ta estudando na Universidade e já esta dando aulas, acho que isso não é certo, nem sabe direito...o professor “X”<sup>55</sup> é formado já tem tempo que ele dá aula ele sabe... já a professora “Y” é nova, ainda tá na Universidade, não tem experiência, não tem domínio, não tá nem aí, pouco se lixando para a pessoa, para o aluno(...)”(Ricardo 16 anos).

Este aluno comparou de forma contundente o professor que tem formação e “sabe dar aulas” e a professora que exerce a função de professora mas não é professora.

Outro aluno também foi incisivo em relação à qualificação dos professores, observando também a contradição entre aparência e competência, demonstrando consciência em relação à valorização da imagem em nossa sociedade atual<sup>56</sup> conforme mostra o depoimento a seguir:

<sup>55</sup> Os nomes do professores foram suprimidos na transcrição para evitar constrangimento.

<sup>56</sup> Cf. Revista Veja Edição nº 1719/A Jovens setembro 2001.

“(...) muitos professores, não são qualificados, passam em cursos de educação e o que esta levando muito em conta hoje em dia é a fisionomia, se a pessoa é bonita, bem apresentada. Por exemplo, aqui tem umas professoras, que pensam que porque elas são bonitinhas, passam uma coisa no quadro, mandam fazer outra coisa e você fica assim só olhando sem saber o que fazer(...) a gente não quer professor bonitinho, a gente quer professor que saiba e não faça a gente perder tempo dentro de sala de aula (...)” (Roberto, 16 anos, grifo meu).

Este aluno, aponta com sua fala, uma contradição entre o perfil do professor buscado pelo diretor, - professores jovens e “sem vícios.” Quando seus alunos parecem querer professores mais experientes e competentes, não se importando com a aparência física do professor.

Em relação à prática de expulsar o aluno da sala de aula, para conter a indisciplina, método defendido pelo diretor e muito usual pelos professores, conforme já foi indicado, os alunos, demonstraram grande descontentamento com o procedimento, que aqui aparece também como punição pelo fato do aluno não estar de posse de seu material didático, observe os depoimentos que se seguem:

“(...) outra questão que eu acho errado, é essa história de quem não tem o livro em sala sai da sala...sempre na sala você tem cinquenta alunos, e era metade da sala que ficava para fora da aula...isso é errado... sendo que também às vezes nem usa o livro na sala (...)” (Simone, 15 anos).

“(...) é... a gente paga o Colégio aqui, para não assistir aulas. Qualquer coisa... fora... outra coisa...fora (...)” (Ricardo, 16 anos).

Ainda sobre a expulsão da sala de aula uma aluna rindo assim se manifestou:

“(...) depende às vezes ficar fora é pura adrenalina, (risos), porque a gente tem que ficar fugindo e se escondendo do inspetor para não levar a gente para a coordenação. A gente fica se escondendo nos banheiros, escondendo em algum lugar (...)” (Mariana, 15 anos).

Para esta aluna conseguir ficar fora da sala, escondendo-se nos banheiros e corredores é divertido e desafiador. No período em que eu visitava a escola quando passei algumas manhãs aguardando um professor para entrevistar, pude observar esse comportamento descrito pela aluna.

Estas atitudes desafiadoras podem ser geradas pelas próprias regras impostas pelo Colégio. Aos alunos do primeiro ano do ensino médio é vetado sair da sala sem licença do professor, enquanto para os alunos do cursinho é permitido. Percebi que alguns alunos do primeiro ano, aproveitam os intervalos das trocas de professores e saem da sala, misturam-se com um grupo de alunos do cursinho e são protegidos por estes, quando o coordenador ou bedel passa por perto. Os alunos do primeiro ano contestam o fato do Colégio ter normas diferenciadas como esta, que vale para os alunos do cursinho e não para os alunos do primeiro ano.

Em relação ao Manual do Aluno foi interessante ouvir um aluno falar e analisar o mesmo. Abaixo transcrevo seu depoimento:

“(...) foi pedido que nós lêssemos o manual do começo ao fim e que lá consta todos os nossos direitos, tudo o que nós podemos fazer dentro do Colégio. Só que sempre quando a gente vai reclamar do professor o professor tem mais direitos que o aluno, então é um dos motivos que poderia ser repensado para melhorar a sala. Eu acho difícil também, porque este regimento é um regimento particular, não é um regimento militar, e esse negócio de não poder ir ao banheiro e não poder tomar água e não poder sair da sala é um regimento militar. Na escola particular eu acho que o aluno tem direito de pedir licença para o professor e sair quando necessita (...)” (José, 16 anos).

A fala deste aluno deixa claro seu descontentamento. Enquanto o aluno critica o manual na medida que este não lhe protege, a maior parte dos professores desconhecia este manual - isto foi mostrado nos depoimentos. Somente a professora de biologia alegou ter conversado com eles sobre os direitos e deveres, o professor de física, disse que somente nos últimos dias tomou conhecimento e conversou com os alunos sobre a parte que tratava da avaliação, promoção e reprovação. O professor de geografia disse que conhece o manual, mas que as suas determinações não são cumpridas. Os demais professores, quando questionados a respeito, alegaram desconhecimento. Para Aquino<sup>57</sup> essa realidade evidencia a ausência de um contrato razoavelmente claro para ambas as partes, imprescindível em qualquer relação, mesmo que as cláusulas tenham que ser

---

<sup>57</sup> Cf. Aquino, 1996.

relembradas todos os dias, em todas as aulas. Segundo o autor vale mais a exaustão que a ambigüidade.

Nesta escola ficou evidente a desarticulação entre direção, professores e alunos em relação às regras básicas nos relacionamentos. Vários professores não conheciam o manual, outros julgaram desnecessário conversar com os alunos sobre isso, alegando que os mesmos já deveriam saber como se comportar na escola, uma vez que frequentam a sala de aula há mais de oito anos, conforme apontado mais acima. Cumpre observar que os professores que acreditam ser desnecessário dialogar sobre as normas na interação escolar, estão centrados no conceito weberiano de burocracia, pressupondo um modelo pré-estabelecido de normatização dos comportamentos no interior de uma instituição, não havendo necessidade das mesmas serem discutidas.

Quando um ou vários professores desconhecem os critérios e normas de convivência adotadas na instituição em que trabalham, como se percebeu neste Colégio, os sujeitos tendem a agir segundo suas convicções individuais. Isso foi constatado nos depoimentos dos professores ao reportarem como agem para conter a indisciplina na sala de aula. Esta forma isolada e individualista de conduzir os trabalhos em sala pode estar contribuindo para uma desarticulação do processo geral institucionalizado, ou para sua não institucionalização. Esta forma de agir, pode ser uma das causas da indisciplina, conforme aponta La Taille,<sup>58</sup> ao indicar dois motivos para a indisciplina: primeiro pela revolta contra as normas; segundo pelo desconhecimento delas. Para este autor a indisciplina pode também, ser resultado da desarticulação das relações.

Os professores, ao não abrir espaço para o diálogo e discussão com os alunos sobre as regras e suas necessidades para o convívio social, podem estar reproduzindo o modelo administrativo da escola em que trabalham, que também não discute com eles as questões pedagógicas incluindo aqui a filosofia e proposta pedagógica do Colégio.

---

<sup>58</sup> Cf. La Taille, 1996.

Aqui novamente me reporto a Ilca Vianna<sup>59</sup>, já citada no capítulo primeiro, quando afirma que a questão disciplinar, quando discutida num planejamento participativo, deixa de ser determinada por uma única pessoa e passa a ser decidida e compartilhada, acompanhada e controlada por todos os envolvidos no processo. Para esta autora a disciplina/indisciplina no planejamento participativo respeita o homem em sua realidade pessoal e em seu contexto sócio-histórico-político-cultural.

---

<sup>59</sup> Cf. Vianna, 1989.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apreender as manifestações de indisciplina de alunos no primeiro ano do Ensino Médio, a partir das relações pedagógicas, foi um exercício complexo. Por um lado, a riqueza do material obrigou-me a tecer o fio da leitura atravessando muitas discussões transversais, que emergiram dos depoimentos. Por outro lado, as variáveis que se entrecruzam no próprio tema da relação entre a disciplina e a indisciplina e a determinação das causas da indisciplina o fizeram a um longo caminho, até que pudesse firmar-me na discussão da responsabilidade específica da escola em relação a essa problemática.

Para o estudo das manifestações de indisciplina na sala de aula, foi necessário ir além da sala de aula. Buscou-se referencial no Colégio a partir de sua proposta pedagógica, pois é sabido que o olhar para a disciplina/indisciplina se faz a partir dos pressupostos da proposta pedagógica em que se fundamenta a prática na sala de aula. Quando me propus estudar a proposta pedagógica do Colégio, apesar desta não estar ainda formalizada, foram emergindo contradições cada vez mais significativas na medida em que a interação com o objeto e os sujeitos ia se aprofundando.

O Colégio onde se realizou a pesquisa possui um modelo administrativo centralizado na figura do diretor, que almeja e publica que sua escola é tradicional. Em relação à disciplina, ele acredita na possibilidade de uma disciplina instituída previamente, nos moldes da análise weberiana da sociedade moderna, onde tudo é instituído antes de ocorrer à interação. As relações se dão a partir de um código já institucionalizado pelo processo de burocratização.

Esse modelo de pensamento ficou claro, uma vez que o diretor teve a preocupação de fazer e divulgar o Manual do Aluno (onde estão contidos: direitos, deveres, proibições e punições), antes mesmo da elaboração de uma proposta pedagógica. Sua proposta de educação passa primeiro pela organização disciplinar e na seqüência; sua preocupação é a transferência dos conhecimentos dos professores para os alunos. Mesmo

assim, ou por isso mesmo, ele não demonstra qualquer preocupação com um corpo teórico que pudesse sustentar e viabilizar sua prática. O diretor almeja uma escola tradicional, mas não oferece aos professores parâmetros para que possam pautar suas ações em sala de aula. Nesse aspecto ele também se pauta na pressuposição de que o professor saiba o que fazer e como proceder em uma sala de aula. Ao mesmo tempo, em momento algum ficou claro o que se entende, no âmbito dessa escola, por escola “tradicional”. O diretor e os professores mais antigos, que propugnam esse suposto modelo, parecem muito mais pautar-se por uma idéia prévia empresarial (da parte do diretor) e autoritária (por parte dos professores).

A partir dos estudos desenvolvidos neste Colégio observou-se que o diretor não se preocupa em fundamentar teoricamente uma proposta pedagógica. Quando afirma querer uma “Escola Tradicional”, demonstrou ater-se apenas a dois aspectos da escola tradicional: a rigidez em relação à obediência nas normas pré estabelecidas e método catedrático de ensino onde o professor sabe e transmite ao aluno aquilo que sabe e ao aluno cabe ouvir e acatar os ensinamentos. Não demonstrou preocupação em como fará para viabilizar esta proposta.

Para a efetivação de uma proposta pedagógica tradicional ou não, é fundamental que o corpo docente esteja fundamentado em pressupostos e teorias educacionais de ensino-aprendizagem que sustentem a proposta desejada. No caso da Proposta Tradicional de Ensino, um ponto chave é o domínio dos conhecimentos a serem repassados -ao menos se está tratando da escola tradicional nos moldes escolásticos. Nessa proposta o professor executa o papel central do processo de ensino.

O diretor, ao selecionar professores jovens e recém formados ou ainda professores sem formação acadêmica específica para o exercício do magistério, pressupõe que por estarem iniciando a carreira não tenham “vícios”. E não “ter vícios”, para ele, significa sobretudo não ter ainda identificação com propostas educacionais progressistas, o que facilitaria a aceitação acrítica e submissa de suas determinações. Estas contradições, assim apontadas, amadureceram e emergiram na medida em que os estudos, observações e interação com os sujeitos foram se aprofundando.

Em relação ao Manual do Aluno, este pareceu ter sido copiado de um manual produzido por uma escola de proposta tradicional, sendo muito objetivo em sua determinação, principalmente no que se referia aos deveres e proibições aos alunos. Neste documento estão relacionados: quatro direitos, vinte e um deveres e dezessete proibições. Constam também as penalidades, denominadas como “Ocorrência disciplinar”, resumindo-se as sanções ou reações da autoridade escolar em: advertência verbal; advertência por escrito; suspensão; transferência compulsória. O manual se completa com referências aos horários das aulas, descreve como são feitos os cálculos das notas bimestrais, finalizando com o calendário dos dias letivos do ano em exercício. Este foi o único documento do Colégio ao qual pude ter acesso. Com a leitura desse documento, observações e depoimentos dos professores e alunos, constatei que as prescrições ali contidas, em sua maioria, são burladas - e não só pelos alunos, como também pelos professores e pelo próprio diretor.

Para exemplificar alguns comportamentos que são proibidos pelo manual, mas que pude observar sendo burlados, em muitas ocasiões, posso citar os que seguem: a proibição do uso de goma de mascar dentro do estabelecimento; manifestações de namoro nas dependências do Colégio; utilizar relógios brinquedos ou outros objetos que tenham jogos; portar revistas; utilizar o celular em sala de aula.

Durante os meses em que interagi com os professores e alunos, notei que o uso de chicletes é comum entre os alunos e professores, presenciei por várias vezes, alunos oferecendo chicletes a professores e estes aceitavam e até mesmo ofereciam, eles, aos seus alunos. Uma professora concedeu entrevista mascarando chiclete o tempo todo. Contraditoriamente, testemunhei um aluno sendo colocado para fora da sala por ter feito barulho com o chiclete durante a aula – o aluno saiu rindo da sala.

Outra contradição é a proibição de “manifestar-se com namoro nas dependências do Colégio”: esta norma é ignorada pelos alunos, sendo tolerada pelos professores na medida em que passam pelos corredores e brincam com os alunos que estão trocando carícias. Também observei um casal de alunos, aguardando para falar com o Diretor, sentados bem juntos, de mãos dadas, trocando carícias na ante-sala da direção. Professores e funcionários que circulavam pela sala não se manifestaram.

Em relação à proibição do uso de revistas, também observei alunos que circulavam com revistas das mais diversas e que até interagiam com os professores. Não notei qualquer insinuação destes no sentido de reprimir o uso destas, conforme explicitamente previsto no Manual do Aluno.

Em relação ao uso do celular, este me pareceu ser rotina, principalmente o uso dos jogos contido nos aparelhos. Também neste caso percebi professores interagindo com os alunos nos corredores, trocando informações sobre os aparelhos com os alunos - mesmo sendo este aparelho apontado por mais de um professor como algo que muito incomoda durante as aulas. Vários professores citaram o uso de celulares como manifestação de indisciplina, porém apesar de ser uma proibição prevista, não observei qualquer comentário ou medida educativa no sentido de sua utilização.

Estas ocorrências, em contradição com as determinações pré estabelecidas no manual do aluno, flagradas no cotidiano, evidenciam uma desarticulação nas relações escolares, denotando não uma escola tradicional, mas uma escola desarticulada. Numa escola tradicional o corpo docente se pauta pelas determinações prescritas, sendo estas muito valorizadas – por mais rígidas ou obsoletas que sejam, ou que pareçam.

Examinando as relações no interior do Colégio, a postura dos professores e o encaminhamento dos trabalhos de rotina, pergunto-me se as causas das manifestações da indisciplina na sala de aula são realmente resultado quase que absoluto de causas externas como as apontadas pelo diretor e pela maioria dos professores, conforme recolhido nos depoimentos. As observações e análises do material coletado, apontam para o fato que a escola também é produtora de indisciplina que atrapalha o desencadeamento de suas atividades, na medida em que não está articulada para oferecer parâmetros e limites para o seu aluno e também, ao ignorar suas próprias normas prescritas.

O diretor busca, com a implantação de uma proposta pedagógica tradicional, a normatização das condutas dos alunos. Não leva em consideração, porém, as características de seus alunos, dos seus professores e do contexto sócio cultural atual. Parece não avaliar que a escola hoje enquanto instituição, diferentemente da realidade do

passado, não é mais a única instituição que detém os conhecimentos acumulados pela humanidade.

Os valores apontados pelo diretor como critérios usados no processo de seleção dos professores, demonstram outra contradição. Ao optar por professores jovens, ou aceitando professores sem formação específica contradiz sua própria intenção, a de construir uma escola tradicional – portanto, fundamentada na competência dos professores. Seu desprezo pela formação acadêmica é outra contradição, pois ficou evidente com a pesquisa que os professores com maior formação apresentam maior domínio da sala e dos conhecimentos, além de compreenderem melhor o processo ensino/aprendizagem, possuindo uma visão mais ampla do sistema escolar em que estão inseridos – e do qual são críticos.

Os alunos foram incisivos ao analisar o corpo docente do Colégio. Fizeram observações demonstrando fortes reservas em relação aos professores jovens e aos não habilitados, demonstrando coerência e capacidade de argumentação, apontando as razões pelas quais discordam. Afirmaram categoricamente querer professores competentes e que suas manifestações de indisciplina estão ligadas ao não atendimento de suas expectativas em relação à qualidade das aulas.

Em relação ao descumprimento das normas estabelecidas demonstraram ter conhecimentos discordando de algumas. Talvez este problema pudesse ser resolvido ou amenizado na medida que estas fossem construídas ou discutidas com os alunos, mas este não seria um procedimento de uma escola embasada num modelo tradicional de ensino.

Talvez um dos maiores impasses esteja exatamente na contradição entre o modelo tradicional idealizado e o perfil do corpo docente e discente. Um modelo tradicional de ensino exige professores habilitados, fundamentados em filosofias tradicionais de ensino. Para isso os professores precisam ser formados em Universidades que lhes ofereçam esses subsídios; ou, pelos menos, os professores devem ser adeptos dessa filosofia de ensino, assumindo o compromisso de trabalhar em um Colégio assim estruturado.

A partir dessa realidade caberia à instituição fundamentá-los, direcionando-os para o cumprimento de seus objetivos - o que não pareceu ocorrer neste Colégio, pois os professores contestavam de forma sutis estes pressupostos, ao não acatarem muitas determinações do Diretor. O perfil dos alunos também pode dificultar a implantação de um modelo de ensino dessa natureza. Os jovens atualmente, em sua maioria, recebem uma educação familiar mais aberta, onde têm espaço para dialogar e contestar seus pais. Também interagem de forma direta com outros modelos de educação não formal, onde têm oportunidade de interagir, questionar e posicionar-se. Com jovens que convivem com este modelo social, pode ser difícil coloca-los em uma sala de aula sentados por quatro horas onde deverão apenas ouvir prelações de professores, sem oportunidade de se posicionar e questionar.

Estas constatações de contradições, configuram uma desarticulação das relações e normas que deveriam ser instituídas de forma mais clara pela instituição. Uma escola que se pauta pela filosofia tradicional de ensino é extremamente formalizada, onde tudo está previamente determinado e os sujeitos são configurados pela instituição que exerce seu poder sobre os indivíduos, fazendo com que estes se adaptem ao modelo instituído. Pode-se afirmar que no Colégio estudado esta característica não está convencionada, na medida em que os sujeitos envolvidos no processo educativo agem de forma individualizada, orientados pelos seus próprios pressupostos de educação ensino/aprendizagem. Como foi demonstrado pelos depoimentos dos professores. Se constatou também um predomínio do senso comum nas práticas pedagógicas no interior do Colégio.

Em relação à disciplina/indisciplina os professores e diretores, também se pautam pelo senso comum. Ao refletirem sobre suas práticas, atribuem as causas das indisciplinas, em primeira instância ao modelo familiar e social. Mesmo quando apontaram outras causas como: incompetência dos professores, como resultado de má formação profissional; falta de trabalho conjunto; falta de recursos didáticos; falta de normas claras para orientar as relações; desarticulação no processo ensino/aprendizagem. Estas causas também são apontadas como algo que está além do alcance dos sujeitos envolvidos no processo educativo no interior do Colégio, na medida em que o diretor ao atribuir a má formação dos seus professores atribui a culpa às Universidades, não se colocando como

responsável pela seleção de seus professores, ou como alguém, que também poderia contribuir na formação continuada destes. Da mesma forma os professores ao apontarem as outras causas às vêm como responsabilidade do dono do Colégio ou como resultado do próprio sistema de ensino brasileiro. Não se colocando, da mesma forma que o diretor, como co-responsáveis pelo processo.

Na medida em que os responsáveis pelo processo educativo – diretor e professores – não se colocam como sujeitos de suas ações, é improvável que consigam propor mudanças e soluções ou fazer inferências que possam de alguma forma contribuir para solucionar ou amenizar as manifestações de indisciplina na sala de aula. Nesta realidade a indisciplina pode estar também sendo produzida no interior do Colégio como resultado da desarticulação das relações pedagógicas desencadeadas em seu interior, resultado também do modelo administrativo e pedagógico centrado no diretor.

Esta tentativa de implantar um modelo tradicional de ensino, pode estar articulada com a tendência do mercado, ou seja, das recentes demandas familiares por escolas mais rigorosas, como foi apontado no início dessa dissertação. Desencantadas com modelos educacionais mais liberais, - modismo dos anos 80 e 90 do século XX- famílias da classe média, passaram a procurar escolas mais conservadoras, na esperança que estas possam também assumir a função de orientar seus filhos para a convivência social.

Sem dúvida, a escola não deveria se restringir a repassar os conhecimentos acumulados pela humanidade de forma sistematizada. Ela também poderia contribuir para que o estudante exercite sua cidadania. Cabe, porém, indagar se esta preparação ou aprendizagem da civilidade se sustenta apenas na imposição e na coerção.

Preparar um sujeito para obedecer sem compreender a necessidade das normas, dificulta o processo de construção da disciplina necessária à convivência social. Em última instância isso implica cercear o nascimento da cidadania.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização da juventude no Brasil. IN: *Revista Brasileira de Educação*, nº 05, 1997, p.10-20.

ALBUQUERQUE, J. A. Guilhon. *Instituição e poder: a análise concreta das relações de poder nas instituições*. J. A. Guilhon Albuquerque. – Rio de Janeiro: edições Graall. 2ª., 1986.(Biblioteca de Filosofia e história das ciências: v. nº 10).

AQUINO, Julio Groppa. *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos* Julio Groppa Aquino. São Paulo: Summus, 2000.

AQUINO, Julio Groppa . *Relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional*. Julio Groppa Aquino. São Paulo: Summus, 1996. (Novas buscas em educação; v 42).

AQUINO, Julio Groppa. *Indisciplina na escola : alternativas teóricas e práticas*. (org). Julio Groppa Aquino. São Paulo : Summus. 1996.

AQUINO, Julio Groppa. *Autoridade e autonomia na escola : alternativas teóricas e práticas*. Julio Gruppa Aquino (org). São Paulo : Summus, 1999.

ARROYO, M. G. (1995). Educação e exclusão da cidadania: IN: BUFA, E.: ARROYO, M. A.: NOSELLA, P. *Educação e Cidadania : quem educa o cidadão ?* 5ª edição, São Paulo: Cortez. Pp. 31-79. (Col. Questões da Nossa Época, v. 19).

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo, Cortez. 1981.

BERGER, Peter L. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento* [por] Peter L. Berger [e] Thomas Luckmann; tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis. Vozes, 1985.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo H. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializante. IN: *Introdução à psicologia escolar*. Maria Helena Souza Patto. (Org) São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. reimpressão 1983.(Biblioteca de psicologia e psicanálise:v.1).

BRASIL, Lei 9394/96 de 20 de novembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à teoria geral da administração*. Edição compactada Idalberto Chiavenato. 2ª ed. Revista e atualizada. Rio de Janeiro. Campus, 2000.

CONNELL, R. W. *Estabelecendo diferenças: escolas, famílias e divisão social*. R. W. Connell, D.J. Ashenden, S. Kessler e G. W. Dowerr. Trad. Ruy Dias Pereira. Porto Alegre: Artes Médica, 1983.

CUNHA, Luiz Antônio. (Org) *Escola Pública, escola Particular e a Democratização do Ensino*. São Paulo: Cortez: autores Associados.1986 (Coleção educação contemporânea).

CURY, Carlos Roberto Jamil 1945- *Ideologia e educação brasileira*. Carlos Roberto Jamil Cury, 3ª ed. – São Paulo : Cortez Autores Associados, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição : elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. Carlos Roberto Jamil Cury. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1985.

D'ANTOLA, Arlette D'Antola. (org) *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU. 1989. (Temas básicos de educação e ensino).

DIAS, Reinaldo. *Sociologia & Administração*. Reinaldo Dias. Campinas, SP: Editora Alínea, 1999.

DURKHEIM, Émile. 1858-1917. *As regras do método sociológico*.Émile Durkheim:tradução Paulo Neves:revisão da tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes. 1985. (Coleção Tópicos).

DURKHEIM, Èmile. 1858-1917. *Da divisão do trabalho social*. Émile Durkheim:tradução Eduardo Brandão. São Paulo : Martins Fontes, 1995 (Coleção Tópicos).

DURKHEIM, Èmile. *Educação e sociologia*, 12ªed.São Paulo, Melhoramentos, 1978.

ESTRELA, Maria Tereza. *Relação Pedagógica, disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto Editora, LTDA. 1992.

FIAMENGHI, Geraldo Antônio Jr; FILHO, João Ximenez. Reflexões sobre a indisciplina e a agressividade na escola atual. IN: *(In)disciplina, escola e contemporaneidade*. Maria Lucia M. Carvalho Vasconcelos (Org). Niterói: Intertexto: São Paulo: Editora Mackenzie. 2001.

FORACCHI, Marialice M. *A juventude na Sociedade Moderna*. São Paulo Livraria Pioneira Editora 1972.

FRELLER, Cíntia Copit. *Histórias de indiscipline escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana* Cíntia Copit Freller. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1984. (Col. Educação contemporânea).

FURLANI, Lúcia Maria Teixeira. *Autoridade do Professor : meta, mito ou nada disso* Lúcia Maria Teixeira Furlani; 6ª ed. – São Paulo, Cortez, 2000 ( Coleção Questões da Nossa época : v. 39 ).

FURASTÉ, Pedro Augusto. *Normas técnicas para o trabalho científico*. Explicitação das normas da ABNT 9ª edição. Porto Alegre, 2001.

GANDIN, Danilo. *Temas para um projeto político-pedagógico*. Danilo Gandin, Luís Amando Gandin. Petrópolis, Rj: Vozes, 1999.

GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e Governamental*. Danilo Gandin. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GIOVANNI, L. Schimitt, J.C. (Org). *História dos Jovens*. Trad.de Paulo Neves, Nilson Mocilin. Maria Lucia Machado. São Paulo: Campanhia das Letras. 1996.

GOIS, A. Escola Estadual cria código de infrações para alunos. Folha de São Paulo, São Paulo, 11- 04 – 2001.

GOMES, Candido. *A Educação em Perspectiva Sociológica*. São Paulo. E.P.U.(Col. Temas Básicos de Educação e Ensino). 1985.

GUIMARÃES, Áurea M. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. IN *Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas*. (Org). Julio Groppa Aquino. São Paulo : Summus, 1996.

GUZZONI, Margarida Abreu. *A autoridade na relação educativa*. Margarida Abreu Guzzoni: São Paulo : Annablume. 1985 – (Selo Universidade. Educação v. 26)

HOBSBAWM, Eric J. 1917. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-199*. Eric Hobsbawm: tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Campanhia das Letras. 1995.

LATERMAN, Ilana. *Violência e incivilidade na escola: nem vítimas, nem culpados*. Livraria e editora obra jurídica LTDA. Coleção Teses v. XI 2000.

LA TAILLE, Yves de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. IN: *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas/* (Org). Julio Gruppa Aquino.- São Paulo: Summus, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública; a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São. Paulo, Loyola, 1985.

LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação: Temas básicos de educação e ensino, abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

- MILLS, W. *A nova classe média*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Zahar editores, 1979.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Et.al. *Fala Galera: juventude, violência e cidadania*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. 240p.: 14x21cm.
- MIRANDA, Marília Gouveia de. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. IN: Duarte, Newton (org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas, Sp, Autores Associados, 2000.
- MORGADO, Maria Aparecida. Contribuições de Freud para a Educação IN: *Psicologia & Educação: revendo contribuições*. Mahoney, Abigail Alvarenga..et al.: (org). Placco Vera Maria Nigro de Souza. São Paulo : Educ. 2000. cap.4, p. 97-116.
- MORGADO, Maria Aparecida. *Da sedução na relação pedagógica*. Maria Aparecida Morgado 2ª - São Paulo : Summus, 2002.
- OLIVEIRA, Thais. Dois estilos: uma escola. IN: *Revista Veja* nº 1719/A. Edição Jovens, Ano 34 nº 38. 2000. p. 66-67.
- OYAMA, Thais. A boa linha dura. IN: *Revista Veja*. Edição 1619, ano 32, nº de 13/10/1999. p.68-69.
- REGO, Teresa Cristina R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva Vygotskiana. IN: *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. (org). Julio Groppa Aquino. - São Paulo : Summus, 1996.
- RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. *Relações de poder no cotidiano escolar*. Lúcia Maria Gonçalves de Resende. Campinas, SP : Papyrus, 1995. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).
- ROSENBERG, Cyntia. Nota Alta. IN: *Revista Exame*. Edição 763. Ano 38. nº 7 de 3 de abril de 2002.
- SENNETT, Richard . *A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Richard Sennett: tradução Marcos Santarrita, 3ª edição Rio de Janeiro: Record, 1999.
- SNYDERS, Georges. *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* Georges Snyders: tradução de Vinícius Eduardo Alves. São Paulo ; centauro, 2001.
- SNYDERS, Georges. *Escola, Classe e Luta de Classes*. Georges Snyders: tradução de Maria Heloisa Albarran. 2ª ed. São Paulo; centauro, 1978.
- SPOSITO, Maria Pontes. Estudos sobre juventude em educação. IN: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, nº 5 e 6. 1997.p. 37-52.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: Projeto de Ensino. Aprendizagem e Projeto Político -Pedagógico- elementos metodológicos para elaboração e realização*. 5ª Edição. São Paulo: Libertad, 1999. ( Cadernos Pedagógicos do Libertad: v.1).

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. Dialogando sobre disciplina com Paulo Freire. IN: *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. Arlette D' Antola, (Org). São Paulo: EPU. 1989. (Temas básicos de educação e ensino).

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida . *Planejamento Participativo na escola; um desafio ao educador*. Ilca Oliveira de Almeida Vianna. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

WAISELFISZ, J.J. et.al. *Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília*. São Paulo. Cortez. 1998.

WEBER, Max, 1824-1920. *Economia e Sociedade: Fundamentos da Sociologia Compreensiva*. Max Weber: tradução de Regis Barbosa e Karen Esabel Barbosa; revisão técnica de Gabriel Ghon- Brasília, DF: Ed. UNB, 1991. Tradução da 5ª edição.

ZAKABI, Rosana. Por que eles foram os primeiros. *Revista Veja*. Ed.1740. ano35. nº8 27 fevereiro de 2002.

## **REFERÊNCIAS DE MEIOS ELETRÔNICOS**

*Novos dados do Censo 2000, confirmam avanços na educação e revelam mudanças nas estruturas familiar e domiciliar*<disponível em [http:// www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). > acesso em: 29-06-2002.

*Resultados do Censo Escolar de 2001*.<disponível em <http://www.mec.gov.Br> > acesso em 26-03-2002.