

Indisciplina e repetência escolar: os meandros de uma relação¹

Cláudio Marques da Silva Neto²

Orcid: 0000-0003-1968-4054

Luciano Campos da Silva³

Orcid: 0000-0003-1029-4084

Resumo

Neste artigo, apresentamos parte dos resultados de um estudo etnográfico sobre a indisciplina na sala de aula, no qual enfocamos mais especificamente a coincidência observada entre a conduta disciplinar desviante de estudantes do 6º e do 7º ano do Ensino Fundamental e suas chances de reprovação. Analisamos essa ocorrência numa perspectiva que combina variáveis sociológicas clássicas, como sexo/gênero e classe social, com outras intrínsecas ao contexto da sala de aula, como clima disciplinar e relação professor-aluno. Problematicamos a natureza do processo de interação social na sala de aula, que tende a conferir aos estudantes do sexo masculino maior propensão a condutas disciplinares divergentes, ao mesmo tempo em que supõe ser natural às meninas a aceitação das formas da ordem escolar. A abordagem antropológica das configurações da sala de aula, baseada em observações, entrevistas e outros instrumentos de pesquisa, como questionário socioeconômico, índice do clima escolar, índice da relação professor-aluno e sociograma, permitiu constatar as noções de alunos e professores acerca do objeto indisciplina e de como assimilam o sincronismo “indisciplinado e bom aluno”, além de detectar a rejeição dos chamados bagunceiros pelos seus pares. Os resultados mostram diferenças significativas nas formas de indisciplina praticadas por meninos e meninas, bem como revelam que a conduta mais desafiadora dos estudantes do sexo masculino abala profundamente a relação professor-aluno a ponto de afetar a trajetória escolar dos mais envolvidos na indisciplina, inclusive quando se trata de estudantes que conseguem compatibilizar esse tipo de comportamento com uma boa performance nos estudos.

Palavras chave

Indisciplina – Repetência escolar – *Gênero*.

1- Disponibilidade de dados: todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

2- Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil. Contato: claudioneto@alumni.usp.br

3- Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Mariana, MG, Brasil. Contato: lucianocampos@ufop.edu.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202652289357por>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

Indiscipline and grade repetition: the intricacies of a relationship

Abstract

In this article, we present part of the results of an ethnographic study on indiscipline in the classroom, focusing more specifically on the observed correlation between disruptive behavior among 6th and 7th grade students in Elementary School and their chances of retention. We analyze this event from a perspective that combines classical sociological variables, such as sex/gender and social class, and others factors to the classroom context, such as disciplinary environment and the teacher-student relationship. We problematize the nature of the social interaction process in the classroom, which tends to attribute to male students a bigger chance for disruptive behavior, at the same time assuming that acceptance of the forms of school order is natural to girls. The anthropological approach to classroom configurations, based on observations, interviews, and other research instruments, such as a socioeconomic questionnaire, a school environment index, a teacher-student relationship index, and a sociogram, made it possible to identify students and teachers conceptions of indiscipline and how they assimilate the synchronism between being “undisciplined” and a “good student,” as well as to detect the rejection of so called troublemakers by their peers. The results show significant differences in the forms of indiscipline practiced by boys and girls, and reveal that the most challenging behavior of male students deeply affects the teacher-student relationship to the point of influencing the school trajectory of those most involved in indiscipline, including students who are able to combine this type of behavior with strong academic performance.

Keywords

Indiscipline – Grade retention – Gender.

Introdução

No Brasil, a indisciplina escolar tornou-se um dos problemas mais marcantes nas escolas de educação básica, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o que tem se confirmando reiteradamente nos resultados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (PISA). Nessa mesma linha, o relatório nacional TALIS, de 2018 (INEP, 2021), também indica que, entre os diretores e professores brasileiros dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a responsabilização pelo desempenho dos alunos e o esforço para manter a disciplina foram mencionados como as principais fontes de estresse. Décadas antes, Garcia (1999, p. 101) já constatava que “a indisciplina tem sido intensamente vivenciada nas escolas, apresentando-se como uma fonte de estresse nas relações interpessoais, particularmente quando associada a situações de conflito em sala de aula”.

Silva e Matos (2017) afirmam que o fenômeno da indisciplina escolar tem se tornado uma variável central no exame das desigualdades educacionais ao lado de categorias de análises clássicas, como renda, sexo e cor/raça. Além disso, destaca-se a percepção, cada vez mais partilhada entre os pesquisadores do campo, de que há uma correspondência entre a conduta disciplinar divergente dos alunos e a repetência escolar (Matos; Ferrão, 2016; Silva; Maros, 2014, 2017; Silva Neto, 2019; Silva Neto; Carvalho, 2022).

Esse movimento de buscar compreender a associação entre a conduta disciplinar dos alunos e os percalços que enfrentam nas suas trajetórias escolares, notadamente a repetência, decorre da constatação do fenômeno de alargamento do tempo entre o ingresso e a conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, bem como dos índices de repetência e evasão escolar. Sobre isso, há duas décadas, Klein (2006) chamava a atenção para o fato de que o índice de conclusão do Ensino Fundamental já era desproporcional em relação ao índice de ingressantes, assim como as taxas de repetência e evasão deixaram de cair e apresentavam tendência de subida no Ensino Médio.

Um dado recorrente quando se examina a combinação da indisciplina com a reprovação, ainda pouco explorada em estudos empíricos, é a presença maior dos estudantes do sexo masculino. Se as meninas também praticam indisciplina e têm dificuldades para aprender, muito provavelmente isso não chega a abalar com tanta intensidade o regime disciplinar da sala de aula e suas trajetórias escolares.

À vista disso, este texto propõe-se a examinar mais especificamente a forte associação entre a indisciplina praticada por estudantes do 6º e do 7º ano do Ensino Fundamental e suas chances de reprovação, principalmente quando se trata de estudantes do sexo masculino. Analisamos essa ocorrência a partir da combinação de variáveis sociológicas clássicas, como sexo/gênero e classe social, e intraescolares, como clima disciplinar e relação professor-aluno.

A pesquisa empírica

Trata-se de pesquisa com abordagem qualitativa apoiada em um estudo etnográfico realizado entre agosto de 2016 e dezembro de 2017, nos agrupamentos do 6º e do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal com 730 alunos, localizada na zona leste da cidade de São Paulo-SP. As observações de campo foram realizadas uma vez por semana, nas aulas da disciplina de História, com duração de 90 minutos.

Acompanhamos o mesmo agrupamento de estudantes durante três semestres letivos, de modo que as alterações foram bem reduzidas, restritas apenas ao inevitável, como duas reprovações, um remanejamento para outro agrupamento e três transferências de escola. A decisão de fazer as observações nesses agrupamentos foi devido ao fato de neles serem registradas as maiores incidências de indisciplina da escola, de acordo com os professores.

O corpus de análise baseou-se em observações em classe registradas no diário de campo, na participação em reuniões de conselho de classe, na realização de 24 entrevistas e na aplicação de quatro questionários: nível socioeconômico, índice do clima disciplinar, índice da relação professor-aluno e sociograma. Os diversos questionários possibilitaram: a) verificar se havia diferença de poder econômico entre as famílias dos estudantes; b)

constatar a percepção dos alunos sobre o nível de indisciplina nas aulas de Artes, História, Matemática e Língua Portuguesa; c) captar a percepção dos alunos sobre a interação com os professores; d) aferir o nível de aceitação ou de rejeição dos mais frequentes na indisciplina pelos seus pares.

Ainda do ponto de vista metodológico, considerou-se a percepção da indisciplina no grupo dos professores e dos alunos, a fim de verificar se os diferentes lugares ocupados pelos sujeitos poderiam interferir na percepção do problema. Em razão disso, as entrevistas foram realizadas seis meses após o início do trabalho de campo, para que o pesquisador, a partir da sua vivência na sala de aula, pudesse perceber o clima disciplinar antes de buscar as impressões de estudantes e professores.

Para evitar estigmatização e mal-estar entre os estudantes e afastar a ideia de que se trabalhava apenas com alunos-problema⁴, procuramos entrevistar aqueles que eram considerados bons alunos (eram bem avaliados e apresentavam maiores probabilidades de êxito) e os mais frequentes na indisciplina. Assim, os 11 docentes entrevistados indicaram estudantes com essas características e foram elegíveis aqueles citados por dois ou mais professores. Segundo esse critério, chegamos a seis meninas e sete meninos, em um total de 13 alunos entrevistados.

O problema

Nos últimos anos, tem sido significativa a quantidade de estudos que combinam categorias sociológicas clássicas, como sexo/gênero, renda e cor/raça, com variáveis próprias do contexto escolar, como clima disciplinar, relação professor-aluno e índice de reprovação, para investigar fatores das desigualdades educacionais, tanto no Brasil quanto em outros países.

No âmbito intraescolar, a associação do fenômeno da indisciplina com o da reprovação tem merecido destaque. Alguns estudos têm reforçado a tendência de que os estudantes que mais passam pela experiência da reprovação são, também, aqueles que mais frequentemente desafiam a estrutura da ordem escolar (Matos; Ferrão, 2016; Silva; Matos, 2014, 2017; Silva Neto, 2019; Silva Neto; Carvalho, 2022).

Nesse sentido, Silva e Matos (2014) captaram a percepção dos estudantes sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula no 5º, 9º e 12º ano, em escolas públicas de Minas Gerais. Os pesquisadores constataram a presença marcante da indisciplina e a forte relação entre as condutas disciplinares dos alunos e suas chances de reprovação. Mais recentemente, esses mesmos autores, considerando o clima disciplinar como variável dependente nos casos de reprovação, comprovaram a correlação:

[...] a proporção de repetentes da escola se mostrou o fator mais importante na explicação da indisciplina. [...] essa associação entre indisciplina e repetência poderia ser pensada como um

4- Para Aquino (1998), o “aluno-problema” seria aquele que apresenta distúrbios psicopedagógicos de natureza cognitiva (aprendizagem) ou comportamental.

círculo vicioso, na medida em que estudos têm evidenciado justamente o forte potencial do clima disciplinar na explicação do fenômeno da repetência (Silva; Matos, 2017, p. 408-409).

Constatações como essa levam a presumir que a repetência, outrora utilizada como um mecanismo de eliminação dos menos aptos do sistema escolar, pode ter se convertido também em um expediente de punição aos bagunceiros. Sobre isso, Silva e Matos (2014) advertem sobre a ineficácia da repetência como medida de regulação do comportamento dos alunos, uma vez que a indisciplina se intensifica proporcionalmente à medida que aumentam a quantidade de reprovações. Ademais, os autores consideram a hipótese de que “a associação entre indisciplina e repetência seja reforçada pelos métodos de enturmação adotados em muitas escolas” (Silva; Matos, 2014, p. 724). Isso, por sua vez, deslegitima a compreensão de que a reprovação pode servir como motivação para aprender e como controle da indisciplina (Jacomini, 2004). Na prática, reforça e aprofunda o problema da desigualdade educacional, ao confirmar que o direito à educação é um campo de luta permanentemente em disputa (Schilling, 2012, 2013).

Matos e Ferrão (2016), utilizando os dados do Pisa de 2012, fizeram uma análise comparativa entre Brasil e Portugal a fim de examinar a relação entre indisciplina e repetência dos estudantes. Constataram que o índice de reprovação é alto nesses dois países e argumentaram que “a repetência é considerada uma solução injusta, pedagogicamente ineficaz e dispendiosa, especialmente porque os alunos repetentes mantêm o déficit de aprendizagem ao longo do tempo comparativamente com os estudantes promovidos” (Matos; Ferrão, 2016, p. 616). Segundo os autores, a reprovação ainda é muito presente nas escolas brasileiras. Nessa linha, Ribeiro (1991, p. 18) afirma que “a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo. É como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo de forma natural”.

Entretanto, como indica a literatura, a reprovação e a indisciplina não são marcas da vida escolar de todos os alunos. Especialmente os sujeitos que são reprovados e, de certa forma, os que praticam a indisciplina, têm características específicas. Muito frequentemente, são do sexo masculino, negros e pertencentes a famílias de renda mais baixa (Alves; Ortigão; Franco, 2007; Carvalho, 2004, 2009; Silva Neto, 2017, 2019; Silva Neto; Barretto, 2018; Silva Neto; Carvalho, 2022).

Considerando o conjunto de trabalhos aqui analisados, quando se busca investigar a interdependência entre conduta disciplinar e desempenho escolar dos estudantes, nomeadamente a repetência, a dimensão de gênero acaba prevalecendo, seguida das variáveis cor/raça e classe, com algumas variações nas incidências de uma e de outra. Evidentemente, esses três marcadores sociais da desigualdade não aparecem simplesmente adicionados ou sobrepostos, uma vez que os efeitos que produzem na escolarização podem obedecer a lógicas distintas.

Resultados

De modo geral, o estudo constatou forte associação da indisciplina com a repetência escolar, bem como confirmou a interface predominante entre a indisciplina e as categorias



gênero e classe social. Portanto, os estudantes mais recorrentes na indisciplina possuíam características comuns, ligadas ao desempenho escolar e às condições econômicas, as quais, por sua vez, dependem de outras particularidades da prática docente, que é atravessada por conteúdos culturais, institucionais, sociais, psicológicos e mesmo ideológicos (Jacomini, 2004; Silva *et al.*, 1999).

Indisciplina e repetência

*O que sobrou do que nos tiraram é o que fecunda a
nossa espera*
José de Souza Martins (2020, p. 11).

Conforme apuramos, os alunos que mais frequentemente se envolvem em episódios de indisciplina têm chances maiores de passar pela experiência da reprovação do que aqueles que apresentam déficit de aprendizagem, mas têm comportamento compatível com as formas incorporadas da estrutura da ordem escolar, para usar uma sentença de Bourdieu (2005) e Eribon (2020). Esses alunos, de acordo com Eribon (2020), seriam aqueles que não estariam sempre à beira de uma recusa total da situação escolar.

Oito entre os 10 estudantes considerados os “mais indisciplinados” foram reprovados ao longo de dois anos letivos. Dois eram considerados bons alunos e oito apresentavam dificuldade para aprender, de modo que o sincronismo entre indisciplina e mau desempenho escolar resultava em reprovação. Esse resultado confirma o que Correa (2017, p. 304) identificou em sua pesquisa:

Com relação aos perfis ou às características de estudantes considerados indisciplinados, observamos que a repetência, o mau desempenho acadêmico, a extroversão e a disposição para brigas foram os perfis proporcionalmente mais indicados, inclusive com diferenças entre as turmas de 6º e 9º anos. [...] Nesse aspecto, a posição dos estudantes, quanto à repetência e ao mau desempenho acadêmico como traços dos que mais praticam indisciplina, tende a acompanhar a posição manifestada pelos educadores.

Couto (2017), com o objetivo de investigar quais fatores escolares e características dos alunos estariam relacionados à reprovação no Ensino Fundamental, fez uma análise com foco no sexo dos estudantes e demonstrou que os meninos apresentaram uma média de 83% a mais de chance de serem reprovados quando comparados com as meninas. A indisciplina foi a maior causa de reprovação entre os meninos, enquanto as meninas apresentavam causas mais variadas, relacionadas a aspectos psicológicos, geralmente associados a problemas com suas famílias. Ainda segundo o pesquisador, informações levantadas nas sessões dos grupos focais revelaram que “[...] os meninos reprovados apresentaram atos de indisciplina incompatíveis com a aula e que possuem consciência da postura que os levou à reprovação” (Couto, 2017, p. 112).

O trabalho de Lagos e Centurion (2018) confirma a tendência indicada no conjunto das publicações examinadas neste estudo e informa que a indisciplina é um dos principais fatores que levam à reprovação. Segundo os autores, entre os professores entrevistados,

25 acreditavam que comportamentos de indisciplina interferiam negativamente nas avaliações de desempenho da instituição escolar.

Transcendendo a discussão para buscar a compreensão dos determinantes na combinação da indisciplina com a reprovação escolar, nossos dados indicam que a dificuldade em realizar as atividades na sala de aula e em compreender o que está sendo ensinado pelo professor pode gerar impaciência e inquietação, como constatado na conversa com Eduardo, considerado, por seis dos 11 professores, o aluno mais recorrente na indisciplina no 7º ano C.

Pesquisador: Eduardo, você se considera um aluno disciplinado?

Eduardo: Em algumas aulas, sim.

Pesquisador: E por que em algumas aulas? O que acontece nessas aulas?

Eduardo: Tem aula que eu não sei a matéria, eu não aprendo e também não gosto. Pelo fato de eu não saber, eu não gosto da matéria.

Pesquisador: E aí você faz o quê?

Eduardo: Ah! Levanto, saio. Peço para ir ao banheiro, demoro.

Pesquisador: Tudo isso porque você não consegue aprender?

Eduardo: É.

Esse garoto, entre todos os estudantes do 7º ano C, além de ser o mais frequente na indisciplina, era o que apresentava mais dificuldades na realização das atividades escolares, especialmente relacionadas à leitura e escrita. Como se observa, o fato de Eduardo se levantar, sair da sala e demorar para retornar soa como uma estratégia para tentar lidar melhor com a angústia de não conseguir realizar o conteúdo da aula e evitar, em ocasiões como essa, atrapalhar o trabalho pedagógico do professor. Isso sugere que a conduta disciplinar de Eduardo pode estar sendo influenciada pela aflição de não conseguir ir bem na escola. À vista disso, emerge a indicação de que a indisciplina pode ser protagonizada, sobretudo, em razão da inquietude provocada pela dificuldade de se apropriar dos conhecimentos escolares, tal como pode estar relacionada ao sentimento de não reconhecer o contexto da sala de aula como lugar de efetivação dessa apropriação. Disso, suscita a tese da indisciplina como contestação que, de maneira correlata, pode ser associada à percepção do desinteresse da escola em se dedicar efetivamente a esses alunos, *os excluídos do interior* (Bourdieu; Champagne, 2018).

De modo geral, enquanto os estudantes que conciliavam as características de “indisciplinados” e bons alunos conseguiam escapar da reprovação, outros sem essas características tinham mais chances de repetir de ano. Como mencionado, os oito estudantes que mais protagonizavam a indisciplina e também tinham dificuldade para aprender foram reprovados ao longo de dois anos letivos. Dois foram reprovados no 6º ano e seis no 7º ano. Casos de retenção fora desse padrão aconteceram com dois estudantes do 7º ano, em que uma menina e um menino foram reprovados, mas nenhum deles tinha problemas de indisciplina. Isso ocorreu devido ao excesso de faltas, pois ambos ultrapassaram o limite máximo de 25% estabelecido no Artigo 24 da Lei n.º 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB).



Por sua vez, se a combinação fosse de bom comportamento com dificuldade para aprender, o risco de reprovação era quase inexistente. Durante o estudo empírico, nenhuma criança com essas características foi reprovada, apesar de a escola, semelhantemente à constatação de Ribeiro e colaboradores (2018), exigir uma produção homogênea, não considerar as diferenças individuais e, tampouco, oferecer procedimentos especiais para o atendimento dessas crianças. No caso das meninas, ter dificuldade para aprender e não serem reprovadas por isso já era esperado:

A Natália tinha muita dificuldade, mas fazia. Eu fui incentivando e ela foi ganhando uma confiança. A Giovanna, eu acho que a Giovanna também tinha bastante dificuldade. Não chegava a não ser alfabetizada. Das meninas, todas sabiam ler e escrever. Tinham as suas dificuldades. Mas eu acho que nenhuma delas simplesmente não fazia a lição. Elas acabavam fazendo (Professora Carolina).

Pelo relato da professora, é possível inferir que a proficiência dessas duas alunas na disciplina de Língua Portuguesa era precária para o nível exigido no 7º ano. Se as dificuldades enfrentadas no plano curricular não contam para a reprovação, isso nos leva a depreender também que a reprovação pode funcionar como uma punição aos “bagunceiros contumazes”.

O gênero na indisciplina

No que tange à interface da indisciplina com outros marcadores sociais, como gênero, cor/raça e classe social, as configurações das salas de aula indicaram a já esperada intersecção, mas revelaram forte prevalência da categoria gênero.

Enquanto o grupo dos meninos entrevistados foi composto por bons alunos e pelos mais indisciplinados, o grupo das meninas tinha apenas boas alunas, pois nenhuma garota foi mencionada por ter problema de indisciplina. Esse resultado coincide com o de Carvalho (2004), que constatou que, num grupo de oito estudantes com registro de indisciplina, todos eram do sexo masculino. Situação muito próxima àquela identificada por Ferrari e Almeida (2012), em que 20 dos 21 casos examinados diziam respeito a situações de indisciplina com meninos.

Se os meninos protagonizam mais intensamente os percalços na escolarização, não obstante, é na análise do fenômeno da indisciplina escolar que a proporção de participação dos meninos salta aos olhos, muito provavelmente porque a escola ainda é um lugar de práticas e discursos que implicam em uma rede de relações de gênero da qual se tem pouca percepção (Carvalho, 2004). Isso, decerto, esbarra no fato de que “o funcionamento das salas de aula e os modos de exercer o magistério são construções históricas que destinam os lugares sociais de homens e mulheres” (Noronha *et al.*, 2008, p. 9).

Concordamos com Carvalho (2004, p. 36) quando afirma que, “para compreender as trajetórias escolares dos alunos do sexo masculino, é preciso levar em conta os aspectos de aprendizagem e comportamento em suas complexas inter-relações”. Nessa perspectiva, é importante superar a ideia, ainda muito corrente entre os docentes brasileiros, de que as meninas são mais adaptadas à escola, mais organizadas, passivas e têm todo um comportamento adequado à cultura escolar, enquanto os meninos são

mais indisciplinados, mais desorganizados e tendem a adotar uma postura antiescola (Carvalho, 2003; Silva *et al.*, 1999).

Constamos que as noções de gênero e as formas de masculinidade e feminilidade orientam o comportamento de meninos e meninas, tanto quanto interferem na percepção e, conseqüentemente, na maneira como os docentes lidam com a indisciplina na sala de aula, o que implica em uma compreensão binária de gênero.

Assim como os meninos, as meninas apresentam dificuldades no percurso da escolarização, mas isso é ignorado basicamente porque a ideia predominante de bom aluno está mais relacionada ao bom comportamento do que ao bom desempenho escolar. Em outros termos, já que as meninas não perturbam a ordem na sala de aula, elas vão seguindo sem maiores percalços, ainda que as dificuldades de aprendizagem também persistam entre elas.

Por seu turno, no que diz respeito à interface entre indisciplina e condição social dos estudantes, constatamos que predominava a situação de pobreza ainda mais acentuada no grupo dos alunos de conduta disciplinar mais difícil. Os 10 alunos que mais perturbavam a ordem na sala de aula pertenciam ao grupo de famílias mais pobres e de menor nível cultural. Os pais e as mães desses estudantes tinham baixa escolaridade, ocupavam carreiras profissionais de menor remuneração e maior condição de subalternidade, como vigilantes, diaristas, trabalhadores informais, motoristas etc., em contraste com a maioria de seus colegas de sala, cujos pais e mães tinham escolaridade média ou superior, acessavam profissões de maior prestígio social, alguns dos quais ocupavam funções de liderança.

Levando em conta que os 10 garotos considerados “indisciplinados” pertenciam a famílias de baixa renda e oito passaram pela experiência da reprovação, é possível inferir que o sucesso escolar tem a pobreza como uma variável dependente. Ainda que a condição sociocultural seja um fator adventício ao processo educativo, pois a desigualdade social não é produzida na escola, seus efeitos podem ser sentidos na escolarização. Assim, é muito provável que a instituição escolar seja vista, “cada vez mais, tanto pelas famílias como pelos próprios alunos, como um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela” (Bourdieu; Champagne, 2018, p. 483).

No tocante à interconexão da indisciplina com a categoria cor/raça, a análise ficou prejudicada devido à quase inexistência de estudantes negros na escola e na sala de aula. Durante o estudo de campo, no 1º semestre, constatamos a presença de apenas um aluno com essa característica na sala de aula. Embora a escassez de dados não nos permita fazer quaisquer tipos de conclusões, sobre ele, podemos dizer que era um aluno que se envolvia frequentemente em indisciplina, apresentava dificuldades para aprender, foi reprovado naquele mesmo ano e transferiu-se para outra escola em 2017. Nesse cenário, cabe situar a nossa análise nos marcos da Sociologia das Ausências, preconizada por Santos (2004) e Gomes (2017), que assinala que é necessário transformar essa ausência em presença, para não relegar os estudantes negros à invisibilidade, ao reconhecer que isso é resultado de um processo histórico de exclusão.

Conjecturas podem ser suscitadas com base na localização da escola, que está situada em um bairro de classe média, cuja população prescinde da escola pública e isso favorece a absorção da demanda de outros bairros. Esse deslocamento, por sua vez,

exige o gasto com transporte e, eventualmente, a disponibilidade de alguém da família para acompanhar os estudantes até a escola, o que impacta negativamente no orçamento doméstico e, conseqüentemente, na escolha das famílias mais empobrecidas, especialmente a população negra que, historicamente, tem sido a mais pauperizada (Góis, 2008).

A constatação da ausência de crianças negras nesta escola mostra que esse contexto não favorece a prática da educação de encontros e cuidados para todos, na mesma perspectiva de hooks (2013), sobretudo porque o que se testemunha é a produção de uma forma de ausência e ocultamento (Oliveira; Rodrigues, 2018).

Fatores intraescolares: evidências sobre o clima disciplinar e a relação professor-aluno⁵

Assim como se constata que os sujeitos da indisciplina e de percurso escolar mais acidentado são aqueles que detêm características particulares, verificamos que a quantidade de alunos reprovados por um professor está diretamente relacionada ao nível do clima disciplinar instituído nas suas aulas. Por conseguinte, os docentes vistos pelos estudantes como os mais negligentes com o clima disciplinar são os que apresentam maiores índices de reprovação. O resultado obtido corrobora um dos principais achados do trabalho de Matos e Ferrão (2016), no sentido de que a diminuição da taxa de reprovação é um parâmetro associado ao clima disciplinar favorável à realização do trabalho pedagógico. Segundo os pesquisadores, tanto no Brasil quanto em Portugal, “o clima disciplinar funciona como um fator de proteção com relação à repetência: quanto melhor o clima disciplinar (quanto menor a indisciplina) na sala de aula, menor é a probabilidade de repetência” (Matos; Ferrão, 2016, p. 631).

Não obstante, o resultado do inquérito sobre o clima disciplinar confirmou que os professores que mantinham a melhor disciplina nas aulas também apresentavam índices mais baixos de reprovação. Isso nos leva a crer que, quando se considera fatores intraescolares que influenciam no comportamento dos alunos, “o professor constitui um elemento importante para se compreender o clima disciplinar em sala de aula. Suas características, atitudes e práticas podem exercer um papel fundamental na prevenção dos comportamentos de indisciplina” (Silva; Matos, 2017, p. 409).

Esses dados coincidem com o que observamos nas entrevistas dos estudantes, em que o clima disciplinar na aula de Artes era visto como o mais conturbado e, ao mesmo tempo, os alunos achavam que esse aspecto recebia pouca atenção da professora:

Pesquisador: Leandra, em qual aula você acha que tem mais indisciplina?

Entrevistada: Na aula de Artes.

Pesquisador: E o que a professora faz quando os alunos bagunçam?

Entrevistada: Ah! Nada. Geralmente, ela dá uma bronca, só que, geralmente, eles continuam.

Pesquisador: E por que você acha que eles fazem bagunça na aula de Artes?

Entrevistada: Porque ela deixa e ela não liga muito.

5- Esses dois instrumentos foram baseados no PISA: index of disciplinary climate e index of teacher-student relations (OECD, 2013).

Como se vê, a aluna Leandra fala da incapacidade e/ou da impotência da professora para lidar com a indisciplina dos alunos na sala de aula, o que soa como renúncia à responsabilidade docente. O teor da fala da garota sugere que a autoridade docente deve ser afirmada, também, pela forma de lidar com os estudantes na classe, o que constitui um aspecto complementar ao saber necessário para o exercício da profissão docente.

Quanto à relação professor-aluno, o nosso resultado coincide com o encontrado por Silva e Matos (2017), na medida em que se constatou que a boa relação que o professor estabelece com seus alunos funciona como um efeito de proteção contra a indisciplina. Assim, quanto melhor for a relação professor-aluno, menor será a indisciplina na sala de aula. Os professores de Matemática, História e Português foram os mais mencionados com relação à maneira de se relacionarem bem com os estudantes, enquanto a professora de Artes foi citada como o oposto disso. Era considerada permissiva, como revela o excerto acima.

Essas percepções dos estudantes evidenciam a responsabilidade que atribuem aos professores sobre o tipo de interação pedagógica que instauram e o clima disciplinar cultivado na classe. Sobre isso, Eduardo, considerado o aluno mais indisciplinado do 7º ano C e também o que mais tinha dificuldade para aprender, falou sobre a indisciplina na aula de Artes: “ninguém respeita a professora. Todo mundo quer bagunçar e conversar”.

Sociograma: aceitação e/ou rejeição dos bagunceiros pelos seus pares

No que tange às relações interpessoais no segmento de estudantes, particularmente sobre como aqueles que mais frequentemente protagonizam a indisciplina são aceitos ou rejeitados pelos colegas, o sociograma revelou que isso depende bastante do desempenho escolar que apresentam. Logo, os alunos de conduta disciplinar contestável e que, adicionalmente, se davam mal nos estudos, além de serem mais suscetíveis à reprovação, também eram rejeitados pelos seus pares. Alunos com esse perfil não foram escolhidos para realizar atividades em parceria ou em grupo, tampouco foram convidados para estudar em casa, para brincar ou conversar no recreio. Todavia, caso a indisciplina fosse combinada com bom desempenho escolar, esse tratamento mudava consideravelmente, mesmo quando o aluno estava entre os mais frequentes na indisciplina.

Nesse inquérito, os estudantes tinham de responder com quem preferiam e com quem não gostariam de: a) fazer trabalhos em sala de aula; b) brincar/conversar no recreio; c) estudar em casa. Também tinham de dizer qual colega mais atrapalhava as aulas e o que ele fazia para atrapalhar.

Por meio desse instrumento de pesquisa, foi possível constatar que os alunos não condenavam a indisciplina dos colegas quando estes iam bem nos estudos. Dessa maneira, a tautocronia bom aluno e indisciplinado passava por um processo de elaboração, que resultava em uma espécie de anistia aos bagunceiros, de sorte que eram lembrados, exclusivamente, como bons alunos pelos seus pares. Por sua vez, aqueles de conduta disciplinar difícil, mas que apresentavam dificuldades para aprender, foram os mais citados entre os que atrapalhavam a aula, os mais rejeitados para realizar atividades e para conversar ou brincar no recreio. Em face disso, infere-se que, na perspectiva dos



estudantes, a forma legitimada de masculinidade era compatível com uma boa dose de indisciplina, desde que isso não divergisse de uma boa relação com os estudos.

Destaca-se, no entanto, que, ao contrário dos estudantes, os professores eram incontentes com os bagunceiros mais obstinados, mesmo quando conseguiam combinar indisciplina com bom desempenho escolar. Eles não assimilavam bem o sincronismo bom aluno e indisciplinado, o que indica que, na prática de masculinidade mais valorizada por eles, bom desempenho escolar não poderia combinar com indisciplina, como expressa claramente o professor de História:

Ele [Rômulo] é muito bom e muito inteligente, mas essas atitudes que eram para causar, para desestabilizar [...] me deixavam muito bravo na hora, com muita raiva. [...] Porque uma coisa é um aluno fazer isso e não estar entendendo o que você está falando. Outra coisa é o Rômulo, que tinha pleno domínio sobre o que você estava falando e sobre o que estava acontecendo. Ele tinha capacidade de dar um show em sala de aula e faz isso. Aí fica marcado (Professor David).

Esse estudante chegou à escola em 2016 e foi imediatamente considerado, pelos docentes, o melhor aluno da classe, quicá, da escola. No entanto, apesar da sua conduta difícil, ele não foi mencionado como recorrente na indisciplina por nenhum dos seus colegas entrevistados, mas, por sua vez, foi indicado como o terror da sala de aula por quatro dos 11 professores entrevistados. Boa parte dos professores o viam como um aluno incorrigível, tal como lemos em Gros (2018, p. 28): “o indivíduo incorrigível é aquele diante do qual os aparelhos disciplinares (a escola, a igreja, a fábrica...) confessam sua impotência. Por mais que seja vigiado, punido, por mais que lhe imponham sanções, o submetam a exercícios, ele continua incapaz de progresso [...]”.

Em certo sentido, entre os docentes, a impossibilidade da combinação entre bom aluno e bagunceiro pode ser analisada sob a perspectiva de uma racionalidade em que as condutas disciplinares devem seguir uma economia moral de tradição conservadora baseada na subjugação e na obediência como resultado da submissão (Gros, 2018). Nesse caso, a sala de aula seria o lugar de se estabelecer a ordem voltada para uma lógica de produtividade que não é outra senão aquela da sociedade capitalista. Logo, a subordinação e o conformismo devem ocupar o lugar do consentimento e, conseqüentemente, de qualquer forma de transgressão, a fim de preservar o espaço da produtividade escolar. Isso, em grande medida, explica o motivo do remanejamento de Rômulo para um agrupamento diferente dos seus colegas em 2017. Naquele ano, ao excluir o melhor aluno do agrupamento do 7º ano C, ficou também explícito que a economia moral da produtividade escolar não pode se basear em outra coisa senão na reprodução social (Bourdieu; Passeron, 2014), pois o que se visa é produzir um corpo disciplinado e produtivo.

Em tempo, cabe destacar que, diferentemente do resultado aqui encontrado, o estudo de Carvalho (2009) verificou que a combinação bom aluno e indisciplinado pode ser assimilada de maneira diferente também pelos professores quando se trata de alunos de faixa etária menor. Ao investigar como se produzem trajetórias escolares de fracasso entre crianças na etapa de alfabetização, a pesquisadora constatou que os percalços eram mais frequentes entre crianças do sexo masculino e que havia condescendência, ou mesmo

admiração, de algumas professoras em relação aos alunos que apresentavam uma prática de masculinidade que combinava indisciplina com bom desempenho escolar.

Considerações finais

Como vem indicando uma gama considerável de estudos, constatamos que os estudantes que protagonizam a indisciplina são, também, os que têm maior tendência à reprovação (Carvalho, 2003; Correa, 2017; Couto, 2017; Lagos; Centurion, 2018; Matos; Ferrão, 2016; Silva; Matos, 2014, 2017), assim como são predominantemente do sexo masculino (Carvalho, 2004; Ferrari; Almeida, 2012; Silva Neto, 2017; Silva Neto; Barretto, 2018; Silva Neto; Carvalho, 2022). São os meninos que, quase exclusivamente, protagonizam a indisciplina mais ruidosa e são mais reprovados.

No tocante à questão de gênero, tal como concluído por Silva Neto e Carvalho (2022), a análise indica a necessidade de ir além da percepção da diferença sexual, uma referência mais próxima e, conseqüentemente, a mais facilmente perceptível, mas que a interpretação deve alcançar as formas de engendramento das relações de poder. Em vista disso, este trabalho sinaliza que os fatos que caracterizam as desigualdades na sala de aula não são aleatórios e formam um conjunto complexo composto por variáveis intra e extraescolares, como clima disciplinar, relação professor-aluno, questões identitárias e de classe.

Com base na análise dos fatores que influenciam na (in)disciplina da sala de aula, concordamos com Silva e Matos (2017) que a indisciplina parece ser mais dependente de fatores intraescolares, pois, conforme vimos, os professores não ofereciam nenhum tipo de apoio adicional aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, tampouco buscavam enfrentar e interpretar a indisciplina com um olhar mais sociológico ou, quando menos, não tanto revanchista. Por esse ângulo, estamos considerando que o impacto de fatores extraescolares, como a origem social, poderia ser relativizado se o melindre dos docentes não atrapalhasse a compreensão adequada dos meandros da indisciplina e dos entraves que levam à repetência. Nessa perspectiva, tão importante quanto apoiar mais efetivamente os alunos com dificuldades é construir um bom clima disciplinar consolidado na mais fecunda relação entre professores e alunos.

Tal perspectiva já foi assinalada por Silva Neto e Barretto (2018), quando identificaram o projeto político-pedagógico de natureza democrática como um fator essencial na construção da ordem na sala de aula, combinado com a compreensão de que a disciplina na escola melhora à medida que o trabalho pedagógico se aprimora. De acordo com os pesquisadores, é possível, à escola, por meio de seus processos socializadores, resguardar-se, pelo menos em parte, da pressão de fatores extraescolares. Nesse sentido, ainda que a escola seja suscetível a fatores macroestruturais, ligados aos acontecimentos sociais mais amplos, ela pode fazer algo para minimizar esses efeitos.

Por fim, com base nas observações de campo e nos dados da pesquisa empírica, identificamos que o nível de disciplina na classe variava de acordo com a forma de trabalho e a interação pedagógica dos docentes. Destacamos que múltiplos fatores estavam relacionados à diferença entre os professores que conseguiam instaurar um bom clima disciplinar e os que não conseguiam: clareza maior de respeito às necessidades de



aprendizagem dos alunos; organização das aulas, o que inclui a diversidade de materiais e atenção com a disciplina; forma como interagem com os estudantes; abertura para o diálogo etc. Em síntese, a apropriação desses saberes possibilita maior clareza na relação dialética de princípios como autoridade e liberdade. Educadores com esse perfil, provavelmente, compreendem que o desafio é pensar em ordens que contenham o paradoxo da autoridade e da liberdade em uma única equação (Schilling, 2012). Isto posto, ao reconhecer e saber lidar com os fatores intraescolares, os docentes favorecem o ambiente de aprendizagem e, portanto, reúnem condições mais favoráveis à produção da disciplina desejada.

Por seu turno, trabalhar para evitar que a escola seja apenas um instrumento de reprodução social depende, sobretudo, do conhecimento sobre o fenômeno da indisciplina escolar e dos múltiplos fatores de sua produção.

Referências

ALVES, Fatima; ORTIGÃO, Isabel; FRANCO, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 161-180, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço para uma auto-análise**. Coimbra: Edições 70, 2005.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre (org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 481-486.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório nacional**: pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem: Talis 2018: segunda parte. Brasília, DF: Inep, 2021.

CAMARGO, Dair Ayli Franco de. A escola pública de 5a a 8a séries: algumas características dos alunos, dos professores e do trabalho docente em sala de aula. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 10-28, fev./jul. 1992.

CARNOY, Martin; GOVE, Amber K.; MARSHALL, Jeffery H. **A vantagem acadêmica de Cuba**: por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediouro, 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero, raça e avaliação escolar: um estudo com alfabetizadoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 837-866, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n138/v39n138a08.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a02n121.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, jan./jun. 2003.



CORREA, Alex Sandro. **(In)disciplina e bullying nas práticas escolares de diretores, coordenadores, docentes e alunos**: uma análise à luz da Teoria Crítica. 2017. 343f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

COUTO, André Augusto dos Anjos. **Reprovação**: efeitos do contexto escolar na trajetória dos alunos do ensino fundamental. 2017. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

ERIBON, Didier. **Retorno a Reims**. Belo Horizonte: Âyiné, 2020.

FAVATTO, Naline Cristina; BOTH, Jorge. Motivos para abandono e permanência na carreira docente em educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Uberlândia, v. 41, n. 2, p. 127-134, 2019.

FERRARI, Anderson; ALMEIDA, Marcos Adriano de. Corpo, gênero e sexualidade nos registros de indisciplina. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 865-885, set./dez. 2012.

GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/pdf/revista_PR/95/joe.pdf. Acesso em: 30 set. 2022.

GÓIS, João Bôsko Hora. Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 743-768, dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n3/02.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GROS, Frédéric. **Desobedecer**. Trad. Célia Euvaldo. São Paulo: Ubu, 2018.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

JACOMINI, Márcia Aparecida. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no Estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401-418, set./dez. 2004.

KLEIN, Ruben. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio: Avaliação e Políticas Pública em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, p. 139-171, 2006.

LAGOS, Marlize; CENTURION, Diosnel. Impacto da indisciplina no processo de ensino do ensino fundamental de escolas públicas e particulares de Porto Velho-RO. **Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente - FAEMA**, Ariquemes, v. 9, n. 2, p. 668-678, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/Claudio/Downloads/618-Texto%20do%20artigo-2257-1-10-20190216%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Claudio/Downloads/618-Texto%20do%20artigo-2257-1-10-20190216%20(1).pdf). Acesso em: 22 nov. 2022.



LEMOS, José Carlos Galvão. **O trabalho docente e a construção da identidade profissional entre encanto e desencantos, abandonos e permanência**. 2008. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples**. São Paulo: Contexto, 2020.

MATOS, Daniel Abud Seabra; FERRÃO, Maria Eugênia. Repetência e indisciplina: evidências de Brasil e Portugal no Pisa 2012. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 614-636, jul./set. 2016.

NORONHA, Maria Márcia Bicalho; ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 65-86, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v6n1/05.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2022.

OLIVEIRA, Fabio Alves Gomes; RODRIGUES, Liliana. Por uma educação TRANSgressora e TRANSfeminista: possíveis enfrentamentos à produção das ausências através da disciplinarização e subjetivação. **Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista**, v. 12, n. 20, p. 83-102, jul./dez. 2018.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 12, p. 7-21, 1991. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141991000200002>

RIBEIRO, Vanda Mendes *et al.* Crenças de professores sobre reprovação escolar. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-35, 2018. <https://doi.org/10.1590/0102-4698173086>.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

SCHILLING, Flávia Inês. **Direitos, violência, justiça**: reflexos. 2012. 231f. Tese (Livre Docência em Sociologia da Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: 10.11606/T.48.2013.tde-13032013-152052. Acesso em: 25 dez. 2022.

SCHILLING, Flávia Inês. Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 31-48, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a03.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2022.

SILVA, Carmen A. Duarte da; BARROS, Fernando; HALPERNI, Sílvia C.; SILVA, Luciana A. Duarte da. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 207-225, 1999.

SILVA, Luciano Campos da; MATOS, Daniel Abud Seabra. As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula: um estudo baseado nos dados do SIMAVE/PROEB 2007. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 713-729, 2014.

SILVA, Luciano Campos da; MATOS, Daniel Abud Seabra. Indisciplina no Pisa: entre o intra e o extraescolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 382-416, 2017. <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v28i68.4590>



SILVA NETO, Cláudio Marques da. **Indisciplina e violência escolar**: dilemas e possibilidades. São Paulo: Porto de Ideias, 2017.

SILVA NETO, Cláudio Marques da. **Relações de gênero e indisciplina escolar**: masculinidades em jogo. 2019. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA NETO, Cláudio Marques da; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. (In)disciplina e violência escolar: um estudo de caso. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e165933.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2022.

SILVA NETO, Cláudio Marques da; CARVALHO, Marília Pinto de. Indisciplina na sala de aula e suas nuances de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 1-19, 2022. <https://doi.org/10.1590/198053149546>

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

Recebido em: 13.08.2024

Revisado em: 13.05.2025

Aprovado em: 15.09.2025

Editora: Profa. Dra. Ana Luísa Paz

Cláudio Marques da Silva Neto é pós-doutor, doutor e mestre em educação pela Universidade de São Paulo. Diretor de escola na rede municipal de São Paulo.

Luciano Campos da Silva é doutor em educação. É professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto.