

**FERNANDA CRISTINA SOARES SILVINO**

**JUVENTUDE E ESCOLA: REFLEXÕES DOS JOVENS EM  
TORNO DA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO**

**Belo Horizonte**  
**Faculdade de Educação da UFMG**  
**2009**

**FERNANDA CRISTINA SOARES SILVINO**

**JUVENTUDE E ESCOLA: REFLEXÕES DOS JOVENS EM  
TORNO DA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa:  
Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas

Orientador:  
Prof ° Dr ° Juarez Tarcísio Dayrell

**Belo Horizonte**  
**Faculdade de Educação da UFMG**  
**2009**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Dissertação intitulada “JUVENTUDE E ESCOLA: REFLEXÕES DOS JOVENS EM TORNO DA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO”, de autoria da mestranda FERNANDA CRISTINA SOARES SILVINO, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell – FaE/UFMG – Orientador

---

Prof. Dra. Inês Assunção de Castro Teixeira – FaE/UFMG

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lúcia Helena Alvarez Leite – UFMG

Belo Horizonte, 31 de agosto de 2009

Dedico este trabalho à memória de Antônio Pedro Diniz Silvino, o melhor pai do mundo, que, apesar de ter ido cedo para a companhia de Deus, nunca me abandonou. Sua lembrança me moveu nesta caminhada e sei que onde estiver deve estar comemorando muito. Saudades!

## AGRADECIMENTOS

Algumas pessoas me indicaram o caminho para realizar um sonho e agora, diante da concretização deste, não posso me esquecer de agradecer a essas pessoas a inestimável contribuição.

Ao Prof. Dr. Juarez Dayrell, pela orientação cuidadosa não apenas na realização desta pesquisa, mas em todo o processo da construção de mais este capítulo da minha vida, que me permitiu amadurecer intelectual e pessoalmente.

À Simone Grace de Paula, pelos incentivos e por acreditar em mim quando eu duvidava de que era capaz. Isso fez toda a diferença nesta caminhada.

Ao meu marido Diego, por ter perdido estréias no cinema e estado vários fins de semana em casa, mostrando o quanto o amor é fundamental para a compreensão e o companheirismo.

À minha mãe, Dona Divina, por não ter se importado de apenas ver imagens na televisão, sem áudio, para que eu pudesse me concentrar nos estudos. Sem você eu não chegaria até aqui.

À minha mãe de criação, Aparecida, que me ensinou ser persistente e disciplinada.

À minha irmã Júlia, por acreditar em mim e por comemorar cada vitória que alcancei como se fosse dela.

Ao meu irmão Pedro, pela doçura que só um irmão caçula pode ter.

Ao meu irmão Paulinho (Marcão), por ter me dado o prazer de sua companhia, mesmo que fosse somente pela televisão.

À tia Benita, por me escutar e por ser o meu ombro para chorar quando apertava o coração.

À vovó Francisca, pelo financiamento dos meus estudos. Sem essa ajuda algumas coisas seriam impossíveis.

À tia Tânia e ao tio Zé, pela paciência com meus textos espalhados pela casa, e ao Lucas, meu querido primo-irmão (mais irmão do que primo), por imprimir os meus capítulos sem fazer objeção.

À tia Blandina, por ter acreditado e investido em mim. Espero ter dado um retorno à altura da confiança depositada.

À Dona Norma (vovó do coração), pelas orações de madrugada. Tenho certeza de que, graças às orações dela, Deus olhou um pouquinho mais pra mim.

Ao Carlos, querido primo, pela admiração e por acreditar em mim.

Ao Daniel, primo com quem não apenas dividi um apartamento, mas também, angústias e felicidades.

À Aline, por ser a minha melhor amiga e compreender os momentos em que me ausentei.

À Flávia Alcântara, amiga desde a faculdade e companheira na 'pós', por me ouvir.

À Eliana e à Ana Fajardo, por terem me dado apoio no processo de seleção.

À Valéria, Cristina e Vera Leal, que foram muito mais que chefes, e cuja compreensão foi fundamental para que eu pudesse realizar este trabalho.

À Márcia Calixto e à Sandra Franca, pela leitura minuciosa dos meus textos.

À Dona Bartira, pelas leituras dos meus textos e pelo incentivo.

À Renata Sales, de concunhada a grande amiga, por me ceder vários minutos ao telefone.

À Tia Tereza, que foi a minha professora e me mostrou o caminho das primeiras letras.

Ao Luquinha, por ter feito seu primeiro rabisquinho no meu caderno do mestrado e pelos vários sorrisos sem dentes (que foram surgindo aos poucos) dados para esta tia coruja. Ele sempre estará, não importa o que aconteça, no meu coração e sempre será o meu sobrinho espoleta.

Aos colegas do mestrado, que me acompanharam neste processo. Afinal, o que seria de mim sem as conversas nos corredores, na hora do café e nos e-mails, na hora do aperto?

Aos professores, que me permitiram observar suas aulas; afinal, não é fácil abrir a intimidade para que seja observada por um pesquisador.

Por fim, aos queridos jovens alunos da turma 211, pelo carinho e por terem confiado em mim ao relatarem segredos do coração.

*Escola é... o lugar onde se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas,  
horários, conceitos...*

*Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se  
estima.*

*O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada  
funcionários é gente.*

*E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega,  
amigo, irmão.*

*Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'. Nada de conviver com as pessoas e  
depois descobrir que não tem amizade a ninguém, nada de ser como o tijolo que forma a  
parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é  
também criar laços de amizades, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se  
'amarrar nela'!*

*Ora, é lógico ... Numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos,  
educar-se, ser feliz.*

Paulo Freire

## RESUMO

Nesta pesquisa, foi proposta a realização de um estudo sobre a relação juventude/escola. De modo mais específico, analisar a relação entre alunos e professores em uma escola de ensino médio noturno a partir do olhar dos jovens alunos, buscando compreender a construção das classificações atribuídas pelos jovens alunos aos professores. No contexto da expansão do ensino médio e suas consequências no cotidiano escolar, várias questões foram levantadas, tais como: A realidade dos alunos que chegam ao ensino médio tem influenciado a relação que estabelecem com a escola e com os professores? Como se dá a relação desses alunos com os professores no contexto da sala de aula? Como os alunos constroem os significados que atribuem aos professores? Quais os fatores que interferem na construção dessa classificação? Qual é o sentido que a escola tem na vida desses alunos? Para responder a tais questões, desenvolvemos uma pesquisa empírica – entre os meses de junho e novembro de 2008, com uma turma do segundo ano do ensino médio público noturno, de uma escola pública da rede estadual de Belo Horizonte – coletando dados por meio de observação do cotidiano escolar, questionários e entrevistas. Esses dados foram analisados no enfoque da sociologia da educação, com base em autores como Dubet (2005), Perrenoud (1995), Spósito (2005), Abrantes (2003,) Dayrell (2001 e 2007), Souza (2003), dentre outros. A análise dos dados revelou, dentre outros aspectos, que, para os alunos pesquisados, a escola apresenta uma dimensão instrumental, cujo propósito de estudar se concretiza na aquisição da certificação, objetivo considerado importante para uma possível melhoria do futuro; a frequência escolar cotidiana é valorizada, principalmente, pela dimensão do encontro com os amigos; e a relação com os professores interfere diretamente no processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** juventude; escola; ensino médio.



## ABSTRACT

This research is proposed to undertake a study on the relationship youth / school. In a more specific way, exam the relationship between students and teachers in a night period high school trying to understand the construction of ratings assigned by students to teachers. In the context of the expansion of education and its consequences in everyday school, several issues are raised, such as: The reality of students who come to school has affected the relationship with the school establish its teachers? How to make the relationship of these students and their teachers in the context of the classroom? As the students construct the meanings they attach to their teachers? What factors interfere with the construction of this classification? What is the meaning that the school has on the lives of these students? To examine these issues, we developed an empirical research in a class of second year of public night period high school, where data were collected through observation of everyday school life, questionnaires and interviews. The data were analyzed in the focus of sociology of education, by authors such as Dubet (2005), Perrenoud (1995), Sposito (2005), Abrantes (2003) Dayrell (2001 and 2007), Souza (2003), among others. The data analysis revealed, among other things, that to the students surveyed the school presents an instrumental dimension, where the purpose of study is made in acquiring the certification, considered important goal for a possible improvement in the future. At the same time value the daily school attendance especially by the size of the meeting with friends. For these students, the relationship with teachers is very valuable, interfering directly in the learning process. But there is a classification of diverse faculty, with the presence of multiple variables. The considered good teacher, for example, were those that come closest to their students and seeking to understand the difficulties and needs of them.

**Key-words:** youth; school, high school.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

SEE – Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais

MEC – Ministério da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar

OMS – Organização Mundial de Saúde

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

FDG – Fundação de Desenvolvimento Gerencial

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 A INCLUSÃO EXCLUDENTE: O PROCESSO DE EXPANSÃO ESCOLAR NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>23</b>
2.1 <i>A escola pesquisada: o glamour do passado e o descaso do presente.....</i>	24
2.1.1 <i>A massificação escolar do ensino médio: entre os números da expansão e a precarização da educação.....</i>	30
2.1.2 <i>Quem são os jovens alunos que chegam à escola.....</i>	33
2.1.2.1 <i>Os alunos da escola pública de ensino médio: novos alunos, novas perspectivas.....</i>	37
2.1.3 <i>O professor do ensino médio: um breve perfil dos professores da turma pesquisada.....</i>	40
2.1.3.1 <i>A rotina na turma 211.....</i>	43
2.2 <i>O período noturno da E. E. Machado de Assis: um turno esquecido.....</i>	47
<b>3 ENTRE O REAL E O IDEAL: O QUE ACONTECE QUANDO O ALUNO NÃO CORRESPONDE ÀS EXPECTATIVAS ESCOLARES?.....</b>	<b>51</b>
3.1 <i>A turma 211: a construção do estigma de pior turma.....</i>	51
3.1.1 <i>Por dentro da turma 211: as relações de afinidades e amizades.....</i>	57
3.1.2 <i>O comportamento dos alunos nas aulas.....</i>	69
<b>4 RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS SIGNIFICADOS DOS JOVENS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO....</b>	<b>77</b>
4.1 <i>A interação na sala de aula: o processo de construção das classificações que os alunos atribuem aos professores.....</i>	77
4.1.1 <i>Os professores na visão dos alunos: do céu ao inferno?.....</i>	78
4.2 <i>A escola sob o olhar do jovem aluno: uma análise dos sentidos em construção..</i>	98
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>116</b>
Anexo A – <b>TERMO DE CONSENTIMENTO DOS ALUNOS MAIORES DE IDADE.....</b>	117
Anexo B – <b>TERMO DE CONSENTIMENTO DOS ALUNOS MENORES DE IDADE.....</b>	118
Anexo C – <b>TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS.....</b>	119
Anexo D – <b>TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PROFESSORES.....</b>	120
Anexo E – <b>QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL – ALUNOS I.....</b>	121
Anexo F – <b>QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL – ALUNOS II.....</b>	124
Anexo G – <b>QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL – PROFESSORES.....</b>	128
Anexo H – <b>ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....</b>	132

## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente, vários autores<sup>1</sup> têm explicitado a delicada relação que tem sido estabelecida entre os jovens alunos e seus professores nas escolas públicas de ensino médio. Parece, até mesmo, que o fato de o público do ensino médio público ser, cada vez mais, diversificado e estar se tornando mais jovem, especialmente no período noturno, tem colaborado decisivamente para que a relação entre ambos seja ainda mais tensa, pois, “enquanto os professores apresentam, muitas vezes, uma visão predominantemente negativa, os jovens, ao contrário, são bastante otimistas em relação à fase que estão vivendo”. (CORTI; SOUZA, 2004, p. 127)

Diante disso, o objetivo, com esta pesquisa, foi realizar um estudo sobre a relação juventude/escola. De modo mais específico, o foco principal deste estudo foi a relação entre jovens alunos e professores no contexto de uma escola de ensino médio noturno, com o intuito de compreender como ocorrem tais relações e quais são as classificações que os jovens alunos atribuem aos seus professores com base nessa relação. Para isso, procurou-se compreender como os jovens relacionavam-se entre si dentro da sala de aula; como os comportamentos em cada aula eram definidos, com base na relação estabelecida com os professores; qual o sentido que os alunos atribuíam à escola; quais eram os elementos que colaboravam na construção desse sentido; e, por fim, quais eram as categorias em que os alunos classificam os professores diante da relação estabelecida no cotidiano da sala de aula. Portanto, pode-se dizer que esta pesquisa se insere nos estudos sobre juventude/escola e, nesse contexto, na relação professor/aluno.

O interesse em estudar a relação entre os jovens alunos e os professores foi reforçado quando a pesquisadora teve a oportunidade de participar de um projeto<sup>2</sup> em uma escola pública que oferece o ensino fundamental noturno em Belo Horizonte e percebeu, claramente, a relação tensa entre os alunos jovens que estavam chegando ao noturno e os professores dessa instituição. Inicialmente, os professores relataram, em uma reunião, como enxergavam seus alunos, ora apresentando uma visão negativa deles (desinteressados, relapsos, agressivos), ora buscando justificar essa visão por meio dos aspectos sociais que poderiam interferir na relação que os alunos estabeleciam com a escola (drogas, álcool,

---

<sup>1</sup> Cf. DAYRELL, 2007; SPÓSITO, 2005; SOUZA, 2003; e outros.

<sup>2</sup> Projeto desenvolvido pelo Observatório da Juventude da Faculdade de Educação da UFMG em 2007, que buscava estabelecer um diálogo entre os jovens alunos e a escola.

violência doméstica, falta de incentivo familiar e falta de motivação social). Os professores colocaram que os pontos apresentados acima interferiam consideravelmente na relação estabelecida em sala de aula e que não estavam conseguindo vislumbrar um caminho para lidar com tal situação, gerando, neles, um grande sentimento de frustração por não conseguirem trabalhar com os alunos.

Ao realizar o trabalho com os alunos sobre a relação que estabeleciam com a escola, percebeu-se que eles apontavam, em suas falas, os mesmos problemas relatados pelos professores, entretanto vistos de outro ângulo. Os alunos declararam a vivência de problemas tanto no espaço doméstico quanto no espaço social, mas disseram que não era isso que interferia na relação deles com a escola. O que realmente interferia nesse sentido era o fato de os professores não se interessarem pelos problemas deles, ignorando quem eles eram, como era a vida deles, o que tinham a dizer. Muitos alegaram, também, que não prestavam atenção nas aulas porque os professores não prestavam atenção neles. Sendo assim, percebeu-se que muitas conclusões e observações apontadas pelos professores – *os jovens não criam expectativas sobre a vida, não possuem sonhos* – não eram confirmadas pelos alunos. Talvez, a questão seja que os sonhos, os planos e as expectativas desses jovens estejam ancorados em outros pontos de apoio (amigos, grupos culturais, religião) com mais sentido em suas vidas do que a instituição escolar.

Assim, surgiu o interesse de buscar compreender como estava se dando a relação entre os jovens alunos e os professores em uma turma do ensino médio noturno, já que esses discentes chegaram recentemente a esse espaço, da mesma forma que os alunos que participaram do projeto acima.

É importante ressaltar, agora, que o número de jovens provenientes das camadas populares que, atualmente, frequentam o ensino médio tem aumentado consideravelmente, sobretudo em decorrência de dois fatores: i) as políticas de correção de fluxo no ensino fundamental, que têm diminuído consideravelmente o número de reprovações nesse nível de ensino, permitindo, assim, que os mais jovens possam ingressar no ensino médio; e ii) o processo de expansão de matrículas nas escolas de ensino médio público, que tem aumentado o número de vagas para que os jovens das camadas populares tenham a oportunidade de ingressar nesse nível de ensino que, durante muitos anos, não foi o espaço privilegiado deles.

Dessa maneira, a escola abriu as portas para o seu novo público. Entretanto, como aponta Dayrell (2007), somente isso não basta. Afinal, ela continua a trabalhar com a estrutura destinada aos filhos da elite, quando estes eram o público do ensino médio público,

fazendo, assim, com que o jovem de origem popular pouco se reconheça nessa instituição. Com isso, pode-se pensar que, em vez de ajudar o aluno a se posicionar da melhor forma na sociedade, o que tem ocorrido é uma reprodução das desigualdades no interior da escola, pois, “dessa forma, a relação dos jovens pobres com a escola expressa uma nova forma de desigualdade social, que implica o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grande parcela da população e novas formas de dominação”. (DAYRELL, 2007, p. 35)

Isso mostra que outra característica importante, além da idade desses alunos, é a origem social deles, ou seja, a posição que ocupam na sociedade, pois é muito claro que isso interfere consideravelmente na trajetória escolar dos alunos e se revela como um dos principais desafios desse processo. De acordo com Dayrell (2007, p. 29), “uma dimensão significativa é o lugar que o jovem ocupa na estrutura social, com uma determinada realidade familiar com suas demandas de sobrevivência e uma herança cultural que possibilita uma maior ou menor identidade com a cultura escolar e seus valores”.

Além disso, o ensino médio tem sido, para grande parcela dos jovens das camadas populares, a última etapa do sistema educacional antes da entrada no mundo adulto e, para alguns, do trabalho. Por isso, as relações processadas nesse nível de escolaridade podem, de alguma forma, influenciar a inserção social dos jovens alunos.

Portanto, não se pode negar que, cada vez mais, os jovens têm conquistado o seu lugar no ensino médio. Exatamente por isso, mostra-se necessário entender quem é esse jovem aluno, o que é a juventude (ou juventudes) e o que significa ser jovem atualmente.

De acordo com Corti e Souza (2004, p. 11), para a Organização Mundial de Saúde (OMS), “[...] a juventude é considerada uma categoria sociológica que implica a preparação dos indivíduos para o exercício da vida adulta, compreendendo a faixa dos 15 aos 24 anos de idade”. Contudo, as autoras colocam que o conceito de juventude é algo bem mais amplo e que,

embora a juventude possa ser considerada uma categoria social que agrupa os sujeitos que compartilham a mesma fase da vida, precisamos ficar atentos à multiplicidade de experiências que reunimos sob essa ampla denominação. [...] Por isso, ao falarmos das experiências de vidas juvenis propriamente ditas, é preciso reconhecer uma multiplicidade – o que nos leva a falar de juventudes, no plural. (CORTI; SOUZA, 2004, p. 14)

Essa perspectiva na análise do conceito de juventude é algo relativamente novo, como lembra Peralva (1997) e Marques (1997). De acordo com essas autoras, a idéia de

juventude advém com a modernidade e com as transformações nas formas de relação no universo familiar, no trabalho e entre ambas as instituições, pois “o conceito de juventude gerado pelo modelo urbano e industrial de desenvolvimento se baseia numa transformação existente entre a família e o trabalho no que se refere ao processo de socialização (SANDOVAL, 1986)”. (MARQUES, 1997, p. 65)

Peralva (1997) aprofunda o tema, ao colocar que as transformações mais significativas para o surgimento do conceito de juventude aconteceram na forma de socialização das novas gerações, que deixaram de ocorrer no seio da família para serem delegadas à instituição escolar; na cristalização das idades,<sup>3</sup> que teve como forte característica a retirada das crianças e jovens do mundo do trabalho; e na instituição da idade adulta como a fase a ser dedicada a essa dimensão. Assim, o lugar dos jovens passa a ser a escola, pois essa etapa da vida começa a ser entendida como o tempo de preparação para a vida adulta e para o trabalho.

O conceito de juventude, porém, transformou-se ao longo do tempo e, com isso, essa etapa da vida deixou de representar, unicamente, o tempo de preparação para o trabalho e para a vida adulta. De acordo com Dayrell (2007), não podemos entender, atualmente, a juventude como uma categoria que abarca indivíduos detentores de características homogêneas, pois melhor do que falarmos em juventude é falarmos de jovens; afinal, essa fase da vida não é vivenciada da mesma forma por todos os sujeitos. A experiência de ser jovem é construída por cada sujeito de acordo com o contexto em que ele está inserido, ou seja, dependendo da relação que estabelece com os recursos disponíveis nos seus meios social, cultural e histórico. Dessa forma, surgem diferentes formas de ser jovem, tornando essa fase um momento rico de experiências e de construção de “si”, pois “[...] não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se insere”. (DAYRELL, 2007, p. 7)

Diante do exposto, pode-se afirmar que a juventude é uma categoria socialmente construída e varia de época para época e de sociedade para sociedade. Com base nisso, pode-se considerar que ser jovem hoje não é o mesmo que foi ser jovem ontem, já que os valores e representações sociais que influenciavam a construção da juventude outrora não são mais os

---

<sup>3</sup> De acordo com Peralva (1997), nas épocas que antecederam a modernidade, não havia distinção entre ser criança, ser jovem, ser adulto e ser idoso, por isso todas as fases da vida coexistiam no mesmo espaço, como se tivessem as mesmas necessidades. Mas, com a modernidade e a divisão do mundo interior e exterior dos lares, as idades começaram a se cristalizar, e o principal indicador disso é a retirada das crianças do mundo trabalho e o novo espaço que ela começa a ocupar no espaço doméstico, centralizando a atenção familiar para a sua formação.

mesmos valores que influenciam a construção da juventude atualmente. Ao lado disso, constata-se que a escola não tem conseguido lidar com os jovens alunos que ali chegam.

Para alguns autores,<sup>4</sup> a razão disso refere-se ao fato de a escola negar a dimensão social de seu aluno, ou seja, esquecer que ele se insere em outros espaços e instâncias socializadoras, cujas relações são mais amplas e interferem na sua relação com a escola. Em suma, a escola tende a recusar que o aluno, antes de ser aluno, é um jovem inserido numa dinâmica social para além dos muros escolares. De acordo com Corti e Souza (2004, p. 118),

quando pensamos em como que a escola costuma focalizar e tratar os jovens, percebemos logo que predomina a categoria aluno. É difícil que este seja visto como um jovem marcado por uma maior complexibilidade de relações e vivências que não se limitam à escola.

Além disso, a escola tende a ver os jovens alunos de forma muito negativa, o que acaba sendo mais uma barreira na relação aluno/escola.

Diante desse contexto, surgiram algumas questões: afinal, como ocorrem as relações entre os jovens alunos no ambiente escolar? Até onde essas relações interferem na relação estabelecida entre alunos e professores? Como ocorrem as relações entre professores e os jovens alunos no ambiente escolar? Quais situações e experiências, dentro e fora da escola, que, de alguma forma, interferem nas classificações que os jovens alunos atribuem aos professores? Como os jovens alunos classificam os professores?

Para realizar esta pesquisa sobre as classificações que os alunos do ensino médio noturno fazem dos seus professores, foi selecionada uma escola da rede estadual que oferece esse turno e esse nível de ensino. O critério utilizado para a escolha da escola foi a pontuação alcançada pelos alunos no ENEM de 2006. Assim, buscamos as escolas públicas que tiveram a pontuação mais alta<sup>5</sup>, pois o objetivo, com este estudo, não era reforçar uma visão negativa sobre os jovens dentro da escola, mas buscar um espaço onde a entrada deles pudesse ocorrer de uma forma positiva, mesmo que fosse mediante a obtenção de notas altas. Depois de selecionada a escola, a segunda etapa consistiu em conseguir autorização da administração da escola, dos professores que lecionavam na sala que seria escolhida e dos alunos, para que, assim, os atores que estivessem envolvidos no processo não se sentissem invadidos na privacidade que, muitas vezes, envolve as relações estabelecidas na sala de aula.

---

<sup>4</sup> Cf. CORTI, SOUZA, 2004; DAYRELL, 2007; PERRENOUD, 1995, e outros.

<sup>5</sup> É importante ressaltar que foram excluídas, desse processo, as escolas militares e as escolas federais de ensino técnico, que são geralmente as escolas que ocupam os primeiros lugares entre as escolas públicas no ENEM.



A turma na qual se realizou a pesquisa possuía todos os elementos que já haviam sido previamente definidos na elaboração do projeto deste estudo: ser uma turma do segundo ano do ensino médio, pois se subentende que, por ser uma turma que se encontra no meio do nível de ensino, tenha alunos que já estão familiarizados com a organização do ensino médio e da escola; que tivesse, em sua formação, um maior número de alunos jovens, ou seja, alunos entre 15 e 25 anos de idade; e que esses alunos fossem, em sua maioria, provenientes dos bairros periféricos da cidade. Todavia, a peculiaridade que envolveu a escolha dessa turma se deveu ao fato de que a coordenação da escola solicitou que o trabalho fosse desenvolvido nesta sala, a turma 211, por ter sido considerada a pior dos segundos anos entre os professores, ou seja, era uma turma problemática na visão da equipe docente.

Tendo sido realizada diretamente com os sujeitos sobre as relações estabelecidas entre eles, nas quais os comportamentos e atitudes eram o foco deste trabalho, esta pesquisa se encaixa na abordagem qualitativa, uma vez que

[...] a principal característica das pesquisas qualitativas é o fato que estas seguem a tradição 'compreensiva' ou interpretativa. Isto significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. (ALVES-MAZZOTTI, 1999, p. 131)

Assim, o foco deste estudo eram as relações que se processavam numa determinada escola. Mais especificamente, as relações estabelecidas entre alunos e professores em determinada sala de aula, onde não era possível nenhum tipo de controle sobre os sujeitos analisados, tampouco sobre as ações deles. A compreensão do contexto no qual tais relações ocorriam se mostrava como um fator fundamental para a análise dos elementos que interferiam na construção das classificações atribuídas aos professores pelos alunos. Em decorrência disso, foi realizado um estudo de caso, pois

[...] o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real – tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de setores econômicos. (YIN, 2005, p. 20)

Contudo, ressalta-se que, apesar de a pesquisa ter sido realizada em determinada escola pública de ensino médio no período noturno, a unidade de análise deste

estudo foi constituída pelos jovens alunos da turma selecionada. Mesmo porque, “quanto mais proposições específicas um estudo contiver, mais ele permanecerá dentro dos limites exequíveis”. (YIN, 2005, p. 43)

Portanto, foram utilizadas abordagens que permitiriam a compreensão das interações entre os sujeitos desta pesquisa de forma mais ampla, uma vez que, apesar de muitos elementos que compunham o quadro analisado não serem o foco visado, mostravam-se necessários para a compreensão de situações nas quais acontecimentos do interesse deste estudo ocorriam.

A pesquisa de campo foi realizada em, aproximadamente, seis meses, sendo iniciada em junho de 2008 e encerrada na última semana de novembro do mesmo ano. As observações utilizadas como coleta de dados ocorriam todos os dias, durante todo o horário do período noturno. Portanto, a observação foi o procedimento inicial para a coleta de dados, pois

as técnicas de observação em pesquisa são, praticamente, as únicas abordagens disponíveis para o estudo de comportamentos complexos, como acentua Borg (1967), em sua obra hoje clássica. Grande parte dos fatos, que realmente interessam aos educadores, como, por exemplo, a interação professor/aluno, fundamental no processo de aprendizagem, é extremamente complexa. (VIANNA, 2003, p. 9)

Além disso, a observação se mostrou o instrumento mais indicado para que se tornasse possível uma aproximação entre a pesquisadora e os alunos da turma onde ocorreria a pesquisa, já que os comportamentos, as atitudes e as falas deles seriam analisados. A naturalização da pesquisadora, naquele espaço, mostrava-se realmente necessária para que os sujeitos do estudo pudessem agir da forma mais natural possível, revelando, assim, os elementos que eram o foco deste estudo. Dessa maneira, a pesquisadora procurou fazer parte da rotina da turma pesquisada, chegando junto com os alunos no início do horário, assistindo a todas as aulas com eles e participando das conversas no horário do recreio. Até porque,

um artifício para minimizar a influência do efeito do observador seria a presença do mesmo em sala várias vezes, mas sem coletar dados, a fim de que o professor e alunos, a serem observados, se acostumem com a sua presença e possam agir com maior naturalidade durante o processo efetivo de realização da observação. No entanto, não é possível eliminar de todo a influência do observador – trata-se de uma presença, e isso deve ser considerado nas análises. (VIANNA, 2003, p. 10)

Assim sendo, foram levados em consideração possíveis fatores advindos da presença de um pesquisador na sala de aula, que poderiam dificultar a coleta dos dados. Por essa razão, buscou-se um caminho que minimizasse tais problemas. A principal interferência, no entanto, foi o registro, durante as aulas, no caderno de campo, o qual despertava o interesse tanto dos alunos quanto dos professores sobre o seu conteúdo. Para diminuir o incômodo dos professores<sup>6</sup>, as anotações passaram a ser realizadas quando passavam a matéria no quadro para os alunos copiarem, transmitindo, com essa iniciativa, a impressão de que se estava apenas registrando o conteúdo do quadro no caderno de campo. Em relação aos alunos, foi-lhes permitido fazer a leitura do caderno de campo quando demonstrassem interesse, já que eram as atitudes e o comportamento deles o conteúdo ali registrado. Compreendeu-se que, se isso não fosse permitido, eles, possivelmente, poderiam agir com desconfiança sobre as intenções da pesquisadora em relação a eles. Assim, conseguiu-se estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos da pesquisa, garantindo-lhes segurança quanto aos dados ali registrados.

Dessa forma, o caderno de campo se tornou a principal forma de registro dos dados coletados. Aliás,

as notas de campo devem relatar o máximo de observações possíveis no dia-a-dia, ou seja, *aquilo* que ocorreu, *quando* ocorreu, em relação *a que* ou *a quem* está ocorrendo, *quem* disse, *o que* disse, *o que* foi dito e *que* mudanças ocorrem no contexto, segundo nota Bailey. (VIANNA, 2003, p. 31)

Também procurou-se anotar e analisar as emoções e os sentimentos da pesquisadora durante as observações, de forma a tentar minimizar as interferências que pudessem ocorrer no momento do registro e direcionar as análises dos dados. (VIANNA, 2003)

É importante ressaltar que existem diversos tipos de observação,<sup>7</sup> mas, nesta pesquisa, realizou-se a observação participante<sup>8</sup> que, segundo Vianna (2003, p. 50), “[...] permite a observação não apenas de comportamentos, mas também de atitudes, opiniões, sentimentos, além de superar a problemática do efeito do observador”.

---

<sup>6</sup> Apesar da utilização de estratégias para o registro dos dados no caderno de campo, como mencionado, é importante ressaltar que os professores sabiam que os comportamentos observados em sala de aula seriam registrados e, da mesma forma, que os dados estavam disponíveis para os alunos, também para eles. Porém, em nenhum momento da realização da pesquisa de campo, os professores demonstraram qualquer interesse em ter acesso aos dados coletados.

<sup>7</sup> Segundo Vianna existem quatro tipos de observação: a causal, a formal, a naturalista e a participante.

<sup>8</sup> Na observação participante “[...] o observador é parte dos eventos que estão sendo pesquisados”. (VIANNA, 2003, p. 50)

Para a complementação dos dados coletados e para a construção do perfil sociocultural dos que compunham a turma e dos professores que lecionavam nessa sala, foram aplicados três questionários, como é possível verificar nos ANEXOS E, F e G.

Inicialmente, foi aplicado aos alunos um questionário com 25 questões, contendo dados sobre o local de residência, a idade, o grupo familiar, o percurso escolar e outros (ANEXO E). Esse questionário foi respondido por 24 alunos e, com base nas respostas, foi possível construir o perfil socioeconômico da turma. Entretanto, verificou-se que, apesar de ter sido muito bem mapeado o perfil socioeconômico dos jovens alunos, era necessário buscar dados referentes à vida social deles, de forma a descobrir lugares de que gostavam de frequentar, profissões nas quais sonhavam trabalhar, do que gostavam e do que não gostavam na escola e etc. Em decorrência disso, foi aplicado um segundo questionário, com 12 questões (ver ANEXO F), dois meses após a aplicação do primeiro questionário. Como o segundo questionário foi aplicado após as férias do mês de julho, é importante destacar que alguns alunos tinham abandonado a escola ou se transferido para supletivos. Assim, o número de alunos da turma havia sido reduzido. Este último questionário foi respondido por 19 alunos, em vez dos 24 do primeiro questionário. Entretanto, apesar da redução no número de alunos, foi possível mapear com bastante riqueza de detalhes a vida social deles.

Foi aplicado, também, um questionário sociocultural aos professores (ver ANEXO G), no qual, além de dados referentes à vida econômica e social, foram buscadas informações referentes ao percurso profissional e à formação acadêmica deles, de forma a tentar compreender quais elementos poderiam interferir na relação estabelecida com os alunos na sala de aula. Como esse questionário foi aplicado no segundo semestre, alguns professores que acompanharam a turma apenas na primeira metade do ano não responderam. Além desses, duas professoras que ainda acompanhavam a turma não quiseram responder. Assim, ao todo, sete professores preencheram o questionário.

Para aprofundar os dados obtidos nas observações, foram realizadas entrevistas individuais com seis alunos da turma, sendo quatro meninos e duas meninas. Pelo menos um aluno de cada grupo de afinidade e dois alunos sem grupo foram entrevistados. Alguns dos alunos selecionados, inicialmente, não aceitaram realizar a entrevista, por isso outros foram escolhidos. Para a realização das entrevistas, os alunos que aceitaram participar foram deixados o mais à vontade possível, sendo-lhes permitida a escolha do local, o horário e o dia onde seriam realizadas. É importante mencionar que as entrevistas ocorreram de forma bem tranquila (ver ANEXO H).

Esse procedimento – entrevista – constituiu uma importante ferramenta na coleta de dados. Fez com que os alunos recorressem às lembranças de sua trajetória escolar e as explicitassem. Isso foi necessário porque, apesar de a observação ter permitido uma aproximação com os alunos, as lembranças, por si só, não são elementos passíveis de serem observadas. Assim, para vislumbrar um possível caminho que buscasse responder às questões levantadas durante a observação, recorreu-se à entrevista como principal recurso para resgatar fatos que não estavam claros. De acordo com esse contexto, Teixeira e Pádua (2006, p. 5) afirmam que “as recordações, matéria-prima da memória, ajudam a reconstruir processos e transformações que acompanham as experiências, conferindo identidades aos sujeitos, em movimento de subjetivação”.

Sobre a entrevista, Bourdieu (2003) chama a atenção para o fato de que não podemos estar atentos somente ao que o depoente diz, mas, também, ao que está por trás da fala deste, que pode nos revelar muito mais do que imaginamos.

Dada a utilização dos procedimentos acima, foi possível realizar este estudo. Os dados coletados foram cuidadosamente analisados, de forma a indicar um possível caminho na elucidação das questões aqui propostas.

Esta dissertação é composta de três capítulos, nos quais são analisados os diversos fatores que podem interferir na relação/professor aluno, no período noturno, dessa escola pública de ensino médio onde foi realizada a pesquisa.

No primeiro capítulo, foram analisados os impactos da expansão de matrículas no ensino médio público no contexto da escola pesquisada, que carregava na visão dos jovens alunos, professores e funcionários, o prestígio de ser uma escola de qualidade e onde, durante anos, as vagas eram disputadas pelos pais. Para compreender como esse processo afetou a escola em questão, o capítulo foi dividido em duas partes. Na primeira, foram apresentados o processo de precarização da estrutura física da escola e a visão dos jovens alunos sobre essa situação; em seguida, foram analisados os números estatísticos sobre o processo de expansão de matrículas no ensino médio e a precarização da estrutura física e da qualidade do ensino ofertado. Ainda na primeira parte, foi estudado o perfil dos novos alunos que têm tido a oportunidade de frequentar o ensino médio nesse processo de expansão. Nesse sentido, atentou-se para as diferenças entre esses novos alunos e aqueles que frequentavam esse nível de ensino antigamente. Além disso, foi evidenciada a necessidade de se adequar o espaço escolar às demandas desses alunos, o que a atual forma de organização escolar não tem conseguido suprir. Procurou-se mostrar quem são os alunos da turma pesquisada,

apresentando um perfil sociocultural deles, bem como a organização familiar, onde moram e o que gostam de fazer no tempo livre. Encerrando esta primeira parte, foram analisados o perfil sociocultural e o percurso profissional dos professores que acompanharam a turma durante o período letivo, com base no questionário ao qual responderam. O objetivo, com isso, era compreender quem são os professores que trabalham nessa escola, no período noturno e nesse contexto de expansão, e como têm compreendido essas mudanças que têm afetado a escola. Na segunda parte desse capítulo, procurou-se compreender a possível existência de diferenças entre os períodos diurno e noturno dessa escola. Mais especificamente, se havia alguma diferença na administração, se o ensino era, realmente, mais fraco como diziam os alunos, se os alunos eram, de fato, menos comprometidos com as atividades escolares como afirmavam os professores e quais eram os reflexos da expansão de matrículas no ensino médio noturno.

Já no segundo capítulo, foram analisados a relação dos alunos da turma pesquisada com a escola, quais conflitos e dificuldades têm permeado essa relação e como os alunos têm reagido diante de situações nas quais não correspondem ao que a escola espera deles. Para facilitar a compreensão, esse capítulo está dividido em três partes. Na primeira, foi analisado o estigma conferido à turma, pelo fato de ela não corresponder ao que a escola esperava; como a coordenação e os professores se colocavam diante desse fato; e como os alunos reagiam diante dessa situação. Na segunda parte, foram examinados os grupos de afinidade que se formaram na sala; as principais características que pareciam favorecer a formação dos grupos; como era a interação entre os membros de cada grupo; como os grupos se relacionavam entre si; como se comportavam em sala; e quais eram as relações estabelecidas com os professores. Além disso, procurou-se compreender como os alunos que não se agrupavam se relacionavam com a turma e com os professores, bem como as dinâmicas que envolviam os grupos, como as mudanças de membros, brigas internas, etc. Faz-se necessário informar que os comportamentos foram observados no espaço escolar, não extrapolando as conclusões das análises para espaços além dos muros da escola. Por fim, buscou-se compreender, na terceira parte desse capítulo, o comportamento dos alunos na sala. De forma mais específica, como os alunos se comportavam nas aulas, quais os elementos que interferiam nesse comportamento, como os grupos se posicionavam e o porquê de os comportamentos variarem de um horário para outro quando se trocava de professor.

No terceiro capítulo, foi realizada uma apresentação sobre como os jovens alunos construía as classificações atribuídas aos professores, assim como os sentidos que davam à escola. Para isso, foi dividido em duas partes. Na primeira, analisou-se, mediante os

comportamentos e entrevistas, como se construíram, ao longo do período letivo, as classificações que eram atribuídas aos professores. Através desse estudo, foi possível conferir quatro categorias, por meio das quais foram explicadas quais as fundamentações para estabelecê-las e o que permitia classificar determinado professor em uma delas, sempre tendo como base as falas dos próprios alunos. Na segunda parte, foram apresentados os elementos que, para os jovens alunos, colaboravam para a construção do sentido que a escola tinha na vida deles, como, também, para a importância da família, do trabalho e dos amigos.

## 2 A INCLUSÃO EXCLUDENTE: O PROCESSO DE EXPANSÃO ESCOLAR NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO

A Escola Estadual Machado de Assis<sup>9</sup> é uma das mais tradicionais da cidade de Belo Horizonte – ao lado de outras escolas estaduais, como a Governador Milton Campos (Estadual Central) e Leopoldo de Miranda<sup>10</sup> – e se localiza em um bairro de classe média alta. Oferece o ensino médio nos três turnos – manhã, tarde e noite – e, de acordo com a equipe da escola, sua principal finalidade é a aprovação dos alunos no vestibular, mobilizando, para isso, toda a sua equipe docente.

É importante ressaltar que a escola foi escolhida, em 2004, para integrar o Projeto Escolas-Referência da Secretaria Estadual de Educação, cujo objetivo foi

identificar e apoiar aquelas escolas que se destacam nas respectivas comunidades seja pelo trabalho que realizam, seja pela sua tradição ou pela dimensão do atendimento à população de ensino fundamental e médio da localidade, visando torná-las focos irradiadores da melhoria da educação no Estado. (SEE *apud* ANDRADE, 2006, p. 41)

Além disso, percebe-se que a escola possui certo prestígio, segundo opinião do próprio aluno:

*O meu pai estudou no Machado, então eu acho aqui uma escola boa. É uma escola muito boa, não só boa, igual na época que ele estudava, mais não tão boa igual na época que ele estudava, mais ele gostava muito [...] ai por isso que ele escolheu, além de ser uma escola referência, é uma escola que ele estudou e todo o pessoal lá de casa estudaram aqui, ai ele achou bom...*  
(Cláudia, 16 anos)

Contudo, parece que o prestígio lembrado pela aluna se refere mais ao passado da escola do que ao presente. Como a aluna Cláudia chama a atenção, a escola, atualmente, não é vista na mesma perspectiva da época de seus pais, já que são bem visíveis algumas marcas de descaso, caracterizado pela falta de manutenção do prédio, escassez de material didático e

<sup>9</sup> Os nomes dos sujeitos desta pesquisa, assim como do local onde a mesma foi realizada, são fictícios para que, assim, possa ser garantido o anonimato dos mesmos.

<sup>10</sup> Esta visão sobre a escola foi apresentada por alunos, professores e funcionários do próprio estabelecimento de ensino.



certa desvalorização do ensino verificada no cotidiano da escola, sobretudo pela ausência de professores<sup>11</sup>.

Tendo em vista o que foi apresentado acima, de que parece que a representação em torno da escola e da qualidade do ensino que ela oferece não seja confirmada no cotidiano escolar, algumas questões nos levam a refletir sobre o que a escola foi e o que a escola é. Afinal, qual o motivo da precarização do espaço físico, já que a escola é bem vista pela comunidade? Será que o objetivo de preparar os alunos para o vestibular vai ao encontro da realidade atual da escola? Será que os objetivos da escola coincidem com os projetos de futuro de seus alunos? Até onde a escola tem conseguido cumprir com seu objetivo? Será que todo o corpo discente da escola tem sido beneficiado com essa proposta? Com o intuito de, ao menos, tentar vislumbrar um caminho que possa indicar alguma reflexão em torno dessas questões, é importante conhecer, um pouco, a forma como esses jovens alunos chegaram a essa escola, quem são os jovens alunos da turma pesquisada e qual é a história dessa escola, que parece contrastar com o presente.

## **2.1 A escola pesquisada: o *glamour* do passado e o descaso do presente**

Faltam poucos minutos para as 18h45 – o horário de entrada na escola. A Avenida Amazonas, no cruzamento com a Barbacena, está bem cheia por causa do horário de *rush*. Trabalhadores indo para suas casas se misturam nos pontos de ônibus com os jovens trabalhadores que encerram mais uma jornada de trabalho e se encaminham para a escola, e com outros jovens alunos uniformizados que estavam na escola no turno da tarde e agora se encaminham para casa.

No entorno da escola, existem alguns espaços onde os jovens ficam antes de a aula começar, como lanchonetes, bares e uma pracinha. Alguns usam uniformes, outros não, mas é possível ver, por meio de pequenos detalhes da vestimenta, como bonés, correntes, tênis, casacos etc., os traços da identidade juvenil. A lanchonete, por exemplo, que fica na esquina anterior à escola, é o lugar de preferido de vários alunos, sendo que os rapazes desse grupo sempre estão jogando truco, enquanto as moças os observam e lancham.

---

<sup>11</sup> Em algumas disciplinas, como biologia e espanhol, os alunos ficaram três meses sem aulas destas disciplinas no primeiro semestre por não ter professores no quadro da escola.

O prédio da escola surge um pouco mais adiante e, ao redor dele, sempre se encontra um senhor que vende cachorro-quente. Ele deixa, à volta do carro, alguns bancos, onde vários alunos, tanto os jovens quanto os adultos, sentam-se. No entanto, essas pessoas, ali, ficam mais solitárias, já que muitos estão fazendo a refeição depois do trabalho e antes da jornada escolar. Também há outro vendedor com uma pequena barraquinha de doces em frente ao portão da escola. Alguns jovens, tanto moças quanto rapazes, compram balas ou chicletes antes da entrada. Eles também costumam ficar ao redor desse vendedor até o segundo horário, quando os portões da escola se abrem novamente para os alunos entrarem. Além de doces, esse senhor costuma vender cigarros picados aos alunos, que fumam enquanto aguardam o horário.

Existe, ainda, nessa rua, um pequeno portão de acesso à escola que permanece constantemente fechado. É por ele que os professores, funcionários e visitantes têm acesso ao espaço interno da escola. Alguns alunos, principalmente os jovens, sempre tentam entrar por ali, mas uma senhora que controla o acesso a esse portão, quase sempre, os impede. Andando um pouco mais, chegamos à entrada principal da escola e nos deparamos com um enorme portão de ferro, por onde os alunos têm acesso ao espaço escolar.

O portão principal é aberto dez minutos antes do horário da aula, mas, para o primeiro horário, poucos alunos por ali passam, sendo que a presença dos alunos adultos é bem maior neste primeiro momento. Eles chegam aos poucos, sozinhos ou em pequenos grupos, e se encaminham ora para as salas, ora para outros espaços da escola. Quando entramos na escola, passamos por um grande portão, que é vigiado pelo porteiro e dá acesso a um pátio aberto. Apesar de a maioria dos alunos não utilizar uniforme, o porteiro conhece, praticamente, a todos e sabe distinguir aqueles que não são alunos da escola. Parece, também, que estes o conhecem, chamando-o pelo nome.

Do lado esquerdo desse pátio e bem próxima ao portão de entrada, está a cantina, onde é possível sentir o cheirinho da merenda sendo preparada para os alunos. A cantina da escola não é muito grande: possui uma grande porta que se abre para o pátio e é de fácil acesso para os alunos. Dentro dela, há um enorme balcão em “U” com bancos de alvenaria no seu entorno, onde os alunos, normalmente, assentam-se para as refeições. Do lado de dentro do balcão, ficam as cantineiras, com um enorme fogão industrial, *freezer* e geladeira. Esse lugar é muito bem cuidado, mesmo estando com os equipamentos envelhecidos. Na realidade, a cantina parece ser um dos espaços mais bem preservados da escola. Apesar de a merenda ser

gratuita aos alunos, também são vendidos salgados, refrigerantes e doces. A cantina fica aberta durante todo o período de aula e os alunos têm livre acesso a ela.

Em frente à cantina, há um pátio coberto com duas grandes mesas de madeira envelhecida e bancos compridos, onde alguns alunos se juntam para fazer algum exercício a ser entregue no mesmo dia ou, simplesmente, para colocar a conversa em dia. O piso desse pavimento sempre está limpo e encerado, mas já bem desgastado pelo tempo. Mais à frente, é possível ver a entrada dos banheiros, um ao lado do outro. Não existe uma porta que feche o banheiro para o lado externo. Existe apenas uma parede que dificulta a visão de quem está fora. O banheiro feminino é estreito e comprido, com sanitários individuais. As portas, normalmente, estão sem o trinco e com pichações. A maioria das descargas se encontra sem válvulas, mas funcionam, e não existe papel higiênico ou toalhas higiênicas. Apesar de os banheiros apresentarem aspecto desagradável, sempre estão limpos. Possuem quatro pias e um espelho grande, através do qual é possível se ver de corpo inteiro.

Na parede ao lado dos banheiros, há quatro bebedouros bem conservados, sendo que apenas um tem água gelada e, por isso, é o preferido dos alunos. Em frente aos bebedouros, há uma escada que conduz ao segundo andar, onde existe um corredor que dá acesso a cinco salas de aula e à sala dos professores. Nesse corredor, inclusive, os jovens costumam ficar aglomerados em grupos mistos, nos quais rapazes e moças conversam animadamente enquanto os professores não chegam à sala de aula, já que, desse corredor, é possível visualizar o pátio e o portão de entrada. Também há uma pequena passarela que possibilita o acesso ao segundo andar do outro pavimento, onde também há salas de aula e uma sala ambiente de biologia.

A sala dos professores é bem pequena, mobiliada com uma grande mesa ao centro, com várias cadeiras no seu entorno, e possui armários de ferro que ocupam todo o lado esquerdo de quem entra. Do lado direito, há um grande quadro de avisos, quase sempre cheio, com recados para os professores, cartazes de congressos e propagandas, além dos comunicados da Secretaria Estadual de Educação. Dentro dessa sala, há um bebedouro para os professores. Em síntese, é bem cuidada e limpa, mas o espaço é tão pequeno para tanta coisa que, quando muitos professores estão presentes, não há lugares para todos se assentarem.

Bem próximo à entrada da cantina, é possível ver uma quadra improvisada de vôlei, com uma rede envelhecida e as marcas desenhadas no chão irregular. Nela, os alunos se ajuntam para conversar ou jogar bola. Há, também, uma pequena sala – a mecanografia da escola –, onde os professores deixam exercícios para os alunos xerocarem. Ao lado desse

espaço, existe uma escada bem larga que dá acesso à quadra poliesportiva principal da escola. Essa quadra é grande, coberta, tendo sido reformada recentemente, com marcações para diversos esportes, como futebol, handebol, vôlei, basquete, etc. Ao redor dela, existe uma pequena arquibancada de concreto, onde os jovens alunos se assentam para assistir à aula de Educação Física, namorar e, até mesmo, matar aula.

Voltando ao portão de entrada da escola, é possível ver, ao lado direito, um nível mais baixo, onde existe um canteiro central mal conservado e algumas pequenas escadas para os alunos terem acesso às salas de aula, à biblioteca da escola, à sala da coordenação, à secretaria e à diretoria. Nesse espaço, há, também, três murais, sendo que um pertence ao grêmio estudantil da escola – que não possui nenhuma representação do noturno – e os outros dois traziam informações ligadas a um projeto da Fundação de Desenvolvimento Gerencial, com metas a serem alcançadas pela escola e com os índices alcançados no ano anterior. Há ali, ainda, alguns bancos de madeira bem antigos, onde vários alunos costumam se assentar. As salas de aula desse espaço possuem um suporte para televisão, mas estão todos sem os aparelhos.

A biblioteca da escola é bem pequena, do mesmo tamanho das salas de aula, e, por vezes, também funciona como sala de vídeo para os alunos. Possui, aproximadamente, cinco grandes mesas redondas com algumas cadeiras antigas. As prateleiras são de alvenaria, com balcões e armários fechados na parte de baixo. Existe, também, um pequeno balcão que separa a parte onde a bibliotecária fica da parte destinada aos alunos. A biblioteca possui uma televisão de 21 polegadas ultrapassada e um videocassete. Geralmente, fica fechada no noturno e os alunos desse turno não podem pegar livros emprestados, o que gera uma indignação por parte deles.

A sala da direção também é bem pequena, sendo antecedida por uma mini-sala de espera. Ao seu lado, fica a secretaria da escola, que tem o seu balcão de atendimento voltado para a parte interna, com uma enorme janela protegida por uma tela e uma pequena abertura. A secretaria tem o seu horário de funcionamento bem restrito, muitas vezes atendendo apenas no horário das três primeiras aulas, o que leva muitos alunos a se ausentar das aulas para resolução de problemas ou solicitação de documentos.

As salas de aula do colégio são padronizadas, com traços bem marcantes da época de sua construção, como o piso em cerâmica vermelha que, apesar de desgastado, ainda traz o desenho de um mosaico. Além disso, a parede próxima à janela possui uma estante em alvenaria revestida com tijolinhos vermelhos. As pinturas são em tom creme e as janelas

grandes, com vidros claros e lisos, ocupam todo o espaço da parede que dá para a rua. Em algumas salas, há suporte para cortinas, mas estão enferrujados. Aliás, as poucas cortinas que existem na escola estão rasgadas, encardidas, manchadas e, em muitos casos, com cheiro de mofo. Além disso, é possível ver, em algumas salas, o suporte de alvenaria para televisão, mas todos sem o aparelho.

Esses traços do passado convivem com o desgaste do presente, como as pichações nas paredes, tomadas abertas, ventiladores quebrados e alguns fios desencapados. Os alunos se assentam em carteiras de braço, sendo que elas estão, quase todas, quebradas, com pregos soltando, sem pintura e cheias de pichações. Também são pouquíssimas as carteiras de braço para canhotos, o que acabava promovendo um tumulto de sala em sala no início das aulas em busca delas. As portas das salas estavam quebradas e sem fechaduras. Para fechá-las, era preciso do apoio das carteiras. Para os professores, há grandes mesas na frente, mas que se encontram no mesmo estado das carteiras dos alunos. Há um quadro verde e um quadro branco na sala, mas ambos se encontram manchados ou com pequenos danos, e todos eram utilizados pelos professores, pois os dois eram bem pequenos. Além disso, não se podia usar um dos quadros com a porta aberta, pois ficava praticamente coberto, o que obrigava os professores a manter as salas fechadas mesmo em dia de muito calor.

Quando os alunos chegavam para assistir às aulas, as salas sempre estavam limpas e com as carteiras organizadas em fileiras. Atrás da porta, há uma enorme lixeira, na qual sempre existe um grande saco de lixo vazio, demonstrando que as lixeiras eram limpas entre os turnos. No teto de algumas salas, há uma pequena abertura que dá acesso a um sótão e que se encontra sem proteção, por onde, muitas vezes, os alunos tentam entrar.

Ao lado da cantina, próximo à sala da mecanografia, há uma pequena passagem que parece não levar a lugar nenhum, mas que conduz a uma pequena escada que leva a uma pequena construção em dois andares. No segundo andar dessa construção, existe uma sala onde funciona o laboratório de informática. A sala é estreita e comprida, com uma pequena porta na entrada. Nesse espaço, há nove computadores que foram doados por uma grande empresa, mas nem todos funcionam. Os computadores estavam bem deteriorados e não tinham conexão com a internet. As máquinas que ainda estavam funcionando ora apresentavam problemas com *mouse*, ora travavam, ora o teclado estava desconfigurado, etc. Nessa sala, também, não havia qualquer tipo de sistema de refrigeração para a conservação do equipamento, sendo que as janelas possuem grades e são mantidas abertas na tentativa de preservar o clima ameno. Além disso, como a sala é pouco utilizada na escola, ela acaba

servindo de depósito de material, como cenários de teatro e material de consumo escolar – papel, cola, cartolina, etc. No primeiro momento, a sensação de que a sala ficava abandonada na escola costumava ser muito forte, pois parecia que ninguém a limpava por um bom tempo. Ou seja, além de a estrutura da escola se encontrar um tanto quanto deteriorada, alguns espaços, como o laboratório de informática e a biblioteca, não eram utilizados como o esperado pela equipe docente.

Essa situação não passava despercebida pelos jovens que estudavam ali. Afinal, o estado de conservação do prédio era bem precário, visível, praticamente, em todo o espaço escolar. Isso interferia na relação dos alunos com a escola, pois eles entendiam essa situação como um descaso não somente com a escola, mas com os alunos que a frequentam.

*Sei lá, pô, o colégio é um lixo, vamos combinar [...]. Ah 'véio', eles não consertam o telhado e parece que eles não estão nem aí pro colégio... Eu acho isso 'paia'. (Bernardo, 20 anos)*

Assim, em várias situações isso foi exposto pelos jovens pesquisados, quer nas entrevistas, como o depoimento acima, quer em conversas informais. Nestas, apontavam a situação do prédio dizendo que deveria ser registrada a pobreza da escola, já que as promessas constantes de mais recursos não se efetivavam. Além disso, salientavam que quando chovia, era preferível ficar do lado de fora da sala, pois se molhava menos. Nas avaliações sobre a estrutura escolar, quase todos os alunos apontaram, pelo menos, alguma coisa de que não gostavam na estrutura da escola, como a biblioteca, a sala de informática e outros.

Relacionado a esse contexto vivido pela escola, Dayrell (2001), ao analisar a arquitetura escolar, coloca que o espaço físico também possui uma dimensão educativa que acaba interferindo consideravelmente na forma como os alunos, e também os professores, relacionam-se entre si e com o conhecimento. O autor chama a atenção para o fato de que, muitas vezes, “não se leva em conta que a arquitetura é o cenário onde se desenvolvem o conjunto das relações pedagógicas, ampliando ou limitando suas possibilidades. Mesmo que os alunos, e também professores, o resignifiquem, existe um limite que muitas vezes restringe a dimensão educativa da escola”. (DAYRELL, 2001, p. 10)

Portanto, apesar de todo o imaginário construído em torno do passado que circundava aquela escola como uma instituição que oferecia qualidade aos seus alunos, quer no quesito estrutura, ou no pedagógico, esses alunos estavam, na realidade, chegando a uma escola diferente, que apresentava uma grande precarização física e pedagógica. Nessa

circunstância, tornava-se bem nítido que a abertura dos portões dessa instituição pública de ensino médio para os alunos provenientes de meios populares, nesse processo de expansão de matrículas, não foi acompanhada, dentre outras, da manutenção da qualidade e do prestígio de outrora.

### ***2.1.1 A expansão escolar do ensino médio: entre os números da expansão e a precarização da educação***

O atual sistema público de educação no Brasil vem passando por algumas transformações, sendo a expansão de matrículas em todos os níveis da educação básica o indicador mais significativo dessas transformações; afinal, com a expansão de vagas nas escolas públicas, os alunos provenientes das camadas populares têm, agora, a oportunidade de frequentar um espaço que, durante muito tempo, lhes foi negado. Nos últimos anos, porém, o foco dessa expansão de matrículas esteve mais centrado no ensino médio, pois, dentre outros fatores, “com a melhoria do fluxo dos discentes no ensino fundamental, rumamos, como outros países em desenvolvimento, para o ensino médio de massa, ou para a progressiva universalização do ensino médio gratuito, na expressão constitucional” (GOMES, CANIELLI, 2003, p. 48). Essa expansão passou a ser mais visível a partir da segunda metade da década de 1990. De acordo com Domingues, Oliveira e Toschi (2000), entre 1994 e 1999, houve um aumento de 57,3% nas matrículas para o ensino médio. Desde então, o número de alunos jovens das camadas populares que têm, agora, a oportunidade de frequentar esse nível de ensino aumentou consideravelmente, sendo que, atualmente, existem 16.662 escolas públicas de ensino médio no Brasil (MEC, 2008).

Como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96 prevê que os municípios terão de ofertar, prioritariamente, o ensino fundamental e o estado, o ensino médio, grande parte das escolas de ensino médio na rede pública de ensino do Brasil se encontra na rede estadual, com 15.678 escolas, seguida da rede municipal, com 832 escolas, e da rede federal, com 162 estabelecimentos. Ou seja, a rede estadual concentra o maior número de matrículas nessa modalidade, com 96,76% delas. Observe-se que a rede privada também possui uma parcela das matrículas nesse nível de ensino, mas ainda está bem distante dos números da rede estadual, tendo em vista que esta, em 2007, recebeu 86,5%, enquanto que a rede particular, 10,72%. O fato desse número de matrículas na rede privada ser bem menor

que o da rede pública revela umas das consequências da inclusão dos jovens populares à escola pública de nível médio. Até porque, esse sistema, que era para ricos, mudou de caráter e o sistema público de ensino no Brasil ficou caracterizado como “[...] uma escola para pobres” (DAYRELL, 2007, p. 4). Essa mudança ocorreu, pois, com a inserção dos jovens das camadas populares na escola pública, fez com que os jovens das camadas médias e altas migrassem para o ensino particular, o que parece ter colaborado para que a qualidade do ensino ofertado fosse afetada negativamente.

Entretanto, apesar da grande oferta de vagas e do aumento nas matrículas para o ensino médio público brasileiro, os dados do PNAD de 2006 apontaram que mais de 50% dessas matrículas não foram feitas por alunos em idade para cursar esse nível de ensino, entre os 15 e 17 anos, demonstrando que existe uma defasagem idade/série no público atendido, já que muitos alunos que deveriam estar nesta etapa do ensino ainda estão cursando o ensino fundamental ou não estão estudando. De acordo com dados coletados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), (MEC, 2009), 34% dos jovens que deveriam estar no ensino médio ainda se encontram no ensino fundamental e 17% não estudam.

Dessa forma, nesse processo de expansão do ensino médio, alguns problemas precisam ser analisados, como a questão da evasão escolar, já que o aumento na oferta de vagas não tem significado garantia de permanência e continuidade. Conforme os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), (NÉRI, 2009), houve uma pequena queda no índice de evasão escolar no ensino médio entre 2004 e 2006, sendo que, no primeiro ano, o índice de evasão era de 18,07% e, em 2006, caiu para 17,79%. Contudo, mesmo com essa redução na taxa de evasão, esses números do ensino médio ainda são bem maiores que no ensino fundamental, pois, em 2007, a taxa de evasão de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries foi de 6,7%. Tais dados chamam a atenção para o fato de que a expansão do ensino médio parece não ter sido acompanhada de uma política mais intensiva que garanta a permanência e a conclusão dos estudos.

Com o intuito de se compreender quais são os motivos indicados pelos próprios jovens sobre o fato de evadirem da escola, a Fundação Getúlio Vargas analisou os suplementos que eram aplicados junto com o PNAD contendo questões relativas a este tema. De acordo com que se constatou nas respostas dos jovens ou familiares, um dos principais motivos para não estudarem é que, simplesmente, não sentem motivação para ir à escola. Essa foi a razão apontada por 40,29% dos jovens pesquisados em 2006, contra 27,0% que apontaram a necessidade de trabalhar. Assim, pode-se considerar que muito mais do que as



dificuldades amplamente mencionadas como obstáculos ao ato de estudar dos jovens das camadas populares, como ter de trabalhar ou não ter uma escola por perto, atualmente, o fato de não gostarem da escola que tem sido ofertada também se mostra como um importante obstáculo ainda a ser superado.

Outra questão percebida nesse contexto de expansão é o fato de que a taxa de matrículas nessa modalidade, que teve um aumento expressivo até 2004, começou a registrar um decréscimo a partir do ano seguinte, registrando um índice negativo de 2,9% nas matrículas, de acordo com os dados do MEC. Tal decréscimo atingiu todo o país, mas foi a região Sudeste que registrou o maior número, com -8,7% de matrículas. Segundo o MEC, um dos prováveis motivos para essa redução seria o aumento nas taxas de reprovação e evasão que têm atingido o ensino fundamental, diminuindo, assim, a demanda por vagas no ensino médio.

Outro elemento que tem deixado a desejar nesse processo de expansão do ensino médio é a qualidade do ensino e da estrutura física das escolas que tem sido ofertada aos alunos que, agora, têm a oportunidade de frequentar o ensino médio. Apesar do aumento de matrículas, as escolas públicas de ensino médio têm sofrido um processo de deteriorização da sua estrutura física e da precarização da qualidade do ensino ofertado, pois tem ficado bastante claro que os recursos destinados para a manutenção dessas escolas não são suficientes. De acordo com o Ministério de Educação (MEC), são gastos, atualmente, com um aluno, por ano, na rede estadual, mil reais e existe a previsão de que, com os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), essa quantia aumente para 1.400 reais, também anuais. Esses valores reajustados, porém, são considerados insuficientes, uma vez que

não há como imaginar uma universalização com qualidade do ensino médio sem considerar recursos mínimos em torno de R\$ 2.000,00 por aluno/ano. Com mais de 10 milhões de jovens na faixa de 15 a 17 anos e menos de 5 milhões destes no ensino médio e, também mais de 40 milhões de jovens e adultos que não completarão o ensino médio nos da à dimensão do aporte de recursos significativos que serão necessários para a sua universalização. (MEC, 2008, p. 9)

A falta de professores qualificados também tem atingido esse processo, comprometendo, ainda mais, a qualidade das escolas, já que, em muitas ocasiões, ou os alunos têm ficado sem aulas de algumas disciplinas, principalmente nas áreas de exatas e biológicas, ou professores têm lecionado em disciplinas nas quais não foram formados, o que

evidencia certo despreparo para o trabalho a ser desenvolvido com os alunos. Soma-se a isso o fato de que alguns dos professores que estão em exercício sequer chegaram a frequentar a universidade, como foi indicado no censo dos profissionais do magistério em 2003, que mostrou a necessidade da criação de programas de formação que garantam, pelo menos, que os professores em exercício tenham a qualificação necessária para garantir a qualidade do ensino.

Assim, com o objetivo de sanar essas deficiências que têm acompanhado o processo de expansão do ensino médio, o MEC apresentou a proposta “Ensino Médio Inovador”, que prevê, além de uma reformulação curricular na qual se pretende concretizar o que foi definido na LDBEN n. 9.394/96 – uma formação que deve contemplar dimensões humanas e técnicas de forma geral, como a preparação para o trabalho e a formação ética do indivíduo –, mais verbas para a melhoria das instalações físicas, o desenvolvimento de projetos pelos alunos, a formação e a qualificação dos profissionais que irão atuar nestas escolas, etc.<sup>12</sup>

É válido lembrar que a escola de ensino médio público no período noturno analisada tem passado, como outras, por esse processo de expansão de matrículas. Além disso, encontra-se deteriorada tanto no seu espaço físico quanto na qualidade do ensino ofertado. Justamente por isso, mostra-se importante compreender como tem sido estabelecida a relação entre os jovens alunos e professores nesse contexto.

### ***2.1.2 Quem são os jovens alunos que chegam à escola***

A turma pesquisada era formada por 24 alunos com um perfil bem diferente das outras turmas do noturno dessa escola: não havia nenhum aluno adulto e mais da metade apresentava um perfil de turma regular, pois 15 se encontravam na faixa etária indicada para o segundo do ensino médio.<sup>13</sup> Ao todo, a turma tinha mais homens (14), sendo que dois eram homossexuais assumidos e gostavam de ser identificados como mulheres.

Entretanto, apesar de terem um perfil bem próximo ao de uma turma regular, os alunos dessa turma apresentavam um percurso escolar acidentado: onze tinham repetido o

---

<sup>12</sup> Mais informações sobre a Proposta do Ensino Médio Inovador. Disponível em: [http://portalmeec.gov.br/dmdocuments/ensino\\_inovador.pdf](http://portalmeec.gov.br/dmdocuments/ensino_inovador.pdf). Acesso em: 13/06/2009

<sup>13</sup> Entre os 16 e 17 anos de idade.

ano, pelo menos, uma vez no percurso escolar e três tinham parado de estudar. A grande maioria deles (20 alunos) declarou que tiveram todo o percurso escolar em escola pública e os quatro alunos que estudaram em escola particular o fizeram, em sua maioria, na educação infantil.

Outro dado significativo é a realidade do trabalho, pois 22 alunos afirmaram que escolheram estudar à noite porque trabalhavam, embora apenas 14 se encontrassem, de fato, trabalhando. Entretanto, é importante ressaltar que, para esses alunos, somente era considerado trabalho aquela atividade regulamentada com carteira de trabalho, revelando que os 14 alunos que disseram estar trabalhando exerciam uma atividade regulamentada e que boa parte dos alunos restantes não estavam parados à procura de emprego, mas fazendo bicos.<sup>14</sup> Essa situação indica que, por pertencerem às camadas populares, para esses alunos, trabalhar não era uma opção, mas uma necessidade para a sobrevivência, seja ela individual ou familiar, “pois é nessa escola de terceiro ou quarto turno que se encontra a maioria dos jovens estudantes que tentam conciliar a necessidade de sobrevivência e os estudos”. (MARQUES, 1997, p. 63)

Sendo assim, 14 alunos declararam que a renda familiar se encontrava entre um e cinco salários mínimos, sendo que um aluno informou que a renda da sua família era de apenas um salário. Deste total de alunos, 10 trabalhavam e recebiam até um salário mínimo, por uma jornada de oito horas diárias antes da escola, e 08 destes alunos declararam que colaboravam nas despesas de casa. É uma expressão típica dos arranjos familiares nas camadas populares, nas quais os conjuntos dos membros colaboram para a manutenção das despesas domésticas.

No entanto, vários alunos relataram que, mesmo ajudando a família no sustento da casa, também utilizavam o salário para garantir uma manutenção própria, já que 12 alunos, dos 14 que trabalhavam, compravam roupas todos os meses; 07 também utilizavam a renda para a diversão; e apenas três com viagens. Isso mostra que o consumo também ocupava uma posição importante nas suas necessidades, afinal, como nos lembra Dayrell (2007), o trabalho também faz a juventude.

trabalhar, mesmo sendo parte da obrigação de filho, não deixa de significar a afirmação da sua identidade, ou abrir um espaço de liberdade (MADEIRA, 1986), na tentativa de ter acesso a bens de consumo e a padrões de

<sup>14</sup> De acordo com os alunos pesquisados, os bicos eram atividades esporádicas nas quais eram contratados através de acordos informais, recebendo apenas pelo dia ou hora trabalhada, não sendo registrado na carteira de trabalho nem se estabelecendo vínculo trabalhista.

comportamento que definem as marcas dos jovens nas grandes cidades, nos centros urbanos: o som, o tênis, a roupa etc. (SARTI, 1994). (MARQUES, 1997, p. 71)

Assim, é possível perceber que, apesar de os recursos financeiros serem apertados, esses jovens conseguiam equilibrar a necessidade de colaborar com o sustento da família à construção e a manutenção da identidade deles por meio do consumo e da diversão.

Outro elemento que evidenciava o extrato social desses alunos eram os bairros onde residiam, já que 14 alunos residiam na periferia da cidade, principalmente na região noroeste, nos bairros Nova Cintra, Gameleira, Jardim América, etc., e os outros 10, nas diversas regiões, inclusive em cidades que compõem a Região Metropolitana de Belo Horizonte, como Contagem e Ribeirão das Neves. O fato de a escola ficar próxima de uma importante avenida, onde circulavam ônibus que atendem a quase todas as regiões da cidade, também colabora para que esses alunos estudem ali.

Portanto, para alguns desses alunos, estudar ali significava, também, certa facilidade, pois alguns iam todos os dias ao centro da cidade para trabalhar, o que os ajudava na economia de tempo e dinheiro, já que não precisavam utilizar outra condução para ter acesso à escola. Ou seja, a condição financeira apertada desses alunos parecia influenciar na escolha sobre qual escola deveriam estudar, tendo em vista que esta deveria, de alguma forma, suprir a escassez de tempo disponível após o trabalho, bem como se adequar à necessidade de se gastar menos. Souza (2003) também constatou essa situação na escolha dos alunos pelo estabelecimento onde estudava, pois, apesar de os alunos indicarem, prioritariamente, que procuraram as escolas pesquisadas por causa do prestígio, a localização delas, em uma região central de São Paulo com acesso por várias linhas de ônibus, também aparecia como um dos motivos determinantes para a escolha.

Contudo, para alguns alunos da turma 211, estudar nessa escola também contribuía para a realização de outros interesses, como, por exemplo, a diversão, uma vez que a sua localização central os aproximava da vida cultural da cidade, facilitando o acesso a bares, restaurantes, danceterias, shoppings, cinemas, etc. Geralmente, alguns grupos de alunos costumavam, antes ou depois das aulas, ir a esses lugares, de preferência os que fossem próximos da escola. Ao responderem um questionário sobre a sua vida cultural, os lugares mais frequentados pelos alunos que buscavam diversão ficaram bastante definidos, da mesma forma que aqueles onde não costumavam ir. Assim, os lugares mais citados como

frequentados foram shoppings (13 vezes), shows (11 vezes), Mineirão<sup>15</sup> (6 vezes) e cinemas (6 vezes). O teatro e as *lan houses* foram indicados por eles como os lugares aos quais raramente iam ou que não possuem interesse em ir, com 08 e 07 indicações cada. Entretanto, mesmo frequentando muito o shopping, os alunos colocaram que o que mais gostam de fazer no tempo livre é ir a festas na casa de amigos (11 vezes), viajar e dançar (9 vezes) e ir a missas ou cultos (6 vezes). Estas últimas indicações revelam a importância que a sociabilidade ocupava na vida desses alunos, deixando claro que, para alguns deles, programas por meio dos quais pudessem estar próximos dos colegas pareciam ter prioridade. A esse respeito, vários autores salientam que

uma dimensão inovadora constatada em várias pesquisas sobre as práticas juvenis no Brasil e em outros países se refere á importância da esfera cultural e do lazer como espaço produtor de sociabilidade. Nos espaços de lazer, os jovens podem encontrar as possibilidades de experimentação de sua individualidade e das múltiplas identidades necessárias ao convívio cidadão nas suas várias esferas de inserção social. As diferentes práticas de experiência coletiva em espaços sociais públicos de cultura e lazer podem ser consideradas como verdadeiros laboratórios onde se processam experiências e subjetividades. (BRENNER, DAYRELL, CARRANO, 2005, p. 177).

Além disso, foi possível perceber que a família ocupava um lugar muito importante na vida desses alunos, uma vez que 10 deles indicaram-na como a instituição mais importante para as suas formações, seguida da escola e trabalho, com 05 indicações cada, e igreja com 03 indicações. Em síntese, para alguns desses jovens alunos, o principal espaço que colaborava para a formação deles era a família, demonstrando que a escola, apesar do seu caráter exclusivamente formador, não ocupava essa posição prioritariamente, parecendo, até mesmo, manter certo distanciamento na vida de alguns desses jovens alunos. Spósito (2005) também constatou que, para a maioria dos jovens, a família ocupa um lugar central no momento de discutir assuntos que consideram importantes na vida deles. Mais da metade dos jovens pesquisados, disse que procuram a mãe para conversar, sendo indicado em seguida o pai e, por último, os professores. Dayrell (2005) aponta que, atualmente, a relação com a mãe tende a ser mais próxima pelo fato de que a configuração familiar vem se modificando de forma geral e em todos os níveis sociais, e nesse processo a figura paterna tende a se deslocar para as margens da organização familiar, passando a mãe a ocupar o lugar central dada sua

---

<sup>15</sup> Estádio de futebol, localizado na região da Pampulha, em Belo Horizonte, onde se realizam importantes partidas de futebol.

afetividade. Portanto, é bastante clara “[...] a relevância das figuras familiares na vida dos jovens, mesmo que nessa relação possam estar pressupostas novas formas de interação advindas das transformações dos modelos familiares [...]” (DAYRELL, 2005, p. 110). Em outras palavras, mesmo com as transformações sofridas pela configuração familiar, essa instituição ainda permanece forte e como referência na formação dos jovens.

Diante do exposto, fica evidenciado que a turma era composta por 24 jovens alunos, provenientes das camadas populares, residentes na periferia, que parecia possuir os amigos como instância primeira para o lazer e o divertimento, e a família, independentemente da forma como se configurava, como o porto seguro de onde partiam todos os dias para a batalha da vida.

#### *2.1.2.1 Os alunos da escola pública de ensino médio: novos alunos, novas perspectivas*

O ensino médio na rede pública, como visto, tem sido o foco do processo de expansão promovido pelo poder público a partir da segunda metade da década de 1990. Por essa razão, inúmeras transformações têm afetado esse nível de ensino que, durante muitos anos, foi destinado aos alunos das classes altas que tinham como objetivo seguir para a universidade. Dentre tais transformações, a mais significativa refere-se ao de que os alunos provenientes das camadas populares passaram a ter oportunidade de frequentar esse nível de ensino. A entrada desses alunos, porém, tem gerado certo conflito entre alunos e professores, já que os primeiros não conseguem se reconhecer nessa escola que não foi pensada para eles, e os professores não estão preparados para lidar com esse novo público. Afinal, agora “[...] ingressam os que tradicionalmente eram excluídos. Aos ‘herdeiros e bolsistas’ se somam o grosso da população, ou seja, somam-se os filhos dos grupos sociais subordinados das áreas urbanas primeiro e das rurais depois”. (FANFANI, 2005, p. 2)

Antes desse processo de expansão, a escola pesquisada recebia alunos que ela mesma selecionava, de acordo com os critérios que estabelecia, privilegiando certo tipo de aluno pertencente às classes média e média alta. Contudo, desde a segunda metade da década de 1990, a seleção dos alunos dessa e de outras escolas estaduais tem-se modificado bastante: é feita por meio de um encaminhamento pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de

Minas Gerais, no qual o único critério de prioridade é a idade.<sup>16</sup> Por isso, tornou-se expressão comum entre os professores e funcionários mais antigos que “a escola não é mais a mesma”, que “os alunos de hoje são mais devagar que os de antigamente”, “que do jeito que as coisas estão é difícil imaginar aonde isso vai dar”.

*O professor veio conversar comigo e disse que, pelo o que viu, os alunos fizeram uma boa prova hoje. O único problema é que agora os alunos não possuem o hábito de ler, que se lessem teriam feito uma prova melhor. (Professor de Filosofia – Caderno de campo)*

*A professora disse que o estado tem dado muita moleza aos alunos, e mesmo assim eles vão mal nas provas, o que só resulta em mais trabalho para o professor. Disse que a educação está um caos, igual ao nosso país, que é cada um por si. (Professora de português – Caderno de campo)*

Essas falas se tornam relevantes pelo fato de esse novo público do ensino médio trazer uma nova realidade para dentro da escola, suscitando o questionamento sobre qual é a finalidade desse nível de ensino diante desse novo público. Mesmo porque, “estes recém-chegados ao ensino médio trazem consigo tudo o que eles são, como classe e como cultura” (FANFANI, 2005, p. 2). Porém, nem sempre as demandas e necessidades desses novos alunos vão ao encontro dos objetivos da escola, que foram construídos para o outro público que a frequentava.

De acordo com Fanfani (2005, p. 2), os jovens que, atualmente, frequentam a escola pública de ensino médio encontram uma instituição que pouco tem a ver com os projetos de vida e futuro que fizeram para si e que, por causa disso, têm encontrado dificuldades em dar sentido para este espaço que “[...] não cumpre nenhuma função em seus projetos de vida”.

Segundo Dayrell (2007), o fato de a escola não ter modificado a forma de se trabalhar com os alunos, que ainda se mostra adequada para os alunos da elite, tem sido um obstáculo na tentativa de estabelecer um diálogo com esse novo público da escola pública de ensino médio, pois os alunos não conseguem se reconhecer nesse espaço e acabam se sentindo excluídos da escola, com o diferencial que, agora, essa exclusão ocorre dentro da própria escola.

---

<sup>16</sup> O processo de encaminhamento para o ensino médio é realizado nas escolas públicas de ensino fundamental, para onde são enviadas fichas que devem ser preenchidas pelos alunos que se encontram no último ano desse nível de ensino, junto com um catálogo com os nomes das escolas e o número de vagas ofertadas. Todos os alunos que preenchem essa ficha são encaminhados para alguma escola de ensino médio da sua escolha, garantindo a prioridade dos alunos mais jovens. Ao final do ano letivo, os alunos aprovados recebem o encaminhamento para a escola indicada.

Nesse contexto, Fanfani (2000) aponta três elementos que costumam estar presentes em situações nas quais jovens alunos encontram dificuldades de se adaptar à escola.

O primeiro elemento está ligado ao fato de os jovens alunos serem tratados como crianças. Nesse sentido, espera-se que a organização familiar se repita na escola e esta seja vista como a continuidade da casa do aluno, de modo que a autoridade do professor, assim como a do pai e da mãe, seja aceita como algo natural e indiscutível e que, portanto, as regras sejam obedecidas cegamente. Atitudes assim, por parte da equipe escolar, “[...] não poucas das vezes contribuí para explicar o mal-estar e o fracasso escolar no ensino médio” (FANFANI, 2000, p. 7); ou seja, os professores e os funcionários desconsideram que os jovens têm uma forma diferente de se comportar dentro dos muros escolares, onde reconhecem as diferentes formas de agir em diferentes espaços, questionam autoridades e regras e criam estratégias para lidar com diferentes situações.

O segundo elemento está diretamente relacionado à questão geracional, pois a relações entre as gerações se modificaram consideravelmente, já que, durante muitos anos, cabia aos adultos o poder de decidir e controlar, enquanto, aos mais novos, cabia a obediência ao controle e às decisões daqueles. Contudo, atualmente, apesar de os adultos ainda terem certo poder, a situação se modificou e, “hoje, crianças e adolescentes são considerados como sujeitos de direito. Não só têm deveres e responsabilidades *vis-à-vis* com os adultos, como se reconhece neles capacidades e direitos” (FANFANI, 2000, p. 11). Assim, o professor passa a ter de encontrar caminhos próprios para se impor diante de seus alunos, mas, diante da dificuldade de conseguir essa imposição, em muitos casos, culpam a origem social dos novos alunos.

O terceiro elemento apontado por Fanfani (2000, p. 12) diz respeito à questão do sentido da escola para os novos alunos do ensino médio; afinal, “hoje, *para quê ir à escola* (a escola que temos, entenda-se) é uma questão que a maioria dos jovens e adolescentes se faz diariamente”. De acordo com o autor, muitos dos jovens que hoje frequentam o ensino médio o fazem simplesmente por fazer, por pressão familiar, e soma-se a isso certa instrumentalidade atribuída a esse nível de ensino, em que existe uma esperança de receber algo melhor na sua finalização. Porém,

quando chegam [...] os jovens se deparam com o que já não existe: correspondência entre escolaridade, obtenção do diploma e os esperados resultados materiais (postos de trabalho) e simbólicos (prestígio e reconhecimento social) [...]. Obtém um objeto que tem outro sentido [...]. (FANFANI, 2000, p. 3)



Dessa forma, ao chegarem a uma escola que não atende às necessidades deles, esses novos alunos não conseguem dar sentido à escola e, assim, encontram dificuldades de se encaixar no perfil esperado para atender às exigências escolares, gerando um conflito com os professores, que também parecem não compreender o motivo disso acontecer.

Dessa maneira, a dificuldade de dar sentido à escola se torna compreensível quando se procura conhecer o novo aluno do ensino médio, a sua origem e o contexto em que vive, pois ele, geralmente, possui outras preocupações que vão além de frequentar a escola, como a sobrevivência, por exemplo. Assim,

quando objetivamente ‘não se tem futuro’, porque mesmo o presente é incerto e se vive em situações limite, a simples idéia de se sacrificar e se esforçar para obter recompensas diferidas para o futuro, aparece como algo absurdo e literalmente impensável. Quando este é o caso, as condições de ‘educabilidade’ dos jovens se encontram seriamente comprometidas. (FANFANI, 2005, p. 13)

Entretanto, não apenas os alunos estão encontrando dificuldade nessas transformações. O próprio ensino médio, em tempos de expansão nas matrículas, tem sofrido interferências nesse sentido. Da mesma maneira, os professores não estão conseguindo lidar com essa nova realidade, o que torna relevante entender quais são as dificuldades que se têm chocado com a prática docente.

### ***2.1.3 O professor do ensino médio: um breve perfil dos professores da turma pesquisada***

A turma onde a pesquisa foi realizada contava oficialmente com dez<sup>17</sup> disciplinas e nove professores. Essas matérias eram distribuídas ao longo da semana em horários que procuravam se adequar à rotina do professor<sup>18</sup>. Ao todo, eram seis mulheres e três homens no

---

<sup>17</sup> Fazia parte da grade curricular dessa turma a disciplina Literatura, que era ministrada pela professora de Português, e ficava a critério da mesma ministrá-la quando achasse necessário no horário que era destinado à disciplina de Português. Ao todo, a turma tinha as seguintes disciplinas: português, literatura, espanhol, inglês, geografia, história, filosofia, matemática, biologia e educação física.

<sup>18</sup> Como praticamente todos os professores trabalhavam em mais de uma escola, o horário das aulas era organizado de forma a permitir que estes não tivessem seus horários prejudicados nas outras escolas.

início do período letivo. Entretanto, após o período de férias do meio ano, quando houve a substituição de dois professores, passaram a ser dois homens e sete mulheres .

Todos os professores eram formados em cursos de graduação na área que lecionavam – o que não é muito comum na rede pública, já que faz parte da realidade das escolas públicas professores que lecionam disciplinas para as quais não são formados – e seis lecionavam em mais de uma escola. Quatro<sup>19</sup> tiveram o percurso escolar em escola pública e um estudou em escola particular com bolsa parcial, evidenciando certa seleção social nos cursos universitários, nos quais os alunos menos favorecidos economicamente frequentam cursos de graduação menos prestigiados – como as licenciaturas, por exemplo. Cinco professores se declararam solteiros e sem filhos e o professor mais novo tinha, então, 24 anos de idade e o professor mais velho, 60. Entre esses professores, quatro lecionavam entre dois e cinco anos, um entre cinco e dez anos, dois há mais de dez anos, quatro lecionavam no noturno há apenas cinco anos, enquanto apenas dois tinham mais de cinco anos de experiência nesse turno. Portanto, é possível perceber que grande parte dos professores que lecionavam para a turma eram iniciantes neste período, revelando que, para os mesmos, o noturno era uma experiência recente e, muitas vezes, apenas estavam ali para complementar a renda. Foi possível observar, ainda, que os professores, em sua maioria – especialmente os mais jovens – baseavam sua forma de estruturar a aula na experiência que traziam do período diurno e das lembranças da época em que eram alunos, o que era externalizado nas comparações feitas em sala de aula quando se aborreciam com os alunos. Além disso, muitos professores comparavam os alunos com crianças, ressaltando que o comportamento deles não era compatível com um modelo de aluno que esperavam encontrar naquele período e que, um dia, frequentou os bancos escolares. Essa situação expõe que os professores, incluindo os mais jovens, não pareciam estar preparados para lidar com os alunos que, agora, frequentam os bancos escolares – alunos provenientes das camadas populares, no caso do ensino médio, e mais jovens que o público do noturno de outrora. Nesse contexto, os professores pareciam demandar uma formação que os ajudasse a lidar com esse novo contexto.

Essa situação, na qual os alunos são idealizados, não tem sido conflitante somente para os jovens alunos, mas, também, para os professores que têm de encarar um cenário bem diferente daquele do ensino médio noturno do passado. A heterogeneidade dos alunos tem deixado esses profissionais um tanto quanto perdidos em seu ofício, pois eles, aparentemente,

---

<sup>19</sup> Ressalto que apenas 07 professores responderam o questionário sociocultural aplicado durante a realização da pesquisa.

não sabem lidar com as diferenças de seus alunos. Em decorrência disso, é necessário repensar como o professor tem trabalhado, já que sua prática parece não estar correspondendo ao pretendido, que seria convencer o aluno da importância de aprender. Isso porque

os jovens mostram-se, muitas vezes, desinteressados frente aos conhecimentos abordados e apresentam muitas dificuldades para aprender. Diante disso, os professores sentem-se acuados numa situação de fracasso profissional e pessoal para o qual não enxergam saída. (CORTI; SOUZA, 2004, p. 129)

Para Perrenoud (1995, p. 221), é impossível “[...] repensar no ofício de aluno sem repensar no ofício de professor”, ou seja, não existe a possibilidade de analisarmos como que os jovens têm se constituído como alunos sem pensar em como os professores também se constituem como tal. Isso revela, mais ainda, a necessidade de pensar como ambos os papéis são construídos numa relação diária em sala de aula e que “[...] a forma tensa com que os jovens têm se relacionado com o saber escolar parece exigir uma nova reflexão sobre o papel do professor nesse contexto, pois é ele quem promove a mediação entre os jovens e o saber”. (CORTI; SOUZA, 2004, p. 131)

Outra razão para a importância de se pensar o papel do professor nesse novo contexto do ensino médio refere-se ao fato de algumas pesquisas terem indicado que, apesar dos conflitos surgidos na sala de aula, muitos alunos ainda têm esses profissionais como figuras importantes na rede de relações estabelecidas. Com relação aos dados dessa pesquisa, Spósito (2005, p. 133) observa que,

apesar da crise da escola e das dificuldades que os jovens enfrentam para assimilar os conteúdos escolares em condições de extrema precariedade da rede de ensino, sobretudo a pública, a confiança nos professores é apontada com muita intensidade, situando-se logo depois da família.

A autora ainda completa, afirmando que “novas investigações deveriam ser realizadas de modo a interpretar os vários sentidos da expressão *confiança* e se esses prováveis significados comporiam uma apreciação de natureza afetiva, vendo no professor um provável interlocutor, um amigo” (SPÓSITO, 2005, p. 114). Em outros termos, é preciso observar mais de perto como essas relações são estabelecidas e de que maneiras os significados são construídos, principalmente em contextos de transformações significativas, como as que têm atingido o ensino médio atualmente.

### 2.1.3.1 A rotina na turma 211

As aulas deviam começar as 18h45, quando o portão da escola se abria para os alunos, mas, raramente, isso ocorria. Ao chegar esse horário, poucos alunos costumavam estar ao portão da escola – principalmente os mais jovens – e, muitos que estavam por lá, não se encaminhavam para suas salas. Geralmente, na sala pesquisada, quase não havia aluno. Aos poucos, é que eles iam chegando, sendo que, para o primeiro horário, sempre eram os mesmos alunos presentes. Os outros ficavam pelo pátio ou pela quadra e sequer iam à sala para marcar seus lugares. De forma geral, quando os jovens chegavam à sala, ficavam conversando com alunos de outras turmas no corredor em frente à sala, enquanto aguardavam a chegada do professor. Em média, o número de alunos na sala, no primeiro horário, costumava ficar em torno de 12.

*Ao chegar à sala, a professora de matemática já estava presente e passava matéria no quadro. Tinha aproximadamente 12 alunos, que copiavam a matéria [...]. A professora começou a explicar a matéria e imperou um silêncio que foi até bater o sinal. (Aula de Matemática – Caderno de campo)*

Alguns professores também não costumavam chegar imediatamente à sala no primeiro horário, e a turma ficava, muitas vezes, até as 19 horas sem professor, o que reduzia esse horário, pois o cronograma da escola se dividia em cinco aulas de 40 minutos cada, sendo 20 minutos de recreio – das 20h45 as 21h05. Dessa forma, muitas vezes, o primeiro horário ficava restrito a 20 minutos. Para agravar mais essa situação, quando o professor chegava atrasado ou começava a aula sem a presença de uma quantidade significativa de alunos, de fato, este horário parecia apenas o cumprimento de uma formalidade, tendo, assim pouca importância, principalmente para os jovens alunos. Entretanto, foi possível perceber, no comportamento dos jovens alunos, que, além de pouco se preocuparem com o primeiro horário, viam até com certa satisfação essa situação, uma vez que podiam ter mais tempo para estar com os colegas e amigos. Por esse motivo, mesmo estando na escola, dirigiam-se para a sala de aula somente no segundo horário, junto com os alunos que estavam chegando. Para se ter uma idéia dessa situação, a própria escola era bem flexível em relação ao primeiro horário, pois a coordenação considerava que os alunos trabalhavam e que, por causa disso, teriam dificuldades de chegar no tempo estipulado, liberando, assim, a entrada de todos os que

aguardavam no portão o início do segundo horário e pedindo aos professores que não dessem matérias novas ou provas no primeiro horário.

Contudo, nem todos os professores seguiam essa recomendação da coordenação e, por isso, a frequência dos alunos também variava de acordo com o professor que se encontrava naquele horário. A aula de Matemática, por exemplo, costumava ficar mais cheia, pois a professora não apenas chegava à sala bem no início das aulas, como distribuía pontos; assim, enquanto as outras aulas possuíam 4 ou 5 alunos no primeiro horário, na aula de Matemática havia em torno de 12 alunos em sala. Os outros professores buscavam colaborar mais com os alunos que diziam não conseguir chegar para o primeiro horário por causa do trabalho. Por isso, não distribuía exercício avaliativo ou prova, além de, também, não chegarem exatamente no horário de início da aula.

No decorrer das aulas, observou-se que grande parte dos alunos não tinha problemas para chegar à escola no horário indicado para a primeira aula, tendo em vista que vinham do trabalho. Em várias ocasiões, muitos jovens, tanto as moças quanto os rapazes, que não entravam, quer na sala, quer na escola, por escolha própria, ficavam conversando ou jogando truco com os colegas. Assim, parecia que essa flexibilidade direcionada a todos os alunos acabava influenciando o comportamento, que tendia ao descaso deles em relação ao primeiro horário.

Como essa flexibilidade não se estendia aos horários seguintes, a frequência após o primeiro horário era maior, já que, a partir do segundo horário, muitos alunos entravam na sala de aula independentemente da matéria, mantendo, aproximadamente, um número de 18 alunos. Em algumas disciplinas, principalmente nas que tinham dois horários seguidos nos primeiros horários da escola, ocorria apenas a troca de alunos: os que estavam no primeiro horário saíam e entravam outros; mas, no geral, o número de mochilas marcando as carteiras aumentava. O portão da escola não se abria novamente após a entrada para o segundo horário, o que colaborava para que o número de alunos presentes na escola se mantivesse ao menos até o quarto horário.

No decorrer desses horários, alguns alunos não assistiam a todas as aulas; entravam e saíam quando bem entendiam. Essa situação não era permitida pela coordenação nem pela direção da escola. Na verdade, representava uma estratégia estabelecida entre os jovens alunos e professores: os jovens que demonstrassem não querer colaborar durante as aulas – mesmo após ameaças dos professores, como cortar pontos, dar bomba ou mandar para coordenação – podiam sair da sala para que não comprometessem o andamento da aula e a

atenção dos interessados. Entretanto, esses alunos, geralmente, não ficavam o tempo todo fora da sala. Era recorrente o retorno deles para fugir de uma ocorrência, por estarem matando aula, ou para pegar objetos, como celulares, mp4, lápis, papel, etc., fazendo com que, em algumas aulas, imperasse um “entra-e-sai” constante.

*Na aula de Filosofia o professor demorou um pouco pra chegar e os alunos ficaram na sua maioria no corredor. [...] No início, havia uma conversa constante sobre futebol e outros assuntos, mas que aos poucos foi cedendo até ficar o silêncio. [...] De repente, a turma do fundo direito chegou, e a sala se encheu e começou novamente a conversa. [...]. Faltando poucos minutos para acabar o horário, o professor pegou uma folha e começou a passar de mesa em mesa olhando quem tinha copiado a matéria, numa tentativa de retaliação contra a conversa e o entra-e-sai que imperava enquanto ele passava a matéria no quadro. (Aula de Filosofia – Caderno de campo)*

Como observado, essa estratégia estabelecida entre os jovens alunos e professores batia de frente com a vigilância proposta pela coordenação da escola, que tentava mobilizar todos os esforços na tentativa de manter os alunos dentro da sala de aula. Em decorrência disso, vez ou outra, a coordenadora e alguns funcionários da escola (porteiros, cantineiras, etc.) saíam pelos corredores, tentando colocar os alunos que se encontravam por lá dentro das salas. No entanto, os alunos entravam em sala e apenas esperavam que eles se afastassem para retornarem aos bate-papos do lado de fora, com o consentimento velado dos professores.

O último horário, assim como o primeiro, dependia muito do professor e do que estaria programado para aquele dia. Nas terças e quartas-feiras, por exemplo, a frequência costumava ser baixíssima, por ser aula de História e, principalmente, pelo fato de que o professor dessa disciplina não costumava distribuir pontos em suas aulas ou apurar a presença. Já na quinta-feira, a frequência dos alunos era quase que absoluta, já que havia dois horários seguidos de Matemática nesse dia. Na sexta-feira, o último horário praticamente inexistia, pois os alunos sempre iam embora após o recreio para se divertirem na cidade, fazendo com que os professores que possuíam o quarto e quinto horários nesse dia se revezassem, para que os alunos que permaneciam após o recreio fossem atendidos. Além disso, as professoras costumavam unir duas salas para se alcançar um número de alunos satisfatório.

*A maior parte dos alunos foi embora, ficando apenas oito para o último horário, mas o professor de História não pareceu se importar, virando-se para o quadro e passando a matéria. [...]. Eduardo falou que ia embora,*

*pois não suportava história, enquanto outros dois alunos conversavam na porta da sala ignorando a presença do professor. (Aula de História – Caderno de campo)*

*Quando a professora de Biologia chegou à sala, havia apenas quatro alunos. Os alunos perguntaram sobre o segundo horário dela, e a professora disse que ia juntar duas turmas e que daria um exercício. (Aula de Biologia – Caderno de campo)*

Dessa forma, fica claro que, em muitas situações, cabia aos professores criar estratégias para pudessem dar suas aulas, como no caso das professoras de Biologia e Português na sexta-feira, pois parecia que a infrequência, nesse dia, fazia parte da rotina escolar e que seria muito difícil modificar esse comportamento dos alunos.

A aula de Educação Física também era uma alternativa para os alunos matarem aula, uma vez que a professora não se importava com a presença de alunos de outras salas durante sua aula. Como, geralmente, o esporte praticado nessa aula era o futebol, os rapazes de outras turmas costumavam completar times para que as partidas pudessem acontecer, enquanto as meninas se misturavam nas arquibancadas com os alunos da aula em questão, conversando e assistindo ao jogo. Por causa disso, houve a tentativa de controlar os alunos que estavam na aula de Educação Física, para que os que estivessem matando aula não se misturassem. Para isso, foram utilizados alguns cartões confeccionados pela escola, com carimbo e assinatura de um funcionário, para que fosse possível identificar os alunos que estivessem na Educação Física. Entretanto, logo no primeiro dia de utilização desse cartão, já era possível vê-los nas mãos de alunos que estavam matando aula.

*Na aula de Educação Física, a professora reuniu os alunos na sala e comunicou que a escola estava tentando ‘moralizar’ a aula dela e que, por isso, quem estivesse no horário de aula teria que portar um cartão que os identificaria como alunos daquele horário de Educação Física. Entretanto, ao chegar à quadra, percebi vários alunos que não eram da turma portando o tal cartão, enquanto outros procuravam uma forma de copiá-lo. (Aula de Educação Física – Caderno de campo)*

De acordo com Abrantes (2003), esse tipo de situação – o acordo com os professores e a complacência deles, a fuga para a aula de Educação Física, etc. – indica que os jovens alunos não aceitavam passivamente as regras impostas pela escola e que, na relação diária que estabeleciam com esse espaço e com os sujeitos que nele atuavam, acabavam encontrando estratégias para burlá-las. Isso porque “[...] a ilusão da passividade esconde o

facto de os jovens incorporarem, mediarem, transformarem, resistirem e rejeitarem as normas e valores dominantes na escola” (ABRANTES, 2003, p. 16).

## 2.2 O período noturno da E. E. Machado de Assis: um turno esquecido.

O período noturno de uma escola tende a carregar o estigma de ser mais fraco, por ser um turno que, historicamente, atendeu a alunos que se encontravam fora de faixa, ou seja, alunos adultos que, em algum momento da vida escolar, foram excluídos desse espaço e que, mais tarde, resolveram voltar, na tentativa de recuperar o tempo de perdido. Além disso, como a maioria desses alunos trabalhava durante o dia, os professores tendiam a ser menos rigorosos nas matérias e exercícios em sala para não sobrecarregar os alunos já cansados da longa jornada de trabalho.

Atualmente, o contexto do período noturno das escolas tem se modificado um pouco. Deixou de ser frequentado apenas por alunos adultos que decidem voltar a estudar para receber, também, jovens alunos que não pararam de estudar, que não se encontram fora da faixa etária e que, por vezes, precisam trabalhar durante o dia para ajudar no sustento da casa ou de suas necessidades. Por esta razão, não podem estudar no período diurno. Nesse sentido, Silva (2000), ao observar uma grande escola de ensino médio noturno, constatou que, apesar de a escola ser pensada para alunos trabalhadores adultos, o público do noturno era, em sua maioria, constituído de jovens. Assim, esse movimento estava gerando sérios conflitos dentro da escola, tendo em vista que os objetivos desses alunos se distanciavam um pouco dos objetivos dos alunos adultos, buscando, na escola, um espaço onde pudessem aliar as regras e o lazer.

Contudo, a forma de enxergar o período noturno não acompanhou essa mudança e, por isso, ele continua a ser visto como um período cujo ensino é mais fraco e com uma organização menos rígida. Essa visão era constantemente lembrada na turma pesquisada, seja por alunos que tinham tido uma experiência no diurno dessa mesma escola ou por outros que estudaram no período diurno de outra escola, como ficou claro nas entrevistas deles:

*Gostei, por causa das minhas amizades e num gostei porque muita gente não gosta de estudar, e você acaba indo na ‘pilha’ das outras pessoas [...] Igual, eu vim de manhã, o ensino de manhã era bem melhor, era bem melhor dava mais matérias, e tem condições de sair e passar no vestibular, de manhã, você tem porque a escola é muito rígida. [...] (Cláudia, 16 anos)*



*Tipo assim eles são rígidos e tudo mais... Mas sei lá 'véio' é meio cabuloso, parece que eles não ligam muito para os alunos de noite, não. [...] É, ué, então eles num liga muito pro turno da noite, você fraga? E eu acho isso 'paia, véio'. [...] (Bernardo, 20 anos)*

Dessa forma, parece que essa visão compartilhada pelos alunos de estudar em um turno inferior acabava prejudicando e colaborava para que se colocassem em posição de desvantagem em relação aos alunos do período diurno. Na fala da aluna Cláudia, por exemplo, é possível perceber que ela se sentia inferiorizada diante dos alunos do diurno que, na concepção dela, estavam mais bem preparados para disputar uma vaga no vestibular. Já Bernardo, demonstrava o seu descontentamento em relação à organização da administração, que não parecia se importar com os alunos desse período. Nesse contexto, apesar de Cláudia se remeter à questão pedagógica e Bernardo se referir à dimensão administrativa, o fato é que essa representação interferia de forma contundente na relação que era estabelecida entre alunos e professores, alunos e espaço físico e alunos e escola.

Esta visão negativa sobre o período noturno, porém, não era apenas dos alunos, sendo também compartilhada por alguns professores, que sempre reclamavam do comportamento dos alunos, comparando-os com os alunos do período diurno. Essa situação ficava ainda mais explícita em comentários feitos, na sala de aula, por alguns professores para alunos do período diurno que vinham transferidos para o noturno.

Além disso, em conversa com a professora de português, observou-se que a visão negativa que ela tinha desse período era baseada nas experiências com outros turnos, já que também lecionava em outras escolas. Já na primeira semana da observação, foi possível compreender esse seu ponto de vista quanto ao noturno:

*A professora disse que trabalha nos dias críticos (segunda e sexta), que muitas vezes tem que catar os alunos no laço para dar nota e que o período noturno é muito crítico [...]. (Professora de Português – Caderno de campo)*

A relação positiva que era estabelecida com o período diurno dessa escola em detrimento de outros também é revelada no trabalho de Andrade (2006, p.42). Uma professora, ao dar sua opinião sobre o fato de dar aula nesse estabelecimento colocou que “[...] muitos que trabalham noutras escolas falam que isso aqui é um céu, que aqui é uma maravilha, principalmente o primeiro turno”. Dessa forma, pode-se perceber que o primeiro

turno parecia ocupar um lugar especial no quadro da escola e até trabalhar nele era melhor do que em outros turnos, na opinião dos professores.

Outra questão que também demonstra a exclusão do noturno relaciona-se ao fato de que esse turno não participa de algumas atividades propostas pela escola. Em uma visita da coordenadora da escola à turma pesquisada, para aplicar um questionário, ficou claro o desconhecimento dos alunos sobre o projeto do FDG (Fundo de Desenvolvimento Gerencial)<sup>20</sup>, fazendo com que ela o explicasse novamente. A coordenadora explicou que esse projeto trabalha com o programa 5S apenas nos turnos da manhã e da tarde, mas que vários alunos do noturno já foram encaminhados para programas de *brainstorming*. Ou seja, por alguma razão, nem todos os alunos da turma conheciam o projeto que define metas a serem alcançadas por eles, além de não participarem de todas as atividades relacionadas a ele.

As festas juninas dos turnos também foram organizadas separadamente, sendo uma para o diurno e outra para o noturno. Porém, como a organização da festa do noturno acabou ficando a cargo de alguns alunos e a direção decidiu cobrar uma taxa de quem fosse dançar quadrilha, essa festa não aconteceu. Além disso, a professora de Geografia declarou que a merenda dos alunos do noturno era a sobra da merenda dos outros turnos e, por isso, poderia acabar a qualquer momento. Isso confirma, novamente, a percepção de que esses alunos eram esquecidos, inclusive no que tange a recursos financeiros.

Essa situação demonstra que, se a expansão de matrículas no ensino médio, de forma geral, não tem sido acompanhada da manutenção da qualidade, no caso do ensino noturno, a situação é mais grave, pois parece que esse turno é esquecido pelas próprias escolas, funcionando como um turno de improvisação, no qual se mostra indiferente a sua participação ou não em atividades propostas para os outros turnos da escola. Assim, de acordo com Marques (1997, p. 64),

discutir, pois, a democratização e a qualidade do ensino básico exige um olhar especial para a escola noturna, lugar por excelência onde os jovens trabalhadores buscam não só a qualificação para o trabalho, uma ocupação mais digna, o saber para a sobrevivência, mas também um espaço de sociabilidade e de troca de experiências que ultrapassam as dimensões do processo instrucional.

---

<sup>20</sup> A escola participa de um projeto ligado ao Unibanco e que é desenvolvido pela Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG), no qual são estipuladas metas a serem alcançadas pelas escolas ao final de três anos – como aprovação no vestibular, aumento da média no ENEM, etc. Se a escola consegue atingir tais metas, é premiada com uma verba que deve ser utilizada para a manutenção da escola e de seus projetos pedagógicos.

Contudo, a autora chama a atenção para que, ao se repensar a qualidade da escola noturna, deve-se atentar para as representações dos professores e alunos desse período, já que são esses atores que, no processo de interação diária em sala de aula, dão vida a esse turno, que é relegado às margens da organização escolar. Dessa forma, mais uma vez se torna evidente a necessidade de prestar atenção nas relações estabelecidas entre os jovens alunos e professores na sala de aula, seja para vislumbrarmos caminhos referentes às questões que têm surgido no processo de massificação do ensino médio, seja para refletir sobre o lugar que o ensino noturno ocupa no sistema público de educação.

### **3 ENTRE O REAL E O IDEAL: O QUE ACONTECE QUANDO O ALUNO NÃO CORRESPONDE ÀS EXPECTATIVAS ESCOLARES?**

Como mostrado no capítulo anterior, esta pesquisa foi realizada em uma escola pública de ensino médio no período noturno, onde alunos e professores viviam em seu cotidiano os desafios oriundos do processo de expansão de matrículas para esse nível de ensino na rede pública e da insuficiente infra-estrutura da escola (física e pedagógica) que pudesse garantir um mínimo de qualidade no ensino que estava sendo ofertado. Uma das questões desse processo de expansão que era vivenciado dentro da escola e que interferia consideravelmente na relação professor/aluno estabelecida na sala de aula era a presença de um novo tipo de aluno, que apresentava outras posturas, objetivos e possuíam significados diferentes dos jovens de outrora que frequentavam o ensino médio naquele estabelecimento.

Essa era a situação da turma pesquisada, já que ela não se encaixava nem no modelo do aluno ideal, que tem facilidade de se adequar às normas escolares, tampouco no perfil de aluno do período noturno, ou seja, um aluno mais velho, interessado em aprender o conteúdo escolar. Isso interferia, consideravelmente, na relação estabelecida entre alunos e professores, fazendo com que a turma fosse rotulada como a pior dos segundos anos e, por isso, recebesse um tratamento que, de acordo com a equipe docente da escola, era destinado aos “maus” alunos. Nesse contexto, o estigma da turma pesquisada foi sendo construído, o que parecia interferir na relação desses alunos com a escola e na construção da imagem que tinham de si.

#### **3.1 A turma 211: a construção do estigma de pior turma**

A turma observada durante a pesquisa ocupava uma sala na escola que, de acordo com uma história que circulava entre os próprios alunos do noturno, era destinada às turmas consideradas pela coordenação como as piores. Por essa razão, os jovens alunos da escola diziam que, durante os últimos anos todas as turmas que ali estudaram eram consideradas difíceis e com alunos indisciplinados. Assim, alguns alunos declararam que não gostaram quando foram encaminhados para aquela sala e apresentaram seus motivos. Primeiro, porque

aumentava a sensação de que não eram bons alunos; e, segundo, porque teriam de conviver com colegas que não possuíam um bom comportamento. Dessa forma, parecia que, para além do comportamento dos alunos, o próprio espaço físico da sala de aula favorecia o rótulo que as turmas, que por ali passaram, carregaram. Essa história não foi confirmada pela direção ou pela coordenação da escola, mas era constantemente lembrada pelos alunos da turma, que não somente a repetiam como a utilizavam para justificar certas atitudes e comportamentos que consideravam como “bagunça”.

A versão oficial apresentada pela coordenação atestava que o agrupamento daqueles alunos, na mesma turma, baseava-se na escolha feita por eles próprios com relação à área do conhecimento que desejariam estudar na universidade.<sup>21</sup> O fato de ocuparem a sala 211 não se dava em razão de ter alunos considerados difíceis, mas apenas uma coincidência, já que as turmas do segundo ano ocupavam as salas daquele corredor. Entretanto, a fala de alguns professores trazia um pouco sobre a origem da turma e, também, reforçava o fato dela ser considerada difícil, um vez que esse estereótipo não parecia ser algo recente. Em uma conversa informal com professores, foi possível obter a informação de que a turma era considerada, um pouco difícil e complicada, com alunos que estudavam juntos desde o ano anterior, sendo que alguns eram repetentes. Enfatizaram, também, que havia alunos novatos que, apesar de esbarrarem na dificuldade de entrosamento, demonstravam grande vontade de aprender, ao contrário dos alunos antigos. Em outro momento, ao conversar com o novo professor de Filosofia, essa visão sobre a turma ficou bem clara, pois ele confirmou que os outros professores tinham lhe passado uma visão bem negativa dessa turma e que isso tinha influenciado a forma rígida com a qual ele se apresentara na primeira aula. Outros professores, a partir de experiência própria ou por informações de colegas, também apresentaram essa imagem de que a turma era bem complicada, sendo, portanto, difícil lecionar para a mesma:

*[...] esta turma é muito complicada, mas mesmo assim o comportamento deles já melhorou um pouco. Tenho a consciência de que perco as estribeiras de vez em quando, mas me esforço por eles. A minha aula costuma ser criativa, mas ali tem sido impossível fazer isso. (Professor de Inglês – Caderno de campo)*

---

<sup>21</sup> Desde 2008 a escola pesquisada começou a trabalhar com proposta de concentração de áreas da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, onde, a partir do segundo ano do ensino médio, os alunos poderiam escolher as áreas que estivessem de acordo com a profissão que desejariam cursar na universidade: biológicas, humanas e exatas. A turma em questão pertencia a área de humanas.

O depoimento acima mostra que, apesar de não ter sido confirmado pela coordenação, parecia que os alunos que tendiam a ser considerados problemáticos se encontravam na mesma sala. Além disso, fica claro que a visão dos professores com relação à turma não é positiva, mesmo quando diziam que a turma não era a pior da escola naquele turno, já que existia uma do primeiro ano que ocupava esse posto na opinião deles.

As informações fornecidas pelos jovens alunos nas conversas informais não confirmavam a versão fornecida pela coordenação e, de certa forma, corroborava a opinião dos professores. De acordo com os alunos, só poderiam escolher a área que queriam estudar aqueles que obtivessem uma média de 70 pontos em uma prova que era aplicada no final do ano letivo. Os alunos que não obtivessem tal média e os repetentes teriam de ocupar as vagas remanescentes, mesmo que não estivessem de acordo com a área desejada. Segundo um dos jovens que compunham a turma, no início do ano, a turma era composta por alunos adultos, sendo essa organização, na concepção dele, bem melhor. Entretanto, depois, começaram a colocar na sala os alunos mais novos e encaminharam os mais velhos para outra turma. Inclusive, esse mesmo aluno tentou ir para a outra sala, mas a coordenação não permitiu. Conforme ele, ainda, a turma passou a ser constituída de alunos jovens, repetentes e novatos, e, assim, passou a receber o título de pior turma dos segundos anos. Portanto, essa situação, onde a turma era composta por alunos mais jovens, reforçava bastante a visão negativa que a turma carregava, tanto na opinião dos professores quanto na de alguns alunos da própria turma.

Entretanto, alguns alunos diziam que não gostavam dessa visão sobre a turma, por considerarem que isso interferia na forma como os professores se relacionavam com os alunos. Em uma conversa informal com Marina (17 anos), ela disse que essa forma de encarar a turma é muito ruim. Para ela, os professores chegam à sala com cara de *Que saco dar aula nesta sala!*, viram-se para o quadro, passam matéria e se mostram alheios aos alunos. A aluna afirmou, também, que o fato de os professores identificarem os alunos como se todos fossem bagunceiros fez com que ambas as partes se afastassem. Para Marina seria melhor se os professores pudessem enxergar cada aluno, diferenciando-os nas suas qualidades e defeitos.

Com base no depoimento desses dois alunos, parece que essa turma, de fato, era estigmatizada na escola tanto por professores, que pareciam guiar as suas atitudes em sala pelas representações que tinham da turma, quanto pelos próprios alunos, que se sentiam rotulados por pertencerem àquele grupo.

Nessa perspectiva, em uma discussão sobre o processo de estigmatização, Goffman (1982) coloca que o estigma pode ser considerado uma característica negativa que um sujeito carrega, ou a falta de alguma característica que seria desejada socialmente para este. De acordo com esse autor,

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torne diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo até, de uma espécie menos desejável – num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande. (GOFFMAN, 1982, p. 11)

Dizer, atualmente, que uma pessoa ou grupo carrega um estigma é dizer que são classificados negativamente e que carregam isso como marca na identidade dela(e). Geralmente, as pessoas estigmatizadas recolhem-se em grupos que carregam o mesmo estigma, onde possam se afirmar como pessoas e, ao mesmo tempo, fugir de ofensas ou situações que possam vir a ser constrangedoras e/ou humilhantes para elas. Dessa forma, pode-se dizer que os alunos que se encontravam na turma 211 se enxergavam como difíceis pelo fato de ocuparem um espaço físico que tradicionalmente era destinado a alunos que possuíam as características que permitiam qualificá-los como tal: indisciplinados, desatentos, mal-educados, preguiçosos, etc. Além disso, outro elemento que colaborava para que esses alunos fossem estigmatizados era o fato de não corresponderem ao modelo de aluno ideal pregado pela escola, ou seja, alunos obedientes, estudiosos, dedicados e disciplinados, da mesma forma que os de antigamente.

De acordo com Perrenoud (1995), durante muitos anos, a escola, em geral, foi frequentada por alunos que, mesmo oriundos da classe média ou baixa, traziam consigo um capital cultural herdado da família que lhes permitia se adaptarem ao currículo e à estrutura escolar. Este, inclusive, parece ser o papel que o aluno deveria assumir, suprimindo, assim, uma expectativa da escola. Contudo, de acordo com o que já fora mencionado, com o processo de massificação escolar, muitos alunos que não foram devidamente socializados na cultura escolar passaram, também, a ter acesso a esse espaço, gerando conflitos entre o que professores esperavam de seus alunos e o que eles realmente eram. Por causa dessa situação, esses alunos que se distanciavam do modelo de aluno ideal passaram a ser estigmatizados no espaço escolar, sendo designados como “maus” alunos.

Para fugir do sentimento negativo que isso poderia trazer, a turma agia de acordo com um referencial e reafirmava essa visão negativa como se fosse algo que realmente desejassem ser. Afinal, “[...] o indivíduo constrói a imagem que tem de si próprio a partir do mesmo material do qual as outras pessoas já construíram a sua identificação pessoal e social [...]”. (GOFFMAN, 1982, p. 117)

De acordo com Goffman (1982), a identidade social do indivíduo diz respeito àquela que esse sujeito procura apresentar aos outros com os quais convive socialmente, podendo tanto ser construída pelo próprio sujeito, que procura encobrir ou exaltar algo que considere indesejável e que possa prejudicar a sua inserção em determinado grupo, como pelas pessoas com as quais convive, por meio de traços ou condutas que apresente. Já a identidade pessoal, refere-se aos traços e características que o sujeito reconhece como dele e que o faz único. Esses traços podem ser considerados positivos ou negativos com base no referencial em que ele constrói a visão que tem de si, antes mesmo do contato com a sociedade. No entanto, podem ser, no geral, encobertos ou exaltados no momento em que esse sujeito se relaciona com outros. Sendo assim, vale destacar que é por meio da identidade pessoal que o sujeito pode *manipular o estigma*, ou seja, reconhecer as suas características e procurar meios de exaltá-las ou encobri-las, de forma a tirar proveito de uma situação na qual poderia ser estigmatizado. Dessa forma, pode-se perceber que os alunos da turma 211 também manipulavam o estigma que lhes era atribuído, mas, em vez de procurar encobri-lo, faziam de tudo para exaltá-lo, reforçando, assim, a visão do grupo, já que poucos profissionais que trabalhavam na escola os conheciam individualmente:

*Um aluno chegou perto de mim e perguntou se eu era novata. Identifiquei-me, e ele riu, falou que a turma era de CAPETAS e que eu ia ficar de saco cheio. (Marcelo, 20 anos – Caderno de campo)*

Além disso, outro fator que parecia contribuir para que esses alunos fossem estigmatizados era a questão da idade, pois, como eles próprios diziam, os alunos mais velhos, que durante muitos anos foram, em sua maioria, o público da escola noturna, eram considerados mais esforçados, estudiosos e menos bagunceiros, o que gerava atritos entre ambos e intensificava, ainda mais, o estigma de “alunos difíceis” destinado aos jovens alunos.

*[...] tem umas pessoas mais velhas que é chata pra ‘caralho’, quer dar uma de que sabe, mas você fraga? Ah sei lá! Velho não zoa pra ‘caralho’ e a aula fica chata, ‘véio’, fica morta, mortona a aula. E chega cansadão do serviço*



*também, né? 'véio', e se você dá uma zoadinha eles endoidam e aí você estudar com gente da sua idade, já o papo já rola. (Bernardo, 21 anos)*

Essa concepção de que os alunos jovens poderiam causar transtornos em uma escola noturna, em contraste com o modelo de aluno esperado pela escola para este período, está diretamente ligada ao que Goffman (1982) chama de *identidade social virtual* e *identidade social real*. De acordo com esse autor, a identidade social virtual é o que se espera de alguém, como atitudes ou características em potenciais que um sujeito possa demonstrar ou possuir. Contudo, essa identidade social virtual pode ser confirmada ou refutada pelo sujeito por meio da sua identidade social real, quando ele demonstra o que realmente é. O confronto dessas duas identidades pode gerar tanto a aceitação quanto a estigmatização do sujeito em questão. No caso dos alunos da turma pesquisada, parece que a identidade social real deles entrava em conflito com a identidade social virtual dos alunos do período noturno, pois, além de serem mais jovens, não possuíam o comportamento desejado pela equipe docente da escola e pelos colegas mais velhos. Essa situação apresenta uma

[...] discrepância entre a identidade social real e a virtual, como, a que nos leva a reclassificar um indivíduo antes situado numa categoria diferente, mas igualmente prevista [...]. Observe-se também, que nem todos os atributos indesejáveis estão em questão, mas somente os que são incongruentes com o estereótipo que criamos, para um determinado tipo de indivíduo. (GOFFMAN, 1982, p. 12-13)

Dessa forma, pode-se afirmar que essa turma é estigmatizada não tanto pelas características negativas que carrega, mas pela falta das características que a turma ideal teria de ter. Assim, pode-se supor que, mesmo que esses alunos tivessem inúmeras características negativas, mas se encaixassem no perfil desejado de aluno pela equipe docente, tais características poderiam vir a ser ignoradas, revelando a dificuldade da equipe da escola em lidar com situações que não são as esperadas.

Portanto, esse estigma relacionado à turma pesquisada acabava permeando a relação estabelecida em sala de aula, seja entre os alunos ou entre os professores e alunos, determinando alguns comportamentos e opiniões que eram construídos nas relações estabelecidas naquele espaço.

Nesse contexto vivenciado diariamente pelos alunos da turma 211, é interessante compreender como era o cotidiano da sala de aula, como construíam as relações de amizade e como interagem entre si, o que será tratado a seguir.

### 3.1.1 Por dentro da turma 211: as relações de afinidades e amizades

*Novamente cheguei no horário de iniciar as aulas do período noturno – 18:45 – e não tinha alunos na sala, somente mochilas sobre as carteiras. Aos poucos, alguns alunos chegavam, colocavam as bolsas sobre as carteiras que estavam nos lugares onde sempre sentavam e saíam. A maior parte deles, principalmente os alunos que se sentavam mais a frente, estava no corredor e tentei cumprimentá-los. Os rapazes responderam prontamente, enquanto as moças falaram mais baixo. Pouco depois, a professora de Matemática entrou na sala. Enquanto ela corrigia um exercício no quadro, uma troca de farpas entre Eduardo e Luísa se estabeleceu. As falas eram ofensivas e direcionadas à cor da aluna e à sexualidade de Eduardo. Chamavam-se de ‘bichinha’ e ‘macaca’. Entretanto, a professora e os outros alunos ignoravam aquela situação. A sala esvaziou-se quando deu o sinal, e mesmo após a entrada do professor de Filosofia um grupo se manteve na janela tocando violão. Os alunos conversavam e, à medida que entravam mais alunos na sala, a balbúrdia aumentava. Quando foi explicar a matéria que estava no quadro, o professor tentou chamar a atenção da sala, mas custou-lhe conseguir, então começou a explicar, mas a conversa paralela imperava entre os grupos de afinidades. Então, Bernardo colocou o seu MP4 em som alto enquanto copiava, e o professor não pareceu se importar, tampouco os outros alunos. De certa forma, os alunos pareciam copiar, enquanto conversavam e riam em tom alto com seus companheiros de grupo até o final do horário. (Caderno de campo)*

Todos os alunos, independentemente do grupo ao qual pertenciam, mantinham um comportamento-padrão ao chegarem à sala, colocando suas mochilas e bolsas sobre as carteiras e as agrupando próximo a um canto da mesma onde estavam as carteiras de outros alunos do grupo de afinidade ao qual pertenciam. Geralmente, os jovens ocupavam os cantos das salas, ficando nesse mesmo espaço durante todo o período letivo, o que deixava o meio livre. Até porque, “cada turma de afinidade, portanto, expõe e domina o seu lugar preferido na sala de aula onde, se aprovado pela maioria, o grupo permanece todo o ano letivo”. (BARBOSA, 2007, p. 80)

A turma 211 era composta por 24 alunos, que se subdividiram em cinco grupos, sendo que quatro realmente eram agrupamentos de afinidades, formados por jovens alunos que faziam tudo em conjunto, desde trabalhos de aula até encontros fora da escola. O quinto grupo era composto por jovens alunos que transitavam de grupo em grupo ou pelos que se mantinham isolados na sala de aula. Essa situação, na qual os membros dos grupos de afinidades faziam uma série de atividades juntos, pode ser compreendida pelo conceito de “Afinidade Eletiva” que foi utilizado por Michael Louvy (1989). Para esse autor, esse tipo de

relação é “[...] baseada numa relação dialética e não dicotômica, ou melhor, em uma atração recíproca que ocasiona uma união mantida pela eficiência, na qual não existe uma relação de causa e/ou efeito, mas uma convergência entre ambas” (LOUVY, 1989, p. 68-69). Assim, parece que os alunos não se unem em grupos por causa de um objetivo, mas, sim, pela troca que é estabelecida na relação entre ambos, em que o desejo da união não parte apenas de uma pessoa, mas de todos os sujeitos que estão envolvidos no processo. Em outras palavras, as relações de afinidades estabelecidas na sala de aula ocorrem à medida que um pode colaborar com o outro, seja numa simples troca de favores entre colegas ou na cumplicidade entre amigos.

Ao analisar os grupos de afinidades, Dayrell (2001) mostra que a própria sala de aula se ressignifica através das relações estabelecidas pelos alunos, deixando de ser, unicamente, o espaço de transmissão de conteúdo para se tornar, também, um espaço de encontro, pois “a sala de aula também é um espaço de encontro, mas com características próprias. É a convivência rotineira de pessoas com trajetórias, culturas, interesses diferentes, que passam a dividir um mesmo território, pelo menos por um ano. Sendo assim, formam-se subgrupos, por afinidades, interesses comuns etc.” (DAYRELL, 2001, p. 149). Ou seja, apesar da finalidade rígida destinada à sala de aula, a convivência entre diferentes pessoas naquele espaço possibilita a criação de laços de afinidades que, geralmente, culminam na criação de pequenos subgrupos que escolhem espaços determinados na própria sala para se sentarem juntos, unidos por essas afinidades. Assim, transformam a sala de aula em um espaço onde o encontro e a amizade também são possíveis.

Durante o trabalho de observação, foi possível perceber essa ressignificação da sala de aula pelos alunos, tendo em vista que ela se apresentava como um espaço propício para estarem juntos, conversar sobre os acontecimentos e programar atividades. O lugar que os grupos ocupavam na sala era um elemento importante para compreendê-los, pois, cada grupo, ocupava um lugar que, de alguma forma, coincidia com a conduta dos seus integrantes. Alguns grupos sentavam-se mais à frente para estarem junto do professor e se distanciarem da bagunça; os alunos sem grupos se sentavam entre os grupos, de forma a não se aproximarem dos grupos da frente nem dos grupos do fundo; os da bagunça. Em virtude disso, na turma 211, a relação entre o posicionamento dos grupos de afinidades na sala de aula e o comportamento dos alunos se tornava bastante visível, porque os grupos que se concentravam na parte da frente da sala correspondiam mais às expectativas dos professores quanto ao desempenho das atividades escolares, enquanto os grupos que se concentravam mais ao fundo

da sala fugiam quase que totalmente a tais expectativas. Nenhum grupo, porém, ocupava uma posição central onde pudesse ser visto dentro da sala, ficando todos nos cantos, numa tentativa de escapar do campo de visibilidade dos professores. Dayrell (2001) e Brandão (1986) também observaram essa relação entre o lugar que os grupos de afinidades ocupavam na sala e o comportamento dos alunos. Para eles, os CDFs, ou alunos sérios, assentavam-se mais à frente, caracterizando-se como a turma do “gargarejo”, enquanto, tradicionalmente, a turma da bagunça ocupava o fundo da sala, tornando-se a “turma de trás”. Entretanto, para Brandão (1986, p. 114), a missão da turma de trás era a mais difícil na sala de aula, pois, enquanto os alunos estudiosos se assentavam à frente para participar da esfera íntima do professor, cabia à turma do fundo “transgredir com sabedoria as regras de ‘comportamento’ estabelecidas pelos regimentos dos colégios para as salas de aulas [...]”.

Mapa da sala 211 – Grupos		
Mesa do professor	Quadro	
<i>Grupo das Patricinhas</i> Mariana Luísa Daniela Cláudia Samuel Cristiana Priscila		<i>Grupo do Hip-Hop</i> Gabriel Pedro Daniel João Lúcio
		<i>Alunos sem grupo</i> Gisele Wesley
<i>Grupo dos turistas</i> Bernardo, Mateus, Guilherme	<i>Alunos sem grupo</i> Emanuel, Ronaldo	<i>Grupo dos Baladeiros</i> Marcelo Eduardo Marina Sabrina Beatriz Amália.

FIGURA 1 – Organização dos alunos na sala de aula  
Fonte: Pesquisa de campo (observação)

### • Os grupos de afinidades da turma 211

Como mostrado na figura acima, os alunos da turma se dividiam em quatro grupos, sendo que alguns alunos não possuíam grupo. Portanto, cada grupo era único e possuía uma identidade que interferia na relação que os seus membros estabeleciam com a escola, o que revela a necessidade de se conhecer um pouco do perfil de cada grupo, no intuito de compreender mais sobre os alunos da turma pesquisada e a relação que estabeleciam com a escola.

#### • *O grupo do Hip-Hop*

Esse grupo era formado por cinco jovens, todos homens, com idade entre 15 e 19 anos, que se identificavam como pardos e que tinham como característica principal para tal agrupamento um estilo musical: o *Hip-Hop*. Três desses jovens moravam no mesmo bairro, o que parecia facilitar a convivência para além dos muros escolares. Os jovens desse grupo costumavam ir para a escola com roupas que marcavam bem o estilo musical no qual se inseriam e algumas insígnias de futebol. Apresentavam-se na escola desde o primeiro horário, procurando participar mais das atividades propostas pelos professores. Alguns deles, inclusive, tiravam notas que sempre estavam acima da média. Entretanto, esses jovens alunos também costumavam conversar bastante entre si e com outros jovens em sala de aula, mesmo enquanto faziam as atividades propostas. Parecia que, para esses rapazes, a sala de aula se mostrava como o único espaço onde tinham contato com os outros colegas e que, por isso, tinham de aproveitar aquele momento para colocar o assunto dia, para zoar dos colegas quando o time ganhava, etc., além de nunca abrirem mão do fone de ouvido com suas músicas favoritas. Esse tipo de comportamento fazia com que os professores chamassem a atenção deles e, raramente, pedisse que se retirassem da sala. No entanto, de forma geral, não mantinham atritos com professores, alcançando boas notas e mantendo um bom relacionamento com os outros jovens alunos da sala. Além disso, é interessante destacar que três rapazes do grupo pareciam estar mais familiarizados com a cultura escolar do que os demais.

- O grupo dos Baladeiros

Esse grupo era o mais estigmatizado da sala, pois, nele, encontravam-se os dois meninos que se assumiam como *gays*; uma moça que era vista como “piranha” ou “rodada” pelos colegas, e que se assumia como bissexual; e uma outra moça que se assumia como lésbica. As outras duas integrantes do grupo declaravam ser heterossexuais, sendo uma delas a aluna mais velha da sala e a outra a “gordinha”, como diziam os colegas. Dessa forma, o grupo era, ao todo, composto por seis integrantes, sendo quatro moças e dois rapazes. O integrante mais novo tinha 16 anos e o mais velho, 25 e se designavam como pardos em sua maioria. Apenas uma se assumia como negra.

Quando estavam em sala, possuíam o costume de iniciar as conversas e as brincadeiras, que, aliás, irritavam muito os professores. Por isso, os(as) jovens alunos(as) desse grupo eram os mais convidados pelos professores para se retirarem da sala. Contudo, havia alguns professores que os(as) jovens alunos(as) deste grupo gostavam mais de “chocar”, principalmente por saberem que tinham restrições quanto à opção sexual de alguns membros do grupo. Justamente por essa razão, as conversas e/ou brincadeiras, em muitas ocasiões, giravam em torno da sexualidade, quando eles(as) comentavam com todos os outros suas experiências sexuais. Além disso, também gostavam de provocar os colegas, principalmente aqueles do grupo dos Turistas, que evitavam permanecer nos mesmos espaços que eles(as) quando estavam na sala. Todos os membros desse grupo sempre estavam presentes quando os professores davam alguma atividade valendo ponto e possuíam o caderno em dia; mas isto se devia ao fato de uma jovem aluna do grupo sempre estar na sala e servir, assim, de esteio para os demais colegas.

Outra característica marcante desse grupo era o fato de seus integrantes nunca assistirem às aulas nas sextas-feiras e nos últimos horários das quartas e quintas-feiras, pois não perdiam, em hipótese alguma, festas ou outras atividades noturnas. Aliás, as conversas animadas que estabeleciam em sala giravam em torno de festas que iriam acontecer ou dos encontros comemorativos passados. Por causa disso, os(as) jovens alunos(as) desse grupo mantinham um bom relacionamento com os outros colegas, já que serviam como contato para que os outros ficassem sabendo o que de bom iria ter no fim de semana. Porém, da mesma forma que o grupo anterior, nem todos os(as) alunos(as) desse grupo compartilhavam o

mesmo sentido em relação à escola; apenas uma aluna, Marina, correspondia às expectativas da instituição de ensino e fazia menção à importância dos estudos nos seus planos de futuro, como conseguir um trabalho bom, cursar uma faculdade, etc. Os(as) outros(as) alunos(as) atribuíam à escola sentidos mais ligados à sociabilidade, fazendo daquele espaço um lugar para se verem e fazer amigos.

Em conversa informal com as alunas Beatriz e Amália, elas disseram que estavam ali somente para se divertirem e que estavam planejando, no segundo semestre, transferirem-se para um supletivo, no qual teriam a oportunidade de fazer duas séries em apenas um semestre. Explicaram que essa decisão devia-se a necessidade de obterem um diploma com urgência. De fato, esse planejamento se cumpriu, já que as duas alunas não retornaram após as férias de julho. Assim, parecia que apenas uma aluna do grupo estava mais familiarizada com a cultura escolar do que os outros cinco membros.

- O grupo das Patricinhas

Esse grupo tinha seis integrantes. Organizava-se em torno de três moças que se designavam como as “patricinhas” da escola. Ao todo, eram cinco moças e um rapaz, cujo ponto em comum era a vestimenta: todos costumavam ir muito arrumados para a escola e com roupas da moda. Para as moças, roupas coloridas, combinando os sapatos com blusas, bolsas, cintos e bijuterias. O rapaz, na mesma linha, utilizava roupas de grife. A idade média do grupo estava entre os 16 e 20 anos, sendo que quatro integrantes se consideravam pardos, uma branca e outra negra. Esse grupo era bastante fechado e pouco conversava com outros jovens da sala, mantendo, apesar de superficial, um bom relacionamento com o restante da turma. Procuravam conservar uma aparência de alunos(as) que possuíam certo *status* na escola, entretanto vários colegas da turma diziam que eles(as) estavam longe disso, já que conversavam com poucas pessoas e, por isso, não tinham influência significativa no espaço escolar. Os(as) jovens alunos(as) desse grupo sentavam-se bem próximos à mesa dos professores e, em geral, correspondiam às expectativas deles e da escola em relação às atividades, notas e cadernos completos.

Esse comportamento do grupo, ao contrário do comportamento dos grupos anteriores, dava a impressão de que todos os membros atribuíam o mesmo sentido à escola, como espaço de formação e um degrau para uma vida melhor, permitindo o entendimento, portanto, de que não estavam em busca apenas dos pontos e da certificação, mas, também, do

conhecimento. Por essa razão, seus membros eram considerados pelos professores bons(as) alunos(as) e se relacionavam bem, o que fazia com que vários alunos da turma dissessem que os professores eram “puxa-sacos” desse grupo.

- Grupo dos Turistas

Esse grupo era composto, no primeiro semestre, por quatro rapazes e uma moça. É preciso registrar que raramente assistiam às aulas. Entretanto, ao longo do semestre, observou-se que esses alunos foram abandonando a escola e os que permaneceram quase não eram vistos na sala de aula. Porém, logo após as férias de julho, esse grupo ficou reduzido a três rapazes que eram “turistas” na sala, pois permaneciam, quase sempre, nos corredores e pátios da escola. A única aula a que assistiam frequentemente era de Educação Física, pois gostavam de jogar futebol. Portanto, esses jovens também ficavam na quadra junto com outras turmas que estavam na aula de Educação Física, conversando com eles, com a professora, jogando futebol e, como eles mesmos diziam, “cantando as menininhas”. Esse comportamento deixava claro que, para os membros desse grupo, a escola era um espaço de sociabilidade, onde a diversão e a convivência com os amigos vinham em primeiro lugar. Além disso, eram todos repetentes e, como não assistiam às aulas, não entregavam os exercícios e deixavam as provas em branco. Quando estavam na sala de aula, não entravam em atrito com os professores, pois conseguiam camuflar bem as “zoações” sobre os professores ou sobre os colegas. Apesar disso, eram considerados maus alunos pelos professores, principalmente pelo fato de serem infrequentes e não entregarem os exercícios. Dessa forma, parecia que eram bem pouco socializados na cultura escolar.

- Os alunos que não se agrupavam

Na turma, havia quatro alunos que não se agrupavam e que possuíam comportamentos distintos. No geral, esses alunos tinham um bom relacionamento com os outros alunos e com os professores, o que se percebia através das boas notas que conquistavam, das atividades realizadas para os professores e pelo comportamento em sala de aula. Dois rapazes desse grupo, um com 17 e outro com 18 anos, sendo que um se considerava negro e outro pardo, ficavam mais isolados na sala, já que, grande parte de seus



amigos, pertencia a outras salas na escola, e eram considerados os melhores alunos da turma. Além disso, quase não conversavam com os outros jovens da turma, sendo procurados somente em épocas de provas. Esses dois jovens ajudavam bastante os colegas, fazendo trabalhos sozinhos e colocando os nomes de outros alunos, passando cola, emprestando o caderno quando alguém perdia a matéria, e assim por diante. Pouco frequentavam as festas e as atividades extracurriculares, tendo como área de atuação maior o espaço da sala de aula. Com base nisso, pode ser verificado que compartilhavam o mesmo sentido de escola, já que, nas conversas informais, sempre falavam da importância dessa instituição para conquistar uma vida melhor, além de, vez ou outra, criticarem o comportamento de alguns alunos da turma que faziam bagunça durante as aulas.

Outro rapaz que não possuía um agrupamento definido tinha 19 anos e se considerava pardo. Geralmente, ele correspondia bem à expectativa dos professores, participando das aulas e fazendo as atividades propostas. Entretanto, costumava se misturar mais aos integrantes dos grupos *Hip-Hop* e *Baladeiros*, principalmente pelo lugar onde se sentava na sala, localizado entre os dois grupos. Contudo, não tinha muita ligação com nenhum deles, mesmo participando das suas conversas em sala de aula, o que fazia com que os professores, com certa frequência, chamassem-lhe a atenção. Esse rapaz atribuía à escola um sentido relacionado ao trabalho, porém não apenas ao certificado. Constantemente chamava a atenção para a importância do saber, colocando-o como ferramenta para uma vida melhor, como disse em inúmeras conversas informais e nas entrevistas.

O quarto membro era uma menina, com 16 anos, que se considerava branca e tinha acesso em todos os grupo, parecendo, por essa razão, ser querida por eles. Ela era considerada uma das jovens alunas com mais *status* entre os alunos da escola, sendo até solicitada por professores e jovens alunos para ajudar na organização e divulgação de eventos culturais na escola. Vestia-se muito bem, com roupas de grife, mas tinha um estilo mais despojado do que o das moças do grupo das “Patricinhas”, o que fazia com que fosse vista como rival por elas, mesmo nunca tendo ocorrido um conflito aberto entre essas partes. Apesar de conversar muito dentro da sala, o que fazia com os professores lhe chamassem a atenção, essa moça tinha um bom rendimento escolar: entregava todas as atividades solicitadas pelos professores, obtinha boas notas e participava das aulas, mesmo quando conversava. Vez ou outra, os professores ignoravam suas conversas em sala de aula, já que, em muitas ocasiões, ela aproveitava esse espaço para combinar e acertar com os colegas assuntos relativos aos eventos escolares. Até porque, ela só conseguia encontrar muitos

colegas da turma naquele espaço. Dessa forma, parece que os sentidos atribuídos à escola por essa jovem aluna iam além da certificação e dos conteúdos a serem aprendidos, mas, também, como um importante espaço para a sociabilidade.

Nesse contexto, vários membros dos grupos de afinidades formados na turma apresentavam algumas características em comum, como o fato de residirem próximos uns dos outros, os fatores culturais e a posição social, sendo que alguns desses elementos se mostravam de forma bastante clara na composição de alguns grupos. Entretanto, os grupos não se apoiavam em apenas uma dessas dimensões para se constituírem, por isso “vale destacar que quaisquer que sejam as origens das turmas de afinidade, uma única turma pode apresentar mais de um aspecto motivador, se constituindo e se fortalecendo com intensidade e dinamicidade” (BARBOSA, 2007, p. 91). O grupo que se localizava próximo à porta, por exemplo, era formado por rapazes que, além de se identificarem pelo estilo, também residiam em uma mesma região da cidade, sendo que três moravam no mesmo bairro, o que facilitava um convívio, que parecia se estender para fora da escola e reforçava, ainda mais, a afinidade.

Outro fator importante observado na turma foi o fato de que a composição dos grupos de afinidades não era estática, o que modificava consideravelmente a dinâmica entre os alunos. No primeiro semestre, por exemplo, o grupo do *Hip-Hop* contava com a presença de uma moça e de um rapaz que não era adepto do movimento musical dos outros membros. Entretanto, após as férias do meio do ano, a moça migrou para o grupo das “Patricinhas” e o rapaz que não era adepto do *Hip-Hop* abandonou a escola.

Outra situação de modificação de grupos observada durante a pesquisa foi a drástica redução do número de pessoas que formavam o grupo dos “Turistas”, pois, ao longo do ano letivo, vários deles abandonaram o estudo, restando apenas três membros, sendo que um nem comparecia à sala de aula e ficava nos corredores. Em razão disso, os dois rapazes que assistiam às aulas esporadicamente buscavam se aproximar de outros grupos da sala, mas de modo que não precisassem abandonar o espaço geográfico que ocupavam quando o grupo era maior. Barbosa (2007, p. 93) afirma, com relação a isso, que “migrar de uma turma para outra, trocar de amigos, se aproximar mais de uns ou se afastar de outros, principalmente no interior da instituição de ensino, são situações comuns nas relações sociabilidade dos jovens”. Ao mesmo tempo que isso ocorre, alguns alunos da turma não eram adeptos de um único grupo de afinidades, frequentando e mantendo boas relações com vários grupos, mas sem criar qualquer vínculo com eles. Esses jovens, quatro ao todo, correspondiam às expectativas dos professores e, em função disso, eram procurados pelos outros jovens alunos para

trabalhos em grupos ou provas em duplas. Essa situação, na qual os jovens alunos se ajudavam em dias de provas ou nas realizações dos trabalhos, é analisada por Souza (2003). De acordo com a autora, a solidariedade também é um importante fator na formação dos grupos de afinidades, superando a competição, a concorrência e a diferenciação. Contudo, ressalta que tal solidariedade não é gratuita nem se baseia, simplesmente, na vontade de ajudar o outro. Na verdade, revela uma relação de cumplicidade entre os mesmos: “[...] trata-se mais de uma prática escolar, entre outras, que visa um fim determinado (em última instância passar de ano ou obter o certificado), do que um ato de verdadeira solidariedade ou espírito coletivo”. (SOUZA, 2003, p. 125)

Além disso, foi observado durante a pesquisa que o fato de pertencer a determinado grupo interferia nas atitudes e comportamentos dos alunos. Era possível perceber que jovens que permaneciam em silêncio durante as aulas, quando estavam sozinhos, modificavam o comportamento quando o grupo estava na sala, fosse conversando mais, ouvindo músicas ou, simplesmente, rindo de falas dos colegas. Alguns jovens alunos que pouco participavam das aulas até se encorajavam a participar mais nestas circunstâncias. É o caso da aluna Marina (17 anos), que fazia parte do grupo dos Baladeiros. Quando estava sozinha na sala de aula, ficava em silêncio, prestando atenção e copiando a matéria que era passada no quadro. Porém, quando estava na presença dos outros jovens do seu grupo de afinidade, ria e conversava em voz alta durante a aula, mesmo que tivesse matéria no quadro.

De acordo com Zanten (2000, p. 41), essa situação mostra o conflito que, em muitos casos, é vivenciado pelos alunos, mesmo os mais estudiosos: “[...] por um lado, sentem o desejo de respeitar as normas escolares e conservar o espírito de seriedade; e por outro, pretendem reagir ao desencorajamento e ao enfado produzidos pela pressão escolar [...]”. Assim, ao estarem em companhia dos colegas, sentem-se motivados para tomar uma postura, mesmo que não seja a desejada pela escola; afinal, “[...] o sentimento de solidariedade entre eles é mais forte do que aquele que os liga à instituição escolar, e por outro, a importância que assume o julgamento dos colegas leva a evitar as condutas que viessem a suscitar a desaprovação deles.” (ZANTEN, 2000, p. 42). Em resumo, além de os amigos, muitas vezes, representarem *status*, a relação entre eles pode promover a formação da identidade de todos os que compõem o grupo ao determinar comportamentos e atitudes. Isso mostra que o grupo, muitas vezes, apresenta uma força formadora maior do que a força da própria escola como espaço formador dos sujeitos.

Apesar de os grupos de afinidades da turma 211 parecerem mostrar certa união dos membros, era possível perceber que os conflitos intragrupais eram mais comuns do que os conflitos intergrupais, os quais eram mais constantes no grupo da Balada que, em diversas situações, dividiu-se ao meio por rixas entre os seus membros. Nesses casos, os integrantes que não estavam relacionados aos conflitos assumiam a defesa dos jovens com os quais tinham mais afinidade. Em decorrência de desavenças assim, permaneciam dias sem se falarem, até que resolviam as diferenças e retornavam ao bom convívio que os agrupou. Portanto,

tais desavenças compõem o cenário da sociabilidade dos jovens na instituição de ensino, isto é, os confrontos nos quais os jovens alunos se envolvem, compõem o dia-a-dia escolar das turmas de afinidade, principalmente dos agrupamentos que apresentam traços do **ser jovem**” (BARBOSA, 2007, p. 105).

Barbosa também constatou essa situação e chamou a atenção para o fato de que, apesar de os alunos se agruparem em torno de algo em comum, não são iguais, por isso os grupos de afinidades não são homogêneos. Em algumas dessas desavenças, imperava, simplesmente, a falta de empatia entre eles, a intolerância no comportamento dos colegas e, em outras, amizades que pareciam fortes eram dissolvidas. Entretanto, muitas situações eram resolvidas em questão de dias.

Outro elemento importante na constituição dos grupos de afinidades e no comportamento na sala de aula e na escola refere-se ao fato de se aproximarem um pouco do modelo de discente esperado pela escola. Os jovens que mais se aproximavam desse modelo apresentavam uma identificação maior com a organização e a disciplina da cultura escolar, já que, provavelmente, desde a infância, foram familiarizados com essa cultura, apresentando mais condições para se adequarem ou, simplesmente, suportarem o sistema escolar enquanto fosse necessário, como era o caso do grupo das Patricinhas. Entretanto, os grupos que se distanciavam desse modelo de aluno idealizado pela escola não conseguiam se identificar com ela, seja porque não tinham sido familiarizados com as regras escolares desde a infância ou por não conseguirem dar sentido próprio ao espaço escolar, que exige certos hábitos e disciplina. Então, para o caso desses grupos “dispersos”, a sociabilidade acabava se tornando o objetivo central de sua estada na escola, como era o caso do grupo dos “Turistas”, que praticamente não assistiam às aulas. Assim,

o que parece suceder é que, encurralados entre um ensino no qual vêm pouco sentido, uma família que os quer na escola e uma esfera profissional competitiva e sobrelotada, muitos jovens deixam-se andar pelos pátios da escola, faltando a algumas aulas, esforçando-se pouco, num misto de apatia e indiferença, revelando dificuldades em estruturar projetos de vida. Em contrapartida, outros se empenham arduamente no trabalho escolar, como forma de realização pessoal, meio de alcançar um emprego qualificado ou iniciar uma carreira profissional ambicionada. Neste sentido, o ensino secundário tende a apresentar-se hoje como uma ‘no man’s land’, onde uns começam a estruturar carreiras acadêmicas de sucesso, enquanto outros ‘vivem o momento’, esperando pelo futuro, sem grandes sonhos ou perspectivas. (ABRANTES, 2003, p. 72)

Apesar disso, alguns grupos buscavam intercalar os dois extremos, vivenciando o dilema de acompanhar as aulas ou estabelecer uma relação mais agradável com amigos no ambiente escolar. Mesmo porque, “sem o estímulo da instituição no intuito de resgatar o interesse desses jovens alunos, os mesmos encontram-se muitas vezes perante uma disputa, no qual um dia os amigos são vencedores, noutra, a escola” (BARBOSA, 2007, p. 136). Essa situação era visível em alguns dos grupos observados, como o do *Hip-Hop* e o do Baladeiros, cujos membros procuravam corresponder às expectativas da escola e às dos amigos: tentavam ficar na sala e fazer os exercícios, mas, vez ou outra, empreendiam-se em conversas acaloradas com os colegas de outros grupos, ignorando o professor; ou, simplesmente, ficando no corredor, sem manifestarem interesse pela aula que acontecia na sala, o que, quase sempre, acabava em conflito entre alunos e professores. Portanto, é evidenciado que os jovens buscavam adaptar o papel de “aluno” ao sentido que atribuíam à escola e, assim, pareciam ver na escola uma possibilidade para uma vida melhor, aproximando-se mais das expectativas escolares. Já os jovens que pareciam ver a escola como um espaço de descontração, distanciavam-se das expectativas da instituição quanto ao desempenho e ao comportamento deles.

Dessa forma, é possível perceber a complexidade da sala de aula. Cada grupo tinha configuração e comportamentos que os identificavam e diferenciavam naquele espaço. Além disso, estes elementos interferiam, consideravelmente, na relação deles com os professores. Isso porque cada grupo possuía uma forma de se relacionar entre si e outra para se relacionar com os docentes; uns correspondiam às expectativas escolares mais do que outros, o que podia aumentar ou diminuir o conflito estabelecido dentro da sala de aula. Assim, é importante analisar a relação que era estabelecida diariamente em sala de aula entre essas duas partes: os jovens alunos e professores.

### 3.1.2 O comportamento dos alunos nas aulas

Como exposto, a turma pesquisada carregava o título de uma das piores do noturno daquela escola. A situação, para que isso ocorresse, ficava bem visível na relação conflituosa estabelecida entre os jovens alunos e professores na sala de aula. Ambas as partes costumavam ser bem ríspidas, o que passava a impressão de que parte dos jovens alunos buscava reforçar a visão negativa que existia a respeito deles, na tentativa de se protegerem das prováveis consequências disso, enquanto parte dos professores demonstravam apenas que se protegiam quando eram mais “mais duros” com os jovens alunos daquela turma “difícil”. Entretanto, os jovens não apenas reforçavam esse papel que lhes era atribuído pelos professores, mas, também, o adaptavam, trazendo suas características pessoais e adequando esse papel à necessidade e à realidade que viviam. De acordo com Perrenoud (1995, p. 202),

o aluno é uma pessoa que pratica o seu ofício à sua maneira. Em compensação qualquer ofício modela, por sua vez, aquele que o exerce. Mas a pessoa nunca é redutível ao seu ofício.

Esse rótulo dado à turma pela equipe da escola parecia esconder certa dificuldade dos professores em lidar com os jovens alunos dessa turma, que possuíam características bem distintas dos alunos das outras turmas do noturno daquela mesma escola e do modelo do aluno ideal – por exemplo, apenas a presença de alunos jovens.

Assim, parece que a dificuldade de alguns professores em reconhecer as especificidades desses jovens alunos fazia com que alguns não se reconhecessem na escola, mesmo que simbolicamente, rotulando-os de alunos difíceis. Nesse sentido, Dubet (2003) faz uma interessante análise sobre as formas que os alunos que não conseguem se reconhecer dentro da escola respondem a esse sistema, levantando algumas de suas atitudes. Uma das atitudes apresentada pela turma pesquisada é denominada pelo autor de **retraimento**. Nela, os alunos buscam se excluir da escola antes que sejam excluídos por outros, na tentativa de preservar, ao menos, a auto-estima. Assim, quando alguns alunos e grupos da turma pareciam corresponder propositadamente ao perfil que lhes era atribuído pela equipe docente, provavelmente, buscavam preservar a imagem que tinham de si, numa tentativa de mostrar que não era a escola que os rotulava, mas eles é que se impunham pelo comportamento contrário às expectativas escolares. Para Dubet (2003, p. 13), ainda, essa atitude, dentre

outras, indica exclusão escolar. Ela, muitas vezes, revela a forma como a escola e a sociedade se relacionam. Essa relação tem sofrido transformações nos últimos tempos, principalmente quando se percebe que a escola não é tão inocente quanto se imaginava, mas “ela própria é o agente de uma exclusão específica que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido nos estudos, às vezes até da legitimidade da instituição escolar”.

Portanto, nessa tentativa de preservar a auto-estima, alguns jovens alunos se rotulavam como “maus alunos” e manifestavam uma opinião negativa sobre o próprio comportamento na escola, considerando-se bagunceiros, desordeiros, desinteressados, etc., reproduzindo e internalizando a visão que os outros possuíam deles, como se realmente merecessem o rótulo de alunos difíceis.

*Nossa eu acho o meu comportamento péssimo. [...] Ó ‘véio’, tipo assim, eu sou tipo assim muito bagunceiro ‘véio’, eu não consigo ficar num lugar quietinho assim, bonitinho. (Bernardo, 20 anos – Grupo dos Turistas)*

*De vez em quando ruim, de vez em quando boa [sobre o comportamento nas aulas]. [...] Porque eu fico conversando demais. [...] Pra não entrar no meio da conversa e pegar o bonde. Pra zoar. (Wesley, 19 anos, aluno sem grupo).*

Nos depoimentos acima, é possível perceber que os jovens, além de considerarem que apresentavam um comportamento ruim na escola, responsabilizavam-se por isso. Afinal, o problema, na opinião deles, era o fato de conversarem demais ou não conseguirem ficar quietos, como se tudo o que ocorresse na sala durante uma aula dependesse somente do comportamento e das atitudes deles e, assim, eles fossem os únicos atores desse cenário. Em muitas situações, alguns jovens usavam frases que permeiam o imaginário social e que parecia reforçar ainda mais o sentimento de fracasso por não conseguirem corresponder ao esperado:

*Porque a escola é você quem faz. Se você vem pra estudar, se pode fazer aula na pior escola do mundo, mas se você for pra estudar você vai aprender alguma coisa. Mais você pode escolher qualquer escola melhorzinha aí, pagar e tal, mas não vai adiantar nada, se você não for pra estudar, não for pra se esforçar, não for pra prestar atenção na aula. (Daniel, 19 anos – Grupo do Hip-Hop)*

De acordo com a fala acima, fica claro que, em algumas situações, os jovens alunos não apenas interiorizam a culpa pelo próprio fracasso, como também inocentam a instituição escolar de qualquer responsabilidade. Até porque, na visão deles, não é a escola

quem faz a diferença, e, sim, o esforço despendido pelos sujeitos. Assim, o sujeito passa a ser responsabilizado pelas atitudes na sua vida, como se ele fosse livre para escolher o caminho que desejasse seguir e, principalmente, como se ele tivesse inúmeras opções a seguir. Dubet (2005, p. 403) coloca que essa situação em que o sujeito é responsabilizado por construir sua identidade é resultado do processo de transformação das instituições sociais que são responsáveis pela formação dele – escola, hospitais, assistência social – que parecem deixar livre o caminho para que o próprio sujeito escolha a formação que deseja. Entretanto, o autor chama a atenção para o fato de que essa transformação não libertou o sujeito da dominação social que lhe perpassava a formação anterior, mas apenas transformou o caráter desta, já que “obriga os indivíduos a se construírem ‘livremente’ nas categorias da experiência social”; ou seja, o sujeito é livre para escolher dentro de um espaço que é limitado pela sua condição social. Contudo, os sujeitos parecem desconsiderar que existe esse limite para suas escolhas e, assim, se culpam por não conseguirem ir além.

Alguns jovens alunos, porém, não internalizavam totalmente a culpa pelo fato de não conseguirem se adequar às expectativas escolares e apontavam problemas, quer ligados à organização escolar, quer ligados à relação estabelecida dentro da sala na escola, que interferiam na conduta deles. Portanto, vez ou outra, também apontavam a conduta de alguns professores como motivação pelo desempenho deles.

*[...] eu acho que a maioria das coisas, às vezes é o aluno [culpados pelos conflitos em sala]. [...] Mas eu acho que os professores, os professores também têm...igual um professor nosso ... professor de História, acho que o jeito dele dar aula é muito errado. [...] Ele passa uma questão no quadro, e daquela uma questão fica a aula toda, o horário todo, só naquela questão. [...] Eu acho que isso daí é o cúmulo do absurdo. O professor passar uma questão e tem quarenta minutos de aula e passar uma questão no quadro, mesmo assim tirando do livro, e nem é questão aberta, é questão de múltipla escolha. (Cláudia, 17 anos – Grupo das Patricinhas)*

Na opinião de alguns jovens alunos, então, alguns professores não se esforçavam para oferecer uma boa aula, como no caso do professor de História, que utilizava um horário inteiro para passar apenas uma questão, por isso, também, se tornavam responsáveis pelo fato de os jovens alunos não se sentirem motivados a corresponder às expectativas escolares. Essa situação mostra que alguns jovens conseguiam, de uma forma ou de outra, perceber que não bastava apenas se esforçarem para dar certo e que a postura do professor na sala de aula era fundamental para que conseguissem alcançar seus objetivos na escola. De acordo com Teixeira (2007, p. 429), a docência só se efetiva por meio da relação que é estabelecida entre



alunos e professores, daí ser esta uma atividade muito delicada. Nessa relação, “docentes e discentes se constituem. Se criam e se recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro”. Ou seja, as atitudes e o comportamento, tanto de uns quanto de outros, são mutuamente construídos na relação aluno/professor que é estabelecida no cotidiano da escola.

Outro elemento que colaborava para que os alunos modificassem o comportamento de uma aula para outra consistia nas expectativas que tinham em relação à forma como o professor deveria agir, o que gerava conflitos entre o que se esperava que acontecesse na sala de aula e o que realmente acontecia:

*Comentei com os alunos a debandada de ontem na aula de História, e Marina me disse que não dá pra aguentar a aula dele, pois ele pega uma aula inteira pra passar uma questão no quadro e explicar – isso quando não fica comentando de futebol – sendo que poderia dar a matéria num único horário e liberar no outro. Ela disse que é muito cansativo ficar escutando ele falar. Perguntei se hoje eles fariam isso de novo, e ela me disse que não, pois os dois últimos horários são Matemática e não podem fazer isso: ‘A professora é o bicho!’ (Marina, 17 anos – Grupo dos Baladeiros – Caderno de campo)*

O trecho acima declara a insatisfação ou a satisfação dos jovens alunos com as atitudes de determinado professor e o comportamento deles durante as aulas, que não era o mesmo durante os cinco horários, modificando-se à medida que mudava o professor. Como exemplo disso, na aula de História, podia-se ir embora e na aula de Matemática, não. Portanto, é possível perceber que a insatisfação com alguns professores manifestava-se por meio dos comportamentos, mas não como mero reflexo, estando os jovens alunos conscientes de suas atitudes.

Essa variação de comportamento, de aula para aula, fazia com que, em algumas situações, parecesse que naquele espaço existiam duas turmas diferentes, como é possível verificar entre a forma como se comportavam nas aulas de Português e Matemática.

#### *Aula de Português*

*Ao chegar à sala para o primeiro horário (18h45), a professora avisou que ia terminar a matéria de Português no primeiro horário e daria Literatura no segundo. Havia apenas cinco alunos na sala, mas, no decorrer do horário, foram chegando mais alunos. Enquanto a professora passava a matéria no quadro, alguns alunos debochavam uns dos outros em tom de voz alto e faziam perguntas com a intenção de ‘zoar’ com a professora, que respondia prontamente sem perceber que era zoação. Quando a professora*

*começou a explicar a matéria que estava no quadro, pediu ao grupo das Patricinhas e ao dos Turistas que parassem de conversar, mas não conseguiu. Então, ela irritou-se, abriu a porta e pediu àqueles que estivessem a fim de conversar que se retirassem da sala de aula. Enquanto a professora tentava explicar a matéria, vários alunos entravam na sala conversando alto. Ela reclamou, dizendo que os alunos já chegam atrasados na aula e que ainda atrapalham, que assim não dá, pois o professor fica deprimido, que ela ia falar com a coordenadora. Antes do final da aula, vários alunos já tinham saído da sala e ficaram apenas sete alunos para a correção do exercício. Ninguém prestava atenção e conversavam muito em tom alto, sendo que alguns estavam com as mochilas arrumadas e próximos à porta da sala, apenas aguardando o final do horário para começar a aula de Educação Física. (Caderno de campo)*

O trecho acima deixa bem claro que na aula de Português o clima era de muita descontração, ficando os alunos bem à vontade para transformar aquele horário em um espaço de sociabilidade, mesmo com as reclamações da professora, ao contrário do que se pode perceber na aula abaixo, que apresentava um clima mais tenso:

#### *Aula de Matemática*

*Depois do recreio a professora de Matemática chegou conversando com uma aluna e dizendo que tinha pós-doutorado em ignorância, chatice e falta de educação. Também disse que era uma 'cavala'. Depois de recolher os exercícios, a professora foi ao quadro e começou a passar a matéria e a resolver uma operação, mas conversava com os alunos ao mesmo tempo, dando-lhes pequenas tiradas sem entrar em clima de desavença. Em seguida, ela passou uma questão. No geral, a sala se mantinha em silêncio, com pequenos cochichos. Quando ela terminou de passar a correção da questão, perguntou se podia explicar, e um aluno disse que não, pois estava copiando, e a professora respondeu que era por esse motivo que ela tentava gostar dele e não conseguia. Mas depois disse que gostava deles, mas o problema é que eles avacalhavam muito. Ao todo, eram 17 alunos e, ao contrário das outras aulas, o silêncio é maior, imperando certo temor que se misturava com um pouco de descontração em alguns grupos, como o dos Baladeiros e o dos Turistas. A professora terminou de corrigir o exercício e passou outro valendo ponto. Os alunos ficaram bem entretidos, ou tentando fazer, ou tentando colar. Era possível vê-los quebrando a cabeça para fazerem. Quando a professora foi corrigir a questão, predominava o silêncio, que permaneceu até o final do horário. (Caderno de campo)*

Com base nesses registros, é possível perceber situações bem distintas, sendo que uma das prováveis causas para isso pode ser o fato de a professora de Português ser considerada [...] a mãe de todo. Como alguns jovens alunos disseram nas entrevistas, ela oferecia a possibilidade de rever a matéria e a reprovação em sua disciplina era rara. Isto porque ela ajudava os alunos em situação ruim nas notas e não marcava ou privilegiava alguns, como

relatou Daniel, aluno do grupo do *Hip-Hop* que não estava indo bem nas notas: [...] *no jeito de tratar todos os alunos que ela não trata com diferenças, com puxa-saquismo, tem muito isso.*

Portanto, isso evidencia uma relação contraditória, já que, nas entrevistas, a professora foi elogiada por sua competência pedagógica e por se interessar pelos alunos. Então, fica demonstrado que, apesar de admirarem a professora de Português, o comportamento deles em sala não acompanhava esse significado atribuído. Entretanto, essa situação paradoxal vivenciada na relação entre alunos e a professora na aula de Português era apenas como o início de uma linha, na qual vários tipos de relações entre alunos e professores eram estabelecidos, relações que, em alguns casos, eram bem distintas daquela apresentada anteriormente, como na aula de Matemática.

Para esta situação – aula de Matemática – o clima, como já apontado, era tenso e os jovens alunos ficavam mais calados e entretidos com as atividades propostas pela professora. Outro detalhe relevante observado foi que a professora procurou deixar claro aos alunos que não toleraria brincadeiras e outras coisas que pudesse vir a considerar como falta de respeito. Além disso, salientou que, se, porventura, qualquer coisa acontecesse, teria retorno, já que ela mesma se considerava com *pós-doutorado em ignorância, chatice e falta de educação*. Dessa forma, percebe-se que a professora tentava manter uma personagem de forma a não perder o controle daquela turma, considerada a pior de todas. Parece que essa relação modificava o comportamento dos jovens alunos em comparação com a professora de Português: eles diziam que a professora de Matemática não ajudava quem ela não julgasse merecer, como se pode observar na fala de Wesley, um dos alunos sem grupo: [...] *a professora de Matemática não dá uma chance. É muito difícil ela ajudar...'*

Além desse fato de que a professora não ajudava quem ela não julgasse merecedor, existe a contradição de que ela não era considerada, por alguns alunos, principalmente os dos grupos dos Baladeiros e do *Hip-Hop*, tão boa quanto a professora de Português na dimensão pedagógica, fazendo parecer que eles se comportavam melhor nas aulas de Matemática por causa do relacionamento pessoal um pouco mais distante estabelecido pela professora e por sua rigidez quanto à distribuição das notas.

Assim, pode-se comprovar que o comportamento dos jovens alunos na sala variava de aula para aula e de acordo com a relação estabelecida entre alunos e professores. Nas aulas de alguns professores, como nas da professora de Português e de História, conversar animadamente ou simplesmente ir embora não causaria danos maiores no final do

ano, como uma reprovação, por exemplo. Isso já não seria possível na aula de Matemática, pois a professora se recusaria a ajudar alunos que não demonstravam interesse pelas aulas dela. Então, os jovens alunos mudavam de estratégia para atingirem determinado objetivo: a aprovação. Torna-se mais claro, assim, o “[...] desenvolvimento de uma atitude mais utilitarista diante das demandas da instituição, à medida que os alunos avançam em sua escolaridade no colégio”. (ZANTEN, 2000, p. 38)

Nos dias de provas bimestrais, tais estratégias também se tornavam bastante visíveis, pois alguns professores não conseguiam silêncio, bem como encontravam dificuldades em organizar os alunos sem ameaças de expulsá-los para fora de sala. Porém, mesmo quando os professores conseguiam organizar a turma, havia momentos em que a prova parecia um exercício em grupo. Para que isso ocorresse sem causar consequências não desejadas, eles procuravam não ocupar o espaço central da sala de aula, de forma a manter a configuração da turma durante as aulas. Entretanto, como essa organização não era bem aceita por alguns professores em dia prova, que os colocavam em fileiras, cada grupo de afinidades tinha uma forma de tentar manter a comunicação entre seus membros, sendo alguns bem-sucedidos e outros, não. O grupo dos Baladeiros, por exemplo, utilizava o próprio professor como mecanismo bem-sucedido para conseguir as colas: por meio de conversas estabelecidas com ele, mandavam as respostas para os colegas do mesmo grupo, sendo que nem o professor ou os integrantes de outros grupos percebiam. O grupo dos Turistas, geralmente, não obtinha o mesmo sucesso, já que a sua principal estratégia era pedir em voz baixa cola ao colega mais próximo, fosse do grupo ou não, o que, normalmente, o professor percebia, isolando-os dos colegas ou recolhendo as provas deles.

Essa situação demonstra que os jovens alunos não apenas expressavam suas opiniões por meio de atitudes e comportamentos dentro da sala de aula, como também sabiam que tipo de atitude ter com cada professor – o silêncio das aulas de Matemática, a infrequência na aula de História ou a bagunça na aula de Português. De acordo com Barbosa (2007, p. 123), conhecer as regras da escola e dos professores é muito importante na elaboração de estratégias pelos alunos, pois esse conhecimento garante que a estratégia funcione sem deixar os alunos na mão. Afinal, “[...] a relação estratégica que os alunos estabelecem com a escola revela uma capacidade de utilizar as regras, e ao mesmo tempo, agir sobre elas”. Portanto, o aluno aprende, dentro da sala de aula, a adaptar o seu ofício de aluno, ou seja, “[...] rapidamente se percebe que sobre um pano de fundo bastante constante, as variações são essenciais [...]”. (PERRENOUD, 1995, p. 202)

Diante do que foi exposto, em que se pode perceber que, a cada aula, determinado tipo de relação professor/aluno era estabelecido e que essa relação interfere, consideravelmente, no comportamento dos alunos na sala de aula, surgem algumas questões sobre como eles constroem as classificações que atribuem aos professores: Qual é o professor gente boa ou o chato? Qual é o professor ruim ou o professor bom? O que faz um professor ser bom ou ruim? O que faz um professor ser chato ou “legal”? Como os alunos constroem os significados atribuídos aos professores?

## **4 RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS SIGNIFICADOS DOS JOVENS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NOTURNO**

### **4.1 A interação na sala de aula: o processo de construção das classificações que os alunos atribuem aos professores**

No dia-a-dia da sala de aula, são estabelecidas inúmeras relações entre os alunos e os professores, entre os alunos e entre os alunos e a escola. Tais relações geram consequências nas atitudes dos atores envolvidos nesse processo e são transformadas ao longo do ano. De acordo com Charlot (2000), é importante considerar que as relações sociais estabelecidas na sala de aula são, na realidade, uma relação educativa: o aluno se relaciona com outros (colegas e professores), consigo mesmo (processo reflexivo) e com o mundo. Nesse processo educativo, o sujeito não absorve simplesmente o conhecimento, pois este cria uma relação com o saber e lhe atribui significados próprios, apropriando-se destes à sua maneira. O autor enfatiza que compreende o termo apropriação como uma relação que consiste em transformar, moldar o saber. Em decorrência disso, é válido compreender como se dá a relação entre alunos e professores, já que essa relação também pode transformar e moldar aqueles que estão envolvidos no processo.

Ao analisar como os jovens alunos da turma 211 se relacionavam com os professores e como eram classificados com base nessa relação, alguns elementos que pareciam mediar essa relação apareceram com bastante intensidade, principalmente nas entrevistas. Nos depoimentos e mesmo nas conversas informais, foi identificado que os jovens alunos valorizavam algumas virtudes nos professores: o domínio de sua disciplina, gosto pelo que fazem, criatividade na apresentação de conteúdos e, principalmente, capacidade de envolver a turma. Isso revela que, para os jovens alunos, não existia uma separação entre o domínio pedagógico e o fato de o professor estar atento ao seu público. O professor era avaliado na sua totalidade. Dessa maneira, foram construídas algumas classificações para os professores, que pareciam indicar não apenas o que a turma esperava de um professor no aspecto pedagógico – como domínio do conteúdo, forma de explicar, dinâmica de sala de aula –, mas, também, a relação pessoal que o docente estabelecia com os jovens alunos.

#### ***4.1.1 Os professores na visão dos alunos: do céu ao inferno?***

Em inúmeras vezes, os jovens alunos comparavam os professores com o perfil do professor ideal que traziam consigo para a escola e, em várias situações, demonstravam que os significados que lhes atribuíam estavam sendo mediados por essas representações. Nessa perspectiva, de acordo com Perrenoud (1995, p. 201), mesmo “os jovens que vão pela primeira vez na vida a uma escola trazem consigo representações do ofício de aluno (e do ofício de professor), recolhidos dos pais, dos avós, de histórias, filmes, etc.” Em outros termos, assim como os professores esperam certa atitude dos alunos, e com base nisso os classificam como bons ou maus alunos, os alunos também esperam certa atitude do professor e o classifica, igualmente, como bom ou mau professor. Dessa forma, alguns alunos da turma pesquisada sabiam apontar quais as características que os professores deveriam ter ou não para se encaixarem nas expectativas deles, como é possível perceber nos depoimentos abaixo.

*Se um professor chegar assim pra você e te tratar mal? Aí ele chega assim escreve a matéria no quadro. ‘Aí oh! você copia isso aí rapidinho que eu já estou apagando aqui; se você não tiver acabado eu vou apagar porque eu num tô nem aí’, você não vai adorar a aula do professor, vai? (João, 15 anos – Grupo do Hip-Hop)*

*[...] se ele [o professor] tratar o aluno bem, o aluno vai tratar ele super bem. E se ele tratar o aluno mal, o aluno vai tratar ele também mal, vai pisar nele. Isso é, o professor tem que ter consciência de ter de aula também, saber explicar essas matérias. Dar uma explicação de matéria boa’. (Wesley, 19 anos, aluno sem grupo)*

Pode-se perceber que o bom professor, na opinião desses jovens alunos, não tem de ser um simples transmissor de conhecimentos, mas uma pessoa que interage com a turma, sendo criativo e inovador quanto aos recursos pedagógicos e que tenha como principal objetivo garantir que o aluno aprenda. Sendo assim, parece que, para esses jovens alunos, o professor ideal seria o único responsável pelo sucesso da aprendizagem dos alunos, já que lhe cabe esperar, motivar e ser atencioso. Além disso, é possível perceber na fala de Wesley que o fato de o professor não se encaixar nas expectativas de seus alunos não se mostra apenas como um elemento negativo na avaliação dele, mas, também, como uma alavanca para que se estabeleça uma relação tensa entre ambos, pois, se o professor não for “legal”, a turma também não o será. Aliás, situações como essa eram observadas diversas vezes na sala,

quando vários jovens assumiam um posicionamento de enfrentar o professor, como no trecho abaixo:

*Enquanto copiava a matéria que a professora de Biologia passava no quadro, Gisele comentou que achava as nomenclaturas de Biologia difíceis de aprender. Nesse momento, a professora se virou para a aluna e disse que ela passa o que é a biologia, e que se a aluna acha difícil ou não, não é problema dela. Então, a professora começou a explicar a matéria, e Gisele fez uma bola de chicletes até estourar, o que irritou a professora, que, mesmo sem saber quem a tinha feito, disse que não queria saber de chicletes na sala. Então, toda vez que a professora se virava para o quadro Gisele, fazia bolas até estourar, irritando a professora e fazendo toda a turma rir, já que a aluna não era descoberta. (Gisele, 16 anos – Aluna sem grupo – Caderno de campo)*

É possível perceber que esse comportamento de enfrentamento com os professores que não se encaixavam no modelo do professor ideal não era exclusivo de alunos que não correspondiam às expectativas escolares, já que, nessa aula, o ato de enfrentamento era praticado por Gisele, jovem aluna que se encaixava neste perfil. De forma geral, os jovens alunos agiam rispidamente com professores que tinham esse mesmo tipo de comportamento com eles, o que parecia ser uma regra tanto para alunos considerados “bons” quanto para alunos considerados “ruins”.

Morales (2006, p. 31) também constatou a presença do professor ideal no imaginário de vários alunos pesquisados e concluiu que, em muitos estudos sobre a conduta do professor em sala de aula, “[...] emergem duas grandes categorias de traços ou condutas: alguns dizem respeito à *competência* do professor para ensinar, controlar a classe; outros, ao seu *relacionamento* com os alunos (por exemplo: é compreensivo, paciente, está disponível para ajudar etc.)”. Porém, o autor chama a atenção para o fato de que esse modelo de professor varia de idade para idade, e que, em muitas situações, esta representação pode “de algum modo e indiretamente, [...], nos dizer como deveríamos ser, nos comunicam suas próprias necessidades tal como eles as vivem” (p. 35).

Teixeira (1999), ao analisar como as noções de tempo interferem no cotidiano escolar, revela que tanto os alunos quanto os professores constroem representações uns dos outros com base no que se espera que aconteça naquele espaço em determinado tempo, ou seja, da mesma forma que os professores classificam e rotulam os alunos que conseguem ou não aprender os conteúdos escolares no tempo estipulado pelos calendários escolares, os alunos também relacionam o perfil dos professores ideais ao fato de corresponderem ou não



ao esperado no tempo escolar,<sup>22</sup> pois, na concepção deles, os professores que não conseguem ensinar o conteúdo que deveriam no tempo estipulado e esperado, ou que, porventura, ensinam um conteúdo considerado do ano anterior, são apontados como professores ruins ou fracos, enquanto os que conseguem cumprir essas expectativas são considerados bons.

Jesus (2008, p. 1), ao realizar uma pesquisa sobre as práticas docentes consideradas bem-sucedidas pelos alunos, buscou compreender “[...] os aspectos que possam definir a prática pedagógica significativa; identificar os saberes que fundamentam esta prática, observando a sua origem e acompanhando o caminho que percorrem [...]”. De acordo com a autora, as informações apresentadas pelos alunos trouxeram quatro elementos importantes na conduta do professor e que possibilitam um bom trabalho educativo. Dois desses elementos coincidem com os que foram apresentados pela turma pesquisada, já que estavam relacionados aos aspectos pedagógicos e a relação pessoal mais próxima estabelecida com os alunos, sendo que esta última era compreendida como demonstração de interesse e preocupação pelos alunos,

[...] o que nos leva a acreditar como os alunos necessitam dessa demonstração de interesse e preocupação. Muitas vezes, demonstrar interesse e/ou preocupação é uma forma de provocar mudanças no comportamento dos alunos. Ou seja, a relação estabelecida entre os professores e os alunos é o ponto central do processo pedagógico. (JESUS, 2008, p. 4)

Ao realizar entrevistas com as professoras mais citadas como profissionais bem-sucedidas pelos alunos pesquisados, a autora identificou que, para essas profissionais, o eixo central do trabalho era considerar cada aluno, procurando conhecê-lo em suas especificidades e compreender suas necessidades. Ou seja, a capacidade e a disposição que o professor tem para se aproximar de seu aluno e compreendê-lo constitui um elemento fundamental para que possa ser bem-sucedido na sala de aula, mesmo que seja apenas na relação de afeto.

Portanto, com base nos modelos de professores ideais que os alunos tinham em mente e na relação diária que era estabelecida no dia-a-dia da sala de aula, foram construídas classificações nas quais os professores “reais” eram agrupados de acordo com a conduta apresentada. Assim, a partir das análises dos dados coletados na pesquisa, tanto na observação

---

<sup>22</sup> De acordo com a autora, essa situação se encaixa nas “durações esperadas socialmente”, que são expectativas sociais de tempo sobre o que deve acontecer em determinado tempo, servindo como um instrumento regulador, seja para delimitar horário de trabalho, seja para determinar números de aulas, contratos, etc.

quanto na entrevista, foi possível construir quatro categorias para a classificação dos professores.

• **Professores “legais”: uma relação de complacência?**

Alguns professores da turma eram considerados “legais” pelos jovens alunos, os quais não manifestavam sentimentos de grande afeição, tampouco de rejeição por eles. Os professores que se encontravam nessa categoria pareciam ser assim classificados por manterem uma boa relação com os alunos. A cordialidade na relação professor/aluno ocupava um espaço maior do que as cobranças escolares específicas, como provas, notas, avaliações, etc.:

*Ele pega o caderno, ele é o tipo de professor mãe de todos, entendeu? Ele olha mais os cadernos, ‘Ah não, beleza, vou dar os 10 pontos que o caderno está completo’.* (Marina, 17 anos – Grupo dos Baladeiros – Sobre o professor de História)

*Então não tem nada que queixar, né? Não tem nada a reclamar ela não passa nada no quadro. A gente não copia nada; a gente vai lá e faz o que a gente gosta.* (Daniel, 19 anos – Grupo do Hip-Hop – Sobre a professora de Educação Física).

*Falei, entreguei esse trabalho, entreguei esse, esse, esse até hoje eu entreguei, eu recebi o trabalho que ela entregou corrigiu e tal. Eu entreguei até depois do horário.* (Daniel, 19 anos – Grupo do Hip-Hop – Sobre a professora de Espanhol).

Assim, pode-se verificar que, para os professores serem considerados legais, eles tinham de se encaixar, principalmente, em um critério necessário para essa categoria: deviam ser mais benevolentes com os alunos, permitindo a entrega de exercícios após a data marcada, tolerando a diversão dos alunos em aula ou oferecendo muitos pontos àqueles cujo caderno estivesse completo, mesmo quando tivesse sido copiado de algum colega, o que era frequente. Dessa forma, nota-se que, no caso desses professores, para ser um professor “legal” não era preciso ter boa prática de sala de aula nem domínio do conteúdo.

Entretanto, apesar de alguns professores se encaixarem na mesma categoria de classificação dos jovens alunos, cada um estabelecia determinada relação com a turma e com alguns de seus subgrupos. No caso da professora de Educação Física, por exemplo, o sentido atribuído à própria disciplina pelos alunos favorecia a classificação dessa professora como “legal”, pois muitos jovens não consideravam a Educação Física, de fato, uma disciplina, na

qual poderiam ser avaliados. Assim, vários deles apenas se dirigiam à quadra para conversar, já que não precisavam fazer atividades avaliativas ou mesmo responder rigorosamente à chamada. Além disso, esta disciplina proporcionava a oportunidade de não estarem na sala de aula naquele momento.

*Educação Física é a coisa mais fácil que tem. Você vai lá e faz o que você gosta. Vai praticar esporte. [...] Acho que, tipo, eu não convivo muito com ela, né? Porque só interessado no meu esporte. Acho que não tenho nada a reclamar dela. (Daniel, 19 anos – Grupo do Hip-Hop)*

*Mas é um horário que, como é que eu vou dar atenção pra uma professora de Educação Física? Quê que eu vou fazer na aula de Educação Física? [...] Então o que é que eu vou ficar fazendo lá? Ah, eu vou conversar, né? Ela não vai dar uma distribuição de pontos, não vai ter uma matéria que ela vai ter que dar, então, ah, o que eu vou fazer lá? (Marina, 17 anos – Grupo dos Baladeiros)*

*Eu acho assim, eu acho bom que você sai e se distrai, [...], mas nem todo mundo participa da aula, só zoa. A maioria gosta só de ficar conversando. [...]. Acho que ela assim, ela não pode, como que eu posso dizer, assim ela não pode fazer nada, porque não vai ter jeito e tem que ter uma regra ela não vai conseguir colocar em todas as pessoas. (Claudia, 17 anos – Grupo das Patricinhas)*

Os depoimentos acima dão a entender que alguns alunos não consideravam a participação na aula de Educação Física obrigatória, embora, teoricamente, pudesse reprová-los por infrequência. Ademais, demonstram que aula não apresentava nenhum sentido além da descontração, tornando-se mais um espaço de sociabilidade entre os jovens, quando podiam colocar a conversa em dia. Outro ponto interessante é que alguns jovens alunos “desresponsabilizavam” a professora pela forma como a aula era conduzida, pois acreditavam que ela mesma nada poderia fazer para mudar aquela situação, já que a Educação Física, por ser uma disciplina de esportes, não era passível de ser ensinada como as outras. Portanto, para a maioria dos grupos de afinidades da turma, a professora de Educação Física era apenas uma professora “legal”, que não “pegava no pé deles” e mantinha uma relação de cordialidade.

Já situação da professora de Espanhol, era bem distinta. Mesmo porque, sua disciplina continha matéria e avaliação. Entretanto, os jovens alunos pareciam, em muitas ocasiões, ter pouco a falar sobre essa professora, possibilitando o entendimento de que era muito mais por ela não representar um perigo em relação à reprovação no final do ano do que quanto à sua competência como professora:

*De Espanhol, eu acho o jeito dela dá aula muito bem e o jeito dela tratar também é muito bem. [...] Eu acho que ela é uma boa professora, ela sempre passa mais coisa no quadro, um pouco mais de matéria. (Cláudia, 17 anos – Grupo das Patricinhas)*

*Ah, ela explica bem! Ela ajuda a aprender espanhol. Ajuda a gente a melhorar nossos erros de espanhol. Ela ajuda a gente. (Wesley, 19 anos, aluno sem grupo)*

As falas dos alunos acima sobre a professora são bem sucintas, o que reforça, ainda mais, a impressão de que a relação estabelecida entre os alunos e essa professora não ia muito além do horário de aula e parecia que, em muitas ocasiões, ela se mostrava uma boa professora por não cobrar muito da turma. Alguns dos alunos entrevistados, como Marina, do grupo dos Baladeiros, e João, do grupo do *Hip-Hop*, sequer se lembravam quem era a professora de espanhol, apesar de serem alunos frequentes. Marina, inclusive, até ficou surpresa quando percebeu que estava escrevendo o nome da professora errado nos trabalhos que entregava para ela e que a própria professora não tinha feito nenhum comentário sobre isso. Assim, parece que a relação instrumental mantida por alguns jovens alunos com a escola, relação esta na qual o objetivo de passar de ano, muitas vezes, superava a aprendizagem, fazia parte da classificação atribuída a essa professora. Até porque, o fato de alguns jovens alunos não considerarem-na um empecilho para alcançarem esse objetivo a tornava apenas a professora “legal”, fazendo com que qualquer esforço pedagógico que ela empreendesse fosse desconsiderado pelos alunos.

Entretanto, essa situação na qual os jovens tinham pouco o que falar sobre a professora parece um tanto quanto contraditória em relação à situação observada na pesquisa de campo. Haja vista que a aula de espanhol ficava relativamente cheia, até mesmo no primeiro horário, e a professora sempre buscava inovar nos aspectos pedagógicos, levando músicas, jogos, brincadeiras etc., além de ajudá-los quando não estavam bem nas notas.

*Hoje o primeiro horário era Espanhol, e, logo que bateu o sinal às 18h45, a professora se dirigiu para a sala, onde já tinha um bom número de alunos para assistir à sua aula (aproximadamente 12 alunos). Ela deu aos alunos a letra de uma música e levou um rádio para acompanharem a música com a letra. A letra tinha pequenas lacunas e os alunos tinham de completá-las. Ela tocou a música umas três vezes para que eles identificassem as palavras que faltavam e deixou que alguns alunos dançassem. Em seguida, começou a corrigir no quadro e os alunos se envolveram bastante no exercício. Quando a professora começou a passar a música pela quarta vez, Gisele e Marcelo começaram a dançar, enquanto Eduardo cantava. Logo após a*

*correção, a professora deixou que os alunos ficassem dançando até o sinal bater. (Aula de Espanhol – Caderno de campo)*

Geralmente, as aulas de Espanhol seguiam o ritmo da aula relatada acima, com um clima de descontração se misturando à participação dos jovens alunos. Por causa disso, parece um pouco contraditório que os jovens alunos não soubessem o que falar sobre a professora, já que ela parecia se esforçar para ensiná-los e ajudá-los, além de ter a participação deles. Portanto, ao manter uma boa relação com os alunos, mas restrita ao horário de suas aulas, e certa flexibilidade em relação às notas, o que representava menos uma disciplina para se preocuparem, a relação com a aula de Espanhol parecia estar mais ligada à apuração de frequência, sendo que a dimensão pedagógica e a boa relação estabelecida pela professora eram meras coadjuvantes. Dessa forma, a professora de Espanhol era considerada “legal”, tendo em vista que não representava qualquer obstáculo.

O professor de História também era considerado “legal” pela turma, mas essa avaliação parecia estar ligada ao fato de manter boas relações com a mesma, fazendo piadas, distribuindo pontos facilmente ou simplesmente não cobrando a frequência, assim como os relatos abaixo indicam.

*Porque chega no quarto horário está todo mundo cansado e tal, ele copia lá e todo mundo já sabe o que ele vai passar. Tipo: que ele vai passar uma ou duas questões lá e tal. Depois eu copio do colega, aí, então, todo mundo tem esse pensamento. E ele é gente boa, ele não ‘embaça’ ninguém, então vai todo mundo embora. (Daniel, 19 anos – Grupo do Hip-Hop)*

*Porque acho que são dez pontos de caderno. Por isso que eu acho que também não tem muita frequência, porque o pessoal, tipo assim, [...] se ele fizesse chamada todos os dias, às vezes teria mais gente na sala. Por exemplo, vai ganhar os dez pontos de caderno aqueles que tiverem tipo uns 70% das minhas aulas. (Marina, 17 anos – Grupo dos Baladeiros)*

Dessa maneira, parece que, por não colocar obstáculos na vida escolar dos jovens alunos, esse professor se mostrava “legal” para a turma e compreendia as necessidades dos alunos. Por exemplo, era compreensivo com o fato de estarem cansados para assistir ao último horário e, até mesmo, não se importava em não assistirem às suas aulas. Mesmo porque, para todos os alunos da 211 a aprovação era praticamente certa nessa disciplina.

Apesar disso, esse professor não era elogiado pelos jovens alunos no aspecto pedagógico, revelando que a relação estabelecida entre alunos e professor no horário da aula

de História estava mais direcionada para uma relação de amizade, coleguismo ou camaradagem do que, propriamente, uma relação de ensino/aprendizagem.

*Difícilmente eu mato aula, mas quando eu mato pode saber que é o professor de História que dá duas questões que a gente fica até cansado lá (risos). [...] Porque cansa a gente. Por que que ele não passa as duas questões no primeiro e solta todo mundo no outro então? (Marina, 17 anos – Grupo dos Baladeiros)*

O professor F., de Filosofia, que os acompanhou durante todo o primeiro semestre e se afastou para concorrer ao cargo de vereador, também era considerado “legal” pela turma, mas a forma como se deu essa classificação foi um tanto quanto diferente dos professores apresentados acima. Durante as observações de campo, foi possível perceber que esse professor não era muito mencionado pelos alunos, por ser “legal” nem “chato”, e, geralmente, suas aulas eram marcadas por uma desordem entre eles. Inclusive, o professor sequer conseguia um pouco de atenção para ser ouvido quando explicava.

*No segundo horário (Filosofia), a turma se encheu bem, contando com 18 alunos. O professor entrou e começou a falar com a turma, mas quase ninguém o ouvia, a não ser o grupo do Hip-Hop. Ele começou a passar matéria no quadro, e a conversa continuou. Quando a conversa cessou um pouco, começou uma discussão em voz alta entre dois alunos e dava pra ver na expressão dos dois alunos que eles faziam aquilo só para irritar o professor, pois eles falavam olhando para frente e rindo. O professor parou um pequeno tempo e ficou olhando pra trás, mas não disse nada. A conversa voltou, e os alunos entravam e saíam da sala como se o professor não estivesse por lá. (Aula de Filosofia, 1º semestre – Caderno de campo)*

Pode-se compreender que a aula desse professor transcorria sem grande interferência dele. Resumia-se em: passar matéria no quadro para que os alunos copiassem; explicações que eram ouvidas por poucos alunos; vez ou outra, um filme na biblioteca. Assim, os alunos não tinham grandes objeções quanto a esse professor, já que ele raramente os repreendia ou reclamava por atenção enquanto explicava. Com esse comportamento, acabava não sendo odiado pela turma. Ao mesmo tempo, não agia de forma tal que lhe permitisse ser considerado um excelente professor quanto à sua prática pedagógica. Nas conversas informais, esse professor, raramente, era citado pelos alunos, a não ser quanto à sua beleza física. De uma forma geral, quando mencionado, era considerado um professor “legal”, já que não “pegava no pé” e não “batia de frente” com o objetivo deles que era passar de ano. Entretanto, após a troca de professores, a opinião de alguns jovens alunos quanto a esse

professor se modificou, e de professor pouco significativo ele passou a ser considerado professor “muito legal”, tanto no quesito relação pessoal estabelecida em sala de aula quanto no aspecto pedagógico.

*Eu sou mais o F. [...] Ele dava... Ele dava filme, ele dava muita matéria diferente, ele explicava bem. No entanto quando ele estava passando [matéria] não podia conversar, esses negócio [...].* (Cláudia, 17 anos – Grupo das Patricinhas)

*Ah! Porque explicava melhor, hein! Ele era mais calmo. Era mais tranquilo [...].* (João, 15 anos – Grupo do Hip-Hop)

Parece que a motivação para a modificação da classificação desse professor se concentrava na comparação com o novo professor que era mais rígido com a turma, modificando as relações que eram estabelecidas naquele horário. Contudo, nem todos os alunos da turma pensavam assim e diziam que tinham saudades não de um “bom professor”, mas de um professor que não era rígido, com quem tiveram mais contato e que dava certa liberdade na sala de aula.

*Ah! Prefiro o F. Porque o F é mais pela ‘orde’. [...] a gente zoava pra ‘caralho’ com a voz dele na sala, sabe sei lá ‘véio’, ele era pela ‘orde’. Parecia que ele era doidão, ele chegava doidão aqui no colégio’.* (Bernardo, 20 anos – Grupo dos Turistas)

Para esse aluno, a prática pedagógica do professor não era lembrada, por não considerar algo significativo ou, então, por se tratar de uma característica negativa dele. A relação pessoal estabelecida com a turma também não fazia muita diferença na classificação desse professor, já que é possível perceber que ele deixava a turma à vontade. Nessa circunstância, ele ocupava a posição de um professor que pouco interferia nas relações de sociabilidade dentro da sala de aula, deixando livre o espaço para que os jovens alunos transitassem e se manifestassem como bem entendessem. Assim, é provável que o único elemento responsável, para os alunos, para que esse professor viesse a se destacar refere-se à questão da comparação e adaptação, pois eles tiveram de se adaptar a um novo estilo no meio do período letivo, o que acabou mudando consideravelmente a relação professor/aluno naquele horário.

Além desses professores, a professora de Matemática também era classificada como “legal” pela turma, mas o critério utilizado para essa classificação foi bem distinto daquele usado para os professores apresentados acima. A relação com essa professora sempre pareceu bastante tensa, sendo, inclusive, uma das aulas que registrava a maior frequência dos

alunos. Além disso, transcorria em silêncio e com bom comportamento na perspectiva escolar, como constatado no capítulo anterior, o que fazia parecer que a turma 211 era a turma ideal.

Quando se iniciou a observação de campo, grande parte dos alunos tinha uma posição de repúdio a essa professora – adjetivos como *capeta*, *é o bicho*, dentre outros, eram utilizadas para se referirem a ela. Nas conversas informais com os jovens alunos, essa professora era citada como a de que eles menos gostavam, já que era considerada uma pessoa difícil de se relacionar, bem como, além de não apresentar de forma clara o conteúdo da sua disciplina, não repetia a explicação quando solicitado, e tinha prazer em fazer com que seus alunos fossem reprovados. Ela era, constantemente, comparada com outro professor de Matemática da escola, que era considerado melhor em tudo.

*Os alunos do grupo do Hip-Hop se referiram ao outro professor de Matemática – D – que ele ensina melhor e que a outra turma está aprendendo mais. Disseram que a professora tem a ‘manha’ de ensinar, mas quer que eles aprendam tudo na marra. Falaram que uma das turmas do terceiro ano iria na coordenadora reclamar, pois não estão aprendendo. (Caderno de campo)*

Portanto, é possível perceber que, inicialmente, não era mantida uma boa relação entre a turma e a professora de Matemática e que os jovens também não gostavam das habilidades dela como professora, o que não permitiria classificá-la como professora “legal” nem como boa professora. Entretanto, com o passar do período letivo, alguns alunos começaram a simpatizar com ela, modificando, assim, a relação que era estabelecida durante as aulas de Matemática. A motivação para essa mudança foi o fato de que alguns jovens, principalmente os do grupo dos Baladeiros, perceberam que ela se importava com eles e que, de alguma forma, mesmo que fosse do jeito dela, procurava ajudá-los. Sendo assim, revelaram que ela era uma professora “legal”, até quando era rígida:

*Aqui no início desse ano eu senti uma certa, sei lá, uma coisinha esquisita que tinha entre eu e a professora de Matemática. Eu percebi que nós duas [...], sei lá, parecia que ela me olhava esquisito. Mas depois eu percebi que ela olha não é pra mim, ela olha pra todo mundo mesmo; é o jeito dela. Às vezes o jeito dela elogiar é xingando (risos), sabe é um jeito diferente. [...] mas a gente vê que a cara fechada dela é ali dentro da sala de aula. (Marina, 17 anos – Grupo dos Baladeiros)*

*[...] mas eu não acho ela chata. [...] Ah! Tipo assim ela era chata, agora está explicando a matéria melhor, antes ela nem conversava com a gente,*



*agora já conversa, esse negócio. [...] Eu acho por ela ser mais rígida, mais rigorosa. [...] Não é muito comunicativa, não, mais ela ainda é um pouco.* (João, 15 anos – Grupo do Hip-Hop)

Assim, é possível perceber que a relação entre os jovens alunos e a professora foi se modificando ao longo do tempo, fazendo com que grande parte dos alunos passasse a gostar mais dela. Concluíram que, apesar do jeito ríspido, ela demonstrava se importar com eles, mesmo sendo amiga e compreensiva somente com aqueles que correspondessem a certo comportamento que ela esperava.

*[...] a professora de Matemática não dá uma chance. É muito difícil ela ajuda ... E ela ajuda, mais também é muito difícil ajudar. Ela não dá ponto à toa não, dá a matéria explica e fala no outro dia vai ter exercício avaliativo igual a isso.* (Wesley, 19 anos, aluno sem grupo)

*Naquela hora eu vi que por dentro dela ela era uma outra pessoa, foi quando ela resolveu dar aquele trabalho de oito pontos pra fazer em casa e trazer no outro dia. Ou seja, ela percebeu que o pessoal está precisando de uma ajuda, de uma força. Foi o jeito que ela tentou ajudar a gente. Eu acho bem legal.* (Marina, 17 anos – Grupo dos Baladeiros)

Contudo, esse tipo de comportamento em que somente eram ajudados aqueles que correspondessem às expectativas da professora fazia com que alguns jovens alunos não gostassem declaradamente dela nem da forma como dava aula, revelando, assim, um grande incômodo e dificuldade em se ajustarem na sua aula:

*Matemática eu adorava. Olha pra você eu adorava a matemática, veio esta professora aí eu já não gostei tanto. Por quê? Porque eu acho que o jeito dela explicar matemática pra mim não bateu ainda muito bem não, entendeu?* (Daniel, 19 anos – Grupo do Hip-Hop)

A fala acima determina, de forma mais clara, a divisão quanto aos significados atribuídos à professora. Divisão que era mais acentuada entre os grupos de afinidades, como no caso do grupo do *Hip-Hop* e o grupo das Patricinhas, pois os primeiros não gostavam muito da professora no início do ano, tendo apenas um aumento no limite de tolerância em relação a essa aula no decorrer do período letivo, enquanto o segundo grupo sempre manteve uma boa relação com a professora, principalmente no aspecto pedagógico.

Por essa razão, é possível perceber que os significados atribuídos à professora de Matemática não eram compartilhados por todos os grupos de afinidades. Os jovens alunos que gostavam da professora tinham esse sentimento atrelado ao fato de que ela se preocupava com

eles, os quais não se importavam com a dimensão pedagógica e a classificavam como uma professora “legal”. Por outro lado, a professora de Matemática não ocupava a posição de mais querida ou de mais odiada da sala, ficando sobre uma linha bem tênue entre ser uma boa ou ser uma má professora na opinião desses alunos, principalmente pela rigidez com a qual conduzia as suas aulas.

Diante do que foi apresentado acima, é possível perceber que *ser legal*, para turma, parecia estar diretamente ligado ao fato de o professor manter um bom relacionamento com eles, não interferindo na vida dos alunos, além de facilitar o objetivo instrumental deles em relação à escola, mesmo que o professor não demonstrasse o domínio da matéria ou técnicas boas para ensinar e motivar a turma. Portanto, por apresentar apenas um bom relacionamento com os alunos, flexibilidade em relação às notas e disponibilidade para ajudar na “hora do aperto”<sup>23</sup> esses professores eram apenas “legais”, o que se mostrava bem diferente dos professores que se encaixavam no perfil do bom professor para esses alunos, como se verá a seguir.

#### • O bom professor: entre o aprendizado e a amizade

Os professores da turma considerados bons iam muito além do ser “legal”, pois apresentavam qualidades que, para os alunos, pareciam ser muito importantes em um profissional como esse, como ter boa prática pedagógica e, principalmente, manter uma boa relação pessoal com a turma. Porém, a situação de alguns dos professores que se encaixavam nessa categoria parecia ser um tanto contraditória, pois, apesar de serem qualificados como bons professores, isso não significava, necessariamente, que os jovens alunos participavam das aulas no dia a dia.

Essa situação marcava bem as aulas de Geografia e Português, já que as suas professoras foram muito elogiadas pelos jovens entrevistados que identificaram, nelas, qualidades necessárias para serem consideradas boas professoras:

*Oh! Acho que tem uma professora, a de Geografia, eu acho que ela dá aula muito bem [...]. Ah eu acho legal também, porque ela não fica só naquilo, ela tem outros projetos, ela dá aula e ela revê a matéria; se o aluno não entende, ela vai lá e revê aquela matéria e ela passa tudo de novo no*

---

<sup>23</sup> Os professores que ajudavam os alunos na “hora do aperto” eram os que davam exercícios ou trabalhos valendo pontos extras para recuperar notas, não sendo, assim, uma recuperação formal.

*quadro. Ela faz por onde o aluno aprender aquela matéria.* (Cláudia, 17anos – Grupo das Patricinhas – Sobre a professora de Geografia)

*[...] eu gosto muito da professora de Português. Ela explica muito bem, ela tem um jeito dinâmico de explicar Português, Literatura. [...] Dá pra você vê que ela tá ali, né?, se esforçando pra te passar o melhor dela. Por isso que eu acho que ela o professor modelo assim pra mim.* (Daniel, 19 anos – Grupo do Hip-Hop – Sobre a professora de Português)

Portanto, fica claro nas falas acima que as professoras, além de dominarem bem a dimensão pedagógica aos olhos de seus alunos, sendo bastante elogiadas na forma de darem as suas aulas, também eram elogiadas em relação ao envolvimento que tinham com suas disciplinas. Segundo os alunos, elas preocupavam-se não apenas em transmitir os conteúdos, mas, também, em garantir que aprendessem. Dessa maneira, colocavam-nos no centro do processo educativo e demonstrava um interesse por eles, o que era percebido pelos mesmos. Entretanto, apesar desse reconhecimento pelos jovens alunos pesquisados, essa não era a situação observada em sala de aula, já que, em muitos dias, as professoras quase não conseguiam dar aula, como ficou claro na aula de Português apresentada no capítulo anterior. Ou seja, apesar de reconhecerem o esforço das professoras, nem sempre retribuía, pois, para alguns, passar de ano não seria uma dificuldade nessas disciplinas, tendo em vista que as suas professoras sempre procuravam flexibilizar a distribuição de pontos para ajudar a turma:

*Ela faz dinâmica a aula. Faz ficar dinâmica com essa distribuição de pontos na lata, assim, pra gente responder. Ai, ganhou meio ponto, ganhou um ponto. Ela é gente boa, pra mim.* (Daniel, 19 anos – Grupo do Hip-Hop – Sobre a professora de Geografia)

[Aluno]: *'Professora eu não trouxe hoje'*. [Professora]: – *'Não, você traz até antes da prova semestral'*. (Marina, 17 anos – Grupo dos Baladeiros – Sobre a professora de Português)

Parece que a flexibilidade das professoras em relação à distribuição de pontos acabava, de certa forma, comprometendo a frequência e o comportamento dos alunos em sala de aula, a ponto de a professora de Geografia oferecer 7 pontos em um bimestre que valia 25, para os alunos, simplesmente, assistirem às suas aulas. Então, dada a observação de alguns comportamentos que pareciam contradizer os depoimentos, como a baixa frequência e conversas intensas no decorrer das aulas, é possível que os alunos demandassem, também, certa rigidez por parte dessas professoras, mesmo que fosse apenas na forma como elas distribuía as notas, já que “do mesmo modo que pediam que alguém os ajudasse a ‘se

situarem na matéria' pareciam demandar que alguém os propusesse alguns limites, pois, entregues a dinâmica do próprio grupo não conseguiriam se dirigir para aquilo que ao mesmo tempo buscavam e lhes escapa – o conhecimento” (SPÓSITO; GALVÃO, 2004, p. 366). Contudo, apesar dessa relação um pouco tumultuada e contraditória estabelecida em sala de aula, as professoras eram reconhecidas por seus trabalhos, mesmo que nem sempre obtivessem sucesso.

A situação do professor de Inglês que acompanhou a turma no primeiro semestre era um pouco diferente da situação das professoras anteriormente citadas. Durante as observações, foi possível perceber que ele tinha mais controle sobre a turma, principalmente por se aproximar ao máximo deles e inovar nos aspectos pedagógicos. Também se pôde observar, durante a pesquisa de campo, que os alunos participavam bastante das aulas desse professor. Por isso, a sala, normalmente, ficava cheia em seus horários, independentemente do dia e da hora em que ocorria e se aconteceria ou não distribuição de pontos no decorrer dela. Contudo, o fato de os alunos assistirem e participarem mais das aulas de Inglês não significava que fizessem isso em silêncio total. Entretanto, no geral, esse professor conseguia a adesão dos alunos em meio à conversa, sendo, assim, reconhecido positivamente por eles.

*Eu acho que o A. ele era mais legal. [...] Para dar a matéria ele, por exemplo, colocava um xérox pra gente ler [...] e ele explicava as questões pra gente antes de respondermos. Às vezes a gente respondia errado, e ele: 'Não, gente, tá errado por causa disso, disso e disso, entendeu?' Ele dava muito trabalho ele sabia que se ele cobrasse em prova a gente não ia conseguir. Então, ele dava muito trabalho, tentava ajudar muito, ele dava muito aquele negócio de igual ele dava um prova os outros pontos todos ele distribuía em participação, caderno, às vezes em exercício mais leves. (Marina, 17 anos – Grupo dos Baladeiros)*

*[...] as matérias que ele explicava eram mais fáceis de entender. Do jeito que ele explicava, também. Ele era mais comunicativo, sabe, com a turma. E a aula dele era mais cheia mesmo. [...] Ele era mais legal. Ele era mais comunicativo. Ele conversava. De vez em quando, ele fazia uma brincadeirinha. Ele era mais comunicativo [...]. (João, 15 anos – Grupo do Hip-Hop)*

Assim, é possível perceber que os alunos consideravam bastante a prática pedagógica do professor, elogiando-o muito por explicar bem a matéria e por buscar outros recursos didáticos. Esse segundo elemento, inclusive, transparecia bastante que esse professor buscava unir o aspecto pedagógico a uma boa relação com os alunos, ao procurar garantir, de alguma forma, que aprendessem e pudessem ser aprovados. Além disso, os alunos

ressaltavam bastante em seus depoimentos o fato de que o professor se preocupava em garantir o aprendizado e a aprovação deles, embora uma prova considerada difícil no bimestre não permitisse a total flexibilidade na distribuição das notas, o que parecia favorecer, em parte, a frequência nas suas aulas. Em decorrência disso, a maior parte dos alunos da turma demonstrou gostar muito desse docente (apenas um aluno lhe fez críticas negativas), atribuindo-lhe, assim, a classificação de “bom professor”. Em outras palavras, muito mais do que a prática pedagógica, os alunos consideraram a atenção que o professor lhes dispensava, revelando a importância do relacionamento interpessoal estabelecido no decorrer das aulas.

O fato de os professores manifestarem interesse pelos alunos e prazer em dar aula parecia motivá-los e colocá-los como sujeitos centrais desse processo. Souza (2003) também encontrou tais elementos ao investigar os educandos do ensino médio noturno em duas escolas diferentes. De acordo com a autora, os alunos pesquisados apontaram que “[...] um dos traços essenciais que caracterizam o ‘bom professor’ é a plena identificação com a profissão, encaradas quase como um ‘sacerdócio’[...]. Disso decorrem certas atitudes e qualidades desejadas” (SOUZA, 2003, p. 146). Em síntese, parece que os alunos acreditam que, se o professor gostar do que faz, ter prazer em dar aulas e se sentir satisfeito durante o trabalho, naturalmente, irá apresentar características que o qualifiquem como um bom professor. Entretanto, a autora chama a atenção para o fato de que um bom professor tem de apresentar características essenciais, como *saber dar aula* ou *explicar bem*, pois, “na visão da classe, cabe ao professor despertar interesse e atenção: *a iniciativa do processo de aprendizagem é seu dever*” (p. 147); e *saber impor* respeito sem ser grosseiro ou ríspido com eles, afinal o professor “[...] deve também respeitar os alunos, nunca recorrendo a atitudes arbitrárias ou puramente autoritárias” (p. 148). Ou seja, os alunos valorizam professores que estão ali porque querem, que os considerem como sujeitos de seu trabalho e que, por isso, buscam trabalhar da melhor forma possível.

#### • Uma professora chata ou “legal”: reflexos de uma relação rarefeita

A professora de Biologia da turma ocupava uma classificação relativamente ambígua, que oscilava entre ser chato e ser “legal”, dependendo das atitudes que teria no dia. Essa oscilação entre o gostar ou não parecia estar ligada à forma como a professora se relacionava com a turma, quer na relação estritamente pedagógica ou na relação interpessoal.

Além disso, a situação dessa professora era bem diferente da situação de outros professores da turma: primeiro, porque essa professora começou a dar aula para a turma dois meses após as aulas terem começado; segundo, porque os horários das aulas de Biologia comprometiam muito a relação entre alunos e professor, pois ela tinha apenas dois horários na sexta-feira, um no primeiro e outro no último horário.

*Por as aulas dela serem só na sexta-feira, quase ninguém fica pra assistir. Por que quase todo mundo sai pra balada, festas, negócio. (João, 15 anos – Grupo do Hip-Hop)*

*Ah eu num sei nada dela. [...] Porque eu nunca assisto à aula dela. Quer dizer quase ninguém assiste, né? (Bernardo, 20 anos – Grupo dos Turistas)*

Por causa disso, poucos alunos assistiam às aulas dessa professora, mesmo que ela desse exercício avaliativo ou pontos de frequência, dificultando muito que a maioria dos alunos a classificasse. Alguns se referiam a ela com base no que os poucos alunos que assistiam às aulas contavam:

*Olha, particularmente eu não tive aula com ela ainda. [...] Já sei como é que é mais ou menos assim. Mas eu não tive aula com ela ainda. [...] Que ela é muito rigorosa, só isso. (Daniel, 19 anos – Grupo do Hip-Hop)*

Essa situação estabelecida entre os alunos e a professora se tornava ainda mais comprometida pelo fato de que a professora se mostrava bastante flexível quanto à distribuição de pontos. Como se observou em várias ocasiões, alunos que sequer tinham assistido a uma única aula haviam conseguido o total de pontos do bimestre apenas entregando trabalhos e fazendo as provas bimestrais, as quais eles consideravam fáceis. Assim, poucos alunos se sentiam impelidos, ou motivados, a assistir às aulas de Biologia na sexta-feira, já que apenas com a entrega de trabalhos a pontuação era praticamente garantida, como também a balada.

No entanto, alguns poucos jovens alunos se arriscavam a ir à escola na sexta-feira para assistirem às aulas, sendo que nenhum grupo de afinidades tinha presença marcante. No máximo, apresentavam-se dois alunos de cada grupo, que permaneciam isolados e quietos durante a aula, prestando atenção nas explicações ou, simplesmente, ouvindo músicas no fone de ouvido. Geralmente, esses alunos apenas assistiam ao primeiro horário e iam embora, e os significados que atribuíam à professora eram extremamente divergentes:

*[...] porque ela é chata! [...] Porque eu mesmo eu fico aqui na sexta-feira e pra mim pegar ponto, pegar matéria, mais não tem com ela... Porque ela copia os negócios do livro no quadro e depois não explica. [...] Isso daí a gente pode pegar um livro e ler em casa. (Cláudia, 16 anos – Grupo das Patricinhas)*

*Professora de Biologia também, no início muito chatinha, muito mandona, mas aos pouquinhos, igual ela falou sexta-feira no último horário, que ela ia dar as questões. Todo mundo ficou ‘puto’, aí no primeiro horário ela deu a matéria e aplicou as questões e todo mundo saiu. Então, sei lá, acho que ela é legal. (Marina, 17 anos – Grupo dos Baladeiros)*

De acordo com os depoimentos acima, é possível perceber que não havia unanimidade quanto aos significados que os alunos atribuíam à professora. Para alguns, ela apenas era “legal” por ser mais flexível, enquanto para outros a prática pedagógica da professora prejudicava muito o esforço daqueles que aceitavam trocar a balada pelo estudo. Por causa dos elementos apresentados – horário de aula em um dia ruim da semana, dimensão pedagógica considerada ruim, flexibilidade na distribuição das notas –, a relação da turma com essa professora não era intensa, dificultando, em parte, a atribuição de significados, seja pela relação estabelecida ou pela sua prática pedagógica.

Contudo, é possível perceber, com relação à classificação dessa professora, que a dimensão da preocupação com os alunos também esteve presente na fala deles, principalmente quando ela dava exercícios valendo pontos, ou na oportunidade em que obtinham boas notas nas provas, ou, ainda, quando prorrogava os prazos para a entrega de trabalhos.

#### **• Professores ruins: uma relação de batalha**

Ao analisar as classificações acima, é possível perceber que a dimensão da relação estabelecida entre os professores e a sala pesquisada era determinante para os jovens alunos no momento de manifestarem a suas opiniões. Os professores que conseguissem aliar a dimensão pedagógica com uma boa relação com a turma eram considerados bons professores e os que conseguissem apenas manter uma boa relação eram professores legais para eles. Contudo, nem todos os professores conseguiam manter, pelo menos, a boa relação com a turma na visão dos alunos, fazendo com que ao menos 2 professores, dos 11 com os quais mantiveram contato, fossem classificados como professores ruins, ou seja, professores que, além de não terem uma boa prática pedagógica, não possuíam boa relação com a turma.

Porém, os professores que ficaram nesta categoria eram, coincidentemente, aqueles que haviam ingressado no segundo semestre, sendo, conforme alguns alunos, uma questão de tempo para que percebessem o ritmo da sala e viessem a agir de acordo com ele:

*Acho que ela já percebeu a sacada, acho que depois do resultado da primeira prova aí que ela vai acabar de entender o que está acontecendo (risos). Eu acho que ela vai chegar na questão (risos) [...] que não é assim a ferro e fogo, provas, provas e provas, que só vou dar pontos pra vocês com provas porque igual ela falou [...]. (Marina, 17 anos – Grupo dos Baladeiros – Sobre a professora de Inglês)*

Os próprios jovens apostavam que “ganhariam” esse embate, por acreditarem que já o tinham vencido em ocasiões anteriores. Como no caso da professora de Biologia, que, de acordo com alguns alunos em conversas informais, era “chata” quando começou a dar aulas para a turma. Entretanto, aos poucos, começou a ceder, o que lhe rendeu uma classificação um tanto quanto ambígua, sendo considerada, em algumas situações, uma professora “legal”. Em decorrência disso, os alunos acreditavam que era apenas uma questão de tempo para que os novos professores também cedessem. Contudo, mesmo após três meses de contato, tais expectativas por parte dos jovens alunos ainda não haviam se concretizado, fazendo com que os professores em questão fossem classificados como ruins.

Essa situação era bem mais explícita na aula de Inglês, na qual, desde o primeiro dia, predominava um clima tenso com a nova professora:

*Ao iniciar a aula de Inglês a turma ficou bastante surpresa, pois aguardavam o professor, mas, quando deu o sinal, uma professora nova se apresentou para eles. Ela começou a falar sobre suas regras, e a turma não ficou satisfeita com o que ouviu. A professora disse que não admitia celular na sala, que não dava pontos para passar ninguém e que qualquer comentário que não tivesse nenhuma relação com a matéria podia ficar fora da sala de aula. No decorrer da aula, a turma ficou mais em silêncio, mas muitos alunos não prestavam atenção, e este silêncio não impediu que as conversas e a piadas saíssem, mesmo que fossem em sussurros entre os alunos. (Caderno de campo)*

Com isso, é possível perceber que, apesar do clima tenso, havia uma relação de embate entre alunos e professora. Mesmo ela deixando bem claro suas regras, os alunos buscavam burlá-las, através de sussurros. Além disso, a professora respondia de maneira muito ríspida às perguntas dos jovens e evitava qualquer tipo de conversa com eles, o que aumentava, ainda mais, a sensação de insatisfação por parte de alguns alunos:



*[...] eu estava aprendendo Inglês, sô! Com ela num dá nem vontade de ficar na sala. Conta quantos alunos tem quando ela entra tem dentro da sala. (Bernardo, 20 anos – Grupo dos Turistas)*

*Ah! Tipo assim ela é atirada, porque qualquer coisa que a gente fala com ela que se não tem há ver com a matéria, ela tá tirando, sai xingando a gente. (João, 15 anos – Grupo do Hip-Hop)*

*[...] ninguém gosta dela por que ela não gosta da gente. Ela trata a gente diferente, com a maior das ignorâncias, aí os meninos pegam antipatia com ela. Passa por cima. Não sei por que ela vem descontar coisas da casa tipo em nós. Ai nós vamos tipo pisar nela. (Wesley, 19 anos – Aluno sem grupo)*

Por esses comentários, parece que a classificação negativa atribuída a essa professora estava muito mais ligada à dimensão da relação pessoal estabelecida dentro da sala de aula do que à dimensão técnica. Ou seja, a reclamação dos jovens a respeito dessa professora se direcionava ao fato de que ela não estava focada nos alunos. Direcionava sua atenção à transmissão do conteúdo, sem se preocupar com as necessidades e dificuldades da turma. Isso, inclusive, dificultava muito a relação deles com a disciplina e prejudicava o acompanhamento da mesma. Soma-se a esse fato a dificuldade de adaptação a um novo estilo de aula, no qual, em vez de exercícios para serem feitos em casa, prevalecia uma rígida disciplina, com exercícios a serem executados em sala individualmente e entregues na hora, além de provas que, até no semestre anterior, eram bimestrais. Assim, os alunos compreendiam essas atitudes da professora como um sinal de indiferença, com intenção de prejudicá-los. Em contrapartida, eles assumiam uma posição de retaliação, criando situações para irritar e boicotar o sistema da professora.

Apesar de a professora de Inglês ter mantido o comportamento ríspido nas suas aulas, o novo professor de Filosofia buscou um caminho um pouco diferente do primeiro dia, mas obteve poucos resultados. Ao chegar à sala para o primeiro dia de aula, o professor D., de Filosofia, tentou se colocar como um professor rígido, de pouca conversa, dizendo que não toleraria brincadeiras. Entretanto, como sua tática não rendeu o esperado, já que os novos alunos não cederam e as brincadeiras que o desafiaram persistiram, investiu em outra forma de se relacionar com a turma, com vistas a uma aproximação. Assim, tentou dialogar com os alunos, organizar as carteiras em círculos, etc., Porém, novamente, não conseguiu atingir o resultado esperado, principalmente pelo fato de perder a paciência com brincadeiras que considerava desnecessárias.

*Ah! Eu to achando ruim porque aquele cara só sabe mandar a gente fazer texto. [...] Não tipo assim, eu não vejo problema. Só que toda aula dele, ele dá texto. Ah! Faz uma ata da aula de hoje. Faz um texto sobre isso. Faz um texto sobre aquilo. (João, 15 anos – Grupo do Hip-Hop)*

*Oh ele é pela ‘orde’ sô, mas ele é muito estressado, eu acho que ele devia relaxar um pouco [...] (Bernardo, 20 anos – Grupo dos Turistas)*

Nesse cenário, o fato de o professor exigir maior participação dos alunos na aula e a forma como ele buscava isso, sendo rígido quando julgava necessário, afastava-o um pouco de alguns alunos, fazendo com que o considerassem *estressado*. Dessa forma, apesar de ter procurado inovar nos aspectos pedagógicos, posicionou-se de forma ríspida diante da turma e, assim, foi considerado um professor ruim, uma vez que essa relação estabelecida entre as duas partes não correspondia ao esperado pela turma.

Diante do que foi apresentado, fica evidenciado que algumas dimensões perpassavam de forma bem contundente as classificações que eram atribuídas aos professores, como a relação pessoal e a prática pedagógica. Nessa perspectiva, os professores que conseguiam unir a prática pedagógica apreciada pelos alunos a uma boa relação estabelecida com a turma eram considerados bons professores; aqueles que apenas mantinham uma boa relação com a turma, não prejudicando os alunos, principalmente quanto à aprovação, eram “legais”; os que preservavam uma postura mais dura, mantendo certo distanciamento dos alunos na relação estabelecida em sala de aula, sem facilitar a distribuição de pontos e, ainda, não apresentando uma prática pedagógica que merecesse elogios por parte deles, esses professores eram classificados como ruins. Além desses, também foi possível ver que uma professora, cujo horário era na sexta-feira e fazia uma distribuição bem flexível de notas, quase não estabelecia contato com os alunos pesquisados, o que acabava dificultando a sua classificação.

Entretanto, outros elementos, como o sentido atribuído à escola, que em muitas situações era instrumental, com o objetivo da aprovação, também pareceu interferir consideravelmente na forma como os alunos classificavam os professores. Isso revela a necessidade de se compreender melhor o sentido que a escola representava na vida desses alunos e como a família, o trabalho e a perspectiva de futuro mediavam a construção desse sentido.

## 4.2 A escola sob o olhar do jovem aluno: uma análise dos sentidos em construção

Ao longo dos anos, a escola foi vista como o único caminho para uma existência melhor, sendo considerada um templo que detinha o conhecimento necessário para transformar a vida de qualquer pessoa que nela ingressasse. De acordo com Perrenoud (1995), durante muito tempo, a máxima “sem instrução não há salvação” sustentou o desenvolvimento da escolarização. Por meio desse pensamento, a escola era apontada como necessária para todos os cidadãos e aqueles que não a frequentassem estariam fadados a uma vida simples e de sacrifícios. Contudo, tem se tornado, atualmente, bastante claro que a escola não mais cumpre as promessas do passado, na medida em que, para muitos dos jovens alunos que agora frequentam os bancos escolares, os diplomas de conclusão têm produzido pouco impacto e não são garantia sequer de um emprego ao final dos estudos. Mesmo assim, esse imaginário que responsabiliza a escola pelo o único caminho possível para uma vida melhor ainda é forte, impregnando o discurso de alunos ao buscarem um sentido para irem até ela, como uma condição para alcançar um desejado patamar social. Apesar de os benefícios alcançados por ocasião da escolarização poderem ser diferentes, os alunos tinham a consciência de que a ausência dos diplomas escolares não apenas tornava os sonhos mais distantes, como podia dificultar-lhes o dia-a-dia. Na turma 211, o discurso inicial de alguns jovens sobre o sentido de irem à escola não era diferente, sendo direcionado para a perspectiva de um futuro melhor, de modo que pudessem constituir profissionais realizados:

*Ah, pra mim formar, ser alguém na vida. Sem isso você não vai pra lugar nenhum. E a única coisa que não pode tomar de você é o ensino. (Wesley, 19 anos – Aluno sem grupo)*

*Eu acho que é uma coisa que eu não desisto nunca (risos), doida pra terminar o terceiro ano, tentar vestibular, fazer uma faculdade, ir a fundo, entendeu, tirar uma carteira. Eu tenho aquele sonho de ser livre, sabe. Tenho o meu carrinho eu posso ir pra onde quiser, ter uma condição financeira pra me manter. [...] Ela vai me dar aquela base, né? pra mim estar correndo atrás mais de um cursinho, de coisas pra estar aprimorando um pouquinho porque a escola não é lá essas coisas, não, a gente tem que ser sincero, mas com ele é ruim, sem ele é pior ainda né? (Marina, 17 anos – Grupo dos Baladeiros)*

Nos dois depoimentos acima, fica claro que a escola é compreendida pelos alunos como um caminho para alcançar aquilo que desejam para a vida deles. No entanto, também é

possível perceber que ambos os alunos se posicionam distintamente diante da mesma situação. Para Wesley, o saber da escola não serve apenas para proporcionar uma boa condição social, mas, ainda, é um bem impossível de ser retirado por qualquer pessoa que enxergue a escola por meio de um valor simbólico. Marina, por sua vez, apresenta uma visão mais instrumental do conhecimento escolar e lhe qualifica como uma alavanca para a realização dos sonhos na busca de melhor inserção econômica e social. É interessante identificar que, mesmo se posicionando de maneira diferente frente ao conhecimento escolar, ambos os alunos dão sentido à escola com base naquilo que ela pode proporcionar de melhoria concreta na vida deles, pois “[...] a relação com a escola tem, inevitavelmente, uma componente estratégica a partir do momento em que os sucessivos graus de formação e os diplomas obtidos são convertíveis em vantagens diversas, entre as quais o acesso a uma almejada condição social” (PERRENOUD, 1995, p. 80). Portanto, é possível observar que o sentido atribuído ao ato de estudar pelos alunos se mescla com a perspectiva de futuro que possuem para a vida, reforçando, ainda mais, a visão de que a escola pode ser uma ferramenta na busca de um futuro.

Além disso, os alunos manifestaram, nos depoimentos, o desejo de “serem alguém”, o que nos permite presumir que se consideravam como “ninguém” e que, por meio do consumo, que seria possível com a aquisição da certificação escolar, conseguiriam alcançar esse patamar: teriam um carro, uma casa e a sensação de serem livres, tendo condições de pagarem as próprias despesas e seus objetos de desejo. Nesse sentido, Pais (2005, p. 60) afirma que os jovens sentem grande necessidade de serem autônomos e que, mediante o consumo, conseguem realizar esse sentimento, pois “o consumismo não é apenas um espelho da produção. As formas e os significados culturais não se reduzem ao econômico. No consumismo, encontramos, também, dimensões ligadas aos sonhos, à consolação, às imagens, às identidades”. Aliás, é por meio do consumo que os jovens podem buscar a oportunidade de se distinguirem, de se mostrarem como únicos numa sociedade onde somos constantemente homogeneizados. Então, “a necessidade de ser ‘original’ não corresponde apenas ao domínio de um ‘narcisismo individualista’, em que o mundo é um espelho no qual o indivíduo se olha; o que está em causa é um ‘narcisismo relacional’ em que o indivíduo se sente como espelho em que os outros se olham” (p. 60).

Dessa forma, é possível conceber que esses jovens enxergavam a possibilidade de “ser alguém” quando pudessem consumir aquilo que as pessoas que se destacavam, na opinião deles, tinham, e esperavam que, por intermédio da escola, essa possibilidade fosse se

concretizar. Mesmo porque, na situação em que se encontravam, não tinham acesso aos elementos que os ajudariam a construir a identidade de um “alguém” como desejavam, passando o entendimento de que eram “ninguém”. Assim, apostavam na escola como um possível caminho para chegarem aonde desejavam no futuro.

*[...] vai fazer falta se eu não pegar agora firme, que pode me atrasar a entrar numa faculdade, fazer um curso técnico, fazer alguma coisa pra me profissionalizar, ainda mais hoje e precisa porque lixeiro precisa de um segundo ano completo, terceiro ano completo. [...] Mas falta atitude, não adianta só pensar, principalmente quem vive conflito com a responsabilidade com aquela coisa deixa isso pra lá e tal, só que você tem que pensar com a responsabilidade com juízo, como disse juízo. (Daniel, 19 anos – Grupo do Hip-Hop)*

Pelo depoimento acima é possível perceber que, mesmo manifestando a importância da escola para a realização de suas aspirações pessoais, nem todos os alunos conseguiam utilizá-la como motivação para permanecerem na sala de aula. Tinham, até mesmo, dificuldade para entender o porquê de não assistirem a todas as aulas, já que tinham consciência da necessidade daquilo. Souza (2003, p. 143) coloca que, ao se estabelecer uma relação instrumental com a escola, o conhecimento escolar tem sido esvaziado para os jovens alunos, e, por conseguinte, também tem modificado a relação deles com o saber escolar, fazendo com que não vejam sentido no ato de estudar, afinal

entre os jovens alunos, a redução do conhecimento erudito a uma questão de opinião acompanha a concepção de aprendizagem escolar, não como um ato que implica algum tipo de esforço (atenção, concentração, disciplina), mas como algo ‘natural’, que brota espontaneamente.

Sendo assim, a visão da escola como uma instituição – responsável pela emissão de certificados cujos benefícios serão visíveis no futuro do educando – tem desmotivado os alunos e feito com que o ato de estudar não tenha mais sentido para eles, podendo ser deixado de lado.

De acordo com Spósito e Galvão (2004, p. 361), o fato de os jovens alunos perceberem a escola apenas como um lugar que prepara para o futuro, conferindo-lhe, assim, um significado instrumental, dificulta o ato de atribuir sentido ao que se estuda no presente, o que, nas palavras do autor,

para aqueles para quem a escola é só uma etapa necessária, fica claro o quanto a relação instrumental pode ser insuficiente para garantir a aprendizagem. A meta de futuro, sempre lembrada e reiterada, pode não ser o bastante para dar sentido a conteúdos que aparecem, no presente sem sentido.

É o que se pode observar no depoimento a seguir:

*[...] eu não tô quase nem aí pros estudos, do jeito que eu estou indo, é visível as minhas notas e tal, mais tipo que com a minha relação com a escola os professores, os coordenadores é tranqüilo, mais tipo que a escola assim eu tô meio. [...] Porque eu tô agarrado no presente, vivendo o presente e não tô pensando no futuro. [...] Eu acho um saco, porque fica tipo um labirinto, porque eu não sei o que eu quero, tô agarrado no presente. (Daniel, 18 anos – Grupo do Hip-Hop)*

De acordo com Pais (2005), atualmente os jovens já não possuem as mesmas certezas no futuro quanto os jovens do passado. Essa incerteza quanto ao futuro faz com que os jovens vivam agarrados ao presente, numa tentativa de se desviarem dos riscos que cercam o caminho incerto a seguir e que podem comprometer o projeto de futuro que constroem para si. Porém, para além dos riscos, esses jovens são obrigados a conviver com a insegurança no dia-a-dia, que compromete os projetos de futuro mais do que os riscos, já que, atualmente, os caminhos a serem trilhados por eles não são mais tão certos quanto foram no passado. Isso faz com que vivam “trajetórias ioiôs”, nas quais a multiplicidade de possibilidades acaba conferindo um caráter de teste às experiências vivenciadas pelos jovens, além de promover a construção de projetos de futuro de curta duração. Para muitos, é comum o movimento de ir e voltar, como sair da casa dos pais para um casamento e retornar quando as expectativas não forem atendidas, ou abandonar os estudos para trabalhar e depois regressar caso não ocorra como o planejado. Em função de exemplos como esses, tem-se tornado, cada vez mais, complicado fazer uma escolha para toda a vida. Então, o “labirinto” ao qual os jovens estão presos parece estar relacionado à incerteza do que vai ser o amanhã, de qual será o resultado de seus esforços e se suas escolhas, no presente, poderão, de fato, trazer-lhes benefícios ou, simplesmente, segurança no futuro, quando saírem do “labirinto”. Além disso, Pais (2005) afirma que, por causa dessa insegurança vivenciada pelos jovens, agarrar-se ao presente parece ser a melhor alternativa, o que faz com que muitos se refugiem em realidades que nem sempre são “reais”, tornando mais fácil lidar com essa situação na qual não se pode prever o que vai acontecer. Portanto,

o que constatamos é que os jovens, por se sentirem num labirinto da vida, tendem muitas vezes a negar a vigência da realidade através de projecções utópicas. Para alguns deles, a fidelidade ao real faz-se através das margens para as quais são freqüentemente relegados, como acontecem quando procuram uma integração profissional nas margens da economia formal. Uns afundam nas margens, outros procuram inovações nas margens, margens de descobertas de novos topos, novos lugares, lugares de futuro que não existem enquanto o presente não se esvai. (PAIS, 2005, p. 57)

Dada essa dificuldade de vislumbrar o futuro, muitos dos jovens alunos pesquisados centravam boa parte de seus esforços no trabalho, mesmo que fosse em atividades informais, já que o retorno, por menor que fosse, era praticamente imediato, e não uma promessa de futuro. A centralidade que o trabalho ocupava na vida desses jovens se tornava bem visível na relação utilitarista que possuíam com a escola, tendo em vista que, em vários depoimentos dos alunos da turma 211, era possível perceber que o trabalho perpassava-lhes várias dimensões da vida, seja no sentido que atribuíam a escola, seja na perspectiva de futuro, ou na relação com a família, etc.

*Pra ajudar em casa porque senão não trabalhava não, ficava só estudando. Ficava na maionese mesmo [...] O trabalho [...] te faz ganhar dinheiro, mas te atrapalha no tempo pra você estudar. Porque naquele tempo que você tá trabalhando podia tá fazendo um trabalho, podia tá copiando uma coisa que você não copiou do colega. (Daniel, 19 anos – Grupo do Hip-Hop)*

*Bom até que é, que tipo assim a gente ganha o dinheirinho da gente, não fica à toa nas outras horas. Só que é muito cansativo, a gente vai trabalhar sai do serviço vem pra escola, quando chega em casa, aí tá cansado demais, aí vai dormir e no outro dia cedo tem a mesma coisa, aí cansa muito. (João, 15 anos – Grupo do Hip-Hop)*

Percebe-se nesses depoimentos que, mesmo dando importância ao trabalho, a instituição escolar se encontra atrelada a essa dimensão, pois parece que, entre os jovens trabalhadores, havia um esforço em conciliar os estudos com o trabalho, ainda que isso não se mostrasse uma tarefa fácil para eles. Como prova disso, muitos dos alunos da turma alegavam que ficavam cansados por causa da longa jornada de trabalho e que isso interferia consideravelmente na relação estabelecida com os estudos. Apesar disso, muitos relutavam em deixar o trabalho para se dedicarem exclusivamente aos estudos, pois necessitavam do dinheiro para ajudar nas despesas de casa e para se divertirem. Nesse sentido, Dayrell (2003) considera que, para muitos jovens das camadas populares, o trabalho se mostra como a única forma de conseguirem ter acesso a bens, lazer e consumo. Em contrapartida, também é possível perceber que, mesmo com toda essa dificuldade, os alunos não deixavam a escola,

demonstrando que, apesar das necessidades imediatas atendidas por meio do trabalho, esses alunos não paravam de acreditar e investir, o mínimo que fosse, nos seus projetos de futuro. Em outras palavras, o trabalho e o estudo na vida desses jovens alunos não se apresentavam como dimensões que se intercalavam. Representavam dimensões que se sobrepõem, ora trabalho e ora estudo, revelando a importância que ambos ocupavam na vida deles.

Além disso, para vários alunos o trabalho se mostrava como o espaço onde lhes era possibilitada uma aprendizagem prática, considerada mais útil do que aquela oferecida pela escola:

*O trabalho ajuda por um lado que te edifica, faz você crescer [...]. (Daniel, 19 anos – Grupo do Hip-Hop)*

Assim, é possível o entendimento de que a aprendizagem permitida pelo trabalho, na visão de alguns alunos, é a que, de fato, acrescenta, já que por meio dele tinham a oportunidade de crescer, de fundamentar um pouco do que são. Dessa forma, os significados atribuídos ao trabalho pelos alunos vêm de encontro aos significados que atribuíam à escola, uma vez que a escola se mostrava como uma longa escada a ser galgada sem uma finalidade definida. O trabalho, por sua vez, apresentava-se, em algumas ocasiões, como um caminho retilíneo, pelo qual era possível enxergar a outra ponta, mesmo que por um instante. Com efeito, os jovens alunos do ensino noturno veem, no trabalho, um espaço onde podem ter a oportunidade de crescer e amadurecer, visto que trabalhar significa, para esses alunos, a conquista de uma autonomia, ao contrário da escola. Afinal, segundo Souza (2003, p. 139) “[...] o trabalho, para esses jovens, mantém uma dimensão educativa muito forte, não encontrada em outras instâncias, tampouco na escola”. Além disso, por meio do trabalho e dos ganhos financeiros que ele permite, os jovens alunos encontram a oportunidade de se distinguirem, mostrarem-se como únicos, já que, na escola, são constantemente forçados a ser homogeneizados por meio da categoria aluno, revelando a necessidade que possuem de ser “originais”. (PAIS, 2003)

Mesmo com o trabalho se mostrando como um espaço de conquista da autonomia e a escola como um caminho para uma vida melhor, muitos jovens afirmavam que trabalhavam e/ou estudavam motivados por certa influência familiar. Essa ocorrência, portanto, revela a importância da família na conduta e nas escolhas desses jovens. Até porque, nas entrevistas com os jovens alunos da turma 211, a opinião familiar comumente aparecia, principalmente no que se referia ao sentido da escola e à perspectiva de futuro deles, trazendo



a preocupação que os pais manifestavam quanto ao futuro de seus filhos. Além disso, foi possível perceber, nos depoimentos, a crença que os pais desses jovens alunos manifestavam em relação à escola. Consideraram-na um espaço de oportunidade de crescimento para seus filhos, além de uma possibilidade para um caminho diferente e bem-sucedido: “[...] os pais dos meios populares vão, pouco a pouco e em graus diferentes conforme os recursos e as trajetórias familiares, investir na escola como um importante desafio”. (LAHIRE, 2004, p. 256)

*Eu fiquei muito nervosa [quando repetiu o ano], mas ela (a mãe) falou você vai continuar nela porque sei que você é capaz. Acho que foi na hora que minha mãe falou isso comigo parece que ela estava investindo em mim mais uma vez aí que eu comecei a tirar as melhores notas em Matemática e eu tomei bomba em Matemática e eu comecei a gostar de Matemática [...].* (Marina, 17 anos – Grupo dos Baladeiros)

*[...] até pouco tempo minha mãe olhava meu caderno e cobrava muito o estudo. Falava que o estudo é uma coisa assim que a pessoa tem que ter ultimamente, por causa de serviço, dessas coisas assim, porque sem o estudo a gente não é nada.* (Cláudia, 16 anos – Grupo das Patricinhas)

Com base nisso, percebe-se que os alunos traziam consigo a opinião familiar sobre o sentido da escola e se sustentavam nela para persistirem nesse espaço. Além disso, são visíveis os posicionamentos diferentes das famílias quanto ao que esperam da escola, já que, no discurso de Cláudia, os seus pais referiam-se a ela com base em sua dimensão instrumental. Assim, algumas famílias esperam que seus filhos, muito mais do que simplesmente aprender os conteúdos escolares, obtenham mais sucesso no meio econômico e social do que elas tiveram. Aliás, como se observa no depoimento de Cláudia, na concepção da mãe dela, o estudo é uma ferramenta que [...] *a pessoa tem que ter ultimamente, por causa do serviço [...].* Já para a família de Marina, parece que a representação da escola estava além da dimensão instrumental, ou seja, parecia não se resumir à conquista de um diploma e, como consequência disso, conseguir um emprego melhor. Mais do que isso, delimitava a escola como um espaço que permitiria ao aluno se construir como um sujeito capaz de vencer. Dessa maneira, a instituição de ensino parecia ser, para essa família, um espaço no qual era possível a construção de uma identidade que favoreceria o alcance do sucesso social e econômico.

De acordo com Viana (2007), para algumas famílias que conseguem ter uma relação mais próxima com a escola, a confiança depositada nessa instituição favorece a relação dos alunos com as normas, regras e organização desse espaço, aumentando, assim, a

chance de que obtenham mais sucesso do que alunos provenientes de famílias nas quais a escola é vista com algum distanciamento ou desconfiança. Ou seja, quanto mais próximos da cultura escolar estiverem os jovens alunos e as suas famílias, maiores são as chances de esses alunos se ajustarem e obterem sucesso no meio escolar.

Em contrapartida, apesar de praticamente todos os alunos entrevistados afirmarem que os pais valorizavam o estudo, no período em que esta pesquisa foi realizada na escola, apenas duas mães foram, sem convite da direção ou coordenação, à escola a fim de saberem sobre a vida estudantil de seus filhos – a mãe de Marina, 17 anos (Grupo dos Baladeiros); e a mãe de Pedro, 18 anos (Grupo do *Hip-Hop*). Essa atitude revela que nem todos os pais tinham tempo disponível para ir à escola, no período noturno, depois de um longo dia de trabalho, ou, ainda, que não o faziam por desconsiderarem necessário esse acompanhamento quando não fossem solicitados. No caso de Marina, por exemplo, a visita da mãe à escola se deu de forma bem curiosa, pois ela chegou de forma inesperada, antes do horário de início das aulas. Direcionou-se à sala de aula para observar se sua filha estava presente no primeiro horário, o que deixou a jovem aluna um tanto quanto surpresa. Nesse dia, a mãe da jovem assistiu a todas as aulas com a autorização da coordenação e procurou conversar com todos os professores da turma sobre o desempenho e o comportamento da filha.

Outro ponto contraditório era o fato de que, mesmo com esse aparente investimento familiar na escola e certa cobrança de alguns pais, de acordo com os depoimentos, muitos integrantes dessa turma não seguiam o modelo do aluno “ideal”. Como já discutido, a turma era considerada uma das piores dos segundos anos da escola no período noturno, uma vez que alguns alunos, como os do grupo dos Baladeiros ou o dos Turistas, somente alcançavam a média por causa dos trabalhos dados pelos professores. Trabalhos que, em muitas ocasiões, não eram feitos por eles e, sim, copiados da internet ou dos colegas. Essa cooperação era realizada entre todos os alunos da turma, estendendo-se além dos limites dos grupos de afinidades. Haja vista que era comum membros de determinado grupo que haviam feito algum trabalho individual, como o das Patricinhas, emprestarem-no para que todos o copiassem. Além disso, 11 alunos da turma já tinham sido reprovados durante a trajetória escolar e muitos não dedicavam tempo algum para o estudo em casa, uma vez que priorizavam atividades de lazer ou alegavam problema em relação ao trabalho, que lhes consumia o único tempo disponível para o estudo.

Lahire (2004, p. 254), ao analisar as condições que podem favorecer o desempenho dos alunos dos meios populares na escola, afirma que nem sempre o

investimento escolar feito pelas famílias rende bons resultados, pois “[...] a rentabilidade escolar desses comportamentos de investimentos varia conforme a configuração familiar considerada”. Ou seja, muitas vezes, os pais podem cobrar dos filhos determinado comportamento na escola: um bom rendimento; leitura de mais livros; estudo nas férias; etc. Entretanto, podem, também, não favorecer um bom ambiente de estudo em casa, indisponibilizando materiais de leitura ou, no caso dos jovens alunos, exigindo a participação financeira destes nas despesas da casa, o que consome um bom tempo que poderia ser dedicado aos estudos.

Mesmo que os pais dos alunos não consigam, sempre, ser bem-sucedidos quanto ao incentivo relativo ao desempenho escolar, o fato é que se torna visível a importância da escola na vida dessas famílias, por significar a oportunidade de uma vida melhor. Afinal, os pais “[...] têm o sentimento que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos ‘saírem-se’ melhor do que eles.” (LAHIRE, 2004, p. 334)

Contudo, outras dimensões também atravessam o sentido que a escola tem para os alunos e, por vezes, revelam-se elementos mais motivadores para se ir à escola do que o projeto de futuro, o conhecimento que pode ser ofertado por ela ou a influência familiar. Assim, uma dessas dimensões é a sociabilidade, pois, para muitos alunos, a escola acaba sendo um espaço de convivência com os colegas, um lugar onde podem se encontrar com os amigos, conversar e se divertir. De acordo com Souza (2003, p. 123), “é possível afirmar que para muitos, a maior (ou única) motivação em ir à escola reside no encontro e no convívio com os amigos, momento de descontração e relaxamento”.

*Eles vão pra estudar também e tal, mas eles vão pra curtir ‘véio’. O colégio é a maior curtição ‘véio’, o tempo todo. Você vê que toda a hora que você sai lá fora tem gente conversando no corredor e a gente já conhece a maioria do (alunos) colégio e aí você nunca fica sozinho, você fraga. (Bernardo, 20 anos – Grupo dos Turistas)*

*Dos amigos na escola (o que mais gosta na escola). [...] porque você já tem aquele convívio e sabe que você vai ver aquela pessoa, então eu acho que a amizade aqui também ajuda muito. (Cláudia, 16 anos – Grupo das Patricinhas)*

Nesse sentido, as relações de amizades entre os alunos na escola acabam se configurando, em muitos casos, como o papel central dentro da escola. Alguns alunos são muito mais estimulados por essas relações para irem à escola do que pelo estudo propriamente. Além disso, as relações de amizade e a descontração proveniente dessas

relações, como encontros, festas, diversão e brincadeiras, mostram-se como algo praticamente imediato, enquanto as promessas relacionadas ao estudo parecem fazer parte de um futuro bem distante. Ainda a respeito disso, em muitas ocasiões, a sociabilidade estabelecida no espaço escolar se apresenta como um recurso que os alunos utilizam para tornar aquele momento, no qual precisam se “sacrificar” em prol de um futuro melhor, mais agradável e suportável.

Souza (2003) aponta que a sociabilidade juvenil indica mais do que uma associação entre os alunos; revela-se como uma forma de se inserirem socialmente. A autora também constata que “a sociabilidade juvenil caracteriza-se, na verdade pela convivência com os grupos de pares. O convívio com os amigos e, em muitos casos, com o(a) namorado(a) é o componente fundamental não só de lazer, mas também da própria ‘vida juvenil’” (p. 117). Em resumo, a escola, ao se tornar palco da sociabilidade juvenil, perde, em parte, o seu caráter de obrigação, de tarefa e disciplina, para se tornar um espaço de lazer para os jovens alunos que a frequentam.

Assim sendo, nem sempre o ‘ficar junto’, conversar e se divertir na sala de aula caracterizavam um enfrentamento aos professores, pois, como mencionado, muitos jovens tinham apenas aquele espaço e momento para se encontrarem e colocar a conversa em dia. Portanto, não tinham, talvez, o propósito de atrapalhar ou “avacalhar” as aulas, mas, sim, poderia representar uma necessidade de estarem juntos em grupos onde pudessem sentir que faziam parte, que eram importantes (SOUZA, 2003). Nessa perspectiva, a escola perde seu caráter meramente instrumental, passando a ter, também, um caráter de lazer e prazer, que vai além do sofrimento e sacrifício que parece ser o ato de estudar para muitos alunos. Com essa visão, “isso significa que os símbolos da identidade juvenil e as marcas das experiências externas à escola cada vez mais interferem e definem sentidos para a vida escolar dos jovens” (CORTI; SOUZA, 2005, p. 114). Em outros termos, apesar de a escola buscar manter o mundo externo distante dos seus limites, os jovens alunos têm levado as características desse mundo para o interior dela e as utilizado como motivação para permanecerem naquele espaço de ensino.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, propôs-se a refletir sobre a relação juventude/escola. De forma mais específica, como os jovens alunos do ensino médio noturno de uma escola pública constroem as classificações que atribuem aos seus professores no cotidiano da sala de aula. Para tanto, procurou-se compreender quem eram os alunos da turma pesquisada, quais os sentidos que atribuíam à escola e como ocorriam as relações entre eles mesmos e deles com os professores no atual contexto de expansão do ensino médio.

A pesquisa constituiu-se em um momento intenso de aprendizagens, mas é fato que não conseguiu traduzir, aqui, toda a riqueza dos dados coletados. Nesse sentido, as análises apresentadas neste trabalho trazem apenas uma visão possível do que foi observado, não se esgotando, assim, a complexidade das relações estabelecidas entre os sujeitos. Na certeza disso, será realizada, a partir de agora, uma tentativa de sintetizar as principais constatações desta investigação, tendo em vista os limites ressaltados.

Primeiramente, constatou-se que uma série de variáveis interfere nas relações dos alunos com os professores no cotidiano escolar, bem como nos sentidos atribuídos à experiência escolar. Uma delas refere-se à própria infra-estrutura da escola. Nesse sentido, foi verificado que, no contexto da expansão do ensino médio nas escolas públicas, os alunos oriundos das camadas populares, que estão tendo a oportunidade de frequentar esse nível de ensino, nessa escola, encontraram-na deteriorada, com suas salas desgastadas, laboratórios inutilizados, falta de material para impressão de provas e boletins, etc. Essa realidade foi entendida pelo alunos como um descaso para com eles, reforçando, em muitos, uma postura de distanciamento da instituição escolar.

Já no cotidiano escolar, outro elemento que influenciou bastante nas relações estabelecidas entre alunos e professores na sala de aula foi o fato de a turma pesquisada apresentar um perfil mais jovem, bem diferente de outras turmas daquele turno nas quais predominava a presença de adultos. Essa realidade pareceu ter contribuído para que a turma fosse rotulada como bagunceira e os jovens estigmatizados como alunos ruins por boa parte do corpo docente. Além disso, interferiu bastante na relação professor/alunos na sala de aula, já que os jovens alunos reforçavam os comportamentos rejeitados pelos seus professores, o que justificava a dificuldade destes em lidar com alunos mais jovens no período noturno.

Na sala de aula, os alunos pesquisados possuíam uma dinâmica própria e se organizavam em grupos de afinidades. Esses grupos não tinham uma configuração estática, ocorrendo, ao contrário, constantes mudanças entre seus membros durante o período observado. Constatou-se que cada grupo possuía um comportamento distinto dentro da sala de aula, o que interferia consideravelmente na forma como se relacionavam com os colegas e com professores. Os lugares ocupados pelos grupos na sala de aula também refletiam o comportamento deles: os grupos que pareciam corresponder mais às expectativas escolares assentavam-se mais à frente, enquanto os grupos mais afastados dessas expectativas se assentavam mais ao fundo, longe do professor. Além disso, foi evidenciado que os alunos, na sala de aula, apresentavam certo comportamento quando estavam na companhia do grupo de afinidade e outro no momento em que estavam sozinhos, evidenciando a importância das relações de sociabilidade no cotidiano escolar.

A observação de campo apresentou que o comportamento dos alunos na sala variava de uma aula para outra. Sendo assim, é possível o entendimento de que a relação estabelecida com os professores modificava-se de acordo com a postura destes como docentes. Ainda foi detectado, nesse sentido, que a relação estabelecida com os professores variava de acordo com a forma como cada educador conduzia sua aula: professores mais benevolentes, que demonstravam certa flexibilidade na distribuição – e possível recuperação – das notas, possuíam, em suas aulas, o menor índice de frequência. Ademais, essas mesmas aulas apresentavam certa “desordem” relacionada ao comportamento dos jovens alunos, com conversas, brincadeiras e risos constantes; os professores mais rígidos exigiam mais disciplina e frequência. Entretanto, ressalte-se que não havia qualquer padronização ou uniformidade no comportamento dos jovens alunos, sendo a variação desse comportamento o elemento observado com mais constância.

Em vários contextos da pesquisa, seja nas entrevistas, em conversas informais ou nas observações de sala de aula, foi possível perceber que os alunos tinham um imaginário formado a respeito *do* professor. Para eles, esse profissional deveria atender a um modelo que detivesse não apenas habilidades pedagógicas – como domínio do conteúdo ou criatividade –, mas, também, condutas em sala de aula julgados por eles adequadas, uma vez que apontavam, constantemente, o desejo de serem percebidos e de terem suas necessidades reconhecidas. Nesse sentido, os alunos requeriam do professor um bom relacionamento com a turma, de modo que demonstrasse interesse por suas vidas. Foi interessante perceber, também, que eles atribuíam ao educador a responsabilidade de motivá-los e garantir o envolvimento de todos

durante as aulas. Além disso, o professor deveria ser criativo quanto à sua desenvoltura dentro da sala de aula, demonstrar domínio do conteúdo, não se limitar ao livro didático e, finalmente, saber explicar a matéria de tal forma que os alunos entendessem claramente.

Nos depoimentos dos alunos, ficou nítida a centralidade que a relação pessoal estabelecida entre eles e professores ocupava nas classificações destes, bem como a necessidade que demonstravam de ter uma relação que fosse além da transmissão do conteúdo, por meio da qual pudessem ser reconhecidos e enxergados nas suas diferenças e dificuldades. Portanto, neste estudo, revelou-se que, ao perceberem os alunos como sujeitos, os professores passavam a ser mais valorizados por eles, tendo, assim, maiores chances de desenvolver um processo educativo mais amplo. Entretanto, se isso foi constatado no caso de alguns professores, não o foi em outros. Com relação às professoras classificadas como “boas professoras”, observou-se um movimento contraditório quando os depoimentos não coincidiam com os comportamentos observados no cotidiano escolar. De acordo com falas de alunos entrevistados, essas professoras eram consideradas boas por causa do empenho que ambas demonstravam na tentativa de atrair e convencer os alunos a estudarem. Apesar disso, o comportamento dos alunos no dia-a-dia mostrou que o objetivo dessas professoras não se concretizava, pois os educandos não se sentiam motivados a assistir às aulas, o que provocava um alto índice de infrequência e bagunça. Infelizmente, não houve elementos suficientes para que se pudesse aprofundar nessa questão e, assim, compreender melhor a contradição verificada. Assim, se mostra a relevância de se procurar analisar e compreender os motivos da contradição observada.

Também foi possível perceber que, para a maioria dos alunos, a escola apresentava um sentido pragmático cujo objetivo máximo se concretizava na aquisição da certificação escolar, que poderia garantir-lhes um emprego melhor. Então, as perspectivas de futuro desses jovens alunos estavam atreladas à escola, mesmo que de forma pragmática, revelando que essa instituição ainda cumpria um papel na vida deles. É importante lembrar que algumas variáveis interferem na construção desses sentidos que os alunos atribuíam à escola. Uma delas é a família, que tendia a reforçar a relevância dos estudos para uma vida melhor. Outra variável é o trabalho, que se mostrava como a possibilidade de uma aprendizagem prática e um retorno mais imediato. Apesar disso, cabe destinar um lugar especial à dimensão da sociabilidade, tendo em vista que a escola apareceu como um palco para a sua constituição, tanto na sala de aula quanto no pátio. Assim, era garantido aos jovens um espaço para encontros de amigos e conversas. Aliás, essas finalidades, muitas vezes, tornaram-se

prioridade em detrimento das aulas e dos estudos. Nesse sentido, a sociabilidade permitia transformar aquele ambiente árido num lugar de prazer e diversão, aliviando, assim, o sacrifício de terem de ir à escola todos os dias.

Finalmente, verificou-se que a expansão do acesso ao ensino médio não tem gerado, realmente, uma inclusão. Em outras palavras, a inclusão desses sujeitos tem se dado de forma excludente no interior da própria escola. O fato de a escola não se adequar às necessidades e às demandas dos alunos e de não estabelecer pontos de diálogos com eles acaba fazendo com que reduzam sua função ao objetivo instrumental – aquisição de certificados – ou a abandonem. Portanto, essa situação atesta que as desigualdades escolares não foram equacionadas com a expansão de matrículas, mas passaram a ser reproduzidas no espaço escolar.

Após todas essas discussões, com este trabalho, espera-se contribuir, de alguma forma, para ampliar a compreensão da necessidade de as escolas de ensino médio buscarem a compreensão de quem são os alunos que chegam até elas atualmente, a realidade, as demandas e as necessidades deles, buscando adequar sua organização e o seu currículo a esse novo contexto. Além disso, busca evidenciar a importância das relações sociais no cotidiano escolar, principalmente a relação dos professores com os seus alunos, condição primeira para uma prática pedagógica bem-sucedida. Diante das análises apresentadas nesta dissertação, torna-se claro que a busca pela superação das desigualdades escolares passa, dentre outros fatores, pela construção de uma nova postura dos professores e da escola para com os seus alunos, reconhecendo-os como sujeitos pertencentes a uma fase da vida que demanda necessidades próprias e na qual desejam um futuro melhor.



## REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro. *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta, 2003.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRADE, Luísa Teixeira; SIMAN, Lana Mara de Castro. Aula de história: cultura, discurso e conhecimento. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2006.

BARBOSA, Daniele de Souza; DAYRELL, Juarez Tarcísio. “*Tamo junto e misturado!*”: um estudo sobre a sociabilidade de jovens alunos em uma escola pública. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 693-732.

BRANDÃO, Carlos R. A turma de trás. In: MORAIS, Regis (Org.). *Sala de aula: que espaço é este?* Campinas: Papirus, 1986.

BRASIL. *O ensino médio inovador*. Brasília: MEC, maio de 2009. Disponível em: [http://portalmec.gov.br/dmdocuments/ensino\\_inovador.pdf](http://portalmec.gov.br/dmdocuments/ensino_inovador.pdf). Acesso em: 13 jun. 2009.

BRASIL. *Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil* (GT interministerial instituído pela Portaria n. 1.189, de 5 de dezembro de 2007, e pela Portaria n. 386, de 25 de março de 2008). Brasília: MEC, julho de 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt\\_interministerialresumo2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt_interministerialresumo2.pdf). Acesso em: 15 jan. 2009.

BRENNER, A. K.; DAYRELL, J.; CARRANO, P. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ÁBRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Paulo Martoni (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 2005.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORTI, A. P.; FREITAS, M. V.; SPÓSITO, M. P. *O encontro das culturas juvenis com a escola*. São Paulo: Ação Educativa: Assessoria, Pesquisa e Informação, 2001.

CORTI, A. P.; FREITAS, M. V.; SPÓSITO, M. P.; SOUZA, Raquel. *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. São Paulo: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. T. (Org). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

DAYRELL, Juarez. *A escola faz a juventude?* Reflexões em torno da socialização juvenil. 2007. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br:8080/objuventude/acervo.php>>. Acesso em: 26 nov. 2007.

DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, set./out./nov./dez. 2003.

DOMINGUES, J. L.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, N. S. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, abr. 2000.

DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000200002&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000200002&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso em: 22 fev. 2008.

DUBET, François. *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Tradução de Luciano Padilla. Barcelona: Gedisa, 2005.

FANFANI, Emílio (2000). *Culturas juvenis y cultura escolar*. Documento apresentado no seminário Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio. Brasília: MEC.

GOFFMAN, E. *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GOMES, C. A.; CARNIELLI, B. L. Expansão do ensino médio: temores sobre a educação de jovens e adultos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 47-69, jul. 2003.

JESUS, M. C. *Professoras bem-sucedidas: saberes e práticas significativas*. 2008. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT04-4632-Int.pdf> acesso em 20/04/2009.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Tradução de Ramón Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 2004.

MARQUES, M. O. S. Escola noturna e jovens. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, maio/ago./set./dez. 1997.

MORALES, Pedro. *A relação professor-aluno: o que é, como se faz*. 6. ed. São Paulo: Loyola, Brasil, 2006.

NÉRI, Marcelo (Org.). *Motivos da evasão escolar*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2009. Disponível em [www.fgv.br/cps/tpemotivos](http://www.fgv.br/cps/tpemotivos). Acesso em: 25 maio 2009.

PAIS, J. M. Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro. In: ENCICLOPÉDIA MODERNA DE SOCIOLOGIA. 2. ed. Porto: Âmbar, 2005.

PERALVA, A. T. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5/6, maio/ago./ set./dez. 1997.

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Editora Porto, 1995.

SILVA, Hesley Machado; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro. Jovens do ensino médio noturno: demandas em relação à escola. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2000.

SOUZA, Regina Magalhães de. *Escola e juventude: o aprender a aprender*. São Paulo: Educ/Paulus, 2003.

SPÓSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre a relação juventude e escola no Brasil. In: ÁBRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Paulo Martoni (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo. 2005.

SPÓSITO, M. P.; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, jul./dez. 2004.

TEIXEIRA, I. A. C. Cadências escolares, ritmos docentes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, jul./dez. 1999.

TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, maio/ago. 2007.

TEIXEIRA, I. A. C.; PÁDUA, Karla Cunha. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, II, 2006, Salvador, *Anais...* UNEB, 2006, 1 CD-ROM.

VAN ZANTEM, Agnès. Cultura da rua ou cultura da escola? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 1, 2000.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias populares: algumas condições de possibilidade. Goiânia: UCG, Centro de Cultura Goiana, 2007.

VIANNA, Heraldo. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano, 2003.

YIN, Robert. *Estudo de caso*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

**ANEXOS**

## Anexo A

### TERMO DE CONSENTIMENTO DOS ALUNOS MAIORES DE IDADE

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Convidamos o aluno \_\_\_\_\_ para participar como sujeito da pesquisa JUVENTUDE/ ESCOLA: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE JOVENS ALUNOS E PROFESSORES, que será realizada pela mestrandia Fernanda Cristina Soares Silvino, sob a orientação do Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell.

Com esta pesquisa, pretende-se desenvolver uma investigação sobre a relação estabelecida entre os jovens alunos e seus professores em sala de aula, em uma escola pública que ofereça o ensino médio noturno. Por meio deste estudo, também, tem-se a intenção de verificar como tal relação em sala interfere na formação dos alunos, já que a escola se mostra como um importante espaço na vida deles, influenciando a forma como se inserem na sociedade.

O trabalho de pesquisa a ser realizado terá como procedimento metodológico a observação dentro da sala de aula, bem como entrevistas aos jovens alunos que fazem parte da turma observada, caso seja necessário. Posteriormente, todos os jovens participantes da pesquisa terão acesso à dissertação. Os alunos envolvidos na pesquisa poderão retirar sua autorização, dada por meio da aceitação deste convite, em qualquer momento do transcurso da pesquisa, sem que, com isso, lhe seja aplicada qualquer penalidade. Fica garantido, por meio deste documento, o sigilo e a privacidade do sujeito quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Destacamos que, caso surjam quaisquer problemas, o jovem poderá contatar a pesquisadora Fernanda Cristina Soares Silvino, nos telefones 3461-7462 / 8809-5752 ou o Comitê de Ética da UFMG: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º (segundo) andar, sala 2005, telefone 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Eu, \_\_\_\_\_, Carteira de Identidade nº. \_\_\_\_\_, telefone: \_\_\_\_\_ aluno da escola \_\_\_\_\_, permito a realização da pesquisa.

ASSINATURA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

LOCAL: \_\_\_\_\_

**CARIMBO DA ESCOLA**

## Anexo B

### TERMO DE CONSENTIMENTO DOS ALUNOS MENORES DE IDADE

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Convidamos o(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, que foi autorizado pelos seus pais ou responsáveis, o(a) Sr.(a) \_\_\_\_\_, para participar como sujeito da pesquisa JUVENTUDE/ ESCOLA: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE JOVENS ALUNOS E PROFESSORES, que será realizada pela mestrandia Fernanda Cristina Soares Silvino sob a orientação do Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell.

Com esta pesquisa, pretende-se desenvolver uma investigação sobre a relação estabelecida entre os jovens alunos e seus professores em sala de aula, em uma escola pública que ofereça o ensino médio noturno. Por meio deste trabalho, também, tem-se a intenção de verificar como tal relação em sala interfere na formação dos alunos, já que a escola se mostra como um importante espaço na vida deles, influenciando a forma como se inserem na sociedade.

O trabalho de pesquisa a ser realizado terá como procedimento metodológico a observação dentro da sala de aula, bem como entrevistas aos jovens alunos que fazem parte da turma observada, caso seja necessário. Posteriormente, todos os jovens os participantes da pesquisa terão acesso à dissertação. Os alunos envolvidos na pesquisa poderão retirar sua autorização, dada por meio da aceitação deste convite, em qualquer momento do transcurso da pesquisa, sem que, com isso, lhe seja aplicada qualquer penalidade. Fica garantido, por meio deste documento, o sigilo e a privacidade do sujeito quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Destacamos que, caso surjam quaisquer problemas, o jovem poderá contatar a pesquisadora Fernanda Cristina Soares Silvino, nos telefones 3461-7462 / 8809-5752 ou o Comitê de Ética da UFMG: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º (segundo) andar, sala 2005, telefone 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Eu, \_\_\_\_\_, Carteira de Identidade nº. \_\_\_\_\_, devidamente autorizado por meus pais ou responsáveis, o(a) Sr. (a) \_\_\_\_\_, telefone: \_\_\_\_\_, aluno da escola \_\_\_\_\_, aceito participar da realização da pesquisa.

ASSINATURA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

LOCAL: \_\_\_\_\_

**CARIMBO DA ESCOLA**

## Anexo C

### TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Pedimos a autorização do Sr.(a) \_\_\_\_\_, pai ou responsável pelo aluno (a) \_\_\_\_\_, para participar como sujeito da pesquisa JUVENTUDE/ ESCOLA: UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE JOVENS ALUNOS E PROFESSORES, que será realizada pela mestrandia Fernanda Cristina Soares Silvino sob a orientação do Prof. Dr. Juarez Tarcísio Dayrell.

Com esta pesquisa, pretende-se desenvolver uma investigação sobre a relação estabelecida entre os jovens alunos e seus professores em sala de aula, em uma escola pública que ofereça o ensino médio noturno. Por meio deste estudo, também, tem-se a intenção de verificar como tal relação em sala interfere na formação dos alunos, já que a escola se mostra como um importante espaço na vida deles, influenciando a forma como se inserem na sociedade.

O trabalho de pesquisa a ser realizado terá como procedimento metodológico a observação dentro da sala de aula, bem como entrevistas aos jovens alunos que fazem parte da turma observada, caso seja necessário. Posteriormente, todos os jovens os participantes da pesquisa terão acesso à dissertação. Os alunos envolvidos na pesquisa poderão retirar sua autorização, dada por meio da aceitação deste convite, em qualquer momento do transcurso da pesquisa, sem que, com isso, lhe seja aplicada qualquer penalidade. Fica garantido, por meio deste documento, o sigilo e a privacidade do sujeito quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Destacamos que, caso surjam quaisquer problemas, o jovem poderá contatar a pesquisadora Fernanda Cristina Soares Silvino, nos telefones 3461-7462 / 8809-5752 ou o Comitê de Ética da UFMG: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º (segundo) andar, sala 2005, telefone 3409-4592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Eu, \_\_\_\_\_, Carteira de Identidade nº. \_\_\_\_\_, telefone: \_\_\_\_\_ responsável pelo(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ da escola \_\_\_\_\_ autorizo a participação deste na pesquisa a ser realizada.

ASSINATURA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

LOCAL: \_\_\_\_\_

**CARIMBO DA ESCOLA**



## Anexo D

### TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PROFESSORES

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Convidamos o(a) professor(a) \_\_\_\_\_ para participar como sujeito da pesquisa “Juventude/Escola: uma análise das relações entre os jovens alunos e os professores”, a ser realizada pela mestranda Fernanda Cristina Soares Silvino sob orientação do professor Dr.º. Juarez Tarcísio Dayrell, professor do departamento de administração escolar (DMTE), da Faculdade de Educação da UFMG.

Esta pesquisa pretende desenvolver uma investigação sobre a relação que é estabelecida entre os jovens alunos e seus professores em sala de aula, em uma escola de Ensino Médio Noturno. Este estudo também tem como intenção verificar como que tal relação estabelecida em sala interfere na formação do aluno, já que a escola se mostra como um importante espaço na vida destes, influenciando a forma como estes se inserem na sociedade.

Estamos cientes de que o trabalho de pesquisa a ser realizado terá como procedimento metodológico a observação dentro da sala de aula e que, posteriormente, todos os sujeitos participantes da pesquisa terão acesso ao principal produto elaborado, neste caso, a dissertação. Os professores envolvidos na pesquisa poderão retirar sua autorização, dados por meio da aceitação deste convite, em qualquer momento do transcurso da pesquisa, sem que, com isso, lhe seja imputada qualquer penalidade. Fica garantido, através deste documento, o sigilo e a privacidade do sujeito quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Destacamos que, caso surjam quaisquer problemas, além de contactar a pesquisadora Fernanda Cristina Soares Silvino, nos telefones 34617462/88095752, o(a) professor(a) poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética da UFMG: Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º (segundo) andar, sala 2005, fone: 34094592, e-mail: coep@prpq.ufmg.br

Eu, \_\_\_\_\_, Carteira de Identidade nº \_\_\_\_\_, telefone: \_\_\_\_\_ aluno da escola \_\_\_\_\_, permito a realização da pesquisa.

ASSINATURA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

LOCAL: \_\_\_\_\_

**CARIMBO DA ESCOLA**

**Anexo E**  
**QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL – ALUNOS I**

Primeiro questionário

Idade: \_\_\_\_\_ anos

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Estado civil: ( ) Solteiro ( ) Casado ( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_.

Qual é a sua cor/raça?

- ( ) Preta            ( ) Parda  
 ( ) Branca        ( ) Indígena  
 ( ) Amarela      ( ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_.

Religião: \_\_\_\_\_

Onde mora (bairro/cidade):

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Moro com:

- |                                       |                                         |
|---------------------------------------|-----------------------------------------|
| ( ) Meus pais                         | ( ) Pais e irmãos                       |
| ( ) Pais, irmãos e parentes           | ( ) Parentes                            |
| ( ) Amigos                            | ( ) Namorado(a)                         |
| ( ) Marido ou esposa                  | ( ) Marido ou esposa e filhos           |
| ( ) Marido ou esposa na casa dos pais | ( ) Marido ou esposa na casa dos sogros |
| ( ) Outros. Quem? _____               |                                         |

Tem filhos:

- ( ) Sim ( ) Não

Caso a resposta acima seja positiva, quantos filhos você tem? \_\_\_\_\_

Grau de escolaridade dos pais:

- |                             |                                   |
|-----------------------------|-----------------------------------|
| Pai ( ) Ensino fundamental  | ( ) Ensino fundamental incompleto |
| ( ) Ensino médio            | ( ) Ensino médio técnico          |
| ( ) Ensino médio incompleto |                                   |
| ( ) Ensino superior         | ( ) Ensino superior incompleto    |
| ( ) Outro. Qual? _____      |                                   |

- |                             |                                   |
|-----------------------------|-----------------------------------|
| Mãe ( ) Ensino fundamental  | ( ) Ensino fundamental incompleto |
| ( ) Ensino médio            | ( ) Ensino médio técnico          |
| ( ) Ensino médio incompleto |                                   |
| ( ) Ensino superior         | ( ) Ensino superior incompleto    |
| ( ) Outro. Qual? _____      |                                   |

Você trabalha?

Sim  Não

Tem carteira assinada?

Sim  Não

Trabalha por conta própria?

Sim  Não

Quantas horas você trabalha por dia?

Quatro horas  Seis horas

Oito horas  Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Em que você trabalha?

---



---

Quanto você ganha por mês de trabalho:

Menos de um salário mínimo

Um salário mínimo

De um a três salários mínimos

Mais de três salários mínimos

Qual é a renda mensal da sua família:

Menos de um salário mínimo

Um salário mínimo

De um a cinco salários mínimos

Mais de cinco salários mínimos

Por que escolheu estudar à noite?

---



---

Por que estuda nesta escola?

---



---

Onde você estudou antes?

Nesta mesma escola, mas em outro turno

Em outra escola estadual

Em uma escola municipal

Em uma escola particular

Outra. Qual? \_\_\_\_\_

Você estudou:

Sempre na escola pública

Alguns anos em escola particular. Quantos anos? \_\_\_\_\_

Você já repetiu o ano?

Sim  Não

Caso a resposta acima seja positiva, quantas vezes você repetiu o ano?

Uma  Duas  Três  Quatro  Mais de quatro

Você já parou de estudar?

Sim  Não

Caso a resposta acima seja positiva, qual foi o motivo?

---

---

**Anexo F**  
**QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL ALUNOS II**

**PERFIL SOCIOCULTURAL DOS JOVENS ALUNOS**

**1. Se você estiver trabalhando, qual é sua ocupação?**

---

---

---

**2. Se você trabalha, costuma gastar seu dinheiro com:**

1.  roupas e calçados
2.  CDs
3.  diversão
4.  viagens
5.  despesas de casa (água, luz, telefone, alimentação)

**3. O que pretende fazer quando terminar a escola?**

- Faculdade
- Cursinho
- Curso técnico
- Trabalhar
- Outros. Qual? \_\_\_\_\_

**4. Que tipo de profissional você gostaria de ser?**

- Médico (a)
- Dentista
- Policial
- Comerciário(a)
- Engenheiro(a)
- Professor(a)
- Motorista
- Artista de teatro, de TV, de cinema, de música, etc.
- Manicure
- Cabeleireiro(a)
- Servente ou Pedreiro
- Jogador (a) de futebol
- Outros. Qual? \_\_\_\_\_
- Nunca pensei nisso.

**5. Das opções abaixo, assinale três de que você mais gosta em sua escola** (em ordem de preferência, assinalando 1 para a de que mais gosta, depois 2 e 3).

- O ensino
- Os professores
- O recreio
- Os amigos
- Educação física
- Laboratório
- Biblioteca
- As aulas
- As regras
- A merenda
- O espaço físico
- A diretoria
- Outra \_\_\_\_\_

**6. Das opções abaixo, assinale três de que você menos gosta em sua escola** (em ordem de preferência, assinalando 1 para a do que menos gosta, depois 2 e 3).

- O ensino
- Os professores
- O recreio
- Os amigos
- Educação física
- Laboratório
- Bibliotecas
- As aulas
- As regras
- A merenda
- O espaço físico
- A diretoria
- Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**7. Com que frequência você vai a estes lugares?**

	Pelo menos uma vez por semana	Pelo menos uma vez por mês	Raramente	Não tenho interesse	Não tenho acesso
Teatro					
Cinema					
Shows					
Shopping					
Mineirão					
Lan House					

**8. Com que frequência você se dedica a essas atividades?**

	Todo dia	De vez em quando	Não tem interesse	Não tem acesso
Estudar (fora da escola)				
Ler revistas ou jornal				
Ler algum livro ( <i>sem ser para escola ou para o trabalho</i> )				
Assistir à TV				
Jogar no computador ou Usar internet				
Ouvir rádio				
Tocar instrumentos ou cantar				
Praticar esportes				
Namorar				
Encontrar amigos(as)				
Ajudar em tarefas de casa				

**9. Você está lendo algum livro atualmente?**

1.  Sim. Qual? \_\_\_\_\_
2.  Não. Qual foi o último livro que você leu? \_\_\_\_\_

**10. Qual destas atividades você mais gosta de fazer em seu tempo livre (em ordem de preferência, assinalando 1 para a de que mais gosta, depois 2 e 3)?**

- Ir dançar/baile
- Ir à missa/igreja/culto
- Ir ao grupo ou piscina
- Ir ao shopping
- Passear na praça ou parque
- Ir a festas em casa de amigos
- Viajar para algum lugar
- Ir à lanchonete
- Assistir à televisão ou ouvir rádio
- Jogar bola com os amigos ou fazer alguma atividade física
- Soltar papagaio
- Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**11. Você faz parte ou participa das atividades de algum grupo de jovens, seja no seu bairro ou em qualquer parte da cidade?**

- Não
- Sim. De quais grupos?

1.  Música
2.  Teatro
3.  Dança
4.  Grafite
6.  Bicicleta
7.  Patins
8.  Skate
9.  Rádio comunitária
10.  Outro. Qual? \_\_\_\_\_
11.  Não participa de nenhum

**12. Quais locais ou instituições você acha mais importantes para seu desenvolvimento/amadurecimento pessoal?**

1.  Família    2.  Rua        3.  Escola  
4.  Trabalho    5.  Igreja      6.  O grupo do qual participa  
7.  Outros. Qual? \_\_\_\_\_



## Anexo G

**QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL PROFESSORES**

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG  
 PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DOS PROFESSORES

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

1. SEXO: ( ) Masculino ( ) Feminino
2. Estado civil: ( ) Solteiro(a)  
 ( ) Casado (a) ou amasiado (a)  
 ( ) Separado(a) ou divorciado(a)  
 ( ) Viúvo
3. Data de nascimento: \_\_\_\_/ \_\_\_\_/ \_\_\_\_ (formato:00/00/0000)
4. De acordo com as categorias utilizadas pelo IBGE, informe sua cor/raça.  
 ( ) Branco  
 ( ) Preto  
 ( ) Pardo  
 ( ) Amarelo  
 ( ) Indígena
5. Tem filhos?  
 ( ) Sim  
 ( ) Não

**TRAJETÓRIA ACADÊMICA**

9. Onde você concluiu a maior parte (50% ou mais) do ensino médio (2º grau)?  
 ( ) Em escola pública federal  
 ( ) Em escola pública estadual  
 ( ) Em escola pública municipal  
 ( ) Em escola particular paga com seu trabalho  
 ( ) Em escola particular com bolsa parcial  
 ( ) Em escola particular com bolsa integral  
 ( ) Em escola particular sem bolsa

10. Qual é o seu curso de formação em nível de graduação?

Nome do Curso	Modalidade

11. 1. Ano de início \_\_\_\_\_ 11.2. Ano de conclusão \_\_\_\_\_

12. Você já realizou algum curso de pós-graduação?  
 ( ) Não  
 ( ) Sim (Passar para a questão 13)

13. Qual é o nível de pós-graduação realizado?

- Atualização
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

<b>ATUAÇÃO PROFISSIONAL</b>
-----------------------------

14. Além de seu(s) trabalho(s), você desempenha outra atividade remunerada?

- Sim
- Não

Qual atividade? \_\_\_\_\_

15. Em quantas escolas você leciona atualmente?

- Uma escola
- Duas escolas
- Três ou mais escolas

16. Qual é a carga horária semanal de trabalho, dentro de sala de aula?

- Até 10 horas semanais
- De 11 a 20 horas semanais
- De 21 a 30 horas semanais
- De 31 a 40 horas semanais
- Acima de 40 horas semanais

17. Há quanto tempo você leciona?

- Menos de um ano
- De um a cinco anos
- De cinco a dez anos
- Mais de dez anos

18. Há quanto tempo você leciona no noturno?

- Menos de um ano
- De um a cinco anos
- De cinco a dez anos
- Mais de dez anos

19. Em qual(is) escola(s) você leciona atualmente?

---

---

---

20. Qual o tipo de vínculo trabalhista que você tem nesta escola?

- Concursado(a)
- Contratado(a)

21. Há quanto tempo você está lecionando nesta escola?

- Menos de um ano
- De um a cinco anos
- De cinco a dez anos
- Mais de dez anos

22. Qual é seu tempo de deslocamento de casa até a escola? (MESMO QUE VOCÊ VÁ PARA A ESCOLA SAINDO DE OUTRO LUGAR, CONSIDERE O TEMPO GASTO A PARTIR DE SUA CASA)

- Menos de 10 minutos
- De 11 a 30 minutos
- De 31 a 60 minutos
- De 1 a 2 horas
- Mais de 2 horas

### **PARTICIPAÇÃO POLÍTICA/CULTURAL**

23. De qual(is) associação(ões), entidade(s) e grupo(s) você participa atualmente?

- Associação comunitária, de moradores ou sociedade de amigos do bairro
- Associação estudantil, grêmio, centro acadêmico ou união de estudantes
- Clube ou associação esportiva, recreativa ou de lazer
- Grupo artístico ou cultural
- Grupo de defesa do meio ambiente ou ecológico
- Grupo religioso
- Grupos/trabalho voluntário
- Movimento Negro/Indígena/feminista/liberdade de poção sexual
- Movimentos sociais
- ONG's
- Partido Político
- Sindicato de trabalhadores/associação
- Não participo de nenhuma associação, entidade ou grupos.

24. De qual(is) associação(ões) entidade(s) e grupos você já participou?

- Associação comunitária, de moradores ou sociedade de amigos do bairro
- Associação estudantil, grêmio, centro acadêmico ou união de estudantes
- Clube ou associação esportiva, recreativa ou de lazer
- Grupo artístico ou cultural
- Grupo de defesa do meio ambiente ou ecológico
- Grupo religioso
- Grupos/trabalho voluntário
- Movimento Negro/Indígena/Feminista/Liberdade de poção sexual/GLBTT
- Movimentos sociais
- ONGs
- Partido político
- Sindicato de trabalhadores/associação
- Não participo de nenhuma associação, entidade ou grupos.

25. Com que frequência você costuma ir/ler a:

	Frequentemente	Raramente	Nunca
Centros culturais			
Cinemas			
Museus			
Parques e praças			
Shoppings			
Teatro			
Livros			
Jornais/Revistas			
Livros			

## Anexo H

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADO

Sujeitos – serão selecionados cinco alunos, um de cada grupo de afinidades da turma observada.

Objetivo – Esclarecer os pontos escuros nas declarações dos alunos a respeito dos professores e, assim, evidenciar como eles classificam os professores.

#### Perguntas

Como você se relaciona com a escola? Gosta? Por quê?

Conte um pouco da sua trajetória com a escola Já repetiu o ano? Do que mais gostou? Do que menos gostou?

Teve algum professor que marcou? Como? Foi positivamente? Por quê? Negativamente? Por quê?

Para que você vem à escola?

Hoje, como você se relaciona com a escola? Do que menos gosta na escola? Do que mais gosta?

O que você acha dos professores? Qual você mais gosta? O que mais marcou? Qual que mais marcou? Qual que chama mais a atenção? Por quê?

O que pesa mais nas aulas: a forma como o professor dá aula, ou como ele trata os alunos?

Como você vê a sua frequência?

Como é o seu comportamento na aula?

O que é bom nas aulas de Português: o jeito de a professora dar aula? A forma como ela trata os alunos? A forma como ela distribui os pontos?

Alguns alunos disseram que, apesar de o professor de História distribuir pontos facilmente e ser meio lento na hora de explicar a matéria, é inteligente, domina o conteúdo e explica algumas coisas legais. Se ele tem toda essas qualidades, porque quase ninguém assiste às aulas dele?

Vários alunos disseram que o professor de Inglês que saiu era gente boa e, agora, têm dito que a nova professora de Inglês é chata, que ela dá aula como se tivesse decorado a matéria. O que faz do professor anterior gente boa e da atual professora uma chata? Qual a principal diferença entre os dois?

A aula de Educação Física ocorre mesmo se a professora não estiver presente e quase não falam sobre ela. O que você acha disso? Há alguma diferença da aula dessa professora para a aula dos outros professores?

Alguns alunos têm dito que o novo professor de Filosofia sabe dar aula, que ele sabe prender a atenção dos alunos. O que ele faz de especial?

Muitos alunos colocam que a professora de Geografia é gente boa, mas poucos assistem às aulas dela se não tiver distribuição de pontos. Por quê?

A baixa frequência na aula de Biologia se deve ao dia da semana ou à professora, que alguns alunos consideram “tirada” e fraca?