

Afirmações e resistências: cultura escolar e juventude

Assertion and Resistance: school culture and youth

Alessandra Nicodemos Oliveira Silva*

Ana Carolina Oliveira Alves**

Henrique Dias Sobral Silva***

Resumo

Nossa intenção é analisar processos de afirmação e resistência que a cultura escolar impõe a estudantes de uma escola estadual do Rio de Janeiro a partir da experiência dos autores como professora orientadora e como estagiários. Focamos em uma turma marcada por divergências e segregações, reconhecendo os fenômenos educacionais como esferas a serem investigadas em

* Professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui graduação (Licenciatura e Bacharelado) em História pela Universidade Federal Fluminense (1996), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2001) e doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2013). É coordenadora do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica, ênfase Educação de Jovens e Adultos (CESPEB-EJA-UFRJ) e docente no PPGEH/UFRJ. Tem experiência na área de Ensino de História, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos, principalmente nos seguintes campos: currículo, elaboração de material didático, diversidade étnico-racial e formação de professores. E-mail: alenicodemos@yahoo.com.br

** Mestrando em História da Universidade Estadual de Campinas da área de Política, Memória e Cidade e bolsista da CAPES. Possui graduação (licenciatura e bacharelado) em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Durante a graduação escreveu trabalhos dedicados ao ensino de História, como “O jogo como prática pedagógica: pensando a República Velha, territorialização e fontes históricas em sala de aula”, publicado nos Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio de 2014, além da apresentação da pesquisa que deu origem a este artigo na XXXVI Jornada de Iniciação Científica da UFRJ, tendo sido o trabalho ganhador de sua sessão e rendido a publicação de seu resumo expandido na Revista do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ (no prelo). E-mail: anacarolinaoa@hotmail.com

*** Mestrando em História na UFRJ na área de Relações de Poder e Cultura e tutor de História no pré-vestibular do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro. Possui graduação (licenciatura e bacharelado) em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Durante a graduação escreveu trabalhos dedicados ao ensino de História, como “O jogo como prática pedagógica: pensando a República Velha, territorialização e fontes históricas em sala de aula”, publicado nos Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio de 2014, além da apresentação da pesquisa que deu origem a este artigo na XXXVI Jornada de Iniciação Científica da UFRJ, tendo sido o trabalho ganhador de sua sessão e rendido a publicação de seu resumo expandido na Revista do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ (no prelo). E-mail: henriq_sobral@hotmail.com

suas complexidades na escola e seus desdobramentos no mundo do trabalho.

Palavras-chave

Ensino médio. Segregação. Prática de ensino.

Abstract

Our intention is to analyze affirmative and resistance processes that the school culture imposes to students of a Rio de Janeiro public high school through the authors' experience as coordinating teacher and as interns. We focused in a class in which thesegregation between the students was notable, considering the educational phenomena as areas which should be investigated in their complexity and in their consequences in labor life.

Keywords

High School. Segregation. Teaching practice.

Este artigo pretende problematizar processos de afirmação e resistência aos contingenciamentos que a cultura escolar impõe a jovens estudantes em uma escola pública de ensino médio, na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Partimos da premissa de que a cultura escolar (com seus ritos, modelos, metas e imposições) apresenta um descompasso frente à realidade e aos anseios dos jovens em processos formais de escolarização nessa modalidade de ensino.

Assim, iremos abordar tal temática, em debate com referenciais teóricos do campo da juventude¹ e dialogando com autores do ensino de História² e da Educação³. A pesquisa aqui relatada pode ser descrita como *estudo de tipo etnográfico* vinculado ao referencial do materialismo histórico-dialético, inserindo-se na opção de pesquisa em Educação, que busca associar uma perspectiva crítica a análises de cunho mais

¹ DAYRELL, Juares. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 1.105-1.128, 2007; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. *Revista Teias* [online], v. 12, p. 7-22, 2011; FERREIRA, Mônica Dias Peregrino. Desigualdade, juventude e escola: uma análise de trajetórias institucionais. In: FÁVERO, Osmar; ZACCOUR, Edwiges. (Org.). *Pesquisa em Educação III*. Niterói: Eduff, 2008. v. 3. p. 113-149. (Série Pesquisa em Educação).

² BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro, Editora Mauad, 2007.

³ FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984; ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007; PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Poesis*, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2005/2006.

etnográfico, pela combinação da teoria com estratégias de pesquisa qualitativa. Assim, reconhecemos nos fenômenos educacionais as relações históricas e dialéticas de articulação entre as esferas a serem investigadas, a partir do lugar do estudante, do professor e da política educacional, em suas especificidades e ao mesmo tempo em suas relações de complementariedade e contradições⁴.

Em relação ao ingresso de jovens no ensino médio, podemos considerar que os anos 2000 foram marcados por uma curva ascendente, porém, tal processo está longe de garantir *a permanência, o êxito e a conclusão* dessa etapa escolar. Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), saltamos de uma taxa de conclusão, em 2007, de 46,7% de concluintes até os 19 anos para 54,3% em 2013⁵. Esses dados indicam claramente que tal etapa de ensino ainda se constitui, nos dias atuais, como um significativo entrave para a universalização da educação brasileira em termos quantitativos e qualitativos, denunciando que, na relação entre o jovem e a escola, processos de subescolarização se fazem presentes e se atualizam no cotidiano escolar, mesmo considerando a ampliação de acesso de determinados grupos sociais antes excluídos dessa possibilidade formativa.

Sendo assim, consideramos que a escola, nos marcos de uma sociedade capitalista, constitui-se em um significativo espaço de reprodução das desigualdades sociais. Mônica Peregrino, ao analisar trajetórias institucionais escolares de jovens pobres nos alerta sobre tal processo:

Numerosos estudos [...] vêm mostrando os movimentos de expansão da Educação que passa a incorporar, em seus espaços e por tempo cada vez mais longo, grupos sociais antes excluídos dos muros institucionais. No entanto, operam traduzindo-se em fragilização da estrutura escolar e realizando, ao final, a expansão de uma escola que se amplia, tornando-se cada vez “menos” escola⁶.

E, nesse contexto paradoxal, os estudos de Juarez Dayrell e Paulo Carrano têm procurado uma aproximação com as percepções dos próprios jovens sobre seus processos de escolarização no ensino médio, reconhecendo nessa análise que os jovens que ingressam na escola atualmente carregam percepções, condições e fazeres muito diversificados de gerações anteriores⁷. Juarez Dayrell cunha a expressão

⁴ ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2005.

⁵ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2013.

⁶ FERREIRA, op. cit., p. 116.

⁷ Essa tendência dos autores pode ser observada em diversos de seus textos.

nova condição juvenil no Brasil e indica que a mesma se estrutura por dois elementos centrais: o primeiro, a origem social dos jovens, que implica a conjugação de experiências no mundo do trabalho e no mundo da escola de forma concomitante; e o segundo, as culturas juvenis, como espaços privilegiados de construções de práticas e principalmente de representações dos jovens sobre si e sobre o mundo, um universo de ritos e práticas que marcam e demarcam uma forma de estar no mundo, na cidade e na escola, e que vão construindo um mosaico de tribos, com definições muito claras de quais elementos indicam a pertença ou não àquele universo específico⁸.

Outro elemento a ser considerado nesse processo é que as fronteiras entre o mundo juvenil e mundo adulto são cada vez mais tênues, nas quais o universo juvenil, principalmente dos mais pobres, é contundentemente atravessado/confrontado com o mundo adulto. Paulo Carrano sinaliza essa questão:

Em outras palavras, nem todos os jovens vivem a sua juventude como uma situação de trânsito e preparação para as responsabilidades da vida adulta. Isso significa dizer, por exemplo, que para jovens das classes populares as responsabilidades da “vida adulta”, especialmente a “pressão” para a entrada no mercado de trabalho, ou ainda a experiência da gravidez, de maternidade e de paternidade, chega enquanto esses estão experimentando um tipo determinado de vivência do tempo de juventude⁹.

As suas experiências de estar no colégio carregam, em nossa opinião, essa dinâmica societária e suas contradições, e a pesquisa procurou identificar, a partir das repostas individuais e coletivas dos estudantes aos constrangimentos e estímulos da cultura escolar (rendimentos, frequências, participação nas atividades, aprovação, êxito e fracasso), num primeiro momento, como se agregam/desagregam dentro do espaço da sala e, num segundo momento, se a trajetória escolar desses jovens carregou ou carrega um potencial de construtor de determinadas identidades juvenis e formas de estar no mundo após a conclusão de seus estudos.

O campo de observação da pesquisa se desenvolveu na experiência, vivenciada pelos autores, na Prática de Ensino de História, como professora orientadora e como estagiários na referida escola. O estágio se desenvolveu em turma de 3º ano de ensino médio, marcada por profundas divergências entre os grupos de alunos, contexto raramente notado ou problematizado pelos docentes como um todo e também pela professora de História da turma, que encaravam o apartamento dos alunos como um

⁸ DAYRELL, op. cit.

⁹ CARRANO, op. cit., p. 11.

elemento que não interferiria no desempenho escolar deles, na dinâmica da sala de aula ou no planejamento dos conteúdos e o naturalizavam como possibilidade distinta de trajetórias escolares dos alunos.

Na contramão dessa percepção, encarávamos, no cenário de observação do cotidiano escolar, que o processo de segregação dos alunos na turma deveria ser entendido e estudado como espaço privilegiado para se trazer à tona as percepções dos mesmos sobre suas trajetórias escolares, desafios e expectativas como sujeitos e que nesse contexto se materializava uma *nova condição juvenil*, como aponta Juarez Dayrell.

Tal pesquisa se filia a uma tendência no campo do ensino de História¹⁰ que entende que a formação inicial dos docentes deve contribuir para o aprimoramento do olhar dos licenciandos sobre o universo escolar e seus sujeitos. Considerando, dessa forma, que num processo formativo os espaços acadêmicos e escolares são espaços de produção de conhecimento e de pesquisa e que não devem ser hierarquizados, mas reconhecidos em suas potencialidades e especificidades. Pela atual legislação de formação de professores, os alunos devem vivenciar 400 horas de observação e participação em sala de aula de turmas da educação básica, num processo que os coloca frontalmente com as questões que norteiam o trabalho docente e a realidade escolar¹¹.

Esse encontro entre o estagiário e o universo escolar, às vezes marcado pelo espanto, pela decepção e pela negação à docência, deve ser costurado por outras dimensões, principalmente aquelas que potencializam uma formação docente crítica, na qual se reconheça e se problematize as dificuldades e a complexidade do trabalho docente nos dias atuais, mas que seja também um lugar de reafirmação da docência e seu papel inexorável de humanizar as relações na escola e fora dela¹².

Ana Maria Monteiro indica esse potencial para a formação do licenciando através do *saber da experiência*, que é vivenciado no processo de observação em lócus¹³. Esses saberes são vivenciados/observados pelos estagiários em seus processos de contato com o universo escolar e são incorporados por estes como uma oportunidade para perceber

¹⁰ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004; MONTEIRO, Ana Maria da Costa. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007; NICODEMOS, Alessandra. *O trabalho docente de História no PEJA/RJ: as possibilidades de elaboração, execução e ressignificação de um currículo crítico*. 2013. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

¹¹ Resolução CNE/CP 02, de 1º de julho de 2015.

¹² FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

¹³ MONTEIRO, Ana Maria Fernandes da Costa. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

e se apropriar não de modelos para serem copiados, mas, sim, da problematização de um conjunto de vivências significativas através das quais o sujeito identifica, seleciona e destaca os conhecimentos necessários e válidos para a atividade profissional e exclui aqueles não validados: “É outra concepção de experiência, considerada aqui como resultado de uma construção teoricamente fundamentada, podendo contribuir, ao mesmo tempo, para a reflexão e a crítica dessa construção.”¹⁴

Nos últimos anos, os estudos sobre ensino de História e Antropologia têm discutido, questionado e desenvolvido o conceito de segregação, coligando-o à noção de diversidade na sala de aula e seus efeitos nocivos nesse lócus e na formação dos educandos e educandas. Partindo dessa perspectiva, acreditamos que a análise da convivência dos estudantes, a partir de suas definições sobre as práticas em sala de aula e fora dela, colabora com um exame do universo destes, considerando suas particularidades e suas vozes.

Consideramos que o ensino de História possui um potencial único para conseguir despertar nos discentes a oportunidade de explorar experiências, promovendo a reflexão e a associação entre o passado e o presente. Por que não analisar as vivências dos egressos do 3º ano do ensino médio para problematizarmos suas trajetórias, experiências e referenciais compartilhados ou antagônicos? Esse foi o desafio que nos colocamos, um ano após o fim campo do estágio da prática de Ensino em História e que agora apresentamos neste artigo.

Dessa maneira, nossas impressões e experiências com o ensino de História, referenciados na vivência da prática de ensino, remetem a um modelo de formação docente cujas questões teóricas precisam estar assentadas em fenômenos educacionais concretos, e concordamos com Tardif quando vislumbra que o desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo¹⁵.

Em um contexto de formação em que teoria e prática são apresentadas em meio à ausência de debate entre a universidade e a escola, o que se percebe são concepções tradicionais de não-relação entre teoria e prática e, no limite, entre pesquisa e ensino. Em acordo com essa visão, a universidade seria o lugar de elaboração do conhecimento, e a aplicação deste seria a escola. Analisando esse descompasso entre teoria e prática, Paim destaca o caráter fabril dessa opção metodológica, que seria

¹⁴ MONTEIRO, Ana Maria Fernandes da Costa. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000. v. 1. p. 132.

¹⁵ TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

estruturada de forma que “alguns pensam, planejam, elaboram, traçam metas, e os demais executam o que foi pensado”¹⁶.

Nesse cenário hierarquizado e constantemente reeditado na formação docente, é de extrema relevância o incentivo a pesquisas ao longo da prática de ensino em História. Dessa maneira, a escolha do campo de estágio como lócus de observação esteve correlacionado a uma opção política nossa, outrora licenciandos, e por incentivo das aulas de Prática de Ensino e Didática Especial em História. A partir dessa decisão, foi possível nos aproximarmos da realidade da escola pública não como meros observadores, mas como efetivos participantes na prática docente, o que expandiu nossa experiência de estágio. Essa opção nos permitiu ampliar as possibilidades de aprendizado dos licenciandos, aproximando-os das questões e dilemas reais enfrentadas no cotidiano escolar, bem como alargar as reflexões abordadas no próprio processo de formação de professores.

Assim, considerando as afirmações de Pimenta e Lima, é possível compreender o estágio como local que, em detrimento de ser apenas observado, pode se constituir também como espaço de produção de pesquisa. Afinal, segundo as autoras, “o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social onde se desenvolvem as práticas educativas”¹⁷. A visão das autoras reforça a importância de compreender a pesquisa iniciada no campo do estágio não apenas como formativa para os graduandos, mas também como fomento no aporte teórico da formação de professores ao incorporar estudos de caso que, como na presente pesquisa, impulsionam novas reflexões.

Pensando em contribuições para a área do Ensino de História, a autora Flávia Caimi construiu um panorama das tendências que emergiram nos debates da área ao longo das décadas de 1980 e 1990 e que ainda hoje têm relevância e continuam em voga na produção da área¹⁸. Compondo as temáticas esquematizadas pela autora, encontram-se produções acadêmicas e relatos de pesquisa de práticas pedagógicas mais diretamente ligadas a trajetórias e experiências dos educandos e educandas na escola e fora dela, tema que nos interessa mais de perto neste artigo.

Essa incorporação demonstra uma maior aproximação do Ensino de História com outras áreas do conhecimento, em especial a Antropologia

¹⁶ PAIM, Elison Antônio. Do formar ao fazer-se professor. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlete Medeiros; MAGALHAES, Marcelo de Souza. (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj, 2007. p. 157-171.

¹⁷ PIMENTA; LIMA, op. cit., p. 6.

¹⁸ CAIMI, Flávia E. *Conversas e controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: UPF, 2001.

e a Sociologia, que abarcam abordagens plurais e articulações com outras disciplinas. No contexto da produção historiográfica, esse movimento se expressa pelo interesse em estudar e compreender a pluralidade sociocultural, diversificando os objetos de estudo, as perspectivas e problemas de pesquisa acolhidos pelos historiadores e historiadoras, como discutiremos adiante.

Todas essas inquietações, além da diversidade de abordagens, que tem sido uma marca nos debates e pesquisas sobre o ensino de História, colaboram para tornar essa produção uma referência importante, ainda que não única, para a percepção dos saberes e práticas mobilizados em torno do trabalho docente com a temática das experiências e vivências dos estudantes do final do ensino médio.

Expostas essas referências, vinculamos a temática das trajetórias individuais à importância da escola, sob um viés analítico do Ensino de História. Uma de nossas intenções no presente artigo é afirmar a importância da pesquisa nessa área voltada também para a convivência e as experiências dos educandos e educandas no período de transição do ensino médio ao período posterior de suas vidas.

Dessa maneira, destacamos que, como parte de um aprendizado qualitativo em História, é necessário também privilegiar a experiência discente e sua complexidade como um aspecto relevante no processo educacional. Ao pensarmos o ensino de História relacionado com as experiências dos alunos e alunas, partimos de suas experiências, na tentativa de compreender um contexto social mais amplo e as múltiplas relações que se estabelecem, se produzem e se reproduzem, tendo como base as vivências escolares, consideradas referenciais de convivência e de segregação.

Para esse debate, partimos da análise de Edward Thompson sobre o conceito de experiência e acreditamos que os alunos e alunas atuam e constroem suas vidas em condições determinadas e vivem essa experiência tanto no âmbito do pensamento como no do sentimento¹⁹. Dessa maneira, os sujeitos lidam com sentimentos como normas, responsabilidades familiares, valores, ou convicções religiosas.

Dessa forma, decidimos nos basear no contato inicial com os alunos e alunas construído no ano de 2014 através da Prática de Ensino em História consolidada com o referencial bibliográfico e com iniciativas que tiveram início ainda naquele ano e acrescentar a estes um encontro na forma do grupo focal, um ano após o término de suas trajetórias escolares. Tais iniciativas nos permitiram as reflexões a seguir sobre a

¹⁹ THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum: Estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

juventude e suas relações com as experiências e vivências e suas formas de uso dentro e, atualmente, fora da escola.

A metodologia da pesquisa procurou identificar dados qualitativos e quantitativos que vislumbrassem a percepção ou não dos estudantes sobre os processos de segregação vivenciados na sala de aula em uma determinada turma. Essa turma possuía 44 alunos, e foi a partir da proposta de um trabalho, que deveria ser realizado em grupo, que tal segregação se evidenciou para nós, quando abertamente alguns alunos se recusaram a compartilhar a experiência de elaboração com determinados colegas²⁰.

A partir desse dia, ficou claro o desenvolvimento de estratégias, conscientes ou não, de segregação dos grupos, que se refletiam também em uma divisão espacial, haja vista que a sala se configurava em dois grandes blocos em lados opostos com um grande vazio entre eles – forjado pelos próprios estudantes, que movimentavam suas cadeiras com a finalidade de se agregar ao grupo a que pertenciam. Diante de tal situação, tentamos refletir e problematizar as motivações desse processo e, para tal, utilizamos o recurso da observação de campo durante o período que convivemos com a turma. E a partir dessas percepções iniciais, optamos por ampliar nossa reflexão a partir da aplicação de um questionário ainda durante aquele ano.

Para a elaboração desses questionários, centramos em metodologias específicas de acordo com alguns referenciais das ciências sociais. As pesquisas nessa área foram fortemente influenciadas por métodos quantitativos na busca pela explicação dos fenômenos que são seus objetos. Os estudos orientados pela doutrina positivista foram influenciados inicialmente pela abordagem utilizada pelas ciências naturais, ou seja, uma abordagem que postula a existência de uma realidade externa que deve ser analisada com objetividade para chegar a verdades universais e resultados generalizáveis. Entretanto, a partir das críticas da Escola de Frankfurt a essa visão tradicional de ciência, é possível notar outra forma de abordagem que, de maneira gradativa, instalou-se e se afirma como metodologia possível, inaugurando novas possibilidades de abordagem para essas áreas: as pesquisas de cunho qualitativo que emergem do esgotamento desse paradigma positivista²¹. Esse tipo de pesquisa se centra na maneira como os indivíduos interpretam e dão sentido às experiências pelas quais passam e, dessa forma, permitem a exploração de comportamentos e perspectivas. A compreensão do fenômeno passa

²⁰ Os alunos recusaram a divisão, proposta pela professora, baseada nos números da chamada e propuseram que pudessem eles mesmos escolher seus grupos de acordo com a convivência.

²¹ HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

a ser encarada como mais fácil quando se leva em conta o contexto da qual é parte – a subjetividade dos processos – e não mais uma tentativa de neutralidade e objetividade como se intentava antes. Essa perspectiva se opõe à abordagem de um modelo único de pesquisa para todas as ciências, garantindo, portanto, especificidades às ciências sociais. Essa abordagem permite ao pesquisador aprofundar-se na compreensão dos fenômenos estudados sem se preocupar necessariamente com relações causais, numéricas e generalizações, mas com as interações estabelecidas pelos fenômenos sociais, permitindo que estes sejam compreendidos em sua complexidade, extraindo-lhes significados visíveis e latentes²².

A adoção da pesquisa qualitativa, inicialmente usada na Antropologia e na Sociologia, permite uma multiplicidade de procedimentos e foi, a partir dos anos de 1960, incorporada a novas áreas, ganhando espaço nos últimos trinta anos em campos como o da Educação. Na busca pela construção do conhecimento, faz-se necessária a utilização de formas complementares de pesquisa que não se anulam, mas se complementam e podem juntas apresentar resultados mais significativos. Essas questões fomentaram nossas escolhas metodológicas e, além do questionário, optamos por ampliar a pesquisa com a realização de um grupo focal em um novo momento da vida desses indivíduos – após o término de suas trajetórias escolares.

O questionário foi utilizado como método de análise quantitativo e qualitativo e funcionou, portanto, como forma de contato com a turma em questão: uma interação que foi mediada por questões pensadas previamente. Esse método, segundo Antônio Carlos Gil, pode ser definido como uma técnica de investigação que contém certo número de questões apresentadas por escrito aos indivíduos e que tem como objetivo distinguir suas opiniões, sentimentos, interesses, expectativas, dentre outros²³. O autor destaca ainda que, apesar de ser um método vantajoso em termos de gastos e alcance e por permitir o anonimato das respostas, os questionários envolvem algumas desvantagens, entre as quais as principais seriam tanto a não garantia de suas respostas, o que diminuiria sua representatividade, quanto seus próprios resultados críticos em termos de objetividade, já que cada sujeito tem sua interpretação dos fatos.

Entretanto, na realização de nossa pesquisa, acreditamos que essas desvantagens não representaram um desestímulo à utilização de tal método, mas, ao contrário, apontaram para a necessidade de um melhor direcionamento na sua condução metodológica. A fim de minimizarmos

²² CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

²³ GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

essas desvantagens, propusemos que o questionário fosse respondido durante um momento na própria aula. Explicamos brevemente o caminho de nossa pesquisa e, mesmo oferecendo a possibilidade de que os questionários fossem devolvidos em branco caso os alunos assim desejassem, conseguimos superar o problema da baixa garantia de respostas²⁴.

Acreditamos que a objetividade dos resultados é algo difícil de ser alcançado. Como dissemos anteriormente, a própria subjetividade do fenômeno é algo que deve ser levado em conta. Pensando nesse sentido, demos especial atenção à construção das perguntas que compuseram o questionário, pois estas eram nossas possibilidades de alcançar as questões desejadas. A partir das conclusões obtidas pela observação e convívio com a turma, acreditamos que a melhor opção para efetuar a pesquisa seria não os inquirir diretamente sobre a divisão existente, mas tentar captá-la a partir de perguntas tangenciais. Para a realização do questionário, utilizamos questões objetivas e discursivas, mas, tentando escapar daquelas de cunho mais direto, por acreditarmos que apresentariam uma estrutura da qual é difícil de escapar e, principalmente, que levariam a respostas já esperadas pelo pesquisador, uma vez que aos indivíduos são dadas poucas alternativas de escolha. Desta forma, nosso questionário foi composto de algumas perguntas fechadas e outras abertas. A utilização destas últimas foi priorizada pela liberdade permitida, enquanto optamos pelas primeiras apenas em casos pontuais e para perguntas muito específicas e quantitativas – que, eventualmente, eram complementadas com outras perguntas mais abrangentes, já que possuem possibilidade restrita de manifestação por parte dos indivíduos.

Dos 44 alunos que compunham a turma, obtivemos resposta de 40 nos questionários que foram aplicados²⁵. Inicialmente, estes nos permitiram aferir algumas diferenças de experiência entre a turma, formada majoritariamente por mulheres, que compõem 22 dos 40 questionários respondidos. Do total de 40, apenas 3 responderam fazer curso pré-vestibular durante o 3º ano, além de 10 que faziam cursos técnicos, mas a grande maioria – 34 alunos – afirmou que continuar estudando estava em seu horizonte com o fim do ensino médio – dos quais 17, entretanto, pretendiam trabalhar simultaneamente.

²⁴ Entendemos que até mesmo nossa presença no momento de aplicação é um fator a ser considerado e que pode ter influenciado a resposta dos alunos ao questionário. Entretanto, cabe destacar que, de maneira geral, a receptividade dos alunos foi boa, tendo em vista que até mesmo as perguntas discursivas foram respondidas pela maioria.

²⁵ Os questionários foram aplicados durante um dia de aula. A diferença do número de respostas corresponde a ausências ou mesmo eventuais transferências de alunos que ainda constavam no quantitativo inicial desta turma.

Apesar de a maioria responder que se relaciona bem com todos na turma, os conflitos não passam despercebidos e também são afirmados como existentes pela maioria dos estudantes. Pelo fato de algumas respostas às perguntas mais diretas deixarem dúvidas sobre as práticas de segregação, aqui identificamos a importância da inserção de questões mais abrangentes que nos permitiram tangenciar o tema e notar alguns dos discursos que estimulam essas práticas. Por isso, apesar de compreendermos a maior recepção e facilidade de análise das questões fechadas, optamos por não nos limitarmos a estas por compreendermos os riscos dados por nossas próprias aferições e concepções prévias. A introdução de questões mais abertas teve, portanto, o intuito de captar alguns dados mais espontâneos e menos previsíveis.

Acreditamos que questões desse tipo estimulam a cooperação e permitem uma melhor avaliação atitudinal. Por serem mais abrangentes, são menos determinadas e possuem menor poder de influência nos indivíduos do que aquelas com alternativas já estabelecidas previamente. O que pudemos perceber com as respostas a essas questões foi que, apesar de esbarrarem na resistência de alguns alunos em redigir textos maiores, no geral, proporcionaram comentários e esclarecimentos mais significativos que nos permitiram interpretar e analisar melhor o questionário como um todo.

Algumas respostas nos permitiram notar que essa segregação não se constrói necessariamente em função do desempenho escolar, mas principalmente a partir de uma visão idealizada da figura discente que ainda está muito presente nos imaginários de professores e dos próprios alunos. Essa imagem é facilmente percebida em algumas respostas à pergunta “como deve ser a postura de um aluno?”, que deu origem a falas demonstrando um aluno ideal que, além de educado, comportado e concentrado, deve “saber a hora de falar e a de ficar quieto” para “não atrapalhar a aula”²⁶. Percebe-se que tais respostas são pautadas em um comportamento específico esperado para esses indivíduos que nos remete à ideia desenvolvida por Miguel Arroyo de que existem imagens cristalizadas no campo da Educação e que diversas questões emergem do choque destas com a imagem real, que já não corresponde à tradicional²⁷. Também as falas de outros alunos demonstram certo ressentimento pela perpetuação dessa imagem ideal, já que ela ainda é recorrentemente utilizada pelos próprios professores que endossam essa visão purista de

²⁶ A partir de agora, todas as respostas dos questionários serão transcritas da maneira como foram recebidas por nós, buscando manter a intencionalidade dos porta-vozes.

²⁷ ARROYO, Miguel Gonzáles. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

aluno, dando preferência aos “mais inteligentes quando quem precisa são os dificultados”.

Miguel Arroyo problematiza esse espanto na trajetória profissional dos docentes nas últimas décadas a partir da metáfora das *imagens quebradas*. As imagens de aluno, que ainda povoam corações e mentes dos professores, estão muito distantes daquelas que cotidianamente eles encontram em suas salas de aula:

O imaginário docente traz traços da modernidade, mas refundidos na precariedade das condições em que é exercida a docência. Nessas condições tão precárias somente é possível ensinar a alunos ordeiros, disciplinados, bondosos. Essa imagem da infância se apresenta como a única compatível com a precária realidade da docência²⁸.

Das percepções iniciais oriundas dos questionários, decidimos ampliar a pesquisa e, para tal, optamos pela realização do grupo focal, tendo em vista que uma nova metodologia diferente da anteriormente utilizada poderia suscitar novas abordagens e questões. A metodologia de grupo focal combina outros elementos e, além de enriquecer a coleta de dados, também a flexibiliza por contar com alto grau de espontaneidade. Escolhemos, portanto, aferir o fenômeno da saída da escola, considerando o que esses alunos avaliam como as experiências que levaram desse espaço e relações de aprendizagem que construíram e ainda constroem fora dela.

Ao contrário, portanto, do questionário inicial, o grupo focal se desenvolveu de maneira mais aberta, já que não foi baseado em suas experiências escolares, mas sim em suas trajetórias após o ensino médio. A opção por uma questão ampla como a “saída da escola” garantiu maiores possibilidades para os alunos desenvolverem suas experiências. A ideia, portanto, era avaliar a manutenção das realidades formativas em suas vidas nesse novo momento, ou seja, identificando seus espaços formativos que abarcam uma variada gama de possibilidades dentre as quais trabalho, igreja, curso, etc. – permitindo referências às próprias práticas de convivência escolar e sua articulação com estas novas e a identificação de possíveis experiências de segregação nesses novos espaços.

Os grupos focais são uma técnica de pesquisa qualitativa que deriva de entrevistas de grupo e consistem na coleta de informações por meio de interações grupais, ou seja, baseada na comunicação e na interação, diferindo das entrevistas individuais. Como os questionários, estes devem obedecer a critérios estabelecidos anteriormente que exigem a criação de um ambiente favorável à discussão e que propicie aos participantes manifestar suas opiniões e percepções. Seu planejamento deve considerar

²⁸ Ibidem, p. 39.

elementos que garantam sua realização, como os recursos, moderadores, número e perfil dos participantes e a própria condução do processo²⁹.

O local foi escolhido considerando essas questões. O grupo focal foi realizado no próprio colégio, tendo em vista a busca por um local com alguma referência afetiva para os estudantes e também já conhecido por estes no sentido de localização, ainda que longínquo para grande parte. Inicialmente, utilizamos uma rede social para nos comunicarmos com os alunose sondar as possibilidades de participação e melhores horários. Foi realizado também um roteiro prévio para potencializar a metodologia, a partir do qual estabelecemos a finalidade de captar as impressões dos alunos e, para tal, valorizar as dimensões simbólicas de suas respostas. Para isso, incorporamos principalmente questões não objetivas para aproveitar ao máximo o próprio debate e dinâmica grupal. Elegemos apenas um moderador para conduzir o grupo de maneira adequada para que a introdução e a manutenção da discussão transcorressem bem e ao mesmo tempo as interferências fossem as menores possíveis e ocorressem apenas eventualmente para manter a possibilidade de expressão espontânea de todos as participantes.

O grupo focal transcorreu com a presença de quatro alunos. Tributamos a ausência dos demais à própria distância do ambiente escolar após o término do ensino médio, já que estes encontravam-se envolvidos em uma série de outras atividades que, eventualmente, impediram sua presença³⁰. Somamos ainda a essa pouca adesão o fato de a turma parecer não ter desenvolvido relações douradoras entre seus membros, o que dificulta a própria interação e estímulo de voltar para o espaço escolar, ainda que em uma situação específica³¹. Esse estranhamento pôde ser notado mesmo dentre aqueles que estiveram presentes já que, em diversas ocasiões, nos defrontamos com falas que demonstram, como a da aluna C., “como é estranho voltar aqui [à escola]”. Entretanto, acreditamos que, mesmo com a presença de poucos alunos, o grupo focal ajudou a elucidar questões importantes no âmbito que caminhamos neste artigo.

Em um dado momento, confrontamos os estudantes com a questão da segregação no espaço escolar. Inicialmente, o aluno V. afirmou que esta era uma prática inexistente na escola, já que “tinha muita gente

²⁹ GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, Ribeirão Preto, SP, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

³⁰ A partir deste momento, utilizaremos as letras iniciais dos nomes dos estudantes para referirmo-nos aos participantes do grupo focal com a intenção de preservar suas identidades.

³¹ Não podemos desconsiderar a questão geográfica de grande parte do alunado estudado, uma vez que temos conhecimento de alguns que habitam locais de difícil acesso e também de alunos que, após a escola, mudaram de estado.

diferente, muito misturado”. Entretanto, ao aprofundarmos a questão, a aluna M. apresentou uma visão diferente ao dizer que, quando entrou na escola, ainda no 1º ano, sentiu-se alvo de preconceito por parte de uma professora que, segundo ela, teria a olhado com desconfiança “como se fosse assim ‘só mais uma neguinha pra ficar aqui e incomodar minha aula””. É interessante observar, ainda que brevemente, a trajetória de M., que elucida muitas das questões que estão sendo tratadas aqui. Essa aluna, oriunda de um colégio particular, desenvolveu uma trajetória escolar muito específica, em um cenário de preconceito, e caminha por um viés de autoafirmação que muitas vezes reproduziu, ainda que inconscientemente, a lógica da segregação e a própria questão da “imagem ideal” de alunos/turma como tratamos anteriormente.

A forma voluntariosa e participativa como essa aluna se portava no espaço escolar levava mesmo a uma interação diferenciada por parte dos docentes, entre os quais esta gozava de grande prestígio, e a um espaço, de certa forma, de destaque na turma, que a colocava numa posição diferenciada daquelas experimentadas pelos demais alunos³². Nossa intenção aqui não é, entretanto, centrar a discussão em tal estudante, mas sim compreendê-la como um exemplo de todas essas questões que estão aqui sendo levantadas, já que demonstra como a incorporação de ideais de “bom aluno” reverberam no tratamento por parte dos professores e na própria relação entre os alunos da turma. Essa situação do tratamento diferenciado foi observada em inúmeras respostas ao questionário aplicado anteriormente, no qual alguns alunos reiteraram casos em que os professores “são mais atenciosos com os alunos que demonstram interesse” e com aqueles “que são mais espertos e costumam responder mais”. Nesse cenário, os “que não se dedicam” são, pelas falas desses alunos, deixados de lado.

Ainda é interessante notar, nesse contexto de análise das respostas dos questionários, que algumas falas são construídas de maneira a não destacar o tratamento diferenciado. Essas falas, ao contrário daquelas citadas anteriormente, afirmam que todos são tratados da mesma maneira. Adiferenciação se daria pela própria vivência de ser de um grupo ou de outro. Acreditamos que, para os alunos tidos como destaque da turma, seja difícil notar um tratamento diferenciado ou mesmo desconsideração por parte dos professores por conta de seu local de fala e de existência. Os outros, entretanto, se veem constantemente confrontados com a pouca

³² Enquanto estagiários, acompanhamos dois dos quatro conselhos de classe da escola. Nesses espaços, percebemos algumas das questões elucidadas aqui, como o próprio tratamento diferenciado recebido por essa aluna que, além de representante da turma com papel ativo no próprio conselho, é citada constantemente como exemplo e modelo a ser seguido pelos demais alunos.

atenção dos docentes e até mesmo dos seus colegas de turma – o que reitera o abismo existente entre esses grandes grupos³³.

Na fala da aluna M., percebemos que essa necessidade de afirmação de uma imagem positiva não é apenas individual, mas se estende para a turma como um todo, quando esta procura caracterizar a turma como unida, dizendo que “apesar de ter nichos, assim, separados, quando tinha alguma coisa a gente se juntava de verdade. [...] Nossa turma foi a única que não teve nenhuma confusão, ninguém se odiava”. Essa visão cristalizada por M. não corresponde, entretanto, a um consenso, visto que, imediatamente, a aluna C. entrevistou lembrando casos de desentendimento ocorridos na classe, reiterando a real situação da turma, que se encontrava dividida, como evidenciou a aluna N. ao dizer que constantemente se referia aos outros alunos como uma “turma ridícula”.

A questão dos grupos foi, então, muitas vezes citada pelos alunos participantes da segunda etapa da pesquisa. Entendemos que, apesar de dividirem-se em vários pequenos grupos, os alunos enquadravam-se, de uma maneira mais geral, em dois grandes blocos definidos por essa dicotomia, ainda muito presente no cenário observado, de “bom aluno” *versus* “mau aluno”³⁴. O que percebemos, a partir da fala desses estudantes, foi que esses pequenos grupos eram definidos por diversos fatores, como proximidade de moradia, afinidades de maneira geral e até mesmo questões econômicas. Mas o cerne da divisão dos grandes blocos era a forma com que esses alunos se relacionavam com os estudos e com o ambiente escolar, de modo mais amplo, e, principalmente, como incorporavam as obrigações e ritos desse ambiente, forjando trajetórias distintas, a saber: algumas excessivamente obedientes a esses ditames e suas imposições, enquanto outro grupo era marcado pela apatia e indiferença. E, entre os blocos e suas circularidades, esses códigos iam criando aproximações e afastamentos entre o coletivo da turma. Mônica Peregrino lembra que essas práticas criam implicações e possibilidades desiguais de enraizamento e, por extensão, de apropriação

³³ Não podemos, no entanto, desconsiderar a dimensão pessoal de determinadas relações aluno-professor ou mesmo entre alunos. Estamos tratando aqui de situações observadas de maneira mais geral, mas estas não se constituem em regras para o desenvolvimento dessa proximidade, visto que nos deparamos com exemplos que contradizem essa lógica, como o caso da aluna N., que, apesar de fazer parte de um grupo que recebia mais atenção dos professores, se sentia negligenciada, em seu processo de aprendizado, perante uma determinada professora. Ao falar de um professor, também a aluna C. destacou que, através da relação que estabeleceu com este, desenvolveu uma convivência respeitosa que dificilmente era conseguida por outros alunos.

³⁴ Cabe aqui esclarecer que esses termos estão sendo pensados de acordo com definições estabelecidas pelos próprios alunos em seus relatos e respostas, já que estes definem constantemente atitudes e comportamentos que se enquadram nessas duas categorias. Nossa intenção aqui é problematizar esses conceitos, e não reafirmá-los.

e experimentação, colocando-se as diferenças entre “habitar” a escola e “escolarizar-se”³⁵. A utilização dessas categorias na análise da referida turma foi de extrema importância para as reflexões que deram origem a este artigo e à continuação da pesquisa³⁶.

Como os próprios participantes do grupo focal definiram, os pequenos grupos eram bem variados, mas relacionavam-se entre si dentro da lógica dos blocos maiores. O grupo considerado dos “bons alunos” era desmembrado em dois – dos quais um era maior e sentava sempre nas primeiras carteiras da sala, enquanto um trio, um pouco mais fechado, se sentava no fundo, sem interagir demasiadamente com o resto da turma e limitando seu contato a esse grupo da frente. No outro bloco, quatro grupos podiam ser localizados: dois formados exclusivamente por meninos – um dos quais ficava na parte da frente da sala e era formado majoritariamente por moradores de um mesmo bairro, e o outro localizava-se mais ao fundo – e dois por meninas. A localização desses grupos é fato interessante de se notar e até mesmo os alunos destacaram que os lugares onde sentavam eram praticamente marcados e variavam muito pouco por conta dessa pré-disposição dos grupos e das afinidades e segregações entre eles, que acabava criando um ambiente do qual era difícil escapar. A fala da aluna C. demonstra isso quando afirma que “tinha lugar marcado. Não vou sentar aqui porque é o lugar da M. Eu falava que vocês eram *nerds*. Ali era o lugar dos *nerds*. É sempre assim”.

O tratamento dos alunos com seus colegas é uma dimensão difícil de ser apreendida e, muitas vezes, escapa às análises dos professores, já que se constituem em formas de enunciação e visões sobre outros grupos que, em larga medida, não são verbalizadas, mas compõem o imaginário sobre o outro. Isso pode ser percebido pelas alcunhas surgidas em conversas, como o termo “*nerd*”, citado anteriormente, ou o termo “idiota”, proferido, ainda que timidamente, pela aluna N. O espaço de construção desse imaginário acontece não só para o outro, mas também para si, e compõe parte da própria identidade escolar e como esses alunos esperavam ser percebidos pelos professores e seus colegas em meio a essa dinâmica³⁷. A aluna N. afirma que seu grupo

³⁵ FERREIRA, Mônica Dias Peregrino. Trajetórias escolares opostas evidenciam a desigualdade dentro de uma mesma escola. *Boletim Ebulição: Ação Educativa*, n. 22, mar./abr. 2007.

³⁶ Essas reflexões iniciais podem ser encontradas no trabalho “Sobre habitar e escolarizar-se: relações e tensões entre duas tribos em uma sala de aula”, apresentado na XXXVI Jornada de Iniciação Científica da Universidade Federal do Rio de Janeiro e selecionado em sua sessão com posterior publicação do resumo expandido na *Revista do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ* (no prelo).

³⁷ Acreditamos que a construção da imagem não é um projeto formal de todos os alunos, uma vez que nem todos se predispõem a endossar essa imagem de “aluno ideal”. Este é um

fazia os trabalhos “com capinha, tudo bonitinho” e constantemente faz referência a como seus cadernos estavam sempre em dia com as matérias, construindo uma imagem de contraste ao afirmar que apenas seu grupo e o da aluna M. tinham o material tão organizado. Nesse momento, entretanto, a aluna foi confrontada por C., que afirmou que seu grupo também mantinha tais práticas, ainda que também seja esta a aluna que mencione a estratégia da “cola”. Essas questões retomam não só a vontade de construção de uma algumaimagem, mas também o fato de que as práticas de segregação muitas vezes fazem com que determinadas questões passem despercebidas por conta de um enquadramento numa imagem pré-estabelecida e que é mobilizada pelos docentes nas relações que estes constroem com a turma de maneira individual ou coletiva na dinâmica escolar. Essas características e práticas, na realidade, são muito mais fluidas do que a imagem que tais enquadramentos podem sugerir.

Nossa vivência em diferentes espaços e momentos do campo de estágio e as posteriores reflexões nas aulas de Prática de Ensino na universidade nos fizeram perceber que os professores, ainda que inconscientemente, endossavam tais divisões e, além disso, interagiam de maneira diferenciada com os diferentes grupos³⁸. As impressões dos alunos sobre essa situação foram percebidas tanto no questionário, como citamos anteriormente, quanto no grupo focal, no qual alguns alunos relataram situações em que professores abriram exceções para execução de atividades em grupos específicos. O aluno V., ao falar sobre um professor, diz que “ele passava trabalho para seis pessoas e olhava para nós três e falava: só vocês”. Entretanto, enquanto esse aluno destaca que a atitude do professor se deu por pensar que tal grupo realizaria melhor tal atividade apenas entre si, a aluna C. afirmou que essas situações de exceção aconteciam porque as pessoas os consideravam isolados.

Essa situação remonta às respostas do questionário, em que a maioria dos alunos afirmou preferir fazer trabalhos sempre com as mesmas pessoas por questões de afinidade. Porém, em seus discursos é possível perceber que não é apenas o convívio e a amizade que definem esses grupos, mas também a relação com as tarefas escolares, uma vez que fomos confrontados com referências a elementos como responsabilidade e organização – que interferiam na própria qualidade dos trabalhos

processo que resulta de ações conscientes ou inconscientes e é mais recorrente para alguns indivíduos do que para outros.

³⁸ No conselho de classe referente ao terceiro bimestre, confrontamos os professores com a questão da divisão existente nessa turma específica, mas eles afirmaram que esta, além de não ter sido percebida, não era uma questão relevante, apesar de os relatos dos alunos aferidos pela pesquisa, contrariamente, demonstrarem que existiam interações diferenciadas com os grupos por parte dos docentes.

realizados – como essenciais para definir o ingresso ou não de um aluno em um grupo, reforçando, em nossa perspectiva, uma noção estereotipada e essencialista. Entretanto, a visão dos alunos e dos grupos sobre os outros é experimentada de maneiras diferentes.

Provavelmente por sua condição, ainda muito presente, de representante de turma, a aluna M. constantemente faz um movimento de tentar exaltar uma suposta união entre os membros da turma, quando como afirma que “tinham grupos, mas os grupos não eram totalmente isolados. [...] A gente conversava às vezes, a gente pegava e falava, sempre tinham conversas”. Esse contato entre os grupos, no entanto, não foi percebido na experiência na qual tentamos dividir a turma em dois grupos – aleatórios, e não os previamente formados por eles – para a organização e execução de um trabalho de fim de bimestre. Nessa ocasião, observamos grande resistência por parte dos alunos de estabelecerem contato e realizar trabalho com os de outro grupo. Acreditamos que esse tipo de situação se apresenta de forma exacerbada quando está relacionada com comportamento escolar porque, apesar de um discurso que demonstra certa proximidade e sociabilidade entre eles, isso se apresenta de maneira frágil, principalmente quando eles se confrontam com as diferenças de trajetórias escolares, que têm como consequência a inserção ou não deles em determinados grupos e um imaginário sobre os resultados que afeta também os professores.

Apesar das constantes tentativas de M. de reiterar essa imagem unida e positiva da turma, a fala de outros alunos demonstra que esses conflitos eram constantes e latentes. Perante essa tentativa, N. destaca a posição de contraste de seu grupo ao afirmar que “o nosso grupo [referindo-se ao aluno V.] foi o mais resistente”, pois buscava não “se misturar muito”. Essa resistência era percebida por outros alunos externos ao grupo, pois tais falas deram origem a lembranças de alunos que tentaram se aproximar desse grupo, mas foram afastados por conta da própria dinâmica interna deste. Essas tensões e conflitos são constantes nas falas e nas respostas dos alunos que apontam a existência de pessoas que se consideram “donas da turma” ou “líderes” e que fazem com que o espaço de decisão seja ainda mais “confuso” e “turbulento”, já que muitos “só pensam em si”, e as alternativas dadas nem sempre refletem a multiplicidade de opiniões da turma.

No grupo focal, nos defrontamos com a diversidade de atividades nas quais esses alunos estão envolvidos nesse novo momento de suas vidas, que variam de novos espaços de estudo – como cursos pré-vestibulares e/ou profissionalizantes –, trabalhos formais ou novas experiências, como a da aluna M. que afirmou estar dando aulas de reforço. Isso nos faz refletir sobre a condição niveladora que o mundo do trabalho aponta

para esse pequeno grupo de alunos, na qual, muitas vezes, aqueles que experimentavam o sucesso escolar hoje partilham de situações de segregação semelhantes às daqueles que eram entendidos como “maus alunos” por suas trajetórias escolares diferentes.

Na passagem do mundo escolar para o mundo do trabalho, observamos que as situações vividas por esses alunos reiteram a segregação outrora experienciadas por estes. Um exemplo efetivo disto são os relatos de C., que trabalha no setor administrativo de uma organização responsável por um megaevento. Ela relata observar claramente situações de segregação étnica e social em seu ambiente de trabalho e afirma considerar muito estranho “entrar em uma sala onde só tem branco”, já que trabalha no administrativo, e “só a faxina tem negro”, e caracteriza a geografia da segregação nesse espaço quando diz existir um banco que “os peões de lá não podem usar, nego não pode usar”. A aluna N. corrobora com os relatos de segregação apontando um viés estético de quando trabalhava em uma loja na qual o próprio gerente na entrevista “já perguntava se tinha *piercing*, se tinha tatuagem, porque se tivesse ele não contratava. [...] Falou que não era o visual da loja, não era o padrão”.

Nessas experiências de segregação no mundo do trabalho, os jovens precisam mobilizar novas ferramentas para a leitura do mundo e de autopercepção do seu lugar, e o fazem, principalmente em busca da afirmação de seus elementos identitários e de posturas críticas aos processos estabelecidos; nos parecem mais vulneráveis nesse mundo, já que contam com pouca ou nenhuma margem de negociação, pois os processos discriminatórios são mais violentos e notadamente marcados por seu lugar de classe, étnico e de trabalhador subalternizado. Mesmo que avançando em seu nível de escolarização com a conclusão do ensino médio e de terem experimentado nessa experiência escolar lugares de discriminado e discriminador, tais situações eram mediadas por regras e padrões mais autônomos de escolha e, muitas vezes, mais generosos e humanos, seja na relação professor-aluno, seja na relação aluno-aluno, do que essas identificadas na fala das alunas.

No momento final do grupo, foi pedido aos presentes que, à luz de seu aprendizado e de sua trajetória, completassem uma frase referente ao estado atual de suas vidas. Os signos levantados pelos alunos ressaltaram questões como arrependimento e insatisfação, demonstrando que consideram terem subaproveitado a vivência escolar no que compete ao estudo formal, mas também apontaram expectativas e aspirações para novos projetos formativos e de trabalho. A partir dessas colocações, percebemos a aparição constante de uma dimensão da escola como um espaço de afeto no qual foi possível a construção de um olhar sensível para as histórias individuais – um lugar de descoberta de individualidades e

subjetividades. A aluna M. afirma que houve a criação de “um vínculo com a escola mesmo que a gente não gostasse de uma coisa” e essa dimensão apareceu em outras das falas que concederam aos espaços e experiências da escola lugar em uma memória afetiva dos alunos, possibilitando o resgate de significados que nasceram das relações e práticas escolares.

Dessa forma, concluímos na pesquisa que dar voz aos jovens possibilitou duas problematizações principais. A primeira é a identificação de que os processos segregacionais entre os alunos nascem principalmente do cotejamento que a cultura escolar impõe sobre a dinâmica da sala de aula e sobre a relação professor-aluno. Dessa premissa, reconhecemos que uma ação mais problematizadora e crítica do professor de História sobre os processos de segregação estabelecidos pelos discentes podem contribuir sobremaneira para a abertura do diálogo e na resignificação do lugar do “bom” ou “mau” aluno e, conseqüentemente, na reversão de trajetórias marcadas pela inércia, indiferença e insucesso. Atuar sobre esse processo possibilita aos docentes estabelecer novas dinâmicas escolares e, aos alunos, ampliarem os seus lugares de fala e existência, próprios e dos colegas. Tal opção político-pedagógica deve estar presente nas aulas de História e podem, ainda, serem conjugada com temas significativos dos conteúdos históricos obrigatórios.

A segunda problematização é a de que, para além dos que nos indicam os alarmantes números de evasão e fracasso nessa modalidade de ensino, de um amplamente divulgado mal-estar docente e o descompasso entre as culturas juvenis e a escola, as constatações dos egressos autorizam uma perspectiva positiva sobre os impactos da experiência escolar em suas vidas e que, em retrospectiva, foram determinantes para o fortalecimento de suas construções identitárias no mundo adulto/do trabalho que começam a se (re)inserir. Viva, a escola já faz isso, mas destacamos, poderíamos fazer muito mais com posturas docentes mais emancipatórias e dialógicas.

Recebido em: 15 de fevereiro de 2016.

Aprovado em: 5 de junho de 2016.