

PEDRO HENRIQUE OLIVEIRA DE CAMPOS

**DIÁLOGOS SOBRE INDISCIPLINA E DESINTERESSE ESCOLAR: O CASO DE
UMA ESCOLA PÚBLICA EM MARIANA (MG)**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Rita de Cássia de Souza

VIÇOSA - MINAS GERAIS

2020

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

C198d
2020
Campos, Pedro Henrique Oliveira de, 1994-
Diálogos sobre indisciplina e desinteresse escolar : o caso
de uma escola pública em Mariana (MG) / Pedro Henrique
Oliveira de Campos. – Viçosa, MG, 2020.
166f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexo.

Inclui apêndices.

Orientador: Rita de Cássia de Souza.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.158-162.

1. Construcionismo Social. 2. Interesse (Psicologia).
3. Educação. 4. Ensino Médio. 5. Disciplina escolar.
I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD 22 ed. 370.7

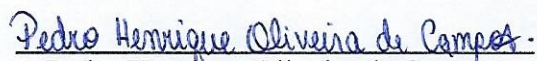
PEDRO HENRIQUE OLIVEIRA DE CAMPOS

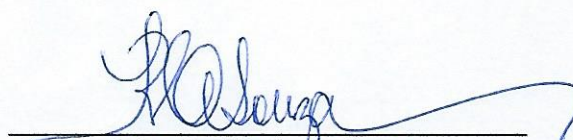
**DIÁLOGOS SOBRE INDISCIPLINA E DESINTERESSE ESCOLAR: O CASO DE
UMA ESCOLA PÚBLICA EM MARIANA (MG)**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 26 de março de 2020.

Assentimento:


Pedro Henrique Oliveira de Campos
Autor


Rita de Cássia de Souza
Orientadora

Dedico este trabalho a todos aqueles que acreditam na escola pública brasileira, sobretudo aos que arregaçam as mangas diariamente no chão da escola e se dedicam pelos nossos estudantes, a despeito de todas as adversidades da educação em nosso país. Aos educadores que entendem o trabalho pedagógico como um ato de amor também dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Pedindo licença para Belchior, gostaria de dizer que viver é mesmo melhor que sonhar. E se eu pude viver esse momento chamado “mestrado” é porque algumas pessoas sonharam esse sonho comigo:

A minha mãe, Juliana, que me incentivou o tempo todo a fazer o mestrado. Em algum momento, alguém colocou isso na cabeça dela e, então, ela não parava de falar na minha cabeça que eu tinha que fazer o tal do mestrado. E cá estou eu concluindo esse processo. Mas não só isso: minha mãe é a pessoa que investiu em mim, que acreditou em mim, que possibilitou que meus sonhos se tornassem realidade. Obrigado por tanto, mãe. Eu dedico todas as minhas vitórias a você!

A minha orientadora, Rita, que foi uma espécie de segunda mãe para mim. Sem dúvidas, ela é uma das pessoas mais humanas que eu já conheci. Sempre fez questão de perguntar se nós – os seus orientandos – estávamos bem, se estávamos gostando de cidade e da universidade. As orientações foram sempre momentos formativos e muito acolhedores. Eu aprendi muito com você, Rita. Não só em relação a conhecimentos, mas sobre a vida também. Obrigado pelos cafés na sua sala, pelos almoços, pelos conselhos, pelo cuidado, pela empatia, por ter sido a minha orientadora.

Os meus amigos, que foram uma rede de apoio, que compartilharam os momentos de angústia e de alegria comigo. Anmaly e Jaqueline, sou grato por vocês e a Deus por ter me proporcionado esse encontro tão maravilhoso. O mestrado me deu amigos para a vida e vocês duas são exemplos disso. Não fosse por vocês, tudo teria sido mais difícil e sem graça. Eu amo vocês! Ao Bruno, Patrícia e Cecília, agradeço pela amizade, pelos cafés, pelas boas conversas e risadas. À Natasha e ao Mamede, que me acolheram em Mariana quando eu estava fazendo o trabalho de campo, o meu muito obrigado.

Agradeço ao professor Eduardo Simonini e ao professor Rennan Mafra por terem acompanhado o desenvolvimento do meu trabalho de pesquisa desde os momentos iniciais. Agradeço pelas contribuições, pelas reflexões, pela leitura cuidadosa e atenciosa. Ao professor Emerson Raser e à professora Heloísa, minha gratidão por terem aceitado contribuir com este trabalho. Para mim, foi uma honra poder contar com a leitura e a participação de vocês.

À professora Rivânia, do departamento de Letras da UFOP, agradeço por ter me apresentado o universo da pesquisa, por ter tido a sensibilidade de perceber o tema que me tocava durante a graduação e por ter me convidado a estudá-lo. Sinto que esta dissertação começou ali, quando você me convidou a explorar meus incômodos. Muito obrigado!

À Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e à Universidade Federal de Viçosa (UFV) agradeço pela minha formação acadêmica e humana.

Aos alunos, professores e funcionários da Escola Estadual Dom Benevides agradeço pela cordialidade, pelo afeto, pelo respeito e por terem possibilitado as minhas primeiras experiências educativas nos estágios, no PIBID e na pesquisa. Agradeço a essa escola por ter aceitado ser o *locus* desta pesquisa de mestrado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

CAMPOS, Pedro Henrique Oliveira de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2020. **Diálogos sobre indisciplina e desinteresse escolar: o caso de uma escola pública em Mariana (MG)**. Orientadora: Rita de Cássia de Souza.

Considerando o histórico de indisciplina e violência de uma escola pública da rede estadual de ensino da cidade de Mariana (MG), esta pesquisa teve como objetivo compreender como essa escola se mobilizou para enfrentar tais problemas e quais foram as medidas adotadas para lidar com esses fenômenos. Objetivou, ainda, ouvir o que os professores, os estudantes e os funcionários tinham a dizer sobre o suposto comportamento desinteressado dos alunos em sala de aula, algo que se evidenciou como uma das principais preocupações do professorado da escola. Esta investigação teve como público alvo os estudantes das turmas do Ensino Médio e os profissionais da educação que trabalham nesse segmento de ensino. A partir da perspectiva do construcionismo social, este estudo foi conduzido de modo a considerar que todos os discursos nele produzidos são fruto de construções engendradas de acordo com as convenções e os imaginários sociais compartilhados pelas pessoas em seus respectivos contextos de vida. Assim, os entendimentos sobre a (in)disciplina, o desinteresse, a escola e a educação presentes nesse trabalho nos ajudaram a compreender a forma como os participantes da pesquisa construía a realidade da escola. Realizou-se uma investigação do tipo colaborativa e dialógica, contando com a contribuição de autores de diferentes áreas do conhecimento que têm discutido a escola contemporânea, no Brasil e no mundo. Os diálogos produzidos através da realização de três rodas de conversa com dezenove discentes, três docentes, uma funcionária e a diretora da escola; de entrevistas semiestruturadas; e de conversas informais possibilitaram a compreensão de que, ao contrário de escolas que apostaram na liberdade, em quebrar os muros, em subverter a organização convencional do sistema de ensino para resolver problemas de indisciplina e violência, a escola investigada conseguiu se organizar a partir de estratégias de controle combinadas com o investimento em relações pessoais acolhedoras. As discussões acerca do desinteresse nos permitiram perceber as diferentes maneiras como os participantes da pesquisa constroem o entendimento do que é educação e do que é a escola. Se por um lado os professores atribuem à família, ao governo e à tecnologia a responsabilidade pelo comportamento desinteressado dos alunos em relação ao conhecimento escolar, os estudantes dizem que as aulas são chatas e que as metodologias de ensino expositivas adotadas por alguns

professores fazem com que eles fiquem dispersos durante as aulas. Os alunos consideram importantes a escola e seus conteúdos para que possam ter um futuro melhor, mas reivindicam mais escuta, diálogo, metodologias de ensino mais atrativas e discussões relevantes ao universo juvenil.

Palavras-chave: Construcionismo Social. Educação escolar. Ensino Médio. Indisciplina. Desinteresse.

ABSTRACT

CAMPOS, Pedro Henrique Oliveira de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2020. **Dialogues on school indiscipline and disinterest: a case study at a public school in Mariana (MG)**. Adviser: Rita de Cássia de Souza.

Considering the indiscipline and violence history of a State-Network- Public-School in Mariana City (MG), this research has the goal to comprehend how this school mobilized itself to face such problems and which were the measures applied to deal with such phenomena. It objectivised, yet, to listen to what the teachers, students and workers had to say about the so called uninterested students's behaviour in classroom, something that evidenced itself as one of the main worries from the school's teaching body. This investigation had the High School classes and Education Professionals who work at this teaching segment as its aimed at public. From the perspective of Social Constructionism, this study was conducted in a way as to consider that all discourses produced in it are the result of constructions concocted according to the conventions and social imaginaries shared by the people in their respective life contexts. So, the understandings about (in)discipline, the disinterest, the school and education shown in this work helped us to understand the way in which the research participants built the school's reality. A collaborative and dialogic investigation was made, counting on the contribution of authors from different Knowledge Areas whom have discussed contemporary school, in Brazil and the world. The dialogues produced through the making of three round table conversations with nineteen student body members, three teaching body members, a school staff member and the School's Principal; in semi-structured interviews; as well as informal conversations, made possible the comprehension that, contrary to schools which betted on "breaking walls", and subverting the conventional teaching system in order to solve the indiscipline and violence problems, the investigated school managed to organise itself through control strategies combined with the investment on welcoming personal relations. The discussions around the disinterest topic allowed us to perceive the different ways through which the research members build the understanding of what is education and what School is. If on the one hand teachers attribute to family, the government and technology the responsibility for students's uninterested behaviour regarding school knowledge, students say classes are boring and the expositive teaching methodologies adopted by some teachers make them unfocused during classes. Students consider school and its contents important for them to have a better future, but they

plead for more listening, dialogue, more attractive teaching methodologies and relevant discussions in relation to the youth universe.

Keywords: Social Constructionism. School Education. High School. Indiscipline. Disinterest.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 – Fachada da Escola Estadual Dom Benevides.	13
Quadro 1 – Composição das rodas de conversa	31
Fotografia 2 – Brasão “E.E. Dom Benevides”	36
Fotografia 3 – Dom Benevides.	36
Fotografia 4 – Uma das salas de aula da escola	38
Fotografia 5 – Quadra de futebol da escola.	39
Fotografia 6 – Espaço anexo à quadra da escola.	39
Fotografia 7 – A horta da escola.	40
Mapa 1 – Distritos de Mariana	41
Imagem 1 – Notícia sobre a situação econômica da cidade de Mariana (MG) após o crime ambiental ocorrido em 2015 no distrito de Bento Rodrigues.	44
Imagem 2 – Notícia sobre o alto índice de desemprego na cidade de Mariana (MG) três anos após o crime ambiental ocorrido em 2015 no distrito de Bento Rodrigues.	44
Imagem 3 – Notícia sobre a queda do PIB da cidade de Mariana (MG), após dois anos do crime ambiental ocorrido em 2015 no distrito de Bento Rodrigues.	45
Fotografia 8 – Painel sobre a importância do respeito, posicionado na entrada da escola.	80
Fotografia 9 – Estudantes no pátio da escola em uma aula de Língua Portuguesa	90
Fotografia 10 – Atividade sendo desenvolvida com os estudantes no pátio da escola.	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEBRAP	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiros de Geografia e Estatística
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IST	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
OMS	Organização Mundial da Saúde
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RDH	Relatório de Desenvolvimento Humano
SESI	Serviço Social da Indústria
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UPA	Unidade de Pronto Atendimento

SUMÁRIO

1	O ENCONTRO, O DESENCONTRO E O REENCONTRO COM O TEMA DA PESQUISA: PRIMEIRAS PALAVRAS.....	13
2	A FILOSOFIA CONSTRUCIONISTA: COMO NÓS PENSAMOS E CONSTRUÍMOS O MUNDO (E A PESQUISA).....	19
2.1	Contextualização do campo de pesquisa: localização, história e índices	36
2.2	A escola e seus sujeitos: alunos, professores e funcionários	46
3	O VELHO E O NOVO DOM BENEVIDES SEGUNDO O QUE NOS CONTARAM.....	51
4	O DESINTERESSE DOS ALUNOS EM SALA DE AULA: HIPÓTESES E EXPLICAÇÕES	82
4.1	As aulas.....	83
4.2	Da indisciplina ao desinteresse: conversas sobre um novo(?) problema	91
4.3	Os “desinteressados” ainda consideram a escola interessante: contradição?	121
5	OS ALUNOS QUEREM SER OUVIDOS: (BREVES) REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO, EXPERIÊNCIA, DIÁLOGO E DEMOCRACIA.....	137
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
	REFERÊNCIAS.....	158
	APÊNDICE A – Questões norteadoras para as rodas de conversa	163
	APÊNDICE B – Questões da entrevista com a diretora e com a professora de História.....	164
	ANEXO 1 – Totalização de alunos enturmados em 2019 (dados fornecidos pela escola).....	165

1. O ENCONTRO, O DESENCONTRO E O REENCONTRO COM O TEMA DA PESQUISA: PRIMEIRAS PALAVRAS

Eu queria insistir, mas o caminho só existe quando você passa.

(Samuel Rosa e Francisco Amaral)

Fotografia 1 – Fachada da Escola Estadual Dom Benevides



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

É quinta-feira, o céu está nublado, o tempo frio e é o meu primeiro dia como pesquisador na escola. Subo as escadas, não há ninguém no portão para receber os estudantes. Eu abro a porta e entro. Fico procurando por algum funcionário. Uma moça que trabalha na cozinha aparece para ficar no portão e receber os alunos. Começamos a conversar. Os estudantes vão

entrando e ela vai dando bom dia a cada um deles. Alguns chegam e abraçam a funcionária. Outros passam direto. A escola que antes era só silêncio vai ganhando vida com a entrada dos alunos. Ouço o barulho de carteiras sendo arrastadas e as primeiras conversas do dia entre os adolescentes. Quando o relógio sinalizou 7h, a funcionária começou a barrar a entrada dos atrasados. Uma estudante teve que voltar para casa. “Essa daí sempre atrasa”, alertou a funcionária. Um aluno chega no portão e começa a brincar, como se fosse o responsável por abrir e fechar o portão: “são 7:01, não pode entrar mais, pode ir embora”. Um estudante chega atrasado, mas sua entrada é permitida. A funcionária olha para mim e se justifica: “esse daí tem a declaração”. Eu não havia perguntado nada, mas ela parecia querer justificar a entrada de um após ter barrado a outra¹.

Esse foi o relato da minha entrada na escola onde realizei o trabalho de campo desta pesquisa. No entanto, a minha história com essa instituição de ensino não começou naquele dia, mas há cinco anos, quando eu ainda era estudante de graduação. Ao longo do curso de Letras, realizado na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), fiz três estágios e fui bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na escola em questão. Acompanhando a professora de Língua Portuguesa, que atuava nas turmas do Ensino Médio, tive a oportunidade de me aproximar dos estudantes e dos funcionários da escola. Desenvolvi um jornal com uma turma de 3º ano que mobilizou boa parte da escola (e isso me fez aproximar ainda mais das pessoas de lá). Assim, à primeira vista, eu não era de todo um estranho quando entrei pela primeira vez como pesquisador.

No tempo em que atuei como estagiário e bolsista do PIBID, muitas foram as vezes em que eu deixava aquela instituição com a mente fervilhando de ideias, de pensamentos, de reflexões e com muitos incômodos. Isso porque eu sempre me interessei por um tipo específico de aluno: aquele que geralmente se senta no fundo da sala e que compõe a “turma do fundão”. São, em geral, estudantes dispersos, muitas vezes tidos como indisciplinados. No entanto, quando estimulados e provocados, são capazes de nos fornecer boas e instigantes respostas sobre um conteúdo ou mesmo sobre a vida. É comum que os professores não notem o que eu acabei de dizer. Talvez porque, em um movimento quase natural, deslegitimem a fala desses estudantes que, na maior parte do tempo, mais atrapalham as aulas que auxiliam o professor com boas reflexões.

¹ Relato do diário de campo: 09 de maio de 2019.

Num desses dias em que estava atuando na referida escola, deparei-me com uma estudante que quase sempre dormia durante a aula de Português. Aquilo me provocou um incômodo, pois parecia que nada era capaz de motivar a estudante, mesmo naqueles momentos em que seus colegas se mostravam interessados em um tipo de aula mais dinâmica que era proposta pelos bolsistas do PIBID. Decidi, então, ir conversar com ela. Recordo-me que durante a conversa perguntei o que ela gostava de fazer fora da escola. “Dormir”, ela respondeu. E para as outras perguntas que fiz, a resposta foi a mesma. Ainda mais incomodado, esbravejei: “mas não é possível que você só goste de dormir! Tem tanta coisa pra fazer nessa vida!”. A jovem, que à época deveria ter entre 17 e 18 anos, tinha o sono como sua melhor companhia. Enquanto ela dormia, outro aluno que se sentava ao fundo da sala – e que raramente comparecia à escola –, conversava com seus colegas. A professora de Português reclamava de suas ausências e das notas baixas. No entanto, ela parecia não “desistir” daquele menino e por diversas vezes pedia para que ele respondesse, em voz alta, alguma questão do livro didático. E ele acertava, apresentando respostas bem elaboradas.

Eu me recordo que nesse dia, quando saí da escola, a minha mente pulsava tanto que eu decidi aliviar a pressão dos meus pensamentos através da escrita. Acessei uma rede social, comecei a escrever e compartilhei o texto em meu perfil. Eu questionava o motivo da apatia e do desinteresse dos estudantes. Perguntava se a universidade estaria, de fato, formando professores para lidar com as complexas questões que perpassam o cotidiano das escolas públicas brasileiras. E deixei várias provocações e interrogações no texto que escrevi e compartilhei entre meus amigos na rede social. Foi então que uma professora do curso de Letras da UFOP leu o texto e me chamou para conversar, propondo um projeto de iniciação científica no qual a gente investigaria os motivos do desinteresse dos alunos pela escola. Naquele tempo, eu já estava nos meus últimos meses da graduação, prestes a concluir o curso, e por isso não foi possível realizar a pesquisa.

Embora a investigação não tenha acontecido, eu concluí o curso de Letras com um tema em aberto que me impulsionou a tentar o ingresso num programa de Mestrado. O meu projeto não tinha como tema a questão do desinteresse, mas versava sobre a indisciplina escolar. Eu tinha apreço pelos estudantes considerados indisciplinados e a escola em que eu atuei como estagiário e bolsista do PIBID era muito famosa por receber um público difícil, problemático. Propus, então, investigar a indisciplina escolar a partir dos sentidos produzidos pelos estudantes “indisciplinados” sobre o fenômeno. Eu tinha um objeto e uma escola “ideal” para realizar a

investigação. E foi essa a ideia que eu abracei até o momento em que eu subi as escadas da escola pela primeira vez como pesquisador, em maio de 2019.

Enquanto eu aguardava a chegada da diretora, uma mãe conversava com a secretária da escola. Ela queria a transferência de sua filha mais velha, que conseguira um emprego e precisava estudar à noite. De acordo com a mãe, estava difícil “manter a casa” e “quando faz 19 anos tem que trabalhar, né?”. Acenei com a cabeça, concordando. Passado mais algum tempo, a diretora chega e atende a mãe. Depois, ela me chama até a sua sala e começo a explicar sobre a pesquisa que pretendia realizar na escola. Quando toco no tema da indisciplina, a diretora se empolga e começa a falar. O termo “indisciplina” parece ser um verdadeiro gatilho, pois durante minha passagem pela escola todas as vezes em que mencionei essa palavra, alguém sempre aparecia para contar uma história, falar sobre a importância da minha pesquisa, apontar o grande trabalho que eu teria pela frente e até mesmo indicar alguns lugares onde eu poderia me deparar com a ocorrência flagrante desse fenômeno: nas turmas do primeiro ano do Ensino Médio, na sexta série do Ensino Fundamental, no turno da tarde ou em outra escola da região.

Depois de algum tempo conversando com a diretora e explicando-lhe os procedimentos que seriam adotados por mim durante a investigação, passei à sala dos professores. Como havia cerca de dois anos que eu não frequentava a escola, certamente haveria alguns novos profissionais que eu não conhecia. A professora de Português com a qual trabalhei no estágio e no PIBID já havia se aposentado e isso foi algo que me deixou um pouco desconfortável, pois eu contava com a presença dela na escola e entendia que isso seria um facilitador para as minhas ações na pesquisa.

Já na sala dos professores, os docentes comentam que a escola está tranquila. A professora de História assegura que o clima frio e a ausência de aulas de Educação Física na quinta-feira são fatores decisivos para o comportamento tranquilo dos alunos. Outra docente responde: “é, o tempo frio dá sono, eles dormem”. Para mim, a tranquilidade da escola me causou espanto. Quando cheguei, nos primeiros momentos do dia, pensei até que não haveria aula, dado o silêncio que me recebeu assim que passei pela porta de entrada. Não havia, como de costume, estudantes transitando pelos corredores, o barulho habitual das conversas, os gritos e toda a sonoridade característica de uma escola em pleno funcionamento. Há alguns anos isso seria inconcebível, visto que a agitação e o barulho eram características marcantes daquela escola. “O que teria acontecido?”, pensei. “Talvez seja apenas hoje, depois volta tudo ao normal”, retruquei para mim mesmo em pensamento.

De fato, havia muitos professores novos e que eu desconhecia. De alguns eu me lembrava, mas nunca tinha conversado com eles antes. O meu contato mais próximo mesmo era com a professora de Português, que já não estava mais ali para me amparar. Eis o meu primeiro desafio enquanto pesquisador: criar novos vínculos na escola. Por isso, decidi passar os meus três primeiros dias observando o cotidiano escolar, conversando com os funcionários e com os professores. Era também o momento de me tornar familiar, de desfazer, aos poucos, o estranhamento que a minha presença poderia causar, ainda que muitas pessoas já me conhecessem de experiências anteriores naquela escola.

Nesses três primeiros dias de observação e de interação com as pessoas, notei que aquele silêncio e aquela tranquilidade da primeira vez não eram mera casualidade. A escola estava mesmo mudada, estava diferente. Eu, que estava tão certo de que encontraria indisciplina naquela escola tão estigmatizada pelos casos de mau comportamento dos seus estudantes, comecei a temer pela minha pesquisa. Até então eu não via indisciplina fora da sala de aula. Era preciso esperar o momento de acompanhar algumas aulas para ver se haveria forte incidência de comportamentos típicos de indisciplina nas salas, caso contrário o que seria da minha proposta de pesquisa?

Após ter acompanhado algumas aulas, pude inferir que a indisciplina não era mais tão presente como outrora e que ela não era a maior preocupação dos professores que estavam na escola naquele momento. Assim, meu novo objetivo passou a ser compreender como a escola se mobilizou para enfrentar um problema que antes era flagrante – a indisciplina – e quais foram as medidas adotadas para lidar com esse fenômeno e, ainda, qual era a principal preocupação que se apresentava para os docentes, uma vez que durante o período em que estive na escola pude perceber um incômodo comum à maioria deles e que ainda não tinha um nome definido, mas que depois foi se revelando como “desinteresse”. Da minha frustração por não ter tido a oportunidade de desenvolver uma iniciação científica sobre o desinteresse dos alunos pela escola, passando pelo projeto de mestrado sobre indisciplina escolar, reencontrei-me outra vez com o tema que me instigou durante a graduação.

Não foi minha intenção, até agora, discorrer com densidade teórica a questão da indisciplina ou do desinteresse. Sendo assim, não me preocupei em apresentar tais conceitos com base na literatura científica. Nestas primeiras palavras, quis contar um pouco sobre os caminhos e descaminhos que me fizeram chegar a este tema e, por conseguinte, a esta pesquisa. Além disso, julgo ser necessário explicitar minha relação com a escola pesquisada e com seus

sujeitos, que é anterior à pesquisa, de maneira tal que assumo de antemão minhas implicações, meus bons laços com a escola e meus afetos por ela.

Também gostaria de justificar os usos da primeira pessoa na escrita desta dissertação. Quando opto por utilizar a primeira pessoa do singular, coloco-me no texto, assumo minhas posições, observações e impressões acerca dos eventos que me foram apresentados no contato diário com os sujeitos que constituíram esta investigação. Já quando adoto a primeira pessoa do plural, é a tentativa que faço de dizer que todas as pessoas com as quais convivi construíram junto comigo este trabalho. A distinção entre o “eu” e o “nós” foi utilizada apenas para marcar os momentos onde a minha subjetividade se expressou nas linhas deste novelo que é a dissertação.

2. A FILOSOFIA CONSTRUCIONISTA: COMO NÓS PENSAMOS E CONSTRUÍMOS O MUNDO (E A PESQUISA)

*Digo: o real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.*

(Guimarães Rosa)

Antes de ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), algumas premissas do fazer científico tradicional me causavam desconfortos. A ideia de se fazer uma investigação de maneira neutra foi um deles. Perguntava-me se seria possível para o pesquisador manter-se alheio ao que acontece ao seu redor, sobretudo quando seu objeto de pesquisa envolve seres humanos. Haveria lugar para a subjetividade, os sentimentos e as afetações do investigador? No meu entendimento, por mais que se preze pela objetividade e pela neutralidade, haverá momentos em que a subjetividade entrará em cena, por exemplo, na escolha do nosso tema de pesquisa, em nossas decisões metodológicas e até nas palavras que utilizamos em nossas publicações científicas.

Outra situação que me incomodava era a ideia do pesquisador como aquele sujeito que vai ao campo, recolhe as informações e depois vai embora. O que acontece com quem fica? Qual o retorno que o pesquisador oferece a esses sujeitos para além dos relatórios da pesquisa, que muitas vezes ficam engavetados nas bibliotecas das universidades? E a linguagem que utilizamos nesses relatórios, será que ela é acessível ao público em geral ou fica restrita apenas aos membros da comunidade científica?

Comecei a refletir melhor sobre essas questões durante o mestrado, quando tive contato com um conjunto de ideias que me ajudou a expandir os horizontes na vida e na própria pesquisa acadêmica. Denominado de Construcionismo Social, esse arranjo de ideias é compartilhado no âmbito da Psicologia Social – campo de estudos que tem como objeto o comportamento dos seres humanos através dos processos de interação social – por uma rede de estudiosos que possui uma visão diferente de Ciência e, por consequência, de pesquisa.

O discurso construcionista² emerge entre os psicólogos sociais entre as décadas de 1970 e 1980, momento em que a Psicologia Social – bem como a própria Ciência – se via questionada em seus preceitos de uma racionalidade objetiva, neutra, controladora e totalizante. Nesse sentido, alguns autores sustentam que o marco inicial do movimento socioconstrucionista foi a publicação de *Social Psychology as History*, pelo psicólogo social norte-americano Kenneth Gergen (STROEBE, W.; KRUGLANSKI, W., 1989; BURR, 1995). Neste texto, Gergen critica o empenho da Psicologia Social em construir regras gerais acerca do comportamento social dos indivíduos e defende que as teorias da Psicologia Social acerca dos comportamentos sociais são, em primeiro lugar, reflexões históricas do comportamento humano. Assim, o autor começa a explicar a influência do contexto social e histórico na produção do conhecimento.

De acordo com Emerson Fernando Rasesa e Marisa Japur (2005, p. 22), o próprio Kenneth Gergen “questiona a possibilidade de circunscrever desta forma o surgimento do construcionismo”, pois, segundo ele,

a história do construcionismo social está inserida no contexto do desenvolvimento da ciência, pautada por três críticas ao fazer científico que contribuíram para a construção de uma concepção alternativa do conhecimento como posse do indivíduo: a crítica social, a ideológica e a retórico-literária³. (RASESA; JAPUR, 2005, p. 22)

Em seu artigo “Por uma teoria construcionista crítica”, o professor Alípio de Sousa Filho (2007) afirma que os postulados construcionistas têm sido praticados amplamente pelas ciências humanas ao longo do tempo, sobretudo nas discussões sobre indivíduo (antropologia), cultura (sociologia) e sociedade (história):

Para tornar mais claro o meu argumento, o materialismo histórico de Marx e Engels, a sociologia de Durkheim, os estudos de Freud, a sociologia de Max Weber, os escritos de Franz Boas, os estudos configuracionistas de cultura e personalidade de autores como Ruth Benedict e Margaret Mead, o relativismo

² Os termos “construcionismo” e “socioconstrucionismo” são sinônimos de “construcionismo social” e foram utilizados de maneira alternada ao longo desta dissertação para evitar repetições de um mesmo termo.

³ Rasesa e Japur (2005) explicam que a crítica social se ocupa da origem do pensamento científico, isto é, da maneira como o conhecimento é cultural e historicamente situado. A crítica ideológica, segundo os autores, diz respeito aos vieses ideológicos presentes na construção de determinadas teorias, colocando em xeque a neutralidade e a objetividade científica. Por fim, a crítica retórico-literária versa sobre a forma como a linguagem constrói os objetos e também como ela age no/sobre o mundo.

cultural de Melville Herskovits, o estruturalismo de Claude Lévi-Strauss, os estudos de Norbert Elias, as genealogias de Michel Foucault, as reflexões de Habermas, os escritos de Hannah Arendt, a socioantropologia de Pierre Bourdieu, a antropologia de Maurice Godelier, Françoise Héritier, Clifford Geertz, os estudos de Marshall Shalins, Cornelius Castoriadis, Elisabeth Badinter, Judith Butler, John Thompson, os estudos da História Nova ou Cultural (Philippe Ariès, Jacques Le Goff etc.), os estudos de Gilbert Durand, a sociologia de Michel Maffesoli, os chamados “estudos culturais” e o movimento teórico “multiculturalista”, entre outros exemplos, são, a justo título, *perspectivas construcionistas* – no sentido forte do termo – guardadas todas as suas diferenças e mesmo divergências em alguns aspectos importantes. É necessário acrescentar, contudo, que o fato de considerar construcionistas todos esses autores não significa que não se possa encontrar, no pensamento de alguns deles, aspectos não inteiramente construcionistas, sobrevivências de certos “substancialismos” antigos etc. O fato também de identificar uma perspectiva construcionista agindo em todos eles não constitui o mesmo que identificar um corpo único monolítico de pensamento ou um movimento teórico coeso. (SOUSA FILHO, 2007, n.p., grifos do autor)

Sousa Filho menciona diversos autores e correntes filosóficas e epistemológicas para justificar que a noção de realidade como construção social tem sido compartilhada nas humanidades há muito tempo e que, portanto, o construcionismo não é uma ideia nova, original ou exclusiva da Psicologia:

Sendo bem mais antiga e freqüente, é possível situar a hipótese construcionista no conhecimento teórico entre os primeiros filósofos que se puseram a pensar a realidade como resultado de invenção, construção, fabricação, processo. Mas foge ao alcance e mesmo ao interesse deste artigo remontar ao que poderia ser tomado como os “primeiros” construcionistas. O que Ernest von Glasersfeld (2006) diz sobre as “origens” do *construtivismo* (aliás, variante que tem fortes pontos de contato com uma concepção construcionista da realidade) pode-se igualmente evocar aqui: em suas origens, as idéias construcionistas remontam aos pré-socráticos. Desenvolvem-se com a epistemologia moderna (cujas origens encontram-se nos filósofos do século XVII), ganham força com o aparecimento das ciências humanas na segunda metade do século XIX, atingindo seu ponto alto com a produção teórica contemporânea. Sem dúvida, se fôssemos fazer essa história, remontaríamos aos gregos antigos na discussão entre *convencionalistas* e *naturalistas*, passaríamos pelas discórdias entre *realistas* e *nominalistas*, pelas variantes do *construtivismo* (desde Piaget até Von Glasersfeld, passando pela reformulação “construcionista” de Seymour Papert). Nesses termos, não se tratando de reduzir as idéias construcionistas a concepções teórico-filosóficas precedentes, não se pode, entretanto, dizer que sejam uma invenção inteiramente recente. (SOUSA FILHO, 2007, n.p., grifos do autor)

Voltando à discussão sobre a emergência do discurso construcionista no campo da Psicologia Social, ressalta-se que em *The Social Construcionist Movement in Modern*

Psychology (1985), outro texto importante que se destaca na produção inicial do discurso socioconstrucionista, Gergen apresenta as principais ideias desse movimento, numa tentativa de encontrar respostas à crise epistemológica pela qual a Psicologia Social passava à época. Tais respostas são, na verdade, entendimentos diferentes a respeito da produção do conhecimento científico e que Gergen, um dos principais expoentes do ideário construcionista social, explicitou nesse famoso texto. Passemos, então, à discussão dessas ideias.

O Construcionismo Social tem como premissa fundamental a noção de que as descrições acerca da realidade são construídas socialmente pelos indivíduos em interação. Por conseguinte, os construcionistas compreendem que tudo aquilo que consideramos real e verdadeiro é resultado de uma construção coletiva. Essa forma de entender a realidade conduz à ideia de que não existe uma única verdade universal e totalizante, mas sim verdades situadas, de tal sorte que “(...) todas as construções do verdadeiro estão ancoradas nas formas de vida, e todas as formas de vida se caracterizam por valores. Isso significa que as afirmações de verdade encontram-se invariavelmente vinculadas às tradições de valor” (GERGEN; GERGEN, 2010, p.30).

Para explicar a ideia da construção social, gosto de mencionar o exemplo da morte. Para algumas pessoas, a morte representa o fim da existência física e isso implica em sofrimento, tristeza e angústia para essas pessoas quando elas perdem um ente querido. A morte, portanto, é o fim da vida e não há motivo para ter esperança na continuidade da existência humana. Entretanto, outras pessoas entendem a morte como uma passagem da vida terrena para o plano espiritual. A maneira como essas pessoas lidam com a morte costuma ser mais tranquila e menos traumática, já que para elas a morte não representa o fim da vida, mas o início de outro tipo de existência. Assim, o que está em jogo é a maneira pela qual as pessoas descrevem a realidade e quais são os efeitos dessas descrições em suas vidas.

Para os construcionistas, a realidade não preexiste ao sujeito, mas é construída pelos indivíduos e aquilo que consideramos como verdade depende de uma negociação de sentidos entre os membros de um determinado grupo, comunidade ou sociedade. Esse entendimento nos leva a ter uma postura de curiosidade e respeito diante dos diferentes modos de ser e estar no mundo. Nesse sentido, o construcionismo nos convida a construir novas formas de ação e compreensão sobre o mundo, gerando transformações em nossas construções.

O Construcionismo Social foi uma referência para a nossa investigação enquanto uma postura filosófica, como um *modus operandi* que nos auxiliou na condução de nossas (con)vivências em campo, de nossas atitudes diante dos sujeitos participantes da pesquisa e dos textos produzidos coletivamente, além de ter nos ajudado a compreender como os sujeitos constroem a realidade da escola e o que acontece com a relação desses sujeitos a partir do momento em que eles optam por determinados discursos e não por outros.

Ter me deparado com uma realidade escolar diferente daquela que eu presenciei há alguns anos me fez ficar receoso sobre a possibilidade de ter que alterar o tema da investigação. Por ainda estar apegado às práticas tradicionais de pesquisa, perder o controle sobre meu objeto de estudo foi algo que me tirou do eixo por alguns momentos nos primeiros dias em que estive na escola. No entanto, a orientação construcionista para a pesquisa me deixou mais tranquilo e confortável em permitir que os próprios sujeitos me conduzissem até meu novo objeto de estudo, ainda que eu não soubesse qual seria.

Dizer que a orientação construcionista me trouxe tranquilidade em relação aos próximos passos que eu daria na investigação significa que nos meus momentos de angústia diante dos imprevistos que surgiram ao longo da pesquisa, as ideias construcionistas me ajudaram a entender o meu próprio papel enquanto pesquisador. Se aquela figura do pesquisador como um mero “coletor de dados” me causava estranheza, a inteligibilidade construcionista social me ajudou a compreender que o investigador não é um sujeito solitário e isolado, mas alguém que faz pesquisa de maneira colaborativa, negociando com as pessoas e com o campo de estudo, buscando saber deles os rumos que a investigação pode tomar. E é por isso que escolhi como metodologia a pesquisa relacional, que, como o próprio nome sugere, constitui-se através das relações estabelecidas entre os sujeitos participantes do estudo.

A pesquisa relacional, também conhecida como investigação colaborativa e dialógica (DEFEHR, 2015), compartilha as premissas construcionistas do fazer científico. Sendo assim, o pesquisador que opta por fazer um estudo desse tipo deve levar em consideração que os sujeitos que participam da pesquisa não são meros informantes, mas sim parceiros, colaboradores que constroem de maneira conjunta a investigação, isto é, eles participam ativamente nos processos de tomada de decisão. Isso implica que o pesquisador precisa estar aberto para alterar ou acrescentar, por exemplo, seu objeto de estudo, seus objetivos e instrumentos metodológicos. Essa é a dimensão colaborativa da pesquisa relacional.

Outra característica desse tipo de estudo é a ênfase nas práticas dialógicas. O diálogo com e entre os sujeitos ganha centralidade na investigação, e o pesquisador deve favorecer metodologias que estimulem as práticas conversacionais entre os colaboradores da pesquisa. Além disso, o pesquisador não se coloca como analista ou intérprete dos textos que são produzidos pelos sujeitos em/na interação, mas busca adotar uma postura de não-saber, de ser genuinamente curioso, de modo a fazer perguntas com o intuito de saber mais sobre o que está sendo dito e não o que pensamos que deveria ser dito (ANDERSON; GEHART, 2007).

Assim, em termos metodológicos, concordamos com a pesquisadora Sheila McNamee (2010, p. 14) quando ela afirma que “não existe um método correto para qualquer investigação; pelo contrário, existem métodos que produzem ‘essa’ informação em oposição a ‘aquela’. Quando empregamos diferentes formas de investigação, nós geramos (construímos) diferentes conhecimentos”.

Na pesquisa relacional, buscamos apreender o que é útil para os sujeitos ou para as instituições pesquisadas. Em geral, o pesquisador chega ao seu campo de estudo com um tema previamente definido e desejante por obter as informações de que ele necessita para cumprir suas obrigações científicas. Nesse caso, o interesse do pesquisador muitas vezes se sobrepõe às reais demandas dos sujeitos e das instituições. Todavia, a investigação colaborativa e dialógica parte daquilo que é útil para os colaboradores da pesquisa e, nesse sentido, existe uma intenção de transformar a realidade investigada seja por meio da reflexão ou seja por meio de intervenções diretas.

A investigação construcionista, nesse sentido, borra os limites existentes entre a pesquisa exploratória e a pesquisa-ação. Os autores construcionistas defendem a ideia de que suas pesquisas podem ser generativas, no sentido de deixar algo para as pessoas ao invés de apenas extrair delas as informações de que precisamos, como usualmente tem sido feito pelos pesquisadores. Esse potencial generativo manifesta-se de várias formas, seja por meio de uma reflexão conjunta sobre o estado das coisas, seja por meio de um projeto ou de uma intervenção direta, desde que realizada de maneira colaborativa e dialógica.

Reconheço que a minha própria presença no campo já é uma intervenção, num movimento dialético em que ambos são afetados: o pesquisador e o campo são interpelados pelas suas relações. Assim, a subjetividade e a interação são assumidas nesse processo investigativo, de tal maneira que as implicações da minha presença enquanto pesquisador estão descritas ao longo do texto. Conforme Sharan Merriam (1998, p. 104):

A questão, então, não é se o processo de observar afeta o que é observado, mas como o pesquisador pode identificar estes efeitos e explicá-los na interpretação dos dados. No mínimo, participantes que sabem que estão sendo observados tenderão a se comportar de maneira socialmente aceitável, apresentando-se de uma forma favorável.

Estamos entendendo implicação (LOURAU, 1996) como sendo as relações que estabelecemos com a instituição pesquisada e que nos intercambiam, sendo importante esclarecer que:

a implicação não diz respeito à noção de comprometimento, motivação ou relação pessoal com o campo de pesquisa/intervenção; ao contrário, explorar a implicação é falar das instituições que nos atravessam. Atravessamento que, segundo Lourau (1990), vai muito além da nossa percepção subjetiva, da nossa história individual e dos julgamentos de valor destinados a medir a participação e o engajamento em determinada situação. A implicação denuncia que aquilo que a instituição deflagra em nós é sempre efeito de uma produção coletiva, de valores, interesses, expectativas, desejos, crenças que estão imbricados nessa relação. (ROMAGNOLI, 2014, p. 47)

Por conseguinte, procuramos explicitar, ao longo do texto, nossas implicações com o campo (instituição e seus sujeitos), problematizando-as quando possível, sempre atentos ao comprometimento ético com a pesquisa. Explicitando as implicações que nos atravessam, posiciono-me como sujeito crítico em relação a mim, aos outros e às discussões suscitadas nesta investigação.

Posto que este trabalho é epistemologicamente orientado a partir da perspectiva construcionista social e que adotamos a pesquisa relacional (investigação colaborativa e dialógica) como metodologia, a exposição que se segue diz respeito aos procedimentos adotados por mim e pelos demais colaboradores deste estudo no processo investigativo.

O trabalho de campo realizado na Escola Estadual Dom Benevides⁴ ocorreu entre o mês de maio e junho do ano de 2019. Com o objetivo de compreender como essa instituição construiu uma realidade diferente daquela que eu tinha presenciado há alguns anos em relação

⁴ O autor desta dissertação possui autorização, por escrito, para utilizar o nome da escola pesquisada para fins acadêmico-científicos.

à indisciplina e à violência e quais os desafios que se apresentavam à escola e aos seus sujeitos no momento da investigação, lançamos mão de alguns instrumentos metodológicos que consideramos úteis à nossa pesquisa: a observação/convivência, as rodas de conversa, a entrevista semiestruturada, as conversas informais e o diário de campo.

Como disse anteriormente, o fato de a professora de Língua Portuguesa que eu acompanhei durante meu período como estagiário e bolsista do PIBID ter se aposentado foi um complicador para o meu retorno enquanto pesquisador na escola. Eu não tinha mais aquela figura responsável por fazer a interlocução entre mim e os outros professores, a direção e até mesmo com os alunos. Além disso, logo no primeiro dia que entrei na escola como pesquisador, notei a presença de novos professores que eu não conhecia. Essas duas situações foram suficientes para me convencer de que eu precisaria de um tempo de convivência com esses sujeitos para que a gente se conhecesse melhor.

Para compreender como a relação pedagógica tem sido construída na escola, levando em consideração os disciplinamentos exercidos no cotidiano, foi providencial estar presente de forma ativa no contexto (salas de aula, sala dos professores, o recreio, etc.), não só com o intuito de vivenciar as relações, mas também de começar a fazer parte do ambiente, na tentativa de reduzir o estranhamento que a presença de um pesquisador possa causar em um lugar que não lhe é próprio. Conforme comentam Laura Souza, Sheila McNamee e Manoel Santos (2010, p. 604):

Sendo o pesquisador alguém de fora (outsider), deverá passar por um período de aproximação e conhecimento do ambiente pesquisado, o que demandará algum tempo de imersão no contexto até que possa construir essa familiaridade. Por outro lado, essa posição de “estranhamento”, própria do outsider, pode favorecer a formulação de questões que não seriam feitas por alguém habituado com as coisas como elas são (Reed, 2007).

Assim, dediquei um tempo para conviver com os professores, com a direção e com os funcionários. Eu chegava na escola às 6:50 da manhã, exatamente 10 minutos antes do início das aulas, me dirigia para a sala dos professores e ficava com eles até às 7 horas, quando os docentes começavam suas aulas. Depois disso, eu transitava pelos corredores, observava o movimento da escola e conversava com algum funcionário ou com algum membro da direção. Na hora do recreio, permanecia na sala dos professores, onde eu compartilhava o momento do café e ficava escutando as conversas entre eles. Esse era o momento em que alguns deles se

dirigiam a mim para saber da minha pesquisa e, conseqüentemente, me conhecerem um pouco melhor. Às 11:30, quando o horário das aulas terminava, eu também permanecia na sala dos professores para acompanhar o momento em que eles se despediam e iam embora.

Foi assim durante três dias. Esse foi o tempo em que eu considerei suficiente para conhecer as pessoas (e para que elas me conhecessem) e também a maneira como a escola estava se organizando. Nesses dias, conversei com professores, com a diretora, com as cozinheiras, com as secretárias e com a bibliotecária. Eu fiquei impressionado com a maneira acolhedora com que fui tratado. Era como se as pessoas confiassem em mim, como se me conhecessem há anos. Digo isso porque nesse curto período de convivência elas me contavam coisas que é pouco provável que alguém se sinta confortável em compartilhar com um estranho.

A disposição em fornecer as informações que eu solicitava também me chamou a atenção. Logo nos primeiros dias, fui até a secretaria para ver se elas poderiam me informar alguns dados sobre a quantidade de alunos na escola, mas fui logo dizendo que não era nada urgente e que elas poderiam me informar isso depois, pois eu não queria atrapalhar o trabalho que as secretárias estavam fazendo naquele momento. No entanto, uma secretária que já me conhecia (pelo fato de eu ter estudado com o marido dela na graduação) parou tudo o que ela estava fazendo e começou a imprimir uma série de dados da escola e a perguntar se eu precisava de outras informações.

Para mim, a demonstração de confiança que esses sujeitos me deram nesses três dias e a maneira rápida com que eu consegui reduzir o estranhamento da minha presença na escola foram um “sinal verde” para que eu decidisse dar o próximo passo no trabalho de investigação. Resolvi, então, acompanhar algumas aulas para observar como era a relação dos alunos com os professores, como eram as aulas e se havia indisciplina dentro da sala de aula, já que fora dela tudo me parecia muito tranquilo (até então o meu objeto de estudo era a indisciplina e a minha esperança de presenciar a indisciplina estava na sala de aula).

O período de convivência também foi importante para me aproximar de alguns professores. Como cada sujeito tem seu modo de ser, alguns se mostraram mais abertos à minha presença, enquanto outros se mantiveram distantes. O professor de Matemática sempre me cumprimentava com vigor e puxava assunto. Aproveitei essa abertura para perguntar se eu poderia acompanhar suas aulas. Ele autorizou. Também acompanhei as aulas da professora de Sociologia, com quem dialoguei algumas vezes na sala dos professores sobre a questão da indisciplina. Do mesmo modo, pude acompanhar a professora de Artes, que sempre se mostrou

muito interessada na minha pesquisa e preocupada com a questão da indisciplina. A professora de História, que era vice-diretora na época em que eu atuava como estagiário na instituição, também autorizou que eu acompanhasse suas aulas. Foram esses os docentes que eu senti que me deram mais abertura para que eu pudesse acompanhar de perto seus trabalhos.

Cheguei ao Dom Benevides com a ideia de acompanhar as turmas do 2º ano do Ensino Médio. Como a pesquisa construcionista tem como uma de suas características a intenção de colaborar com a construção de uma realidade mais acolhedora, entendemos que trabalhar com os alunos do 3º ano talvez não seria tão interessante, já que eles estavam no último ano da trajetória escolar e, assim, poderiam ter dificuldade em pensar em construir uma realidade da qual eles não farão parte, já que deixariam a escola naquele ano. Ponderei, ainda, que o fato de os estudantes do 1º ano terem acabado de entrar no Ensino Médio e por não terem vivido essa experiência de forma suficiente para fazer uma análise sobre esse segmento do ensino seria uma justificativa para que eu não acompanhasse as turmas de 1º ano. Porém, conversando com a diretora, apresentei essas justificativas e ela me aconselhou a acompanhar todas as turmas de Ensino Médio para que eu pudesse observar possíveis diferenças entre elas. A própria diretora me disse que havia uma discrepância muito grande no comportamento dos estudantes das turmas de primeiro, segundo e terceiro ano.

Como a escola possui apenas seis turmas no Ensino Médio, considerei que seria possível acompanhar todas elas. Além disso, como a nossa proposta era fazer uma investigação *com* os sujeitos e não apenas *sobre* os sujeitos, a sugestão da diretora foi ao encontro da filosofia que guiou nossa investigação, afinal, esta pesquisa precisa ser útil também para as pessoas que a constituíram. Assim, acompanhei as três turmas de primeiro ano (1ªA, 1ªB e 1ªC), as duas turmas de segundo ano (2ªA e 2ªB) e a turma de terceiro ano (3ªA) através das aulas de Matemática, Sociologia, História e Artes.

Em virtude do tempo da investigação e da disponibilidade dos professores, tentei me organizar de forma a acompanhar quatro aulas em todas as turmas. A título de ilustração, na turma 1A, acompanhei uma aula de Matemática, duas aulas de Sociologia e uma aula de Artes, totalizando quatro aulas. Na turma 2A, observei uma aula de Matemática, uma aula de História e duas aulas de Artes, totalizando quatro aulas. Na turma 3A, acompanhei duas aulas de Artes, uma aula de Matemática e uma aula de Sociologia, totalizando quatro aulas. Como é possível notar, fui acompanhando as turmas de acordo com os horários dos professores e com a disponibilidade deles. Não foi minha intenção equalizar o número de aulas dos professores, de tal maneira que acompanhei mais aulas de Matemática que de Sociologia, por exemplo.

Ao todo, foram onze dias acompanhando as aulas dos professores. Após esse período, propusemos a realização de três rodas de conversa para que pudéssemos conversar com alunos, professores, funcionários e membros da direção a respeito da escola. Entendemos que a roda de conversa é uma metodologia participativa que favorece a construção de espaços conversacionais promotores de práticas dialógicas necessárias para que possamos compreender de que maneira os sujeitos escolares constroem a realidade na qual eles estão inseridos e quais as implicações de suas construções nos processos de ensino e aprendizagem. Apostamos que as rodas possibilitaram o engajamento das pessoas no processo de investigação, tornando-as coconstrutoras da pesquisa.

Segundo Ricardo Pimentel Mélo *et al.* (2007, p. 30), a roda de conversa:

é um recurso que possibilita um maior intercâmbio de informações, possibilitando fluidez de discursos e de negociações diversas entre pesquisadores e participantes. Inicia-se com a exposição de um tema pelo pesquisador a um grupo (selecionado de acordo com os objetivos da pesquisa) e, a partir disso, as pessoas apresentam suas elaborações sobre ele, sendo que cada uma instiga outra a falar, argumentando e contra-argumentando entre si, posicionando-se e ouvindo o posicionamento do outro.

A quinta-feira era o dia em que a maior parte dos professores estava presente na escola. Foi numa quinta-feira que eu consegui me reunir com eles na sala dos professores para falar sobre a possibilidade de fazermos as rodas de conversa. Perguntei qual a opinião deles sobre a realização de rodas de conversa com os estudantes e se haveria a possibilidade de colocar em prática essa ideia. Todos os professores que estavam presentes nesse dia gostaram da ideia, pois entenderam que seria um momento em que eles poderiam ouvir os alunos.

Confesso que tive receio de não conseguir colocar em prática as rodas de conversa, pois quem conhece o cotidiano da escola pública sabe que existe uma dificuldade muito grande em relação ao tempo. Temi que os professores não abrissem mão de suas aulas, não liberassem os estudantes ou mesmo não pudessem participar das rodas. No entanto, não houve nenhuma objeção ou mesmo algum comentário que revelasse dificuldade ou empecilho para a realização das rodas. Pelo contrário, até alguns professores que eu não acompanhei durante o período de observação das aulas se colocaram à disposição para participar das rodas. Alguns se manifestaram disponibilizando seus horários de aula para que os estudantes fossem liberados para participar.

Combinei com os professores três dias para realizarmos as rodas de conversa. Foram realizadas, então, três rodas que contaram com a presença de três professores, dezenove alunos, uma funcionária (a bibliotecária da escola) e um membro da direção (a diretora). Convidei também para participar desse momento as secretárias da escola e as funcionárias responsáveis pela preparação das refeições e pela limpeza. Elas agradeceram o convite, mas não participaram das rodas de conversa, até porque as rodas aconteceram em horário de aula, quando a escola estava em pleno funcionamento e, portanto, elas não puderam dar uma pausa em seus afazeres para compartilhar conosco esse momento de diálogo. Consideramos também que esses sujeitos podem ter se sentido desmotivados a participar das rodas, já que os temas discutidos tiveram como foco assuntos relacionados aos estudantes, aos professores e aos processos pedagógicos.

A primeira roda de conversa foi realizada em uma quarta-feira e contou com a participação da professora de Língua Portuguesa e de seis estudantes. A segunda ocorreu em uma quinta-feira e foi composta pelo professor de Matemática e por oito estudantes. A última aconteceu em uma sexta-feira e teve a participação da professora de Química, da diretora, da bibliotecária⁵ e de cinco estudantes. As duas primeiras rodas de conversa tiveram duração de cerca de uma hora. A última foi a mais longa, ultrapassando duas horas de duração. Acredito que essa roda de conversa foi mais extensa por causa da presença da diretora, que fez com que os estudantes se sentissem mais estimulados a dialogar sobre uma série de situações que se passam na escola, na tentativa de compreender os motivos pelos quais a direção conduz determinadas situações de uma forma e não de outra.

Assim como os professores foram convidados a participar das rodas de conversa, os estudantes também receberam esse convite. Passei por todas as salas perguntando quem teria interesse em participar de uma roda de conversa sobre a escola. Expliquei que seria um momento para que eles pudessem manifestar seus pensamentos em relação às aulas, aos professores e à escola, em geral. Como não era possível atender a todos os interessados, levando em conta a exequibilidade e a qualidade das rodas de conversa, tivemos que realizar um sorteio entre os interessados em cada turma. Em algumas não foi necessário, pois não foram muitos os interessados. Já em outras turmas foi preciso lançar mão desse recurso, já que muitos estudantes manifestaram desejo em participar das rodas. A ideia inicial era que em cada roda de conversa houvesse a presença de pelo menos um representante de cada turma de Ensino Médio da escola,

⁵ Como as rodas de conversa aconteceram na biblioteca, a bibliotecária acabou manifestando suas opiniões em todas elas. Como havíamos combinado que ela participaria no terceiro dia, inserimos sua participação no quadro apenas na terceira roda.

mas apenas na segunda roda de conversa isso foi possível. Por mais que algumas pessoas tivessem confirmado a presença, no dia da realização das rodas houve imprevistos e, assim, algumas desistências. Entendemos que a escolha por realizar rodas de conversa com todos esses sujeitos foi uma maneira de proporcionar a eles um momento de diálogo que eles não possuem na escola, ainda que a presença de professores e alunos e também da direção pudesse impactar a produção dos discursos, considerando a relação de poder existente entre os sujeitos.

Sintetizamos no quadro abaixo a composição de cada roda de conversa:

Quadro 1 – Composição das rodas de conversa

Roda de conversa 1	Roda de conversa 2	Roda de conversa 3
Professora de Português	Professor de Matemática	Professora de Química
Beatriz (1ºA)	Maurício (1ºA)	Bibliotecária
Gisele (1ºB)	Nathan (1ºB)	Diretora
Hugo (1ºC)	Madalena (1ºC)	Letícia (1ºB)
Gustavo (2ºA)	Bianca (2ºA)	Michel (2ºA)
Paulo (3ºA)	Isadora (2ºA)	Caio (2ºA)
Alex (3ºA)	Joana (2ºA)	Thiago (2ºA)
-	Wallace (2ºB)	Oscar (3ºA)
-	Kelly (3ºA)	-
Total: 7 participantes	Total: 9 participantes	Total: 8 participantes

Fonte: Elaboração do autor

A primeira roda de conversa teve início às 7h10 e foi finalizada por volta de 8h10 da manhã. A segunda ocorreu entre 8h e 9h da manhã. E a última aconteceu entre 7h50 e 11h, com pausa para o recreio, e se estendeu a pedido dos próprios estudantes. Antes de começar cada roda, eu acompanhava a bibliotecária até a biblioteca, organizava as mesas e carteiras e passava de sala em sala chamando pelo(s) estudante(s) que tinha(m) firmado o compromisso de participar da roda de conversa do dia. Todas as rodas foram gravadas em áudio através de um aplicativo de celular, com autorização por escrito de todos os participantes e também dos responsáveis pelos menores de 18 anos, conforme exigência do Comitê de Ética em Pesquisa.

Em conformidade com a Resolução CNS 466/2012, que regulamenta as normas de pesquisas envolvendo seres humanos, todos os sujeitos que participaram desta pesquisa assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido em que constavam o tema, os objetivos e os procedimentos metodológicos desta pesquisa, além de garantir-lhes a proteção de suas identidades. Por isso, nesta dissertação lançamos mão de nomes fictícios para os estudantes e denominamos professores e funcionários pela função que exercem na escola, salvaguardando seus nomes reais.

Antes de iniciar cada roda, expliquei para todos os participantes que, na conversa que teríamos, todos poderiam falar o que quisessem, e pedi que evitassem citar nomes das pessoas, por questões éticas. Disse para eles que não haveria respostas certas ou erradas para as perguntas que eu iria propor. Além disso, falei que a ideia era que eles conduzissem a conversação, mas que se fosse necessário eu faria algumas intervenções para que a conversa continuasse ou para que eu pudesse sanar algumas dúvidas ou questões em aberto.

Previamente, elaborei uma lista com 17 questões (ver Apêndice A) para que eu pudesse me orientar durante a discussão, porém não tive a intenção de ficar preso a essa lista de perguntas. A ideia era deixar que os participantes conduzissem a roda e que os assuntos fluíssem à medida que a discussão fosse ganhando vida. No entanto, a expectativa das pessoas, em geral, é que o pesquisador conduza esse momento e, por isso, os sujeitos que compuseram a primeira e a segunda roda dialogaram a partir das perguntas que eu propus. Apenas a terceira roda de conversa é que de fato foi mais conduzida pelos sujeitos que por mim, creio que motivados pela presença da diretora nessa roda.

A lista de perguntas foi elaborada com base em três temas geradores: a escola, as aulas e as relações interpessoais. Sobre a escola, perguntamos se as pessoas gostavam de estudar (no caso dos alunos) ou trabalhar no Dom Benevides (no caso dos professores), se eles consideram que a escola é importante, o que eles mudariam na escola, etc. Procuramos saber a opinião dos estudantes e dos professores sobre as aulas, sobre os conteúdos e o que eles gostariam de aprender (e de ensinar, no caso dos docentes). Também demos ênfase às relações interpessoais, buscando saber como a relação entre as pessoas era construída no cotidiano escolar. Entendemos que essas perguntas poderiam nos ajudar a compreender a forma como os sujeitos construíam a realidade do Dom Benevides e quais aspectos se destacavam na construção dessa realidade.

Embora as rodas de conversa sejam, em nosso entendimento, um instrumento metodológico que favorece o diálogo e a participação de muitas pessoas, no decorrer do trabalho de campo eu também senti a necessidade de entrevistar duas pessoas: a diretora e a professora de História. Por elas trabalharem na instituição há muitos anos, considerei relevante ouvir delas a respeito do passado do Dom Benevides e das mudanças ocorridas na escola nos últimos tempos. Assim, optamos por realizar entrevista do tipo semiestruturada que, de acordo com Sérgio Seiji Aragaki *et al.* (2014, p. 61-62),

Tem como característica o fato do/a pesquisador/a construir previamente um roteiro norteador, mas com uma liberdade tal de perguntar que propicie momentos de construção, negociação e transformação de sentidos, colaborando na interanimação dialógica e na manutenção do foco da entrevista, permitindo acrescentar perguntas e/ou aprofundar determinada questão ou temática fundamental para o estudo.

Partindo de um roteiro elaborado por mim (ver Apêndice B), contendo perguntas a respeito da relação desses sujeitos com a escola, sobre o passado dessa instituição de ensino e também buscando a opinião dessas pessoas acerca de algumas questões relativas ao Dom Benevides no momento da pesquisa, tentei fazer com que a entrevista fosse menos engessada, conduzindo-a como uma conversa informal. Nesse sentido, compartilhamos o entendimento de que

o roteiro não é uma “camisa de força”, algo que necessariamente deve ser seguido à risca, com frases prontas para serem repetidas e em uma determinada ordem. Ele simplesmente norteia o trabalho, tornando a entrevista semiestruturada um tanto flexível e dinâmica, permitindo inclusão de outras perguntas, seguindo o fluxo discursivo com base no jogo de posicionamentos e/ou de acordo com o que nosso/a interlocutor/a vai produzindo conosco. (ARAGAKI *et al.*, 2014, p. 62)

Assim, realizei uma entrevista com a diretora que aconteceu em dois dias e teve duração total de cerca de uma hora e meia. Com a professora, foi apenas meia hora de entrevista por causa de sua disponibilidade e pelo fato de o assunto não ter fluído tanto como eu imaginava. Os depoimentos dessas duas figuras foram fundamentais para que eu pudesse compreender o passado da escola, a dinâmica atual de funcionamento da instituição e também para conhecer melhor o público que a escola atende.

Concomitantemente à observação/convivência, às entrevistas e às rodas de conversa, o diário de campo foi um recurso utilizado por mim para fazer anotações sobre tudo aquilo que eu enxergava e também sobre o que eu ouvia nas diversas conversas informais que tive com estudantes, professores, funcionários e membros da direção, além de reflexões que me acometiam ao longo do processo.

A conversa, diz Andréa Serpa (2010, p.24),

é por natureza democrática, rizomática, indirigível. Começa em um ponto que não necessariamente foi aquele que você estipulou para começar, e termina em lugares absolutamente imprevisíveis. A conversa em sua dialogicidade e dinâmica nos produz outros na interação com as experiências dos narradores, não possuindo, portanto, garantia de portos-seguros onde ancorarmos. Mesmo quando partimos com um mapa, os ventos, as marés, e a própria viagem vai nos transformando e transformando nossos caminhos.

Saliento que esses momentos de conversa informal foram muito ricos, pois a informalidade dispensa qualquer filtro, qualquer preocupação e receio em estar sendo gravado ou “analisado” pelo pesquisador. Assim, as pessoas pareciam confortáveis em compartilhar comigo suas ideias, seus sentimentos, suas confidências. Por isso, no decorrer desta dissertação, alguns depoimentos que apresento não foram gravados em áudio, mas registrados no diário de campo.

Nesta dissertação, apresentamos os textos que foram produzidos pelos sujeitos nas entrevistas e nas rodas de conversa. Outros pesquisadores poderiam nomear esses textos como “dados”, mas a orientação construcionista sugere que falemos em “textos”, pois é isso que os sujeitos nos ofereceram através de suas falas. Na transcrição desses textos orais, optamos por fazer pequenas alterações na estrutura das frases ou em alguns vocábulos para que não haja prejuízo na leitura e na compreensão, sabendo que existem diferenças entre a oralidade e a escrita. Porém, não anulamos completamente a dimensão da oralidade em nossas transcrições. Nós optamos por manter alguns traços de oralidade tais como “ocê”, “cê”, “tá”, “né”, entre outros, para criar um efeito de proximidade e de familiaridade do leitor com o falante. Além disso, quando julgamos necessário, acrescentamos alguns comentários entre colchetes para ajudar o leitor na compreensão e para contextualizar as falas. As reticências entre colchetes marcam supressões no texto.

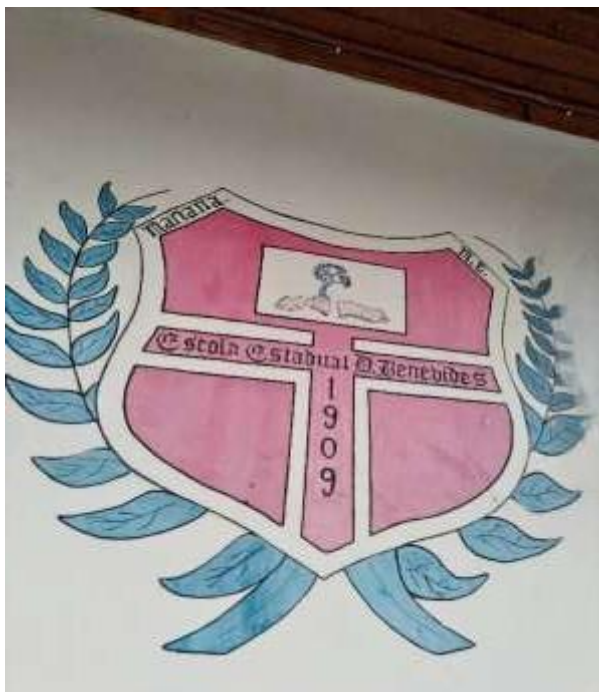
Para analisar os textos produzidos com os sujeitos que constituíram esta pesquisa, fizemos uma análise dialógica, de tal modo que estabelecemos uma articulação entre os textos, a literatura científica e as minhas impressões sobre aquilo que foi falado e vivenciado. De acordo com Laura Vilela e Souza e Manoel Antônio dos Santos (2012, p. 118),

Para a interpretação do “material coletado”, diferentes *multitudes* podem ser convidadas a entrar na arena interpretativa (Gergen & Gergen, 2007). Participantes, literatura científica, mídia, pesquisador, entre outros, podem estar presentes na “análise dos dados”. A análise dos dados é também um processo de produção de significados, que acontece desde a decisão sobre o que o pesquisador vai investigar, a revisão bibliográfica realizada e a escolha metodológica.

Sendo assim, procurei dialogar com autores de diferentes áreas do conhecimento que têm discutido a escola contemporânea – no Brasil e no mundo – e os desafios que as instituições de ensino precisam enfrentar, levando-se em conta as diversas demandas dos indivíduos, da sociedade e também do mercado.

2.1 Contextualização do campo de pesquisa: localização, história e índices

Fotografia 2 – Brasão “E.E. Dom Benevides”



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Fotografia 3 – Dom Benevides



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

A escola onde foi realizada esta pesquisa de mestrado está localizada no centro histórico de Mariana (MG). Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), essa cidade possui uma população estimada de 60.724 pessoas. Historicamente, Mariana é reconhecida como a “primaz de Minas”, pois ela foi a primeira capital do Estado. Economicamente, a cidade se sustenta pela extração do minério de ferro, que é a principal atividade industrial do município, pelo comércio e pelas atrações turísticas. Considera-se que essas são as três principais fontes de renda dos marianenses.

De acordo com o IBGE (2017), somente 26,1% da população total de Mariana possuía vínculo empregatício formal. Entre a população ocupada, o salário médio mensal girava em torno de 2,3 salários mínimos. Outros 36,7% da população local recebiam até meio salário mínimo *per capita*. Esses números nos apresentam um triste contraste: a bonita e histórica cidade de Mariana é rica em cultura e em atrações turísticas, mas sua população não goza das mínimas condições socioeconômicas que lhe garanta um sustento digno.

No que diz respeito às características étnico-raciais da população marianense, o Censo Demográfico de 2010, realizado pelo IBGE, mostra que 49,05% das pessoas se denominavam pardas, enquanto 30,13% delas se consideravam brancas e 18,21% se declaravam pretas. Os amarelos e indígenas, juntos, somavam 2,61%.

Bem no centro histórico da cidade está a Escola Estadual “Dom Benevides”, o primeiro grupo escolar de Mariana. Criada em 6 de julho de 1909, pelo Decreto nº 2572, a escola faz parte da primeira iniciativa da denominada Reforma João Pinheiro, datada de 1906 e que instituiu a criação dos grupos escolares em Minas Gerais, reformulando o antigo modelo das escolas isoladas⁶. Originalmente denominada de “Grupo Escolar de Mariana”, a escola passaria a se chamar “Grupo Escolar Gomes Freire”, em 1914, em homenagem a Gomes Henrique Freire de Andrade, político do Partido Republicano Mineiro e agente executivo da Câmara Municipal de Mariana na década de 1980, responsável pela criação desse grupo escolar. Mais tarde, em 1931, a instituição passou a ser nomeada como “Grupo Escolar Dom Benevides”. Essa mudança foi justificada em virtude da construção de um prédio próprio para a escola, num terreno cedido por Antônio Maria Correia de Sá e Benevides, primeiro bispo da Arquidiocese de Mariana (1877-1896)⁷.

Como nos conta Livia Carolina Vieira (2011), o “Grupo Escolar de Mariana” ficava situado em um local alugado, ao lado do prédio da Câmara e Cadeia da cidade. Posteriormente, o grupo escolar passou a ocupar um novo prédio, também alugado, na rua Dom Viçoso. Somente em 1931, quando foi construído o “Grupo Escolar Dom Benevides”, a escola ganhou um lugar próprio, onde se situa até hoje, na mesma rua Dom Viçoso. A autora também enfatiza que a construção da escola não se deu por um objetivo estritamente educacional, mas foi um ato político. A Igreja Católica, com notável influência nas decisões políticas na época, decidiu intervir na educação local, temendo a propagação de uma instrução laica:

Essa disputa, muito mais em prol do prestígio político que de fato uma preocupação com a educação, refletiu um movimento maior em Minas Gerais, no qual a Igreja combateu a laicização do ensino implantado por João Pinheiro, desde a criação dos grupos escolares. A cidade de Mariana e a força do seu arcebispado comandaram todo o movimento, que culminou na

⁶ Em resumo, nas escolas isoladas cabia a um único professor a responsabilidade de instruir as crianças no 1º, 2º e 3º graus. O ensino era realizado na casa do docente ou em algum local alugado por ele. Além disso, misturavam-se crianças de diferentes idades e níveis de aprendizagem. Já os grupos escolares eram locais que agrupariam de 4 a 10 escolas isoladas, em um prédio próprio para a realização das atividades educacionais, a partir de um modelo seriado – em que os alunos eram separados em séries graduadas – e de um método intuitivo e simultâneo de ensino. (GIL; CADEIRA, 2011)

⁷ GOMES NETA, Beatriz Latini (2016).

introdução do ensino do catecismo nas escolas públicas em todo o estado em 1928. (VIEIRA, 2011, p. 90)

Com seus 110 anos completados, a Escola Estadual “Dom Benevides” – doravante Dom Benevides – tem seu prédio em condições precárias. A reforma mais recente, de acordo com Beatriz Gomes Neta (2016), ocorreu entre 2007 e 2008, visando a comemoração do centenário da escola. Em 2019, a instituição contava com sete salas de aula em funcionamento, duas salas destinadas ao administrativo e à coordenação pedagógica, uma sala reservada para a secretaria, uma sala para a direção, uma sala dos professores (com banheiro exclusivo), um banheiro masculino e um banheiro feminino (destinado aos alunos), uma biblioteca, uma “sala de vídeo” (assim denominada pelos profissionais que atuam na escola), um almoxarifado, um refeitório, uma quadra, um espaço anexo à quadra (onde realizam-se eventos culturais e algumas atividades da disciplina de Educação Física) e uma horta. A seguir, apresentamos fotografias de alguns espaços da escola:

Fotografia 4 – Uma das salas de aula da escola



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Fotografia 5 – Quadra de futebol da escola



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Fotografia 6 – Espaço anexo à quadra da escola



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Fotografia 7 – A horta da escola

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisado

O Dom Benevides é uma entre as 12 escolas da rede estadual de Mariana. Essa instituição recebe estudantes de várias localidades, considerando que a cidade é cercada por dez distritos: Águas Claras⁸, Bandeirantes (Ribeirão do Carmo), Cachoeira do Brumado, Camargos, Cláudio Manoel, Furquim, Monsenhor Horta, Padre Viegas, Passagem de Mariana e Santa Rita Durão (ver Mapa 1).

⁸ Águas Claras fica situada entre Monsenhor Horta e Cláudio Manoel e só ganhou *status* de distrito de Mariana em agosto de 2015, por isso o mapa representativo dos distritos não ilustra essa cidade.

Mapa 1 – Distritos de Mariana

Fonte: (LIMA, 2015)⁹

A escola atende estudantes do Ensino Fundamental I e II, no período da tarde, e estudantes do Ensino Médio, no período da manhã e da noite. Atualmente, a escola possui outra unidade no distrito de Santa Rita Durão, onde atende estudantes do regime prisional da cidade, atuando apenas com o Ensino Médio. Lá, as aulas acontecem no período da noite. Contabilizando o número de estudantes de suas duas unidades, a escola possuía cerca de 535 alunos matriculados até maio de 2019¹⁰. Assim, pode-se considerar que o Dom Benevides é uma escola de médio porte, tendo em vista o atual contingente de alunos que essa instituição recebe.

No que diz respeito à qualidade de ensino, o Dom Benevides vem apresentando, nos últimos anos, uma queda em seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹¹. Em

⁹ Disponível em: <https://social.shorthand.com/JornalLampiao/n2PbmGuoE/ouro-preto-alem-do-cartao-postal>. Acesso em: 03 set. 2019.

¹⁰ Esse era o número de estudantes matriculados no mês de maio de 2019, quando realizamos o trabalho de campo na escola. Porém, sabemos que o número de estudantes matriculados varia ao longo do ano por causa das recorrentes transferências de estudantes entre as escolas, além das evasões.

¹¹ Criado em 2007, o IDEB tem como objetivo medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Essa avaliação é feita a partir da taxa de aprovação e da média de

2013, a escola chegou a atingir a meta de 6,5 para os anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, em 2017 esse índice caiu para 5,3 (a meta era atingir 5,9). A mesma situação ocorreu com a avaliação dos anos finais do Ensino Fundamental: em 2013, a escola atingiu a meta de 3,8 no IDEB, mas em 2015 o índice foi de 3,7 (não há dados de 2017). No Ensino Médio, a escola não possui nenhuma informação disponível sobre o IDEB ao longo dos últimos 14 anos. Todavia, o IDEB da rede estadual de ensino de toda a cidade de Mariana, no Ensino Médio, foi de 3,5 em 2017. A meta para o ano de 2019 era de 3,7.

Os dados estatísticos apresentados acima ajudam a construir a realidade educacional da cidade e da escola como sendo ruins, apontando para uma baixa qualidade do ensino e demonstrando que as escolas vêm regredindo nos últimos anos em relação aos seus índices educacionais¹². No entanto, é preciso considerar que o IDEB é composto pelos resultados da Prova Brasil¹³ e pelos números do fluxo escolar (taxas de aprovação, reprovação e evasão), configurando-se, assim, como um índice estritamente quantitativo. Dessa forma, esses números constroem a realidade educacional da cidade e da escola, a partir de um conceito de qualidade educacional pautado exclusivamente por dados estatísticos obtidos em avaliações que tentam mensurar o desempenho dos estudantes em alguns conteúdos curriculares. De acordo com Maria Abádia da Silva:

É preciso levar em conta que, às questões que envolvem domínio de conhecimentos, códigos, linguagens e raciocínio lógico, próprios da natureza da formação escolar, somam-se outras, como vida familiar, ambiência cultural, condições de transporte, de alimentação, acessibilidade a livros diversos, hábitos de leitura, acesso a equipamentos tecnológicos, que, juntos, constituem a amplitude da formação. Por opção política, esses últimos elementos não são considerados nos critérios de avaliação. (SILVA, 2009, p. 220)

desempenho dos estudantes nas avaliações aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

¹² Todos esses dados do IDEB estão disponíveis no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), situado no seguinte sítio eletrônico: <http://ideb.inep.gov.br/>.

¹³ A Prova Brasil é uma avaliação diagnóstica de aplicação em larga escala que tem como objetivo mensurar a qualidade das escolas públicas de Ensino Fundamental. Participam da avaliação somente os estudantes do 5º e do 9º ano das escolas urbanas e rurais que possuem pelo menos vinte alunos matriculados nessas séries. Para mais informações, consulte o seguinte sítio eletrônico: <https://academia.qedu.org.br/prova-brasil/o-que-e-a-prova-brasil/>

No que diz respeito à noção de “qualidade educacional”, concordamos com Liliane Ribeiro de Mello e Regiane Helena Bertagna quando elas dizem que:

a qualidade não pode ser restrita apenas ao desempenho dos estudantes em uma determinada prova/teste e fluxo escolar, dado que exige uma contextualização de muitos fatores que estão para além do resultado de uma prova e/ou culpa da unidade pela evasão ou reprovação. Necessita de uma visão social mais ampla para análise de problemas de exclusão que estão além dos muros da escola e faz parte de uma sociedade desigual. (MELLO; BERTAGNA, 2016, p. 1135)

Em geral, dados estatísticos como os apresentados acima são veiculados pela mídia e ajudam a construir uma realidade negativa da educação pública brasileira, mas não se questiona que os números do IDEB desconsideram uma multiplicidade de fatores externos à escola que têm influência na vida dos sujeitos escolares dentro e fora dos estabelecimentos de ensino. Por exemplo, em 2015, a cidade de Mariana foi impactada pelo crime ambiental cometido pela Samarco¹⁴, após o rompimento da barragem de Fundão, no distrito de Bento Rodrigues. À época, eu cursava a graduação na cidade e, conversando com os comerciantes locais, pude perceber o quanto esse fato prejudicou a economia marianense.

É válido mencionar que Mariana já chegou a ser uma das principais economias do estado de Minas Gerais, mas no ano em que esta pesquisa foi realizada, a cidade ainda enfrentava problemas como o desemprego e o aumento da pobreza. Em 2019, a população marianense ainda sofria as consequências do crime ambiental, e os próprios índices econômicos que apresentamos acima nos ajudam a compreender esse cenário de vulnerabilidade socioeconômica por que passava essa cidade. Na sequência, apresentamos algumas manchetes extraídas de portais de notícias on-line para ilustrar o que acabamos de dizer:

¹⁴ A Samarco é uma empresa brasileira de mineração.

Imagem 1 – Notícia sobre a situação econômica da cidade de Mariana (MG) após o crime ambiental ocorrido em 2015 no distrito de Bento Rodrigues

G1 MINAS GERAIS

Mariana: com a tragédia da Samarco, cidade deixou de arrecadar R\$ 240 milhões

Prefeito Duarte Junior defende a volta do pagamento de impostos como ICMS e Cfem. Segundo ele, demandas por serviços de saúde e assistência social cresceram 26% na cidade após a tragédia.

Por Laura Marques, Cintia Paes e Patrícia Fiúza, Rádio CBN e G1 Minas — Belo Horizonte

31/10/2019 06h00 - Atualizado há um mês

Facebook Twitter WhatsApp LinkedIn Pinterest

Fonte: MARQUES, Laura; PAES, Cintia; FIÚZA, Patrícia. Mariana: com a tragédia da Samarco, cidade deixou de arrecadar R\$ 240 milhões. **Rádio CBN, G1 Minas**, Belo Horizonte, 31 out. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2019/10/31/mariana-com-a-tragedia-da-samarco-cidade-deixou-de-arrecadar-r-240-milhoes.ghtml>. Acesso em: 29 fev. 2020.

Imagem 2 – Notícia sobre o alto índice de desemprego na cidade de Mariana (MG) três anos após o crime ambiental ocorrido em 2015 no distrito de Bento Rodrigues

R7 ECONOMIA | Três anos após tragédia, região de Mariana ainda tem desemprego alto

Três anos após tragédia, região de Mariana ainda tem desemprego alto

Em dados atuais, o desemprego de Mariana está em 22,7%, segundo o Sine (Sistema Nacional de Emprego). Antes, o número não passava de 6%

ECONOMIA

Thais Skodowski, do R7

18/02/2019 - 21h49 (Atualizado em 19/02/2019 - 07h28)

🔍 A- A+

Fonte: SKODOWSKI, Thais. Três anos após tragédia, região de Mariana ainda tem desemprego alto. **R7**, [s. l.], 18 fev. 2019. Disponível em: <https://noticias.r7.com/economia/tres-anos-apos-tragedia-regiao-de-mariana-ainda-tem-desemprego-alto-19022019>. Acesso em: 29 fev. 2020.

Imagem 3 – Notícia sobre a queda do PIB da cidade de Mariana (MG), após dois anos do crime ambiental ocorrido em 2015 no distrito de Bento Rodrigues



Fonte: VILLAS BÔAS, Bruno. PIB de Mariana, em MG, cai 58% em 2 anos com rompimento da barragem. **Valor Econômico**, Rio de Janeiro, 14 dez. 2018. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2018/12/14/pib-de-mariana-em-mg-cai-58-em-2-anos-com-rompimento-da-barragem.ghtml>. Acesso em: 29 fev. 2020.

Desse modo, os dados do IDEB referentes à avaliação da qualidade educacional da cidade de Mariana e da escola Dom Benevides não consideram questões relevantes como as que mencionamos no parágrafo anterior e que certamente influenciam tanto no desempenho dos estudantes (taxas de aprovação e reprovação) como no problema da evasão. Ainda assim, as informações acima apresentadas nos ajudam a visualizar um pouco do contexto histórico e social que envolve a cidade de Mariana e a escola Dom Benevides e a compreender algumas discussões que serão abordadas na sequência deste trabalho, sobretudo em relação às características do público que essa escola atende nos dias de hoje e ao modo como a instituição se organiza. Para compreender melhor os números supracitados – e até mesmo as situações que esses números não mostram – foi preciso ouvir os sujeitos que atualmente constroem a realidade da escola.

2.2 A escola e seus sujeitos: alunos, professores e funcionários

Antes de discorrer sobre os sujeitos que fazem parte do Dom Benevides, esclareço que estamos falando das pessoas que trabalham e estudam no período da manhã, uma vez que o Ensino Médio funciona apenas nessa parte do dia. Assim, os funcionários, os docentes e os alunos do Ensino Fundamental I e II, no turno da tarde, bem como os da unidade de Santa Rita Durão, não foram considerados na descrição que apresentaremos abaixo. Portanto, não consideramos, por razão metodológica, a totalidade de sujeitos da escola em nossas descrições.

No que diz respeito aos estudantes, podemos dizer que a escola recebe alunos de diferentes bairros e dos distritos de Mariana. De acordo com os dados que nos foram apresentados pela secretária da escola (ver Anexo 1), no momento da pesquisa haviam 259 estudantes matriculados no Ensino Médio. Quanto ao perfil desses estudantes, basta olhar para notar que eles são, em sua maioria, jovens negros oriundos de famílias pobres. Ouvi alguns casos sobre alunos que moram apenas com a mãe, ou com os avós, que enfrentam sérios problemas com o alcoolismo, a prostituição, o tráfico de drogas, e com a violência dentro do seu seio familiar. Há, inclusive, muitos estudantes que trabalham e são a principal fonte de renda do lar:

Professora de História: Hoje, por exemplo, eu percebo que a nossa clientela, eles não têm muitos sonhos. Eles vêm de famílias muito simples. Então pra eles, a coisa, assim, é trabalhar fichado. Um aluno, por exemplo, tá trabalhando aí como menor aprendiz, tá recebendo 400 reais, ele tá achando que ele pode mandar na casa dele, que ele pode mandar na mãe, que a mãe chorou contando isso. Que ele acha que 400 reais pra ele é muito. Então não tem muito sonho. [...] Então eles não têm, assim, grandes aspirações, a não ser trabalhar fichado. Qualquer coisinha pra eles, eles acham que é o suficiente. Aí eu acho que isso é um pouco triste. Geralmente os pais dos nossos alunos são pessoas muito simples. Então a gente vê que grande parte dos nossos ex-alunos estão trabalhando no comércio, na padaria, nas lojas, todo lugar que eu entro pra comprar tem um aluno meu como caixa de supermercado, então, assim, pra eles, eles tão realizados. É bom, tem que ter essas profissões, são essenciais, mas, assim, se acomodam ali. Então vão ser eternamente caixa, eternamente balconista. Então não sei quando chegar uma etapa da vida se eles vão estar felizes. Às vezes não dá tempo, né? Difícil voltar no tempo. Não é impossível, mas fica mais difícil, né? (Entrevista, 2019)

Para a diretora, a situação socioeconômica das famílias dos estudantes é um problema para a escola, pois a escassez de recursos faz com que os alunos não tenham perspectiva de futuro. Segundo ela, os estudantes preocupam-se com aquilo que é imediato, então muitos deles desejam trabalhar para ajudar suas famílias e para comprar coisas para eles mesmos:

Diretora: o nosso grande problema [...] é a questão da perspectiva [...]. São famílias com pouca perspectiva. Eles vendem o almoço pra comprar a janta. Muitos vêm pra escola para merendar. Isso é normal. Tem uma preocupação muito grande minha com a merenda. [...] Muitos meninos de famílias carentes e que não conseguem pensar no amanhã, só pensa no hoje, porque ele tem que tomar café, ele tem que almoçar, ele tem que jantar. São as questões imediatas. Eles são educados assim, com as questões imediatas. Falta essa condição de ter planejamento de futuro. São meninos que muitos não têm planos, porque eles não são educados para ter planos. Eles são educados [assim]: “tem que estudar porque tem que trabalhar logo”. (Entrevista, 2019)

Pelo contexto de privação a que esses estudantes são submetidos, numa cidade que enfrenta fortes problemas econômicos, agravados pela situação de extrema desigualdade de um país que figura entre os sete mais desiguais do mundo¹⁵, certamente a construção de “sonho”, de “realização”, de “perspectiva” e de “futuro” é diferente entre esses jovens, a professora e a diretora. Para quem frequenta a escola pela necessidade de merendar, de fazer talvez a única refeição do dia, ter um emprego com carteira assinada (trabalho “fichado”) é a garantia da subsistência, da sobrevivência. Sonhar, nesse sentido, é poder ir um pouco além: ajudar nas despesas de casa – ou assumi-las completamente –, poder comprar uma roupa, investir em lazer.

Ao lado da escola, existe um *campus* da UFOP, o Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS). Não foram poucas as vezes em que os alunos me perguntaram se eles podiam entrar lá ou quanto eu pagava para estudar. Muitos deles sequer cogitavam a possibilidade de fazer um curso universitário. Para grande parte desses jovens, o diploma escolar é o passaporte de que eles precisam para ingressar no mercado de trabalho e, assim, tornarem-se consumidores.

Mais que uma questão meramente familiar, estamos diante de um problema social engendrado por um sistema econômico que cria e aprofunda as desigualdades, estabelecendo limites e diferenças nas construções de mundo das pessoas. Por isso, as condições, os valores,

¹⁵ De acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), de 2019, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), o Brasil é o 7º país mais desigual entre 189 países do mundo. O relatório pode ser acessado através do seguinte link: <http://hdr.undp.org/en/2019-report/download>

os modos de ser e estar no mundo das pessoas criam, mediadas pelas suas relações, diferentes construções do que é sonhar, do que é futuro, do que é importante. Conforme explicam Juarez Tarcísio Dayrell e Rodrigo Ednilson de Jesus (2016, p. 409),

Em um nível mais amplo, temos de considerar que, quando cada um desses jovens nasceu, inseriu-se numa sociedade que já tinha uma existência prévia, histórica, cuja estrutura não dependeu desse sujeito, portanto, não foi produzida por ele. São as macroestruturas que vão apontar, a princípio, um leque mais ou menos definido de opções em relação a um destino social, seus padrões de comportamento, seu nível de acesso aos bens culturais etc. e que vão definir as experiências a que cada um dos jovens adolescentes teve e tem acesso. Assim, a idade, o gênero, a raça, o fato de serem filhos, na sua maioria, de trabalhadores desqualificados, grande parte dos quais com pouca escolaridade, entre outros aspectos, são dimensões que vão interferir na trajetória escolar de cada um deles.

Ainda que aponte a questão familiar como um problema que a escola enfrenta, a diretora se diz apaixonada pela comunidade que o Dom Benevides atende e, quando questionada sobre o ponto positivo da escola, ela afirma que os alunos são o que a escola tem de melhor:

Diretora: [...] aqui é uma escola pública que atende comunidade carente e eu assumo isso. E quem tá aqui gosta. Quem não gosta não fica não, justamente pela diversidade. A gente tem muita diversidade aqui. Muita carência, mesmo. E eles não estão competindo. Eles não competem. Talvez falta isso, um pouquinho de competição. Mas aqui eles não estão competindo entre eles não. Você vê aí, você chega aí o menino tá de chinelo com meia... ai, eu não aguento chinelo com meia... porque não segura, né? Não segura o pé, chinelo com meia... Tá nem aí. O menino vem com a mochilinha rasgada, ele não tá nem aí. Ele vem com o tênis rasgado... Um dia a gente foi na rua e comprou um tênis pra um menino. Várias vezes eu já fiz isso, mas um dia o chinelo do menino tinha tanto arame [dá risadas]... não é de rir, né, é triste... e eles iam fazer um passeio no Trem da Vale, mas o chinelo dele tinha tanto arame que não tinha mais como remendar ele com arame. A gente achou que ia expor ele. Era um passeio, né, ia parar lá em Ouro Preto... Pra evitar expor ele, a gente pegou e foi lá, ele escolheu um tênis caro [dá risadas]. A gente deixou ele escolher, mas a gente achou que ele não fosse escolher o caro [dá risadas]. [...] Mas ele veio pra escola assim e não se sente constrangido com isso. Então a simplicidade das pessoas aqui... é bom de trabalhar com gente simples, com gente humilde. Eu me sinto importante com o que eu faço. É gostoso. Eu acho que eu sou importante pra sociedade. A gente tá ajudando a construir, entendeu? A gente é semeador, né? A gente não colhe não. Mas a gente é semeador. Eu gosto disso, eu gosto desse papel que eu exerço aqui com a comunidade. (Entrevista, 2019)

Apesar de haver uma maioria de alunos negros e pardos na escola, a diretora me disse que os dados da composição étnico-racial dos estudantes do Dom Benevides existem, mas não representam a realidade e que, portanto, não seriam úteis para mim. Segundo ela, os estudantes não gostam de se declararem como negros e usam termos como “cor de jambo”, “moreno”, etc. Alguns estudantes pertencentes aos distritos de Mariana são remanescentes de quilombolas e também não gostam de se identificar dessa maneira¹⁶. A diretora diz que gostaria de desenvolver um trabalho com esses estudantes para que eles tenham orgulho de suas origens, e uma secretária da escola me confidenciou que gostaria de trabalhar com a questão racial com os alunos da instituição, pois ela sente que eles enfrentam problemas em se aceitarem como negros.

Não é nosso intuito, neste trabalho, fazer uma discussão aprofundada a respeito da questão étnico-racial desses estudantes, problematizando a maneira como eles se percebem e são percebidos enquanto jovens negros. No entanto, eu não poderia deixar de mencionar essa característica do corpo discente da escola, pois isso nos ajuda a compreender algumas discussões que apresentamos na sequência desta dissertação.

Em relação aos docentes que trabalham com as turmas do Ensino Médio, no período em que estive na escola eram 14 professores no total. Em 2019, de acordo com a diretora, a escola possui mais profissionais efetivos, isto é, concursados e com carreira estável, portanto fazendo parte do quadro de professores permanentes na instituição. Nos anos anteriores à pesquisa, era comum a alta rotatividade entre os docentes, muitos deles substitutos, temporários e que não eram concursados. A troca constante dos profissionais era um problema que a escola enfrentava, pois isso tinha influência no desenvolvimento das atividades nas disciplinas escolares e no processo de aprendizagem dos estudantes. Se antes a fama do Dom Benevides era um fator de rejeição à escola, hoje a nova realidade da instituição motiva os seus profissionais a quererem estar ali.

Até junho de 2019, quando foi encerrado o trabalho de campo desta pesquisa, a escola contava, na parte da manhã, com três funcionárias responsáveis pela cozinha e pela limpeza. Elas se revezam durante a semana: a cada dia, uma cuida da faxina, e as outras duas ficam na cozinha preparando as refeições. Há também um funcionário que acumula funções na escola, cuidando das mercadorias, do almoxarifado, do portão da escola (controlando a saída e a entrada

¹⁶ Relato do diário de campo: 31 de maio de 2019. Os termos destacados entre aspas foram utilizados pela diretora da escola, em uma conversa que ocorreu assim que eu finalizei a gravação da entrevista.

das pessoas) e dos reparos básicos na infraestrutura (consertos, pintura, etc.). Duas secretárias são responsáveis pelo atendimento ao público e pelas questões documentais dos estudantes e da escola. No setor administrativo, são outras duas mulheres encarregadas pelo departamento de pessoal (contratações, demissões, transferências, etc.). Há, ainda, a diretora, a pedagoga e a bibliotecária atuando no turno da manhã.

3. O VELHO E O NOVO DOM BENEVIDES SEGUNDO O QUE NOS CONTARAM

*Você inventa a lei
E eu invento a obediência.
Você inventa Deus.
E eu invento a fê
Você inventa o trabalho
E eu invento as mãos.
Você inventa o peso
E eu invento as costas.
Você inventa a outra vida,
Eu invento a resignação.
Você inventa o pecado
E eu fico aqui no inferno.*

(Tom Zé)

Além das experiências anteriores que tive no Dom Benevides durante a minha graduação, o fato de a escola ter um estigma negativo por parte da comunidade foi um dos motivos para que eu a escolhesse como campo de pesquisa. Eu me recordo de ouvir que a escola tinha uma fama ruim entre os pais dos alunos e, por isso, eles mandavam seus filhos para as outras instituições de ensino da região. Além disso, a escola recebia aqueles estudantes que eram rejeitados, expulsos ou transferidos das outras escolas.

Conversando com a diretora, pedi para que ela me contasse um pouco sobre sua trajetória na educação e, principalmente, sobre como foi sua chegada no Dom Benevides. Assim como outras pessoas com quem conversei durante o tempo que fiquei na escola, a diretora me relatou que sentiu medo quando foi trabalhar pela primeira vez no colégio:

Diretora: [...] eu vim pra cá, assim, com muito medo, porque o Dom Benevides tinha uma fama muito ruim. Muito ruim.

Pesquisador: Que fama era essa?

Diretora: A fama de uma escola de alunos violentos, que tinha muita droga dentro da escola, que era desorganizada, que não tinha aula. Então eu vim pra cá com medo, como muitos. Ainda ouve-se falar... É um estigma que ainda não deixou de existir não. (Entrevista, 2019)

Em outra conversa, agora com a antiga vice-diretora da escola e atual professora de História, a fama do Dom Benevides também é relatada:

Pesquisador: Há pouco tempo essa escola tinha uma fama um pouco negativa, né, relacionada a drogas, violência, indisciplina mesmo. E hoje, conversando com professores e até funcionários, eles dizem que tem mudado isso...

Professora de História: É.

Pesquisador: E você concorda?

Professora de História: Plenamente! Quando eu cheguei aqui, há 22 anos, era essa fama que a escola tinha. De não ter uma disciplina boa, de ter muita droga, de ter, às vezes, violência de alunos. E realmente esse perfil mudou. (Entrevista, 2019)

Não é raro ouvir sobre a fama do Dom Benevides quando se conversa com as pessoas que estão na instituição há mais tempo. Em um diálogo com o professor de Matemática, ele também tocou no assunto quando questionei se ele gostava de trabalhar na escola: “[...] Essa fama, ela é justamente porque na época, antigamente, os alunos fugiam, era permitido fugir, eram permitidas as coisas irregulares, né”. Escutei, muitas vezes, professores dizendo que foram encorajados a não trabalharem na escola, em razão dessa imagem negativa que as pessoas tinham da instituição.

De fato, quando eu iniciei minhas atividades de estágio nessa escola, em 2014, eu ainda podia notar a forte presença da indisciplina entre os estudantes. Esse era o momento em que a atual diretora estava assumindo o cargo – e os problemas da escola. Cinco anos depois, a realidade não é mais a mesma, e a diretora comenta que antes ninguém queria assumir a direção da escola e que hoje existem até chapas para disputar a vaga:

Diretora: Ninguém queria. Ninguém queria. Eu acho interessante: esse ano de eleição já tem gente que quer. Mas é porque vê a escola como ela está e parece que é fácil, sabe? Quantas noites de sono eu perco preocupada com as coisas que têm que ser resolvidas, com as questões que vão acontecendo dentro da escola... Parece que é lindo! Então tem dia, por exemplo, hoje tem barulho porque tem Educação Física. Quando não tem Educação Física a escola parece que não tem nem aluno aqui dentro, né? Mas e aí quem chega de fora, que não vê o bastidor, pensa assim: “nossa, ser diretor de uma escola dessa é fácil”. (Entrevista, 2019)

A diretora do Dom Benevides conta que ela tem cerca de quinze anos trabalhando na educação mineira e que está há dez anos nessa escola. Atuando nos primeiros anos de carreira como professora de Filosofia na instituição, ela relata um fato corriqueiro que acontecia na escola:

Diretora: Aqui, por exemplo, há alguns anos atrás, nó, rapaz, todo dia na hora do recreio tinha uma bomba. Aquilo me incomodava profundamente, porque, assim, gente, por quê que alguém não para e vai ver quem tá soltando essa bomba? TODOS OS DIAS TINHA UMA BOMBA NA HORA DO RECREIO [fala mais alto e pausadamente]! Eles soltavam debaixo da escada. Eu achava incrível! Só que eu era professora, então tem coisa que não cabe ao professor, porque fica parecendo que ele tá querendo intrometer em coisa que não é dele. Mas todo dia alguém soltava uma bomba. Tinha gente usando droga dentro da escola mesmo, tinha gente cheirando loló na escola. Um dia a pedagoga pegou o menino quase dando uma overdose dentro da escola. Era uma coisa horrorosa. Assim, cê não tem noção. (Entrevista, 2019)

Nos relatos acima, percebemos que o Dom Benevides era uma escola que enfrentava diversos problemas que iam desde comportamentos de indisciplina até os atos infracionais. No ponto de vista da professora de História, esses acontecimentos só eram possíveis porque os profissionais que trabalhavam na instituição naquele momento não levavam a educação a sério e não tinham pulso firme.

Uma realidade diferente se apresentou para mim quando eu retornei à escola para fazer a presente pesquisa. O silêncio e a organização me causaram estranhamentos logo quando coloquei os pés na escola. O que mudou? Como mudou em tão pouco tempo? Quais foram as estratégias adotadas pela escola para resolver aqueles problemas que deixavam a instituição com uma imagem tão negativa na comunidade? Foi isso que eu procurei saber no dia a dia, conversando com as pessoas, para tentar compreender essa nova realidade com a qual me deparei. Quando perguntei para a diretora sobre o principal desafio que ela assumiu no início de sua gestão, ela apontou para a questão disciplinar e elencou as principais medidas adotadas nos últimos cinco anos:

Pesquisador: Quais foram seus maiores desafios aqui antes?

Diretora: Disciplinar. É, disciplinar. Uniformizar. Porque o uniforme, às vezes tem diretor que fala assim “ah, uniforme parece coisa de presídio”. Não, o uniforme, eu vejo como uma forma de “todos são iguais”. Primeira coisa.

Não tem a marca, não tem o mais bonito, o mais feio, o que tá rasgado... não, são todos iguais. E o uniforme, principalmente, era a forma que eu tinha de saber quem é aluno e quem não era. A gente já passou um dia aqui, Pedro, de um cara vir matar um menino dentro da escola. Aí era uma senhorinha que ficava na porta, tadinha, ela já tinha Parkinson, sabe, tremia, tremia... não conseguia aposentar... aí o cara entrou, a gente era professor, tava na sala dos professores... Eu só me lembro de um professor que viu aquela cena do cara entrando armado dentro da escola, porque ela não conseguiu segurar, ele só fechou a porta, ou seja, “o problema é dos alunos”... A sorte é que aquele dia o menino não tinha vindo na escola, Pedro. As salas ficavam abertas. Cê vê que as salas na hora do recreio ficam todas fechadas, porque não tem ninguém escondido fazendo nada. Eu fecho a quadra, porque tem ponto cego lá. Eu não tenho santo aqui, Pedro. Eu tenho aluno, eu tenho pessoas... E cada um com as suas questões. Só que a gente tem que uniformizar um padrão de comportamento dentro da instituição, pra ter controle. Se você não tiver esse controle vira um caos. Então, eu elimino o máximo possível. Eu não elimino todos, é impossível, mas eu elimino o máximo possível os pontos cegos. As salas ficam todas fechadas, porque é o momento que se na hora do recreio tá tudo aberto, é onde somem as coisas [...] e é onde, por exemplo, ele pode usar droga e eu não tô vendo, dentro da sala de aula. Então eu peguei, fechei as salas, tranquei o banheiro, porque no banheiro também era o lugar onde eles iam usar droga durante a aula. Tranquei o banheiro, criei um cartão de saída. Ou seja, não sai dois, três alunos de uma vez, porque geralmente quando ele vai usar ele não vai sozinho, ele tem a galera. Então tem um cartão de autorização e eu observo quando começa a sair um grupo. Geralmente no mesmo horário. Porque é fácil marcar pelo celular.

[...]

Aí no começo... eu tava falando... eu não conhecia a parte administrativa direito ainda. Ô Pedro, o que eu comprei de uniforme com o meu dinheiro, ocê não tem noção. E aí, por exemplo, eu sei que eu não posso proibir o aluno de entrar sem uniforme, se ele não tiver. Se eu dei, eu posso. Eu tô no meu direito, entendeu? Então ele tem o uniforme. Sem o uniforme ele não entra. Por quê? Porque se ele falar que não tem como comprar, eu dou. Eu dou. Hoje em dia eu sei que eu tenho o recurso da manutenção e custeio que eu posso fazer isso, mas no primeiro ano, Pedro, eu gastei, assim, no mês eu acho que eu gastei o meu salário inteiro [dá uma risada] pra uniformizar o aluno, mas por questão de segurança. Deles e minha. Deles e minha! Então, foi o primeiro grande desafio. Funcionou? Funcionou! Eu ainda brigo hoje. Eles entram com o uniforme, chegam aqui e tira. Isso é problemático demais, porque eu sei o nome de um monte, mas tem muitos que eu não sei e tem hora que a gente não lembra do rosto, porque o boné tampa o rosto, então, né, complicado... Então às vezes se ele tira o boné eu já não sei mais... “é ele mesmo? não é?”, então o uniforme garante segurança pra eles também. Eles não percebem isso, entendeu? Eu vou sentar com eles e vou explicar isso pra eles de novo. É porque esses alunos que tão aí hoje não conhecem o velho Dom Benevides, entendeu? Eles conhecem o novo Dom Benevides. Então eles tão seguros aqui. Eles pensam, né? [dá uma risada]. Então, Pedro, foi o primeiro grande desafio. (Entrevista, 2019)

Uniformizar os alunos, segundo a diretora, é uma maneira de identificação e uma forma de proteger os estudantes:

Diretora: Aí, ô Pedro, então o primeiro desafio foi esse: foi o de uniformizar, porque esse cara que entrou aqui armado... aí as salas ficavam abertas, sabe, Pedro? Aí ele entrou, ele segurava a arma assim [faz o gesto com a mão], a gente viu, ele segurava a arma, tava debaixo da blusa. Ele foi de sala... Esse menino já foi assassinado até. Ele foi de sala em sala procurando o menino. Ninguém ousou mandar ele sair. Ele tava armado. Quando ele rodou tudo e viu que o menino que ele queria matar não estava aqui, ele saiu e foi embora. Hoje eu ainda brigo muito por causa de uniforme. Eles não entendem. Eles não sabem disso. Eles não sabem que o uniforme é a forma... sabe por quê? Porque uma pessoa mal-intencionada, ela não vai comprar o uniforme pra entrar na escola. Então eu brigo ainda muito por causa do uniforme e eles não sabem porquê. Mas é por causa disso. Porque se tiver alguém com uma camisa diferente, eu sei que não é aluno, aí eu vou ter que tomar providência, entendeu? Eles não sabem o risco. (Entrevista, 2019)

Essa visão do uniforme como uma proteção para o aluno é, no Brasil, uma construção social, sobretudo nos bairros periféricos e nas favelas. Em 2018, um estudante de 14 anos foi assassinado pela polícia no Complexo da Maré, na zona norte do Rio de Janeiro, em uma operação da Polícia Civil que buscava cumprir 23 mandados de prisão. Marcos Vinícius estava a caminho da escola quando se iniciou um tiroteio na região. Segundo depoimento da mãe do estudante, ele tentava voltar para casa quando se deparou com um carro blindado da Polícia Civil e foi atingido pelas costas. O caso ganhou repercussão nacional e gerou revolta, sobretudo pelo fato de o menino estar usando o uniforme escolar no momento em que foi atingido.

“Eu não tenho mais o Marcos Vinícius em casa. O meu filho me faz falta. O meu filho me fez uma pergunta no UPA [Unidade de Pronto Atendimento], ele [disse]: ‘mãe, pelo amor de Deus, mãe, o quê que eu fiz? A polícia não me viu com roupa e material de escola?’”, disse a mãe do menino em uma reunião realizada em outubro de 2019, na Câmara dos Deputados, para discussão de um projeto de lei que, entre outras medidas, amplia o chamado excludente de ilicitude¹⁷ para os policiais. Para nós, essa fala é representativa dessa construção, desse imaginário social do uniforme escolar como uma proteção para os estudantes. Nas favelas e periferias brasileiras, sabe-se que existe uma espécie de pacto social, um respeito com as escolas e com os estudantes por parte da comunidade. A quebra desse pacto, por um agente externo, gerou comoção e revolta entre os brasileiros.

¹⁷ Previsto no art. 23 do Código Penal brasileiro, o excludente de ilicitude exclui a culpabilidade de condutas consideradas ilegais em algumas circunstâncias, como, por exemplo, em caso de legítima defesa.

Como vimos, a uniformização dos estudantes foi o primeiro desafio da diretora ao assumir o cargo no Dom Benevides. Além disso, para reduzir o uso e a circulação de drogas dentro da escola, bem como a entrada de pessoas estranhas na instituição, a direção decidiu adotar algumas medidas em busca de um “padrão de comportamento”. Eles decidiram fechar as salas de aula durante o recreio, manter os banheiros fechados durante os horários de aula (os alunos precisam pedir que algum funcionário abra a porta quando eles necessitam utilizá-los), trancar o cadeado do portão que dá acesso à quadra (localizada nos fundos da escola) e observar a movimentação dos estudantes durante o recreio.

A escola também possui câmeras espalhadas por alguns lugares. Existe um espaço dentro da sala da direção onde ficam monitores de computador que registram as imagens obtidas das câmeras em tempo real. Durante o período em que estive na escola, não vi ninguém utilizando essa sala para observar os monitores. As câmeras, então, parecem ser um *dispositivo* de intimidação através de um sistema de vigilância, isto é, os estudantes veem as câmeras, sabem que elas estão lá e, assim, devem evitar quaisquer atitudes irregulares para que não sejam flagrados pelos equipamentos.

Entendemos que todas essas medidas adotadas pela direção da escola para lidar com o problema da violência e da indisciplina funcionam como *dispositivos*, na acepção do filósofo francês Michel Foucault, responsáveis pelo controle, pela ordenação e organização dos sujeitos no tempo e espaço. O dispositivo, segundo esse autor, é um:

conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 2000, p. 244)

A utilização desses dispositivos para evitar atitudes ilícitas no espaço escolar, a partir do cerceamento da liberdade de trânsito dos alunos em determinados lugares e também através da vigilância é algo que parece estar se tornando uma cultura do Dom Benevides. Para que os estudantes entrem nesse jogo, principalmente aqueles que chegam de outras escolas, a diretora conta que é necessário estabelecer limites, deixando claro a maneira como a escola se organiza. Ela conta que, em 2019, a escola recebeu muitos alunos indisciplinados e que causavam problemas em outras instituições de ensino da região e como ela teve que lidar com essa

situação. Além disso, afirma que através do “trabalho disciplinar” que a escola realiza, alguns estudantes não conseguem encontrar espaço para a ilicitude e acabam saindo da escola. Além dos mecanismos disciplinares adotados pelo Dom Benevides, a diretora enfatiza a dimensão do diálogo, do respeito e da compreensão no trato com os sujeitos como sendo responsável pelo sucesso em relação à manutenção de um ambiente de tranquilidade e disciplina.

Diretora: É interessante que eles vieram pra cá em que condição? Vou te contar. O [fala o nome de outra escola da região] entrou num ponto que tava fora de controle, questão disciplinar lá, perderam todo o controle. E os [alunos] das comunidades, de distrito, eles estavam totalmente fora de controle. E aí quando exonerou o diretor e a [fala o nome da diretora] assumiu, uma das soluções que eles encontraram foi: “vamos tirar esses meninos indisciplinados daqui primeiro, o máximo que a gente puder”. Manda pro Benevides! E quando eles vieram pra cá: “se prepara, porque o que você vai receber aí... se prepara, são totalmente indisciplinados!”. Aí cê respira fundo, chega na sala e fala: “comigo é assim, assim, assado, se tiver achando ruim vai acontecer isso, isso, aquilo...”. Na verdade, eles têm o direito de estar dentro da escola, né, eu respeito isso, mas eu só falei que a casa tem dono. Aqui eles não iam fazer o que eles quisessem. Tenho problema nenhum. Tenho problema nenhum! As comunidades do distrito são as melhores. Tirou de lá porque eles eram os piores. Os piores problemas que eles tinham lá eram do distrito. Porque eles eram considerados os piores na indisciplina. Então pra aliviar pra [fala o nome da diretora] no turno da manhã, mandaram pra mim. Aí eu fiquei com medo. Mas o medo, a gente às vezes tem que escutar, mas ele não é um bom conselheiro. O medo ele é pra ser enfrentado e não pra parar a gente. O medo, a gente tem que passar por cima dele.

[...]

Eu trabalhei o meu psicológico, eu falei: “mais aluno, mais problema”. Proporcional. Mais aluno, mais problema. E aí, Pedro, a gente fazendo esse trabalho disciplinar e tudo, eu vou te falar uma verdade: é aquele negócio, eu mordo e sopro. Eu brigo mesmo, mas quando eu tenho que chamar a atenção é sempre com respeito. Jamais fui ofensiva com nenhum deles. Então o respeito que você oferece, você recebe de volta. E aí os alunos que a gente detectou que eram problemas graves, eles não encontraram brecha dentro da escola, aí eles saem. Eles abandonam. [...] Ele sai porque ele não acha espaço. Porque a escola é um grande comércio. Porque aqui você tem indivíduos de alta vulnerabilidade. ALTA [fala alto], altíssima vulnerabilidade. Isso aqui é um comércio perfeito. E da forma como a gente controla a circulação dentro da escola, não tem espaço. Eu controlo tudo, Pedro? Não! Eu tenho plena consciência. Lá de fora você vê que eu olho o recreio. E eles sabem que tem câmera pra todo lado. Então pra fazer qualquer bobagem eles têm cautela. Porque eu falo com eles mesmo: “problema de lápis e borracha é comigo, problema de droga é com a polícia, então se eu pegar dentro da escola, é a polícia que vai resolver, não sou eu não. Eu chamo até a mãe e o pai, porque vocês são menores, mas não sou eu que vou resolver não. Porque comigo é lápis, borracha, papel, caderno e livro”. Eles têm medo disso também. E eu

tenho medo deles, mas eles não sabem disso. Mas eles têm medo de mim também [gargalhadas]. Ô Pedro, quantas vezes eu vim dar aula com a boca assim, com o coração saindo pela boca, por causa de ameaça? Muitas vezes! “Ah, eu vou matar”, “Ah, eu vou lá e vou buscar a arma”. E a gente nunca pode duvidar. Você viu em Goiás aquele diretor? O menino foi em casa mesmo, buscou a arma e deu três tiros nele. A violência hoje é o que deixa a gente com medo. Ela não é um problema eminente, não é um problema que tá acontecendo, mas é um problema em grande potencial, em qualquer momento, entendeu? Porque tá lá fora. E o que tá lá fora tá aqui dentro. A escola é o espelho da sociedade. Uma sociedade violenta... Por isso é necessário e indispensável o máximo de respeito, a dignidade. Então antes de julgar e condenar um aluno você tem que conhecer qual que é o problema dele, entendeu? Antes de colocar o menino pra fora você tem que saber o porquê que ele age assim e tentar ajudar primeiro. Porque primeiro a gente tem que tentar ajudar. Depois que você tentou ajudar e não conseguiu, aí você vai conversando, conversando, conversando e a tendência do menino é sair. Naturalmente ele sai. Quando ele não consegue, ele vê que ele não se encaixa, ele sai. E assim eu vou evitando problemas sempre no diálogo. Sempre no diálogo. Sempre no diálogo. Eu fico contornando. Mas não é fácil não. Isso aqui é de enlouquecer. (Entrevista, 2019)

Todas essas medidas tomadas pela atual direção da escola são elogiadas, direta ou indiretamente, pelos sujeitos que trabalham na instituição. Logo no meu segundo dia na escola, uma das secretárias me disse que “apesar da fama, a escola melhorou muito”. Para ela, a insistência da equipe pedagógica e a presença de mais professores efetivos foram fatores determinantes para essa melhora. Já a bibliotecária diz que a atual direção é responsável por essas melhorias no ambiente interno da escola, pois não há hierarquia entre as pessoas, de tal forma que todas são tratadas de maneira igual e que a diretora tem pulso firme e espírito de liderança. O professor de Matemática também tece elogios à direção, afirmando que hoje a escola está organizada e que “com essa nova direção, o Dom Benevides tá se enquadrando numa das escolas estaduais melhores da cidade”. Pelo que pude perceber, tanto os funcionários como os professores reconhecem e aprovam a maneira como a atual direção conduz a escola em termos de organização e de controle.

Por outro lado, os discentes se mostram conscientes da importância de algumas regras para o funcionamento da escola, porém questionam essas normas sobretudo no que diz respeito à inflexibilidade delas. O uso do uniforme escolar foi um tema que emergiu de maneira espontânea em duas das três rodas de conversa que realizamos na escola. Estávamos discutindo um assunto qualquer quando os alunos manifestaram seus incômodos com essa questão. No meu entendimento, havia uma necessidade de falar sobre esse assunto e por isso esse tema

emergiu no fluir da conversação. No diálogo que apresentamos abaixo, uma estudante menciona seu incômodo com uma regra da escola que impede a entrada dos alunos que não usam o uniforme escolar:

Roda de conversa 2

Isadora: Eu sei que é uma regra da escola vir de uniforme, mas às vezes... não é porque você quer não vir de uniforme, mas aí cê vem sem uniforme e você volta pra casa? Nunca vi isso! Como assim? Eu acho isso muito... cê tá doido? A pessoa quer vir estudar e só porque ela não veio com um uniforme... eu sei que é errado, mas vai fazer ela voltar [para casa]?

Pesquisador: Por quê que é errado?

Isadora: Ah, eu acho errado, ué. Cê tá doido? É ruim, porque tipo assim, ah...

Bianca: Talvez o uniforme, cê tá querendo dizer, tipo assim, o uniforme tá sujo, não vai dar pra secar ou lavar no dia...

Isadora: Ninguém quer saber o motivo, só quer mandar você ir embora. E cê acha isso uma coisa boa? E, tipo assim, o aluno, tanto faz pra ele... Se ele puder ir embora, ele vai querer, né.

Wallace: Claro! Voltar pra casa, deitar e dormir de novo.

Isadora: É, ué.

Bibliotecária: Cês tão falando sobre uniforme aí, gente, cês tem que ver que é muito importante. Por quê? Porque se caso tiver um passeio, alguma coisa na escola...

Bianca: Consegue identificar...

Bibliotecária: Eu tô contando procês uma experiência própria como professora. Há quatro anos eu trabalhava aqui. Eu trabalhava com o segundo ano. Tivemos um passeio pra ir no SESI. De repente, eu tinha 24 alunos, então tinha um lugar pra pegar os panfletos da escola. Cada aluno pegou um panfleto. Nessa embolada de pegar um panfleto, pronto, fizemos a fila e viemos embora. Quando chegou aqui, eu comecei a contar os meninos. Quando eu comecei a contar os meninos, quê que me acontece? Um menino ficou pra trás. E detalhe: esse menino tinha problema na fala. Ele tinha gagueira. Eu fiquei desesperada. A diretora, na época, que era a [cita o nome da diretora], ela voltou pra procurar o menino. O menino estava no SESI? Não! Alguém encontrou ele na rua e, graças ao uniforme, a pessoa leu “Dom Benevides”. Pegou. Teve que pegar ele e jogar ele dentro do carro pra trazer ele pra escola. Sabe por quê? Porque a professora dele já tinha dado uma aula dentro da sala, e isso ele falou no carro, já tinha dado uma aula na sala dele falando que ele não poderia entrar em carro de gente estranha. O quê que salvou? O uniforme! Porque se não fosse o uniforme, como que ia descobrir?

Isadora: Mas tipo assim... igual isso aí que você falou, no passeio, mas tem vez que a pessoa não veio não é porque ela não quer, tem vez que não dá mesmo. Aí cê vai faltar de aula, uma aula importante por causa de uniforme?

Bibliotecária: Mas não é. E se de repente se abre mão pra você um dia, talvez a pessoa vai fazer isso de novo.

Maurício: Igual cê chegar na escola sete horas em ponto. Se chegar sete e cinco não entra. Volta pra casa. Isso daí é errado, uai. Tinha que ter pelo menos uma tolerância de dez ou cinco minutos.

Nathan: Na questão de horário eu não acho que é errado, porque é regra, né? Cê vai no serviço, tramar numa firma. Na firma cê tem que chegar 8 horas em ponto. Se cê chegar 08:01? É ocê que tá errado ou a firma que tá errada?

Isadora: Você!

Nathan: Você que tá errado. Você tinha que ter acordado seis horas, adiantado suas coisas, tomado banho, café, tudo mais e sair uma hora antes. Nunca chegar em cima da hora. Igual, essa questão de uniforme que a professora falou é verdade. O uniforme é importante, mas só que às vezes, o aluno que tá sem uniforme quer estudar mais que o aluno que tá dentro da escola com o uniforme.

Isadora: É! Pois é!

Nathan: E isso impede.

Professor de Matemática: A questão do uniforme, eu acho que é bom. Eu acho que é de importância. Igual a professora falou, né, pra poder fazer a identificação das pessoas e por economia mesmo. É roupa que cê suja, é uma roupa que você pode, em vez de vir pra escola, cê pode guardar pra fazer um passeio, namorar... que escola não é pra vir toda produzida, esse negócio... lógico que a vaidade existe, mas o uniforme é justamente pra poder identificar. E são regras, as companhias usam uniforme, seja uniforme feio ou não. Às vezes os meninos não estão acostumados com o uniforme por talvez acharem até feio, brega, né? Mas a questão do uniforme é essencial pra poder identificar e porque são regras e as regras elas têm que ser acatadas e obedecidas.

Nesse diálogo, percebemos que o incômodo dos estudantes não é necessariamente a obrigatoriedade do uso do uniforme escolar, que é algo que eles demonstram compreender a importância. A questão que está em jogo, segundo os estudantes, é a inflexibilidade da regra. Não parece haver, considerando os relatos dos alunos, tolerância e diálogo por parte da direção, que não se mostra interessada em compreender os motivos pelos quais, em circunstâncias específicas, os estudantes chegam à escola sem o uniforme.

Outra regra questionada pelos discentes diz respeito ao horário de entrada na escola, por não existir uma tolerância em relação a quem chega atrasado. Conversando com a diretora da escola, ela me disse que apenas os alunos que moram nos distritos da cidade podem chegar

atrasados, porque ela considera a distância que eles precisam percorrer, de ônibus, até a escola. Para os estudantes que moram em Mariana, o horário de entrada é até às 7 da manhã. Houve um tempo em que era permitida a entrada de todos até às 7:15, mas com o passar do tempo muitos alunos começaram a extrapolar esse limite de tolerância e acabavam entrando apenas no segundo horário, às 7:50. Então, a direção decidiu acabar com os quinze minutos de tolerância para os estudantes que moram na cidade.

Em relação às regras, observamos que o entendimento de regra como algo que deve ser “obedecido e acatado” é algo que aparece no discurso de um estudante e do professor de Matemática. Eles se justificam citando o exemplo de empresas, que são instituições que também possuem suas regras. No caso das empresas, a não obediência das regras implica em demissão. Parece-nos que esta é a ideia que fica subentendida na fala desses sujeitos, além do fato de enxergarem a escola como uma preparação para o mundo do trabalho.

Na roda de conversa em que a diretora da escola participou, o questionamento sobre a regra do uso do uniforme também emergiu entre as discussões. Nela, porém, um estudante que também se mostra incomodado com a inflexibilidade da regra questiona esse caráter inviolável das normas, entendendo-as como construções sociais, como convenções criadas e compartilhadas pelas pessoas e que, portanto, podem ser discutidas, questionadas e alteradas. A negação do diálogo sobre esse tema, dessa vez com uma professora, foi um ponto destacado pelo aluno em sua fala:

Roda de conversa 3

Oscar: Eu fui debater uma vez na aula de Português, com a professora de Português, sobre o uso do uniforme, porque, assim, [fala o nome da diretora] chegou lá na porta da sala de aula, ela até me mandou tirar a blusa de frio pra ela poder ver quem tava usando uniforme e quem não tava usando uniforme. E, tipo assim, querendo ou não é uma regra, a gente tem que respeitar a regra. Mas não é só porque é uma regra que ela não pode ser questionada. Qual que é a aplicação daquela regra? Por quê que a gente tem que usar o uniforme? Aí eu comecei a debater com a professora de Português. Aí ela tava falando que não, que faz parte da postura do aluno. Eu falei: “não, então a postura de um aluno que tá sem uniforme e a do aluno que tá com o uniforme é diferente? A vestimenta, ela realmente tem muita influência na postura do aluno?”. Aí ela: “não, que...”.

Diretora: Posso te explicar o porquê da obrigatoriedade do uso do uniforme? Você é aluno nosso a vida inteira, mas você veio pra de manhã num momento em que eu já tava tomando a frente das coisas. Igual eu falei: aqui é um lugar que tem anjos e demônios. Eu sei quem é aluno, porque, assim, boné, por

exemplo, é um problema. Porque o Thiago eu conheço muito tempo com boné ou sem boné, mas tem muitos meninos novatos que se tiram o boné, provavelmente eu não conheço. Um dia, eu já estou dentro do Dom Benevides já tem quase 15 anos, então eu já vivi muitas coisas aqui dentro. Um dia, quando tinha-se outro esquema, outras formas de se trabalhar, entrou um cara aqui armado pra matar um aluno, dentro da escola. E ninguém tinha uniforme. Alguém viu aquele cara no meio dos outros alunos, sem uniforme, e falou: “ele não é aluno e ele tá armado”. Porque ele segurava a arma. Ele veio pra matar. O nome dele é [menciona o nome] e ele já está morto. Ele acabou sendo assassinado. Ele era um menino de 7ª série, 8ª série. Quando os professores... eu era professora aqui na escola... viram aquilo, cê sabe qual foi a reação deles? Eles fecharam a porta. “Problema do aluno”. Eu não. Eu estou do lado de fora com vocês. Eu sei quem não é aluno, sabe por quê? Porque tá de uniforme. Então, uniforme, hoje, dentro da nossa escola que não tem muro, que tem uma porta que se der uma pezada nela, ela abre, o uniforme é a forma que eu tenho de garantir a segurança de vocês aqui dentro, sabe por quê? Porque se entrou um cara sem uniforme e que tá circulando, eu chamo a polícia. Eu chamo a polícia. Então, por isso o uniforme. Não é só chatice não. É segurança de vocês, entendeu? Agora, isso implica o quê? Muita gente aqui tá de uniforme porque eu comprei e porque eu dei. Do meu bolso. Pra garantir a segurança de todo mundo, entendeu? Agora, vamos pensar: se você vai virar professor, você não vai usar uniforme, mas aonde você vai trabalhar, você vai usar uniforme. Se você escolher varrer a rua, você vai varrer a rua de uniforme. Se você escolher ser doutor, você vai ser doutor de uniforme. O uniforme não é pra escola, o uniforme é pra vida. Você vai trabalhar na Vale, você entra no ônibus sem o uniforme?

Oscar: Então, a gente...

Diretora: Não, me responde. Cê entra no ônibus sem o uniforme?

Oscar: Então, a gente tava entrando no mérito da identificação da pessoa pelo uniforme e nisso eu falei “não, realmente, a gente sabe o que é um aluno pelo uniforme, a gente entra em determinados lugares, a gente sabe identificar a pessoa de acordo com o uniforme”, só que eu tava entrando mais na questão punitiva do fato.

Diretora: Não, porque dependendo eu vou lá e compro a camisa.

Oscar: Então, a gente tava entrando nessa questão punitiva do porquê punir esses alunos que estão entrando sem o uniforme.

Diretora: Mas não é castigo usar o uniforme.

Oscar: Aí chegou o ponto que ela gritou comigo e falou assim “se você estiver mais interessado em discutir, você sai da minha sala”. Ela falou: “se você estiver mais interessado em discutir, você sai da minha sala. Regra é regra e regra é pra ser seguida”. Eu falei: “Não. Regra é pra ser debatida. Se eles falarem que é obrigatório você vir com uma melancia no pescoço, então cê vai ter que vir?”. Aí ela falou: “eu não quero mais entrar nesse mérito, eu tenho que continuar a minha aula, se você quiser discutir, você pode sair”. Aí foi lá, abriu a porta e tal. Aí a sala toda ficou naquele “uuuuuh” característico.

Pesquisador: Foi quando isso?

Oscar: Foi... Ah, já tem um tempo. Ah, não, já tem umas duas semanas.

Diretora: A questão é que o uniforme é um escudo. O cara se você tiver de uniforme ele vai pensar duas vezes antes de dar uma batida em você. Sem o uniforme não. O uniforme é escudo. O que gerou a polêmica naquele assassinato do Rio de Janeiro da polícia com aquele menino de uniforme foi porque ele falou com a mãe dele assim “ô mãe, eu tava com o uniforme e ele atirou em mim”. Então, não é um escudo tão poderoso, mas ainda é um escudo. Sabe por quê? De uniforme, você é estudante. E existe um status em ser estudante ainda, entendeu? Então o uniforme, ele é importante. É uma forma de proteção dentro dessa estrutura social que nós vivemos. É uma forma de proteger.

[...]

Caio: Mas e o uso do boné e do capuz?

Diretora: Boné é porque ele esconde o rosto de vocês.

Bibliotecária: E capuz também cê não consegue identificar não...

Diretora: Eu fui ontem na SRE [Superintendência Regional de Ensino], cês viram que eu tava de touca? Aí o pessoal passava por mim “bom dia”, “bom dia”, “bom dia”. Aí depois chegou o [cita o nome], que é o nosso chefe e fala assim... aí que eu virei pra ele assim, que ele falou “ô, eu não vi que era você! Nó, desculpa!”. Porque, assim, a gente sempre se cumprimenta, né, dá três beijinhos, não sei o quê lá. Eu simplesmente estava de touca, porque tava muito frio em Ouro Preto, aí pra tampar a orelha, o cabelo é curto, eu simplesmente não fui reconhecida na SRE porque eu tava de touca. É a mesma coisa pra vocês.

Caio: Igual Thiago, todo mundo conhece, se ele tirar o boné e colocar é a mesma coisa.

Diretora: Mas o Thiago, ele tá aqui a vida inteira. Esses meninos do distrito, por exemplo, eu nem identifico eles na rua se tirarem o boné, entendeu? O problema não é quem eu conheço, o problema é quem eu não conheço.

Letícia: Mas cê acabou de falar que não reconheceriam um outro aluno, então tecnicamente é uma marca dele.

Diretora: Mas por quê que ele não quer ser reconhecido?

Letícia: Talvez é só porque ele quer usar o boné, nem é por questão de...

Diretora: Não, eu não tenho nada contra o boné. Eu nunca pedi pra um aluno tirar o boné dentro da sala de aula. Não me incomoda. Só que a questão nossa, enquanto segurança, eu tenho que saber quem é aluno e quem não é. Ainda mais hoje em dia. Depois daquilo que aconteceu em São Paulo¹⁸, criou-se um pânico generalizado dentro das instituições com relação à violência. Então, uma das coisas importantes... cê vê que antes ficava chave na porta, eu tirei. Não deixo mais. A gente quando vai abrir a porta olha pela janela. Eu não abro

¹⁸ Refere-se a um atentado ocorrido em uma escola pública na cidade de Suzano (SP), em março de 2019, onde dois atiradores (ex-alunos) invadiram a instituição e atiraram contra dezenas de pessoas, deixando vários feridos e sete mortos.

mais a porta. Bateu na porta, eu abro a porta. Não! Eu olho pela janela. Eu preciso ver se eu vou abrir ou não. A gente tá providenciando grade. Infelizmente a gente tem que se prender dentro da escola. E sabe o interessante, gente? O interessante é que a essa hora, as famílias de vocês aonde elas estiverem, elas estão em paz. Sabe por quê? “Meu filho tá dentro da escola”. Eles têm uma noção de segurança que não é real. Eles têm uma noção que a escola é um ambiente 100% seguro. E não é. Principalmente a nossa que não tem muro. A nossa segurança é uma câmera que vai filmar e vai achar quem fez e eu ali na porta pra barrar.

A fama negativa que foi atribuída ao Dom Benevides ao longo do tempo cerceou possibilidades de mudança e fez reduzir boas expectativas em relação à escola e aos seus sujeitos, transformando-a em uma instituição para onde eram transferidos, ou melhor dizendo, depositados, os “excluídos”, os “rejeitados”, os “indisciplinados”, os “violentos”, os “alunos-problema”, os “sem-lugar”. Após as intervenções da atual direção, a escola conseguiu se organizar e reduzir os casos de indisciplina e de violência. Os professores e os funcionários concordam, legitimam e validam o sistema de controle implementado no ambiente escolar e dizem enxergar um futuro melhor para a escola. Também os alunos com os quais conversei, sobretudo aqueles que estudam na escola há mais tempo, afirmam que a escola está mais organizada.

À primeira vista, o fato de os banheiros da escola ficarem fechados e ver os alunos tendo que solicitar a chave para os funcionários todas as vezes em que precisam utilizá-los é algo que assusta. O trancamento das salas de aula e do portão que dá acesso à quadra durante o recreio, além da vigilância da diretora ao que acontece na escola durante o intervalo são atitudes que podem parecer extremas, sobretudo para quem olha “de fora”. Conhecendo a história da instituição e conversando com as pessoas, nós compreendemos que, diante de um cenário dramático de violência e indisciplina (que por muitos anos fez com que a instituição perdesse o controle, a razão de ser e, pior ainda, perpetuasse uma imagem negativa diante da comunidade e de outros estabelecimentos de ensino da região), a direção da escola optou por um sistema rígido de controle que parece ser sustentado pelo medo. O medo aparece recorrentemente no discurso da diretora, mas também está implícito na maneira como as pessoas legitimam os dispositivos disciplinares utilizados pela direção: as autoridades da escola (diretora, professores e funcionários) e os próprios alunos parecem temer a perda do controle, por isso desejam-no. Perder o controle significa voltar àquele passado que eles tentam esquecer e superar, pois buscam diariamente construir um novo Dom Benevides.

O medo é, também, imbuído de valores socialmente construídos, sobretudo no que diz respeito ao público que a escola abriga, jovens negros periféricos, população essa que é “o alvo mais comum das visões negativas dos adolescentes, como a de ser delinqüente, violenta, desinformada e desqualificada profissionalmente” (MAGRO, 2002, p. 68). Relegados à condição de quem não tem perspectiva de futuro, esses jovens são alvos do controle e da vigilância constantes para que, assim, possam vislumbrar um futuro melhor pelo estudo. Eles não apenas são controlados por esse sistema, eles também colocam-no em prática, pois aderem aos discursos legitimadores do próprio sistema (basta lembrar do estudante que imitou o discurso da funcionária, fingindo barrar a entrada de um colega que chegou atrasado).

O espanto que me acometeu diante da nova realidade do Dom Benevides se deu principalmente pela rapidez com que as coisas mudaram na escola. Em nome de um sistema de controle aparentemente sustentado pelo medo do retorno ao passado, abre-se mão da liberdade e do futuro daqueles jovens que “naturalmente” deixam a escola quando não se adequam a essa forma de organização. Cabe-nos questionar: para onde vão os “indisciplinados” que, já excluídos das outras escolas, são enviados para o Dom Benevides e que quando se deparam com essa logística de controle decidem evadir? Não bastasse a exclusão social causada pelo descaso e pelo desamparo governamental, esses jovens são também excluídos de uma escola que historicamente se construiu como um estabelecimento que abriga os rejeitados (e que hoje se orgulha disso).

Sabemos que no Brasil a violência é um problema social que ainda não teve solução e que aumenta a cada dia, deixando a população insegura e com medo. Sem saber como se defender e não encontrando segurança por parte de quem é responsável por oferecê-la (o Estado), as pessoas buscam soluções naquilo que elas acreditam ser eficaz. Por isso, muitas vezes abre-se mão da liberdade e de direitos conquistados em nome do estabelecimento de supostas ordem e segurança. No momento em que escrevo este texto, em 2019, o Governo brasileiro aposta na militarização das escolas públicas e na construção de escolas militares por todo o país, tendo em vista os casos de violência escolar amplamente veiculados pela mídia e pelo desempenho insatisfatório da educação nos *rankings* nacionais e internacionais.

Até o presente momento, não me ocupei da tarefa de conceituar a indisciplina e a violência escolar, mas esclareço que nesta dissertação não estamos entendendo esses conceitos como sinônimos. E, nesse sentido, dialogamos com o pesquisador Luciano Campos da Silva (2010), que acredita ser necessário distinguir melhor os comportamentos típicos de indisciplina

e de violência escolar, uma vez que a discussão desses temas na literatura nos mostra a complexidade de operacionalização desses conceitos. Assim, de acordo com esse autor:

o conceito de *indisciplina* tende a ser definido em função do conceito de *disciplina*, o qual, como vimos, designa o conjunto de regras e de ações que visam regular a conduta dos estudantes no ambiente escolar. Assim, a indisciplina é comumente definida como a negação dessas regras, muitas vezes, denotando a própria perturbação ou a desordem causada pelo seu não cumprimento. Por isso, os professores tendem a associar esse conceito a formas de comportamento estudantil que burlariam as regras escolares, dificultando o bom funcionamento da aula, e, em certos casos, chegando mesmo a questionar a autoridade docente. Advém daí o fato de os professores insistirem em afirmar que a indisciplina colocaria em xeque o “*bom andamento da aula*”, atrapalharia “*o andamento do grupo*.” Como exemplos, poderiam ser citadas as conversas clandestinas, os gritos, os deslocamentos não autorizados, as brincadeiras perturbadoras, as desobediências aos professores e as réplicas às suas ações disciplinares, comportamentos que tendem a ser caracterizados como atos de indisciplina por violarem regras especificamente escolares, consideradas pelos professores como fundamentais para a manutenção das condições de convívio e de trabalho em sala de aula. Isso explica por que muitos atos considerados como indisciplina na escola possam não merecer qualquer tipo de condenação em outros espaços sociais. Devido a esse motivo, os comportamentos de indisciplina apresentam uma pequena gravidade intrínseca, sendo condenados mais pela perturbação que podem gerar no ambiente escolar do que pelas consequências imediatas que poderiam acarretar à integridade física ou psicológica dos sujeitos. (SILVA, 2010, p. 5, grifos do autor)

É válido dizer que os autores com os quais dialogamos ao longo deste trabalho fazem parte do nosso repertório de estudos e, portanto, nós estamos fazendo escolhas quando trabalhamos com um determinado pensador e não com outro. Vários pesquisadores discutem a temática da indisciplina e da violência escolar. Há muitos estudos sobre essa temática em países como Brasil, Portugal e França, por exemplo. Existem também diferentes perspectivas pelas quais esses assuntos são abordados, sendo as mais comuns a psicológica e a sociológica. No que tange à discussão sobre indisciplina e violência, optamos pela conceituação de Luciano Campos porque, no nosso entendimento, o modo como ele diferencia os comportamentos e atitudes que caracterizam esses dois fenômenos são úteis para a operacionalização desses conceitos em nosso trabalho.

Como podemos observar, através da construção do conceito de indisciplina escolar apresentada por Luciano Campos (2010), os comportamentos típicos de indisciplina se restringem mais ao âmbito da sala de aula, numa confluência dialética entre o trabalho e a relação pedagógica. Sendo assim, pode-se pensar que a indisciplina nos oferece uma mensagem

que se impõe, no sentido de que ela precisa ser traduzida. E, muitas vezes, ela indica que algo não está certo na relação pedagógica, nas regras escolares e mesmo no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é importante que o educador se questione: como tem sido minha relação com os estudantes? Será que estou conseguindo comunicar os conteúdos de uma maneira que faça sentido para eles? Tenho estabelecido acordos com os alunos a respeito do que é e do que não é permitido fazer na sala de aula? Entendemos que essas são questões importantes a serem discutidas pelos profissionais da educação, sobretudo por aqueles que defendem uma escola verdadeiramente democrática, pois não existe democracia se os alunos não podem falar o que pensam, se não podem formular as regras de convivência, se não podem tomar decisões. A escola verdadeiramente democrática não prepara o aluno para ser um cidadão, mas possibilita que o aluno exerça a sua cidadania, envolvendo-se ética e politicamente nas decisões coletivas a serem negociadas na escola.

No relato do estudante Oscar, percebemos que a professora não estava disposta a discutir a regra do uso do uniforme escolar e reagiu de maneira desmedida, gritando e mandando o aluno sair da sala de aula. O argumento utilizado pela docente de que “regra é regra e regra é pra ser seguida” e o modo como ela lidou com a situação demonstram a manifestação de posturas e entendimentos autoritários na escola, o que vai na contramão dos preceitos de uma escola democrática, como discutimos no parágrafo anterior.

Sendo a (in)disciplina uma construção social, o modo como a interpretamos:

acarreta uma série de implicações à prática pedagógica, já que fornece elementos capazes de interferir não somente nos tipos de interações estabelecidas com os alunos e na definição de critérios para avaliar seus desempenhos na escola, como também no estabelecimento dos objetivos que se quer alcançar. (REGO, 1996, p. 87)

É comum quando se ouve falar sobre disciplina e indisciplina que esses termos sejam compreendidos de forma negativa. De um lado, há aqueles profissionais que entendem a indisciplina como algo que deve ser repreendido e ajustado. De outro, educadores que rechaçam a disciplina por que a confundem com submissão, tendo em vista a herança ditatorial à qual as escolas públicas brasileiras ainda estão “presas” e que remonta àquelas prescrições comportamentais que eram exigidas à época. De acordo com Teresa Cristina Rego (1996, p. 85-86):

Costuma-se compreender a indisciplina, manifesta por um indivíduo ou um grupo, como um comportamento inadequado, um sinal de rebeldia, intransigência, desacato, traduzida na “falta de educação ou de respeito pelas autoridades”, na bagunça ou agitação motora. Como uma espécie de incapacidade do aluno (ou de um grupo) em se ajustar às normas e padrões de comportamento esperados. A disciplina parece ser vista como obediência cega a um conjunto de prescrições e, principalmente, como um pré-requisito para o bom aproveitamento do que é oferecido na escola. Nessa visão, as regras são imprescindíveis ao desejado ordenamento, ajustamento, controle e coerção de cada aluno e da classe como um todo. É curioso observar que, nesta perspectiva, qualquer manifestação de inquietação, questionamento, discordância, conversa ou desatenção por parte dos alunos é entendida como indisciplina, já que se busca “obter a tranquilidade, o silêncio, a docilidade, a passividade das crianças de tal forma que não haja nada neles nem fora delas que as possa distrair dos exercícios passados pelo professor, nem fazer sombra à sua palavra.” (Wallon, 1975, p. 379).

Nesta dissertação, buscamos dialogar com autores que discutem esse tema sob outra perspectiva e que consideram a importância da disciplina e até mesmo da indisciplina. Nesse sentido, nós entendemos que a disciplina é essencial tanto na escola como em qualquer espaço da sociedade, porque “a vida em sociedade pressupõe a criação e o cumprimento de regras e preceitos capazes de nortear as relações, possibilitar o diálogo, a cooperação e a troca entre membros deste grupo social” (REGO, 1996, p. 86). A disciplina, portanto, não deve ser entendida como sinônimo de submissão, mas como “uma qualidade, uma virtude (do indivíduo ou de um grupo de alunos) e, principalmente, como um objetivo a ser trabalhado e alcançado pela escola” (REGO, 1996, p. 87).

Nas falas dos sujeitos com os quais conversamos, a indisciplina não emergiu como uma preocupação ou mesmo como um problema para os professores e até mesmo para os alunos. Somente a professora de História se mostrou mais incomodada com os comportamentos desviantes dos discentes e exigente para com a postura deles em sala de aula. Ela reconhece que os alunos a consideram “chata” por ficar cobrando obediência às normas e até questões relacionadas a outras matérias:

Professora de História: Com os alunos eu acho que já há, assim, eles me acham muito chata. Acham! Porque eu mando tirar o boné, porque eu peço pra desligar o celular, se tá com o fone eu não falo, só dou o sinal e aponto pra orelha. E corrijo exercício e cobro: “ó, tá escrevendo Brasil, igual uma menina ontem, com z”. Hoje não veio uma pessoa preencher... uma faculdade de

Itabirito? Aí uma lá que preencheu e quer fazer curso, tinha que optar por Direito ou Administração. Ela colocou “administração” com “di” [Adiministração]. Aí na hora que eu fui recolher eu vi e falei assim: “ô [cita o nome da estudante], mas administração é com “d” mudo. Cê vai entregar assim?”. “Vou”. “Mas é o seu nome que tá e não o da escola, tá errado, cê não quer consertar?” “Ah, professora, eu não importo se tá errado”. Eu falei assim: “mas eu acho que você deveria consertar”. Aí ela pegou o corretivo, desmanchou e reescreveu. Então quando eu vejo, eu já falei. Aí: “ô professora, você fica corrigindo os nossos erros, cê não é professora de Português não, cê dá aula de História!”. Quando eu coloco “letra maiúscula”, sempre... Ontem eu fiquei até quase 11 horas corrigindo exercício dos meninos do 1ºC, corriji todos, aí quando eu pego, eu vou do primeiro ao último, pra manter a mesma linha, a mesma observação. Então isso, eu reclamo da letra que não tá legível, que eu já fui professora primária né, então lá na escola que eu trabalhava antes, a gente tinha uma preocupação muito grande com escrita, com a caligrafia, né, com tudo de um modo geral. E eu acostumei a corrigir. Quando eu vejo, eu tô corrigindo. E eles não gostam. (Entrevista, 2019)

Tal como a indisciplina, são muitos os autores que discutem a complexidade de operacionalização do conceito de violência escolar (TELES; DAZZANI; RISTUM, 2014; PRIOTTO; BONETI, 2009; SEBASTIÃO; ALVES; CAMPOS, 2003; WAISELFISZ; MACIEL, 2003). A dificuldade de definição aponta para os diversos tipos de violência que atingem a escola, que se reproduzem dentro da escola e até mesmo que são produzidos pela escola (PRIOTTO; BONETI, 2009; CHARLOT, 2002), além do embaraço na busca pelo entendimento do que venha a ser violência. Na tentativa de distinguir indisciplina e violência, Luciano Campos discute que a violência se diferencia da indisciplina pelo nível de gravidade: enquanto esta tende a ser relacionada aos comportamentos que violam as regras escolares, mais especificamente na sala de aula, dificultando o trabalho do professor, aquela diz respeito a infrações passíveis de punição tanto na escola como fora dela:

Diferentemente dos comportamentos de indisciplina que acabamos de analisar, os atos de violência que têm assolado certas escolas se caracterizam especialmente pela enorme gravidade intrínseca que comportam. É verdade que a discussão em torno de uma definição precisa do conceito de *violência escolar* permanece aberta na comunidade científica, até mesmo em função da multiplicidade dos eventos que têm sido considerados violentos pelos atores sociais. Entretanto, a ampla maioria dos estudos tende a apontar a existência do poder destrutivo, da coerção, do uso da força física e das figuras do agressor e/ou da vítima como elementos consensuais que caracterizariam um dado comportamento como sendo de violência. Assim, a violência escolar tende a ser associada a comportamentos que violam regras sociais mais abrangentes e que podem causar danos físicos, morais, psicológicos ou materiais a pessoas ou instituições. Esse é o caso dos assassinatos, dos roubos, do porte de armas, do tráfico de drogas, das ameaças, das agressões físicas ou psicológicas,

comportamentos que, devido à sua enorme gravidade intrínseca, são fortemente condenados e penalizáveis em todas as esferas da vida social, e não somente nas escolas. Assim, em muitos casos, os comportamentos comumente designados como *atos de violência escolar* poderiam facilmente ser enquadrados como crimes quando protagonizados por adultos, ou como atos infracionais quando protagonizados por adolescentes entre 12 e 18 anos. (SILVA, 2010, p. 6)

Nos relatos que apresentamos, principalmente os da diretora, fica evidente que a violência escolar era um dos maiores problemas que o Dom Benevides enfrentava e um dos responsáveis pela “má fama” atribuída à escola. O uso e o tráfico de drogas, a depredação do patrimônio público (bomba no banheiro e debaixo da escada) e o porte de armas foram mencionados pela diretora na entrevista e na roda de conversa. Apesar desses graves problemas enfrentados pela escola, os professores que atualmente trabalham na instituição me disseram que nunca foram agredidos fisicamente pelos alunos e ressaltam a relação respeitosa que mantêm com eles. No discurso da diretora do Dom Benevides, por exemplo, ela ressalta o tempo todo que existe muito diálogo e respeito com os alunos. Exige-se deles respeito às regras, mas o tratamento, as relações interpessoais são respeitosas. Esse é, no meu entendimento, o elemento que se destaca na escola: o respeito mútuo e as relações afetuosas entre as pessoas.

A primeira pergunta que eu fiz nas três rodas de conversa, após a apresentação inicial dos participantes, foi se eles recomendariam a escola para algum amigo. Essa pergunta foi uma oportunidade para que os sujeitos mencionassem as qualidades e os defeitos que eles enxergam na instituição, afinal, a gente só recomenda alguma coisa para alguém se gostamos dessa coisa; caso contrário, apontamos os motivos que justificam a não recomendação. Posso afirmar que a maioria dos participantes das três rodas de conversa disse que recomendaria a escola para seus amigos. Apenas uma estudante disse que não recomendaria, mas deixou claro que o Dom Benevides é uma escola muito boa:

Roda de conversa 1

Pesquisador: Vocês recomendariam essa escola pra alguém, pra um amigo de vocês?

Todos: Sim!

Hugo: A escola é muito centralizada, o foco do ensino daqui é muito melhor do que as outras escolas, no geral. Os professores, em geral, eles pegam mais no pé dos alunos.

Professora de Português: Sim, com certeza. Eu acho que o ambiente de trabalho é um ambiente muito agradável. Os colegas são parceiros, são companheiros. A direção nos apoia, não só em termos de colegas, né, eu trouxe a minha filha pra estudar aqui. Ela saiu do Colégio Providência¹⁹, estudou lá até o 9º ano e veio pra cá no primeiro ano [do Ensino Médio]. Eu não me arrependi de ter trazido ela pra cá não. Então eu indicaria tanto pra qualquer profissional como pra qualquer pai matricular seu filho aqui.

Pesquisador: E vocês gostam de estudar aqui?

Gustavo: Que nem eu tinha falado: como eu estudei no [cita o nome da escola], eu sei como que é, mais ou menos né, o pouco tempo que eu fiquei. Aí aqui, os professores apoiam, os funcionários, a direção, o que você precisar contar eles estão juntos.

Pesquisador: Apoia como?

Gustavo: Apoia no sentido de incentivar você, de continuar nos estudos, não desistir, até mesmo se precisar de conselho, né?!

Professora de Português: Eu não tenho experiência numa escola tão grande quanto o [cita o nome da escola]. Nunca trabalhei lá. Eu não sei se pelo fato de a nossa escola ser uma escola menor, a gente consegue ter um ambiente mais acolhedor. Eu acho que os alunos se sentem acolhidos aqui, por isso que eles gostam daqui. Então, eles nem se sentem tão oprimidos. A gente cobra também, mas acho que o acolhimento é maior. Quem chega pra estudar aqui, eu observo isso nos alunos, eles gostam, eles se sentem bem aqui na escola.

[...]

Hugo: É meu primeiro ano aqui, fraga? E eu me surpreendi bastante, mano. Eu achava que a escola ia ser muito diferente. Eu achava que a escola ia ser mais ou menos igual todas elas: meio chata, solta, deixava o aluno, tipo assim, nem ligando pro aluno, fraga? Mas não. O pessoal aqui pega bastante no pé. O foco deles muito é ensinar, fraga? Igual os caras falaram aí: o foco da escola é ensinar. Eu acho isso bacana na escola.

Pesquisador: Mas vocês se sentem bem aqui?

Todos: Sim!

Pesquisador: Por quê?

Paulo: Porque aqui é pela ordi.

Pesquisador: E o quê que é “pela ordi”?

Paulo: É top, legal.

Hugo: Bom demais ué.

Pesquisador: Mas por quê que é legal? Cês já me falaram algumas coisas que faltam, algumas coisas que são chatas...

Hugo: Ah, mano, é legal porque simplesmente, assim, o jeito que o povo trata a gente aqui, fraga? A humildade da escola em geral.

¹⁹ O Colégio Providência é uma instituição de ensino privada e bastante tradicional na cidade de Mariana, reconhecida por um nível de exigência bastante alto no que diz respeito ao ensino.

Roda de conversa 2

Pesquisador: Vocês recomendariam essa escola para os amigos de vocês?

Todos: Sim!

Pesquisador: Por quê?

Isadora: Porque, tipo assim, o povo de fora fica difamando muito essa escola aqui, só que aqui é bom.

Bianca: O ensino é bom!

Isadora: Já foi ruim, né?

Bianca: Na verdade quem prejudicava a escola mais eram os alunos. Antes. Agora não.

Isadora: Hoje graças a Deus mudou muita coisa.

Nathan: E as tias da cantina também são muito legais.

Maurício: Dão café pra gente todo dia de manhã.

Nathan: Educadas. Os professores também.

Isadora: An-An!!!

Nathan: Nem todos! Nem todos!

Wallace: Alguns!

Isadora: Tem uns que são mal-educados. Cê fala A, ele fala B, fala o alfabeto inteiro com cê. Sério. Eles são sem educação.

Maurício: A tia da biblioteca também é gente boa, né, tia?

[O estudante fala o nome da bibliotecária errado, de propósito. Todos dão risadas]

Nathan: A diretora, bem educada também.

Isadora: A vice não. Vice não... como que é o nome?

Nathan: Pedagoga.

Isadora: A pedagoga!

Nathan: Não gosto muito dela não.

Pesquisador: Mas cês gostam de estudar aqui?

Todos: Sim!

Pesquisador: Por quê?

Bianca: É uma escola boa.

Nathan: Tenho amigos aqui.

Pesquisador: E você, professor, cê gosta de trabalhar aqui?

Professor de Matemática: Gosto de trabalhar aqui. Gosto de trabalhar... uma porque é uma escola hoje a gente pode falar que praticamente está organizada,

né. A direção que veio, a nova direção, né, ela direcionou essa escola. Antigamente ela tinha uma fama muito ruim, não era bem vista. O Dom Benevides não era bem visto na cidade. E hoje, com essa nova direção, o Dom Benevides tá se enquadrando numa das escolas estaduais melhores da cidade. E a questão de colegas, também, né, a gente vê que há muita interação entre os colegas. No café a gente demonstra isso. Aqui ainda tem a questão de ética, de professor não falar mal de professor. E isso é um fator positivo que existe na escola.

[...]

Pesquisador: Professor, tanto nessa roda agora como na de ontem, cê foi um professor citado como que tem boa relação com os alunos.

Professor de Matemática: Fico feliz.

Isadora: Pode chorar, professor!

Professor de Matemática: Ah, eu... é porque o seguinte: acho que toda vida a gente foi assim, acho que a gente tem que aproximar do aluno, né? O aluno, eu acho que procê cativar é igual... eu falo o seguinte, eu acho que cê tem que cativar, respeitar o aluno, o respeito tem que ser recíproco, né? E isso a gente, graças a Deus, isso daí a gente tem o luxo, né, que os alunos me respeitam e eu respeito todos eles. E levo em consideração o que foi falado aqui que eu acho que quando a gente entra pra uma sala de aula, a gente tem que ver um aluno e não dois alunos. Eu acho que todos ali são iguais...

Isadora: U-hum!

Professor de Matemática: ...perante a Constituição e perante a religião também, né... Deus!

Isadora: É!

Professor de Matemática: Tem uns que têm mais dificuldade, tem outros que têm mais facilidades e a gente fica nesse meio. Tudo isso aí pra que a gente possa não formar um matemático, porque isso aí não é a intenção do Ensino Médio, né? Matemática é pra quando ele for pra um curso superior, ele vai fazer a Matemática, mas pelo menos pra levar alguma coisa, né? Falar pra ele que a Matemática é muito importante no dia a dia dele e a Matemática é muito importante na escolha de qualquer coisa que ele vier a fazer: ou uma engenharia ou uma medicina ou qualquer coisa. Então a gente tá aí pra não só formar alunos, mas também formar cidadão, pessoas, assim, que saibam reconhecer o seu semelhante.

[...]

Pesquisador: Qual que é a comida boa?

Maurício: Tropeirão, ué!

Nathan: A comida é boa, mas são as tias da cozinha. São elas que fazem o milagre pra gente. Aquela mão, aquele tempero delas! A comida pode ser uma sopa que cê não gosta de comer em casa, cê chega na escola assim, na hora que cê come assim, ó, dá até vontade de repetir. Elas sabem, elas sabem fazer o rango!

Isadora: E são todas educadas!

Nathan: E é tudo educada.

Isadora: Não tem nenhuma que te trata mal, todo mundo é humilhação com a gente.

Bianca: Principalmente quando cê tá... não tá bem, ou triste, ou tá passando mal...

Isadora: É!

Bianca: ... elas vêm, conversam com a gente...

Nathan: Dá um cafezinho...

Isadora: Igual alguns dias pra trás eu tava faltando e uma coisa: várias pessoas não me perguntaram, elas chegaram e perguntaram por que é que eu tava faltando...

Kelly: Elas sentem falta da gente mesmo quando a gente não vem pra escola.

Isadora: Elas preocupam!

Roda de conversa 3

Pesquisador: Vocês recomendariam essa escola pra algum amigo de vocês?

Letícia: Não.

Oscar: Eu recomendaria!

Thiago: Eu recomendaria!

Michel: Ah, eu recomendaria. O ambiente é agradável.

Caio: Eu também!

Thiago: O ensino é muito bom.

Letícia: Eu acho que tem algumas pessoas da escola que não são profissionais. Falta de ética. Aponta a gente como se a gente fosse bandido.

Pesquisador: E por causa desses profissionais você não indicaria?

Letícia: Não. Se mudasse, eu indicaria. A escola é muito boa.

[...]

Pesquisador: Mas você indicaria para trabalhar aqui? (pergunta direcionada à professora)

Professora de Química: Sim! Indicaria porque a gente como profissional, a gente tem um amparo muito grande da escola, questão como direção, toda equipe administrativa da escola dá um apoio muito grande pra nós, professores, coisa que a gente não vê em muita escola, né? Na maioria das vezes nós, professores, somos apontados como problema e na verdade não é a visão que eu tenho. E aqui a gente é recebido de uma outra forma. Então, assim, eu recomendo pra qualquer pessoa.

Pesquisador: Então cê gosta de trabalhar aqui...

Professora de Química: Muito!

Pesquisador: Cês gostam de estudar aqui?

Thiago: Sim. É muito bom o ensino, sem contar que algumas partes dão grande suporte pro aluno. No ensino, provas, trabalhos...

[...]

Professora de Química: A escola é muito receptiva. Pra mim seria muito mais conveniente ter efetivado em outra escola. Muito mais conveniente! Por causa de questão de aulas, questão de distância... seria muito mais conveniente ir pra outra escola. Mas eu não efetivei aqui, eu efetivei em Itabirito. Quando eu pedi a remoção, não tinha outra opção. Eu tinha sete vagas pra escolher. Mas, assim, pra mim eu não tive outra opção que não fosse o Dom Benevides. Eu tenho que assumir as aulas lá de Santa Rita, é complicado, é longe e tal, mas ainda assim cê vai mais satisfeito. Porque às vezes a tranquilidade, ela pesa muito mais do que a quantidade de aula, salário e tal.

[...]

Pesquisador: Como vocês enxergam a relação de vocês com os professores hoje, em geral?

Oscar: Boa.

Thiago: Média.

Pesquisador: Média? Por quê?

Thiago: Ah, nem sempre a gente se dá bem com todos os professores.

Michel: Acho que é mais pela personalidade. Tem professor que cê tem mais empatia e tem professor que cê tem menos empatia. Mas isso não significa que ele não é alguém agradável, respeitoso com você. Eu acho que todos, nesse caso, são joia.

Thiago: Talvez também seja só por causa do momento. Acho que alguns professores não colocam muito o pessoal. Talvez ele quer só ensinar, não coloca muito o pessoal dele.

Pesquisador: Cê acha que seria legal ele colocar essa parte também do pessoal?

Thiago: Não sei.

Letícia: Contar a vida dele na aula que cê tá falando?

Thiago: Não! Isso não. Talvez tipo assim, ela não quer falar da vida dela, problema dela, mas eu acho que tipo assim, ah, sorrir mais, acho que seria melhor.

Letícia: É porque tem professor aqui que é muito... faz piadinha, tenta interagir mais com a gente do que outros professores. Mas é o jeito que a pessoa é. Muitas vezes os professores fazem isso pra tentar ter mais respeito. Igual o professor de Matemática: os alunos respeitam muito mais ele do que os outros professores.

Michel: Não. Não respeitam não.

Letícia: Na minha sala! Porque ele interage mais, ele é muito mais brincalhão.

Thiago: E porque professor que cê interage mais, cê aprende mais. Pô, cê chega lá na sala, o cara tá lá com uma cara fechada dando aula. Cê perde

completamente o interesse na aula. Porque, nó, tipo assim, o cara tá lá falando isso, isso, isso, isso, falando, falando, com a cara fechada. Pô, quê que esse cara tá arrumando? Aí cê chega pra um cara que interage mais com você, nó, cê aprende com ele falando. Cê vê...

Letícia: Cê presta mais atenção na aula.

Thiago: É, cê presta mais atenção.

Pesquisador: Quê que cê acha que não respeita o professor de Matemática?

Michel: Eu acho que tem mais empatia por ele ser mais gente boa, assim, mas a gente meio que abusa, às vezes. Eu falo até por mim. A gente meio que... ah, o cara é muito legalzão, se a gente fizer isso, ele não vai ligar, sabe? Mas a questão do respeito que eu tô falando é que todo mundo tem empatia por ele. Você não vê ninguém falando mal do professor de Matemática: “ah, o professor é isso, o professor é aquilo”. Não, todo mundo fala bem dele. Mas a gente acaba abusando da boa vontade dele.

Oscar: Tem a questão do professor de Matemática, assim, acho que muitos professores vão pelo caminho de tentar ser o mais temido possível pra ele ser mais respeitado, porque querendo ou não o professor tem uma grade curricular pra ele poder passar e se o aluno tiver enchendo o saco na sala de aula e não tiver aprendendo aquilo ali a fundo, depois o próprio professor que vai ser cobrado. Aí, assim, é igual, tem uma frase que eu não sei quem fala ela, mas fala que quanto maior a responsabilidade do seu cargo, mais... esqueci a palavra... mas é como se fosse mais mau cê tem que ser com seus subordinados. Porque, assim, a relação entre seres humanos, a relação de respeito, ela vai muito da relação de “medo”. Não é cê ter medo da pessoa pra você respeitar. É igual o policial: tem muita coisa que cê tá fazendo assim, cê tá zuando, aí vai lá e passa o policial e cê já fica mais quieto, fica mais retraído, porque aquele policial passa uma certa sensação de medo. Entende?

Pesquisador: Com os funcionários é a mesma coisa?

Letícia: Ai, eu adoro os funcionários dessa escola. Eles são gente boa demais, nossa senhora.

Michel: Ah, eu gosto de todas, menos da bibliotecária. Aaaah, mentira!!!

[Risos]

Michel: Não, todo mundo é bem agradável, receptivo.

Letícia: Todo mundo tenta, não é agradar, é todo mundo gente boa.

Michel: Espontâneo! Agradável no nível de espontaneidade.

Letícia: Eles fazem a escola ficar uma coisa menos chata.

No momento em que estou participando das rodas de conversa, algumas falas e justificativas se repetem, mas eu não percebo. Depois, quando fiz as transcrições dos áudios e reli tudo o que foi falado pelos estudantes, percebo essas semelhanças e faço minhas interpretações. Por exemplo, quando os estudantes dizem que o ensino da escola é bom, eles estão elogiando indiretamente os seus professores. Talvez não pela qualidade da aula, mas pelo

modo com que os docentes se relacionam com eles. Isso fica claro quando um aluno diz que, no Dom Benevides, os professores “pegam mais no pé” e que, antes de ser aluno dessa instituição, ele esperava que ela fosse uma escola que deixava os alunos “soltos”. Para mim, esses estudantes estão dizendo que no Dom Benevides eles não se sentem invisíveis e que as pessoas apostam neles, acreditam neles. Como essa escola é conhecida por acolher os “indisciplinados”, os “alunos-problema”, os que foram expulsos das outras instituições, esses sujeitos, quando chegam ao Dom Benevides, não são apenas aceitos, mas acolhidos nas suas diferenças e, o mais importante, eles são acreditados. Os professores e a direção “pegam no pé” porque acreditam que esses meninos podem ter sucesso.

Outro ponto que me chama a atenção é a menção aos funcionários da escola. E a dimensão afetiva entra em cena outra vez. Os estudantes mostram que valorizam muito a atenção que recebem e a maneira com que são tratados. E nas falas dos professores também é possível identificar esse sentimento de acolhimento entre eles, de respeito mútuo. Na entrevista com a professora de História, peço para que ela me fale sobre uma característica boa, um ponto positivo do Dom Benevides, e seu comentário remete a essa dimensão relacional:

Professora de História: Uma coisa que eu acho muito bom aqui, eu já trabalhei em escolas particulares (duas), já trabalhei no [cita o nome da escola], que é estadual. Aqui ninguém quer ser melhor do que ninguém. Isso eu acho muito bom. Na [escola] particular, por exemplo, todo mundo quer ser estrela. “Ah, eu quero puxar saco da diretora”. Aqui não. Aqui todo mundo é igual. Não tem um que “ah, fulano tem Mestrado, ele é melhor”. Nunca teve isso aqui. “Ah, tem mais tempo de casa, ele é melhor”. Não. Aqui quem chega e quem está, a gente se sente igual. Em todos os sentidos. No modo de vestir. Nas conversas. No dia a dia, assim, no que faz. Então é uma escola, assim, que o grupo é muito homogêneo. Ninguém, assim, discrimina ninguém. Todo mundo entrosa bem. Então eu acho que isso é importante no dia a dia.

Pesquisador: Aí cê tá falando no geral ou só entre os professores?

Professora de História: Eu acho que é no modo geral. Todo mundo relaciona bem. Os serviços com a administração. Alunos. Mesmo com os pais de alunos. Os pais de alunos acho que quando chegam aqui eles não sentem que estão, assim, inferiores, ou que tem professor, diretor que se julga melhor. Então eu acho que isso é muito bom. (Entrevista, 2019)

Conversando com aquela funcionária que me recebeu no Dom Benevides no meu primeiro dia como pesquisador, perguntei se ela gostava de trabalhar na escola. Ela disse que sim, que ela se acostumou com a escola e que trabalha na instituição há 11 anos. Em relação aos estudantes, ela diz que “tem aluno que forma e vem visitar a gente, vai lá na cozinha e fala:

‘tia, me dá aquele café!’”. Comenta também sobre alunos que estão prestes a formar e que perguntam se ela vai se lembrar deles. Ela diz: “claro, vou lembrar... se eu ver ele na rua, vou chegar, vou conversar”.

Na cozinha, uma funcionária me disse que saiu da escola em que ela trabalhava porque a relação entre as funcionárias não era boa e que no Dom Benevides elas são mais brincalhonas, fazem piadas, se gostam muito: “se você fizer uma pesquisa, você vai ver que aqui nós somos as melhores”²⁰. Na entrevista com a diretora, questionei sobre a relação dela com os funcionários:

Diretora: Eu não sou... eu não trabalho sozinha. Eu tenho uma equipe, que me ajuda, que me auxilia, eu não faço nada sozinha, eu não tomo nenhuma decisão sozinha. Até pra não... até pra se eu errar, eu tenho com quem compartilhar e falar “me ajuda, quê que a gente faz?”. Porque eu acho que é gestão democrática, né? Então eu não decido nada sozinha.

[...]

Eu paro, sento e pergunto mesmo: quê que eu faço? O que vocês fariam? Eu coloco o meu ponto de vista: “olha, eu penso que eu faria isso, isso e isso. Quê que vocês acham? Quê que você pensa disso?”. [...] Porque é todo mundo no mesmo ambiente, as vivências são as mesmas. Todo mundo que tem pra somar, entendeu? Eu chego na cozinha, a gente vai pensar lá o cardápio. “Quê que cês acham?”. A minha função, por exemplo, na cozinha é otimizar pra evitar o desperdício ao máximo, mas eu sempre pergunto: “vamos fazer isso assim? O quê que vocês acham? Cês acham que vai ter aceitação? Cês acham que não vai ter aceitação?”. E as meninas tem a experiência pra falar “olha, se fizer assim ou assado vai ser melhor, eles vão aceitar melhor” ou “se não fizer e fizer isso amanhã, porque isso aqui perde primeiro”, entendeu? O tempo todo eu não tomo nenhuma decisão sozinha e somado a isso a gente tem colegiado, que também assina embaixo das decisões quando a gente fala da questão financeira ou de algumas questões pedagógicas. É isso que inclusive me respalda pra trabalhar mesmo. Eu não ia ficar feliz de que uma decisão minha fosse tomada equivocadamente e eu sozinha ter que assumir. Não é bom isso não. Na verdade, o que eu faço é dividir as responsabilidades. É muita coisa pra mim sozinha. Eu não tenho nenhum interesse de ser a dona das decisões não. De jeito nenhum!

[...]

Eu não penso o meu trabalho em esquema de pirâmide não. Eu penso linear. A gente vai um pouquinho mais à frente porque passa pela gente, mas é tudo dividido, é tudo distribuído as responsabilidades. Eu prefiro assim. Eu não gosto de tomar decisão sozinha até mesmo, porque, assim, errar é muito ruim, né? [Risadas] Eu prefiro dividir a responsabilidade, né? (Entrevista, 2019)

²⁰ Relato do diário de campo: 10 de maio de 2019

Pergunto também como a diretora enxerga sua relação com os alunos da escola:

Diretora: A minha relação com aluno, assim, eu parto do mesmo princípio de respeito. Eu acho que o meu perfil... eu sou uma profissional até muito próxima do meu aluno, porque eu observo ele muito de perto. Eu acho que isso é importante. Eu sei o nome da maioria deles. Isso é importante. Não é bom pro cérebro da gente, né? Um monte de informação lá. Eu sei muito da vida pessoal dos meus alunos. Eu procuro isso, porque eu tenho que saber com quem que eu tô lidando. Porque antes de acusar um aluno por indisciplina ou por qualquer outro elemento, outro fator, eu tenho que saber de onde esse menino vem, por que que ele é assim? Por que ele age dessa forma? Porque na escola é aonde a coisa deságua, mas as coisas acontecem lá fora. Vai acontecendo, vai acontecendo, vai acontecendo, vai acontecendo e aqui estoura. Eu reconheço isso. Muitas vezes quando a gente toma uma decisão mais drástica com o aluno, às vezes ele extrapola mesmo, a gente é obrigado a tomar uma decisão, mas a maioria deles eu conheço a realidade. A gente chega num limite, assim, quando ele também perde o limite e a gente tem que falar: “opa! Daqui você não pode passar!”. Mas é uma relação de respeito. Eles têm medo de diretor, né? Eu acho engraçado, eu tinha um medo quando eu assumi a direção... “será que eles vão me respeitar?”. E eles temem o diretor. E mais importante é o respeito do que temer. Mais importante que ser temido é você respeitar. O contrário de Maquiavel, que vai dizer que mais importante que ser respeitado é ser temido. Eu não acredito nisso não. Eu acho que o mais importante é ele ser respeitado, porque a nossa relação é uma relação de convivência. Toda hora a gente tem que conviver com todo mundo. Tem que conviver com a diferença. Tem que conviver com todos os problemas, porque cada um tem os seus problemas, as suas particularidades, as suas individualidades. E isso tudo tem que ser respeitado. Eu acredito que eu tenho uma boa relação com os meus alunos. Diferente de muitos diretores que têm um afastamento, tem uma distância muito grande. Eu não. Sou muito próxima dos meus alunos, tô muito perto o tempo todo. Eu conheço eles. (Entrevista, 2019)

Pelos relatos acima, as relações estabelecidas entre os sujeitos no Dom Benevides são apresentadas como boas e eu acredito que esse é um elemento importante para se pensar a nova organização da escola. Embora a direção tenha escolhido adotar um sistema rígido de controle, motivado por um contexto conturbado e violento, parece existir diálogo, respeito e afeto entre as pessoas e, no meu ponto de vista, como alguém que esteve convivendo com os sujeitos na escola, esses “ingredientes” criam um clima amistoso que permite a organização e viabiliza o próprio sistema de controle. Durante minha passagem pela escola, vi professores, alunos e funcionários transitando livremente pela sala da direção e pela secretaria, espaços que geralmente são restritos à diretora ou às secretárias. Para mim, é um indício de que o tratamento entre as pessoas é horizontalizado, já que em muitas instituições a sala do diretor é a sala do diretor, um local quase “sagrado” e restrito a poucos.

Fotografia 8 – Painel sobre a importância do respeito, posicionado na entrada da escola



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Não só as medidas disciplinares adotadas pela direção e as boas relações entre os sujeitos foram decisivas para a construção de um “novo” Dom Benevides. Outra ação que não foi discutida com profundidade pelos sujeitos, mas que eu considero que ajudou a melhorar o ambiente da escola no turno da manhã foi a separação entre as turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Antes, haviam as turmas do nono ano e as do Ensino Médio no período matutino. Acredito que essa mudança contribuiu para a tranquilidade tão mencionada pela diretora e notada por mim nos meus primeiros dias de pesquisa, já que era comum presenciar as crianças do Ensino Fundamental correndo e gritando pela escola em meio aos adolescentes “mais velhos”, inclusive nos horários de aula, fator responsável pelo barulho e pela agitação característica da escola em tempos passados.

Vimos que, nas rodas de conversa, os estudantes questionaram algumas regras da escola e tentaram compreender os motivos pelos quais a direção adota certas medidas e não outras. Acredito que a tendência é que os estudantes questionem essas normas com mais frequência, pois muitos deles não vivenciaram o período em que a instituição passou por todas aquelas turbulências acima relatadas e, assim, não puderam compreender a necessidade de implementação de medidas disciplinares, a meu ver, drásticas. Não compreendendo a razão dessas normas, os estudantes tendem a questioná-las, julgá-las autoritárias e desnecessárias. À medida que a escola não dialoga com os estudantes, ela mesma cria as condições para movimentos de indisciplina e resistência, daí a importância de a direção exercitar o diálogo e a escuta, diuturnamente, buscando explicar as regras e suas motivações, mas também deixando aberta a possibilidade de criar novas regras, de testar outros modos de organização, a partir de processos democráticos que envolvam os estudantes, permitindo a coconstrução de um espaço organizado e acolhedor.

Entre impressões e constatações, o velho Dom Benevides é aquele marcado pela desordem, falta de controle, indisciplina e violência. A partir do momento em que a atual direção assumiu, em 2014, as coisas começam a mudar e hoje, após cinco anos, o novo Dom Benevides caracteriza-se, no nosso entendimento, como uma instituição que promove em sua organização um sistema rígido de controle e vigilância, mas que ao mesmo tempo consegue ser acolhedor através de relações de afeto e respeito entre os sujeitos escolares (algo que também ajuda a perpetuar essa cultura disciplinar desse estabelecimento de ensino).

4. O DESINTERESSE DOS ALUNOS EM SALA DE AULA: HIPÓTESES E EXPLICAÇÕES

Na seção anterior, buscamos compreender quais foram os mecanismos disciplinares adotados pela direção do Dom Benevides para reduzir os problemas de indisciplina e de violência escolar e criar um ambiente mais organizado para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem no interior da instituição. Até o presente momento, não apresentei as observações que foram feitas por mim quando estive dentro da sala de aula, acompanhando de perto o trabalho dos professores e suas relações com os estudantes. Foi nesse momento que descobri que a aflição dos professores da escola não era a indisciplina, que, como vimos, foi amenizada, mas sim o que eles chamam de desinteresse.

Antes de apresentar as minhas descrições das aulas, compartilho o excerto de uma entrevista concedida pelo sociólogo português José Machado Pais aos pesquisadores brasileiros Miriam Pires Corrêa de Lacerda e Victor Hugo Nedel Oliveira sobre as temáticas das juventudes e da sociologia do cotidiano, dado que esses são os principais objetos de estudo do sociólogo:

Entrevistadores: A partir de seus estudos na área das Juventudes, o que o senhor pensa da dissociação entre o mundo da escola e o mundo da vida?

José Machado Pais: Essa foi uma interrogação que a mim próprio me coloquei quando comecei a minha carreira de professor. Dava então aulas de matemática no ensino secundário. Quando apanhava alguns alunos aparentemente distraídos, sussurrando entre si, sempre me questionava: De que estarão falando? Da incógnita da equação ou do que fizeram ou vão fazer depois da aula? Minha reação era parar de falar até que eles próprios parassem de cochichar. Então desafiava-os a partilhar o que estavam cochichando. Nada que a ver com a matéria debitada... Como interpretar tamanha dissonância de interesses? O que vai na cabeça de um aluno quando um professor está debitando matéria? Em que se concentra quando está distraído? O que favorece ou impede a partilha de ideias numa sala de aula? Como são tecidas as relações cotidianas entre professores e alunos? Como se refletem essas relações nos processos de aprendizagem? Tomando por referência as matérias tidas como mais abstratas ou difíceis, como é o caso da matemática, pode questionar-se que utilidade tem para o mundo da vida o que se aprende no mundo da escola. O mesmo em relação à música, à poesia, ou à química... Pergunto, deve a escolarização guiar-se por um padrão meramente utilitarista? Duvido. Em contrapartida, há que mostrar aos alunos a importância que tais matérias podem ter na formação humana e no alargamento dos horizontes de conhecimento. De um conhecimento que será tanto mais apetecível quanto mais interesse despertar. No caso da Matemática, por exemplo, não é passando exercícios para se realizarem como um castigo que se desperta o interesse de

aprendizagem. Há que mostrar a beleza da matemática nas suas relações com a filosofia; a sua ludicidade quando, por exemplo, se projeta na composição musical; a sua instrumentalidade quando é chamada a resolver problemas concretos do dia a dia ou a antecipar soluções que facilitem a vida. É o conhecimento prático, do mundo da vida, que permite que o mesmo avance quando se olha ao espelho do que vai produzindo. (PAIS; LACERDA; OLIVEIRA, 2017, p. 303)

A fala de José Machado Pais sobre seu início de carreira como professor e suas interrogações sobre o comportamento distraído dos estudantes durante suas aulas de Matemática dialogam com a discussão que será apresentada na presente seção a respeito do desinteresse dos estudantes pelas aulas, tema que foi caro aos docentes do Dom Benevides durante o desenvolvimento desta investigação. As questões colocadas por Pais no trecho da entrevista (Como interpretar tamanha dissonância de interesses? O que vai na cabeça de um aluno quando um professor está debitando matéria? Em que se concentra quando está distraído? O que favorece ou impede a partilha de ideias numa sala de aula? Como são tecidas as relações cotidianas entre professores e alunos? Como se refletem essas relações nos processos de aprendizagem?) serão discutidas ao longo desta seção através dos diálogos que foram feitos entre mim e os professores e das conversações produzidas nas rodas de conversa. Assim como Pais, os professores e a direção da escola se mostraram preocupados e curiosos com o desinteresse dos estudantes pelas aulas, pois isso influencia o comportamento e os resultados dos discentes e, logo, o trabalho pedagógico.

Adiante, apresentamos as nossas descrições a respeito das aulas que acompanhamos e, em seguida, discutimos os aspectos que nos chamaram a atenção nessas aulas bem como o que foi dito pelos sujeitos escolares no que se refere à questão do desinteresse.

4.1 As aulas

Comecei a acompanhar as aulas dos professores em uma quinta-feira, um dia após uma paralisação nacional convocada pelos profissionais da Educação contra os cortes no orçamento das universidades públicas promovidos pelo Governo Federal²¹. Ao lado do professor de

²¹ À época, o ministro da Educação concedeu uma entrevista ao jornal O Estado de São Paulo e afirmou que “Universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas” e que “A universidade deve estar com sobra de dinheiro para fazer

Matemática, entro na turma 1A e me sento próximo ao docente. Ele inicia a aula dando bom dia para os estudantes e começa a fazer a chamada.

De início, o professor tem dificuldade para se fazer ouvir, pois os alunos já estão agitados, conversando bastante. Após a chamada, o professor ainda gasta algum tempo tentando chamar a atenção dos estudantes. Antes de iniciar o conteúdo do dia, o docente fala sobre a manifestação ocorrida no dia anterior. Nesse momento, os estudantes ficam em silêncio e parecem atentos ao que o professor está dizendo.

Posteriormente a essa fala inicial, o professor vai ao quadro e começa a resolver um exercício de equação do segundo grau. Para tentar “trazer os alunos”, o docente os chama pelo nome e os convoca para resolver as questões. Considero que isso seja uma forma de tentar prender a atenção dos estudantes, pois é perceptível que a turma se dispersa com facilidade. Alguns estudantes ficam deitados sob as carteiras. Um deles, sentado no fundo da sala de aula, dorme.

Após dois horários consecutivos de Matemática, a turma 1A tem aula de Sociologia. A professora entra na sala dizendo que os alunos podem se sentar como quiserem, desde que eles não a atrapalhem. Ela inicia a aula dando alguns avisos e passa a distribuição de pontos do bimestre no quadro. Salienta que a prova valerá 8 pontos e que a forma como ela será feita dependerá do comportamento dos estudantes: será individual e sem consulta se os alunos não se comportarem bem; será em dupla e com consulta se eles apresentarem bom comportamento. Ela informa ainda que daria 1 ponto, coletivo, de acordo com o comportamento geral da turma durante o bimestre.

Depois de explicar a distribuição dos pontos, a professora avisa: “acabou essa divisão!”, referindo-se ao fato de a turma estar claramente dividida entre os estudantes que se sentam na frente da sala e a “galera do fundão”, ambos separados por um vazio no meio da sala. Noto que os estudantes saem para beber água e ir ao banheiro a todo o momento, em uma espécie de revezamento. Então, há sempre uma movimentação dos estudantes nesta classe. A aula da professora é predominantemente expositiva. Em alguns momentos, ela lança perguntas para a turma. Alguns estudantes participam, respondendo às questões. Há, como em todas as aulas que acompanhei, momentos de silêncio e de muita conversa. Em um desses momentos em que o barulho se impõe, a docente chama a atenção de um aluno que conversa no fundo da sala. “Pode

bagunça e evento ridículo”. Nessa mesma entrevista, o ministro anunciou o corte de 30% no orçamento de três universidades federais, gerando uma série de manifestações e mobilizações estudantis pelo país.

dar aula aí, uai, não vai servir pra nada mesmo”, responde o estudante, em tom de voz baixo. A professora parece não ter escutado. A aula continua.

Nos dois últimos horários do dia, acompanho novamente o professor de Matemática, dessa vez na turma 2A. Nesse dia, a turma é composta apenas por 14 estudantes. O professor inicia a aula resolvendo uma atividade no quadro-negro. Depois, ele novamente faz uma longa fala sobre a paralisação do dia anterior. Dessa vez, há um debate entre o docente e um aluno sobre a proposta de Reforma da Previdência apresentada pelo Governo Federal. O professor se mostra contrário a essa proposta, e o aluno se mostra favorável, mostrando através do seu celular o documento original da Reforma apresentada pelo Governo, tentando refutar os argumentos apresentados pelo docente.

Durante esse momento de troca de ideias, a maior parte dos estudantes acompanha a discussão e não faz a atividade. Quando a conversa termina, o professor se senta com um grupo de alunas para resolver os exercícios. Enquanto isso, alguns fazem a atividade sozinhos. Outros não fazem. Uma estudante se debruça na janela e fica olhando o movimento na rua. Alguns ficam mexendo no celular. Ao final da aula, converso com o professor. Ele notou que os estudantes “não fizeram nada” em sua aula. Diz que “um ou outro é que tem interesse” e que o problema é falta de dedicação, falta de interesse. Diz que a indisciplina não é um problema naquela turma, pois “dá pra conversar”.

No dia seguinte, acompanho o professor de Matemática nos dois primeiros horários, na turma 1B. Conto 19 alunos em sala de aula. O professor entra, faz a chamada e passa atividades no quadro. Ele explica o primeiro exercício e solicita que os alunos façam os demais. Noto que a presença do celular é marcante durante a aula. Alguns alunos usam o aparelho, ouvem música e até compartilham o fone de ouvido com os colegas. Utilizam a câmera do celular para fazer fotografias do quadro. A aula segue a mesma dinâmica dos outros dias e das outras turmas: alguns alunos fazem a atividade enquanto conversam entre si, outros apenas conversam, outros mexem no celular, etc.

Em um determinado momento da aula, a diretora entra na sala e o silêncio se impõe. Ela comenta sobre as provas de progressão parcial que serão realizadas no dia seguinte (sábado) e fala sobre o Governo e a paralisação nacional que havia acontecido durante a semana. Comenta sobre a “crise na Educação” e sobre uma “crise de valores”, representada pela perda de sentido da escola. A própria diretora diz que as segundas e as sextas-feiras são o “dia nacional da falta”,

chamando a atenção para o fato de que os alunos não estão comparecendo à escola nesses dias. De fato, reparei que as turmas estavam mais vazias que nos outros dias.

No terceiro horário, passo a acompanhar a professora de Sociologia, na turma 2B. Conto 13 estudantes. A professora diz que faltaram apenas dois. Concluo que a turma possui 15 alunos frequentes. Um número baixo em relação ao padrão. Nesse dia, a professora e os alunos terminam de ver um filme (Django livre) que eles tinham começado a assistir no dia anterior. Noto que todos os estudantes assistem ao filme com atenção. Eles reagem aos acontecimentos do filme: riem, se impressionam, fazem breves comentários entre si. Quando o filme termina, a professora começa sua exposição. Os estudantes ficam em silêncio e ouvem a professora, respondendo às perguntas quando solicitados.

Após o término da aula, converso com a professora. Pergunto se ela tem problemas de indisciplina em suas aulas. Ela diz que indisciplina não é problema na escola. Ela pensa que a imaturidade dos alunos é a maior questão, no sentido de eles não compreenderem a importância do estudo para suas vidas. Tal como o professor de Matemática, a professora de Sociologia não entende que a indisciplina seja, de fato, uma grande preocupação da escola.

Nos dois primeiros dias de observação das aulas, acompanhei o professor de Matemática e a professora de Sociologia. No terceiro dia, a professora de Artes permitiu que eu observasse suas aulas. Assim como Sociologia, a disciplina de Artes é ministrada apenas uma vez por semana nas turmas do Ensino Médio. A primeira aula de Artes que acompanhei foi na turma 2A. Nesse dia, havia 16 estudantes na classe. A professora passa o conteúdo no quadro, espera os estudantes copiarem e, então, discute com eles a matéria. Ao final da aula, a docente solicita que os estudantes façam em casa um fichamento do próximo tema a ser estudado, indicando as páginas do livro a serem fichadas.

No horário seguinte, acompanho a professora de Artes até a turma 1A. Com 30 estudantes presentes, a docente tem dificuldade para conduzir a aula. Foi a primeira vez que vi um professor tentando chamar a atenção da turma batendo o livro didático na mesa repetidas vezes. Mesmo assim, ela não consegue o silêncio e a concentração dos alunos. Notavelmente, a classe está mais agitada e os estudantes parecem não levar muito a sério o conteúdo e a professora. O barulho é intenso, há muita conversa e alguns alunos batem as mãos nas mesas, aumentando o ruído.

Na terça-feira, acompanho pela primeira vez a professora de História, na turma 1C. 35 estudantes estão presentes na classe. Apesar do grande número de alunos, eles estão tranquilos.

A professora entra na sala, deseja um bom dia para os estudantes e começa a passar a matéria no quadro. Enquanto isso, os discentes copiam e conversam entre si em tom moderado. Depois de escrever no quadro, a professora começa a explicação, mas o sinal toca e a aula precisa ser encerrada.

Nesse dia, os alunos do Ensino Médio foram liberados após o recreio, pois no segundo e no terceiro horário eles tiveram que participar das Olimpíadas de Matemática, que consiste na realização de uma prova de conhecimentos específicos dessa disciplina. Permaneço com a professora de História na turma 1C e acompanho a realização da prova. A professora passa as instruções, pede atenção e silêncio para os estudantes e o exame começa. Fico de pé, observando. Os alunos ficam em silêncio. O tempo passa e me sinto entediado. Decido andar pela sala para ver as provas dos estudantes. Senti-me constrangido ao notar que nenhum deles havia sequer feito uma conta, uma anotação nos espaços destinados ao rascunho. Eles simplesmente marcavam a resposta, dispensando os cálculos.

Passados cinquenta minutos de prova, os estudantes já haviam terminado de preencher o gabarito e aguardavam ansiosamente o momento de ir embora. Fiquei refletindo sobre a falta de condições que eles tinham para fazer aquela prova e lembrei-me do meu tempo como estudante e da aflição que eu sentia por também não conseguir resolver as questões das Olimpíadas de Matemática, pois eu não tinha conhecimento suficiente para tal. No caso dos estudantes do Dom Benevides, especificamente os da turma que acompanhei durante a realização da prova, a impressão que tive foi que eles não estavam interessados nem motivados a realizar a avaliação. Para eles, aquilo não fazia sentido, nem tinha utilidade. Talvez por isso não tenham se dedicado a responder as questões propostas.

Ao fim do terceiro horário, os alunos foram embora para suas casas. Permaneci na escola para acompanhar a correção das provas, que foi feita pelos docentes. Na sala dos professores, eles comentam que a prova é um dinheiro jogado no lixo e em seus discursos fica claro que não há uma boa expectativa em relação ao rendimento dos estudantes. A professora de História diz que só vê sentido na prova se o professor de Matemática trabalhar com as questões da prova após a realização do exame.

No dia seguinte, prossegui acompanhando a professora de História, desta vez na turma 2A. O tema da aula foi “Diversidade e Pluralismo Cultural”. A professora entra na sala, deseja bom dia para os estudantes e passa a matéria no quadro. Os alunos parecem concentrados e participam da aula, respondendo às perguntas que a professora faz. Organizados em círculo, os

estudantes dialogam sobre uma atividade do livro didático, a partir de fotografias da cantora Ludmilla e do *rapper* Emicida. Eles demonstram ter muito conhecimento acerca dessas personalidades. Em seguida, há uma atividade em grupo. A professora divide a turma em grupos e solicita que cada grupo apresente um trecho do capítulo do livro. A apresentação consiste em falar, com as próprias palavras, o que eles entenderam do conteúdo.

No momento da apresentação, os estudantes leem o que eles anotaram em seus cadernos, que é basicamente a mesma coisa que estava escrito no livro didático. Durante a exposição, a professora corrige a postura e a maneira de falar dos estudantes. Alguns ficam visivelmente constrangidos e desestimulados com a atividade ao serem corrigidos pela docente. A aula termina após as apresentações serem concluídas.

No quarto e no quinto horário, acompanho a professora de História na turma 2B. São cerca de 17 estudantes presentes nesse dia. A aula é expositiva e o tema é “Administração Portuguesa no Brasil Colonial: as capitânicas hereditárias e o Governo Geral”. Antes de entrar para a aula, a professora comenta que eu vou notar a diferença entre essa turma e a outra que acompanhei mais cedo, dando a entender que o trabalho nesta turma seria mais difícil. No entanto, não notei diferença. Durante a aula, a professora me perguntou: “e aí, quê que cê achou?”. Disse que não notei diferença entre as turmas no quesito “comportamento”. A docente fez cara de surpresa e espanto e discordou da minha avaliação. Questiono o porquê de ela pensar que houve diferença entre as turmas. Ela diz que o rendimento do 2B é menor, pois eles estão atrasados com o conteúdo. Digo que nesse dia eu não notei diferença, mas que pode ser que haja, uma vez que eu não acompanhei as aulas anteriores e que só pude comparar o que vi nesse dia. De fato, não vi diferença de comportamento e no rendimento entre as duas turmas nesse dia que acompanhei. Me pergunto se a expectativa prévia da professora não influenciou sua avaliação, mas também pondero que há um histórico ao qual eu não tive acesso, devido à minha entrada no campo no decorrer do ano letivo.

Em um determinado momento da aula, a professora para de passar a matéria no quadro, vira-se para os alunos, que conversam, e começa a dar um “sermão”. Em seu discurso, a docente afirma que os estudantes estavam ali porque eles queriam, que ninguém foi na casa deles obrigá-los a estarem na escola e que, portanto, deveriam ao menos respeitar os colegas que queriam estudar. Disse também que eles precisam do diploma se quiserem “ser alguém na vida”.

À medida que fui acompanhando as aulas desses quatro professores, comecei a notar que havia uma dinâmica que se repetia: os professores entram em classe, desejam “bom dia”

para os estudantes, fazem a chamada e passam a matéria ou alguns exercícios no quadro. Em geral, as aulas são expositivas e mais centradas na figura do professor, embora todos eles estimulem a participação dos estudantes, fazendo perguntas e convidando-os para resolver as questões.

Em relação às turmas, os professores sentem mais dificuldade em trabalhar com os primeiros anos. São classes superlotadas, com mais de 30 alunos e com um perfil muito diverso, considerando que, em sua maioria, são estudantes oriundos dos distritos de Mariana e que todos os dias saem de suas casas de madrugada para poderem chegar a tempo na escola, percorrendo muitos quilômetros de ônibus. Além deles, há alunos que causavam problemas em outras instituições da região e foram enviados ao Dom Benevides, conforme me disse a diretora da escola. Também é válido dizer que esses estudantes estão experimentando uma novidade na trajetória escolar, que é o Ensino Médio. Eles estão fazendo a transição do nível fundamental para os anos finais do ciclo básico, o que representa uma mudança na vida escolar desses adolescentes.

Já as turmas de segundo ano são mais esvaziadas em relação às outras. Cada uma possuía menos de 20 alunos frequentes nos dias em que estive na escola e, assim, havia maior facilidade dos professores na condução das aulas, ainda que houvesse momentos de muita dispersão e barulho. A turma do terceiro ano é a mais elogiada pelos docentes da escola. Os estudantes me parecem mais maduros, calmos e mais focados. Eles estão no último ano da trajetória escolar e muitos deles já estão trabalhando no comércio da região ou se preparando para o vestibular. Todas as aulas que acompanhei nessa turma foram, a meu ver, muito tranquilas. Além disso, é possível notar que há uma redução no número de alunos que chegam ao terceiro ano. A escola possui três turmas de primeiro ano, duas de segundo e apenas uma de terceiro. É provável que os estudantes menos interessados e/ou com mais dificuldades de aprendizagem evadam nos primeiros anos, chegando ao terceiro apenas os que têm desejo de ficar na escola e de dar continuidade aos estudos.

No que diz respeito ao espaço da sala de aula, convém mencionar que as carteiras dos estudantes são enfileiradas como no modelo tradicional de sala de aula, mas eles se reúnem em duplas, trios ou em grupos durante as aulas. Eles mesmos se organizam, sem intervenção dos professores, que parecem não se importar com a disposição das carteiras. Entre os docentes que acompanhei, talvez a professora de História seja a que se preocupa mais em manter a organização da classe em filas. Pude presenciar também algumas atividades que aconteceram fora da sala de aula, mais especificamente no pátio da escola (ver fotografias 9 e 10).

Fotografia 9 – Estudantes no pátio da escola em uma aula de Língua Portuguesa



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Fotografia 10 – Atividade sendo desenvolvida com os estudantes no pátio da escola



Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador

Também acompanhei uma visita dos estudantes da turma 2A à Câmara Municipal de Mariana, acompanhados pela professora de História. Chegando lá, um funcionário fez uma exposição sobre a história da cidade de Mariana e da Câmara Municipal e apresentou algumas curiosidades históricas envolvendo Mariana e outras cidades mineiras. Ele também nos mostrou alguns quadros que estavam espalhados pela Câmara e a antiga Cadeia, que fica no subsolo da Câmara. Durante a exposição, os alunos ficaram atentos e mantiveram-se em silêncio. Considerei a apresentação do funcionário muito boa, pois ele mobilizava os alunos, chamava-os para participar. Perguntava o nome de algum estudante e começava a contar uma história. Ele mexia com os alunos, instigava a interação, falava de uma maneira mais espontânea e, por vezes, engraçada.

4.2 Da indisciplina ao desinteresse: conversas sobre um novo(?) problema

As descrições que apresentamos no tópico anterior ajudam o leitor a visualizar, a partir do ponto de vista do pesquisador, como foram as aulas que acompanhamos durante a investigação. A maior parte das situações narradas faz parte do cotidiano das escolas brasileiras e, podemos supor, todas as pessoas escolarizadas já vivenciaram boa parte delas. A dificuldade que, em geral, o professor tem para dar início à aula, em virtude da agitação, das conversas e da própria organização da classe; os pedidos constantes para ir ao banheiro, para beber água e para sair da sala de aula; as estratégias utilizadas pelos docentes para tentar prender a atenção dos estudantes; o silêncio que se impõe na turma diante da presença do diretor; os discursos sobre a “crise na educação”, enfim, todas essas situações parecem fazer parte daquilo que conhecemos como o cotidiano escolar.

Ainda assim, enquanto eu observava as aulas e conversava com os professores, notei que havia um incômodo comum a todos eles: a apatia dos estudantes, a falta de motivação para com os estudos, enfim, o desinteresse que muitos deles manifestam a partir de atitudes como: não realização das atividades propostas, pouca interação com o professor e com o conteúdo ministrado, dispersão durante a aula, etc. Desse modo, não é raro notar estudantes dormindo, formando pequenos grupos para conversar assuntos que não dizem respeito ao conteúdo curricular durante a aula e fazendo uso do celular para acessar as redes sociais ou mesmo ouvir música enquanto o professor explica a matéria.

Antes mesmo de entrar na sala de aula para acompanhar os docentes, esse discurso sobre o desinteresse emergiu no meu segundo dia de trabalho de campo. Abaixo, um relato extraído do diário de campo de uma conversa que tive com a professora de Geografia. Naquela ocasião, foi a primeira vez que a vi na escola e, assim, nunca tínhamos conversado antes. Foi em nosso primeiro contato que esse assunto surgiu:

Estou na sala dos professores. A professora de Geografia entra e pergunta se eu sou estagiário. Digo que não e explico que estou fazendo minha pesquisa de mestrado e que o tema que trabalho é a indisciplina escolar. Pergunto o nome dela e a disciplina que leciona. Ela responde e explica que está em “ajustamento” pelo Estado, pois teve de fazer uma cirurgia nas cordas vocais. Há dois anos a professora não ministra aulas, mas fica exercendo outras funções dentro da escola. Ela começa a falar que tem 21 anos trabalhando no estado de Minas Gerais e que nunca viu uma geração tão fria, tão desinteressada. Conta que em seu tempo era diferente, que a sua geração era mais calorosa, mais carinhosa. Ela pergunta: “você já viu como eles namoram hoje em dia?”. Digo que não. Ela continua: “Eu fui em uma festa esses dias e fiquei observando. Fica o menino no grupo dos meninos e a menina no grupo das meninas. Não tem carinho, não tem beijo. Só no final da festa é que eles se encontram e vão embora juntos”. “Eles não querem conversar”. De acordo com a professora, a família também não se importa: “os pais ficam no celular. Os filhos ficam no celular”. A professora diz: “se você não quer conflito, é só você se isolar”. É isso que os alunos fazem. Só que isso tem um preço: você fica deprimido. Essa geração sofre com problemas de depressão. Para ela, a atual geração é também mais desapegada. (Relato do diário de campo: 10 de maio de 2019)

Entre os professores que acompanhei, o de Matemática foi o que mais se mostrou incomodado com o desinteresse dos seus estudantes. Durante uma aula sobre equação do segundo grau na turma 1C, o professor passa no quadro o passo a passo para a resolução dos exercícios, em forma de receita. A aula segue aquela mesma dinâmica: alguns alunos participam, outros mexem no celular, alguns conversam, escutam música no fone de ouvido e uns simplesmente esperam o tempo passar.

Sentado na cadeira e apoiado em sua mesa enquanto os alunos fazem as atividades, o professor está com a cabeça deitada em seus braços, sinalizando desânimo. Ergue a cabeça e me diz: “isso frustra a gente!”. Eu pergunto: “você?”. Ele responde: “É!”. Questiono: “O que te frustra?”. O docente diz: “Tudo. A gente tenta fazer alguma coisa diferente. Uns vão tentar. Uns vão errar. Uns nem vão fazer...”. Pergunto qual seria o motivo dessa apatia, desse

desinteresse dos alunos. Ele responde: “a família” e “falta de projeto pro futuro, [o aluno] não sabe o que quer...”²².

Ao final da aula, eu e o professor de Matemática iniciamos uma conversa sobre o desinteresse dos estudantes. O professor disse que “antigamente, por volta de 1998, as turmas eram cheias, você tinha uns 40 alunos sentados, em silêncio”. Como estávamos conversando no pátio, uma professora – também de Matemática – escutou a conversa e nos interrompeu, dizendo: “quem fala alto é porque quer ser ouvido, então eu venho aqui endossar isso que o professor tá falando e dizer que foi quando o Estado começou com o ‘ciclo’ é que tudo isso começou, porque acabou com a reprovação, então o aluno já sabe que vai ser aprovado mesmo...”. Em seu discurso sobre o desinteresse, o professor de Matemática fala muito sobre a família. Afirmo que nas reuniões de pais, as famílias dos alunos que precisam comparecer não comparecem e que falta mais cobrança por parte da família para que os alunos façam as atividades em casa: “se você fizer uma pesquisa, se você perguntar pra eles quem é que estuda em casa, você vai ver que 100% não estuda”. O docente diz também que faz pesquisas em busca de estratégias para atrair o interesse dos estudantes. Cita a aula de hoje em que ele teve a ideia de passar uma “receita” com a fórmula da equação de segundo grau, já que ele acha que muitos alunos cozinham e que, assim, eles teriam facilidade para seguir os passos da receita. Porém, diz que a estratégia não surtiu efeito e que isso o frustra. “Não é por falta de tentar, mas a apatia dos alunos acaba contagiando o professor, que fica cada vez mais desmotivado, ainda mais que hoje ele tem mais trabalho que antes (tem que preencher diário físico, diário on-line, etc.). Hoje não tem mais alunos questionadores. Antes você preparava a aula, porque ficava com medo de ser questionado pelo aluno e não saber responder. Hoje não tem isso mais. Hoje ninguém questiona. É um ou outro. Então você não prepara mais a aula da mesma forma, com o mesmo empenho”. O professor diz que não sabe o motivo desse desinteresse, mas sugere que a tecnologia pode ser uma das causas. Também especula, dizendo que “tinha que voltar a reprovação”, mas logo em seguida reflete e fala que não sabe se isso resolveria o problema. Afirmo, ainda, não saber o que fazer ou o que a escola poderia fazer para que os alunos fiquem interessados. Por fim, menciona que a escola não oferece condições materiais, como laboratórios de informática, de química, etc¹.

Na fala da professora de Geografia, o desinteresse é associado à maneira que os jovens relacionam entre si (namoro) e o comportamento dos estudantes na escola. Entre uma retórica

²² Relato do diário de campo: 17 de maio de 2019.

saudosista de um tempo em que os jovens supostamente eram mais “calorosos”, surgem possíveis culpados por uma geração “desapegada”: a tecnologia e a família. Já o professor de Matemática também remonta a um suposto passado em que os alunos se comportavam (ficavam sentados e em silêncio durante as aulas) e também dirige críticas à família dos estudantes, que, no seu ponto de vista, não tem cobrado dos filhos o compromisso para com os estudos. Outras hipóteses levantadas acerca das causas do desinteresse dos discentes são a escola, que não oferece atrativos pra os alunos, e os próprios estudantes, que não questionam, não exigem do professor.

Em seu texto “A indisciplina e a escola atual”, Julio Groppa Aquino apresenta três hipóteses explicativas sobre o fenômeno da indisciplina. A primeira delas diz respeito ao “aluno desrespeitador”, sugerindo que o estudante de hoje seria menos respeitador do que o estudante de antigamente e que a escola contemporânea teria se tornado mais permissiva. Entre os profissionais da educação que adotam esse tipo de discurso, é comum a manifestação de um certo saudosismo de um tempo em que os alunos respeitavam mais, eram obedientes e não causavam problemas a seus professores. Aquino (1998) faz ressalvas a respeito desse argumento e adverte sobre o caráter elitista e excludente dessa “escola do passado”, que também possuía organização “fundamentalmente militarizada em seu funcionamento cotidiano” (AQUINO, 1998, p. 187) e na qual predominavam relações de medo e coação, hoje confundidas com “respeito”.

É curioso observar que existe uma contradição flagrante entre o discurso do professor de Matemática, que afirma que “antigamente, por volta de 1998, as turmas eram cheias, você tinha uns 40 alunos sentados, em silêncio”, e a fala da professora de História, que nos contou que quando ela chegou no Dom Benevides, há 22 anos (portanto, em 1997), a realidade que ela encontrou foi de desordem, indisciplina, violência, etc.

A segunda hipótese explicativa, atribuída pelos profissionais da educação, sobre a origem da indisciplina seria, de acordo com Aquino (1998, p. 191), a permissividade das famílias: “segundo boa parte dos professores, a família, em certa medida, não estaria ajudando o trabalho do professor, pois as crianças seriam frutos da ‘desestruturação’, do ‘despreparo’ e do ‘abandono’ dos pais (vale lembrar, oriundos também das décadas de 60/70)”. Esse discurso é bastante recorrente na fala dos professores, da direção e dos funcionários do Dom Benevides. De acordo com Nilda Stecanela (2018, p. 932),

as más atitudes dos alunos na escola são atribuídas a uma família ausente na educação dos filhos, reforçando a representação de que a família educa e a escola ensina. A primeira – a família educa – é entendida como as boas maneiras e o respeito às condutas sociais, e a segunda – a escola ensina – é relacionada ao estrito papel da escola na transmissão do legado cultural da humanidade. Por consequência, a verbalização do percebido, indicando que os alunos chegam à escola sem os valores e os hábitos necessários para a convivência social, justifica práticas que desviam o investimento do ensino dos conteúdos conceituais, por vezes também procedimentais, para a manutenção da ordem na sala de aula, ou seja, requerendo um maior investimento nos conteúdos atitudinais.

Por fim, Aquino diz que a terceira hipótese a respeito da razão da indisciplina é o desinteresse dos estudantes pela escola, agravado pela atratividade que os meios de comunicação oferecem a eles:

uma terceira hipótese que os professores levantam frequentemente sobre as razões da indisciplina é que “para os alunos, a sala de aula não é tão atrativa quanto os outros meios de comunicação, e particularmente o apelo da televisão. Por isso, a falta de interesse e a apatia em relação à escola. A saída, então, seria ela se modernizar com o uso, por exemplo, de recursos didáticos mais atraentes e assuntos mais atuais”. (AQUINO, 1998, p. 194)

É interessante notar que as explicações oferecidas sobre o desinteresse dos alunos pelos professores do Dom Benevides e as hipóteses explicativas a respeito da indisciplina escolar apresentadas por Aquino (1998) são coincidentes. Parece haver, no discurso dos profissionais da educação, em geral, uma espécie de responsabilização externa que gira em torno de algumas instâncias específicas: a família, o governo (responsável por gerir o sistema de ensino), a tecnologia e os próprios estudantes.

Embora defendamos que é dever do Estado zelar por uma educação pública, gratuita e de qualidade, garantindo aos estudantes e aos profissionais da educação boas condições de trabalho (infraestrutura, alimentação, recursos materiais, programas de formação e atualização dos profissionais, salários justos, etc.) e que a família também é uma instituição responsável pela educação das crianças e dos adolescentes que frequentam as escolas, concordamos com a avaliação de Aquino (1998) de que é importante que se faça uma leitura pedagógica da indisciplina (e, acrescentamos, do desinteresse), investindo a atenção também para a relação pedagógica, para o que acontece dentro da sala de aula. Caso contrário, a responsabilização

exclusiva aos agentes externos à escola cria uma realidade em que se torna impossível fazer qualquer coisa.

O professor não pode ser responsabilizado pela desigualdade econômica do país, nem pelas péssimas condições de trabalho oferecidas por um sistema educativo precário e que desvaloriza os profissionais da área da educação. Não pode, ainda, ser culpado por problemas sociais que são reproduzidos na escola (a violência, por exemplo). Todavia, tudo aquilo que acontece dentro da sala de aula e que diz respeito ao âmbito pedagógico é responsabilidade do professor e, nesse sentido, ele não deve se omitir em seu papel como educador.

Para além disso, parece-nos que indisciplina e desinteresse são dois fenômenos que se relacionam de maneira bem próxima, de tal forma que é comum a associação estabelecida entre eles pelos profissionais da educação. Discutir (in)disciplina e desinteresse é falar sobre os incômodos que acometem os sujeitos escolares, sobretudo os alunos e os professores, e, mais que isso, é buscar compreender quais sentidos são produzidos a respeito desses dois objetos, criando a oportunidade de problematizá-los e de refletir sobre a escola e seus sujeitos.

Nesse sentido, depois de termos conversado com os professores e com a direção do Dom Benevides, decidimos ouvir os estudantes sobre o que eles pensam a respeito da escola, na tentativa de compreender se o desinteresse mencionado pelos profissionais da educação realmente existe e quais seriam as causas desse fenômeno. Para tanto, lançamos mão de algumas questões para os alunos que participaram das três rodas de conversa: o que eles pensam das aulas? O que pensam sobre os conteúdos? O que gostam e o que não gostam na escola? Consideram a escola importante? E, por fim, perguntamos também se eles julgam a escola como um lugar interessante.

Antes de apresentar os diálogos que fizemos com os estudantes, a partir das perguntas que mencionamos no parágrafo anterior, gostaria de falar das minhas expectativas enquanto pesquisador que formulou e que propôs tais perguntas aos discentes. No Brasil, existe uma construção social muito negativa acerca da escola pública. É comum a repercussão na mídia de pesquisas que colocam a educação brasileira nos últimos lugares em *rankings* internacionais, principalmente no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)²³. Assim, a

²³ “O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de Programme for International Student Assessment, é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, vinculando dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem e também aos principais fatores que

sociedade compartilha o entendimento de que a educação pública é ruim, que a escola pública não tem qualidade e, por conseguinte, não forma bem os estudantes.

Em virtude desse imaginário social a respeito da educação/escola pública brasileira, formulei as perguntas para os estudantes e preparei-me para respostas negativas, para queixas dos mais variados tipos sobre a escola e a educação que esses estudantes recebem, para insatisfações, lamentações e até mesmo para um momento de “acerto de contas”, já que nas rodas houve a presença de professores e da diretora. Minha expectativa em relação às respostas dos estudantes também foi construída a partir do que senti e pelo que ouvi deles no momento em que fiz o convite para a participação nas rodas. Senti que eles queriam muito falar, desejavam desabafar sobre algumas situações específicas da escola. Ouvi de alguns alunos que participaram das rodas que aquele seria o momento de eles reclamarem da escola. Pelos indícios de que ouviria muitos relatos negativos sobre a escola, criei a expectativa de que os estudantes se manifestariam de maneira crítica e ácida, demonstrando todas as suas insatisfações com a escola e com a educação.

Em relação às aulas, as respostas dos estudantes foram distintas nas três rodas. Na primeira, os discentes falaram mais sobre os professores e suas metodologias de ensino. Falar sobre as aulas, para eles, é falar sobre os docentes e seus métodos, seus modos de ensinar. Destacam que gostam dos professores que sabem se comunicar com eles, que interagem mais, que sabem “falar a língua dos estudantes”, o que nos leva a pensar sobre a identificação desses jovens com aqueles professores que compreendem o universo adolescente, que os respeita em suas identidades, que são empáticos com eles:

Roda de conversa 1

Pesquisador: Vocês gostam das aulas?

Paulo: Aham.

Gustavo: Sim.

Pesquisador: De todas as aulas?

Paulo: Sim.

Gustavo: Sim.

Beatriz: Eu não!

Paulo: Principalmente Português e Matemática!

Beatriz: Eu também gosto!

Professora de Português: Cê gosta ou não gosta? [pergunta dirigida ao Paulo]

[Risos]

Paulo: Os professores são muito divertidos, sabe? Nessa escola todos os professores são... eles se comunicam bem com os alunos. Eles entendem a nossa língua também, sabe? E eles tem hora, tipo, fica bravo sim, eles têm os motivos deles de ficar bravos, que eles tão certos. Tem hora que eles tão passando as atividades deles e a gente fica lá conversando, um tá dormindo, o outro tá mexendo no celular. Eu acho que eles estão certos de xingar, porque o foco aqui é estudar, né, e não ficar mexendo no celular e brincar... se for fazer isso é melhor ficar em casa. Mas é bom dentro de sala de aula, os professores brincam com a gente, ficam lá descontraído...

Beatriz: Eu não quero falar demais não, mas eu gosto muito da professora de Português e do professor de Matemática, mas é claro que tem os outros professores que são ahh... adorados. Eu gosto dos métodos deles. Cada professor tem seu método. E o de Matemática, ele é muito comunicativo, ele fala... ah, eu acho que ele sabe se comunicar melhor com a gente [...]. Eu também gosto muito da professora [cita o nome da professora de Português] porque ela é professora de Português e ela sabe muito interagir também, ela sabe a variação de como se comunicar com os alunos e com... eu acho que é um jeito melhor de ensinar os alunos entrando um pouco no jeito deles. Mas claro que tem aquelas matérias também que não é muito bom... escrever no quadro... eu não gosto muito de escrever, copiar e ouvir. Eu gosto de falar, saber falar que eu sei. Nem sempre na prova dá pra falar o que a gente sabe. A gente estuda mais e na prova é só aquilo lá, sabe? Um restinho assim. Tem muita coisa pra falar. Tipo, eu estudei muito mais praquela prova e só aquilo lá, tipo... não dá pra colocar tudo que a gente sabe numa prova só [...]. Eu queria que fosse mais interativo. Interagisse mais. Não aquilo chato de copia-escreve-copia-escreve. Olha o professor no quadro e copia. Isso é ruim, muito chato. Toda aula fazendo isso é muito ruim. O estudo também te faz colocar na cabeça que o estudo é chato. Nem sempre é assim, sabe? É o jeito que a gente estuda. Eu gosto muito da matéria e nem sempre é o professor da matéria. Muda professor direto, né? Aí cê gostou da matéria no ano com um professor, aí no outro fica chato, desinteressa a matéria. Acho que se mudasse isso, acho que o estudo ia parecer melhor no ponto de vista de todo mundo.

Pesquisador: Se mudasse isso o quê?

Beatriz: O jeito! De ensinar. De uns professores. Mas não todos!

Paulo: Que tenha uma aula ao ar livre.

Beatriz: Artes! Nossa, eu nem vou falar de Artes, meu Deus do céu!

Paulo: Igual Artes, nem parece que é aula de Artes! Fica escrevendo no quadro. Nunca vi! Texto, texto, texto, texto. É arte!!! Não ficar copiando texto.

Beatriz: Eu não vou falar o nome da professora não, mas eu odeio fichamento! Meu Deus do céu! Nossa senhora!

[Risos]

Paulo: Não sei pra quê que tem fichamento! Qual que é o objetivo de ficar fazendo fichamento na aula de Artes? Ficar resumindo a aula? Como que a gente resume a aula sendo que a gente só escreveu e copiou texto, texto, texto, texto, texto?

Gustavo: E ela continua falando ainda...

Paulo: E é aula de Artes!!! Não é aula de fazer texto...

Beatriz: O quê que você aprendeu no fichamento? Eu nem aprendi o fichamento... é só procurar a menor partezinha lá pra colocar no fichamento... isso é muito chato, é muito chato!

Paulo: E olha que vale um ponto, hein?

Beatriz: Desculpa professoora!

Professora de Português: Eu sinto que os meninos têm essa necessidade de sair das quatro paredes da sala de aula. Infelizmente a gente não tem muita possibilidade de fazer isso, né, gente? Então, assim, com certeza a gente gostaria de sair, de ter aula ao ar livre, mas eu acho que são muitos alunos, fica difícil de controlar. E nem todos têm essa consciência de que a gente tá ali pra debater um tema, então muitos ficam dispersos, acaba que pro professor ali dentro da sala de aula é mais fácil de controlar, sabe? Eu acho que há essa necessidade, a gente tem que mudar essa cultura na escola, sair da sala de aula, mas a gente ainda tem muitos empecilhos pra isso. Talvez a própria conscientização dos alunos sobre esse sair da sala de aula. Não é sair da sala de aula pra brincar. Não, vamos sair, vamos fazer uma aula mesmo do lado de fora, vamos no Jardim²⁴, mas sem dispersar, com foco no objetivo daquela aula. Eu acho que é necessário, mas ainda temos que descobrir uma forma de fazer isso.

Nesse primeiro excerto que apresentamos a respeito da visão dos alunos sobre as aulas, os comentários sobre a metodologia de ensino dos docentes começam a aparecer. Como veremos adiante, em todas as rodas de conversa, os alunos manifestaram seus incômodos e suas insatisfações com as aulas predominantemente expositivas, centradas na figura do professor, com o tradicional método do quadro e giz, caracterizado pela exposição oral dos docentes e pela cópia. Há uma crítica forte aos professores ditos tradicionais e elogios àqueles profissionais que diversificam suas aulas, incentivam a participação dos alunos e favorecem ambientes dialógicos.

Por enquanto, voltemos às considerações dos estudantes sobre as aulas. Na segunda roda, todos disseram que gostam das aulas. O estudante Nathan isenta os professores da responsabilidade pelo aprendizado dos alunos e, de acordo com o que ele disse, aprender é

²⁴ Jardim é como é conhecida a Praça Gomes Freire, localizada na região central da cidade de Mariana.

sinônimo de “prestar atenção”, cabendo ao aluno apenas estar atento ao que o professor está ensinando:

Roda de conversa 2

Pesquisador: Vocês gostam das aulas, dos conteúdos, das matérias?

Todos: Sim!

Nathan: Por que não existe você não aprender. Tem aquele negócio de aluno que não presta atenção na aula, tem o professor explicando, mexendo no telefone, ouve música, dá as costas pro professor, os professores explicam, aí na hora que cê tá apertado nas notas, cê vai correr atrás, não tem mais como. Se você é um aluno que você presta atenção, ouve o professor e pergunta pra ele, cê vai aprender a fazer. Não tem o difícil, tem o não prestar atenção.

Já na terceira roda de conversa, alguns estudantes destacam que o ambiente da sala de aula define a qualidade da aula. Reclamam que seus colegas de turma muitas vezes atrapalham as aulas, com gritos e brincadeiras (ficam “fazendo palhaçada”). Para além disso, eles denunciam que se sentem oprimidos por possuírem opiniões diferentes da maioria da classe. Isso fica claro, durante a leitura dos diálogos presentes nesta seção, principalmente porque esses estudantes tecem elogios a professores que foram os mais criticados pelos seus pares e ao modelo tradicional de ensino, também rechaçado pelos colegas em todas as rodas de conversa. Esses alunos que se sentem oprimidos defendem o colega Michel, que, como veremos, possui uma visão política liberal que vai de encontro ao entendimento das pessoas com quem ele convive na escola (algo que notei durante o período que observei as aulas). Em quase todos os momentos da roda de conversa em que Michel participou, ele fez questão de se posicionar em relação às liberdades individuais, ao direito de escolha, colocando-se contra qualquer tipo de obrigatoriedade que possa ferir a autonomia do sujeito:

Roda de conversa 3

Pesquisador: Falar um pouco sobre a sala de aula... cês gostam das aulas de vocês?

Caio: Depende!

Pesquisador: Depende de quê?

Caio: Ah, porque tem dia que o povo enche o saco. Dá vontade de sair fazendo palhaçada. Tem dia que o povo enche o saco, fica na gritaria aqui.

Pesquisador: O povo... os alunos?

Thiago: No geral!

Caio: É! No geral!

Pesquisador: Todo mundo...

Caio: Aí quando a gente começa a falar alguma coisa, aí o pessoal que continua gritando fica contra a gente.

Thiago: Nossa opinião ninguém apoia. Tipo, o Michel... ele é meio que o excluído da sala, porque ele tem a opinião dele, mas a metade da sala tem a opinião dela e não respeita ele. Acho isso completamente errado. Ele tem a opinião dele, então deixa ué. Ele tem a livre negócio de expressão dele.

Caio: Isso tudo porque a gente sempre ganha no vôlei.

[Risos]

Caio: Mas é verdade.

Pesquisador: Mas eu falo assim... as aulas... a forma como ela é feita...

Thiago: Sim. As aulas são bem direcionadas com os alunos. Bem!

Caio: Principalmente a de [cita a professora de História].

Thiago: Eu gosto.

Oscar: Eu acho que essa questão de aula vai muito da estrutura de cada escola. Lógico que não só a estrutura, o profissional também faz muita diferença. Eu estudava no IFMG, aí lá, quando eu cheguei lá tinha dois tipos de Química diferente: Química Prática e Química... aí, tipo assim, a gente aprendia uma coisa na aula e depois a gente ia aprender como que ela funcionava na prática, ia pro laboratório. Era uma estrutura muito melhor que a dessa escola. Essa escola não tem nem computador pra poder aportar os alunos. Tirando essa parte da estrutura, eu acho que até funciona bem.

Pesquisador: Todos concordam?

Professora de Química: Eu concordo com o que o Oscar tá falando.

Pesquisador: Michel tá pensando...

Michel: Não, eu concordo, eu concordo, eu concordo.

Oscar: O Michel não gosta muito de concordar comigo não.

[Risos]

Professora de Química: Mas igual o que o Oscar colocou... não é nem um problema da escola em si. Quando a gente fala dessa questão aí, é um problema do próprio sistema que impede que a gente tenha esse tipo de acesso. Então, às vezes, a gente tenta fazer esse tipo de malabarismo pra ver se consegue, mas... quantidade de aulas, o material que a gente tem disponível é tão pouco que às vezes ou você faz uma coisa ou você faz outra. E no final das coisas tá todo mundo cobrando resultado. Então cê tem às vezes que passar por cima de muita coisa pra poder dar conta disso até o final.

Pesquisador: Geralmente em Educação a gente fala muito de sistema. Mas quê que cê entende por “sistema”?

Professora de Química: Eu falo da questão assim... quê que o Governo deixa pra gente, o quê que ele disponibiliza, que é o que a gente trabalha né.

Outras duas questões levantadas nessa roda de conversa – e que também foram apontadas em outros momentos nas outras rodas – foram a infraestrutura e o “sistema” escolar (representado pelo Governo e suas políticas educacionais), que impedem e/ou dificultam que o professor possa oferecer uma aula de qualidade, com os recursos que eles consideram adequados para tal (computadores, laboratórios, etc.). Nas discussões sobre os conteúdos curriculares, essas e outras questões que foram apresentadas nos diálogos anteriores voltam à tona, com mais veemência e elaboração por parte dos sujeitos:

Roda de conversa 1

Pesquisador: Gente, dos conteúdos mesmo, das matérias que vocês estão vendo ou já viram. Quê que vocês acham?

Beatriz: Um pouco entediante. Não todas, é claro, viu?

Professora de Português: Não, mas falou comigo ontem né, Beatriz: “nossa, professora, meio chato essa matéria, né?”

Beatriz: Desculpa! Não, mas...

Professora de Português: Não, mas é... a gente, né, não precisa esconder. Foi ontem que a gente conversou sobre isso. Ela falou assim: “nossa, por quê que a gente tem que estudar isso? Que chato! A gente tá estudando Humanismo, né? E agora vamos passar pro Classicismo. É muito distante da realidade deles, né? É muito distante. E a gente acaba sendo forçado a seguir o currículo e o material que a gente tem é escasso. O que a gente tem é o livro. Eu tento trazer filme, trazer vídeo.

Beatriz: Foi diferente o filme, nossa. Primeiro filme do ano! Serião!

Paulo: Até muitas vezes o próprio professor não curte a matéria que eles tão passando. Muitas vezes.

Professora de Português: Lá no 9º ano, por exemplo, eu não vejo sentido nas orações, assim. Acho que os meninos não conseguem ver sentido e nem eu, às vezes. Então eu sofro quando eu tenho que trabalhar com uma turma de 9º ano. Eu tô dando aula e eu fico pensando assim: “gente, coitados dos meninos, isso aqui é muito chato!”. Mas eu tenho que passar aquele conteúdo, sabe? Então acaba que a gente tá dentro de um sistema. Professor, muitas vezes, eu acredito que a maioria deles, tenta subverter um pouquinho esse sistema no qual a gente tá inserido. Mas tem toda uma cobrança em cima da gente, né, professor. Igual eu mostrei pra vocês, depois do Trovadorismo, aquelas questões de vestibular, de ENEM, então eu não posso deixar vocês passarem por aqui e na hora que você for fazer o ENEM ter uma matéria lá que eu tinha que ter trabalhado com você e eu não trabalhei, né. Então mesmo que seja um negócio meio chato, eu acho que eu tenho essa responsabilidade com vocês.

Beatriz: E a matéria acumulada tem muita, né, professora?

Professora de Português: Tem. O tempo tá passando muito rápido e é teste, é simulado, acumula aquele tanto de matéria, fica pesado pra vocês.

Paulo: E mal começou o segundo bimestre e já tá praticamente terminando o segundo bimestre já. E tá passando muito rápido. Eu acho que muitas vezes também a gente não deixa o professor explicar a matéria.

Pesquisador: Por que, Paulo?

Paulo: Ah, eu acho que tem hora que a gente parece que não vê quanto é importante o professor.

Alex: Desliga, né, mano?

Paulo: É, a gente desliga, na hora assim...

Gustavo: A gente só quer ficar no nosso meio, não olha assim...

Paulo: A gente devia ter mais respeito com eles porque são eles que tão preocupando com o nosso futuro, são eles que sabem o que vai ser do nosso futuro, né? São eles que tão dando o ensino, tão falando o que a gente tem que fazer. Eu acho que a gente tem que focar mais nisso. Saber respeitar o professor melhor, porque se a gente tem o pai e a mãe dentro de casa, eu acho que na escola o pai e a mãe da gente é o professor, então eu acho que a gente devia respeitar melhor eles.

Gustavo: E até mesmo o professor sabe que com o estudo a gente chega longe, né? A gente não tem essa mentalidade de saber... acaba que a gente fica disperso. Eu falo mesmo, né, mas acaba que o professor já viveu essa experiência, então já sabe como que é. Sabe que com os estudos a gente pode ir longe.

Paulo: E do jeito que tá hoje o mercado de trabalho tá cada vez mais difícil. Porque ninguém aqui quer ser um gari, ser um pedreiro, sabe? Todo mundo aqui tem um foco. Um quer fazer medicina, o outro quer fazer engenharia, outros querem fazer... ah, várias coisas, arquitetura. Cada um aqui tem seu foco, né. Porque quer dar um futuro melhor pra família.

Gisele: Eu acho também que a Educação Física tem hora que começa a ficar chato, porque, tipo, a gente acha que a Educação Física é só cê chegar e jogar a bola de qualquer jeito, mas eu acho que tem que ter um ensinamento. Vamos supor: aprender um bocado de vôlei. Igual, na minha escola antes ensinava. Aí tinha um dia que cê podia jogar pra ele ver se você aprendeu. “Não isso daqui não pode, isso daqui tá errado”. E também fazer uma pequena aula de reforço à tarde com os meninos que têm mais dificuldade, que querem aprender. Vamos supor: eu não entendi aquela matéria e à tarde eu chego... “dá pra você me ensinar isso?”. Entendeu?

Pesquisador: Cês falaram que desliga, né? Por quê que desliga? Já pensaram sobre isso?

Hugo: Tipo assim... A gente leva muito pro lado da brincadeira, fraga? Muitas vezes até eu mesmo falo porque eu faço isso direto. Você dispersa totalmente da aula ou então tá chata e cê começa a conversar com o seu colega, o papo flui, aí quando cê percebe cê já tá falando muito alto, cê já tá gritando ou então cê tá mexendo no telefone, tá zoando o cara que tá do seu lado, aí deixa levar, já era.

Gustavo: Coisas de adolescente, né?

Hugo: É...

Pesquisador: Coisa de adolescente?

Paulo: Igual ela ali falou sobre Educação Física... antes quando tinha o antigo professor que eu acho que ele tá dando aula de Educação Física à tarde, ele focava mais. Cada aula era um tipo de esporte que ele passava, sabe? Explicava sobre esportes olímpicos, paralímpicos e era melhor, a gente aprendia e ainda se divertia ao mesmo tempo. Hoje não. Hoje ele parece que, ah, chega na sala, dá a bola pros meninos e deixa os meninos lá fazendo o que quer, jogando bola, um joga vôlei, corta-três, uns ficam sentados. Eu acho que se ele quer um jeito de juntar melhor a sala, os alunos, é cada aula de Educação Física fazer uma coisa diferente, sabe? Porque ficar só futsal, futsal, futsal, ah...

Hugo: Procurar interagir mais... variar os esportes né?

Paulo: É! Variar os esportes.

[...]

Professora de Português: Quando cês falaram que isso é coisa de adolescente, cês sabem que quem era meu aluno ano passado sabe que eu tava fazendo Mestrado né? E era uma turma com 18 professores, todos professores, e muitas vezes a aula tava chata e a gente tava no celular, e a gente tava conversando, a gente tava dando sinalzinho um pro outro colega, né? Então isso não é só coisa de adolescente, gente. Se a aula tá chata, realmente é difícil prestar atenção, é difícil cê concentrar, né? Por mais que a gente saiba que é necessário, não é fácil. Então, assim, não é só coisa de adolescente, tá? Fiquem tranquilos.

[Risos]

Paulo: De 15 em 15 dias tinha o recreio que durava 50 minutos. E era bom.

Professora de Português: Ah, era muito bom. Era uma vez no mês, né?

Beatriz: Quê isso? Onde???

Professora de Português: Quando o [menciona o nome do professor] dava aula aqui... Tá gravando? Não, né?

Pesquisador: Tá gravando. Mas não tem problema não.

Paulo: É, quando o [menciona o nome do professor] dava aula... Era um recreio que durava 50 minutos de 15 em 15 dias e era top, porque colocava um sonzinho lá, aí tocava uns *trap*²⁵ lá, uns *rap* top. Aí o povo conversava melhor... Ficava top, tá. O povo jogava bola, ficava todo mundo conversando. E durava mais tempo, sabe? Montava os times de fora lá... o povo ficava jogando vôlei. E a escola se comunicava melhor. 50 minutos de recreio. Nós tínhamos uma liberdade top. Era bom demais. Eu acho que deveria voltar de novo.

Beatriz: É muito curto o tempo do recreio. É só o rango e pronto! Dá pra encher a garrafinha não, quê isso.

²⁵ O *trap* é um subgênero do *rap*. Foi criado nos anos 2000 na cidade de Atlanta, no sul dos Estados Unidos. De acordo com a jornalista Martina Medina, “a ambiência do *trap* vem da vida dos traficantes, que produzem e vendem drogas em casas chamadas “trap” — origem do nome, que, em inglês, também quer dizer armadilha. Além de falar de sexo, drogas, violência entre gangues e grana, o *trap* versa sobre racismo, desigualdade social e a volta por cima de pessoas periféricas por meio da fama”. Fonte: <https://tab.uol.com.br/edicao/trap/>

Paulo: Entra na fila 9h30 e sai 9h50. Tá doido.

Alex: Tem que fazer uma escolha crucial, no meu caso. Às vezes nós vamos jogar bola, véi, ou, bota o pé na quadra, um toca pro outro, bate o sinal, aí cê escolhe: ou cê ranga ou cê joga bola.

Paulo: E quando o recreio era de 50 minutos de 15 em 15 dias, nó, era muito top, tinha sonzinho rolando, rolava aquele *rap* lá top, assim... e era bom.

Na primeira roda de conversa, a estudante Beatriz fala que os conteúdos curriculares são entediantes. A professora de Português logo intervém, concordando com a aluna e justificando que muitos conteúdos não têm sentido para os discentes, pois não conversam com a realidade deles. A professora fala no sofrimento que ela sente ao ter que trabalhar com temas que ela própria não vê sentido. Sentido, para esses sujeitos, tem a ver com utilidade. De que maneira trabalhar com determinado conteúdo fará com que os estudantes apliquem esse conhecimento em seu cotidiano, no dia a dia? Acompanhando uma aula do professor de Matemática, deparei-me com a seguinte situação, registrada no diário de campo:

Acompanhei o professor de Matemática na turma 1B. Como havia poucos alunos na turma, os próprios estudantes se sentiram desmotivados a fazer qualquer atividade. Mesmo assim, o professor se colocou à disposição para ajudar quem quisesse concluir a atividade avaliativa que ele passou nas aulas anteriores. Uma estudante solicitou ajuda para fazer a lista de exercícios. O professor sentou na sua mesa e a estudante, que se senta em frente à mesa do professor, ficou vendo o professor fazer os exercícios para ela. O professor fez sozinho as atividades, tentando explicar o raciocínio. Me pareceu que ela não compreendia, mas aproveitava que o professor estava fazendo a atividade para que ela não tivesse que fazer depois.

A atividade era sobre equação do segundo grau. Em um determinado momento, a estudante interrogou o docente: “professor, deixa eu te fazer uma pergunta: onde você usa isso na sua vida?”. Ele, aparentemente sem jeito, respondeu que “se você for trabalhar numa fábrica você vai ter que usar”. Outra estudante que estava próxima retrucou: “eu trabalho com salão de beleza e nunca vou usar isso!”. Essa mesma estudante me mostrou um aplicativo chamado “Braille respostas” em que você tira a fotografia do exercício e o aplicativo te mostra a resolução da atividade. Isso vale para qualquer disciplina, para qualquer atividade. Ela fez na minha frente o processo. Perguntei se todos os alunos da sala sabiam desse aplicativo. Ela me respondeu que sim. (Relato do diário de campo: 31 de maio de 2019)

O relato acima nos ajuda a compreender essa visão apresentada pelos estudantes e pelos próprios professores a respeito da ausência de sentido de alguns conteúdos curriculares. A pergunta “onde você usa isso na sua vida?”, direcionada ao professor, indica um modo de se

compreender a aprendizagem como sendo algo que só ganha sentido no uso, ou seja, a partir do momento em que se possa aplicar aquele conhecimento na vida ordinária. Para a jovem que trabalha no salão de beleza, aprender equação do segundo grau não faz sentido, pois ela não precisa desse conhecimento para realizar seu trabalho. Desse modo, a obrigatoriedade de aprender assuntos que não serão úteis no dia a dia dos estudantes faz com que eles os considerem chatos, maçantes, irrelevantes, sem sentido.

Ao mesmo tempo em que criticam alguns conteúdos curriculares, os estudantes também se responsabilizam pelo fracasso das aulas. Paulo, assim como Nathan, diz que os alunos dificultam o trabalho dos professores, não deixando que eles expliquem a matéria. Paulo e Gustavo associam o professor com a ideia de futuro, pois os docentes teriam o entendimento do que é melhor para os estudantes e, assim, o estudo seria a ponte para um lugar melhor, para uma vida boa. Essa ideia de educação como responsável por oferecer melhores oportunidades e a promessa de um futuro de sucesso, fundada no ideal iluminista de progresso, foi construída a partir da segunda metade do século XX, período marcado pelas grandes revoluções científico-tecnológicas:

Depois da Segunda Guerra, com a corrida desenvolvimentista, nasce a escola das promessas, a escola para todos, que se afirmava como o meio de ascender socialmente. Seguindo essa ideia, a segunda metade do século XX foi marcada pela certeza de que a escola era o melhor lugar para as crianças. Essa certeza se sustentava na ideia iluminista de progresso, que prometia um mundo melhor, dado pelas conquistas das ciências. Era por meio do desenvolvimento científico que todas as mazelas seriam curadas: no domínio do corpo, o fim da dor e da morte; na sociedade, o fim da exploração e da violência; na natureza, o fim dos desastres ambientais etc. E o acesso ao conjunto de bens viria através da educação. (MOSE, 2014, p. 48)

Ao longo das conversas, os estudantes se queixaram das aulas, das metodologias adotadas por alguns professores e dos conteúdos, mas também foi comum a manifestação de uma autocrítica em relação aos seus próprios comportamentos dentro da sala de aula. Alex diz que os alunos “desligam” durante as aulas e Hugo justifica esse desligamento utilizando a palavra “brincadeira”, que aparece recorrentemente no discurso dos estudantes e de seus professores. Na visão dos discentes, a justificativa para a dispersão durante as aulas é que eles “levam muito na brincadeira”, ficam conversando e zoando com os colegas. Ao mesmo tempo em que consideram a brincadeira como algo que atrapalha a aprendizagem, eles elogiam os professores que fazem brincadeiras para deixar o clima e as aulas mais leves, dinâmicas e

divertidas. Eis o paradoxo que se manifesta e se propaga no ambiente escolar ao qual esses jovens pertencem: sala de aula não é lugar de brincadeira, no entanto, a brincadeira é que faz a aula ser menos chata, maçante, desinteressante.

É curioso observar que os estudantes justificam seus momentos de dispersão e de brincadeira como sendo “coisa de adolescente”, fazendo reverberar um imaginário social da adolescência como um estágio da vida em que o sujeito não se encontra maduro o suficiente para fazer escolhas, tomar decisões, saber o que é melhor para si. Talvez por isso o estudante Paulo tenha colocado em pé de igualdade a figura do professor e a dos pais, sendo ambos responsáveis pela decisão do que é melhor para os adolescentes, tendo em vista um futuro melhor a ser almejado por eles.

Esse modo de compreender a adolescência tem efeitos na relação entre professores e alunos no ambiente escolar, como é possível observar na fala da professora de Português sobre a dificuldade de se fazer aulas fora da sala de aula, justamente porque os estudantes supostamente não saberiam se concentrar estando em um espaço não escolar e porque dentro da sala de aula seria mais fácil controlar esses sujeitos. De acordo com Viviane Melo de Mendonça Magro (2002, p. 67):

A visão de que o adolescente ainda não alcançou uma competência crítica, social e política proporciona inevitavelmente uma necessidade do desenvolvimento de uma pedagogia por parte dos adultos sobre estes seres em formação, com o intuito de controlá-los. Essa pedagogia de controle é elaborada com fundamentos de uma psicologia do desenvolvimento humano, que tece os constructos de projetos educacionais.

Para essa autora, a adolescência é “um lugar social ambíguo construído pela sociedade moderna [...] onde seria transformado em um espelho de um sonho e um ideal e, paradoxalmente, também transformado em algo a ser temido e controlado, adaptado e modelado” (MAGRO, 2002, p. 67). Tal ambiguidade perpassa as relações escolares a todo o momento, como bem explica o educador Celso dos Santos Vasconcellos:

A escola deve buscar, através de uma avaliação constante, superar a dicotomia que normalmente ocorre entre seu discurso e sua prática: quer formar aluno ativo, mas concentra as iniciativas no professor; quer formar aluno responsável, mas não lhe dá oportunidade de assumir responsabilidades; quer formar aluno autônomo, mas não dá oportunidade de tomar decisões; quer que

o professor desenvolva a autonomia do aluno, mas trata este mesmo professor de forma heterônoma, etc. (VASCONCELLOS, 2006, p. 77)

Na segunda roda de conversa, os estudantes discutiram seus gostos pessoais por determinadas disciplinas escolares e a relevância de outras serem ou não ensinadas. Problematizam a necessidade de aprender a língua inglesa, já que não utilizam esse idioma com frequência em seus cotidianos, ao passo que o professor de Matemática defende o ensino dessa língua estrangeira, ressaltando seu caráter de língua universal. O docente também comenta sobre os conteúdos curriculares, estabelecendo uma crítica à estrutura física das escolas de hoje que conservam a arquitetura de séculos anteriores, fazendo menção ao período de “descobrimento” do Brasil:

Roda de conversa 2

Pesquisador: Mas os conteúdos... todos são importantes?

Todos: São! Sim!

Isadora: Eu não acho todos assim não!

Pesquisador: E quais não são necessários, na sua opinião?

Isadora: Ah, uns aí.

Kelly: Eu acho, na minha opinião, sempre existiu, mas eu acho que Educação Física, eu acho que não devia ser obrigatório. É uma coisa que, tipo assim, tem escolas que não é Educação Física, é Educação Artística. Acho que do sexto ao nono é Educação Artística. Eu acho isso legal porque Educação Física a gente só fica jogando, fica brincando, é praticamente um recreio, sabe? Não tem ensinamento. Pra mim eu não acho importante isso.

Pesquisador: Mas os conteúdos são interessantes?

Todos: Sim!

Kelly: Adoro Sociologia!

Bianca: Eu odeio Inglês!

Wallace: Eu odeio História!

Isadora: Eu amo Matemática também!

Pesquisador: Mas os conteúdos?

Bianca: Sim. Eu gosto de tudo que contém conta. Mas eu não sei, mas eu gosto.

Joana: Pra mim eu não acho interessante. O que eles tão falando lá pra mim não importa e eu não acho muito interessante não.

Nathan: Eu acho que de todas as matérias, o Inglês é o menos necessário. Não é que é o menos necessário, mas a gente não vai utilizar. Por causa que Inglês é o básico.

Isadora: É. E tipo assim: lá fora eles não são obrigados a estudar Português. Por quê que a gente é? É uma matéria chata que não dá pra gente entender nada. Eu sou sincera, tá?

Kelly: Eu sou a favor do Espanhol. Eu acho que Espanhol...

Nathan: Bem mais interessante!

Kelly: Seria bem mais interessante do que o Inglês, porque, tipo, que nem a professora falou: a gente mora perto de países que falam praticamente Espanhol. Os outros países que falam Inglês, tipo, tá do outro lado do mundo. Tá tudo pra cima aí. E é desnecessário aprender Inglês.

Professor de Matemática: É porque a comparação que a gente faz é o seguinte: como é que é um país subdesenvolvido mesmo, né? Porque hoje a língua oficial mesmo é o Inglês, porque as tecnologias de ponta estão na língua inglesa, então aí a necessidade de falar a língua inglesa. O Inglês, ou americano, ou canadense, sei lá. Mas a língua é importante. E isso culturalmente também. Culturalmente saber falar outras línguas, isso é interessante. É questão mesmo até de conviver com pessoas que Mariana recebe, esse negócio todo. Aproximar de pessoas, trocar intercâmbio hoje, justamente na era da tecnologia, eu acho que é importante essas línguas. E voltando à questão de conteúdo, a nossa escola, o físico dela ainda tá lá na descoberta do Brasil, ainda não teve uma melhora. Existe é quadro e giz e a presença do professor. Hoje nós estamos vivendo na era da tecnologia que cê vê na escola não tem nenhuma tecnologia. Não tem nenhuma área, não tem nenhum laboratório, não tem nenhum laboratório de informática para que os alunos possam desenvolver as suas habilidades. Trazer do conteúdo e levar pra sala do laboratório. Os nossos alunos estão vivendo o século XXI e o professor tá entre lá atrás e balanceando no século XXI pela geração aí de tecnologia. Então a escola tá perdida ainda.

Pesquisador: Cês concordam?

Todos: Sim!

Dizer que os conteúdos ministrados pelos professores não estabelecem diálogos com o contexto dos estudantes não quer dizer que os conteúdos não sejam importantes para eles, mas sim que o problema se encontra, na concepção dos estudantes, na abordagem desses conteúdos pelos professores. Tais abordagens, geralmente descontextualizadas e negligentes em relação à realidade local, tornam-se desinteressantes para esses alunos, gerando apatia e falta de estímulo e envolvimento em relação aos estudos/conteúdos.

Na visão do professor de Matemática, a escola “parou no tempo” e não tem oferecido aos alunos aquilo que eles desejam: protagonismo e tecnologia. Ele parece reconhecer que os estudantes de hoje não suportam mais as aulas expositivas e o método “quadro e giz”, pelo

contrário, eles precisam de laboratórios onde possam colocar em prática aquilo que estão estudando; precisam da tecnologia como aliada no processo de ensino e aprendizagem, pois estamos vivendo na “era da tecnologia”, enquanto a escola ainda insiste com suas parafernálias de outrora. Os estudantes, por sua vez, em todas as rodas de conversa, mostraram-se inconformados com um modelo de aula que não os instiga, que não os provoca, mas que dá sono:

Roda de conversa 1

Paulo: Não dá não. Tem aula que começa a falar dá vontade de dormir. É a mesma coisa de uma canção de ninar, rapaz. Vou falar até a matéria: História! Quem é que não dorme naquela aula?

Hugo: Nó, ela tava passando um bagulho lá na sala agora, eu tava só assim ó, morgadão, quase caindo da cadeira.

Paulo: É desse jeito!

Gustavo: Nó, dá sono!

Paulo: Aí História fica só passando no quadro, aí cê olha pro quadro assim...

Gustavo: É só ela escrevendo...

Paulo: É só ela escrevendo, aí cê olha, aí dá aquele sono, ah não...

Hugo: Ela passa tanta coisa, mano, que cê bate o olho naquilo ali, cê fala: “mano, pra quê que eu vou copiar esse trem tudo?”.

[...]

Hugo: Esse trem de ficar escrevendo no quadro é foda.

Paulo: Principalmente em Artes. Nunca vi Artes ficar escrevendo. Ah, sai fora! Se soubesse que Artes era só ficar escrevendo nem precisava ter essa matéria não.

Hugo: Cê chega animadão: nó, aula de Artes, vou desenhar, fazer um trem diferente aqui.

Paulo: Vai fazer fichamento! Um ponto. Eu acho que umas quatro aulas por bimestre. Um ponto em fichamento, rapaz, sai fora. E olha que fichamento é uma folha praticamente. Aí cê vai falar o quê? Sobre o quê? A professora: “ah, cê vai falar sobre essa página do livro”. É alguém lê a página lá pra falar no fichamento? Copia qualquer coisa! Eu fiz isso na última aula, eu copiei qualquer coisa e coloquei no fichamento. A professora deu o visto.

Gustavo: Ela não falou que tinha que ser certinho não. Ela só falou: “faz o fichamento!”.

Alex: Sério mesmo. Sem condições.

Insatisfeitos com as aulas expositivas e centradas na figura do professor, os estudantes criam seus mecanismos para se verem livres das exigências que lhes são impostas. O estudante Paulo menciona uma delas: ele faz o fichamento proposto pela professora de qualquer jeito, sem dar muita importância para a atividade. Para ele, o que importa é receber o “visto”, que é o que vai lhe garantir os pontos necessários para que ele consiga ser aprovado na disciplina. Nas minhas anotações no diário de campo, denomino essa situação como a “cultura do visto”:

Noto que há uma certa tradição da cópia. Não sei se ela é significativa. Parece-me mais um movimento mecânico, irreflexivo, que serve apenas para legitimar o ato, para “mostrar” que algo está sendo feito. Prova disso é a cobrança insistente pelo “visto”, que representa a avaliação e que “encerra” o compromisso com o estudo/com a atividade executada naquele momento. (Anotação do diário de campo: 20 de maio de 2019)

É notório o interesse dos alunos, em geral, pelo “visto” dos professores. Para qualquer atividade proposta, a pergunta é a mesma: “vale visto, professor(a)?”. Se sim, eles encontram um jeito de fazer a atividade ou copiar do colega o mais rápido possível para ganhar o “visto” e ficar livre de todas as obrigações. Se não há “visto”, não há interesse em fazer a atividade, o que nos leva a crer que as atividades propostas (ou o modo como são propostas) parecem ser desinteressantes por si mesmas, cabendo ao aluno desejar apenas o “visto”.

A questão da tecnologia também é mencionada pelo estudante Nathan como algo que poderia tornar as aulas mais interessantes, além de ser um recurso que seria útil até mesmo para os professores:

Roda de conversa 2

Nathan: Eu acho que precisa também de os alunos prestarem mais atenção na aula. Eu sei que o Brasil não tá numa condição boa, mas se em todas as escolas, em todas as salas de aula, se todos os professores tivessem acesso a uma televisão pra dar uma aula, assim, mostrando as imagens e também pra nós alunos eu acho que é bem melhor, a gente foca bem mais a atenção vendo do que ficar olhando pro quadro, o professor ficar só movimentando o braço assim. Enquanto na televisão o professor olha pra gente, não fica de costas igual fica no quadro. Eu acho que poderia providenciar isso pra escola. Nosso estudo ficaria melhor também. Aí aprenderia mais. É mais interessante.

Em sua obra *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*, a pesquisadora argentina Paula Sibilia comenta esse “choque” provocado pelo encontro dessa parafernália escolar com o que ela chama de “subjatividades midiáticas”, que são os jovens do século XXI, nascidos na era da tecnologia:

Por motivos óbvios, os jovens abraçam essas novidades e se envolvem com elas de maneira mais visceral e naturalizada, embora de modo algum se trate de uma exclusividade das gerações mais novas. Todavia, surge aqui um choque digno de nota: justamente essas crianças e adolescentes, que nasceram ou cresceram no novo ambiente, têm de se submeter todos os dias ao contato mais ou menos violento com os envelhecidos rigores escolares. Tais rigores alimentam as engrenagens oxidadas dessa instituição de confinamento fundada há vários séculos e que, mais ou menos fiel a suas tradições, continua a funcionar com o instrumental analógico do giz e do quadro-negro, dos regulamentos e boletins, dos horários fixos e das carteiras alinhadas, dos uniformes, da prova escrita e da lição oral. (SIBILIA, 2012, p.51)

De acordo com Viviane Mosé (2014), a escola ainda reproduz um modelo fundado na memória, de tal maneira que os conteúdos curriculares precisam ser memorizados pelos estudantes e, para isso, aposta-se na reprodução mecânica dos conteúdos escolares, por meio de atividades que envolvem a cópia e a repetição, e em outras estratégias que estimulem o aluno a decorar a matéria. Ocorre que esse modelo já não mais se sustenta, pois na “sociedade em rede” em que vivemos hoje, o que parece ser atrativo para nosso cérebro são os estímulos visuais: as imagens e os vídeos a que estamos expostos o tempo inteiro através das redes sociais e da televisão, por exemplo. Assim,

O modelo escolar fundado na memória se vê cada vez mais obsoleto. Lutando contra esse processo inevitável, professores se veem forçados a impedir o uso dessas mídias em sala – o que provoca a indignação dos alunos e o desinteresse por uma aula sustentada por uma lousa e um giz –, em vez de não apenas inseri-las nos processos educacionais, mas de repensar urgentemente todo o modelo, antes sustentado na memória. (MOSE, 2014, p. 63)

Quando falamos em tecnologia no ambiente escolar, o celular ganha destaque. Por muito tempo a polêmica do uso desse aparelho em sala de aula se estabeleceu nas escolas de Minas Gerais. No estado, a lei 14.486/2002, em seu artigo 1º, proíbe “a conversação em telefone celular e o uso de dispositivo sonoro do aparelho em salas de aula, teatros, cinemas e igrejas”.

No tempo em que eu era estudante, a proibição do uso do celular era bastante forte por parte da direção, mas no Dom Benevides a direção optou por dar liberdade aos estudantes e aos professores quanto à utilização do aparelho na sala de aula.

O uso do celular em sala de aula aparenta não ser um grande problema para os professores que acompanhei. Conversando com a diretora da escola, ela me disse que antigamente brigava muito com os alunos por causa do uso do celular, mas hoje ela pensa diferente:

Diretora: Eu não proíbo mais o celular dentro da escola.

Pesquisador: Por quê?

Diretora: Não adianta. O celular faz parte da vida da gente. A gente não vive sem celular mais. O meu discurso com eles é que eles têm o aparelho, mas que eles saibam a hora de usar. Eles têm que saber a hora de usar. Tem hora pra tudo. No emprego eles não vão poder ficar o dia inteiro com o celular, mas não quer dizer que eles não vão poder levar o celular. Então o meu discurso hoje... eu já briguei: “celular não pode, celular não é material”. Eu deixo muito claro: “eu não assumo a responsabilidade sobre o aparelho. Se sumir não é problema meu, porque não é material escolar”, mas eu não proíbo. Agora, o professor tem que ter esse controle da sala de aula também. De permitir ou não. Então, o professor, ele tem autonomia. Se o aluno precisa de usar pra fazer uma pesquisa, ele tem rede, ele tem acesso, ele faz. Mas isso é que tem que ser trabalhado: é saber a hora exata de cada coisa. É educação. Isso é formação. (Entrevista, 2019)

A professora de História foi a única que comentou sobre esse assunto, demonstrando certo incômodo em relação ao uso do celular durante as aulas e sua influência no comportamento dos estudantes e no processo de aprendizagem:

Professora de História: O que mudou foi que a gente esse ano tem alguns alunos que não são, assim, muito fáceis de lidar no sentido de muita conversa em sala de aula, uso de celular, então tem uma turma aí que antes quando cê passou por aqui há alguns anos atrás não tinha, quando o celular não tava na mão de todo mundo. Hoje está. Então isso de uma certa forma influencia no comportamento, na atenção na aula, na vontade de aprender, porque ali tá tudo fácil, né, então o pessoal gosta de coisa fácil. E coisa muito fácil não constrói, né, Pedro?

Pesquisador: Não. Mas cê acha que o celular tem sido um problema para os professores, pra você?

Professora de História: Hoje, por exemplo, na hora da aula de História no 2ºB, uma aluna, a gente ia [inaudível] aquela mesma aula que você assistiu no

2ºA, que é sobre “Africanos no Brasil, dominação e resistência”. Então uma menina me perguntou se podia usar o celular pra pesquisar. Eu falei que podia usar. Aí ela pesquisou lá sobre o sincretismo religioso. Então acho que é válido. Dentro da sala de aula ela conseguiu fazer a pesquisa dela, mas quando são outras coisas que não são da aula, que às vezes ou são joguinhos ou alguma coisa, assim, às vezes, aquela fofoca, né, aquelas... algumas cenas de sexo, às vezes, que eu sei que eles tão vendo, que comentam, falam num tom de voz que cê percebe, mas aí por ser, né... finge que não ouviu o assunto. “Gente, vamos guardar o celular que agora não é hora”. Então é um dos problemas. (Entrevista, 2019)

O que mais me chamou a atenção no que concerne ao uso do celular pelos estudantes é que vi muitos deles fazendo fotografias do quadro-negro durante as aulas. Infelizmente, não tive a sensibilidade para questionar algum estudante sobre essa atitude. Fiquei me perguntando se a fotografia substitui, por exemplo, a cópia da matéria no caderno. Ponderei também que a foto pode ser um auxílio para o estudante que se senta no fundo e que não enxerga de longe. Mas será que, nesse caso, esse aluno passaria as informações do celular para o caderno? Outra dúvida que me ocorreu foi se os discentes utilizam essas fotos quando estão estudando em casa.

Penso que essas questões importam, pois a forma como os estudantes utilizam o aparelho celular para a realização das atividades escolares interfere no processo de aprendizagem. Antes, ainda que o estudante não estivesse atento à explicação do professor, no momento em que o aluno está escrevendo o conteúdo no caderno existe a possibilidade de que ele apreenda alguma ideia, algum conceito. No entanto, quando o estudante abdica de escrever e passa a fotografar o conteúdo do quadro-negro, a forma com que ele se relaciona com esse conteúdo é modificada.

Em uma ocasião na qual eu estava acompanhando uma aula da professora de História, a docente e os estudantes não se lembravam qual foi o último conteúdo que havia sido trabalhado na aula anterior. Então, a professora decidiu iniciar uma matéria nova. Passados cinquenta minutos de aula, uma estudante ergueu seu caderno e disse para a professora que ela já havia passado aquela matéria na aula anterior. Foi preciso o tempo de uma aula para que uma única estudante notasse que o conteúdo já havia sido ministrado pela professora. Penso que essa situação diz muito sobre as “subjetividades midiáticas” que frequentam as escolas nos dias de hoje. A respeito do comportamento desse novo público, a pesquisadora argentina Cristina Corea (citada por Paula Sibilia), faz o seguinte comentário:

“Em vez da interioridade e da concentração requeridas pelo discurso pedagógico, o discurso midiático requer exterioridade e descentramento: recebo informações que não chego a interiorizar – a prova é que, um minuto depois de ter mudado de canal, já não lembro mais o que vi – e devo estar submetido à maior diversidade possível de estímulos: visuais, auditivos, táteis, gustativos”, explica Corea. (SIBILIA, 2012, p.77)

O comentário de Corea é uma demonstração de como todos nós (e não apenas os estudantes) estamos nos relacionando com as imagens, com os vídeos e os próprios textos que circulam nas mídias. A cultura do estímulo visual faz com que desejemos cada vez mais ser fomentados por conteúdos dos mais diferentes tipos, o que demanda um ritmo acelerado, totalmente oposto ao que a disciplina escolar ainda exige dos seus frequentadores. Nesse sentido, “em comparação com as subjetividades cidadãs ou pedagógicas moldadas no meio disciplinar, solidamente constituídas – para o bem ou para o mal –, a subjetividade informacional ou midiática é instável e precária, e isso também em ambos os sentidos”. (SIBILIA, 2012, p.75). César Augusto Alves da Silva, em *Além dos muros da escola: as causas do desinteresse, da indisciplina e da violência dos alunos*, questiona essa discrepância entre duas realidades completamente opostas que se impõem aos jovens:

Como o jovem pode aceitar o ambiente da sala de aula da escola pública e permanecer num estado de calma, concentração, interesse, tranquilidade e quase total imobilidade para, detidamente, travar um diálogo com um texto, uma equação ou uma imagem, se na imensa maioria do seu tempo fora da escola ele é impingido, para poder sobreviver, a um comportamento inteiramente oposto? (SILVA, 2011, p. 96)

Complementa esse autor que a educação formal “não tem significado algum na cultura dos ‘choques’ da sociedade capitalista contemporânea” e faz uma crítica a essa sociedade que “empobrece a experiência formativa e enfraquece, com isso, a própria memória, a própria vontade individual e a própria atividade cerebral” (SILVA, 2011, p. 101). Para Sibilia (2012, p. 79), o resultado desse desajuste dos estudantes do século XXI com uma escola que ainda se sustenta pelo regime disciplinar e pelo modelo fundado na memória “costuma ser o tédio, a indiferença ou a frustração; em alguns casos, até a violência mais ou menos explícita”.

Num tempo em que o professor não é mais o único detentor do conhecimento e aquela figura responsável por “transmitir o conhecimento” para os estudantes (concepção construída na modernidade), uma vez que a internet possibilita que qualquer indivíduo tenha acesso a

qualquer tipo de informação em segundos, o estudante do século XXI não é mais aquele sujeito que só tem acesso às informações na/pela escola. Ao contrário, o tempo todo estamos envolvidos pelas mais diversas informações, seja através da internet, seja através das mídias (rádio, televisão, etc.). Desse modo, o aluno de hoje dispõe do mesmo acesso à informação que o professor e em tempo real²⁶. Para além disso, a internet oferece uma infinidade de videoaulas repletas de interatividade, de recursos e efeitos audiovisuais preparados para “captar” a atenção dos internautas. Considerando isso, o estudante Michel avalia que a escola se torna “descartável” a partir do momento em que ela insiste nos métodos tradicionais de ensino, desprezando os recursos que a tecnologia oferece aos jovens fora do ambiente escolar:

Roda de conversa 3

Michel: Eu acho que com a internet a escola se tornou meio que, como eu poderia falar... descartável. Por exemplo: cê aprende algo em História hoje, aí chega em casa cê tem várias outras argumentativas, outras ideias, outras filosofias pra aprender sobre aquilo. Por exemplo, cê aprende História sobre, sei lá, Getúlio Vargas. Aí cê vai na internet, já abre uma aba, tem mais tempo, tem mais coisa pra você ver. Por isso que a escola se tornou meio descartável e devia usar mais a internet, o celular...

Thiago: A tecnologia em si.

Michel: ... ao invés de ficar mantendo esse mesmo meio de ensino. Por exemplo: aula de Filosofia. A gente chega, ele copia o negócio no quadro, a gente copia no caderno, visto, pronto! A gente não aprende nada. Aí chega em casa, aí cê vai lá e pesquisa. Igual hoje: teve uma palavra que a gente nem sabe quê que é. Ele colocou lá “Epicuro”, supondo. Aí vai, a gente chega em casa, pesquisa isso e vê outros tipos de coisas, outras filosofias, outras ideias. Então é descartável, eu acho.

Letícia: Ou talvez como na escola não tem como estar trazendo muita tecnologia, trazer mais debate. Igual Filosofia: o professor realmente ele taca no quadro, não explica nada. Filosofia é muito mais debate que ficar escrevendo. Eu, por exemplo, gosto muito de Filosofia, mas o professor faz a Filosofia ficar muito chato, passando testamento no caderno.

²⁶ Estamos considerando os estudantes que possuem acesso à internet e que dispõem de um computador, *tablet* ou celular/*smartphone*. No Brasil, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 74,9% dos domicílios brasileiros possuíam acesso à internet entre 2016 e 2017. Segundo esse mesmo estudo, a parcela da população de 10 anos ou mais que possuía um aparelho celular para uso pessoal subiu de 77,1% em 2016 para 78,2% em 2017. Os dados da pesquisa podem ser acessados através do seguinte sítio eletrônico: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23445-pnad-continua-tic-2017-internet-chega-a-tres-em-cada-quatro-domicilios-do-pais>

Pesquisador: Ai, a minha tentação de intervir é muito grande. Quanto é a porcentagem de brasileiros com internet em casa você acha que o Brasil tem hoje?

Michel: A maioria tem!

Thiago: 90%!

Pesquisador: Noventa?

Letícia: Eu acho que uns 30%!

Michel: Não... tipo, no meu meio assim que eu vejo, todo mundo tem.

Pesquisador: Se você for pensar numa política nacional em que a escola seja descartável, quanto será que tem de brasileiro que tem internet em casa?

Michel: Não, mas descartável pra mim! Eu não tô falando, por exemplo, “ah, tal pessoa, é descartável pra ela”. Não, é pra mim!

Pesquisador: Entendi.

Professora de Química: Cê consegue aprender de outra forma, né?

Pesquisador: Cê acha que tem que ter escola, mas que não seja obrigatória. É isso?

Michel: Exato! Até porque é um direito natural seu. Você tem o direito de fazer o que você quiser com o seu corpo. Se você quiser vir, vem. Se quiser não vir, não vem ué.

Thiago: Acho que presencial você aprende mais. A internet tem sim vários assuntos, vários temas. Acho que presencial você aprendendo com o professor acho que você aprende mais.

Letícia: É!

Michel: Acho que na internet você aprende mais porque é ilimitado.

Letícia: Eu acho que com a internet você ia tirar muito mais a sua atenção.

Thiago: É, realmente...

Letícia: Cê tá no Whatsapp, cê tá no Instagram...

Michel: Não, se você quiser pesquisar sobre um assunto, ver um documentário, você vê. É igual série de Netflix, um filme...

Letícia: Mas aí cê tá interessado. Muitas das vezes cê não tá interessado.

Professora de Química: É isso que eu ia falar. Tem muito a questão da sua própria disciplina. Se você é disciplinado pra poder fazer, você faz. Agora, se não...

Letícia: Então, horário de Geografia, você está lá, você é obrigado a ficar lá.

Michel: É errado!

Letícia: Se eu não gosto de Geografia, por quê que eu vou pesquisar algo de Geografia?

Michel: Mas é errado! Isso não é pretexto pra te obrigar a fazer algo.

Oscar: Acho que a Educação, por meio da escola, ela foi um processo. Ela demorou muito tempo até chegar agora. Ela foi construída. O que cê tá aprendendo aqui já foi debatido, rebatido, tentaram provar o contrário, falaram que era isso e depois voltaram pra trás. Olharam outros pontos de vista. Na internet, vamos supor, igual você citou o exemplo do Getúlio Vargas... se você for pegar a visão de quem era nordestino do governo do Getúlio Vargas e quem era mineiro, são visões completamente diferentes. E, assim, a História que é passada pra gente, ela não foi só escrita por uma certa parcela da população. Teve um ponto de vista daqui que somou com o dali e olharam as questões... pessoas que tavam mais perto ali, o quê que elas escreviam sobre... foram juntando uma certa quantidade de fatos até chegar... não é um fato inviolável, que é verdade absoluta, mas é algo mais aceito pra opinião de todos, entende? A internet, por mais que tenha realmente mais conteúdos, cê vai pegar vários pontos de vista muito diferentes e muitos desses pontos de vista não foram debatidos.

Diretora: Pegando assim, atravessado assim, talvez eu esteja equivocada. Por exemplo: quando eu tô na sala de aula, que eu dava trabalho, eu proibia, por exemplo, o *Wikipedia*. Porque o *Wikipedia* é uma enciclopédia livre...

Michel: Então, vale a credibilidade.

Diretora: ... qualquer um pode colocar qualquer bobagem lá. E o aluno quando ele vai pesquisar, a primeira que abre é a *Wikipedia*. Aí ele pega aquilo ali, ele geralmente não sabe nem formatar o texto, copia, cola, imprime e entrega pro professor. Isso era um negócio que era zero. Eu dava zero mesmo, tava nem aí. Tanto é que eu pedia trabalho só manuscrito. Depois de aprender que alunos fazem essa bobagem, trabalho comigo é só manuscrito com pesquisa em livro. E isso gerou uma... eu não sei se eu posso chamar vocês de geração Z, porque a geração Z ela tem acesso à tecnologia de verdade, não é Facebook, não é celular. Então, assim, vocês são a geração Z, mas que não têm acesso ao que deveria ter. Toda essa tecnologia real, de fato, de conhecimento. Vocês têm muito, não vamos generalizar, mas a maioria, quando cê fala assim: “ó, tem a inscrição do negócio lá na internet, tá? O computador tá disponível”. Aí chega o aluno e fala assim: “cê faz comigo? Porque eu não sei fazer”. E são muitos! A pessoa fica com o celular o dia inteiro! Aí você pensa que ele tá conectado em tecnologia e só sabe ter acesso àquelas informações banais ali. Informação não é conhecimento. Informação se torna conhecimento a partir do momento em que você aprofunda. E ele fica preso naquilo ali, achando que ele tá preso à tecnologia. Ele não tá! Ele tá preso à ignorância. Ele tá preso! Vocês hoje, essa geração, tá presa. Pouquíssimo conhecimento! É, Michel! Pouquíssimo! Esse que é o problema! Que horas que você pega um livro pra estudar? Sabe por quê? Você tá pensando só no livro de História. Eu tô falando em Literatura. Eu tô falando de Filosofia. Eu tô falando, além da História, sabe, da Química. Pega livro! Livro! Livro é gostoso! Livro é pra você pegar e fazer assim “ai, que delícia!”. Ali tem conhecimento, sabe? Vocês, não! Vocês ficam tic, tic, tic [faz gesto de quem está teclando no celular] e acham que sabem, acham que tem arcabouço pra discutir com a gente. E fala “não, tá errado”. E nisso a gente tem um país hoje falido, caminhando pra falência absoluta por causa dessa geração da informação e não do conhecimento. É o grande problema. E é a discussão que a gente vai ter com os professores: como fazer o aluno buscar conhecimento? Parar de achar que a mensagenzinha... porque isso aí é utilizado... cê vê que nos Estados Unidos... o presidente dos Estados Unidos foi eleito assim. O presidente do Brasil foi eleito assim. Eles já perceberam isso, que as pessoas não se importam mais em ter conhecimento. As pessoas

se atêm à informação. E sabe por quê? Porque a gente estudou, a gente é pedagogo, a gente é licenciado. Quando você pega a formação do processo de conhecimento, lá em Piaget, ele vai falar assim que o conhecimento se dá através do processo da formação de uma mola. Aí cê tem assim: cê tem a informação, aí cê pega a informação, aprofunda, assenta. Virou conhecimento. E assim vai: cê tem a informação, aprofunda. E ele vai formando. E é infinito. Ele não tem um limite não. Vocês ficam aquela mola frouxa assim ó. Porque só tem informação. Não assenta. Vocês não têm conhecimento assentado mais. [Bate várias vezes a mão na mesa]. Isso é sério demais! Isso é muito fácil. Pega a avaliação diagnóstica que vocês fizeram! Eu conversei com vocês que eu fiquei decepcionada. Eu não menti. Pega a avaliação diagnóstica. O diagnóstico do aluno é um fracasso. Sabe por quê? Tá detectado que vocês não sabem ler e interpretar. Sabe por quê? Porque o conhecimento de vocês se ateve ao superficial. E o problema maior disso é que vocês passam... chega um momento da vida da gente que a nossa personalidade, ela cristaliza. Então isso vai até os 18 anos. 18 anos vai cristalizar. Então o que você fez de você vai ser o resto da sua vida. E aí você tem uma geração que tá chegando aos 18 anos sem se habituar com o livro. Sem se habituar a ler. Sem se habituar a ter informação. E aí vocês chegam no Ensino Médio já perto de cristalizar. O estrago tá feito!

A discussão realizada pelos estudantes e pela diretora na roda de conversa 3 acerca de uma suposta descartabilidade da escola, considerando que o conhecimento escolar pode ser acessado através dos materiais disponíveis na internet, aponta também para um tema que emergiu constantemente durante o tempo em que estive a escola: a sociedade da informação e a sociedade do conhecimento. Não é raro ouvirmos que estamos vivendo na “sociedade do conhecimento”, na “sociedade da informação” ou na “sociedade de aprendizagem”, sendo todas essas expressões tomadas como sinônimas. Como explica Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 22), informação e conhecimento são coisas distintas, de tal maneira que ter informação não é ter conhecimento, pois o conhecimento é o processo pelo qual a informação é assimilada, compreendida e incorporada à memória:

seguramente todos já ouvimos que vivemos numa “sociedade de informação”. E já nos demos conta de que esta estranha expressão funciona às vezes como sinônima de “sociedade do conhecimento” ou até mesmo de “sociedade de aprendizagem”. Não deixa de ser curiosa a troca, a intercambialidade entre os termos “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem”. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação.

As críticas dos estudantes em relação aos métodos tradicionais de ensino (quadro e giz, aulas predominantemente expositivas e centradas no professor), à ausência de recursos

tecnológicos nas aulas e na escola e a pouca atratividade – e a falta de sentido – dos conteúdos ministrados pelos docentes não representam discursos isolados ou localizados. A pesquisa “O que pensam os jovens de baixa renda sobre a escola”, feita com mil estudantes do Ensino Médio de São Paulo e do Recife, em 2012, apresentou os motivos pelos quais os alunos se sentem desmotivados a frequentarem as aulas. Segundo esse estudo realizado pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap), os estudantes afirmam que não veem utilidade no conteúdo apresentado pelos professores e se queixam da falta de relação do que é ensinado em sala de aula com o cotidiano. Essas afirmações revelam o desejo dos alunos por atividades mais práticas, o que evidencia o excesso de teoria no Ensino Médio. Os alunos também se mostraram insatisfeitos com a infraestrutura da escola, com a falta de estímulo que têm (muitas vezes motivada pela ausência dos professores, que faltam muito às aulas), e admitem que a conquista do diploma é algo bastante almejado por eles, uma vez que muitos deles já estão inclinados ao mercado de trabalho, tendo em vista a condição socioeconômica de suas famílias²⁷.

Outra pesquisa, realizada pela Fundação Getúlio Vargas e publicada em 2009, sobre os motivos da evasão escolar no Ensino Médio, mostrou que 40% dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos deixaram os estudos porque acreditam que a escola é desinteressante²⁸. A pesquisa teve como objetivo evidenciar as causas da evasão escolar, a partir de depoimentos de alunos de 15 a 17 anos (bem como de seus pais) e de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). Fatores como o clima de insegurança, o *bullying*, o ensino descontextualizado dos conteúdos ensinados pelos professores e a precariedade estrutural da escola também foram apresentados como motivos da evasão escolar no Ensino Médio brasileiro.

Todas essas motivações e situações apontadas nas pesquisas supracitadas fazem parte de um cenário bastante comum de grande parte das escolas públicas de educação básica do Brasil. Diante desse contexto, nota-se que a escola contemporânea enfrenta um problema de identidade, uma vez que ela não mais satisfaz os desejos e as necessidades de alunos, pais e dos próprios professores:

²⁷ Para saber mais sobre a pesquisa, consulte o relatório elaborado pelo Cebrap, no seguinte sítio eletrônico: <https://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2014/02/148612915-Relatorio-Jovens-Pensam-Escola.pdf>

²⁸ Para saber mais sobre a pesquisa, consulte o relatório elaborado pelo economista Marcelo Neri, coordenador do estudo, no seguinte sítio eletrônico: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/1166/1789.pdf?seq>

Os altos índices de evasão escolar, o baixo rendimento dos alunos, o desinteresse e a falta de estímulo que atingem a quase todos, o aumento da violência no espaço escolar manifestam a exaustão de estruturas muito antigas e a necessidade de reconstrução. Sem perspectivas diante dos inúmeros desafios do mundo atual, a escola já não satisfaz ninguém: nem alunos, nem professores, nem gestores, nem as cidades, nem o mercado. (MOSÉ, 2014, p. 53-54)

Considerando tudo aquilo que foi falado pelos estudantes e pelos professores acerca das aulas, dos conteúdos, dos recursos que a escola oferece (bem como os que ela não oferece), parece-nos que a escola se apresenta para esses sujeitos como um espaço insatisfatório, como sugeriu Mosé (2014). Diante disso, cabe-nos perguntar: o que interessa aos estudantes? O que eles gostariam de aprender? A escola é realmente um lugar desinteressante? Será que esse espaço possui algum tipo de importância para esses sujeitos? Essas são as questões que abordaremos no tópico subsequente, a partir dos diálogos construídos com os estudantes do Dom Benevides.

4.3 Os “desinteressados” ainda consideram a escola interessante: contradição?

Vimos que os estudantes que participaram das rodas de conversa consideram os conteúdos curriculares entediantes e sem sentido, embora alguns reconheçam que é importante estudá-los – talvez porque acreditem que tudo aquilo um dia poderá ser útil a ponto de fazê-los vislumbrar um futuro em que eles possam ascender socialmente. No entanto, considerando a realidade socioeconômica desses jovens, pensar em um futuro promissor não é algo que seja possível vislumbrar, já que o presente exige que eles supram suas necessidades de maneira imediata. Assim, os conteúdos escolares são para eles inúteis, seja porque não dialogam com a realidade local em que eles estão inseridos, seja porque são trabalhados de forma engessada pelos docentes.

A respeito dos conteúdos curriculares, Mosé (2014, p. 60) faz a seguinte provocação:

Hoje, que a velocidade da informação faz com que os conteúdos se tornem obsoletos a qualquer instante, permanece a pergunta: o que deve ser ensinado? O que é fundamental saber? Com certeza, não mais os afluentes das margens direita e esquerda do rio Amazonas, ou todos os elementos da tabela periódica.

Mas é, ainda, esse tipo de conteúdo que a maioria dos nossos currículos escolares, tanto em instituições públicas quanto privadas, privilegia.

De fato, para um aluno de periferia, do Ensino Médio, que já está inserido no mercado de trabalho e que não vislumbra a entrada em uma universidade pública (pelos tantos motivos já discutidos nesta dissertação), já que precisa trabalhar para ajudar a família (lembremos da mãe que decidiu pedir a transferência de sua filha da escola porque ela completou 19 anos e “tem que trabalhar”) e comprar coisas para si mesmo, ter que aprender os afluentes das margens direita e esquerda do Rio Amazonas ou os elementos da tabela periódica é algo que não parece mesmo fazer sentido. O que, então, esses jovens gostariam de aprender? O que eles queriam que a escola os oferecesse para que aquele espaço fizesse sentido e fosse útil em suas vidas?

Na primeira roda de conversa, os meninos disseram que gostariam de aprender *rap* e que a escola trabalhasse mais com esse gênero musical. Em geral, nas escolas de periferia é muito comum encontrar estudantes que ouvem *rap* e que estão inseridos na cultura *hip-hop*, que é fortemente marcada pela valorização da cultura negra. De acordo com Magro (2002, p. 71), “O *Rap (Rhythm and poetry)* é um estilo musical originado do canto falado da África ocidental, adaptado à música jamaicana da década de 1950 e influenciado pela cultura negra dos guetos americanos no período pós-guerra”.

Segundo José Carlos Gomes da Silva (1999, citado por MAGRO, 2002, p. 71), “as letras das canções de *rap* são denúncias da exclusão social e cultural, violência policial e discriminação racial; constituindo-se de longas descrições do dia-a-dia de jovens que vivem nas periferias de centros urbanos”. Não é difícil entender os motivos pelos quais esses jovens se identificam com a cultura *hip-hop* e com o *rap*: sendo a maioria deles negros, pobres e periféricos, esses sujeitos estão expostos a todo tipo de vulnerabilidade social, agravada por uma cidade que tenta se recuperar do grande prejuízo econômico ocasionado pelo crime ambiental cometido pela Samarco, em 2015. Além disso, enfrentam diariamente o estigma e o preconceito racial: na terceira roda de conversa, houve um momento em que os estudantes e a diretora comentaram sobre os abusos de poder e a violência policial contra os alunos da escola quando eles estão pelas ruas (são abordados, revistados e oprimidos de maneira arbitrária).

A despeito de não terem comentado sobre os conteúdos presentes nas canções de *rap*, os estudantes destacam a aproximação do *rap* com a realidade que eles vivem, além da riqueza de ideias presente nas músicas – algo que estimula o pensamento, segundo o estudante Hugo. O envolvimento com o *rap* por parte desses estudantes parece ser tão intenso que Alex pensou

em propor para a direção da escola um projeto que envolveria “batalhas de *rap*”²⁹ na escola, mas, segundo o aluno, a ideia não vingou por causa do “sistema” e das “burocracias”. Acompanhemos o diálogo:

Roda de conversa 1

Pesquisador: Quê que cês gostariam de aprender na escola?

Hugo: Ah, tipo assim, no meu ponto de vista, eu gostaria de aprender mais pro lado do *rap*, fraga, tipo, onde tudo começou. [...] Eu, tipo, tenho uma curiosidade muito grande. É meio fora do sistema de ensino da escola, fraga? Mas é uma vontade que eu tenho muito grande.

Paulo: A escola deveria ter uma aula de música.

Hugo: Também acho.

Alex: Então, quê que pega... há um tempo atrás eu ia comentar isso com [fala o nome da diretora] inclusive, tá ligado? Porque, assim, o quê que pega... eu tava pensando nuns projetos meio diferentes pra escola, tá ligado? De fazer umas paradas tipo umas batalhas de *rap*, tá ligado?

Paulo: Ia ser top!

Alex: Porque o quê que rola, mano, tipo assim, na hora do recreio, às vezes, também, fica eu, Nathan, que era do 2º, nós ficamos ali no canto ali tá ligado? E às vezes nós pegamos a caixinha e começamos a dar uma rimada ali. Aí às vezes o [cita o nome de um colega] desce também, nós damos uma rimada, mano, pô, investidão, tá ligado, gastando a onda, mano. E tipo assim: pegar os moleques tudo daqui, mano, eu sei que tem muita mente pensante aqui nessa escola, tá ligado? Pô, os moleque bom, mano, bota os moleques pra rimar lá ó, bota os moleques pra brigar. Brigar, assim, não literal, tá ligado? Porque tipo assim, mano, a cultura que a gente vive hoje, mano, é, tipo assim, é, pô... o Brasil tá uma merda, tá ligado? Na minha visão. Na minha visão, tá ligado? E tipo assim, pô, eu fico no meu quarto, ouvindo uma música assim, tá ligado? O cara passando a mensagem, eu falo “mano, tem muito moleque que às vezes precisava de ouvir uma música assim pra pensar mais, interagir mais na parada, tá ligado?”. Porque tipo assim, vale muito mais cê ficar, estudar, investir na porra do *rap*, tá ligado? Igual, tipo assim, quanto mais cê lê, mano, mais vocabulário cê tem. Então investe no *rap*, mano.

Hugo: Tipo, o que cê falou, né, mano, eu fico pensando quando eu tô no meu quarto assim, tipo, cê tá escutando uma música, cê vê meio que se simpatiza com a música, fraga? Aí cê pensa assim: “nó, carai, o mano tava falando sobre isso outro dia” e quanto mais cê vai pensando, vai escutando, sua variedade de vocabulário vai aumentando.

Gustavo: Acaba que bate com a sua realidade. A música acaba que bate com a sua realidade.

²⁹ Batalhas de *rap* são disputas realizadas entre dois MCs (mestres de cerimônias, os cantores de *rap* ou *funk*). Existem dois tipos de batalha: a de conhecimento (os MCs devem fazer rimas de acordo com um tema previamente combinado ou aleatoriamente definido) e a de sangue (as rimas têm caráter destrutivo, de provocação ao rival).

Hugo: Você escutando a música, é meio discriminado o *rap* no Brasil. Todo mundo fraga isso. E ocê vai escutando aquilo ali, cê mesmo, mentalmente, quando termina a música, cê fica meio que elaborando uns pensamentos diferentes na sua mente. Aí quando cê assusta, você sem querer, assim, cê já liga um *beat*³⁰ no Youtube, cê já começa a rimar sozinho, mandando um *freestyle*, tranquilão.

Paulo: É, o *rap* já mostra mais a realidade da vida, né? Na rua, assim. E não esconde o quê que é. E na batalha ia ser top.

Alex: E esse projeto aí, mano, ia ser legal pra caramba, igual os moleques tudo tá falando aí. Ia ser top. Mas tem que ver né...

Paulo: O problema é a [fala o nome da diretora]...

Pesquisador: Tem que ver o quê?

Alex: Ah, mano, burocracias e mais burocracias, né. Infelizmente é isso. O sistema que a gente vive não é muito bom não, mas a gente faz o possível pra viver nele, né?

Paulo: Acho que a escola também, tipo, deveria deixar a gente, aluno, dar a nossa opinião sobre o que fazer, colocar uma coisa nova na escola, sabe? Deixar os alunos mais à vontade na hora do recreio, vir mais animado ainda pra escola. Tipo, “ah, hoje vai rolar uma batalha”. Aí os caras já vêm mais animados.

Gustavo: Tipo assim: “hoje vai ter uma aula diferente”.

Hugo: Não só da batalha, cê bota fé? Mas, tipo assim, pega a opinião nossa da batalha que não acha que é uma boa ou então tem um grupo de meninas ou então outros meninos que já pensam uma coisa diferente, pensam uma coisa a mais, uma coisa a menos, fraga? Ou, dá pra fazer isso também, aí meio que dá uma variada nas ideias.

Além de aulas de *rap*, os alunos que compuseram a primeira roda disseram que gostariam que a escola oferecesse aulas sobre educação sexual:

Roda de conversa 1

Pesquisador: Quê mais que vocês queriam aprender na escola? Quê que cês acham que a escola deveria ensinar e que não ensina? Qualquer coisa!

Alex: Ô, mano, eu acho que, tipo, educação sexual, tá ligado?

Hugo: Também acho!

Alex: Acho que isso é um tabu muito fodido, mano, ainda mais esses moleque agora que tão entrando, tipo, Ensino Médio, tá ligado? Daqui a pouco tá no segundo, no terceiro, aí sai da escola, tá ligado? Aí sai da escola assim, mano, aí tipo assim vai pra uma faculdade da vida aí, tá ligado? E tipo, pegar doença,

³⁰ A palavra *beat* significa “batida”, em português. No *rap*, as batidas são marcas característica desse gênero musical. “Ligar um *beat*”, nesse sentido, é ouvir uma música de *rap*.

DST não é legal não, mano. Bota fé? Então tipo assim, se começar a aprender desde novo, tá ligado? E deixar de ser um tabu isso, mano, acho que sei lá.

Hugo: Se você conseguisse pensar sobre isso, isso aí ia prevenir, nó, um tanto de gente que já aconteceu no passado, um tanto de gente que já tipo assim passou por escola pública que nem a gente tá passando agora e não teve oportunidade de aprender ou maldade no conhecimento, fraga? Foi pra uma universidade e sem querer, nem que seja na universidade, na própria rua mesmo, sem querer deixou se levar um pouco pelo mundo. Aí infelizmente acaba ocorrendo umas doenças aí. É meio foda esses assuntos.

[...]

Pesquisador: Educação sexual, *rap*... só isso?

Paulo: Focar mais no meio cultural, esportivo da escola também.

Hugo: Sim, esporte também é muito importante.

Paulo: Ficar só jogando futebol e vôlei é chato.

Nesse momento, gostaria de retomar a fala da professora de História quando ela aborda a utilização do aparelho celular pelos estudantes:

Professora de História: Então uma menina me perguntou se podia usar o celular pra pesquisar. Eu falei que podia usar. Aí ela pesquisou lá sobre o sincretismo religioso. Então acho que é válido. Dentro da sala de aula ela conseguiu fazer a pesquisa dela, mas quando são outras coisas que não são da aula, que às vezes ou são joguinhos ou alguma coisa, assim, às vezes, aquela fofoca, né, aquelas... algumas cenas de sexo, às vezes, que eu sei que eles tão vendo, que comentam, falam num tom de voz que cê percebe, mas aí por ser, né... finge que não ouviu o assunto. “Gente, vamos guardar o celular que agora não é hora”. Então é um dos problemas. (Entrevista, 2019)

Percebemos nessa fala que existe um silenciamento por parte da docente em relação às “cenas de sexo” que os jovens assistem no celular durante as aulas. Esse silenciamento pode ser motivado pelo receio em abordar esse tema, pela inabilidade em lidar com esse assunto com os estudantes ou mesmo porque falar sobre sexo é um tabu construído em nossa sociedade. No meu entendimento, a atenção direcionada a esse tema, por parte dos estudantes, configura-se como uma oportunidade de abordar esse assunto em sala de aula e de desconstruir os tabus e os preconceitos relacionados às questões sexuais. A adolescência é um momento da vida em que o jovem intensifica sua relação com o próprio corpo, explorando-o intimamente. As dúvidas, as especulações e o compartilhamento de experiências relacionadas ao corpo e ao sexo são

comuns nessa fase da vida e, assim, torna-se fundamental que a escola esteja preparada para discutir essas questões.

Hugo e Alex se mostram incomodados pelo fato de não possuírem informações sobre sexualidade, algo que poderia, entre outras coisas, ajudar as pessoas a prevenirem as DSTs (doenças sexualmente transmissíveis, hoje denominadas “ISTs” – infecções sexualmente transmissíveis). Ao contrário do que pensam muitas pessoas, não falar sobre um problema ajudaria a evitar que ele aconteça. Mas sabemos que a ausência de informações e de diálogo sobre temas como esse é um fator determinante para a ocorrência de gravidez na adolescência, de infecções sexualmente transmissíveis; além de contribuir para a desinformação acerca dos métodos contraceptivos e procedimentos profiláticos.

É válido ressaltar que nesse momento em que o jovem intensifica a relação com seu próprio corpo e dá início à sua vida sexual, é indispensável que esses temas sejam discutidos na escola, com os professores e com profissionais da saúde. E, pelo que disseram os estudantes na roda de conversa, eles possuem interesse em discutir sexualidade, pois é algo que eles estão experienciando de maneira intensa nesse momento de suas vidas. Falar sobre sexualidade na escola é estabelecer relações com o mundo juvenil e suas demandas e acredito que esse seja um bom exemplo de conteúdo que dialogue com a realidade dos estudantes.

Na segunda roda de conversa, a música volta a aparecer entre as coisas que os estudantes gostariam de aprender na escola. Nas aulas que acompanhei, vi muitos alunos compartilhando seus fones de ouvido durante as aulas, sobretudo nos momentos em que eles estavam copiando algum conteúdo do quadro, o que evidencia o gosto que eles têm pela música. Aprender a tocar algum instrumento musical, por exemplo, é algo que interessa a juventude, pois a música faz parte do lazer, do dia a dia desses meninos e meninas.

Além da música, os estudantes mencionam também a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como algo que eles gostariam de aprender na escola. Penso que essa demanda é motivada pela presença de um aluno surdo em uma turma do primeiro ano. Pelo que ouvi das pessoas na escola, existe um engajamento muito grande da turma e dos demais estudantes da instituição para tentar estabelecer uma comunicação com esse estudante. Talvez isso explique o desejo que eles têm de aprender Libras, a partir de uma disciplina específica no currículo escolar.

A culinária e a plantação também são citadas nessa roda. Aprender a cozinhar e a plantar são interessantes para esses jovens que, no dia a dia, são responsáveis por cuidar do lar enquanto

seus pais trabalham. Por outro lado, cozinhar e plantar são conhecimentos úteis não só na vida ordinária, mas também são trabalhos que esses estudantes podem vir a exercer no futuro. No Dom Benevides, existe uma pequena horta e de tempos em tempos a escola trabalha com projetos voltados para a plantação/jardinagem, embora frequentemente esses projetos sejam direcionados aos alunos do Ensino Fundamental.

Roda de conversa 2

Pesquisador: Quê que cês gostariam de aprender nessa escola?

Bianca: Eu ia gostar de aprender Libras. Acho muito interessante.

Nathan: Ah, eu gostaria de aprender as culturas de fora.

Pesquisador: O quê que é cultura de fora?

Nathan: Ah, tipo assim, igual as festas, como é que eles fazem lá. As artes deles.

Isadora: Ah, mas um pouco a gente aprende sim.

Nathan: As coisas mais antigas que eles faziam. Seria mais interessante. Não focar só no Brasil. Em outros países também. Seria bem melhor.

Pesquisador: Quê mais que cês gostariam de aprender na escola? Não precisa ser só conteúdo não.

Bianca: Músicas!

Kelly: Sim, é verdade!

Pesquisador: Tocar que cê fala?

Isadora: Eu acho que esporte também! O professor deixa a gente muito à vontade na Educação Física. Acho que ele deveria pegar mais firme com a gente, porque tipo assim tem algumas pessoas que ficam sentadas.

Maurício: E ensinar também, né?

Isadora: E ensinar! Nossa, cê tem que ver o vôlei dos meninos, que horror! Mas o professor é gente boa.

Maurício: Só não ensina.

[...]

Pesquisador: Mais alguma coisa que vocês gostariam de aprender?

Joana: Informática!

Pesquisador: Por quê?

Joana: Sei lá. Acho legal.

Madalena: O que os adolescentes mais estão usando hoje é isso, né: computador, telefone. Seria bom mesmo ter informática aqui.

Isadora: Culinária também é bom, né?

Nathan: E dá pra fazer naquele negócio lá que tá abandonado. Uma sala de informática...

Bianca: Igual aqui tem uma horta, né, poder plantar.

Isadora: Pra não ficar chato né. Acordar cedo pra ouvir falazada?

Nathan: Principalmente dia de quarta-feira.

Isadora: É. Principalmente dia de quarta-feira.

Bianca: Quando a aula é criativa até os alunos gostam de vir pra escola. Vêm até mais animados né.

Pesquisador: Quê que é uma aula criativa?

Wallace: Uma aula prática!

Pesquisador: Quê que é uma aula prática?

Wallace: Uma aula que você não precisa chegar, sentar e ficar olhando quatro horas e meia pra um quadro. Você chegar, se divertir, distrair um pouco. Porque na maioria das vezes, dos 375 dias que a gente tem, praticamente a gente passa sentado olhando pro quadro. Aí uma aula diferente, uma aula criativa pra gente poder se distrair também, porque nem os professores também não aguentam.

Nathan: Não focar só em giz, em letras e números.

Bianca: Tipo, a gente começa a ficar sufocado na verdade, porque querendo ou não nota, nota e acaba...

Isadora: Duas horas direto só ouvindo falazada de professor...

Ao longo das rodas de conversa, os estudantes criticaram o modo como as aulas de Educação Física são realizadas na escola. Eles dizem que gostariam de aprender as regras do vôlei e de outros esportes; desejam participar de jogos escolares (competições com outras instituições de ensino da região); variar os esportes nas aulas (geralmente há apenas futsal, vôlei e basquete) e dar mais ênfase em práticas esportivas e culturais. O fato de eles se queixarem de uma aula em que eles só recebem as bolas para praticar futsal, vôlei e basquete ao invés de serem ensinados a como se comportar no jogo é uma manifestação clara do interesse desses jovens em conteúdos teóricos vinculados à prática. Isso contraria um entendimento bastante comum de que os estudantes gostam das aulas de Educação Física porque é o momento em que não existe conteúdo ou ensinamento (e é exatamente a falta de conteúdo e de ensinamento o motivo da reclamação dos alunos do Dom Benevides).

Os estudantes que participaram da terceira roda de conversa disseram que a escola deveria ensinar inteligência financeira, empreendedorismo e inteligência emocional. Para esses jovens que vivem uma realidade socioeconômica precária, aprender a organizar as suas finanças

(e as finanças da casa) parece ser um conhecimento útil em suas vidas. Retomemos a fala da professora de História sobre os alunos que trabalham no comércio da cidade e que muitas vezes são a principal fonte de renda do lar. Fica evidente a relevância desse tema para a vida desses jovens, que desejam não só ajudar suas famílias, mas ter um futuro mais próspero em termos financeiros. Da mesma forma, aprender a empreender é uma necessidade urgente para essas pessoas que muitas vezes apostam em trabalhos autônomos como forma de subsistência. Assim, aprender a cozinhar e a plantar, por exemplo, pode ser útil não apenas para satisfazer as necessidades pessoais do indivíduo, mas também para criar formas de empreendimento que lhes proporcione renda.

No que diz respeito à saúde mental (a que os estudantes se referiram como inteligência emocional), convém dar atenção aos números apresentados no ano de 2017 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) a respeito da depressão: segundo o relatório *Depression and Other Common Mental Disorders*³¹ (Depressão e outros distúrbios mentais comuns), 322 milhões de pessoas em todo o mundo vivem com esse transtorno mental. No Brasil, segundo esse mesmo relatório, a depressão atinge 11,5 milhões de pessoas, enquanto distúrbios relacionados à ansiedade afetam mais de 18 milhões de brasileiros. A depressão é, ainda, a segunda maior causa de morte entre os jovens³² no país.

Particularmente, senti-me afetado quando os estudantes tocaram nesse assunto durante a roda de conversa. Como foi narrado no início desta dissertação, existe um envolvimento afetivo muito grande por parte dos alunos do Dom Benevides com os funcionários da escola e com alguns docentes. Eles enfatizaram a todo o momento que a maneira com que são tratados na instituição é um dos principais motivos que fazem com que eles permaneçam na escola. A depressão é um problema que atinge a todos, não importando o gênero, a raça ou a classe social. Todavia, considerando que esses jovens (pobres, negros e periféricos) já vivenciam uma realidade difícil, a questão emocional é algo que importa muito para eles, sobretudo nessa fase da vida. Grande parte deles, como já dissemos, possui dificuldades em aceitar a si próprios como negros, o que suscita o desejo por parte da diretora e de uma secretária da escola em trabalhar esse aspecto com os alunos. A dificuldade de aceitar a si mesmo diz respeito a uma

³¹ O relatório, em inglês, pode ser acessado através do seguinte endereço eletrônico: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/254610/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf;jsessionid=E1C519F98D215220C4245C6238B12A47?sequence=1>

³² De acordo com o Estatuto da Juventude, aprovado em 2013 pela presidenta Dilma Rousseff, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos.

autoestima fragilizada por uma estrutura social que tem sua gênese em um sistema escravocrata que perpetuou desigualdades, preconceitos e estigmas.

Esses foram os três “conteúdos” que os estudantes que participaram da terceira roda de conversa gostariam que a escola ensinasse e eles foram comentados da seguinte maneira:

Roda de conversa 3

Oscar: Acho que inteligência financeira seria uma matéria bacana.

Michel: Empreendedorismo.

Pesquisador: Empreendedorismo?

Michel: É o que está se falando agora, que tá na “modinha”. Mercado financeiro, essas coisas assim. O próprio dinheiro na internet que você consegue.

Diretora: Bitcoins, né?

Michel: Não, não só bitcoins, mas vender coisas.

Diretora: Como você fica rico com bitcoins, né? [Risos].

Pesquisador: Algo mais?

Oscar: Acho que inteligência emocional também, até porque a depressão é a segunda maior causa de morte entre jovens no mundo e é algo que tá numa crescente muito grande no Brasil. E eu acho que eles banalizaram muito o que é depressão. E, assim, acho que se tivesse profissionais qualificados dentro da escola pra tratar esse assunto da depressão seria algo bacana.

Letícia: Afetaria menos jovens.

Oscar: Seria até uma questão de saúde pública.

Diretora: A escola tinha que ter um psicólogo, né?

Thiago: E sendo que, tipo assim, no Ensino Médio é a parte dos adolescentes que é mais afetada. Eu acho que em cima disso tinha que ser abordado bem. No Ensino Médio que a escola devia ter aquele profissional pra abordar. Acho que devia ter.

Letícia: A pressão psicológica que tá na gente é grande. Muito jovem que, não é que tem mente fraca, mas acaba se afetando e a saída é isso aí.

[...]

A partir dos diálogos construídos com os estudantes, podemos inferir que eles, ao contrário do que pensam alguns professores, não são desinteressados. Pelo contrário, os alunos que participaram das rodas de conversa se mostraram bastante interessados por conteúdos que fazem sentido, que são úteis para suas vidas e que são importantes de serem discutidos e

incluídos no currículo escolar. As reflexões apresentadas por eles nos fazem enxergar as demandas do universo juvenil, os temas que os instigam e seus desejos por aprender. Não são apáticos nem desinteressados, mas estão desmotivados diante de um currículo que se mostra desconectado da realidade em que vivem, de metodologias de ensino ultrapassadas e de uma escola que não os atrai.

A falta de motivação desses estudantes diante dessa realidade escolar me motivou a perguntar se eles consideram a escola interessante:

Roda de conversa 1

Pesquisador: A escola é interessante?

Todos: É!

Hugo: É meio que difícil cê falar o porquê é interessante, fraga? Mas é interessante pra caramba, mano.

Pesquisador: Mas a escola ou as aulas?

Hugo: No geral.

Pesquisador: Tudo?

Paulo: O conjunto.

Roda de conversa 2

Pesquisador: Vocês, então, pelo que cês tão me dizendo... a escola é uma coisa chata ou interessante?

Todos: Interessante!

Isadora: Sério, eu acho melhor vir pra escola do que a gente, tipo assim, igual eu tava falando com as meninas ontem... que é bom você vir pra escola, tipo assim, a gente esquece os problemas, na maioria das vezes. Tipo assim: cê vê seus amigos. Ah, é bom. É ruim só acordar de manhã. O resto é bom.

Nathan: E sem o estudo cê não vai ser nada na vida.

Bianca: Verdade!

Isadora: É!

Nathan: Como que eles querem acabar com a criminalidade no Brasil sem dar oportunidade pra todos? Nem todos têm a mesma oportunidade de estudar, de ter um material bom, um lápis, uma borracha. Muitos não conseguem, não têm condição financeira de comprar um uniforme, um tênis pra vir pra escola. Tomar um banho decente. Nem sempre.

Roda de conversa 3

Pesquisador: Em geral, vocês acham que a escola é um lugar interessante?

Letícia: Acho!

Pesquisador: Tudo?

Letícia: Cê tá aprendendo, cê tá tendo conhecimento.

Caio: Também acho! Cê conhece novas pessoas.

Michel: A proposta é pra ser interessante, porém a forma como é feita é errada.

Pesquisador: Qual que é a forma que é feita?

Michel: Obrigando.

Pesquisador: Ah, sim, entendi. Mas, assim, na minha observação eu notei que, em geral, há um certo desinteresse durante as aulas de alguns alunos, ou da maioria dos alunos, que é uma coisa que incomoda os professores. Como que a escola é interessante se o desinteresse...

Letícia: É justamente por isso: é por causa que, o que acontece... todas as aulas a gente vai chegar lá, vai sentar, vai ficar lá olhando pro quadro, o professor falando. Acaba que fica enjoativo isso. A gente tá na escola faz muito tempo. É sempre a mesma coisa. Agora se os professores... não sempre... porque não é... o professor não é obrigado a ficar agradando aluno não, mas de vez em quando faz alguma gincana ou faz algum debate, alguma coisa diferente, seria mais interessante do que ficar com aquela regra... todo dia sentar.

Thiago: É o que eu falei aquela hora: o professor segue a mesma regra dele mesmo, da matéria dele, o ano todo, os quatro bimestres, sendo que alguns fazem algumas coisas diferentes.

Diretora: Você percebe que isso é muito dos professores mais antigos. Os professores mais novos, eles têm trazido umas propostas diferentes, né, eles são mais leves.

Caio: Igual a de Sociologia e a de Português. A aula é totalmente diferente.

Thiago: Realmente.

Diretora: A gente tem hoje na escola os professores tradicionalistas e tem essa nova leva de professores que trazem uma proposta diferenciada. E o tradicionalista, infelizmente, ele não muda.

Pesquisador: Eu gostaria de saber... [me dirijo ao estudante Caio] totalmente diferente como?

Caio: Porque, tipo assim, a aula de Sociologia, de Português, os professores...

Thiago: Interação!

Caio: ... interação mais com a gente.

Michel: Pela idade, também, né?

Caio: Se a gente fazer uma piada com eles, eles não vão achar ruim e mandar pra [fala o nome da diretora], eles vão zoar com a gente também, brincar.

Oscar: Tem uma identificação.

Caio: Tem uma identificação.

Oscar: Com o tempo, a sociedade, ela vai mudando e esses professores mais tradicionalistas, eles eram do tempo que era, tipo assim, todo mundo sentava aqui como se fosse um robzinho assim...

Letícia: Se bobear batia com a régua na mão...

Oscar: ... e, assim, o professor conseguia prender o foco desses alunos por mais tempo. Agora, eu tô aqui sentado assistindo, aí chega uma notificação no telefone aqui, aí tem uma fofoca rolando do outro lado ali, aí é o jogo de ontem, que é isso, que é aquilo, aí acaba que o professor, ele vai continuar naquele modo robô dele que, assim, não funciona mais agora. E, assim, esses professores mais dinâmicos, eles conseguem chamar mais o seu foco pra aula dele.

Michel: Têm mais facilidade pra interagir.

Caio: Igual as aulas de [fala o nome do professor de Matemática]. As aulas de [fala o nome do professor de Matemática], pra mim, é a melhor que tem.

Pesquisador: Por quê?

Caio: Ah, porque ele interage mais com a gente.

Letícia: É por causa das brincadeiras. Igual eu falei: tem professor que é mais fechado e tem professor que se interage mais, brinca mais.

Caio: A gente gosta mais das aulas dele.

Em muitos momentos os discursos dos alunos nas rodas de conversa me surpreenderam. Quando eles me disseram que consideram a escola interessante, senti que havia contradição na fala dos estudantes. Ora, se eles insistiam a todo momento que os conteúdos eram entediantes, que as aulas expositivas e o método “quadro e giz” eram chatos, que a escola não oferecia atrativos para eles, então a resposta “certa” só poderia ser que a escola era desinteressante. É possível notar que a todo momento eu insisto nas perguntas: “você gosta das aulas? de todas as aulas?”, “os conteúdos são interessantes? mas todos eles são interessantes?”, “a escola é interessante? tudo?”. No fluxo da conversação, eu não compreendia o porquê de os estudantes responderem afirmativamente a todas essas questões. Depois, no momento em que eu transcrevi e reli os textos produzidos nas rodas de conversa, compreendi que a escola é um espaço importante para esses jovens. É na escola que eles socializam, encontram os amigos, brincam, dão risada, se alimentam, se relacionam, conversam, aprendem. A escola ainda representa para eles, de alguma maneira, o futuro. Talvez porque assimilaram o discurso reproduzido pelos professores que “pegam no pé” de que a escola, a educação, o diploma garantirão para eles um

emprego melhor, o acesso à universidade e, por consequência, a promessa de um futuro melhor (ainda que a sociedade que os marginaliza e exclui diga o contrário).

Roda de conversa 1

Pesquisador: A escola é importante pra vocês?

Todos: É.

Gustavo: Divertida.

Pesquisador: Divertida?

Gustavo: É.

Hugo: É meio que uma distração pra gente. Você sair de casa e não ficar só dentro de casa. Envolver mais um pouco com os amigos. Sair um pouco. Não ficar preso só naquele meio. Só casa-rua, casa-rua. Cê vem pra escola, é uma coisa mais diferente: além de você aprender, você ainda conversa com os amigos. Depende, tem vários tipos de exemplo que eu posso dar.

[...]

Pesquisador: Todos falaram que a escola é importante. Mas por quê?

Beatriz: Porque quando a gente sai dela, o que a gente aprende aqui a gente leva pra fora. Tipo, a gente vai fazer ENEM, o que a gente aprendeu aqui que a gente vai pôr na prova. O conhecimento que a gente aprende aqui que leva pra fora. Isso é importante. Porque é interessante a gente estar conversando com alguém e falar “ah, foi nessa escola que eu aprendi o que eu tô aprendendo aqui”. Eu vou na faculdade e, tá bom, vai ter um monte de coisa que eu não vou saber, vai ser um monte de coisa nova, e eu vou poder falar, tipo, uma coisa que meu amigo não sabe e eu sei. “Ah, eu aprendi nessa escola”. Isso é interessante. Isso é legal. Troca conhecimento, dependendo da escola que você está.

Roda de conversa 2

Pesquisador: Vocês acham que a escola é importante?

Todos: Sim!

Pesquisador: Por que e pra quê?

Joana: Pra ter um futuro, né?

Isadora: Um conhecimento melhor.

Joana: Pra você aprender!

Kelly: E principalmente... posso falar de política, né?

Pesquisador: Pode, claro!

Kelly: Esse ano principalmente por causa da política, porque ontem mesmo eu fiquei pasma com o que eu li na internet sobre... tavam falando em cortar

mais ainda sobre os estudos, sobre a bolsa de estudos. E eu realmente fiquei boba, porque, tipo, gente, quê que a gente vai fazer da vida? Se a gente não decidir o que a gente vai fazer agora, a única opção é sair do país... e olha que nem todo mundo tem essa condição. Não tem pessoas que moram em outros lugares que podem ajudar, entendeu? É só o estudo mesmo pra ajudar.

Roda de conversa 3

Pesquisador: Cês acham que a escola é importante?

Michel: É importante pra meio social. Tudo bem que começa errado porque te obriga a estudar. Já começa errado. Mas tirando esse fator aí é bom pra você aprender meio que a conviver com pessoas que cê não gosta e que cê gosta. Tipo, na sala de aula nem sempre cê vai ter alguém que cê é mais próximo e que gosta de você. Então já meio que aprende... igual quando cê entra no trabalho, ela te prepara pra isso.

Em meu ponto de vista, o fato de os estudantes ainda considerarem a escola importante para suas vidas e um lugar interessante expressa o desejo que eles possuem de construir um espaço de aprendizagem diferente (uma nova escola), com metodologias de ensino mais práticas, com conteúdos que façam sentido e que sejam úteis para suas vidas, com participação ativa nas aulas, com espaço para que possam falar e que possam ser ouvidos. Se não tivessem interesse na escola, se a considerassem irrelevante, provavelmente não faria sentido discuti-la ou mesmo estar nela. Assim, concordamos com Stecanela (2018, p. 933) quando ela diz que:

diferente do que pensam os professores, as narrativas dos alunos circulam pelas queixas de que, embora gostem de ir para a escola, julgam as aulas como entediantes. Mencionam as metodologias de ensino passivas e as consideram ultrapassadas, a exemplo do método copia/responde. Os queixumes dos alunos informam o desejo de uma atenção para suas necessidades específicas e não apenas no conjunto da turma. Reclamam por espaços de participação e de exposição de suas opiniões. Requistam a configuração da escola como um lugar onde ninguém tenha preguiça de ir, portanto atrativa para os seus frequentadores, inclusive para os professores, pois percebem que alguns não se intimidam em demonstrar que não gostam do que fazem. Almejam ser escutados em suas demandas individuais e coletivas e manifestam o desejo de uma escola que desafie as conexões entre teoria e prática, em outras palavras, entre os saberes escolares, os saberes da vida cotidiana e as culturas que acompanham as gerações que transitam pela escola.

Tendo em vista que os estudantes ainda acreditam no potencial transformador da escola/da educação em suas vidas e que eles se mostram interessados em uma nova dinâmica

do processo de ensino e aprendizagem, cabe-nos refletir sobre as seguintes questões: o que é educar no século XXI? Como pensar uma escola diferente, considerando as demandas apresentadas por seus alunos? Essas são alguns pontos que abordaremos na próxima seção, com o intuito de propor uma reflexão sobre as formas pelas quais a escola pode se tornar interessante para os sujeitos que a frequentam, partindo dos diálogos e reflexões suscitadas nas rodas de conversa.

5. OS ALUNOS QUEREM SER OUVIDOS: (BREVES) REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO, EXPERIÊNCIA, DIÁLOGO E DEMOCRACIA

Mudar o sistema por dentro é ingenuidade ou talento?

(Pitty)

Nesta última seção, propomos uma reflexão acerca do entendimento de educação que ainda parece permear entre os profissionais da educação de nossas escolas. A investigação que fizemos no Dom Benevides, a priori com intuito de discutir a indisciplina dos alunos, levou-nos a uma discussão que não é de todo descolada da parte disciplinar: o suposto desinteresse dos estudantes pelos conteúdos curriculares e pela escola. Considerando o que foi falado pelos discentes que participaram das rodas de conversa, vimos que esses jovens se interessam pela escola e pelos conteúdos, mas reclamam por metodologias de ensino que sejam mais atrativas.

Tendo em vista que vivemos na “era da tecnologia” e que essa tecnologia sofisticou-se cada vez mais e em tempo recorde, a escola e seu *modus operandi* tornaram-se ultrapassados para um público que cresceu tendo acesso aos *smartphones*, *tablets*, aos aplicativos, aos jogos eletrônicos, às redes sociais e a uma infinidade de recursos tecnológicos que possuem como principais virtudes a interatividade e a sedução. Não só os jovens, mas também os adultos somos seduzidos por uma série de recursos audiovisuais programados para nos deixarem “presos” na realidade virtual, através dos “choques” responsáveis por estimular nossos sentidos de maneira ininterrupta.

Ao considerar todo esse contexto da “sociedade em rede” e das “subjetividades midiáticas”, muito bem analisadas por Silva (2011) e Sibilia (2012), cabe-nos refletir: de que maneira devemos pensar a educação no século XXI? Como educar a juventude que nasce e cresce embebida pelos *flashes*, pelos choques proporcionados pela era da tecnologia? O que é realmente importante que as crianças e os jovens aprendam na escola?

Essas são algumas perguntas que suscitaram em mim depois de ouvir os estudantes do Dom Benevides e durante a escrita desta dissertação. Certamente, não terei uma resposta, muito menos uma fórmula mágica que possa orientar qualquer educador que esteja refletindo sobre a indisciplina e o desinteresse. Até porque a educação é um fenômeno complexo e, como tal,

rejeita qualquer tipo de resposta que pareça única e totalizadora. Existem diversos contextos, sujeitos e modos de ser e estar no mundo que inviabilizam os “receituários”. O que propomos nesta seção é refletir sobre uma educação que tenha como ponto de partida a experiência.

A experiência, segundo Bondía (2002, p. 21), “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Em uma sala de aula, muitas coisas se passam, mas nem sempre essas coisas se tornam acontecimentos marcantes para os sujeitos. Por exemplo: durante minhas observações das aulas de alguns professores, notei que os momentos de silêncio dos alunos eram emblemáticos. O silêncio da turma muitas vezes é desejado pelos professores, pois ele possibilita a exposição oral do conteúdo pelos docentes e, para eles, o silêncio costuma ser entendido como um sinal de disciplina. Lembra-nos Vasconcellos (2006, p. 96) que “se a metodologia de trabalho do professor é essencialmente expositiva, a única disciplina admissível é o silêncio dos alunos”. Para mim, no entanto, o silêncio nem sempre significa disciplina³³, nem atenção, nem concentração. O silêncio dos alunos é, muitas vezes, dispersão. É muito comum observar um estudante em silêncio, olhando para o professor, mas completamente distraído. Ele não acompanha o que está sendo falado, não sabe o que se passa. Ele está “desligado”, como disseram os alunos na primeira roda de conversa. O silêncio também pode ser motivado pelo medo do estudante em fornecer uma resposta errada (o que causaria constrangimento perante os colegas) ou pelo não entendimento do conteúdo ou do que está sendo falado pelo professor. O silêncio pode, ainda, ser motivado pela timidez do aluno. Enfim, o silêncio pode até permitir que o professor possa ser ouvido, mas não garante que ele seja escutado, entendido e até respeitado.

Esse desejo pelo silêncio dos estudantes – diversas vezes manifestado por alguns docentes durante as aulas e também em seus discursos saudosistas de um tempo em que supostamente os alunos eram obedientes, respeitosos e disciplinados – remete-nos a uma concepção de educação em que o professor é o detentor do saber, responsável por transmitir os conhecimentos através da exposição. É, portanto, uma concepção bancária de educação, na qual o saber “é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 2017,

³³ Como vimos, o conceito de disciplina pode variar de acordo com a situação ou com a maneira de compreender esse conceito. Por exemplo: se o professor propuser uma atividade em que os estudantes devem discutir, debater ou responder questões, o silêncio deles nesse momento pode ser entendido como indisciplina.

p. 81) e “para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 2017, p. 82).

Diz Paulo Freire em sua *Pedagogia do Oprimido*³⁴ que uma educação libertadora é aquela em que haja “a superação da contradição educador-educando, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (FREIRE, 2017, p. 82). Todavia, aqueles que ainda praticam a educação bancária não conseguem colocar em prática essa superação, de modo a refletir a sociedade opressora e sua “cultura do silêncio”. Desse modo, diz Freire (2017, p. 82):

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Depois de alguns dias observando as aulas, anotei no diário de campo uma reflexão que me ocorreu acerca do comportamento desinteressado de alguns alunos durante as aulas. Compartilho essa reflexão adiante:

³⁴ A obra *Pedagogia do Oprimido*, um dos livros mais importantes e conhecidos de Paulo Freire, teve a sua primeira edição publicada em 1968. Nesta dissertação, utilizamos a 63ª edição, publicada pela editora Paz e Terra no ano de 2017.

A questão que me veio à cabeça foi: o que conecta esses jovens com a vida, para além da realidade virtual? Estamos no mundo da conectividade, onde os sujeitos estão conectados o tempo todo, estão on-line, mas ao mesmo tempo estão desconectados do mundo real, estão off-line. Como fazer essa conexão? (Relato do diário de campo: 23 de maio de 2019)

Por tudo aquilo que ouvi dos estudantes nas rodas de conversa e que reproduzi nesta dissertação, parece-nos que o que conecta os jovens com a vida são as suas experiências cotidianas, geralmente negligenciadas pelo currículo escolar e pelos professores. O fato de os docentes entenderem o desinteresse dos alunos como algo que tem motivação alheia à escola (mencionam a família e o sistema de ensino como responsáveis pelo comportamento disperso dos estudantes) faz com que eles deixem de olhar para o que acontece *na* escola, *na* sala de aula. Pouco foi falado a respeito dos conteúdos curriculares, por exemplo. Ao contrário dos professores, os estudantes estão sempre falando sobre o que ocorre nas aulas e na escola. Falam sobre as regras, as relações interpessoais, os conteúdos e em momento algum falam sobre suas famílias. Desse modo, torna-se evidente que a maneira como esses sujeitos compreendem a escola, os conteúdos curriculares e o próprio desinteresse é diferente.

Para os professores, parece que o programa é algo dado e que apenas deve ser implementado e cumprido. Assim, alguns dizem que é necessário trabalhar alguns conteúdos curriculares por causa do vestibular (ENEM), ainda que esses conteúdos não façam sentido (nem para o professor, nem para os alunos). Por outro lado, muitos desses jovens sequer pensam em dar continuidade aos estudos, pois possuem outras necessidades (trabalhar para ajudar a família, por exemplo). No âmbito particular, os jovens possuem interesses comuns ao universo juvenil: sexualidade, drogas, dinheiro, sentimentos. Eles querem discutir esses assuntos, querem ser orientados, querem falar, querem ser ouvidos.

Não à toa, muitos deles encontram no *rap* um ponto de apoio, pois são os *rappers* que falam em suas músicas sobre todos esses temas, aliando a isso a discussão étnico-racial que a escola ainda não faz com esses jovens. Nesse sentido, uma educação voltada para a experiência deve considerar os anseios dos estudantes, aquilo que os interessa, aquilo que os toca. De acordo com o filósofo norte-americano John Dewey,

Quando a educação é concebida em termos de experiência, uma consideração se destaca em relação às demais. Tudo o que possa ser considerado como matéria de estudo, seja aritmética, história, geografia ou qualquer uma das

ciências naturais, deve derivar de materiais que, originalmente, pertençam ao escopo da experiência da vida cotidiana. Nesse aspecto, as propostas educacionais mais atuais se diferenciam radicalmente dos processos pedagógicos que se iniciam a partir de fatos e verdades que se encontram fora do âmbito das experiências vivenciadas pelos alunos e que, por isso, enfrentam o problema de ter que descobrir meios de relacioná-los com tais experiências. (DEWEY, 2010, p. 75³⁵)

Essa formulação de Dewey complementa sua crítica em relação ao que ele chama de “educação tradicional”, em que os educadores desconsideram as necessidades e capacidades individuais dos estudantes. O problema da educação tradicional, conforme Dewey, advém do fato de os professores demonstrarem certa indiferença em relação aos conhecimentos que os educandos carregam consigo. Partindo desse ponto de vista, o aluno não é uma tábula rasa, uma folha em branco, um depósito de informações que devem ser lançadas pelos docentes. Um modelo educacional que tem a experiência como pressuposto do processo de ensino e aprendizagem “reelabora o papel dos membros de uma comunidade educativa, em que o professor deixa de ser o detentor do saber e passa a ser o mediador de uma experiência de significados, bem como o educando passa de instruído a agente ativo no processo de aprendizagem” (MENDONÇA; ADAID, 2018, p. 52).

Referência nos estudos sobre John Dewey no Brasil, o professor Marcus Vinícius da Cunha (2015) afirma que grande parte das novas pedagogias desenvolvidas no século XX sugerem a necessidade de se valorizar a experiência dos alunos para que se efetive um processo educativo de sucesso. Comentando a obra *Experiência e Educação*, Cunha afirma que Dewey se coloca contra o pensamento tradicional e o pensamento progressivo, de maneira que ele rejeita os dualismos e a concepção do “isto ou aquilo” que não reconhece a possibilidade de existir soluções intermediárias que contemplem tanto posições ditas tradicionais como as progressivas.

Ainda de acordo com Cunha (2015), Dewey compreende que o aluno deve ocupar o centro do processo educativo e, por isso, o filósofo norte-americano aponta para a necessidade de uma nova filosofia da experiência, a partir de uma espécie de “conexão orgânica” entre educação e experiência pessoal:

³⁵ A obra *Experience and Education*, de John Dewey, foi originalmente publicada no ano de 1938, nos Estados Unidos. Nesta dissertação, utilizamos a tradução de Renata Gaspar, publicada em 2010 pela Editora Vozes.

Essa é a proposta de Dewey para a educação: os professores deveriam propiciar aos alunos a oportunidade de ter experiências, experiências verdadeiramente significativas para eles. Para isso, os mestres deveriam operar não só no âmbito do conhecimento científico sistematizado, que é o objetivo de toda educação, mas também, e principalmente, no espaço psicológico em que se localizam os afetos daqueles a quem pretendem educar (CUNHA, 2015, p. 264).

Samuel Mendonça e Felipe Alves Adaid (2018) também partem da análise da obra *Experiência e Educação* para discutirem a relação entre teoria e prática através da noção de experiência em Dewey. Segundo eles, no terceiro capítulo da referida obra, Dewey faz uma crítica ao saber que não articula teoria e prática e afirmam que “a vinculação entre educação e prática se torna bastante evidente em sua obra, na medida em que o conhecimento abstrato requer a experiência como ponte para se concluir o processo de aprendizagem” (ADAID; MENDONÇA, 2018, p. 149). Assim, eles defendem a ideia de que o conhecimento técnico deve se voltar para o mundo da vida e que, portanto, articular teoria e prática é uma necessidade do exercício educativo, o que gera uma ressignificação da relação entre educador e educando.

Partindo da obra *Democracia e Educação* (1916), Jorge Bieluczyk e Cledes Casagrande (2015) discorrem sobre a educação como reconstrução da experiência e suas implicações para os processos formativos escolares contemporâneos. Esses autores evidenciam o caráter pragmático e instrumental do pensamento de Dewey e explicam também que “o ideal que se encontra no cerne da proposta deweyana de educação como reconstrução da experiência é a identificação do fim (resultado) com o meio (processo)” (BIELUCZYK; CASAGRANDE, 2015, p. 51). Tal aproximação implica em compreender a “educação como um processo contínuo de desenvolvimento do indivíduo” (BIELUCZYK; CASAGRANDE, 2015, p. 46), a partir da reconstrução de suas experiências.

Pensando em experiências educativas, podemos compreender a educação “como um processo contínuo de desenvolvimento do indivíduo e de reconstrução das experiências” (BIELUCZYK; CASAGRANDE, 2015, p. 46). Conceber a educação como um contínuo de experiências implica pensar o processo de ensino e aprendizagem a partir do que Dewey denomina “conexão”, ou seja, só pode haver aprendizado por parte do aluno quando o que lhe é ensinado faz sentido para ele. E fazer sentido significa que os conteúdos precisam afetá-los de alguma maneira, seja a partir de uma relação estabelecida entre a disciplina e o cotidiano desse estudante, seja mediante a relação entre os sujeitos dentro do espaço escolar:

O que precisamos de fato encarar é que ou a escola passa a ser um espaço vivo de produção de saberes, de valorização da curiosidade, da pesquisa, da arte e da cultura, da criatividade, da reflexão – um espaço de convivência ética e democrática no qual se exercita a cidadania, um espaço vinculado à comunidade a que pertence, bem como à cidade, ao país, ao mundo – ou se tornará obsoleta e estará fadada ao desaparecimento. Por tudo isso, é preciso que a escola seja um lugar onde se aprende por meio da ação, e não da passividade, onde os conteúdos se relacionem, sempre que possível, com situações vividas pelos jovens e pelas crianças, e a aprendizagem aconteça em situações em que eles se reconheçam. É desenvolver e estimular o gosto por aprender e a alegria de produzir conhecimentos, sempre com o objetivo de ler e intervir no mundo. É preciso valorizar os conteúdos que os alunos já têm, o saber que trazem, e reconhecer que as coisas mais importantes que aprendemos na vida não necessariamente foram aprendidas na escola. Por isso, a educação não formal e as experiências de aprendizagem fora do espaço escolar devem ser valorizadas e articuladas com o currículo escolar. (MOSÉ, 2014, p. 56)

O desafio que se coloca aos educadores, portanto, para além da superação da educação bancária, é criar meios para que a experiência seja um dos pontos de partida do trabalho pedagógico. Dizemos que isso é um desafio porque vivemos sob uma organização econômica que empobrece a experiência. O “empobrecimento da experiência”, analisado por Walter Benjamin na década de 1930 [...] [é] fruto da aceleração moderna e, principalmente, da generalização da informação em lugar dos relatos narrados por via oral” (SIBILIA, 2012, p.86). Assim,

Quando a circulação de estímulos se torna tão veloz e intensa, o desafio – tanto para os adultos como para os jovens – não consiste em tentar se livrar da opressão, mas em gerar formas de “se prender a algo” que lhes permita se constituir e incorporar a experiência. Hoje, em última instância, talvez o aprender consista nisso. (SIBILIA, 2012, p.121)

Nesse sentido, acreditamos que uma educação voltada para a experiência requer uma postura diferente por parte do professor na condução do processo de ensino e aprendizagem: considerando que hoje a informação não se encontra mais apenas nas enciclopédias, como outrora, mas encontra-se disponível também nos ambientes virtuais (internet), o professor não é mais o único detentor das informações. Além disso, não é mais possível conceber o estudante como sujeito passivo que apenas deve ser receptor das informações. Uma educação voltada para

a autonomia dos estudantes deve proporcionar meios pelos quais eles possam construir a aprendizagem. Aos docentes cabe o papel de mediador da aprendizagem, sendo responsáveis por criar pontes de diálogo entre a teoria e a prática. Estar aberto a ouvir, a compreender as demandas dos estudantes e os temas que os tocam é fundamental nesse processo. Nesse sentido, concordamos com Paulo Freire e com Moacir Gadotti quando eles dizem que:

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. (FREIRE, 2017, p. 116, grifos do autor)

O oposto da educação bancária é a educação problematizadora. O que é um professor numa educação problematizadora? É o organizador da aprendizagem. Ele chega e diz, vamos estudar, vamos organizar a aprendizagem, ver como você está se organizando, como é que está o seu caderno, o que você está anotando, o que você está dizendo. Fecha o caderno e vamos conversar sobre aquilo que estamos aprendendo. Estabelece um diálogo, é uma educação dialógica. Paulo Freire identifica educação com diálogo.³⁶

Há, contudo, duas ressalvas importantes a se fazer. A primeira delas é que reconhecemos que muitos professores, ao longo de sua formação profissional, não foram preparados para lidar com as demandas atuais dos estudantes e com essa forma de pensar a educação e o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, na época em que eram estudantes, os professores não foram formados em modelos democráticos e também não foram ouvidos e, assim, construíram-se como sujeitos e constituíram-se professores a partir dessas experiências que hoje são conflitantes no que diz respeito à escola que almejamos na contemporaneidade.

Também reconhecemos a desvalorização profissional dos professores no Brasil, a ausência de recursos e de estrutura nas escolas, o engessamento dos programas educativos impostos pelas secretarias de educação – que impedem que os professores falem e problematizem o que deve ou não ser ensinado e trabalhado nas escolas – e os inúmeros problemas que os profissionais da educação lidam no cotidiano escolar. Todavia, reafirmamos

³⁶ Este excerto foi extraído da entrevista concedida pelo educador Moacir Gadotti à filósofa Viviane Mosé (2014, p. 134) no livro *A escola e os desafios contemporâneos*.

nosso entendimento de que ao professor cabe a responsabilidade pelo trabalho pedagógico na sala de aula e nos demais espaços escolares e, assim, refletir sobre sua prática enquanto docente e procurar formas de facilitar a aprendizagem e de atrair o interesse dos estudantes é uma função inerente ao exercício da docência.

A segunda ressalva é que nós consideramos que a experiência *pode ser* o ponto de partida do trabalho pedagógico, mas isso não significa que não existam outras maneiras de apreender o mundo. Todos nós tivemos que aprender alguns conteúdos essenciais para a vida e para o dia a dia através de métodos mecânicos, de procedimentos de memorização: a tabuada, as letras do alfabeto e os pontos cardeais, por exemplo. Ressaltamos que aprender não precisa ser um processo penoso e sem sentido, mas algumas atividades exigem maior esforço e dedicação, como na interpretação de um texto ou na resolução de um problema de lógica. O que estamos discutindo, através dos diálogos produzidos com os sujeitos que participaram das rodas de conversa, é a pertinência de alguns conteúdos curriculares, a forma como eles são trabalhados, etc.

Durante as rodas de conversa, os estudantes manifestaram seus anseios por serem ouvidos e considerados em suas demandas. Reconhecem-se, ainda, como sujeitos responsáveis por dar sentido à escola, afinal, sem estudantes não há escola. E é exatamente por isso que eles desejam atenção por parte dos educadores:

Roda de conversa 1

Paulo: Eu acho que os professores e a diretora deviam dar mais ouvido pra nós, né? Muitas vezes a gente quer uma coisa e eles não deixam fazer, mas aquilo que a gente quer é uma coisa boa pra escola e pros alunos também. Voltar com o recreio de 50 minutos de 15 em 15 dias.

Hugo: Que seja uma vez no mês!

Paulo: Uma vez no mês. Ou de 15 em 15 dias.

Alex: Eu acho que, tipo assim, todo segundo bimestre em diante devia ter tipo uma reunião entre os alunos mesmo pra passar o *feedback* da escola, pros alunos terem voz também, tá ligado?

Gustavo: Discutir uma ideia, né?

Alex: É, mano! Abrir mais espaço, mano, porque querendo ou não isso é nosso, tá ligado? A gente que tem que vir pra cá pra ficar estudando.

Paulo: E se não fosse nós, não ia ter escola, né?

Pesquisador: Cês num tem voz não?

Paulo: Muitas vezes não.

Hugo: Ter até tem, fraga? Mas, tipo, é difícil ser atendido. Tipo assim cê chega com uma ideia, cê joga a ideia na mesa, assim, é difícil o adulto ou então a diretora, que no caso é um adulto, né, acolher aquela ideia. Ela acha que “ah, tipo, o cara é adolescente, ele tá pensando isso daí, ele nem sabe quê que vai rolar”.

Bibliotecária: É porque quando você vai falar, você tem que pensar que sempre você tem que ter um... pensa numa coisa que eu vou falar com vocês: eu vi vocês falando sobre o *rap* aí, coisas que atraem vocês, que vocês gostam. Mas pensa numa coisa: Estado, Superintendência, tudo você tem que colocar no papel. Vocês pensam em *rap*? Sim, façam um projeto e coloquem no papel. Por quê? Porque você tem argumento. Todos os vereadores, qualquer pessoa quando vai fazer alguma coisa dentro da cidade, ele tem um projeto. Porque cê não pode chegar assim “eu só quero construir uma ponte”. Não! Coloquem no papel! Quando vocês planejam alguma coisa, pensa no que vocês vão falar, mas pensa na resposta que vocês podem ouvir e no argumento que você tem pra justificar aquela resposta que a pessoa te deu.

Alex: Entendi.

Bibliotecária: Porque igual quando você falou aí a questão que ia ter uma festa junina, porém [cita o nome da diretora] falou pra vocês “e aí se aparece alguém que vem justamente no dia da festa no Dom Benevides... todo mundo usa droga em qualquer lugar, mas justamente no dia da festa do Dom Benevides quer vir fumar um baseado aqui. Êpa, e aí se vier fumar um baseado aqui, quê que eu vou fazer com esse povo que vai vir fumar o baseado?”. Cê tá me entendendo? Então toda vez quando você faz alguma coisa cê tem que ter uma proposta pra justificar. Igual vocês, a ideia do *rap*, amei, porque é uma coisa da maioria do meio de vocês, porém você não pode chegar “êpa, ô [cita o nome da diretora] nós vamos fazer um dia de *rap* aqui”. “Êpa! Vai fazer um dia de *rap* mas como que vai acontecer? Quem vai participar? Como que cês vão promover isso?”.

Hugo: Ah, mas aí cê tinha que ver, organizar isso certinho, olhar com os alunos quem realmente gosta, se não fica meio avacalhado.

Bibliotecária: E você vai colocar isso aonde?

Hugo: É, realmente, mano, cê tem que colocar isso no papel.

Alex: Eu tava só mirabolando esse projeto ainda, não tava botando fé de botar no papel, até porque eu nunca tive trocado ideia com outras turmas pra saber a opinião deles.

A despeito do desejo de serem ouvidos e considerados em suas demandas, os estudantes demonstram frustração por não serem atendidos e pensam que isso ocorre porque são adolescentes e que, por isso, os adultos pensam que os jovens não são capazes de tomar decisões, fazer ponderações, propor ideias, etc. Porém, quando a bibliotecária menciona que a direção da escola os questionou a respeito da possibilidade da entrada de drogas na escola no dia da festa junina, ela evidencia a existência de elementos dificultadores do diálogo e um deles é o imaginário social a respeito das festas (que representam a falta de controle, o desregramento,

os excessos), do jovem negro periférico (e sua relação com as drogas, com a delinquência, com a falta de limites), etc. Tais imaginários provocam medo nas pessoas e, por conseguinte, levam-nas a atitudes proibitivas e a posturas antidialógicas e antidemocráticas – em se tratando da direção escolar, nesse caso.

Na segunda roda, fiz uma pergunta que não estava no roteiro previamente elaborado para me auxiliar nas conversas com os estudantes. Perguntei para eles qual seria a escola de seus sonhos. A minha expectativa com essa pergunta era que eles respondessem coisas relacionadas à estrutura física da escola, a recursos tecnológicos, etc. No entanto, o que ganhou destaque mesmo foi o desejo de diálogo e de escuta:

Roda de conversa 2

Pesquisador: Penúltima pergunta: como vocês imaginam... qual que seria a escola dos sonhos? Como que seria essa escola?

Kelly: Uma escola que teria intervalo entre todas as aulas. Eu acho que seria uma escola do sonho.

Bianca: É!

Kelly: Porque, tipo assim, eu acho, que nem, acabou Matemática aí já vem História, aí depois já vem Português e aí já vem Inglês. Eu acho que seria legal se, tipo assim... ia aumentar os horários de aula, mas a gente não ia cansar. Tipo, ah, acabasse o primeiro horário, 10 minutos de intervalo. Aí cê toma uma água, vai no banheiro, tal.

Bianca: Até pro professor seria bom, né, pra ele descansar um pouco?

Maurício: Tomar um café...

Nathan: E também só isso que ela falou é bom, mas pra escola ser boa eu acho interessante também igual nós aqui todo mundo reunido, em vez de estar cada um de uma sala, o professor juntar com os alunos e gravar, fazer igual você tá fazendo, ir gravando e perguntando o que deveria mudar, tipo assim, na minha aula, suas opiniões, o que eu deveria passar... Acho que o diálogo também é muito bom.

Bianca: Porque talvez pode ter aquela pessoa que é mais quietinha, na dela, mas aqui ela vai ver que tá todo mundo interagindo, vai querer falar também. Os professores vão poder ouvir. Eu acho interessante.

Nathan: Igual ela falou: tem pessoas que não gostam de apresentar trabalho, o diálogo soltaria mais a pessoa, ela ficaria mais livre entre grupos.

Pesquisador: Porque vocês sentem que vocês não são ouvidos, é isso?

Isadora: É.

Bianca: A-ham.

Kelly: Realmente.

Bianca: A gente tem que ouvir, mas ninguém sabe nos ouvir, né?

Isadora: U-hum.

Bianca: Eu acho que é porque, querendo ou não, tanto criança quanto adolescente não é muito... não são muito bem escutados. Acaba que você pode ver, tem gente que até suicida, faz muitas coisas assim porque realmente não são ouvidas e quando é, realmente é criticado. Eu acho isso ruim. Pra criança e adolescente. Eu acho que nessa faixa etária né, que todo mundo talvez quer falar, mas se guarda tudo pra dentro, porque quando fala, como ele falou, é criticado.

No diálogo acima, Kelly, Bianca e Maurício dizem que na escola de seus sonhos haveria um intervalo de tempo maior entre as aulas que permitiria que alunos e professores pudessem descansar um pouco, sair para beber água, usar o banheiro, etc. Não foi a primeira vez que a questão do tempo emergiu como algo importante para os estudantes que participaram das rodas de conversa. Paulo, por exemplo, na primeira roda, disse que a escola poderia voltar com o recreio de cinquenta minutos, algo que já aconteceu na escola em tempos passados.

O tempo escolar, subdividido de maneira a maximizar a produção, foi organizado com a intenção de preparar os indivíduos para a organização temporal das fábricas, seguindo o modelo de produção em série. Hoje, de acordo com Silva (2011, p. 79), essa lógica não perpassa apenas as escolas, mas também as empresas:

O modo de produção ora vigente impõe às empresas em geral a necessidade de aferir o tempo da produção de forma milimétrica, para que possam se tornar rentáveis e superar a concorrência, isto é, sobreviver. Dessa forma, nenhum gesto, ato, pensamento ou comportamento pode estar fora do padrão já estabelecido pela gestão técnico-científica da fábrica, para não se correr o risco da perda de tempo e gerar diretamente uma diminuição da produção.

Assim, essa forma de organizar o tempo impossibilita os momentos de pausa, descanso, idas ao bebedouro e ao banheiro e intervalos mais longos, situações essas que são entendidas como improdutivas e desfavoráveis ao processo de aprendizagem. No relato abaixo, feito pelo filósofo e educador Rubem Alves, em entrevista concedida à Viviane Mosé (2014, p. 102), questiona-se essa lógica de divisão do tempo e das disciplinas escolares e se essa forma de organização é realmente adequada para a apreensão do conhecimento:

Eu estava numa escola lá no interior de São Paulo conversando com o diretor e conversando com os alunos e, de repente, tocou aquela campainha infernal, que me ofendeu os ouvidos. Eu comecei a pensar: mas que coisa absurda! Toca a campainha, 45 minutos de aula de português, toca a campainha, para de pensar português, começa a pensar geografia; 45 minutos pensando geografia; toca a campainha, para de pensar geografia e vai pensar matemática. Mas quem foi o psicólogo louco que disse que a cabeça funciona assim?

Moacir Gadotti, também em entrevista para Viviane Mosé (2014, p. 129), comenta essa divisão do tempo escolar inspirada no modelo de produção em série das fábricas e critica essa forma de compartimentalizar o conhecimento escolar:

Produção em série; aliás, nós chamamos de série mesmo, primeira série, segunda série. Compartimentalizamos o conhecimento. Não existe separação dos saberes, só fazemos isso metodologicamente por questão de método. Não podemos abrir uma gavetinha, a gavetinha do português, e aí entrar outro professor e dizer “fecha essa gavetinha do português porque agora é a gavetinha da matemática”. O ser humano não funciona assim.

Na terceira roda de conversa, houve muitos momentos em que eu lançava uma pergunta e as pessoas começavam a responder, mas a conversação fluía de maneira tal que vários temas foram surgindo de acordo com o interesse do grupo. O assunto sobre drogas, violência e criminalidade ocupou boa parte do tempo nessa roda. Por isso, aproveitei a oportunidade para questioná-los se eles sentiam falta de discutir esses assuntos na escola:

Roda de conversa 3

Pesquisador: Vocês sentem falta de discutir esses assuntos?

Michel: Tem, porque fica muito limitado à matéria. Nem sempre você vai discutir esses assuntos assim na forma igual tá aqui: todo mundo sentado, conversando, sem ninguém se alterar, igual é comum acontecer na sala de aula.

Letícia: Eu acho que deveria ter uma rodinha de conversa, assim, pelo menos uma vez por semana.

Michel: Isso nas matérias de Filosofia e Sociologia. As outras matérias têm que ensinar aquilo que é proposto.

Como se pode notar, existe um desejo legítimo por parte dos estudantes de mais diálogo na escola. O diálogo, é importante dizer, é um exercício de fala, mas também, e sobretudo, de escuta. No diálogo, a relação é horizontal e não existe uma disputa entre vencedores e perdedores. No diálogo, está-se aberto a ouvir as ideias alheias, ouvir genuinamente, com atenção e cuidado. Nesse sentido, o respeito à ideia do outro, à fala do outro, implica audição e responsividade.

A educação, lembremos, se promove e se institui através das interações. E, nesse sentido, como defende Paulo Freire, a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. Isso significa que o processo de construção do conhecimento é interativo e, portanto, necessita da interação do aprendiz com o objeto de aprendizagem. Esta será tanto melhor quanto maior for a interação. Além disso, a dialogicidade deve estar presente também na construção dos conteúdos escolares, que deve ser coletiva e não imposta. Como nos dizem Ernesto Ferreira Galli e Fabiana Marini Braga:

A educação problematizadora parte da fala dos/as estudantes para a busca e definição do conteúdo programático, ou seja, dos conteúdos levantados a partir de temas que foram problematizados e acordados com os/as educandos/as em reuniões. Dessa forma, os/as educandos/as podem manifestar suas angústias, seu sofrimento, falar sobre sua realidade e o que realmente consideram importante estudar para superar a opressão. Cabe aos educadores sintetizar os temas e transformá-los em conteúdos programáticos. (GALLI; BRAGA, 2017, p. 168)

Falar sobre diálogo é também falar sobre democracia. As nossas escolas ainda guardam memórias e práticas dos tempos da ditadura. A forma como ela se organiza, os sinais sonoros, as filas, o controle, as proibições, a castração da criatividade em nome da ordem, o silêncio. Elementos que nos remetem às dinâmicas policiais, à cultura do medo e do silenciamento. E apesar de o fantasma da ditadura assombrar nossos sonhos, através de governos autoritários e de discursos retrógrados que perpassam, inclusive, a esfera educacional, nós vivemos e temos sede de democracia. Os estudantes querem falar, querem ser ouvidos, querem participar ativamente da vida da escola, querem poder ajudar a construir o espaço que por definição é deles.

Diz-se que a escola deve preparar os indivíduos para o exercício da cidadania, para serem cidadãos autônomos e críticos, mas as nossas escolas, em geral, adotam programas pouco

ou nada democráticos; quase sempre impõem as regras e as condições do trabalho pedagógico; exigem dos alunos um tipo de disciplina que inviabiliza a autonomia; e muitas vezes desconsideram as demandas dos estudantes. Defendemos que a escola deve ser o lugar em que os estudantes possam exercer a cidadania e não um lugar que os prepara para serem cidadãos “depois” e “lá fora”. A escola verdadeiramente democrática acolhe, escuta, inclui, respeita, incentiva o diálogo, promove a autonomia, cria as condições do exercício democrático (conselhos e grêmios estudantis, por exemplo) e visa a emancipação do homem.

Encerramos esta seção com as palavras de Viviane Mosé (2014, p. 83-84) a respeito da escola que o século XXI deveria oferecer a todos os cidadãos e com a esperança de que tais palavras sejam ouvidas e consideradas por todos aqueles que estudam a educação, que são educadores, que formulam políticas educacionais e por todos que acreditam na educação como instrumento de transformação da realidade:

O século XXI caminha em direção a uma escola na qual o aluno seja ouvido e considerado. Uma escola para o aluno, dirigida para o seu desenvolvimento, tendo como alvo a vida em todas as suas dimensões. Uma escola na qual a arte, a filosofia, a ética estejam tão presentes que não precisem de cinquenta minutos na grade curricular; ou melhor, uma escola que não tenha grade curricular, mas temas, assuntos, questões. Uma escola que não se acovarde diante das perguntas mais difíceis, como a morte, o tempo, a dor, a violência, a discriminação social, étnica, religiosa, mas que construa espaços nos quais essas questões sejam discutidas, pensadas. Enfim, uma escola viva, alegre, corajosa, sempre aberta a novas questões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.

(Paulo Freire)

A despeito de não ter desenvolvido aquela iniciação científica proposta pela minha professora da UFOP sobre o desinteresse dos estudantes pela escola, cheguei a rascunhar um projeto sobre esse tema nos últimos momentos da graduação. Eu me lembro que eu escrevi que aquele projeto seria uma contribuição relevante a nível nacional. A professora, que estava me orientando na escrita daquele projeto, me disse delicadamente que eu estava sendo ambicioso demais. Após alguns meses, lembrando o que eu havia escrito, dei risadas. De fato, eu tinha uma expectativa muito grande para um simples projeto de iniciação científica. Agora, no mestrado, após o trabalho de campo, publiquei em meu Facebook que eu não sei se esta pesquisa terá o impacto que eu desejo que ela tenha, mas concluo este trabalho com a felicidade de um pesquisador em formação que atingiu seus objetivos na pesquisa. A professora, com toda sua ternura costumaz, comentou na minha publicação que a única certeza que eu poderia ter foi que a minha pesquisa de mestrado pode não mudar o mundo, mas ela certamente me transformou.

O meu encontro com as ideias construcionistas durante a realização do mestrado acadêmico me fez repensar uma série de entendimentos sobre o que é fazer pesquisa e sobre o papel do pesquisador em suas relações com o objeto de estudo, com as pessoas e com as instituições que se envolvem na investigação. Para além disso, a inteligibilidade construcionista é muito mais que uma orientação teórico-metodológica: ela é uma postura filosófica, uma maneira de compreender o mundo e de se portar diante dele. É um convite para o diálogo, para a alteridade, para o trabalho coletivo, para o respeito e para a tolerância. É uma investida nas relações, uma aposta na solidariedade em um momento em que o mundo se volta para a introspecção, para o individualismo e para o ego. Por isso, muitas vezes o construcionismo social me fez entrar em conflito comigo mesmo, o que me fez desconstruir algumas verdades que parecem naturais, mas que, na verdade, foram socialmente construídas.

Dissemos que a investigação colaborativa e dialógica possui a intenção de deixar algo para as pessoas e para a instituição investigada. Acredito que se conseguimos deixar algo para

o Dom Benevides e seus sujeitos, esse algo foi a reflexão através do diálogo. As rodas de conversa com a participação de alunos, professores e outros profissionais da educação foram, em primeiro lugar, uma iniciativa que proporcionou um espaço conversacional que ainda é incomum em nossas escolas. Quando propusemos a realização das rodas, os professores abraçaram a ideia porque reconheceram que seria um momento de diálogo que quase não existe no cotidiano escolar. Também os alunos manifestaram o desejo por mais espaços conversacionais como as rodas de conversa que fizemos na escola durante esta investigação. Em segundo plano, essas rodas foram provocantes: elas possibilitaram questionamentos, tensões, esclarecimentos e reivindicações.

A meu ver, as rodas de conversa foram momentos bastante ricos em que os diálogos produzidos pelos sujeitos escolares demonstraram a importância da abertura de espaços democráticos para que as pessoas possam falar e ser ouvidas, porque elas sempre têm algo importante a dizer. Como construção coletiva, a escola precisa ser esse espaço no qual todos tenham direito a manifestar seus pensamentos, questionar as regras, propor ideias. O fato de termos oportunizado esses momentos de conversa mobilizou alguns estudantes a pensar na elaboração de um projeto de *rap* para a escola; contribuiu para que professores e alunos se engajassem num diálogo em que ambos se ouvissem; e propiciou um momento de reflexão para os estudantes, para os professores, para a bibliotecária e para a diretora no que diz respeito à escola e suas regras.

A partir das observações, da convivência com os sujeitos, das conversas informais, das entrevistas e das rodas de conversa foi possível compreender como a escola se mobilizou para desconstruir uma realidade marcada pela indisciplina e pela violência e, assim, proporcionar um ambiente mais organizado e acolhedor em comparação ao que era antes. Vimos que a direção da escola escolheu implementar um sistema rígido de controle e vigilância: foram instaladas câmeras de segurança, as salas de aula ficam fechadas durante o recreio (assim como o portão que dá acesso à quadra), os banheiros ficam trancados durante as aulas e a diretora observa a movimentação dos estudantes no intervalo. Esse sistema é legitimado pelos profissionais que atuam na escola e pelos próprios estudantes, que se sentem mais seguros, organizados e acolhidos, pois para além do controle e da vigilância, existem relações de respeito e de afeto entre as pessoas – o que, em nosso entendimento, contribui para a manutenção desse sistema.

Ao contrário de escolas que apostaram na liberdade, em “quebrar os muros”, em subverter a organização convencional do sistema de ensino para resolver problemas de

indisciplina e violência, o Dom Benevides conseguiu se organizar a partir de estratégias de controle combinadas com o investimento em relações pessoais acolhedoras. Tais relações foram, a todo momento, exaltadas por alunos, professores, funcionários e pela direção e, segundo eles, essas relações são responsáveis pelos bons sentimentos que eles nutrem por uma escola que antes era rechaçada pela comunidade.

A perspectiva construcionista adotada neste trabalho nos convidou a também ouvir os discursos dissonantes e perceber as situações contraditórias. Assim, deparamo-nos neste trabalho com relatos de pessoas que deixaram o Dom Benevides por não terem se adaptado ao sistema de controle e com indivíduos que possuem problemas de relacionamento na instituição. Esses casos existem e são úteis para que a escola possa refletir e aprimorar suas formas de organização. Ademais, como a educação é um fenômeno complexo e que envolve pessoas (e todas as suas peculiaridades), acreditamos que a escola deve sempre repensar suas práticas, considerando os sujeitos que a constituem, o contexto em que eles vivem, as demandas que eles possuem. Por isso, é fundamental que as nossas escolas se abram às práticas democráticas, investindo em uma disciplina que não aquela do medo e da coação, mas sim em uma disciplina que favoreça a autonomia, o diálogo e o respeito em prol da organização democrática do espaço e das pessoas.

Construída de maneira colaborativa com os sujeitos da escola, esta pesquisa ganhou um direcionamento diferente a partir do momento em que ouvimos as pessoas. Entendemos que a indisciplina e a violência não eram mais uma questão para os professores daquela escola, mas sim o comportamento desinteressado dos estudantes pelas aulas. Decidimos, então, discutir também sobre isso, de modo que esta pesquisa possa ser útil para todos aqueles que se interessam por esse tema. As discussões que trouxemos nesta dissertação foram elaboradas a partir dos diálogos construídos com e pelos sujeitos que se dispuseram a participar da pesquisa.

As discussões acerca do desinteresse nos fizeram compreender as diferentes maneiras como os sujeitos constroem o entendimento do que é educação e do que é a escola. Se por um lado os professores atribuem à família, ao governo e à tecnologia a responsabilidade pelo comportamento desinteressado dos alunos em relação ao conhecimento escolar, os estudantes dizem que as aulas são chatas e que as metodologias de ensino expositivas adotadas por alguns professores fazem com que eles fiquem dispersos durante as aulas. Assim, nota-se que professores e alunos possuem diferentes concepções a respeito das causas do desinteresse: enquanto aqueles julgam que o problema está fora da escola, estes olham diretamente para o trabalho pedagógico realizado dentro da sala de aula. Isso nos diz também sobre as concepções

de educação que estão em jogo: para alguns docentes, a educação ainda parece ser compreendida como o ato de transmitir conhecimentos e, nessa acepção, o professor é o elemento principal no processo educativo; para os estudantes, a posição de passividade em que são colocados não favorece a aprendizagem.

Além disso, a inteligibilidade construcionista nos convida a refletir sobre o que acontece quando os sujeitos adotam determinados discursos e não outros, isto é, que efeitos as construções das pessoas têm sobre o mundo? No caso de alguns profissionais com quem conversamos, o entendimento de que o desinteresse dos estudantes está situado em elementos externos em relação à escola faz com que eles reflitam pouco sobre o trabalho pedagógico por eles realizado na sala de aula. Isso favorece o pensamento de que a solução para os problemas pedagógicos esteja quase sempre vinculada a autoridades externas (governo, família, etc.), o que culmina no imobilismo, afinal, se os problemas devem ser resolvidos pelos outros, o que nós podemos fazer?

Por vezes, insistimos na importância do professor e dos demais profissionais da educação reconhecerem seus papéis enquanto responsáveis pelo trabalho pedagógico dentro da sala de aula e nos demais espaços escolares, assumindo as responsabilidades que lhes cabem como educadores. Porém, reconhecemos que os desafios que envolvem a educação escolar são complexos, multifacetados e envolvem diversos agentes dentro e fora da escola. A questão que colocamos é que, imersos em tantos problemas que acometem a escola, como a falta de espaço e materiais adequados, salários mais atraentes para o professorado, a violência e disseminação de uma cultura do imediatismo, da corrupção na sociedade, muitas vezes os professores não se centram naquilo que eles podem fazer, a despeito de tudo. Isso não significa que o Governo, a sociedade e as famílias não tenham sua parcela de responsabilidade e que não devem colaborar. A questão é pensar menos no que os outros não fazem e um pouco mais no que é possível fazer, apesar das condições desfavoráveis em que as escolas e os professores muitas vezes estão inseridos.

A concepção bancária de educação que ainda parece permanecer no discurso de alguns docentes, e que são reproduzidas nas metodologias adotadas em sala de aula, contribui para a fabricação do desinteresse dos alunos. Apesar disso, e contrariando as expectativas a respeito da opinião dos discentes sobre a escola e o conhecimento escolar, os diálogos produzidos nesta pesquisa nos permitem inferir que os estudantes que participaram das rodas de conversa possuem interesse na escola e nos conteúdos curriculares. Eles consideram importantes a escola e seus conteúdos para que possam ter um futuro melhor, mas reivindicam mais escuta, diálogo,

metodologias de ensino mais atrativas, discussões relevantes ao universo juvenil (drogas, sexualidade, emoções...), etc. Tudo isso torna possível pensar que esses estudantes não são desinteressados, pelo contrário, eles possuem interesses que muitas vezes são negligenciados pela escola, pelos professores e, sobretudo, pelo sistema educativo.

Por isso, problematizamos que uma educação que tivesse como ponto de partida a experiência poderia trazer resultados mais satisfatórios no que diz respeito ao interesse dos estudantes (e também dos profissionais da educação) pela escola e pelos conteúdos curriculares. Uma educação que considere o contexto local – a comunidade – em que a escola está inserida; seus sujeitos e suas realidades; que tenha como ponto de partida as experiências dos estudantes, seus gostos e interesses; e que seja verdadeiramente democrática, com diálogo, respeito mútuo e estímulo à autonomia. Não desconsideramos, contudo, outras possibilidades de se pensar a educação e que também poderiam gerar resultados mais satisfatórios; apenas propusemos uma reflexão a respeito da importância da experiência na educação, tendo em vista as discussões que fizemos a partir dos diálogos produzidos nas rodas de conversa.

Esta pesquisa não se encerra nestas considerações finais. No momento em que redijo estas últimas palavras da dissertação, inicio a minha carreira docente na educação básica do estado de Minas Gerais. Trabalhando com turmas do Ensino Médio, convivo no dia a dia com as questões que aqui foram problematizadas. Por isso, a pesquisa continua, as reflexões continuam, os desafios são colocados. Considero que a presente pesquisa já deu contribuições à minha prática docente, na minha maneira de entender os alunos e de lidar com eles, no modo como pensarei as aulas e os conteúdos curriculares, na postura como educador que viabiliza espaços conversacionais na escola e que defende que a instituição escolar seja um espaço democrático. Para além disso, compartilhar esta dissertação com todos aqueles que se interessam pela educação é mais que um desejo, é um dever e um compromisso que assumo como um pesquisador que reconhece sua responsabilidade social.

Compreendemos que os temas abordados neste estudo (a indisciplina escolar e o desinteresse) poderiam ter sido abordados de múltiplas formas, sob diferentes perspectivas. Os textos que compuseram esta dissertação foram produzidos mediante metodologias que nós julgamos úteis, considerando a perspectiva construcionista social que utilizamos ao longo deste trabalho. Fossem outras perspectivas, metodologias, sujeitos e escolas, provavelmente os textos seriam outros.

Dito isso, consideramos também que esta pesquisa apresenta limites e incompletudes que se justificam pelo tempo de realização do estudo e as condições de produção que o mestrado acadêmico possibilita ao pesquisador. Não pudemos, a título de exemplo, compartilhar com os coparticipantes desta investigação este relatório final e, assim, não foi possível contar com a avaliação e com a escrita colaborativa desses sujeitos.

Por fim, consideramos útil que novas maneiras de explorar a questão do desinteresse, através do ponto de vista dos professores e da gestão escolar, por exemplo, sejam realizadas em futuras pesquisas. Afinal, assim como Paulo Freire, reafirmamos nossa esperança no povo e nossa fé nos homens para a criação de um mundo (e uma escola) em que seja menos difícil amar – e amar significa também oferecer uma educação pública, gratuita, de qualidade e interessante.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Harlene; GEHART, Diane. **Collaborative therapy: relationships and conversations that make a difference**. New York: Routledge, 2007.

ARAGAKI, Sérgio Seiji *et al.* Entrevistas: negociando sentidos e coproduzindo versões da realidade. *In*: SPINK; BRIGAGÃO; NASCIMENTO; CORDEIRO (org.). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2014.

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 mar. 2019.

BIELUCZYK, Jorge Alexandre; CASAGRANDE, Cledes Antônio. Dewey e a educação como reconstrução da experiência: implicações para os processos formativos escolares contemporâneos. **Controvérsia**, São Leopoldo, v. 11, n. 1, p. 44-56, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/controversia/article/view/10347/4833>. Acesso em: 13 fev. 2020.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 out. 2019.

BURR, Vivien. **An Introduction to Social Constructionism**. London: Routledge, 1995.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222002000200016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 mar. 2019.

CUNHA, Marcus Vinicius da. Experiência e afeto em Dewey: uma conexão orgânica. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 251-266, jul./out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19643>. Acesso em: 13 fev. 2020.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; JESUS, Rodrigo Ednilson de. JUVENTUDE, ENSINO MÉDIO E OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO ESCOLAR. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000200407&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 fev. 2020.

DEFEHR, Janice. **Investigación de acción dialógica: el fenómeno de agencia democrática y transformativa de la habilidad de respuesta**. Universidad de Winnipeg, 2015.

FOUCAULT, Michel. Sobre a História da sexualidade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GALLI, Ernesto Ferreira; BRAGA, Fabiana Marini. O diálogo em Paulo Freire: concepções e avanços para transformação social. **Quaestio**, v. 19, n. 1, p. 161-180, abr. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/henri/Downloads/2522-Texto%20do%20artigo-6264-1-10-20170512.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

GERGEN, Kenneth. The social constructionist movement in modern psychology. **The American Psychologist**, v.40, n.3, p. 266-275, 1985.

GERGEN, Kenneth. Social Psychology as history. **Journal of Personality and Social Psychology**, v.26, n.2, p. 309-320, 1973.

GERGEN, Kenneth; GERGEN, Mary. **Construcionismo Social: um convite ao diálogo**. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2010.

GIL, Natália; CALDEIRA, Sandra. Escola Isolada e Grupo Escolar: a variação das categorias estatísticas no discurso oficial do governo brasileiro e de Minas Gerais. **Estatísticas e Sociedade**, Porto Alegre, n.1, p. 166-181, nov. 2011.

GOMES NETA, Beatriz Latini. **Os nomes de escolas públicas na cidade de Mariana: microtoponímia urbana**. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016.

IBGE. **População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade**. 2010. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3175>. Acesso em: 03 set. 2019.

IBGE. **Estimativas da população residente no Brasil e Unidades da Federação com data de referência em 1º de julho de 2019**. 2019. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/42ff76cf13a382a709c1ba14214b8612.pdf. Acesso em: 03 set. 2019.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução: Renata Gaspar. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

LIMA, Andrezza. **Ouro Preto além do cartão-postal**. 2 jul. 2015. 1 Mapa. Disponível em: <https://social.shorthand.com/JornalLampiao/n2PbmGuoE/ouro-preto-alem-do-cartao-postal>. Acesso em: 03 set. 2019.

LOURAU, René. **Interventions socianalytiques: les analyseurs de l'église**. Paris: Anthropos, 1996.

MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e o hip hop. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 22, n. 57, p. 63-75, ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622002000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2020.

MARQUES, Laura; PAES, Cintia; FIÚZA, Patrícia. Mariana: com a tragédia da Samarco,

cidade deixou de arrecadar R\$ 240 milhões. **Rádio CBN, G1 Minas**, Belo Horizonte, 31 out. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2019/10/31/mariana-com-a-tragedia-da-samarco-cidade-deixou-de-arrecadar-r-240-milhoes.ghtml>. Acesso em: 29 fev. 2020.

MCNAMEE, Sheila. Pesquisa como construção social: investigação transformativa. **Saúde & Traformação Social**, Florianópolis, v.1, n.1, p. 9-19, 2010. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/saudeetransformacao/article/view/418/477>. Acesso em: 01 nov. 2018.

MELLO, Liliane Ribeiro de; BERTAGNA, Regiane Helena. Apontamentos iniciais sobre qualidade educacional: resultados do IDEB e fatores socioeconômicos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara/SP, v. 11, n. 3, p. 1132-1148, 2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n3.6168>. Acesso em: 16 dez. 2019.

MÉLLO, Ricardo Pimentel *et al.* Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa em psicologia social. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 26-32, dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822007000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 nov. 2018.

MENDONÇA, Samuel; ADAID, Felipe Alves Pereira. Experiência e educação no pensamento educacional de John Dewey: teoria e prática em análise. **Prometeus Filosofia em Revista**, v. 11, n. 26, p. 135-150, 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/prometeus/article/view/8614>. Acesso em: 13 fev. 2020.

MERRIAM, Sharan. **Qualitative research and case study applications in education: revised and expanded from case study research in education**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass Education Series and The Josey-Bass Higher Education Series, 1998.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

PAIS, José Machado; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação – uma entrevista com José Machado Pais. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 64, p. 301-313, abr./jun. 2017. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/29184/1/ICS_JMPais_Juventudes_entrevista.pdf. Acesso em: 31 out. 2019.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETI, Lindomar Wessler. **Violência escolar: na escola, da escola e contra a escola**. Revista Diálogo Educacional, [S.l.], v. 9, n. 26, p. 161-179, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3700>. Acesso em: 27 mar. 2019.

RASERA, Emerson Fernando; JAPUR, Marisa. Os sentidos da construção social: o convite construcionista para a Psicologia. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 30, p. 21-29, abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2005000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 dez. 2019.

REGO, Teresa Cristina. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. *In*: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1996.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 44-52, abr. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 dez. 2019.

SEBASTIAO, João; ALVES, Mariana Gaio; CAMPOS, Joana. Violência na escola: das políticas aos quotidianos. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras, n. 41, p. 37-62, jan. 2003. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292003000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 mar. 2019.

SERPA, Andréa. Conversas: caminho de pesquisa com o cotidiano. **A Página da Educação**, v. 189, p. 64-65, 2010. Disponível em: <http://www.andreaserpauuff.com.br/arquivos/artigos/CONVERSAS%20CAMINHOS%20DA%20PESQUISA%20COM%20O%20COTIDIANO.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2018.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, César Augusto Alves da. **Além dos muros da escola: as causas do desinteresse, da indisciplina e da violência dos alunos**. São Paulo: Papirus, 2011.

SILVA, José Carlos Gomes da. Arte e educação: experiência do movimento hip hop paulistano. *In*: Andrade, Elaine Nunes (org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.

SILVA, Luciano Campos. Os professores e a problemática da indisciplina na sala de aula. *In*: I SEMINÁRIO NACIONAL “CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS”, 2010, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/pibid/files/GT_In_Disciplina_02.pdf. Acesso em: 26 mar. 2019.

SILVA, Maria Abádia. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, mai/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2019.

SKODOWSKI, Thais. Três anos após tragédia, região de Mariana ainda tem desemprego alto. **R7**, [s. l.], 18 fev. 2019. Disponível em: <https://noticias.r7.com/economia/tres-anos-apos-tragedia-regiao-de-mariana-ainda-tem-desemprego-alto-19022019>. Acesso em: 29 fev. 2020.

SOUSA FILHO, Alípio de. Por uma teoria construcionista crítica. **Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 1, n. 01, 27 nov. 2012. n.p. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2251/1684>. Acesso em: 13 dez. 2019.

SOUZA, Laura; MCNAMEE, Sheila; SANTOS, Manoel. Avaliação como construção social: investigação apreciativa. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 598-607, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-

[71822010000300020&lng=en&nrm=iso](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/29184/1/ICS_JMPais_Juventudes_entrevista.pdf). Acesso em: 17 nov. 2018.

STECANELA, Nilda. A coisificação da relação pedagógica no cotidiano escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 929-946, jul./set. 2018. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/29184/1/ICS_JMPais_Juventudes_entrevista.pdf. Acesso em: 31 out. 2019.

STROEBE, Wolfgang; KRUGLANSKI, W. Arie. Social psychology at epistemological cross-roads: on Gergen's choice. **EJSP**, v. 19, n. 5, p. 485-489, 1989.

TELES, Liliane Alves da Luz; DAZZANI, Maria Virgínia Machado; RISTUM, Marilena. A atuação da escola diante da violência: significados construídos pelos alunos de uma escola pública. **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 3, p. 127, 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/6256>. Acesso em: 27 mar. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **(In)Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. 16. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

VILELA E SOUZA, Laura; SANTOS, Manoel Antônio. Construcionismo social e investigação científica: aberturas para a produção de conhecimento. *In*: BARROSO, Sabrina Martins; SCORSOLINI-COMIN, Fabio (orgs.). **Diálogos em Psicologia: práticas profissionais e produção do conhecimento**. 1. ed. Uberaba: UFMT, 2012.

VILLAS BÔAS, Bruno. PIB de Mariana, em MG, cai 58% em 2 anos com rompimento da barragem. **Valor Econômico**, Rio de Janeiro, 14 dez. 2018. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2018/12/14/pib-de-mariana-em-mg-cai-58-em-2-anos-com-rompimento-da-barragem.ghtml>. Acesso em: 29 fev. 2020.

WAISELFISZ, Julio Jacobo; MACIEL, Maria. **Revertendo violências, semeando futuros: avaliação do Programa Abrindo Espaços no Rio de Janeiro e em Pernambuco**. Brasília: Unesco, 2003.

APÊNDICE A – Questões norteadoras para as rodas de conversa

Hoje é dia **X**, são **X** horas e vou iniciar a gravação. A conversa que vamos ter hoje é livre e todos podem falar o que quiser. Não há certo ou errado. Esse vai ser um momento de diálogo em que vocês vão poder falar uns com os outros e ouvir. A ideia é que vocês conduzam o diálogo. Vocês podem complementar a fala do outro, discordar, etc. Eu gostaria de pedir pra vocês, por questões éticas, que durante a nossa conversa vocês não citem nomes de professores e de outros funcionários da escola. Precisamos respeitar e ouvir a opinião de cada um. Cada um tem a sua experiência que pode ser diferente da nossa. Se você não quiser falar, não precisa. Vamos procurar falar um de cada vez para me ajudar na gravação, para que eu possa ouvir cada um. A opinião de vocês é muito importante pra mim. Agradeço que vocês tenham aceitado participar e fiquem à vontade para dizer o que vocês pensam e perguntar tudo que quiserem.

Para começar, eu gostaria de saber de cada um o seu **nome, quando e por que você veio estudar nesta escola.**

- 1- Vocês recomendariam esta escola para os seus amigos? Por quê?
- 2- Vocês gostam de estudar aqui? Por quê?
- 3- A escola é importante? Por quê? Para que ela serve?
- 4- Vocês gostam das aulas? Como vocês gostariam que as aulas fossem?
- 5- O que vocês pensam dos conteúdos/das matérias que os professores passam?
- 6- O que vocês gostariam de aprender na escola?
- 7- Vocês conversam com a família de vocês sobre a escola? Sobre o que vocês falam?
- 8- O que vocês fazem no tempo livre, fora da escola?
- 9- Se vocês pudessem mudar algo (qualquer coisa) na escola, o que vocês mudariam? Por quê?
- 10- Se vocês pudessem mudar de escola vocês mudariam? Por quê? Para onde?
- 11- Como é a relação de vocês com os professores? E com a diretora, com as secretárias e com os funcionários?
- 12- Acham que é uma boa relação? Por quê?
- 13- Vocês têm vontade de vir para a escola ou preferiam não vir? Por quê?
- 14- Já aconteceu algo na escola que deixou vocês muito tristes? Alguém quer comentar?
- 15- Já aconteceu algo na escola que deixou vocês muito alegres? Como foi?
- 16- Como seria a escola dos sonhos?
- 17- A escola é um lugar interessante?

Nós estamos terminando a nossa conversa. Tem alguma coisa que vocês gostariam de dizer e que não disseram? Querem perguntar algo? Querem acrescentar algo?

Agradeço muito a participação de todos vocês. Foi muito legal a nossa conversa. Saibam que a qualquer momento vocês podem acrescentar novas informações, falar o que quiserem. Muito obrigado!

APÊNDICE B – Questões da entrevista com a diretora e com a professora de História

- 1- Fale um pouco sobre sua trajetória e sobre como você chegou até o Dom Benevides. Há quanto tempo você trabalha nesta instituição?
- 2- Como era o Dom Benevides antes e como você enxerga a escola agora? Você gosta de trabalhar nessa escola?
- 3- Quais as maiores dificuldades e desafios que a escola enfrenta agora?
- 4- O que você acha que essa escola tem de bom? Cite as coisas positivas que você enxerga na escola.
- 5- A respeito da fama que o Dom Benevides tinha de ser um lugar ruim, com muita incidência de indisciplina e violência, o que você tem a dizer?
- 6- Quais medidas foram tomadas para mudar essa fama?
- 7- O que você sonha para a escola?
- 8- Como você entende a sua relação com os professores?
- 9- Como você entende a sua relação com os estudantes?
- 10- Como você entende a sua relação com os funcionários da escola?
- 11- Se você pudesse mudar alguma coisa na escola, o que você mudaria?
- 12- O que pensa sobre a indisciplina? O que pensa sobre o desinteresse?
- 13- Há alguma coisa que você gostaria de dizer e que não disse? Quer perguntar algo?

ANEXO 1 – Totalização de alunos enturmadados em 2019 (dados fornecidos pela escola)

Totalização de Alunos Enturmadados		Período Letivo:
EE Dom Benevides		2019
Pça Dom Benevides, 23, Centro, Mariana - MG Telefone (31)35572650		Pág.: 1
SRE OURO PRETO		Data: 10/05/2019
Tipo de Ensino - ENSINO REGULAR - ENSINO MÉDIO		
1º ANO A - 1º ANO - MANHÃ - (turno preferencial)	37	
1º ANO B - 1º ANO - MANHÃ - (turno preferencial)	38	
1º ANO C - 1º ANO - MANHÃ - (turno preferencial)	38	
1º ANO NOITE - 1º ANO - NOITE	22	
2º ANO A - 2º ANO - MANHÃ - (turno preferencial)	23	
2º ANO B - 2º ANO - MANHÃ - (turno preferencial)	22	
2º ANO NOITE - 2º ANO - NOITE	30	
3º ANO A - 3º ANO - MANHÃ - (turno preferencial)	28	
3º ANO NOITE - 3º ANO - NOITE	21	
Total de Alunos:		259
Tipo de Ensino - ENSINO REGULAR - ENSINO FUNDAMENTAL		
2º ANO EF 2019 - 2º ANO - TARDE	10	
3º ANO EF 2019 - 3º ANO - TARDE	16	
4º ANO EF 2019 - 4º ANO - TARDE	21	
5º ANO EF 2019 - 5º ANO - TARDE	25	
6º ANO EF 2019 - 6º ANO - TARDE	39	
7º ANO EF 2019 - 7º ANO - TARDE	31	
8º ANO EF 2019 - 8º ANO - TARDE	32	
9º ANO EF 2019 - 8º ANO - TARDE	26	
Total de Alunos:		200

Totalização de Alunos Enturmados

EE Dom Benevides

Pça Dom Benevides, 23, Centro, Mariana - MG Telefone:(31)35572860

Período Letivo:

2019

Pág.: 1

SRE OURO PRETO

Data: 10/05/2019

Tipo de Ensino		ENSINO REGULAR - ENSINO MÉDIO
MANHÃ		156
NOITE		73
Total de Alunos:		259

Tipo de Ensino		ENSINO REGULAR - ENSINO FUNDAMENTAL
TARDE		200
Total de Alunos:		200