



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marlies da Costa Bengio

TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO: acesso e
permanência no ensino médio noturno

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2021

Marlies da Costa Bengio

TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO: acesso e
permanência no ensino médio noturno

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Rosistolato.

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2021

Continuação da Ata de Defesa de Tese da doutoranda Marlies da Costa Bengio, realizada em 24 de fevereiro de 2021.

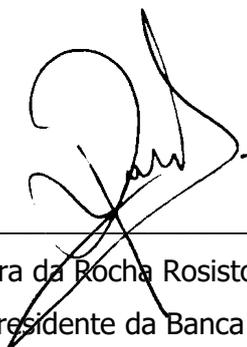
Profa. Dra. Ana Pires do Prado (UFRJ)

Profa. Dr. Antônio Jorge Gonçalves Soares (UFRJ)

Profa. Dra. Eliane Ribeiro Andrade (UNIRIO)

Prof. Dra. Rogéria Campos de Almeida Dutra (UFJF)

Marlies da Costa Bengio – candidata



Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato (UFRJ)

Presidente da Banca

CIP - Catalogação na Publicação

BB466t Bengio, Marlies da Costa
TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS NA REDE ESTADUAL DO RIO DE
JANEIRO: acesso e permanência no ensino médio
noturno / Marlies da Costa Bengio. -- Rio de
Janeiro, 2021.
236 f.

Orientador: Rodrigo Rosistolato.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2021.

1. Ensino médio noturno. 2. Acesso e
permanência. 3. Desigualdades educacionais. 4.
Interações, percepções e ações docentes. 5. Estudantes
de ensino médio. I. Rosistolato, Rodrigo, orient.
II. Título.

À minha amada e tão querida avó Railda Viana
(*in memoriam*), que sempre esteve ao meu lado.
Seu incentivo, amor e zelo foram essenciais
para a conclusão de mais esta etapa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter sido meu sustento diante de tantos imprevistos ao longo desta trajetória e, principalmente, no último ano, por ter usado seu bálsamo para curar as dores de perdas familiares.

À minha família pelo apoio e pela compreensão de minhas ausências. Em especial, à minha mãe Arilda Bengio, à minha irmã Márcia Bengio, aos meus tios Arnaldo Viana e Adaildo Viana (*in memoriam*). Ao meu sobrinho Christopher Bengio que me ajudava com seu sorriso e com sua alegria quando fazíamos chamadas de vídeos, mesmo sem saber ele me ajudou.

Ao meu companheiro Jupter Júnior, que foi fundamental para que eu retornasse à vida acadêmica. Neste percurso, seu incentivo foi essencial para a conclusão desta trajetória, assim como seus conselhos, amor e muita paciência com as minhas crises diante do dilema professora/pesquisadora.

Ao meu querido orientador, prof. Dr. Rodrigo Rosistolato, que aceitou o desafio de me orientar no mestrado e no doutorado. Agradeço por sua dedicação, seus conselhos e seu apoio em relação à pesquisa. Estive em ombros de um gigante nestes anos que passei na UFRJ. A “anja de Caxias” conseguiu! Agradeço à querida prof.^a Dr.^a Ana Pires do Prado por ter me acolhido tão bem no Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE), pelo cuidado e por suas contribuições em relação à minha pesquisa. Vocês dois foram essenciais para a minha trajetória acadêmica e com certeza contribuíram para que eu fosse uma profissional melhor.

À banca de defesa: Dr.^a Ana Pires do Prado, Dr. Antônio Jorge Gonçalves Soares, Dr.^a Eliane Ribeiro Andrade e Dr.^a Rogéria Campos de Almeida Dutra. À Dr.^a Daniela Patti do Amaral e à Dr.^a Maria Amália Silva Alves de Oliveira, que aceitaram participar como suplentes na banca.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFRJ e aos técnicos administrativos do PPGE. Em especial à Solange Rosa. Sempre prestativa e atenciosa com as nossas demandas.

Às professoras do LaPOpE, Dr.^a Maria Muanis e Dr.^a Diana Cerdeira. Aos colegas de doutorado do laboratório Andréia Baptista e Edson Soares. À querida Anna Donato pelas conversas sobre nossas observações etnográficas, que pertenciam a campos tão distintos, e pelas trocas de experiências que nos renderam risos.

Aos amigos do LaPOpE, Fabiano Cabral e Thaynara Nascimento, que me proporcionaram longas conversas teóricas, apoio, incentivo e risadas acadêmicas. Em especial,

a Thay por suas observações. Vocês contribuíram muito para que esse trabalho fosse concluído. Com vocês a jornada ficou muito mais leve.

À melhor amiga que o LaPOpE poderia me conceder, Maitê Lopes de Almeida. Nossas conversas nos energizavam e aliviavam as dúvidas ao longo do mestrado e do período em que estive “sozinha” no doutorado! Tenho muito que te agradecer pelas risadas, alegrias e, principalmente, pela ajuda com a tese. Amiga, seja feliz no doutorado!

À minha amiga Ryna Wanzeler, amizade de vida e de trabalho. Conversávamos só pelo olhar quando não podíamos. Você me recebeu de braços abertos quando fui trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de São João de Meriti. Seu profissionalismo e sua amizade foram essenciais para a obtenção deste título. Gratidão!

Às amigas Paloma Domingos e Sara Coe, que ligavam para perguntar como eu estava e demonstravam todo carinho. Essas conversas aliviavam as dores das perdas familiares. Vocês também foram essenciais para esse percurso.

Aos diretores, professores e, principalmente, aos estudantes que participaram desta pesquisa. A participação de vocês neste processo de pesquisa colaborou para a conclusão deste trabalho e para o avanço no campo acadêmico.

RESUMO

BENGIO, Marlies da Costa. Trajetórias estudantis na rede estadual do Rio de Janeiro: acesso e permanência no ensino médio noturno. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

Esta tese está inserida no debate antropológico sobre produção e reprodução de desigualdades educacionais. Trata-se de uma análise das trajetórias de uma turma de estudantes do ensino médio noturno da rede estadual de educação do Rio de Janeiro. A pesquisa ocorreu numa escola, localizada no 1º distrito do município de Duque de Caxias. A investigação das trajetórias estudantis aconteceu entre os anos de 2017 e de 2019. A proposta de acompanhar a turma dessa escola estava articulada à hipótese de que a escola reproduz desigualdades, assim como as produz quando estigmatiza (GOFFMAN, 1963) grupos de estudantes, transformando-os em “fracassados” e/ou inaptos socialmente para o aprendizado escolar. A metodologia desse estudo teve como base uma abordagem interpretativo-compreensiva, além da utilização das seguintes técnicas (i) análise documental de leis, decretos e normativas referentes às formas de ingresso e de permanência de estudantes na rede estadual; (ii) observações etnográficas a partir da “participação observante” (WACQUANT, 2002) nas aulas, conselhos de classe e reuniões; (iii) aplicação de questionários; (iv) entrevistas com nove professores e vinte e cinco estudantes. A pesquisa mapeou um conjunto de “profecias autorrealizadoras” (MERTON, 1968) presentes nas interações, percepções e ações desenvolvidas entre os docentes e os estudantes. Os docentes acreditavam que as desistências dos estudantes estavam ligadas aos fatores externos e isentavam a escola de quaisquer responsabilidades. Ao mesmo tempo, os estudantes realizavam negociações entre os universos da escola, da família e do trabalho e o que era formalmente interpretado como infrequência, evasão ou abandono era por eles lido como um conjunto de estratégias de permanência. Os estudantes partiam de outras temporalidades, o que os permitia ler as suas próprias ausências na escola como parte constitutiva do ensino médio. Dessa forma, enquanto professores e gestores os percebiam como desistentes e/ou “fracassados”, eles se percebiam somente como estudantes do ensino médio.

Palavras-chave: Ensino médio noturno. Acesso e permanência. Desigualdades educacionais. Interações, percepções e ações docentes. Estudantes de ensino médio.

ABSTRACT

BENGIO, Marlies da Costa. Students' paths in public schools in the state of Rio de Janeiro. Access and continuity in high school night classes. (Doctorate in Education) - Post-graduate program in Education, Federal University of Rio de Janeiro, 2021.

This thesis is part of the anthropological debate about productions and reproductions of educational inequalities. It is an analysis of a group of high school students attending night classes in a public school in Rio de Janeiro. The research took place in a school from the 1st district in the municipality of Duque de Caxias. The investigation of these students' paths occurred from 2017 to 2019. The proposal to follow a group from this school was linked with the hypothesis that the school not only reproduces but also causes inequalities when it stigmatizes (GOFFMAN, 1963) groups of students, by making them "unsuccessful" and/or socially unable for academic learning. The methodology of this study had in its basis an interpretive-understanding approach, as well as the following techniques (i) documental analysis of laws, decrees and normatives related to the ways of admission and continuity of students in state schools; (ii) ethnographic observations starting from "observant participation" (WACQUANT, 2002) in classes, teachers and staff meetings; (iii) survey conductions; (iv) interviews with nine teachers and twenty-five students. The research has mapped out a set of "self-fulfilling prophecies" (MERTON, 1968) presented in interactions, perceptions and actions developed between teachers and learners. Teachers believed that students abandoned schools due to external factors, therefore the school had no responsibility over it. Meanwhile, students carried out negotiations among school, family and work. And what was formally interpreted by teachers as school abandonment, by these students, was considered as a set of strategies to remain in high school. Students had other perspectives, what allowed them to see their own absence from school as a constitutive part of high school itself. This way, while teachers and principals perceived them as quitters and/or "unsuccessful", they perceived themselves merely as high school students.

Keywords: High school night classes. Access and continuity. Educational inequalities. Teachers' interactions, perceptions and actions. High school students.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografia tirada por Marcelo no dia 26 de outubro de 2017.....	60
Figura 2 – Conversas no WhatsApp sobre a minha presença no grupo.....	61
Figura 3 – Pesquisadora híbrida.....	62
Figura 4 – Esquema conceitual.....	68
Figura 5 – Fotografias do trabalho de campo.....	70
Figura 6 – Proposta conceitual de trajetórias.....	71
Figura 7 – Mapa da sala da turma B.....	149
Figura 8 – Mapa da sala da turma B em maio de 2017.....	150
Figura 9 – Mapa da sala da turma B no 3ºbimestre de 2017.....	153
Figura 10 – Mapa da sala da turma B no 4º bimestre de 2017.....	156
Figura 11 – Mapa da sala da turma B no 1º bimestre de 2018.....	216
Figura 12 – Mapa da sala da turma B no 4º bimestre de 2018.....	218

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas de cursos presenciais do ensino médio.....	31
Gráfico 2 – Matrículas de ensino médio noturno regular por regiões.....	32
Gráfico 3 – Distribuição de pessoas com ensino fundamental completo ao médio incompleto.....	33

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distorção Idade-Série.....	41
Quadro 2 – Taxa de Rendimento da Educação Básica.....	43
Quadro 3 – Comparação entre as turmas A e B.....	57
Quadro 4 – Reprovações nas turmas A e B.....	58
Quadro 5 – Entrevistas realizadas com os professores.....	66
Quadro 6 – Entrevistas realizadas com os estudantes.....	67
Quadro 7 – Número de escolas do bairro Amazonas.....	73
Quadro 8 – Evolução do desempenho do 9º ano.....	75
Quadro 9 – Taxas de Rendimento da Escola Apolo.....	76
Quadro 10 – Taxas de Rendimento do Ensino Médio da Escola Apolo.....	76

Quadro 11 – Composição de estudantes e suas trajetórias da turma A.....	82
Quadro 12 – Composição de estudantes e suas trajetórias da turma B.....	84
Quadro 13 – Resultado Final dos estudantes das turmas A e B.....	86
Quadro 14 – Motivos das solicitações de transferências da turma A.....	91
Quadro 15 – Motivos das solicitações de transferências da turma B.....	92
Quadro 16 – Ingresso dos estudantes da turma A na escola Apolo.....	99
Quadro 17 – Ingresso dos estudantes da turma B na escola Apolo.....	100
Quadro 18 – Motivações docentes.....	114
Quadro 19 – Expectativas profissionais.....	119
Quadro 20 – Permanência como docentes na escola.....	127
Quadro 21 - Percepções dos docentes sobre a evasão e/ou abandono escolar.....	170
Quadro 22 – Percepção da reprovação na turma B.....	172
Quadro 23 - Percepções de desempenho e participação nas atividades.....	180
Quadro 24 – Percepções docentes da conclusão do ensino médio.....	184
Quadro 25 – Percepções sobre o ingresso no ensino superior.....	187
Quadro 26 – Fatores para não permanência na escola.....	195
Quadro 27 – Percepções estudantis e construção de projetos.....	205
Quadro 28 – Trajetórias Estudantis.....	219

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALERJ - Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro

CEE - Conselho Estadual de Educação

CEJA - Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COC - Conselho de Classe

COVID-19 - Corona Vírus

CVT - Centro Vocacional Tecnológico

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EC - Emenda Constitucional

Enceja - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica

FAMI - Ficha de Aluno Maior Infrequente

FICAI - Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente

FIRJAN - Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro

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

FUNDEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica, Ciência, Tecnologia, Esporte, Lazer, Cultura e Políticas Sociais de Duque de Caxias

Fundescola - Fundo de Desenvolvimento da Escola

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

GLP - Gratificação por lotação Prioritária

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INED - Instituto Nacional de Estudos Demográficos

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LaPOPE - Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NSE - Nova Sociologia da Educação

PEE - Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro

PIB - Produto Interno Bruto

PME - Pesquisa Mensal de Emprego

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PROERD - Programa Educacional de Resistência às Drogas

PUC- Rio - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RAF - Responsável pelo Acompanhamento da Frequência

SEEDUC - Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEPE - Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação

SESI - Serviço Social da Indústria

SUGEN - Subsecretaria de Gestão da Rede de Ensino

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UNIGRANRIO - Universidade do Grande Rio

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1 DESIGUALDADES SOCIAIS E OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS.....	24
1.1 O DEBATE ACERCA DAS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS.....	24
1.2 O ENSINO MÉDIO NOTURNO.....	29
1.2.1 Especificidades do ensino médio noturno.....	30
1.3 EDUCAÇÃO BÁSICA.....	39
1.3.1 Os estudantes do ensino médio e suas trajetórias escolares.....	44
1.4 A JUVENTUDE E A CULTURA ESCOLAR.....	48
1.5 O ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO.....	53
2 METODOLOGIA.....	56
2.1 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	56
2.2 APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS.....	57
2.3 OBSERVAÇÕES ETNOGRÁFICAS.....	59
2.3.1 O escambo.....	63
2.3.2 A preservação da fachada docente.....	64
2.4 ENTREVISTAS.....	66
3 A ESCOLA E AS TURMAS.....	73
3.1 A ESCOLA APOLO.....	73
3.2 CONFIGURAÇÃO DAS TURMAS.....	81
3.2.1 Permanências na escola Apolo.....	88
3.2.2 Transferências.....	90
3.2.3 Cancelamentos de matrículas.....	93
3.2.4 Transição das etapas da educação básica na escola Apolo.....	98

4	A ESCOLA E OS PROFESSORES.....	102
4.1	TRAJETÓRIAS NA DOCÊNCIA E PERFIL PROFISSIONAL.....	102
4.1.1	Tradicionais.....	103
4.1.2	Comprometidos.....	104
4.1.3	Temporários.....	105
4.2	MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS.....	106
4.3	PERMANÊNCIA COMO DOCENTES NA ESCOLA.....	120
5	PERFIL DA TURMA B.....	129
5.1	OS PERFIS DOS GRUPOS DE ESTUDANTES E AS TIPOLOGIAS.....	129
5.1.1	Não participativos.....	129
5.1.2	Comunicativos.....	135
5.1.3	Observadores.....	138
5.1.4	Concentrados.....	139
5.1.5	Esforçados.....	142
5.1.6	Extrovertidas.....	144
5.2	AS RELAÇÕES NA SALA DE AULA E AS CONSTRUÇÕES DOS PERFIS DOS GRUPOS DISCENTES NA TURMA B.....	148
6	PERCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA TURMA B.....	159
6.1	PERMANÊNCIAS E DESISTÊNCIAS.....	160
6.1.1	Infrequência interna.....	161
6.1.2	Infrequência externa.....	162
6.1.3	Abandono e/ou evasão.....	165
6.1.4	Reprovação.....	171
6.2	RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM	174
6.2.1	Desempenho acadêmico.....	175
6.2.2	Atividades para fazer em casa.....	176
6.2.3	Participação nas atividades em sala.....	179
6.3	EXPECTATIVAS DOCENTES EM RELAÇÃO AOS DISCENTES.....	182
6.3.1	Conclusão do ensino médio.....	182

6.3.2	Ingresso no ensino superior.....	185
7	TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS.....	188
7.1	TRAJETÓRIAS NÃO-LINEARES.....	188
7.1.1	Fatores para não permanência na escola Apolo.....	188
7.2	PERCEPÇÕES E CONSTRUÇÕES DE PROJETOS PARA O FUTURO.	197
7.2.1	Expectativas e sentidos da educação.....	197
7.2.2	Estratégias discentes.....	201
7.3	PERCEPÇÕES E PERCURSOS DOS GRUPOS DA TURMA B.....	208
7.3.1	Percepções acerca da escola Apolo.....	208
7.3.2	As percepções das relações em sala de aula.....	212
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	222
	REFERÊNCIAS.....	228

INTRODUÇÃO

Esta tese está inserida no debate antropológico sobre produção e reprodução de desigualdades educacionais no âmbito dos sistemas de ensino. Toma como contexto de investigação uma escola de ensino médio noturno, localizada em um município da baixada fluminense do Rio de Janeiro. Optamos por acompanhar as trajetórias escolares de uma turma inteira, desde a entrada no primeiro ano do ensino médio até a conclusão dos estudos. Essa turma era composta por 44 estudantes provenientes das classes populares que moravam no bairro em que a escola estava localizada ou em bairros fronteiriços.

A pesquisa foi realizada entre os anos de 2017 e de 2019. Os dados mapeados demonstraram que nenhum estudante da turma concluiu o ensino médio no tempo previsto pela legislação brasileira. Dessa maneira, os 44 estudantes que estavam matriculados nessa turma em 2017 fizeram percursos diferenciados. Assim, ao final de 2019, 08 estudantes concluíram o ensino médio, 01 ficou reprovado e 03 estavam classificados como transferidos para outras escolas. Ainda mapeamos 05 estudantes que tiveram suas matrículas canceladas por faltas, 01 que faleceu e 26 que não estudaram e/ou não estavam registrados no sistema educacional da rede estadual. Desses 44 estudantes, 01 faleceu, 23 entraram no mercado de trabalho informal e/ou formal, 05 estudavam e não trabalhavam, 07 não estavam estudando e nem trabalhando, 08 não conseguimos mapear. A tese, com base em uma abordagem interpretativo-compreensiva, analisa a trajetória da turma inteira, e de cada um de seus alunos. É importante destacar desde já que acompanhamos 09 estudantes em sala de aula durante os três anos do ensino médio. Nesses três anos, mapeamos e mantivemos contato com 26 estudantes que não permaneceram na escola Apolo, perdemos o contato com 09 estudantes.

As análises dos dados foram realizadas a partir de perspectivas distintas dos discentes e dos docentes em relação às trajetórias. Neste sentido, demonstraremos as percepções dos estudantes e dos professores sobre a escolarização, a escola e os projetos de futuro. Apresentaremos os tensionamentos em relação a essas percepções em que os professores elencavam os fatores externos como fator principal para a não permanência estudantil na escola, enquanto os estudantes apontavam a existência de fatores internos além dos externos. Nossas análises revelaram que as dinâmicas de sala de aula e da escola contribuíram para as trajetórias estudantis não-lineares. Conforme demonstraremos, as trajetórias da turma e dos alunos são construídas em processos de interação que envolvem os professores, os gestores, os alunos, suas famílias e seus grupos de sociabilidade. Mapeamos um conjunto de “profecias autorrealizadoras” (MERTON, 1963) presentes entre docentes e entre os estudantes. O

mergulho interpretativo nesse cenário de interações nos permitiu aprofundar o debate sobre a construção social das trajetórias educacionais no ensino médio noturno.

A tese foi desenvolvida no âmbito do Laboratório de Pesquisas em Oportunidades Educacionais (LaPOpE), que investiga problemas relacionados à distribuição de oportunidades educacionais em todos os níveis de escolaridade no estado do Rio de Janeiro. As questões estudadas pelo laboratório focalizam a estratificação social e as desigualdades escolares. O presente estudo está inserido em um projeto mais amplo, financiado pelo CNPq¹, sobre a relação entre produção e reprodução de estigmas e construção de trajetórias escolares. Ele analisa os processos de produção de desigualdades entre os estudantes no interior dos sistemas educacionais dos municípios Rio de Janeiro, Petrópolis e Duque de Caxias.

Ao longo da investigação, notamos que as interações na sala de aula entre professores e estudantes reafirmavam a crença de que os problemas de aprendizagens advinham de fatores extraescolares, motivacionais e comportamentais. Assim, os fatores extraescolares eram superdimensionados devido à outra crença, que era pautada em visões estigmatizadas sobre “a realidade das escolas” (ROSISTOLATO; PIRES DO PRADO; MARTINS, 2018). Essas noções de “realidade” assumiam conotações de “imobilidade” (MERTON, 1963). Acreditava-se que, por mais que os professores tentassem, os estudantes de classes populares não aprenderiam. Pautados nessa lógica, os professores acreditavam que o conhecimento seria distribuído àqueles que demonstrassem interesse em aprender. Essa percepção gerava ações que determinavam quais estudantes seriam os escolhidos para terem mais atenção dos professores, fenômeno já mapeado por Sá Earp (2006) e Mascarenhas (2014). As ações poderiam variar na diminuição de tempos de aulas, no trato com os estudantes que eram predestinados ao fracasso e até mesmo na redução curricular (SOUSA; OLIVEIRA, 2008).

Nesse cenário, os professores interagem com os grupos de estudantes com os quais tivessem mais afinidades. Definimos três “tipos ideais” (WEBER, 2001) de professores com base em suas ações, interações e formas de ministrarem as aulas. Eram eles: tradicionais, comprometidos e temporários. Desses três grupos, os que procuravam envolver a turma de forma mais igualitária nas atividades eram os comprometidos. Tentamos não extrapolar as categorias até porque poderia, em determinado momento da pesquisa, um professor apresentar aspectos parecidos com outro grupo. Também categorizamos os estudantes em seis grupos, eram eles: não participativos, comunicativos, observadores, concentrados, esforçados e

¹ “Estigma e construção de trajetórias escolares”, coordenado por Rodrigo Rosistolato, Ana Pires do Prado, Maria Comas Muanis e Diana Cerdeira. Financiado pelo CNPq, Edital Universal, 2018.

extrovertidas. Essas categorizações ocorreram a partir das observações em sala de aula e nos ajudaram a perceber como ocorriam as dinâmicas educacionais.

Notamos que havia uma via de mão dupla em que os estudantes percebiam e se aproveitavam do fato de que os professores proporcionavam uma imunidade diplomática para os estudantes trabalhadores. Essa imunidade diplomática permitia ao estudante chegar atrasado, faltar ou sair mais cedo das aulas. Esse movimento ocorria de forma tácita, mesmo que a direção cobrasse o comprovante de trabalho no início do ano. Com o mapeamento, percebemos que os professores estigmatizavam e rotulavam os estudantes da turma B. Já os estudantes se agrupavam por afinidades como estratégia para conseguir os conteúdos e para conseguir a aprovação.

O debate acerca do ensino médio noturno regular apresenta questões específicas ligadas aos perfis estudantis, docentes e gestores escolares, à ausência de políticas de expansão de atendimento e diretrizes que proporcionem que esse atendimento ocorra conforme as diferenças existentes entre os grupos de estudantes (SOUSA; OLIVEIRA, 2008). Além disso, o debate acerca do acesso e da permanência dos estudantes a/no ensino médio noturno regular perpassa por questões relacionadas aos fatores extra e intraescolares. Assim, mesmo com a proposta de universalização do ensino médio, ainda há problemas ligados ao acesso e à permanência que podem estar associados à reprovação ou ao abandono dos estudantes (SPOSITO; SOUZA, 2014; JÚNIOR; SANTOS; MACIEL, 2016).

A Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 estabeleceu a gratuidade e a obrigatoriedade de estudos na faixa etária dos quatro aos dezessete anos a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009. Atualmente, a legislação que rege o ensino médio é a Lei nº 13.415/2017, que altera a LDBEN nº 9394/96 nos quesitos relacionados à carga horária mínima anual e aos componentes curriculares e que estabelece áreas de conhecimento e de itinerários formativos. No entanto, a Lei nº 13.415/2017 não modificou a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e incumbiu os sistemas de ensino a dispor sobre a sua oferta, bem como a oferta do ensino noturno regular.

No Brasil, há estudos que apontam que os discentes matriculados no ensino médio noturno estão trabalhando ou possuem a expectativa de ingressar no mercado de trabalho (LUNA, 2017; ADRIÃO; TEISE; SILVEIRA, 2008; SOUSA; OLIVEIRA, 2008). Assim, o público-alvo que procurava o ensino médio noturno parecia ter um perfil com características que também apresentavam atraso escolar e com taxas altas em relação ao abandono e/ou a evasão quando comparados ao ensino médio diurno, conforme apontado pelo relatório do Instituto Ayrton Senna (2015). Contudo, há pesquisas como as de Silva (2000), Luna (2017) e

Silvino (2009) que revelaram que o ensino médio noturno também era composto por estudantes jovens e não somente por estudantes adultos.

A configuração do perfil do estudante do ensino médio noturno regular mudou em relação à idade do público atendido por essa etapa, embora existissem estudantes que se enquadrassem na categorização de adultos. Assim, entendemos que o debate do ensino médio noturno precisava ser realizado associado à discussão sobre as juventudes brasileiras. O debate sobre a juventude trazia questões relacionadas às construções de projetos de vida pelos estudantes, bem como suas trajetórias em direção aos objetivos e projetos estabelecidos (PAIS, 2003; JACINTO; WOLF; BESSEGA; LONGO, 2005; CASAL, 2006; BITTAR, 2015). Essa tese tratará das trajetórias estudantis de estudantes de ensino médio regular noturno em uma escola estadual, localizada no município de Duque de Caxias. Nesse contexto, há a composição de estudantes adultos e jovens. Esses que poderiam continuar estudando no turno diurno, mas que foram estudar no noturno devido ao trabalho ou à expectativa de consegui-lo. Já os adultos retornaram aos estudos com a intenção de conclusão dessa etapa ou para ter oportunidades de trabalho e até mesmo de ingresso em uma faculdade. Dessa maneira, a discussão envolvia a escola e outros fatores, principalmente relacionados ao mercado de trabalho, que podem - ambos - contribuir para o abandono escolar e/ou para a permanência na escola.

Não extrapolamos diretamente as análises contextuais para refletir sobre o sistema estadual de educação, mas compreendemos o cenário de uma escola e propusemos hipóteses que contribuíram para o entendimento do sistema. As pesquisas realizadas sobre o ensino médio informam que o nível de escolarização tende a ser visto como meio de realização de outros fins, e não como um fim em si mesmo. Os fins desejados tendiam a estar conectados à inserção no mercado de trabalho e/ou no ensino superior. Ao mesmo tempo, as pesquisas também revelaram que as trajetórias dos estudantes foram atravessadas por fatores intra e extraescolares (FRANCO et al., 2003; ALVES; SOARES, 2008), que, por vezes, levaram-nos ao abandono definitivo ou provisório da escola e, conseqüentemente, dos seus projetos de vida que eram dependentes das credenciais oferecidas pelo ensino médio. Daí, analisamos cada trajetória dos estudantes da turma B do ensino médio noturno, o que nos permitiu materializar trajetórias de “sucesso” e de “fracasso” escolar e separar os fatores extraescolares dos intraescolares. Essa proposta estava articulada à hipótese geral trazida pelo projeto “estigma e construção de trajetórias escolares”; a de que a escola não apenas reproduz desigualdades sociais, mas também as produz quando estigmatiza determinados grupos de

estudantes e os transforma em “estudantes fracassados” antes mesmo de eles terem iniciado os estudos.

Além dos interesses acadêmicos *stricto sensu* na pesquisa que deu origem a essa tese, é importante frisar a relação dela com a minha trajetória profissional. Sou professora da rede estadual do Rio de Janeiro e vivenciei as mudanças ocorridas no âmbito escolar nos últimos dez anos, trazidas por políticas educacionais e/ou referentes às dinâmicas interacionais do cotidiano escolar. Os estudantes do ensino médio noturno matriculam-se e, com o passar dos meses, têm suas matrículas canceladas pela escola devido ao abandono ou à evasão escolar. Esses estudantes possuem defasagens idade/série oriundas do ensino fundamental. As idas e vindas dos discentes do ensino médio noturno à escola marcam suas trajetórias e acabam refletindo em suas aprendizagens e, conseqüentemente, em seus desempenhos acadêmicos. Outro fator relacionado à minha trajetória profissional foi o de ter sido gestora por três anos em uma rede municipal de ensino. Neste contexto, eu lidava também com os problemas relacionados às reprovações e à/ao evasão/abandono escolar.

Antes de partirmos para a descrição dos capítulos, é importante destacar que a nossa pesquisa teve uma limitação em relação ao aprofundamento das questões de interações e das permanências com os estudantes que conseguiram concluir o ensino médio em 2019 devido ao fato de ter ocorrido a pandemia de COVID-19 (Corona Vírus). Assim, as limitações ocorreram por não podermos visitar as casas dos estudantes para fazermos as entrevistas. Em princípio, pensamos em fazê-las pelas plataformas da internet, mas esbarramos no fator econômico. Os estudantes alegavam que seus telefones eram pré-pagos e que não haveria a possibilidade de fazer as entrevistas por esse meio de comunicação.

Este trabalho está dividido em sete capítulos, incluindo a introdução e as considerações finais. No primeiro capítulo, realizaremos o debate teórico acerca das desigualdades sociais e das oportunidades educacionais, pensando aspectos relacionados ao ensino médio noturno, à eficácia e ao efeito-escola. Num segundo momento, abordaremos aspectos das legislações correspondentes à educação básica, discutindo questões voltadas para a distorção série/idade, o/a abandono/evasão escolar. No terceiro momento, apresentaremos o debate sobre juventude e cultura escolar, pensando os fatores relacionados à heteronomia e à autonomia, bem como os motivos que provocam os embates no espaço escolar. Ainda nessa seção, apresentaremos o ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro, mostrando a composição da rede e a implementação de políticas para monitorar o fluxo de matrículas, bem como para acompanhar as metas estabelecidas para as escolas.

No segundo capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada na pesquisa. Assim, descreveremos o contexto da pesquisa e os recursos metodológicos usados, revelando como o trabalho de campo foi importante para a construção dos conceitos. Nesse capítulo, mostraremos a articulação das técnicas metodológicas com a finalidade de compreender as relações estabelecidas entre os estudantes, professores e, demonstrando, assim, as trajetórias dos estudantes no cotidiano escolar.

No terceiro capítulo, apresentaremos a escola e as turmas da escola Apolo, pensando nos aspectos intraescolares que a constituem. Neste sentido, descreveremos a escola e as configurações das turmas, pensando aspectos relacionados ao acesso e à permanência dos estudantes na escola Apolo, ao cancelamento de matrículas e às transferências.

No quarto capítulo, analisaremos os perfis dos docentes por meio de três categorias criadas a partir da observação na escola Apolo, que foram: *tradicionais*, *comprometidos e temporários*. Além disso, analisaremos as trajetórias docentes, procurando compreender as motivações para escolher a carreira de professor, as expectativas em relação ao futuro e as motivações para permanecerem na escola Apolo.

No quinto capítulo, analisaremos os perfis dos estudantes da turma B a partir da criação de seis tipologias, que foram: *os não participativos*, *os comunicativos*, *os observadores*, *os concentrados*, *os esforçados* e *as extrovertidas*. Além disso, analisaremos as relações estabelecidas entre os estudantes na sala de aula, demonstrando, assim, as desistências e as permanências.

No sexto capítulo, analisaremos as percepções docentes em relação às permanências e às desistências, ao ensino e à aprendizagem. Além desses fatores, serão analisadas as expectativas docentes ligadas à conclusão do ensino médio e ao ingresso nos cursos universitários. Nesse capítulo, mostraremos que o processo de desistências e/ou evasões estava vinculado às infrequências interna e externa à escola.

No sétimo capítulo, apresentaremos as trajetórias estudantis com a finalidade de compreender quais eram os fatores internos e externos que tensionavam os percursos não-lineares. Demonstraremos que os estudantes não percebiam esse tensionamento como ruptura escolar. Analisaremos também as percepções dos estudantes em relação à convivência em sala de aula, com a finalidade de compreender como essas interações poderiam influenciar as trajetórias estudantis.

CAPÍTULO 1- DESIGUALDADES SOCIAIS E OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS

Neste capítulo, apresentaremos as discussões acadêmicas acerca da produção/reprodução das desigualdades educacionais. Em um primeiro momento, abordaremos o debate sobre a sociologia do pós-segunda guerra mundial, bem como o debate sobre eficácia escolar e efeito-escola, pensando os aspectos relacionados às oportunidades educacionais. Em um segundo momento, focalizaremos no debate sobre ensino médio regular noturno que é foco dessa tese. No terceiro momento, mostraremos a estrutura da educação básica no Brasil. No quarto momento, apresentaremos o debate sobre juventude e a cultura escolar, pensando aspectos relacionados à convivência no espaço escolar, à autonomia e à heteronomia. Em seguida, apresentaremos a organização do ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro, mostrando aspectos relacionados ao fluxo de matrículas a partir das políticas educacionais implantadas.

1.1 O DEBATE ACERCA DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

A sociologia da educação do período pós-guerra (1945-1960) trouxe à cena a discussão sobre as desigualdades sociais e a distribuição de oportunidades educacionais. Nesse contexto, a educação passou a ser pensada a partir de uma perspectiva igualitária em que as pessoas teriam de ter as mesmas oportunidades. Havia uma visão otimista devido ao crescimento dos sistemas educacionais e à progressiva universalização do acesso à escola na Europa e nos Estados Unidos da América.

Ao analisarem o contexto do pós-guerra, Dandurand & Ollivier (1991) indicaram que a educação era vista como uma instância que promoveria a transformação e a modernização. Segundo os autores, a educação tinha a incumbência de socializar os estudantes aos grupos por meio de uma ação cultural da escola. Dessa maneira, além de integrar os estudantes, a escola deveria favorecer o conhecimento, a racionalidade e a mobilidade ocupacional (DANDURAND; OLLIVIER, 1991). Assim, a educação era vista como meio para o crescimento econômico, bem como uma maneira de equalizar as oportunidades seguindo uma lógica classificada pelos autores como funcionalista.

O modelo funcionalista de educação se dedicou a pensar sobre os problemas relacionados ao reforço das desigualdades da educação. A escola baseada na ideologia funcionalista tinha como funções a socialização e a seleção. Neste sentido, ela homogeneizava ao mesmo tempo em que diferenciava. Por isso, os estudantes eram classificados conforme

seus desempenhos acadêmicos. O funcionalismo, progressivamente, foi abandonado, provocando um novo olhar acerca do debate sobre as desigualdades educacionais.

Segundo Nogueira (1995), a sociologia oriunda do pós-guerra proporcionou um novo campo de estudos e de pesquisas empíricas que se relacionavam com a estratificação e com a mobilidade social. A expansão da escolarização no pós-guerra fez emergir um debate sobre as desigualdades educacionais devido às diferenças existentes entre os grupos sociais. Assim, a relação entre classes sociais e educação passou a ser analisada pela sociologia da educação. Inicialmente, os sociólogos procuraram entender questões relacionadas ao público escolar, tais como: as características e os fatores sociais que contribuía para os desempenhos dos estudantes.

As pesquisas realizadas nas décadas de 1950 e 1960 na Inglaterra, na França e nos Estados Unidos sinalizaram que o desempenho acadêmico estaria associado às características sociais, econômicas e culturais dos estudantes. Assim, na Inglaterra, temos o relatório Plowden e, nos Estados Unidos, o relatório Coleman. Já na França, os estudos foram realizados pelo Instituto Nacional de Estudos Demográficos (INED).

Nos Estados Unidos, um dos estudos que contribuiu para o debate na sociologia da educação foi o de James Coleman. O relatório Coleman foi uma inovação para o debate de desigualdades de oportunidades devido à quantidade de dados mapeados nas escolas. O objetivo do estudo era avaliar, nas escolas de ensino fundamental e de ensino médio², o tamanho da discriminação racial e étnica. Além disso, a pesquisa verificava a distribuição de oportunidades educacionais entre as minorias raciais e a maioria branca, conforme apontado por Nogueira (1995). Para tal estudo, foram usados grupos de fatores, dentre eles: a origem social do aluno, as características da escola e as expectativas dos alunos em relação à escola.

O estudo partia da premissa de que os recursos pedagógicos e as diferenças existentes nas infraestruturas (bibliotecas, laboratórios, currículo, entre outros) das escolas interferiam na aprendizagem dos estudantes e aumentavam as desigualdades educacionais. No entanto, o relatório Coleman demonstrou que não havia tanta diferença entre as escolas em relação aos recursos pedagógicos e humanos. A conclusão desse relatório foi que as variações nos desempenhos das minorias raciais eram explicadas mais pelas características dos estudantes do que por qualquer outra variável. Dessa maneira, o relatório Coleman constatou que havia a necessidade de fazer uma melhor distribuição de alunos.

² Nos Estados Unidos, a organização da educação tem uma configuração diferente da nossa. A divisão dos anos de escolaridade é feita da seguinte forma: 1º ao 5º ano (*Elementary School*), 6º ao 8º ano (*Middle School*) e 9º ao 12º ano (*High School*).

Mosteller & Moynihan (2008), ao analisarem o relatório Coleman, sinalizaram que a variância nos resultados de desempenho educacional se encontrava dentro da própria escola, e não entre as escolas. Ainda segundo os autores, havia uma relação entre o *background* econômico e educacional que aumentava conforme o estudante avançava nos estudos ao longo dos anos. O relatório constatou que as escolas já recebiam estudantes com diferentes níveis de aprendizagem, contudo continuavam aumentando as diferenças existentes. Dessa forma, Mosteller & Moynihan (2008) apontaram que o *background* familiar era reconhecido como a causa principal dos resultados de desempenho educacional.

Na Inglaterra, havia a “aritmética política” que sinalizava que o papel da educação era de um agente de mobilidade social. Essa abordagem apresentava pesquisas encomendadas que faziam levantamentos estatísticos da população. Assim, o foco das pesquisas estava voltado para aos estudantes que a escola recebia, bem como suas características sociais e fatores sociais que poderiam determinar seus desempenhos. Os resultados dessas pesquisas mostraram que os fatores socioculturais eram mais importantes que os econômicos.

Na França, os resultados das pesquisas realizadas pelo INED foram diferentes da hipótese inicial. Acreditava-se que a escola seria uma alavanca para a mudança na sociedade e havia a confiança “de que o funcionamento dela caminhava no sentido da democratização das oportunidades escolares entre os diferentes grupos” (NOGUEIRA, 1995, p.59), porém constataram que a ocupação dos estudantes no sistema escolar e seus desempenhos estavam ligados às características socioculturais dos grupos.

Na década de 1960, surgiu, na França, uma vertente inspirada no pensamento marxista que criticava as ideias liberais do INED. Alguns trabalhos das décadas de 1960 e de 1970 tornaram-se clássicos como, por exemplo, “A escola capitalista na França” de Baudelot & Establet (1971) e “A reprodução” de Bourdieu & Passeron (1970). De acordo com Nogueira & Nogueira (2002), havia a visão pessimista da educação, por parte de Bourdieu, de que a escola reproduzia e legitimava as desigualdades sociais. A relação entre o desempenho escolar e a origem social fundamentou os estudos de Bourdieu. Assim, os estudantes passaram a ser vistos a partir das características socioculturais, que os colocavam em condições diferenciadas no interior da escola. O autor defendia a ideia de que o “capital cultural” teria relação com a herança familiar e de que ambos influenciavam a trajetória dos estudantes. Dessa maneira, os estudos das desigualdades educacionais não estariam ligados mais ao fator predominante da classe social, mas sim ao capital cultural que os estudantes traziam de suas famílias.

De acordo com Nogueira & Nogueira (2002), o trabalho de Pierre Bourdieu apresentava limitações relacionadas à forma, pois usava o conceito de classe social. Assim,

não seria possível afirmar que os conteúdos escolares eram escolhidos de acordo com os interesses dos grupos dominantes. Outro aspecto sinalizado pelos autores estava ligado à diversidade interna do sistema de ensino em que havia diferenças entre os professores e as escolas. Para Nogueira & Nogueira (2002), as análises de Bourdieu, no plano macrossociológico, estariam adequadas, contudo, no plano microssociológico, não. Esse fato ocorreu devido às diferenças “significativas no modo de cada escola e/ou professor participa desse processo de reprodução social.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p, 34). As análises macrossociológicas dos teóricos reprodutivistas eram baseadas em métodos estatísticos, que tinham como hipótese a reprodução das classes sociais no âmbito escolar, bem como do capital cultural.

A Nova Sociologia da Educação (NSE) sofreu mudanças teóricas e metodológicas entre os anos de 1974 e 1975. As contribuições da NSE foram pautadas em três domínios. A primeira tinha relação com a teoria do currículo em que ele era organizado para legitimar o saber. A segunda estava ligada às análises “das representações e das perspectivas subjetivas dos professores, como profissionais do saber” (FORQUIN, p.153, 1995). Já a terceira seria voltada para estudos ligados às interações pedagógicas. Dessa maneira, a sociologia britânica da educação passou a se preocupar com os processos que ocorriam nas escolas e nas salas de aula (FORQUIN, 1995). Neste sentido, as relações desenvolvidas nas escolas possuíam ritmos diferentes e precisavam ser compreendidas.

Na década de 1970, apareceram trabalhos voltados para a eficácia escolar³. No Reino Unido e nos Estados Unidos, as pesquisas relacionadas à eficácia escolar tinham como objetivo entender como os fatores internos às escolas contribuía para o bom desempenho dos estudantes. Assim, nos Estados Unidos, os aspectos estudados por Brookover et al. (1978;1979) foram os seguintes: tempo, casos perdidos⁴, expectativa dos professores, práticas de incentivo, procedimentos de enturmação, jogos didáticos, o papel do diretor e o comprometimento dos professores (REYNOLDS; TEDDLIE, 2008).

Nesse cenário, a escola era uma “caixa-preta” a ser aberta pelos pesquisadores com a finalidade de entender como as desigualdades se reproduziriam no âmbito escolar. Além de pesquisas relacionadas à eficácia escolar, também apareceram pesquisas voltadas para o efeito-escola no cotidiano dos estudantes. Assim, as pesquisas voltadas para a eficácia escolar partiam do pressuposto de que algumas escolas seriam melhores que as outras, pois levavam

³ Era um termo utilizado para definir escolas que possuísem um corpo discente que apresentasse um rendimento além do esperado, considerando os fatores relacionados ao nível socioeconômico e à origem social.

⁴ Tinha relação com percentual de estudantes que, na visão dos professores, ficariam reprovados ao final do ano letivo. Esse percentual variava entre as escolas de baixo rendimento e as de alto rendimento.

seus alunos a aprenderem além do esperado (MORTIMORE, 1991). Já os estudos sobre efeito-escola apontavam como as escolas favoreciam a aprendizagem dos estudantes mediante a sua organização e às suas práticas.

Um dos trabalhos relacionados à eficácia escolar no Brasil foi o de Lee (2004). No Brasil, os debates acerca das avaliações e os sistemas de ensino nas décadas de 1990 e de 2000 trouxeram reflexões voltadas para as políticas públicas implantadas por estados e municípios. Diante do cenário brasileiro, Lee (2004) fez reflexões sobre as características de escolas eficazes na promoção da aprendizagem dos estudantes. Esse estudo originou recomendações a partir dos dados mapeados. Dentre as sete recomendações apresentadas por Lee (2004) ao governo brasileiro estavam as seguintes: a promoção de programas longitudinais de medidas educacionais, a promoção de programas de medidas longitudinais em um número razoável de escolas, a seleção de amostras de muitas crianças dentro dessas escolas e o mapeamento de dados descritivos de professores, estudantes e diretores. Lee (2004, p.42-43) indicou que o mapeamento de dados longitudinais nas escolas permitiria a validação de “melhores práticas, estruturas, organizações e políticas educacionais”.

Sammons (2008), ao analisar a pesquisa sobre eficácia escolar, que apoiava a primeira revisão do Plano Nacional para Inspeção de Escolas do Reino Unido, sinalizou onze características chaves das escolas eficazes, que eram as que se seguem: liderança profissional, objetivos e visões compartilhados, um ambiente de aprendizagem, concentração no ensino e na aprendizagem, ensino e objetivos claros, altas expectativas, incentivo positivo, monitoramento do progresso, direitos e responsabilidades do aluno, parceria casa-escola e uma organização orientada à aprendizagem. De acordo com a Sammons (2008), esses aspectos precisavam ser vistos de forma articulada ao analisar as características de uma escola que promovesse com sucesso a aprendizagem dos estudantes.

Em relação ao efeito da escola, Alves & Soares (2008) sinalizaram a diferença entre aprendizado e desempenho escolar. Os autores apontaram que as avaliações externas revelaram novas fases das desigualdades educacionais no país. Para Alves & Soares (2008), a variação de resultados ocorria por conta dos fatores extraescolares que estariam associados à origem social dos estudantes. Dessa forma, a escola que o estudante frequentava fazia diferença em sua trajetória.

Ao analisarem a construção dos questionários contextuais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Franco et al. (2003) indicaram que não era possível estimar o efeito-escola devido ser um estudo transversal e não longitudinal. Outro fator elencado por Franco et al. (2003) estava relacionado à relevância da trajetória escolar no Brasil. Para os

autores, os questionários do SAEB contribuíam com dados que apontavam que “o fracasso escolar, a evasão e a distorção idade/série são fatores com altas taxas de incidência nas escolas do país” (FRANCO et al., 2003, p. 61).

Assim, o questionário do SAEB também permitia mapear dados voltados para a sala de aula e para a escola. Nesse sentido, os dados mapeados do professor tinham relação com sua formação, experiência profissional, condições de trabalho, estilo pedagógico e expectativa. Já o questionário que o diretor respondia tinha perguntas relacionadas à formação, à experiência profissional, à liderança, às condições de trabalho do diretor e da equipe, à organização do ensino e às políticas de promoção, ao clima disciplinar, aos recursos pedagógicos, à situação das instalações, aos equipamentos e às atividades extracurriculares.

Franco et al. (2007) sinalizaram cinco categorias que tinham relação com os fatores associados à eficácia escolar, eram eles: recursos pedagógicos, clima acadêmico, organização e gestão da escola, formação e salário docente e ênfase pedagógica⁵. Os autores apontaram que houve progresso nas pesquisas sobre fatores intraescolares. Além disso, Franco et al. (2007) indicaram que a escola fazia diferença em relação ao clima acadêmico, à liderança dos gestores e à disponibilidade de recursos para os professores.

As pesquisas sobre as desigualdades de oportunidades educacionais, as sobre eficácia escolar e as que abordam o efeito-escola nos ajudaram a perceber como as trajetórias dos estudantes poderiam ser diferentes dentro de um mesmo sistema escolar. Muitos estudantes ainda ficam retidos no ensino fundamental (SCHWARTZMAN, 2011), provocando o atraso nos estudos, bem como o abandono ou a evasão dos estudantes das escolas (TAVARES JÚNIOR; SANTOS; MACIEL, 2016). Dessa forma, no Brasil, ainda não há equidade em relação aos conhecimentos oferecidos pelas escolas de ensino fundamental e de ensino médio. Esse quadro se acentua no ensino médio regular noturno em que notamos de forma incisiva as desigualdades de oportunidades educacionais ao analisarmos as trajetórias estudantis. Na sequência, analisaremos o ensino médio noturno, pensando aspectos ligados à constituição do perfil discente no Brasil e às questões intra e extraescolares que poderiam influenciar às trajetórias.

1.2- O ENSINO MÉDIO NOTURNO

⁵ Foi definida pelos autores a partir da ênfase de raciocínio e da resolução de problemas contextualizados no SAEB de 2001, pensando o estilo pedagógico docente.

Essa seção trata do ensino médio noturno e suas especificidades em relação ao acesso e à permanência. O debate acerca dessa etapa não pode ser discutido sem abarcar as questões ligadas ao atendimento ao público, ao currículo, à formação dos professores, à reprovação, à evasão e/ou desistência. Essas questões podem variar conforme as trajetórias dos estudantes e as interações estabelecidas ao longo da vida escolar, seja por meio de fatores intra ou extraescolares, ou pela conjugabilidade desses dois fatores.

1.2.1 Especificidades do ensino médio noturno

A última etapa da educação básica pode ser ministrada nas modalidades de EJA, de educação à distância e de educação profissional. Além dessas modalidades, a LDBEN 9394/96 prevê, no inciso VI, do artigo 4º, que o ensino médio noturno pode ser ministrado na forma regular, desde que esteja adequado às condições do estudante. Mesmo com a aprovação da Lei 13.415/2017, que fomenta à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, não houve nenhuma alteração nesse inciso.

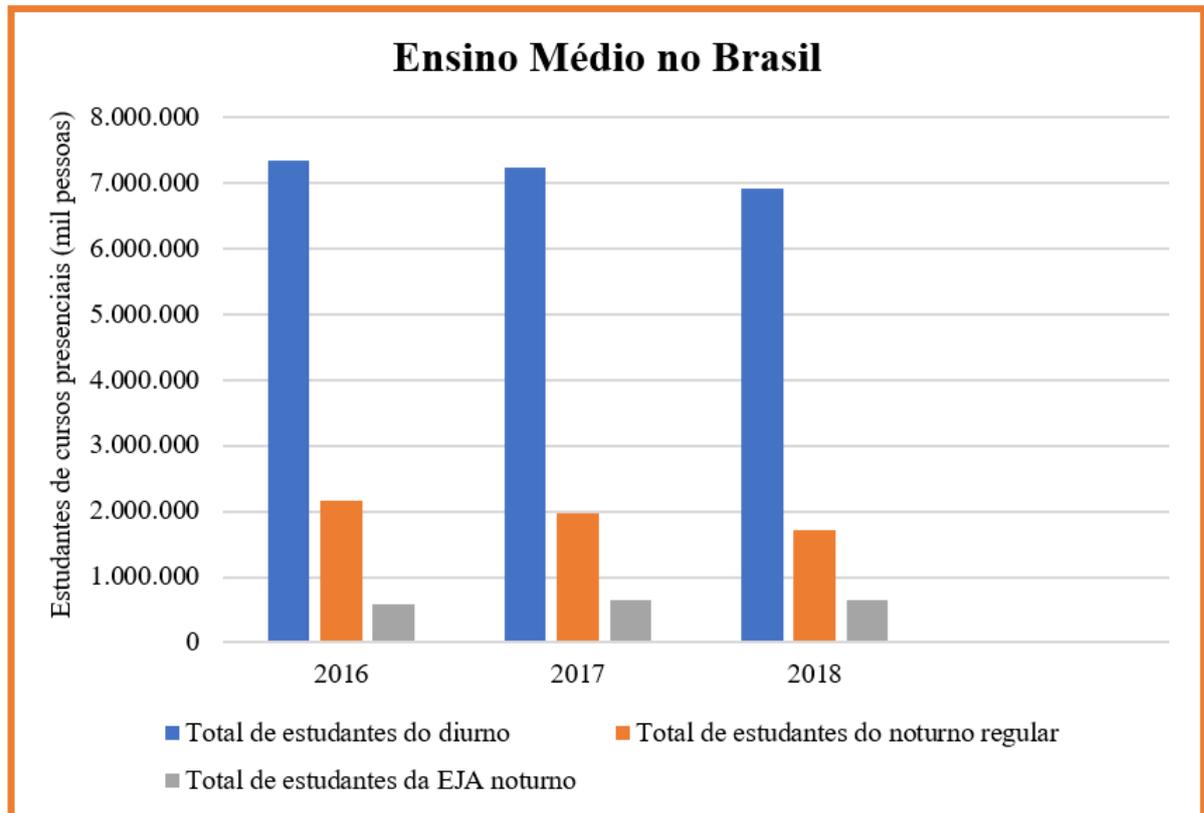
O ensino médio noturno possui especificidades relacionadas ao atendimento dos estudantes, que podem ser matriculados em escolas que possuem cursos com EJA ou de ensino regular. Dessa maneira, os estudantes matriculados no ensino médio noturno podem apresentar perfis diferentes, que dependem da construção de suas trajetórias ao longo do sistema educacional. Nesse cenário, as análises acerca dessa etapa podem englobar aspectos que se relacionam com a juventude, com o trabalho, com a distorção série-idade, com as reprovações, com a evasão e/ou com o abandono. Dessa forma, o debate associado a esses fatores nos ajudou a pensar a composição do perfil de estudantes matriculados no ensino médio noturno.

O ensino médio noturno pode ser composto pelo público adulto e jovem, porém pode não ser classificado como uma modalidade da educação quando ocorre na forma anual. Muito embora, há a possibilidade de as redes ofertarem a modalidade de educação de jovens e adultos na forma anual ou semestral. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) educação de 2019⁶ revelou que o ensino médio possuía problemas ligados à distorção série-idade e à evasão escolar. Um dos problemas apresentados na PNAD de 2019 foi a mudança no mapeamento da informação de estudantes do ensino médio por turnos,

⁶ Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf, acesso em: 10/09/2020.

impedindo a tabulação dos dados e a comparação de matrículas entre os anos. O Gráfico abaixo nos revela o número total de matrículas no ensino médio.

Gráfico 1 – Matrículas de cursos presenciais do ensino médio

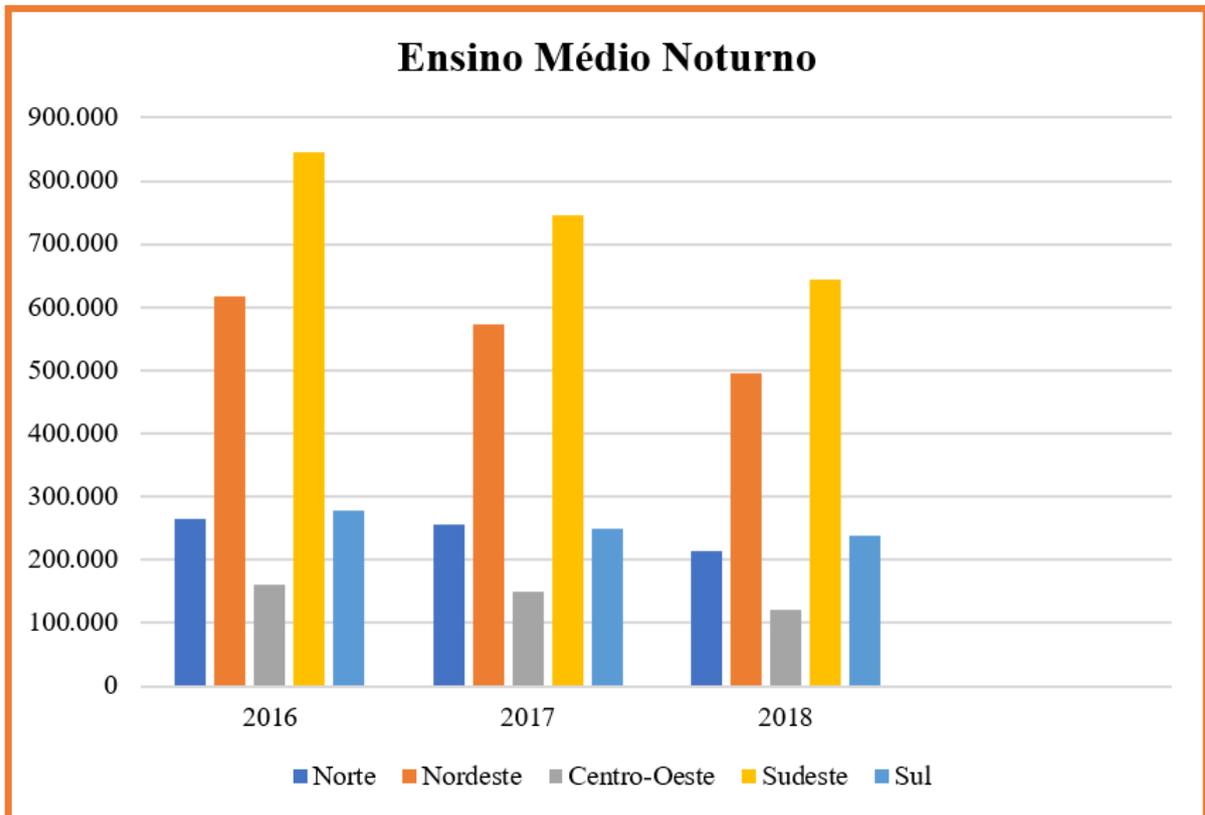


Fonte adaptada: PNAD Contínua Educação - IBGE.

De acordo com a PNAD de 2016⁷, havia 10.100.000 pessoas matriculadas no ensino médio. Nesse âmbito, matriculados na rede regular de ensino noturno, havia 2.168.000 estudantes e, na EJA ensino médio, 580.000. Já em 2017, havia 9.858.000 estudantes matriculados no ensino médio e, desses, 1.974.000 eram do noturno regular e 646.000 eram da EJA. Em 2018, havia 9.273.000 estudantes no total, dos quais 1.711.000 estavam matriculados à noite no regular e 645.000 na EJA. Dessa maneira, notamos que o número total de matriculados diminuiu entre os anos de 2016 e de 2018, assim como o número dos estudantes matriculados no ensino médio noturno. Já na EJA, percebemos que houve crescimento de matrículas em 2017. Essa distribuição de matrículas do noturno não era apresentada de forma igualitária entre as regiões, como apontado no gráfico abaixo:

⁷Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270pnad-continua.html?edicao=28203&t=resultados>>, acesso em 17/09/20.

Gráfico 2 – Matrículas de ensino médio noturno regular por regiões



Fonte adaptada: PNAD Contínua Educação - IBGE.

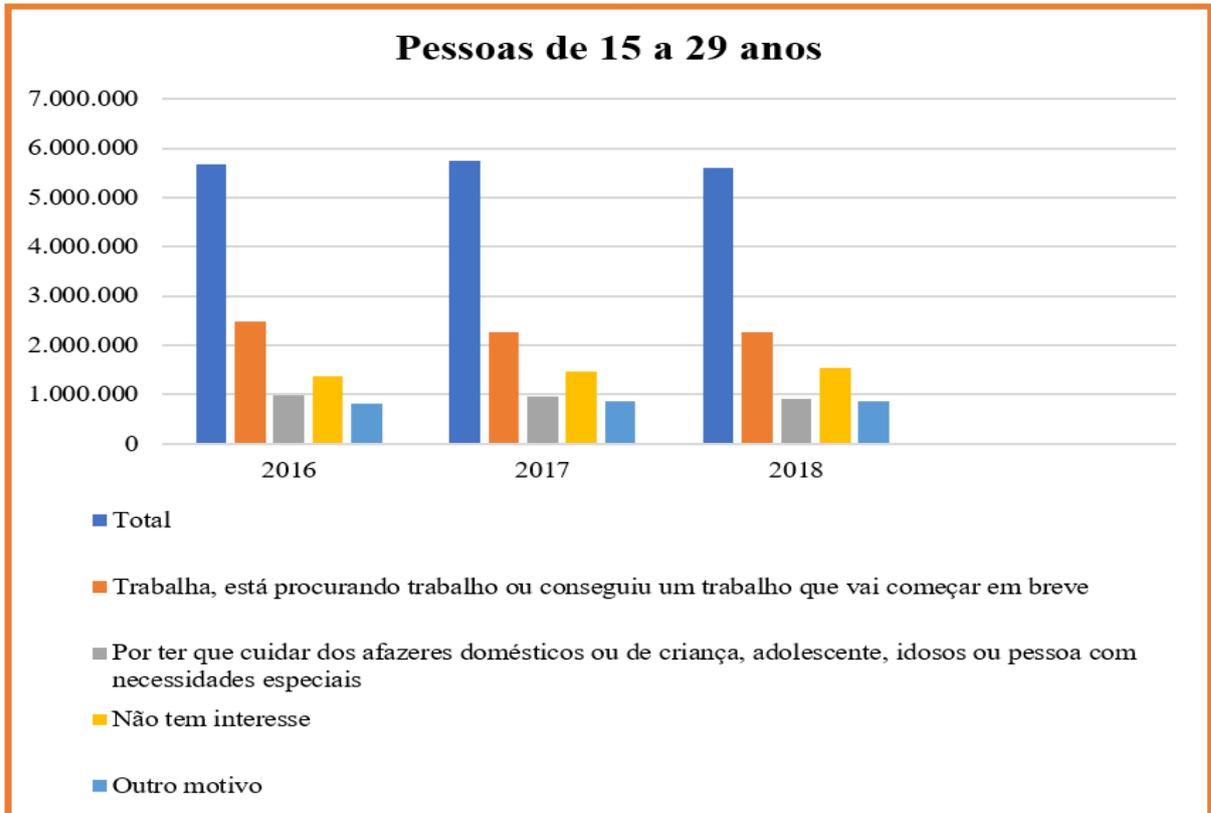
Ao analisarmos o gráfico acima, consideramos as questões relacionadas à densidade demográfica e ao número de habitantes de cada região. Esse gráfico traz as matrículas do noturno regular que ocorreram entre os anos de 2016 e de 2018. Em 2016⁸, as regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul apresentaram os seguintes números de estudantes: 265.000, 618.000, 161.000, 845.000 e 279.000 respectivamente. Já no ano de 2017, houve um decréscimo de estudantes matriculados nas regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Essas regiões tiveram 256.000, 572.000, 150.000, 746.000 e 250.000 estudantes no noturno regular. Em 2018, a região Norte teve 214.000 estudantes, a Nordeste 496.000, a Centro-Oeste 120.000, a Sudeste 643.000 e a Sul 239.000. Assim, notamos que, ao longo dos anos, essas matrículas diminuíram em todas as regiões brasileiras.

Ao observarmos os dados do ensino médio noturno, trouxemos para o debate as questões ligadas à juventude, uma vez que o Brasil apresenta problemas relacionados à reprovação, à evasão e/ou ao abandono que provocam a distorção série-idade. Nesse sentido, buscamos compreender, por meio da PNAD, os motivos para a não conclusão dos estudos

⁸ Ibidem, p.31.

pela população de 15 a 29 anos. Dessa maneira, separamos por grupamento de níveis de instrução com ensino fundamental completo ao médio incompleto.

Gráfico 3 – Distribuição de pessoas com ensino fundamental completo ao ensino médio incompleto



Fonte adaptada: PNAD Contínua Educação - IBGE.

A partir das análises das PNAD⁹, entre os anos de 2016 e de 2018, notamos, no gráfico acima, que a variação entre os anos parecia ser pequena em relação aos três primeiros itens. Assim, no ano de 2016, foram consultadas 5.674.000 pessoas e, dentre essa quantidade, 2.483.000 indicaram que não completaram o ensino médio por questões ligadas ao trabalho, 989.000 por questões de afazeres domésticos ou por cuidar de pessoas, 1.380.000 não tinham interesse e 823.000 apresentaram outro motivo. Em 2017, 5.756.000 pessoas participaram e 2.281.000 declararam que o impedimento era pelo motivo do trabalho, 968.000 por cuidar das tarefas domésticas ou de pessoas, 1.461.000 por não se interessarem e 875.000 por outra motivação. Já em 2018, 5.619.000 pessoas responderam à Pnad nesse grupamento de nível. Dentre essas pessoas, 2.281.000 afirmaram motivos de trabalho, 918.000 indicaram que precisavam cuidar dos afazeres domésticos ou de uma pessoa, 1.546.000 relataram que não

⁹ Ibidem, p.31.

havia interesse em estudar e 875.000 pessoas apresentaram outro motivo. Esses dados nos revelaram que houve um crescimento em relação à falta de interesse e a outros motivos.

O acesso à escola e a permanência do estudante ainda são problemas presentes na educação brasileira, principalmente quando associados aos fatores intra e extraescolares. Assim, as reprovações, evasões, abandonos, distorção série-idade, a procura por emprego, o trabalho formal ou informal para ajudar no sustento do lar ou para ter bens simbólicos podem contribuir para o afastamento dos estudantes do ensino médio noturno.

A diferença entre os turnos diurno e noturno das escolas, que possuíam o ensino médio, também foi estudado pelo Instituto Ayrton Senna (2015). Os dados analisados foram do censo escolar dos anos de 2010 e de 2013 relativos ao ensino médio regular nos estados do Brasil. O estudo mostrou que os estudantes do noturno no Brasil possuíam um perfil que tinham as seguintes características: atraso escolar em relação à idade, percentual maior do público que trabalha ou que já abandonou os estudos pelo menos uma vez, taxa alta de abandono e tempo de aula menor em relação ao ensino médio diurno.

Em relação à distorção idade-série, o relatório apontou que 53% dos estudantes do ensino médio noturno e 23% dos estudantes do diurno estavam atrasados. O relatório ainda sinalizou a taxa de distorção idade-série por estados, dentre eles: Acre com 80% no noturno e 54% no diurno, Pará com 84% no noturno e com 41% no diurno, Rio de Janeiro com 70% no noturno e com 29% no diurno. Nesse sentido, a pesquisa apontou questionamentos voltados para a seleção ou reprovações de estudantes, contudo a conclusão do relatório indicava que o problema estaria relacionado à entrada, pois a média de ingresso dos estudantes no 1º ano do ensino médio noturno era de 18.8, enquanto no diurno era de 16.2 anos. Quanto ao abandono, o estudo mostrou que esse índice no diurno era de 4,7% e no noturno era de 14,5%.

A pesquisa realizada por Luna (2017) também revelou desigualdades de ensino entre os discentes do diurno e do noturno. Ao estudar o ensino médio noturno na cidade de Franca (SP), o autor analisou a relação existente entre o trabalho e a educação. Assim, o estudo foi feito com os estudantes do 1º ano em cinco escolas públicas, por meio de questionários. Para Luna (2017), os estudantes do noturno que trabalhavam e estudavam estavam mais vulneráveis à exploração e à informalidade, levando-os a não terem um rendimento satisfatório.

Segundo Luna (2017), os estudantes tendiam a ter os seguintes problemas em relação à escola: cansaço, não prestar atenção nas aulas depois do trabalho e as faltas que ocorriam às sextas-feiras. Esse último motivo foi apontado por 28% dos estudantes do noturno da amostra feita pelo pesquisador. Além disso, o estudo apontou que o ensino médio noturno ainda

enfrentava problemas relacionados à retenção, ao abandono e às faltas dos alunos às aulas. Assim, os estudantes do noturno eram responsabilizados pelos baixos índices apresentados. Para Luna (2017, p.85), o ensino médio noturno sofria uma crise de identidade por ser “uma mera adaptação do ensino diurno. Adaptação inferior, pois são menos aulas e o mesmo currículo”.

De acordo com Togni & Carvalho (2007), o perfil dos estudantes do ensino médio noturno tendia a ser formado por trabalhadores devido à exigência do empregador em relação aos estudos. Togni & Carvalho (2007, p. 69) relataram que a composição do perfil estudantil do noturno podia ocorrer pelos seguintes motivos: idade inadequada que podia ser ocasionada por interrupções ou por reprovações sucessivas, inexistência de curso diurno de ensino médio em alguns municípios, por procura de emprego para ajudar a família, por “auxiliar em trabalhos domésticos”, pela busca por “convivência com iguais” e pela busca por “possíveis “facilidades” oferecidas nos cursos noturnos”.

Togni & Carvalho (2007) ainda elencaram problemas relacionados ao ensino médio noturno, dentre eles: a falta de identidade devido a sua condução ser igual a do período diurno; a extensa jornada de trabalho dos professores que atuavam nesse turno; a composição dos estudantes, em que a maior parte deles trabalhava e conteúdos descontextualizados por serem iguais aos do diurno. Para Togni & Carvalho (2007), quando havia a justificativa da diferença no tratamento em relação aos conteúdos, à avaliação e à carga horária devido ao estudante trabalhador, a escola o fazia de forma paternalista ou autoritária por meio de argumentos que exaltavam o cansaço, a falta de interesse ou de responsabilidade.

O perfil discente e as questões relacionadas ao currículo também foram pesquisadas por Adrião, Garcia & Silveira (2008), que fizeram uma análise comparada de dez escolas públicas de ensino médio noturno, sendo que sete pertenciam ao sistema estadual e três ao sistema municipal de São Paulo. Adrião, Garcia & Silveira (2008, p.262) levantaram três hipóteses para os jovens estudarem no período noturno, que foram: “ausência de vagas no período diurno; expectativa de ingresso no mercado de trabalho; orientações advindas dos órgãos gestores para transferência de período em face de reprovações”. No quesito horário de entrada para a garantia de frequência e de permanência dos estudantes, as autoras indicaram que as escolas adotavam padrões opostos em que umas agiam com normas e procedimentos rígidos e outras usavam a flexibilidade.

Assim, ao analisar a relação entre ações desenvolvidas pelos profissionais e as expectativas futuras dos estudantes, Adrião, Garcia & Silveira (2008) assinalaram que existiam dois tipos de ações realizadas pelas escolas as quais a primeira estava relacionada à

inserção do formando no mercado de trabalho e a segunda estava ligada ao ingresso do formando em cursos de graduações. A pesquisa também constatou que as escolas localizadas no interior tendiam a “definir um trato mais “conservador” aos conteúdos escolares e posturas menos ousadas do ponto de vista metodológico” (ADRIÃO; GARCIA; SILVEIRA, 2008, p. 261), enquanto as escolas concentradas nas periferias urbanas possuíam a preocupação em garantir a permanência dos estudantes. Segundo as autoras, esse fato ocorria por causa da defasagem série-idade ser desigual para esse público, levando-os à procura imediata no mercado de trabalho. Dessa maneira, as autoras indicaram que estudantes mais jovens em regiões consideradas menos vulneráveis tendiam a ter expectativas voltadas para a continuidade dos estudos. Já os estudantes mais velhos que moravam em regiões mais vulneráveis tendiam a querer entrar no mercado de trabalho mais cedo.

As diferenças entre os turnos diurno e noturno apontavam que os estudantes do noturno pareciam ter trajetórias marcadas pela reprovação, pelo abandono e/ou pela evasão. As pesquisas revelaram que havia a associação desses fatores com tempos de aula menores e com adaptações curriculares. Esses aspectos pareciam ajudar na fragilização do ensino no turno da noite devido às percepções docentes acerca dos estudantes.

A pesquisa de Sousa & Oliveira (2008) sobre o ensino médio noturno nos estados de Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Rio Grande do Norte e Rio Grande do sul trouxe indicações de formulações de políticas públicas a partir das análises dos atores envolvidos no espaço escolar. Eram elas: planejamento e expansão do atendimento a partir da diversidade dos estudantes; definição de fontes específicas de financiamento e linhas direcionadas; permanência do docente na mesma escola por um período; criação e desenvolvimento de programas, que viabilizassem o acesso à internet por alunos e professores; promoção da organização de equipe dirigente nas escolas; incentivo da avaliação do trabalho desenvolvido pelas próprias escolas, como parte do processo de avaliação institucional; estímulo à criação e o desenvolvimento de programas voltados à ampliação de vivências culturais para alunos e professores; proposição de diretrizes que contemplassem alternativas organizacionais diferenciadas de atendimento aos alunos e criação da identidade do noturno.

Ao pesquisarem o ensino médio noturno, Sousa & Oliveira (2008) apontaram que os profissionais das escolas relatavam os vínculos frágeis entre os trabalhadores-estudantes e o processo de escolarização. Dessa forma, algumas escolas apresentaram propostas escolares que tendiam “a se conformar às suposições sobre o destino dos alunos após o Ensino Médio” (SOUSA; OLIVEIRA, 2008, p.56). As autoras ainda ressaltaram que esse tipo de proposta

poderia limitar as escolhas futuras dos estudantes, pois partia da percepção do professor e da equipe escolar.

Além das percepções dos docentes, da questão curricular e da composição dos estudantes, o campo acadêmico ainda revelou que havia problemas em relação à contratação e seleção de professores. Louzano, Moriconi & Oliveira (2010, p.542) sinalizaram que o “Brasil atrai indivíduos com baixo rendimento acadêmico e com perfil socioeconômico mais baixo para programas de formação de professores”. Assim, os melhores estudantes do ensino médio procuravam outras carreiras devido aos poucos incentivos financeiros oferecidos no Brasil.

A atratividade da carreira também foi analisada por Bauer, Cassettari & Oliveira (2017), que também sinalizaram problemas ligados à formação e à retenção dos professores nas escolas. Os autores sinalizaram que os docentes abandonavam a profissão pelos seguintes motivos: deixar a carreira para seguir outra profissão ou para assumir outras funções extraclases, tais como: coordenação e direção.

Assim, o debate em torno das políticas docentes também perpassava o debate do ensino noturno, pois as práticas dos docentes refletiam diretamente na aprendizagem dos estudantes. A relação estabelecida entre docentes e jovens discentes que estudavam no segundo ano do ensino médio noturno foi pesquisada por Silvino (2009). A autora constatou que os estudantes jovens eram estigmatizados em relação às turmas em que a composição se caracterizava por adultos. Em sua pesquisa, Silvino (2009) ainda revelou que, quando não havia diálogo estabelecido pela escola, os estudantes tendiam a abandoná-la devido à redução da função da instituição.

A estigmatização dos estudantes também era um tema presente no ensino médio noturno devido às interações e às percepções dos professores e dos gestores. Abordaremos autores que tratavam desse tema porque o ensino médio noturno era diferenciado em textos por ser um turno de trabalhadores e, por isso, a distribuição de conhecimento poderia ser desigual devido às percepções dos professores a partir das interações com os estudantes. Essas percepções poderiam influenciar nos julgamentos de docentes e de gestores em relação à escolha de quais estudantes mereciam ou não serem aprovados ou reprovados.

Cada ambiente possuía seus meios para categorizar os indivíduos pertencentes àquele grupo social. Assim, a partir da relação estabelecida entre o grupo e um novo indivíduo, haveria uma nova categorização, chamada por Goffman (1963) de “identidade social”. Nesse caso, o grupo criaria expectativas baseadas em suas preconceções e, quando o sujeito não preenchesse essas expectativas, havia uma imputação “efetiva” que seria nomeada de “identidade social virtual” (GOFFMAN, 1963). Quando o sujeito demonstrasse as

características esperadas pelo grupo, por meio de atributos e categorias, eram chamados por Goffman (1963) de “identidade social real”. Esse processo de caracterização depreciativa do sujeito é chamado de estigma.

No cotidiano escolar, existem diferentes tipos de interações que podem ocorrer de forma ritualística, ou seja, em um Conselho de Classe, havia um ritual simbólico expresso em pautas a serem seguidas. Dessa forma, a “reputação” (LINK; PHELAN, 2001) que o sujeito adquire por meio das interações, seja boa ou ruim, tende a ser mantida na tentativa de “preservação da fachada” (GOFFMAN, 1985). Já na classe de aula, essas interações podem gerar escolhas de quais estudantes terão acesso ou não aos conhecimentos pelos professores. Essas interações podem ser construídas baseadas a partir do “contato face a face” (GOFFMAN, 2011), com premissas que não são totalmente falsas ou que são verdades que iludiam, ou seja, a pessoa acredita em uma profecia e, por conta da crença, ela se autorrealizaria (MERTON, 1968). O contato face a face pode gerar também processos de “rotulações dos estudantes” (RIST, 1997) que podem influenciar na distribuição de conhecimento pelos professores. Nesse contexto, o professor pode distribuir o conhecimento para àqueles consideráveis elegíveis.

A desigualdade na distribuição do conhecimento por meio das interações entre professores e estudantes pode ter influência nas variáveis da trajetória escolar. O processo de interação em sala de aula também foi estudado por Sá Earp (2006), que pesquisou a relação entre professores e estudantes do ensino fundamental e do ensino médio. Nessas interações, haveria a separação de estudantes em grupos por qualidade e quantidade em que se colocariam como centro-periferia, dependendo da relação estabelecida com o professor.

As interações poderiam promover sistemas de classificações pelos atores educacionais. De acordo com Mascarenhas (2014), esses critérios construídos pelos professores orientariam suas relações com os estudantes na sala de aula. Além disso, as percepções docentes expostas nos conselhos de classes poderiam apresentar concepções morais pautadas pela lógica de mérito e de justiça, conforme dados apontados por Mascarenhas (2014). Esse processo ocasionaria o tratamento diferenciado entre os estudantes, provocando desigualdades educacionais.

Essa literatura educacional nos ajudou a pensar nas análises dos discursos dos docentes em relação às turmas do primeiro ano do ensino médio noturno, como também dos estudantes. Dessa maneira, o debate sobre a formação docente associado aos debates de juventude, trabalho, estigma e de ensino médio nos ajudaram a compreender como as trajetórias dos estudantes da escola Apolo foram constituídas. Por tratarmos de estudantes

oriundos das camadas populares, entendemos que a educação e o trabalho acabam se entrecruzando nas trajetórias estudantis, conforme já apontado por Abramo (2016) e Sposito & Souza (2014). Assim, ao analisarmos o ensino médio noturno e o perfil desses estudantes, pensamos nos aspectos já mencionados devido às múltiplas trajetórias, buscamos compreender as permanências e as desistências dos discentes ao longo dos três anos.

Na sequência, abordaremos como estava estruturada a educação básica no Brasil pensando aspectos relacionados à progressiva universalização do ensino médio. Este debate sobre o ensino médio foi fundamental para compreendermos as questões voltadas ao acesso e à permanência dos estudantes do ensino médio noturno da escola Apolo, que pertenciam à rede estadual do Rio de Janeiro.

1.3. EDUCAÇÃO BÁSICA

Na década de 1990, as políticas públicas educacionais focalizaram o ensino fundamental, que passou a ser universalizado. Com a Emenda Constitucional (EC) nº 14/1996¹⁰, houve a criação do FUNDEF, que previa recursos para serem aplicados somente para essa etapa da educação básica. Além disso, a EC nº 14/1996 sinalizava que a universalização do ensino médio gratuito ocorreria de forma progressiva, porém essa universalização não ocorreu. A LDBEN nº 9394/96 também reafirmava o compromisso de que o ensino fundamental seria obrigatório e gratuito na escola pública, com duração de oito anos.

Além do FUNDEF e da LDBEN nº 9394/96, o governo federal lançou outros programas ligados à educação, tais como: “Bolsa Escola”, “Fundescola”, “Toda Criança na Escola”, “Aceleração de Aprendizagem”, “Dinheiro Direto na Escola” entre outros. Houve a ampliação dos sistemas educacionais com a construção de escolas, aumento do número de estudantes atendidos nas redes públicas, bem como políticas públicas direcionadas para avaliar a qualidade desses sistemas. Nesse sentido, a agenda educacional do governo focalizava políticas públicas que contemplassem, principalmente, o ensino fundamental em detrimento das outras etapas da educação básica.

Dez anos mais tarde, houve um redirecionamento das verbas destinadas à educação mediante à EC nº 53/2006¹¹ que originou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

¹⁰ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>, acesso em 20/05/17.

¹¹ Disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>>, acesso em 20/05/17.

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Assim, o Fundeb foi regulamentado pela Lei nº 11.494/2007¹² e pelo Decreto nº 6.253/2007¹³ que destinou recursos também para a educação infantil, para o ensino médio e para as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de educação especial e de educação profissional integrada.

A aplicação do Fundeb passou a vigorar em 2007 para a educação básica, que era composta por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Contudo, somente com a Emenda Constitucional nº 59/2009¹⁴ que a educação básica se tornou obrigatória e gratuita para aqueles que estivessem entre os quatro e dezessete anos de idade. No entanto, a obrigatoriedade não ocorreria para as pessoas que estavam fora dessa faixa etária e que desejavam estudar.

Segundo Sposito & Souza (2014), a universalização do ensino médio ainda estava longe de se concretizar, apesar de ter permitido acesso aos bancos escolares a estudantes que possuíam trajetórias mais longas. Para as autoras, ainda havia um contingente de estudantes que estava fora da escola, fosse porque foram excluídos do sistema educacional, fosse porque ainda estavam estudando no ensino fundamental.

Tavares Júnior, Santos & Maciel (2016) indicaram que o estabelecimento da obrigatoriedade dos estudos de 04 a 17 anos precisava ser pensado não só a partir do acesso, mas também a partir da permanência e da aprendizagem. Os autores, ao analisarem trabalhos sobre a evasão do sistema educacional brasileiro, apontaram que a seletividade e o baixo rendimento contribuíam para a evasão/abandono dos estudantes.

De acordo com Schwartzman & Castro (2013, p.573), nos anos finais do ensino fundamental, a distorção idade-série “se acentua ao mesmo tempo em que o número de jovens que abandonam a escola já começa a se tornar significativo”. Em relação ao ensino médio, os autores indicaram que, no ano de 2011, somente 51% dos jovens brasileiros foram atendidos. Schwartzman & Castro (2013) ainda ressaltaram que praticamente metade dos jovens entre 15 e 17 anos estavam fora da escola ou estavam ficando reprovados em outros anos de escolaridade anteriores ao ensino médio. Para os autores, os jovens não conseguiam concluir o ensino médio devido ao atraso e ao abandono escolar.

¹² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>, acesso em 21/05/2017.

¹³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm>, acesso em 21/05/2017.

¹⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>, acesso em 20/05/17.

Nesse sentido, o fator distorção idade-série precisava ser pensado como uma das causas para a não efetivação da matrícula no ensino médio, bem como a não conclusão para aqueles que estavam fora da idade. Esse fenômeno poderia ser provocado pela repetência, pelo abandono ou pela evasão escolar. Em 2016, o site QEdu¹⁵ analisou dados sobre a distorção idade-série. Esses dados indicaram que, já no primeiro ano de escolaridade, havia crianças que estavam em atraso escolar. Esse cenário piorava conforme os anos avançavam e refletiam, de certa forma, no ensino médio. O quadro abaixo retratava a situação da distorção idade-série aproximadamente no Brasil.

Quadro 1 – Distorção Idade-Série

Ano de Escolaridade	Atraso escolar de dois ou mais anos a cada 100 estudantes
Anos Iniciais	
1º	3%
2º	5%
3º	14%
4º	18%
5º	21%
Anos Finais	
6º	28%
7º	27%
8º	26%
9º	23%
Ensino Médio	
1º	33%
2º	26%
3º	22%

Fonte: Adaptação do site QEdu.

Assim, percebemos que o número de distorção idade-série dos anos iniciais aumentava a cada ano que passava. Já nos anos finais, os dados mostravam que essa distorção diminuía à

¹⁵ O Qedu é um portal que foi desenvolvido pela Fundação Lemman e pela Meritt com a finalidade de disponibilizar informações acerca da qualidade do aprendizado das escolas brasileiras.

medida em que os estudantes avançavam nos anos de escolaridade. Notamos, então, que os dados de 2016 diferiam dos de 2011 em relação aos anos finais. Também os dados do ensino médio decresciam com o passar dos anos de escolaridade. Dessa maneira, elencamos dois fatores que contribuíam para a distorção idade-série: a reprovação e o abandono escolar¹⁶.

Souza et al. (2012), ao estudar os fatores associados ao fluxo escolar no ensino médio, sinalizaram que a não aprovação ainda era um problema para o ingresso do estudante nessa etapa da educação básica. Os autores analisaram os microdados da Pesquisa Mensal de Emprego (PME) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes às cidades de Belo Horizonte, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo e Porto Alegre no período de 2002 a 2009. Souza et al (2012) também analisaram os dados do censo demográfico em 2010 e apontaram que, naquele período, dos jovens de 15 a 17 anos, 83,3% frequentavam à escola, porém somente 50,9% concluíam o ensino médio.

A pesquisa demonstrou que, no período entre 2002 e 2009, as matrículas não cresceram no último ano do ensino fundamental e nem nos três anos do ensino médio. Souza et al. (2012, p.36) ainda sinalizaram que mais da metade dos estudantes não conseguiam concluir o ensino fundamental na idade correta e “mais da metade não completa o ensino médio na idade correta nos permite conjecturar que o problema de fluxo escolar no ensino médio deve-se predominantemente à repetência (e não à evasão)”. Para os autores, o foco desse problema encontra-se ao longo do ensino fundamental.

Os temas reprovação e abandono escolar eram recorrentes na literatura brasileira. Percebemos que ainda havia problemas relacionados a esses dois fatores, que impactavam nas matrículas do ensino médio, assim como na conclusão dessa etapa. Dessa maneira, esses dois fatores acabavam por atrapalhar a transição do ensino fundamental para o ensino médio, conforme demonstrado na pesquisa de Souza et al. (2012).

Ainda observamos que a reprovação e o abandono escolar persistiram em 2016, porém as taxas de rendimento referentes ao abandono escolar eram menores em relação às de reprovação. O quadro abaixo revelava as diferenças entre as etapas da educação básica no Brasil de forma aproximada.

¹⁶ Refere-se ao estudante que deixou de frequentar às aulas no decorrer do ano letivo.

Quadro 2 – Taxa de Rendimento da Educação Básica

Ensino Fundamental		
Anos Iniciais		
Reprovação	Abandono	Aprovação
5,9%	0,9%	93,2%
905.063	145.721	14.391.257
Anos Finais		
11,4%	3,1%	85,5%
1.394.874	377.141	10.477.425
Ensino Médio		
12,0%	6,6%	81,5%
906.585	498.051	6.171.032

Fonte: Adaptação do site QEdu.

Ao analisarmos os dados, notamos que a reprovação ainda necessitava de atenção tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Esses dados corroboravam com a tese de Souza et al. (2012), que sinalizaram que o problema do fluxo no ensino médio tinha relação principalmente com a reprovação. Os dados, em valores absolutos, do ensino médio acabavam sendo piores em relação à reprovação que nos anos iniciais do ensino fundamental. A situação piorava em relação ao abandono, pois o ensino médio superava em valores absolutos o ensino fundamental.

De acordo com a taxa de rendimento escolar divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) em 2016, no Brasil, os dados referentes ao primeiro ano do ensino médio eram de 17,3% de reprovações, 8,6% de abandonos e 74,1% de aprovações. No segundo ano, esses dados eram de 10,7% de reprovações, 6,1% de abandonos e 83,2% de aprovações. Já no terceiro ano, eram de 6% de reprovações, 4,3% de abandonos e 89,7% de aprovações. Neste sentido, percebemos também que, com o avançar dos anos de escolaridade do ensino médio, os números de abandonos e de reprovações diminuam.

Segundo Castro & Tavares Júnior (2016, p. 250), “o fluxo irregular (não aprovação) no ensino fundamental permanece como o maior obstáculo ao sucesso escolar no ensino médio”. Os autores analisaram perfis de jovens em condições desfavoráveis que obtiveram sucesso ao concluírem o ensino médio. Neste sentido, Castro & Tavares Júnior (2016)

analisaram características demográficas dos estudantes e as desigualdades existentes, bem como os perfis socioeconômicos dos estudantes que atingiram o sucesso escolar. Eles analisaram tendo como variáveis os hábitos e características do background familiar a partir dos dados do SAEB 2011. Assim, foram analisados 66.861 casos de estudantes. Destes, somente 34.067 estudantes foram considerados casos de sucesso. Segundo os autores, esse dado correspondia a 50% do banco de dados.

Cocco & Sudbrack (2016) analisaram a evasão escolar no primeiro ano do ensino médio, em uma escola municipal que ficava localizada no estado do Rio Grande do Sul. As autoras escreveram o artigo elencando os termos “evasão” e “abandono” como sinônimos. As análises realizadas por Cocco & Sudbrack (2016) compreenderam o período de 2009 a 2013. Assim como revelaram os dados do QEdu, as autoras também assinalaram que a evasão era maior no primeiro ano do ensino médio. A pesquisa revelou que, mesmo com a implantação do ensino médio politécnico na escola, os índices de evasão e de repetência continuaram elevados.

Dessa forma, o acesso à educação básica e a possível progressiva universalização do ensino médio não garantiam que as oportunidades educacionais fossem iguais para todos os estudantes. Assim, a seletividade dos sistemas educacionais aliada às reprovações pareciam contribuir para a evasão e/ou abandono escolar, conforme apontados pela literatura educacional (TAVARES JÚNIOR; SANTOS; MACIEL, 2016; SOUZA et al., 2012; COCCO; SUDBRACK, 2016). Essas questões também nos auxiliaram em nossas análises, pois a compreensão dos movimentos de não permanência dentro do ambiente escolar poderia revelar uma distribuição de conhecimento inequânime pelos docentes e, por consequência, aprofundar as desigualdades educacionais. Na próxima seção, analisaremos, especificamente, os motivos que levaram às trajetórias não-lineares dos jovens do ensino médio.

1.3.1 Os estudantes do ensino médio e suas trajetórias escolares

O ensino médio é apresentado na LDBEN nº 9394/96 por meio de quatro finalidades. Dentre elas, temos a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos passados no ensino fundamental, ao mesmo tempo em que possibilita o ingresso em um curso de graduação. Outra finalidade é a preparação para o trabalho e a cidadania do estudante. Por abranger finalidades diferentes, o ensino médio não apresenta uma identidade que determine um perfil de estudantes tanto no diurno quanto no noturno.

A LDBEN nº 9394/96 também determina que o ensino médio tenha duração mínima de três anos. Neste sentido, espera-se que o estudante esteja entre 15 e 17 anos de idade, mas as trajetórias dos estudantes podem ser descontínuas durante o processo de escolarização, conforme já apontado por Sposito & Souza (2014). Os fatores que podem estar relacionados à descontinuidade são os seguintes: a repetência ou o abandono/evasão escolar e a busca imediata de renda por meio do trabalho formal ou informal.

Para Sposito & Souza (2014), o ensino médio era a etapa da educação básica que apresentava debates controversos em relação ao acesso, aos objetivos claros, à falta de qualidade, além da queda de matrículas. As autoras sinalizaram que houve uma diversificação de público que frequentava à escola e o rejuvenescimento dos estudantes nessa etapa. Sposito & Souza (2014) ainda apontaram que havia a necessidade de se pensar aspectos da juventude brasileira, pois ela era uma juventude trabalhadora. Apesar disso, as autoras demonstraram que houve redução do número de estudantes que trabalhavam na faixa etária de 15-17 anos e de 18-24 anos, por meio dos dados do censo de 2011.

A pesquisa feita por Abramo (2016) entrevistou 3.300 jovens de 15 a 29 anos e apontou que o trabalho e a educação eram caminhos que se entrecruzavam, sendo que o primeiro assumia características de atividade principal na vida dos jovens, enquanto a educação poderia ser ou não concluída, ou até mesmo vista como especialização. Além disso, Abramo (2016) sinalizou que muitos jovens estudavam ao mesmo tempo em que trabalhavam, enquanto outros jovens não estudavam e nem trabalhavam.

Para Abramo (2016), esse processo poderia ser denominado de “transição escola trabalho”. A autora acentuou que as trajetórias dos jovens não eram homogêneas e possuíam características marcadas pela riqueza de experiência dessa fase. Em sua pesquisa, Abramo (2016) chegou à conclusão de que, aos 18 anos, o trabalho constituía-se como atividade mais importante que a escola e essa característica se acentuava na faixa etária dos 25 aos 29 anos. Assim, ao analisar os dados da PNAD de 2013, Abramo (2016, p. 39) indicou que “a juventude brasileira é uma juventude trabalhadora e que, no Brasil, o trabalho também constitui a juventude”.

Nesse contexto, a busca pelo trabalho informal ou formal que possibilitasse uma renda para a aquisição de bens materiais poderia contribuir para as trajetórias escolares não-lineares. Dessa maneira, a importância do trabalho para os jovens na faixa etária dos 18 anos aliada à distorção idade-série constituía-se como elementos que pareciam contribuir para o abandono e/ou para a evasão escolar.

Para Casal et al. (2006), havia diferentes itinerários sociais que influenciavam na saída da casa dos pais e que poderiam estar ligados ao trabalho, à mudança de região e à emancipação familiar. Esta poderia ser feita por meio do casamento ou por morar com outra pessoa. Esse movimento realizado pelos jovens era um ritual visto como reconhecimento social. Segundo Casal et al. (2006), as trajetórias e os itinerários possuíam vínculos com a estrutura social.

A expectativa de conseguir um emprego por jovens de classes populares poderia ter relação com sua independência financeira, fosse para ter seu próprio dinheiro, fosse para ajudar em casa. A inserção de modo precário no mercado de trabalho poderia causar o afastamento dos jovens dos bancos escolares ao mesmo tempo em que o trabalho aparecia como fator de valorização positiva para os jovens. Nessa perspectiva, o trabalho passaria a ter valorização de acúmulo de experiências, conforme mencionado por Jacinto, Wolf, Bessega & Longo (2005). As autoras sinalizaram que as trajetórias acumulativas eram permeadas de sentidos de reconhecimento e de autonomia.

Segundo Corrochano & Freitas (2016), o trabalho ainda permanecia como central e presente nas expectativas e nos projetos dos jovens. As autoras também sinalizaram que houve uma mudança expressiva a partir dos anos 2000 em relação à recuperação de renda, ao acesso aos bens de consumo, aos programas sociais, ao aumento das oportunidades de trabalho, bem como à diminuição dos índices ligados ao desemprego.

A pesquisa realizada por Corrochano & Freitas (2016), sobre o trabalho e a condição juvenil, demonstrou que 74% dos jovens estavam buscando emprego ou trabalhando, enquanto 39% estavam ligados ao mundo da escola. As autoras ainda relataram que, no período de 2003 a 2013, os jovens passaram a ingressar mais tarde no mercado de trabalho, especialmente na faixa etária de 15 a 24 anos. Contudo, em relação ao ingresso no mercado de trabalho na faixa de 15 a 29 anos, Corrochano & Freitas (2016) sinalizaram que as desigualdades persistiram nos grupos ligados a negros, homens, pessoas de baixa renda e de moradores da zona rural.

Freitas (2016) apontou que o aumento do número de vagas no ensino médio não foi acompanhado de políticas que dessem suportes material e humano para garantir a qualidade da educação. Em sua pesquisa, Freitas (2016) analisou as percepções e opiniões de jovens conforme o grau de escolaridade e a frequência à escola. De acordo com Freitas (2016), dos 3.300 jovens entrevistados na faixa de 15 a 29 anos, apenas 37% dos jovens estavam estudando, enquanto 73% dos jovens já estavam vinculados ao mundo do trabalho. A autora observou que a parcela de jovens que estudavam diminuía conforme avançava a escolaridade

e que as oportunidades escolares ainda se relacionavam ao conjunto de fatores voltados para a “idade, o sexo, a situação conjugal, a experiência da paternidade/maternidade, o território, a cor/raça, a renda e a escolaridade dos pais” (FREITAS, 2016, p. 137).

Segundo Castro & Tavares Júnior (2016), apesar da melhoria dos indicadores de acesso e permanência no ensino médio, ainda existiam jovens com idade entre 15 e 17 anos que estavam fora da escola ou que estavam em situação de defasagem idade/série. Outro dado apontado pelos autores referia-se ao término dos estudos nessa etapa em que menos de 60% dos jovens conseguiam concluir seus estudos. Para os autores, as desigualdades existentes na sociedade brasileira e os problemas do próprio sistema educacional contribuíam para o comprometimento das trajetórias escolares de pessoas oriundas de grupos sociais menos favorecidos.

Ainda em Castro & Tavares Júnior (2016), houve a sinalização de que os alunos que ficavam retidos no ensino fundamental possuíam menos chances de concluir o ensino médio. Para os autores, as trajetórias conturbadas estavam relacionadas à proficiência média menor e à conciliação do trabalho com os estudos. Assim, não havia alocação adequada aos estudantes que retornassem às escolas e que possuíssem defasagem série/idade. Por muitas vezes, esses estudantes eram rotulados e enturmados em turmas com baixo desempenho. Havia um funil no sistema escolar, “em que muitos ingressam, mas poucos conseguem concluir, especialmente de forma regular e sem distorção idade/série, principalmente os alunos em condições sociais desfavoráveis” (CASTRO; TAVARES JÚNIOR, 2016, p. 256).

Dessa forma, o ensino médio apresentava problemas relacionados à distorção série/idade, que advinham do ensino fundamental, fosse por abandono escolar, fosse por reprovações. Apesar de o quadro discente abarcar a faixa etária de 15-17 anos, ainda chegavam estudantes com distorções de idades na última etapa da educação básica. Nesse sentido, o controle do fluxo escolar, o mercado de trabalho e a atratividade do currículo para os estudantes eram problemas recorrentes do ensino médio, principalmente para aqueles que estudavam no noturno.

Klein (2006) indicou que o problema do sistema educacional brasileiro era a repetência e não a evasão. Para Klein (2006), a evasão ocorria devido às reprovações dos estudantes. O autor sugeria que as metodologias das aulas fossem voltadas para a participação dos estudantes, com o intuito de fazê-los debater os conteúdos. Klein (2006) também sugeriu que trabalhassem com as expectativas e as atitudes dos professores, diretores e funcionários em relação ao sucesso e ao progresso dos estudantes, bem como desenvolvessem programas contínuos de recuperação.

Ao analisar os jovens do ensino médio noturno de uma escola estadual de Minas Gerais, Silva (2000) percebeu que dois motivos causavam desânimo nos estudantes trabalhadores em frequentar determinadas aulas. O primeiro estaria relacionado às aulas monótonas, principalmente por conta da postura dos professores. O segundo seria o estabelecimento de regras de convivência. Segundo Silva (2000), os estudantes apontaram que os conteúdos aprendidos na escola não possibilitavam passar no vestibular.

A descontinuidade dos estudos pelos jovens poderia ser causada pela busca de emprego formal ou informal, mas também por não querer mais estudar. No entanto, a reprovação também poderia ser um fator para o abandono ou para a evasão escolar. A repetência era vista como algo *natural* ao processo de ensino-aprendizagem (RIBEIRO, 1991), não sendo, assim, um fenômeno de uma classe específica. Nesse sentido, os estudantes são reprovados porque há uma lógica cultural¹⁷ em nossa sociedade (SÁ EARP, 2006). Além disso, havia problemas relacionados à enturmação, à metodologia de trabalho e até mesmo à liderança dos diretores frente às suas equipes.

O debate acerca da reprovação, distorção série-idade e abandono escolar nos permitiu entender o processo de reprovação e de abandono dos estudantes do ensino médio noturno, bem como compreender os critérios usados para a enturmação. Nesse sentido, o debate acerca do ensino médio tinha relação direta com o debate da juventude e seus interesses. Os jovens do ensino médio noturno possuíam autonomia para decidirem se queriam ou não frequentar às aulas, enquanto os estudantes do ensino fundamental não possuíam essa opção devido à heteronomia existente. Na próxima seção, analisaremos o conceito de juventude e as questões relacionadas à autonomia e à heteronomia, bem como as questões relacionadas à convivência no espaço escolar.

1.4 A JUVENTUDE E A CULTURA ESCOLAR

A abordagem do conceito de juventude estava relacionada à construção histórica, social e cultural em diferentes tempos históricos. O conceito de juventude tornava-se uma categoria que era construída pela sociedade e variava conforme sua época. Dessa forma, a juventude era representada por grupos sociais distintos que lhe atribuíam sentido e significados diferentes, dependendo do contexto em que estivessem inseridos.

¹⁷ Acreditava-se que os professores reprovassem seus estudantes com base em princípios culturais existentes na sociedade brasileira. Assim, a reprodução seria um processo natural dentro do sistema educacional brasileiro, pois parecia haver uma crença de que nem todos os alunos eram capazes de aprender (SÁ EARP, 2006).

De acordo com Peralva (1997), o conceito de juventude perpassou por várias transformações ao longo dos tempos. A autora identificou o conceito de juventude como um tipo de representação e como uma condição social. Peralva (1997) sinalizou que cada grupo fazia a representação de juventude conforme suas condições sociais e culturais. Para a autora, a escolarização fazia “a cristalização social das idades da vida” (PERALVA, 1997, p.6).

Martins & Carrano (2011, p. 51) sinalizaram a necessidade de buscar outras concepções que permitissem pensar a categoria juventude além de sua diversidade. Desse modo, os autores ainda apontaram que não era possível compreender essa categoria como fechada devido às questões ligadas às formas “desiguais de acesso e apropriação dos bens materiais e simbólicos”. Os autores indicaram que a cultura juvenil assumia contornos e cores ligadas às questões de relações de poder, classe, culturais, sociais, econômicas e políticas, bem como pelo interesse de cada grupo. Segundo Martins & Carrano (2011, p. 51), essas questões refletiam no âmbito escolar e necessitavam de ser trabalhadas “para que o jovem se torne sujeito no processo educacional e sinta-se como parte importante nesse contexto”.

Para Martins & Carrano (2011, p. 44), “os jovens possuem um significativo campo de autonomia perante as instituições do denominado “mundo adulto” para construir seus próprios acervos e identidades culturais”. Para os autores, a identidade era mais uma escolha que uma imposição devido aos indivíduos poderem selecionar suas escolhas para serem reconhecidos socialmente. Neste sentido, os autores apontaram que as instituições poderiam contribuir para que os jovens fizessem escolhas conscientes em relação às suas trajetórias. Os autores ainda apontaram que as escolas de ensino médio eram instituições privilegiadas em relação à promoção de suportes para a elaboração de projetos pessoais e profissionais dos jovens.

As trajetórias estudantis apresentavam dinâmicas diferentes e poderiam ser alteradas a partir das experiências vivenciadas pelos sujeitos. Ao estudar as trajetórias escolares dos jovens do ensino médio diurno e noturno, Bittar (2015) fez uma pesquisa etnográfica que sinalizou que as esferas de sociabilidade (família, escola ou trabalho) poderiam fortalecer ou não as relações dos estudantes com a escola e influenciar suas trajetórias.

Os estudantes possuíam trajetórias que se diferiam ao longo da vida escolar, fossem por fatores internos e/ou externos. A conjunção desses fatores aliada à entrada dos jovens no mercado de trabalho ou à busca por um emprego, mesmo que fosse informal, parecia afastá-los da escola. Essas múltiplas trajetórias estudantis coincidiam com a entrada na vida adulta e, de certa forma, configuravam as juventudes brasileiras. Nesse sentido, as escolhas dos jovens estariam diretamente relacionadas ao contexto em que viviam, assim como suas construções ou não de projetos.

Dessa maneira, o conceito de projeto poderia aparecer para os jovens configurado na elaboração de planos para o futuro em que o sujeito poderia traçar estratégias para alcançar esse plano. Assim, na perspectiva da multiplicidade das trajetórias estudantis, em uma classe, poderiam aparecer diferentes projetos que tivessem conotações individuais. Nesse contexto, a elaboração dos projetos poderia também depender das relações sociais estabelecidas durante as trajetórias dos discentes. Em contrapartida, a incerteza dos jovens em relação ao futuro poderia acarretar a não construção de projetos.

Segundo Pais (2003), havia jovens que eram orientados para a realização de seus projetos, bem como havia jovens que eram marcados pela ausência de projetos. Nesse sentido, havia jovens que antecipavam seus futuros devido às suas trajetórias serem marcadas por estratégias e táticas para alcançarem os seus projetos. O autor ainda assinalou que havia jovens dos quais o futuro parecia incerto e, por isso, não possuíam projetos para o futuro.

Ainda em Pais (2003), a transição dos jovens para a vida adulta deveria ser concebida como um processo por ser resultado de um conjunto de fatores, que eram concebidos como um sistema. Dessa forma, o autor apresentou dois conceitos relacionados à autonomia e à heteronomia. Para o autor, a autonomia estava relacionada à possibilidade de os jovens construírem seus projetos. Já a heteronomia estava ligada à ausência de projetos de futuro ou projetos abertos para o futuro em que o futuro era visto como um tempo muito distante.

Para Velho (1994, p.46), “os projetos individuais sempre interagem com outros dentro de um campo de *possibilidades*. Não operam no vácuo, mas sim a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos”. De acordo com Velho (1994), os projetos poderiam ser diferentes ou até mesmo contraditórios. O autor ainda sinalizou que a pertinência e a relevância dos projetos precisavam ser analisadas mediante ao contexto em que o sujeito estivesse inserido.

A escola atuava como espaço de representação social da juventude em que seus projetos de futuro poderiam ser potencializados, porém a escola também era um espaço em que, por vezes, ocorriam conflitos devido às regras estabelecidas, à falta de diálogo e às representações de bom aluno, idealizadas por funcionários que nela trabalhavam. Esses aspectos poderiam ser traduzidos como falta de respeito e desinteresse por parte dos alunos. No entanto, essas manifestações podem ser lidas como uma contracultura escolar.

Willis (1991) pesquisou jovens do sexo masculino, brancos que pertenciam à classe operária na Inglaterra. Em sua pesquisa, Willis (1991, p.23) sinalizou que a violência e a indisciplina na sala de aula eram manifestações de “oposição cerrada, nos planos pessoal e

geral, à autoridade” e de rejeição do conformismo. Para o autor, a contracultura escolar era a zona do informal, tendo sua própria base material e sua própria infraestrutura.

Dayrell & Carrano (2014) enfatizaram que a indisciplina era um dos problemas apontados por professores e por gestores. Os autores sinalizaram que a indisciplina poderia ser vista de diferentes formas, tais como: “falta de respeito” com os docentes, relações agressivas entre os próprios estudantes, “dispersão” pelo uso de telefones ou outros aparelhos telefônicos, além da “irresponsabilidade” com os deveres solicitados pela escola. Dayrell & Carrano (2014) também apontaram que as vestimentas dos estudantes geravam conflitos no ambiente escolar e que os jovens reclamavam dos professores e da escola também, revertendo a culpa de suas mazelas para os docentes.

Ainda segundo Dayrell & Carrano (2014), havia no ambiente escolar o “jogo de culpados” em que parecia haver uma crise dentro da escola relacionada à juventude. Assim, professores, gestores e estudantes se culpavam na tentativa de encontrar solução para os problemas da juventude. Os autores apontaram que existiam diversas formas de se experimentar a juventude e que os profissionais das escolas precisavam compreendê-las para dialogar com os estudantes. Para Dayrell & Carrano (2014), os jovens não eram chamados para falar suas opiniões e nem interferir em questões relacionadas a eles no cotidiano escolar. A não participação dos jovens desestimulava o processo de protagonismo juvenil na escola.

O debate acerca da juventude estava relacionado diretamente com o ambiente escolar. A construção dos projetos pelos estudantes poderia ter relação com a visão construída da escola e com suas expectativas de futuro. Nesse cenário, a escola tornava-se um lugar em que as experiências escolares poderiam influenciar nos projetos de vida estabelecidos pelos jovens.

Para Klein & Arantes (2016), a escola tem um lugar central no debate acerca do reconhecimento da categoria juvenil. De acordo com as autoras, as experiências escolares poderiam se combinar de diversas maneiras e poderiam influenciar os projetos de vida dos estudantes. Ao estudarem as percepções de 305 estudantes do ensino médio da cidade de São Paulo, Klein & Arantes (2016) sinalizaram que 81% desses estudantes consideravam que a escola contribuiria para seus projetos de futuro, enquanto 19% não acreditavam.

As autoras ainda apontaram que a transição do período da juventude para a vida adulta não acontecia de forma linear, não sendo possível prever a idade. Segundo Klein & Arantes (2016), os jovens pensavam no futuro e procuravam oportunidades que atendessem suas aspirações no período de transição da juventude para a vida adulta.

As representações do ensino médio também foram estudadas por Souza (2007). A pesquisa foi desenvolvida com 120 estudantes que ingressaram no ensino médio de uma escola pública no Espírito Santo. Souza (2007) apontou que, no início do ano letivo, os estudantes associavam a escola a valores positivos. Havia uma expectativa relacionada ao futuro promissor dos estudantes. Já no segundo momento, Souza (2007) indicou que a escola foi associada a valores negativos devido à precarização dos espaços físicos. Souza (2007) apontou que alguns estudantes discordavam das regras impostas pela escola e que desejavam participar da criação das regras e propor sugestões aos outros estudantes. Para o autor, muitos estudantes percebiam que a aplicação das regras era desproporcional, em que os aspectos acadêmicos eram preteridos em detrimento da valoração da submissão.

De acordo com Weller (2014), a escola e os pais nem sempre apoiavam os jovens de forma adequada. Dessa maneira, não havia condições necessárias para a realização dos projetos dos jovens. Nesse sentido, as experimentações e as possibilidades de concretização dos sonhos de uma profissão pelos estudantes eram adiadas por falta de orientação. Weller (2014) sinalizou em sua pesquisa sobre o ensino médio que os jovens expressavam desconhecimento das profissões e de suas demandas específicas.

Os estudos acima apontaram para a complexidade do ensino médio, pois essa etapa da educação básica ainda mantém elementos de transição para o mercado de trabalho ou para cursos universitários. No entanto, as escolas de ensino médio apresentavam a tendência de manutenção de regras parecidas com as das escolas de ensino fundamental, com o intuito de manter a organização no espaço escolar. Por um lado, os jovens desejavam a conquista de seus espaços e de seus sonhos. Por outro, a escola passava a ser um espaço que procurava manter as regras, mas também “alimentava” um discurso de protagonismo juvenil que acabava não se concretizando.

Neste sentido, os estudantes do ensino médio poderiam querer ou não estudar por diferentes motivos. Assim, o debate sobre juventude relacionada à autonomia e à heteronomia nos ajudou a mapear os possíveis projetos dos estudantes do 1º ano do ensino médio noturno, bem como eles construía seus percursos para consegui-los ou não. Além disso, esse debate nos ajudou a entender como as reproduções das desigualdades eram naturalizadas por meio da cultura escolar. Na sequência, abordaremos o ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro, pensando os aspectos relacionados ao fluxo de matrículas a partir das políticas educacionais implantadas.

1.5 O ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

No estado do Rio de Janeiro, a Secretaria Estadual de Educação possui escolas que atendem estudantes de ensino médio e de ensino fundamental. Apesar de a prioridade ser o atendimento ao ensino médio, o artigo 10, inciso VI, da LDBEN nº 9394/96 indica que os estados devem assegurar o ensino fundamental. Sendo assim, a abrangência da SEEDUC nos 92 municípios do estado não se refere apenas ao ensino médio, mas também aos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental.

O ensino médio estadual era oferecido em duas formas: regular e nas modalidades de educação profissional, de educação de jovens e adultos e de educação à distância. Dessa forma, a rede estadual do Rio de Janeiro oferecia ensino médio à distância em 54 escolas pelos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA¹⁸). Já a educação profissional era ofertada na forma integrada. Segundo o site da SEEDUC¹⁹, havia também um Programa de Educação Integral que estimulava o protagonismo estudantil e que se subdividia em três: vocacional/intercultural, vocacional/ profissionalizante e técnico. Assim, o ensino médio, aliado à modalidade de Educação Profissional, poderia ser subdividido em: médio articulado, solução educacional, médio referência, médio nova geração.

Segundo o Plano Estadual de Educação (PEE), que foi elaborado em 2009, o ensino médio era oferecido das seguintes maneiras: regular, curso normal/magistério e integrado à educação profissional. Não havia menção aos CEJA e nem às subdivisões do ensino médio integrado, que foi implementado pela SEEDUC a partir do ano de 2008.

Em relação às matrículas do ensino médio, o PEE (2009) apontava que, tanto no ensino diurno quanto no ensino noturno, havia a diminuição delas entre os anos de 2004 e 2008. Assim, o PEE já alertava que as matrículas na dependência estadual decresciam ao longo dos anos e que seria um desafio, para a próxima década, a ampliação de oferta de vagas nessa etapa.

De acordo com Moehlecke (2018), a redução das matrículas no ensino médio no Brasil foi justificada por duas hipóteses. A primeira teria relação com as dificuldades de aprendizagem dos estudantes e a segunda estaria ligada à desmotivação dos jovens no tocante ao currículo. Segundo Moehlecke (2018), a rede estadual seguiu as orientações do diagnóstico do Ministério da Educação (MEC), passando, assim, a experimentar modelos e orientações

¹⁸ São escolas da rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Nessas escolas, o público atendido é o de jovens e adultos, que ainda não concluíram os estudos referentes ao ensino fundamental e ao ensino médio.

¹⁹ Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2532145>>, acesso em 10/06/2017.

diferentes de ensino médio entre os anos de 2008 e 2013. A justificativa para a implementação do ensino médio integral estava voltada para a ampliação da jornada escolar e para suprir as demandas específicas do mercado.

Assim, no período compreendido entre os anos de 2010 e 2015, a rede estadual também lançou programas para sanar questões de distorção série-idade e de educação integral. Dessa maneira, o Programa Autonomia²⁰ foi implementado com a finalidade de resolver o problema de correção de fluxo no ensino fundamental e no ensino médio. A matriz curricular do Programa Autonomia era dividida em quatro módulos, tendo somente os componentes curriculares de língua portuguesa, de ensino religioso e de matemática presentes em todos os módulos. Já o Programa Dupla Escola²¹ era a ampliação da jornada escolar em dez horas.

A Resolução SEEDUC nº 5.330/2015 fixou diretrizes para a implantação de matrizes curriculares na educação básica da rede estadual de educação. Essa resolução elencou os modelos de ensino médio da educação integral e definiu os objetivos de cada um deles. Assim, a resolução mencionava em seções os seguintes modelos²²: em tempo integral pleno, em tempo integral inovador, em tempo integral articulado com educação profissional e em tempo integral intercultural.

Mesmo com a ampliação do ensino médio em tempo integral, a rede estadual continuou a oferecer o ensino médio nos turnos diurno e noturno. Contudo, as vagas nas escolas de ensino médio diminuíram, de acordo com o boletim informativo²³ do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE) do Rio de Janeiro. O fechamento de turmas de ensino médio, entre os anos de 2016 e de 2018, foi também noticiado pelos veículos de comunicação²⁴. Havia, assim, o indicativo de fechamento de turmas e de falta de professores.

Além das questões do fechamento de turmas, o ensino médio da rede estadual enfrentou outros problemas relacionados ao acesso, à permanência, ao fluxo que poderiam ocorrer pela repetência ou pela interrupção temporária do estudo. Assim, os baixos níveis no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em parte, estariam ligados às altas taxas de reprovação do estado do Rio de Janeiro. Contudo, houve o monitoramento²⁵ da rede

²⁰ Trata-se de um programa feito pela secretaria estadual de educação do Rio de Janeiro em parceria com a Fundação Roberto Marinho. O programa Autonomia tem o objetivo de diminuir a distorção idade-série do ensino fundamental e do ensino médio.

²¹ É um programa considerado de período integral, em que há a parceria com empresas privadas.

²² Disponível em: < http://www.silep.planejamento.rj.gov.br/resolucao_seeduc_n_5_330_-_102.htm >, acesso em 20/06/2018.

²³ Disponível em: < <http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim1741.pdf> >, acesso em 30/07/2018.

²⁴ Disponível em: < <https://extra.globo.com/noticias/educacao/estado-do-rio-fechou-1147-turmas-de-ensino-medio-entre-2016-2018-23471921.html> >, acesso em 15/03/2019.

²⁵ Ver Bengio (2016).

estadual em relação à aprendizagem e ao fluxo, levando em conta os aspectos intra e extraescolares.

Dessa forma, a rede estadual de educação implantou algumas políticas educacionais com o intuito de monitorar o fluxo escolar, bem como acompanhar as metas estabelecidas para as escolas e ampliar a jornada escolar por meio da educação integral. No entanto, a política educacional para o ensino médio parecia não ter funcionado conforme esperado pela SEEDUC, pois houve a diminuição de vagas e fechamento de turmas. Portanto, precisamos entender como essas diretrizes foram recebidas no cotidiano escolar e como as desigualdades escolares eram produzidas e reforçadas. Uma vez que a escola deveria diminuir as desigualdades sociais, ela acabava por contribuir em aumentá-las. Fosse pela reprovação, fosse por contribuir para o abandono e/ou desistência do estudante.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Este capítulo descreverá o contexto em que a pesquisa foi realizada e os recursos metodológicos. A metodologia utilizada na pesquisa era pautada em uma abordagem antropológica. Realizamos entrevistas em profundidade, aplicamos questionários e tivemos períodos de “participação observante” (WACQUANT, 2002) com o intuito de entender as relações estabelecidas entre estudantes, professores e diretores, demonstrando, assim, as trajetórias dos estudantes no cotidiano escolar.

2.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na escola Apolo que pertencia à rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Essa rede possuía quatorze diretorias regionais e, dentre elas, havia a Regional Pedagógica e Administrativa V, que se localizava no município de Duque de Caxias. Esse município pertencia à região metropolitana do Rio de Janeiro. Segundo o IBGE, em 2020, a população estimada era de 924.624²⁶ pessoas numa área de 467.319 km². Ainda segundo o IBGE, Duque de Caxias registrou, no ano de 2017, o 11º maior Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil²⁷. A Regional Pedagógica e Administrativa V possuía 70 escolas que ofereciam o ensino médio regular nos três turnos. No entanto, o ensino noturno regular era oferecido por 34 escolas. Assim, no ano de 2017, havia, ao todo, 200 turmas na região de Duque de Caxias. Em 2018, o número de turmas diminuiu de 200 para 180.

Nesse contexto, a escolha dessa escola ocorreu devido a sua localização, ao atendimento dos estudantes do ensino médio no noturno, ao indicador de nível socioeconômico médio, aos índices de desempenho e de aprendizagem por ser professora da escola Apolo há mais de dez anos e por questionar os motivos que levavam os estudantes do noturno a abandonarem a escola no decorrer do ano. Conforme já apontado, as turmas do ensino médio noturno foram diminuindo ao longo desses dez anos. Sendo assim, o perfil desse estudante também mudou, deixando de ser somente adulto e passando a ser cada vez mais jovem. Dessa maneira, ao propormos a pesquisa, pensamos em compreender essas mudanças no campo educacional por meio do acompanhamento das trajetórias dos estudantes do ensino médio noturno.

²⁶ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/duque-de-caxias.html>, acesso em 19 de agosto de 2020.

²⁷ Disponível em: < https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101688_informativo.pdf>, acesso em 10/11/2020.

2.2 APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Ao iniciarmos a pesquisa, precisávamos saber qual turma escolheríamos para acompanhar. No ano de 2017, havia duas turmas de 1º ano matriculadas no noturno da escola Apolo. A construção desse questionário ocorreu a partir das análises de outras pesquisas acerca de trajetórias, mas também com questões estabelecidas no contexto da escola pesquisada. Neste sentido, elaboramos um questionário contendo 40 perguntas abertas e fechadas. O intuito do questionário era de traçar um perfil dos estudantes e de nortear a escolha da turma que iríamos acompanhar nos próximos anos. Esse questionário foi aplicado para os estudantes das turmas A e B, sendo que eles não eram obrigados a responder as questões que não se sentissem à vontade. Antes da aplicação dos questionários, os estudantes foram avisados sobre a pesquisa do doutorado. Eles fizeram perguntas durante o preenchimento, tais como: “É para emprego?”, “Isso vai me ajudar em quê?”, “Vai valer ponto?” e “Pra que a senhora quer saber da minha vida?”. Apesar de estar com eles todas as semanas, houve um estranhamento da atividade realizada pelos estudantes. Nessa etapa, 46 estudantes das duas turmas responderam aos questionários. As perguntas variaram entre dados socioeconômicos, reprovação, evasão escolar, escola, trabalho e expectativas. Nesse sentido, podemos observar como era a composição dos estudantes que se dispuseram ao preenchimento dos questionários no quadro abaixo:

Quadro 3 – Comparação entre as turmas A e B

Turma A		Turma B	
Sexo			
Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
11	08	14	13
Distribuição de idades			
15 anos	01 pessoa	15 anos	02 pessoas
16 anos	05 pessoas	16 anos	03 pessoas
17 anos	04 pessoas	17 anos	02 pessoas
19 anos	01 pessoa	18 anos	07 pessoas
20 anos	01 pessoa	19 anos	04 pessoas
22 anos	01 pessoa	20 anos	02 pessoas
33 anos	02 pessoas	22 anos	01 pessoa

(Continuação)

---	---	23 anos	01 pessoa
---	---	26 anos	01 pessoa
---	---	32 anos	01 pessoa
---	---	44 anos	01 pessoa
---	---	46 anos	01 pessoa
---	---	67 anos	01 pessoa
Total	19 pessoas	Total	27 pessoas

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados mapeados dos questionários.

Comparando as respostas das duas turmas, percebemos que elas eram parecidas em relação aos aspectos de reprovação, de evasão escolar e de expectativas. Em relação à reprovação na turma A, podemos apontar que 01 estudante não respondeu essa questão, 15 estudantes foram reprovados e 03 não. Já na turma B, 20 estudantes foram reprovados e 07 não foram. Também mapeamos a quantidade de vezes que os estudantes foram reprovados, conforme o quadro abaixo:

Quadro 4 – Reprovações nas turmas A e B

	Turma A	Turma B
Quantidade de reprovações	Estudantes	
Uma vez	08	04
Duas vezes	03	10
Três vezes	03	04
Quatro vezes	---	01
Cinco vezes	01	---
Seis vezes	---	01
Total	15	20

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados mapeados dos questionários.

As duas turmas possuíam um número elevado de estudantes que já ficaram reprovados. Esses dados nos mostraram que 79% dos estudantes da turma A que responderam os questionários possuíam distorção idade/série. Já na turma B, o número é de 74%. O quadro 3 também revelou que, na turma A, 8 estudantes ficaram reprovados pelo menos uma vez. Já

na turma B, a quantidade de estudantes reprovados pelo menos duas vezes foi de 10 estudantes. Isso nos mostrava que a distorção idade/série dos estudantes da turma B era maior em relação à da turma A.

Assim, ao analisarmos os perfis das duas turmas, percebemos que elas eram bem parecidas. No entanto, a turma B destacava-se pela quantidade de estudantes que se dispuseram a preencher os questionários e que estavam mais receptivos à pesquisa. Dessa forma, escolhemos a turma B para fazer o acompanhamento por três anos. Inicialmente, o acompanhamento ocorria às terças-feiras nas aulas de Língua Portuguesa e de Matemática na turma B, porém, no segundo semestre, o acompanhamento da turma B acontecia às segundas, terças e quintas-feiras. Na turma A, o acompanhamento ocorria às quartas e sextas-feiras durante as minhas aulas. A minha participação nas aulas da turma B provocou estranhamentos nos estudantes da escola Apolo. No início das observações, os estudantes de outras turmas chegavam até a sala e pediam ao professor para falar comigo sobre questões de Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os estudantes da turma B ainda estranhavam a minha participação como ouvinte nas aulas em 2017, mas não faziam mais perguntas. Aos poucos, transitei do exótico para o invisível, pois não podia negar que pertencia ao campo que pesquisava. Esse estranhamento advinha de a situação ser inusitada para os estudantes.

2.3 OBSERVAÇÕES ETNOGRÁFICAS

Em princípio, a entrada no campo não seria um problema, pois já conhecia o ambiente que pesquisaria. No entanto, a vigilância epistemológica precisou ser redobrada para não naturalizar processos que estaria acostumada a vivenciar no cotidiano da escola Apolo. Assim, a participação observante, que foi utilizada também por Wacquant (2002), seria a metodologia adequada para compreender as ações e as interações entre gestores, professores e estudantes. Nesse sentido, a participação observante ocorreu em reuniões, conselhos de classes e reuniões pedagógicas, em que os professores e os diretores estavam juntos. Já com os estudantes, houve o acompanhamento da turma do 1º ano do ensino médio entre os anos de 2017 e 2019.

Inicialmente, não houve estranhamento pelos professores, pois já estavam acostumados com minha presença nos ambientes da escola. No entanto, a participação como observadora nas diferentes aulas causou desconforto entre os docentes. Por mais que já tivesse avisado que as aulas seriam observadas para a compreensão das interações, os professores

ficavam inquietos e, por vezes, iam até o final da sala para saber o que eu escrevia no caderno de campo.

Assim, a entrada no campo com os estudantes também gerou estranheza. Eles me perguntavam o que eu estava fazendo na sala. Inicialmente, eles falavam que eu seria um “caguete”²⁸ que os entregaria para a direção. Como eu transitava entre os dois lados, havia desconfiança do meu papel dentro do grupo. A pesquisa foi iniciada em março de 2017 e só em outubro fui convidada para participar do grupo de *whatsApp* da turma B. Nesse grupo, não havia professores e, mesmo com o convite para entrar no grupo de *whatsApp*, ainda existiam dúvidas se a minha presença seria caracterizada como professora ou como estudante da turma, conforme as figuras 01 e 02 abaixo:

Figura 1: Fotografia tirada por Marcelo no dia 26 de outubro de 2017



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

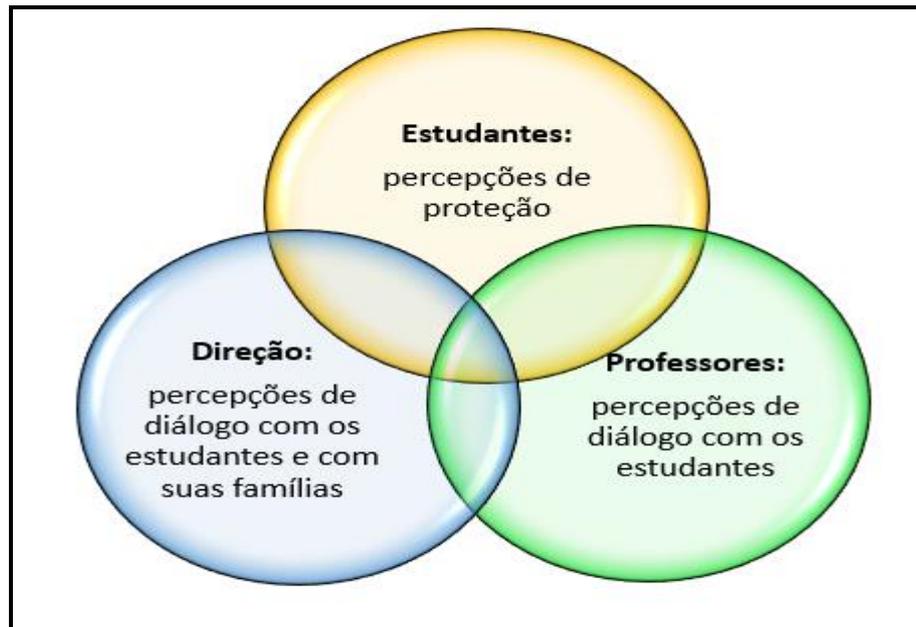
²⁸ Termo nativo usado para indicar que poderia delatar os segredos dos estudantes para a direção.

Figura 2: Conversas no WhatsApp sobre a minha presença no grupo



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Nessa conversa, estavam os seguintes estudantes: Evandro, Andrea, Carla e Marcelo. Dessa maneira, assistir e participar das aulas ao lado dos estudantes ajudou no processo de aceitação da minha presença nos dias em que não estava ministrando aulas. Essa naturalização originou uma agente híbrida dentro da pesquisa, pois transitava pelos seguintes segmentos: gestão, docentes e estudantes. Assim, não era uma completa desconhecida que precisava ser aceita por todos e não tinha que me aproximar dos grupos de gestão e docentes, pois já estava inserida neles. Nas visões desses grupos, não havia a necessidade de aprender os seus trabalhos. Por outro lado, essa inserção poderia enviesar os dados mapeados no campo e a atenção deveria ser redobrada em relação à relativização do cotidiano da escola Apolo. Dessa maneira, a participação observante se transformou em uma linha tênue, pois eu era uma pessoa que atuava em dois campos: o de observadora e o de professora. Por conta desse trânsito, fui vista como uma pesquisadora híbrida, que assumia papéis diferentes naquela cultura escolar. Entendíamos que uma pessoa assumia diversos papéis na sociedade e isso dependeria da inserção em diferentes cenários, conforme apontado por Gluckman (2010). Contudo, não prevíamos que esse fenômeno ocorresse de forma inversa no âmbito da pesquisa, pois não precisava diferenciar meus papéis entre pesquisadora/possível estudante porque as percepções sobre a minha presença em diversos ambientes eram diferenciadas pelos próprios diretores, professores e estudantes.

Figura 3: Pesquisadora híbrida

Fonte: Elaboração própria com dados mapeados durante a participação observante.

Esta clareza do papel que desempenhava começou a ser desenhada no segundo ano de pesquisa, quando efetivamente já estava adaptada à turma B e estava em contato com os estudantes que não permaneceram na escola. Esse processo híbrido ocorreu ao longo dos três anos em que buscava mapear dados da cultura escolar para analisá-los. Como já conhecia o espaço a ser pesquisado, precisei usar da vigilância epistemológica da seguinte maneira:

- * Iniciei o trabalho de campo quando já possuía as questões a serem pesquisadas;
- * Iniciei um processo permanente de relativização das falas dos professores, buscando desnaturalizar suas concepções que, por vezes, também faziam sentido para mim por ser eu também professora;
- * Anotei aspectos do cotidiano, por mais simples que fossem, pois este material se constituiria na cultura local e demonstraria as ações dos sujeitos pautados em suas crenças;
- * Refleti sobre aspectos relacionados às questões da prática cultural que, em um primeiro momento, não havia percebido enquanto participante do processo;
- * Analisei, triangulei e categorizei os dados para que houvesse o distanciamento entre a naturalização de pertencimento e o ofício de pesquisadora.

Apesar de ter realizado os procedimentos acima para relativizar as questões familiares, esse processo não foi isento de conflitos, conforme apresentado por Rosistolato & Pires do Prado (2019) e Velho (1999). Existia a minha subjetividade que trazia à tona conflitos devido

ao espaço pesquisado ser o local de trabalho. A pesquisa realizada no ambiente de trabalho fazia com que o olhar etnográfico demandasse questões e dúvidas diante das certezas estabelecidas, também pelo pesquisador, como verdades.

2.3.1 O escambo

A inserção como observadora na sala de aula ocorreu em abril de 2017 e foi vista com muita estranheza pelos estudantes. Eles brincavam comigo e com os outros professores nas aulas: “Ih, olha lá! A professora voltou a estudar” e “Quem está aqui hoje? É a Marlies estudante ou é a Marlies professora?” (Anthony, 24 anos), “Hoje, a Marlies é professora ou é aluna?” (Evandro, 18 anos). Já no mês de agosto, os estudantes interagiam comigo em forma de brincadeira: “Professora, fala sério! Não tem nada mais de divertido ‘pra’ fazer em casa, não?” (Ângelo, 18 anos), “Até hoje a senhora está aqui, tem descanso não?!” (Gilvan, 18 anos) e “Queria ter uma vida dessa, né, não?! Se eu não tivesse nada ‘pra’ fazer, eu iria ‘pro’ baile ‘pra’ dançar, curtir umas gatinhas!” (Jaime, 16 anos).

Em outubro de 2017, notei que os estudantes precisavam de ajuda nas atividades de Língua Portuguesa. Então, propus à Ângelo ajudá-lo para resolver as atividades que valiam ponto. Ele aceitou e os estudantes Gilvan, Marcelo, Jaime e Thiago se aproximaram para fazer os exercícios. Este aceno de ajuda me possibilitou ter acesso a algumas informações do grupo, tais como: interesses profissionais, conversas sobre saídas e noitadas com bebidas, quem já havia ‘ficado’²⁹ com quem da sala, quais os componentes curriculares que mais gostavam e as estratégias que usavam para justificar suas saídas da sala ou para irem embora antes do horário. Com essa aproximação, também entrei no grupo de mensagens da turma, muito embora estudantes como Simone e Viviane ainda desconfiassem da minha presença. A notícia que tinha sido aceita no grupo de mensagens foi feita da seguinte forma: “Então, Marlies, nós fizemos uma reunião e decidimos que você é maneira, sangue bom e pode entrar no nosso grupo. Fala teu número ‘pra’ eu te adicionar” (Carla, 18 anos). Desde então, passei a falar suas gírias quando observava, ria das brincadeiras ao mesmo tempo em que tentava ficar séria na frente dos professores, de vez em quando jogavam bolinha de papel na minha direção e eu as retornava. Eu estava sendo testada a todo momento pelos estudantes. Além disso, prestava a atenção no que falavam e fazia perguntas sobre a escola. Esses comentários eram carregados de sentidos positivos e negativos, tais como: “Agora você vai ver como nós [sic] sofre. Não

²⁹ Termo nativo usado para dizer que tinha saído com alguém e que não era um relacionamento sério.

pode abrir a boca ‘pra’ nada, esse ‘professor’ é muito chato.” (Jaime, 16 anos) e “É bom voltar a ser aluno, não é? Pode fazer a bagunça que quiser!” (Anthony, 24 anos).

Durante o período de aprendizagem, aprendi a perguntar como havia sido o final de semana, quem eram as garotas com as quais eles haviam saído e se os pais apoiavam esse tipo de comportamento. Nessas conversas, mapeei dados relacionados às trajetórias no ensino fundamental para entender como eles tinham ingressado no ensino médio. Também mapeei dados das meninas que já tinham filhos e de como eram tratadas pelas famílias; pude ingressar em um universo de incerteza para os jovens, mas de grandes experimentações em que transitavam da heteronomia para a autonomia, conforme apontado por Pais (2003) em sua pesquisa. Naquele cenário, os docentes construíam uma imagem negativa dos estudantes e, durante o mapeamento de dados, a percepção era contrária. Eram jovens que possuíam sonhos, mas que lutavam contra a pobreza e não tinham orientações para alcançarem seus projetos de futuros. Dessa maneira, buscavam estratégias alternativas, como se agruparem em sala de aula. Aos poucos, notei que os estudantes se dividiam em grupos pela sala e decidimos categorizá-los para que pudéssemos ver como agiam em relação às interações com os colegas e com os professores. Para tanto, construímos tipologias que ajudaram no processo de análise devido à proximidade com os agentes da pesquisa.

As observações ocorriam conforme as rotinas dos grupos. Tive que aprender com os estudantes a interagir de forma que houvesse a aceitação. Nesses casos, tive que negociar respostas de exercícios em sala de aula, como trocas simbólicas de escambo para a aceitação pelos grupos. O mesmo ocorreu com os profissionais da secretaria, pois tive que aprender o ofício para mapear informações acerca dos estudantes. Nesse sentido, a pesquisa de Seeger (1980) com os índios nos ajudou a compreender como a aprendizagem desse ofício poderia ajudar no mapeamento dos dados. Assim, trabalhei catalogando fichas de estudantes que não permaneciam mais na unidade e conferia os números de telefones com o intuito de saber se ainda funcionavam ou pertenciam aos responsáveis.

2.3.2 A preservação da fachada docente

Ao analisarmos o contexto da escola Apolo, notamos, por meio de observações etnográficas, que aquele espaço era estabelecido por regras, condutas e valores construídos a partir de representações idealizadas por profissionais da educação, estudantes, responsáveis e/ou pais. As interações entre esses grupos dinamizavam os códigos escolares nos três turnos e, como exemplo, podemos citar os casos dos uniformes e os atrasos dos estudantes para

assistir às aulas, que se diferenciavam entre os turnos. Os estudantes do noturno não necessariamente precisariam usar uniforme e seus atrasos eram tolerados, mesmo que não estivessem trabalhando, diferente dos estudantes do diurno. A direção solicitava que usassem a camisa cinza ou branca, caso não tivessem a blusa do uniforme.

Além dos códigos estabelecidos a partir das interações, percebemos questões ligadas à hierarquia dentro do grupo. Diretores, pessoal de apoio, professores e estudantes tinham espaços demarcados no ambiente escolar, assim como as falas nas reuniões pedagógicas. Quando essa lógica era ameaçada, havia questionamentos dos professores em relação ao seu espaço dentro da escola. Esses questionamentos e reclamações ocorriam em reuniões e em situações em que houvesse a ameaça da quebra de hierarquia. Um dos episódios de reclamações deles era a questão de os estudantes entrarem na sala dos professores para comer biscoitos e beber o café preparado para os docentes. Esse tipo de comportamento fazia os professores reclamarem da falta de privacidade e de não poderem comentar assuntos pertinentes às suas vidas por conta da presença dos estudantes em horários de intervalos.

Nesse cenário, os professores, ao interagirem em favor da manutenção da fachada, demonstravam os códigos presentes naquele ambiente. Outra característica presente era a questão do terceiro turno ser composto por professores com maior tempo de serviço na escola. Dessa maneira, dentro do próprio grupo de professores, havia uma hierarquia estabelecida pela secretaria de educação. Essa regra impossibilitava professores de outros turnos a se habilitarem para ministrar aulas no ensino médio noturno, mas o contrário poderia ocorrer devido à diminuição das turmas.

Goffman (1985) sinalizou que o indivíduo tendia a incorporar e a exemplificar os valores estabelecidos pela sociedade. Dessa maneira, a representação ressaltaria os valores morais compartilhados por aquela comunidade e, nesse sentido, a representação de desempenhos idealizados em uma sociedade estratificada revelaria o processo de preservação da fachada³⁰ entre os “estratos superiores e inferiores” (GOFFMAN, p. 41, 1985). Nessa ação, a pessoa poderia apresentar características gerais de representação, acentuando ou ocultando fatos presentes em suas interações.

Assim, a dinâmica estabelecida na escola Apolo pelos atores sociais era definida a partir de códigos que poderiam levar os professores a omitirem ou a acentuarem fatores presentes em suas interações ao concederem as entrevistas. Esse processo poderia acontecer com o intuito de preservar as representações estabelecidas no ambiente de trabalho, porém um

³⁰ Termo definido por Goffman como valor social positivo, que pode ser utilizado por uma pessoa por meio de rituais durante suas interações.

dos fatores diferenciais em relação às entrevistas era que os professores me viam como uma pessoa que manteria a fachada, pois também era professora da unidade escolar. Nesse caso, a aproximação com o objeto de pesquisa me facilitou em relação à condução das entrevistas ao mesmo tempo que poderia enviesar a pesquisa. Eles falavam sobre as turmas fazendo referências aos comportamentos como se eu entendesse as justificativas em relação aos desempenhos acadêmicos e às interações.

2.4 ENTREVISTAS

As entrevistas tinham a finalidade de comparar as expectativas dos professores com as respostas dadas pelos estudantes nos questionários. Dessa forma, as questões elaboradas estavam relacionadas às reprovações, evasão, clima escolar, metodologias de ensino, expectativas profissionais e sobre os estudantes. Ao todo, fizemos nove entrevistas com professores que foram descritas no quadro abaixo:

Quadro 5 – Entrevistas realizadas com os professores

	Entrevistas	Tempo de duração
01	Felipe	00h 37m 33s
02	Rafael	00h 23m 46s
03	Paulo	00h 33m 30s
04	Vinícius	00h 23m 55s
05	Gustavo	00h 38m 26s
06	Ester	00h 23m 27s
07	Marina	00h 21m 20s
08	Sara	00h 25m 11s
09	Uriel	00h 29m 25s
Total		04h 16m 33s

Fonte: Elaboração própria.

Neste sentido, por meio da triangulação feita pela participação observante, entrevistas e preenchimento dos questionários, percebemos que as expectativas dos professores eram completamente diferentes das expectativas apresentadas pelos estudantes. Também entrevistamos os estudantes que desistiram e/ou solicitaram transferência da escola. No total,

foram vinte e cinco entrevistas, sendo seis da turma A e dezenove da turma B, conforme o quadro abaixo:

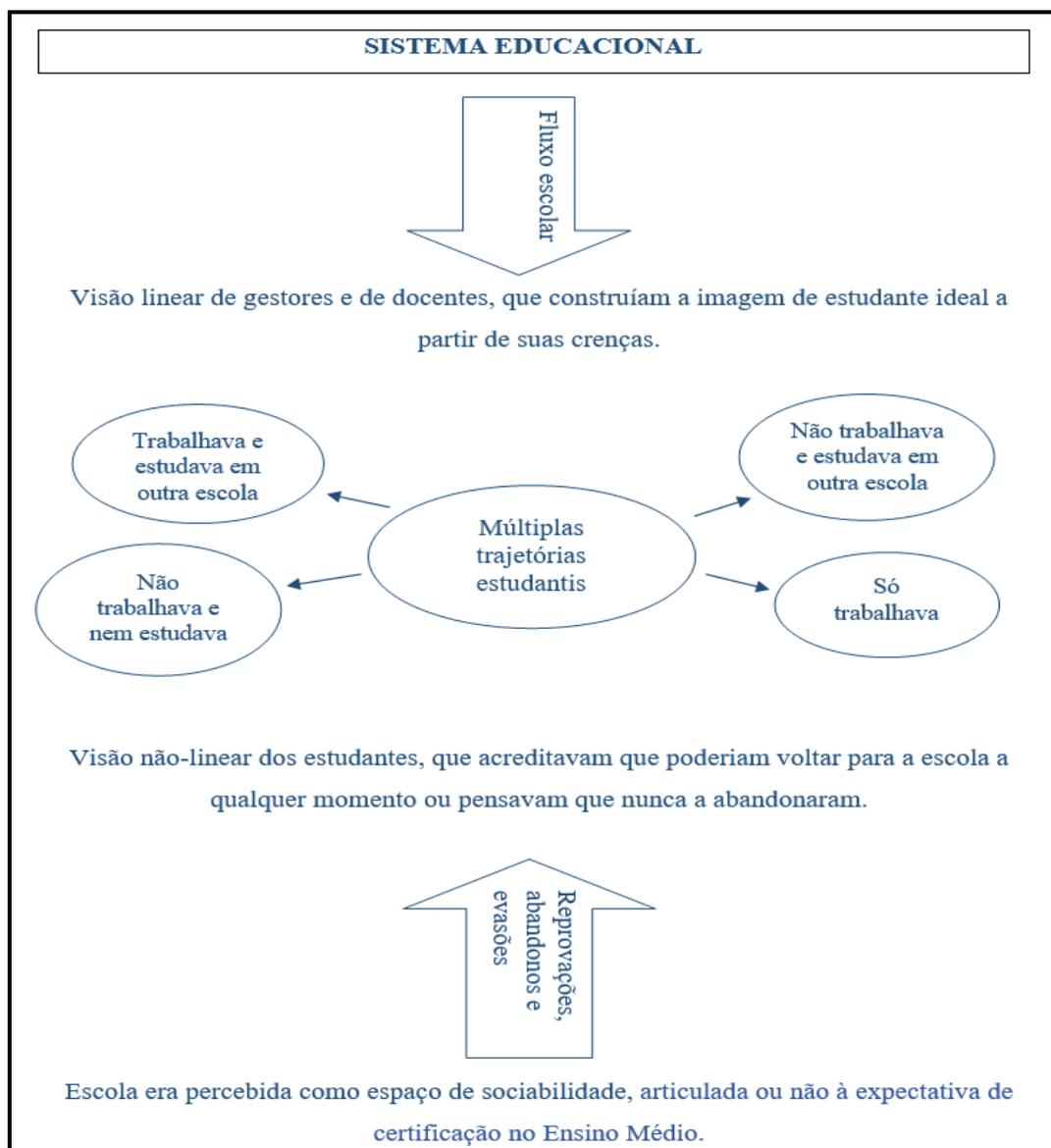
Quadro 6 – Entrevistas realizadas com os estudantes

	Entrevistas	Tempo de duração
01	Alice	00h 15m 56s
02	Ângelo	00h 29m 11s
03	Andrea	00h 14m 32s
04	Clara	00h 19m 15s
05	Cleide	00h 16m 07s
06	Charles	00h 28m 52s
07	Geovani	00h 46m 25s
08	Gilvan	00h 19m 18s
09	João	00h 20m 14s
10	Jonathan	00h 15m 56s
11	Josué	00h 23m 55s
12	Jaime	00h 28m 28s
13	Joelma	00h 13m 42s
14	Juan	00h 30m 58s
15	Karen	00h 28m 06s
16	Kyara	00h 21m 33s
17	Levi	00h 17m 30s
18	Márcia	00h 14m 06s
19	Natália	00h 31m 34s
20	Nivaldo	00h 21m 32s
21	Silvana	00h 26m 40s
22	Susana	00h 27m 59s
23	Simone	00h 23m 13s
24	Tatiana	00h 12m 36s
25	Thiago	00h 25m 05s
Total		09h 31m 45s

Fonte: Elaboração própria.

Apesar de ter realizado vinte e cinco entrevistas, usamos nesta tese as dezenove entrevistas da turma B. A participação observante nos ajudou a construir questões para as entrevistas com os estudantes que desistiam e/ou solicitavam transferência para outra escola. Diante dos dados mapeados, percebíamos que havia um movimento no campo que indicava a existência de tensões, que eram baseadas nas percepções dos atores educacionais. Essas lógicas produziam e reproduziam desigualdades educacionais naquele cenário. Inicialmente, as análises partiam do seguinte esquema:

Figura 4 – Esquema conceitual



Fonte: Elaboração própria com dados mapeados durante a participação observante.

Esse esquema conceitual foi construído a partir dos dados mapeados no campo. Analisamos os discursos que envolviam os dados iniciais no campo e, ao longo dessas

análises, nossa pesquisa mudou devido às questões de desnaturalização. Nesse esquema, retratamos como eram as percepções dos docentes e dos diretores, que sinalizavam em Conselhos de Classe e em reuniões que o sistema educacional fazia com que os estudantes fossem “empurrados”³¹ ao longo de suas trajetórias. Além disso, havia a questão da percepção dos docentes em relação à representatividade que a escola exercia na vida desses estudantes do ensino médio noturno. Em seus discursos, os docentes diziam que os estudantes frequentavam a escola devido à certificação. Para os docentes, eles somente queriam o diploma para trabalharem. Retratar essas argumentações em esquema conceitual nos ajudou a perceber que havia tensões a partir das percepções construídas em crenças de que a escola perdia o poder de reprovação e de que os estudantes não queriam aprender. Assim, havia nos argumentos desses atores educacionais uma lógica da reprovação já sinalizada pela literatura acadêmica (SÁ EARP, 2006; RIBEIRO, 1991). Diante da lógica da reprovação, perguntávamo-nos como os estudantes percebiam suas trajetórias.

Diante desse processo de desnaturalização, começamos a construir os conceitos de trajetórias lineares e não-lineares, que foram criados a partir das percepções dos estudantes e dos professores. Além disso, esse esquema nos ajudou a formular quatro roteiros de entrevistas para os estudantes que não permaneceram na escola. Nesses quatro roteiros, havia perguntas em comum e outras direcionadas para a situação em que o estudante se encontrava.

O mapeamento das casas dos estudantes foi realizado com a ajuda de dois estudantes que não eram da turma, mas que se propuseram a colaborar. Esse foi o fator-chave para o número de entrevistas realizadas. Apesar de ser moradora de Duque de Caxias, não conhecia os locais de difícil acesso que eles conheciam. Passamos tardes na busca desses estudantes. Ao visitar às casas, percebemos que os estudantes da turma B moravam em locais de difícil acesso, pois eram íngremes ou havia várias casas em um único quintal. Algumas dessas casas não tinham rede de esgoto e a água era transportada em baldes ou os próprios moradores improvisavam encanamentos.

³¹ Termo nativo usado para indicar que os estudantes passavam de um ano de escolaridade para o outro porque os professores não podiam reprová-los.

Figura 5: Fotografias do trabalho de campo



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

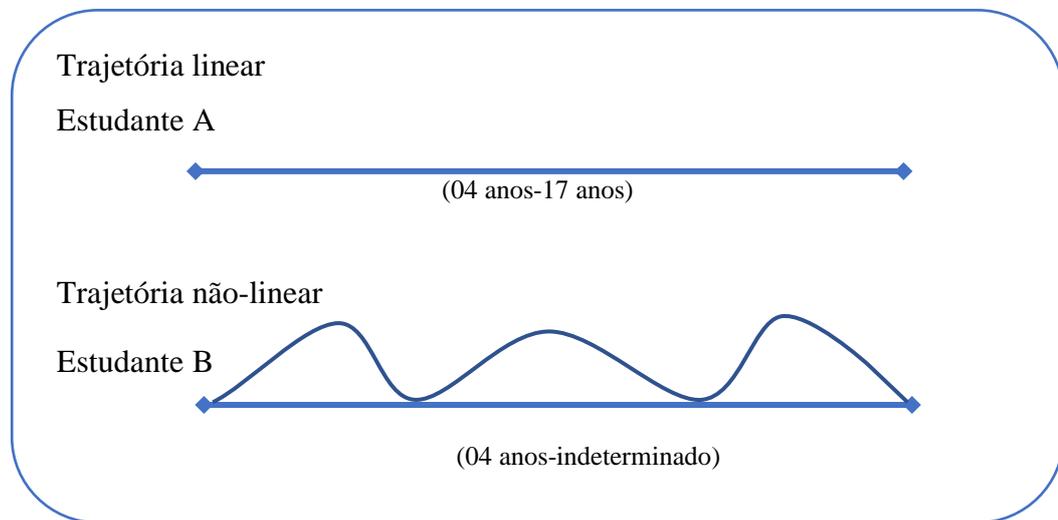
Assim, as observações e as entrevistas se complementaram ao longo da pesquisa. Notamos que aspectos relatados nas entrevistas puderam ser mapeados nas observações no ambiente escolar, assim como em outros ambientes fora da escola. Neste sentido, ambas as técnicas nos ajudaram a compreender o contexto das trajetórias dos estudantes da escola Apolo.

Dessa maneira, ao entrevistarmos os estudantes da turma B, notamos que as trajetórias estudantis se diferenciavam quanto aos fatores internos e externos à escola Apolo. Assim, ao analisarmos as entrevistas e os cadernos de campo relativos às visitas às casas dos estudantes, percebemos que existiam múltiplas trajetórias em que os motivos para a saída da escola poderiam ser parecidos ou não. A partir de então, utilizamos a categorização linear e não linear para as trajetórias estudantis, pois observamos que os estudantes não percebiam suas trajetórias como truncadas ou descontínuas. Essa categorização também foi usada pelo grupo de pesquisa – LaPOpE – em trabalhos ligados às trajetórias estudantis de ensino fundamental nos trabalhos de Souza (2018), Melo (2018) e Lima (2020).

Entendemos como trajetórias lineares aquelas em que os estudantes conseguiam aprender e concluir a educação básica no período previsto, que era estabelecido pelos sistemas educacionais. Já as trajetórias não-lineares eram aquelas em que os estudantes desistiram e/ou

abandonaram os estudos por motivos extra ou intraescolares. Ao pensarmos essas duas trajetórias com o auxílio da física e da matemática, percebemos que os estudantes entravam no sistema educacional na idade correta, porém o que diferenciava os percursos era a variação existente em determinada trajetória.

Figura 6: Proposta conceitual de trajetórias



Fonte: Elaboração própria com dados mapeados durante a participação observante.

A utilização desses conceitos da física e da matemática advinham da necessidade de repensar o campo de pesquisa, pois os estudantes entrevistados se expressavam de forma negativa em relação aos termos “desistir ou abandonar”. As respostas dos estudantes, que não permaneceram na escola Apolo, fizeram com que eu repensasse os conceitos já cunhados em relação às trajetórias escolares. Os estudantes entrevistados percebiam a não permanência na escola como variações durante o trajeto dentro de um sistema educacional.

Antes de iniciarmos as entrevistas, conversávamos sobre o que o estudante estava fazendo com o intuito de saber os motivos da não permanência na escola. Alguns brincavam comigo e devolviam a pergunta: “Agora?” e eu respondia: “Também!” e ríamos. Outras perguntas eram feitas, tais como: se tinha filhos, se estava trabalhando e se ainda morava com os pais/responsáveis. Caso respondessem que possuíam filhos, perguntava os nomes das crianças, se estudavam ou se estavam em creches, se ser mãe era trabalhoso. Essas perguntas me colocavam na situação de aprendiz, porque imediatamente as moças tentavam me explicar suas rotinas. Já com os rapazes as questões abordadas eram referentes à independência financeira (trabalho, moradia com os pais e a paternidade). A escuta de suas realizações ou de

suas expectativas, algo que provocava aproximação do entrevistado, além de, metodologicamente, perceber que deveria seguir o protocolo de aprendiz antes de iniciar as entrevistas. Esse protocolo foi possível porque os estudantes que não permaneceram na escola já me conheciam. O fator que determinava a interação antes das entrevistas era quanto tempo o estudante frequentou o ensino médio noturno da escola Apolo.

Essa interação no campo provocou a construção do conceito de trajetórias não-lineares dos estudantes devido às percepções de significados de educação e da escola. Esta era percebida como fator de possibilidade de mobilidade social por desejarem a melhoria de vida ao mesmo tempo em que estavam afastados da instituição, porém nem todos percebiam esse afastamento como ruptura do sistema educacional. Nesse caso, a escola seria o local em que os estudantes se relacionariam e se apropriariam dos saberes. Dessa maneira, os sentidos da educação ampliavam-se ao compreendermos o processo de mobilização dos estudantes em *relação à escola e na escola*, conforme apontado por Charlot (1996) em seu estudo. Outra pesquisa que nos auxiliou durante as análises foi o trabalho de Lage & Pires do Prado (2018) no que se referia à questão da mobilidade social e da relação com a escola. Esses processos poderiam ser diferentes ao longo das trajetórias estudantis e poderiam ou não influenciar na construção de projetos de futuro quando estavam cursando o ensino médio.

CAPÍTULO 3 - A ESCOLA E AS TURMAS

O objetivo deste capítulo é descrever a escola em que a pesquisa foi desenvolvida, além de analisar os fatores intraescolares que a compuseram. Para tanto, descreveremos as composições das duas turmas, pensando aspectos ligados às permanências, às transferências e às desistências, demonstrando, assim, as trajetórias estudantis ao longo dos anos da pesquisa.

3.1 A ESCOLA APOLO

A escola Apolo encontrava-se em uma região urbana, localizada no 1º distrito do município. O bairro Amazonas³², local em que a escola está localizada, está a 5,4 km de distância do centro de Duque de Caxias. Amazonas se localiza entre dois bairros que são considerados os mais populosos de Duque de Caxias, de acordo com o censo de 2010 do IBGE.

Havia, no bairro Amazonas, quatro linhas de ônibus, sendo uma intermunicipal e três municipais, que possibilitavam aos moradores irem para a região denominada Central do Rio de Janeiro, para o centro de Duque de Caxias e para outros bairros dentro do perímetro da região do 1º distrito. Havia diferentes tipos de comércio e serviços no bairro, mas era predominantemente residencial.

Em relação à oferta de ensino, o bairro possuía quatro escolas que eram duas escolas particulares e duas escolas estaduais. Não havia no bairro nenhuma escola municipal. As duas escolas particulares ofereciam as seguintes etapas: educação infantil e ensino fundamental, contudo somente uma dessas escolas atendia estudantes do ensino fundamental dos anos finais. Essas escolas estaduais atendiam as etapas de ensino fundamental e ensino médio. De acordo com o censo de 2018,

Quadro 7 - Número de escolas do bairro Amazonas

Escolas	Etapa	Total de Estudantes
Particular 1	Educação Infantil	77
	Ensino Fundamental – Anos iniciais	100
Particular 2	Educação Infantil	14

³² O nome do bairro foi alterado para preservar a identificação da escola Apolo.

(Continuação)

	Ensino Fundamental – Anos Iniciais	82
	Ensino Fundamental – Anos Finais	89
Estadual 1	Ensino Fundamental – Anos Finais	155
	Ensino Médio	306
Estadual 2 ³³	Ensino Fundamental – Anos Finais	559
	Ensino Médio	349

Fonte: Adaptado do site do QEdu.

Dessa maneira, a oferta de ensino fundamental ocorria nas quatro escolas e de ensino médio somente em duas escolas do bairro. Assim, três fatores contribuíam para que a escola Apolo tivesse a quantidade de alunos do ensino fundamental maior que a do ensino médio. O primeiro era a inexistência de escolas da rede municipal naquele perímetro e o segundo fator estava ligado à questão de capacidade de atendimento de número de estudantes. O terceiro fator tinha relação com a origem dos estudantes que estavam matriculados na escola. Por ser um bairro que fazia fronteira com outros dois bairros, que possuíam densidades demográficas elevadas, a escola Apolo recebia estudantes que moravam nesses bairros. Esse fator revelava a carência de escolas de anos finais nesse perímetro.

Um dos objetivos da pesquisa desta tese era compreender os motivos que levavam os estudantes a saírem da escola. Visitamos às casas dos estudantes que saíram da escola para entrevistá-los e pudemos observar a questão da densidade demográfica relacionada ao espaço em que viviam. Assim, a cada portão que abríamos, deparávamo-nos com casas aglomeradas que abrigavam pessoas da mesma família ou vizinhos sem nenhum parentesco.

Os dados encontrados durante a pesquisa nos fizeram repensar as questões relacionadas ao nível socioeconômico dos estudantes da escola Apolo. Segundo dados do INEP do censo de 2015, a média do indicador de nível socioeconômico dos estudantes da escola foi de 47,79, que era considerado médio. A nota técnica do INEP esclarecia que a aferição do indicador ocorria a partir dos bens que os estudantes assinalavam nos questionários contextuais. No caso da escola Apolo, os 105 estudantes avaliados se enquadravam no grupo três, em que havia bens elementares³⁴, bens complementares³⁵, renda

³³ A escola estadual 2 refere-se à escola Apolo.

³⁴ Banheiro e até dois quartos para dormir, televisão, geladeira e até dois telefones celulares.

³⁵ Máquina de lavar roupa e computador, com ou sem internet.

familiar entre 1 a 1,5 salário-mínimo por mês e escolaridade dos responsáveis relacionadas ao ensino fundamental e ao ensino médio.

Dessa maneira, buscamos compreender em que grupo e níveis os estudantes estavam inseridos. Esse primeiro levantamento nos ajudou a pensar nas questões que foram acrescentadas ao questionário em relação às trajetórias dos estudantes pesquisados, tais como: remuneração mensal familiar e pretensão de trabalhar durante o ensino médio. Buscávamos mapear esses aspectos para compor os perfis dos estudantes e pensarmos os motivos das desistências ao longo da pesquisa.

A literatura internacional também trata dos aspectos que envolvem os dados socioeconômicos com relação direta ao desempenho acadêmico (COLEMAN et al., 1966; FORQUIN, 1995). No Brasil, as pesquisas também constataram que o nível socioeconômico em conjunto com outros fatores, fossem eles extra ou intraescolares, poderiam influenciar no desempenho acadêmico dos estudantes (CASTRO; TAVARES, 2016; ALVES; SOARES; XAVIER, 2014).

Analisando os dados do censo da escola Apolo, percebemos que, no ano de 2015, a escola Apolo obteve nota 3,0 em relação à aprendizagem e ao fluxo nos anos finais. No ano de 2017, os estudantes do 9º ano da escola Apolo não participaram da Prova Brasil. Não havia, no site do INEP, nenhum registro referente à avaliação do ensino médio da escola Apolo. A instituição nunca alcançou as metas estabelecidas pelo INEP, conforme o quadro abaixo:

Quadro 8 - Evolução do desempenho do 9º ano

Escola Apolo		
Ano	IDEA Observado	Metas Projetadas
2007	2.2	2.5
2009	2.2	2.7
2011	---	2.9
2013	2.7	3.3
2015	3.0	3.7
2017	---	3.9

Fonte: Adaptado do site do INEP.

O quadro acima demonstrava o desempenho de um ano de escolaridade específico, porém a composição da nota do IDEB tinha relação direta com o cálculo das aprovações. Ao analisar os dados da escola, observamos que a escola possuía um índice alto de reprovações. Nos anos de 2015, 2016 e 2017, a escola Apolo apresentou os seguintes dados em relação à aprovação, à reprovação e ao abandono:

Quadro 9 - Taxas de Rendimento da Escola Apolo

Escola Apolo					
Ano	Etapa	Total de Estudantes	Aprovação (%)	Reprovação (%)	Abandono (%)
2015	Ensino Fundamental	566	80,6	15,6	3,7
	Ensino Médio	200	70,2	23,8	6,0
2016	Ensino Fundamental	738	70,5	16,3	13,1
	Ensino Médio	331	53,8	39,3	6,9
2017	Ensino Fundamental	547	72,3	27,7	0
	Ensino Médio	354	64,6	15,8	19,6

Fonte: Adaptado do site do QEdU.

Notamos também que havia uma variação no índice de abandono entre os anos de 2015 e 2017 nas etapas da educação básica. Dessa maneira, os fatores elencados no quadro acima precisavam ser analisados no contexto escolar para entendermos quais eram as ações de professores e equipe gestora diante desses dados. Para este estudo, analisamos os dados do ensino médio a partir do ano de 2017. Os dados da escola Apolo eram:

Quadro 10 - Taxas de Rendimento do Ensino Médio da Escola Apolo

Escola Apolo					
Ano	Ensino Médio	Total de Estudantes	Aprovação (%)	Reprovação (%)	Abandono (%)
2017	1º ano	198	60,6	18,9	20,5
	2º ano	94	66,7	10,3	23,0
	3º ano	62	74,2	14,5	11,3

Fonte: Adaptado do site do QEdU.

Esse quadro caracterizava o ensino médio dos turnos da manhã e da noite. As taxas disponibilizadas no site não nos possibilitavam analisar o número de estudantes por turno.

Contudo, percebemos que a reprovação e o abandono apresentavam resultados elevados no 1º ano do ensino médio, assim como ocorria em nível nacional.

A garantia de um aprendizado com qualidade para todos os grupos sociais existentes no âmbito escolar foi sugerida por Alves & Soares (2008). Os autores indicaram que a escola poderia diminuir o efeito do nível socioeconômico dos estudantes durante a trajetória educacional, pois aquele seria um dos fatores que poderia gerar desigualdade de aprendizagem. Outro fator abordado pela literatura de efeito-escola era a influência externa que poderia ocasionar problemas com a aprendizagem dos estudantes. Assim, a atuação dos professores junto ao corpo discente poderia auxiliar na melhoria da aprendizagem.

De acordo com Soares (2004), as escolas públicas não poderiam escolher seus docentes e, além disso, não atraíam bons profissionais. O bom funcionamento da escola, associado aos recursos financeiros, também foi abordado por Soares (2004). O autor enfatizou que havia três tipos de recursos: físico, didático e humano. O primeiro estava relacionado ao prédio, equipamentos e suas condições de uso. Os recursos didáticos tinham relação com as escolhas pedagógicas dos professores e da escola. Já os recursos humanos referiam-se aos profissionais que trabalhavam na escola. Para Soares (2004, p. 87), “não há boa escola sem recursos humanos e financeiros adequados”.

Um dos problemas que ocorria na escola Apolo era a constante falta de professores. Assim, a escola Apolo, bem como outras escolas da rede estadual, apresentava problemas relacionados à falta de professores nos anos de 2017 e de 2018. No ano de 2017, havia 47 professores e 17 profissionais de apoio, contando com os terceirizados. Mesmo com essa quantidade de professores, a escola Apolo até o mês de junho tinha falta de professores de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, Filosofia, Sociologia, Língua Inglesa, Educação Física, Arte e História³⁶. Sendo assim, algumas das 24 turmas estavam sem aula desses componentes curriculares, que foram preenchidas com Gratificação por lotação Prioritária (GLP). No ano de 2018, havia 43 professores e 16 profissionais de apoio, contando com os terceirizados. Nesse ano, já no mês de março, havia falta de professores e esse fato perdurou até o final do ano. Assim, nos meses de março e de abril, havia faltas de todos os componentes curriculares. Essa falta foi resolvida ao longo do ano, porém, no mês de novembro, ainda havia falta de Arte, Sociologia, História, Matemática, Resolução de Problemas Matemáticos e Geografia. No ano de 2019, havia, no mês de junho, cinquenta tempos sem professores de componentes curriculares como Língua Portuguesa, Matemática,

³⁶ Os dados referentes ao quadro funcional foram fornecidos por uma pessoa entrevistada. Seu nome não será revelado por conta do acordo de confidencialidade que estabelecemos no início da pesquisa.

Geografia entre outros. As ausências de professores também foram resolvidas ao longo do segundo semestre de 2019.

Na rede estadual era recorrente a falta de professores nas unidades escolares. Uma das estratégias utilizadas pela Secretaria de Educação para sanar essa carência³⁷ era a liberação de horas extras para professores da rede. Contudo, a falta, às vezes, não era suprida, conforme ocorreu na escola Apolo no ano de 2018. No ano de 2019, a rede estadual apresentava um déficit de dois mil professores, que impactavam aproximadamente vinte mil estudantes³⁸.

Assim, a falta de professores na escola Apolo não era um fato isolado na rede estadual. O último concurso para a rede ocorreu em 2014. Nos anos entre 2017 e 2019, as GLP eram preenchidas por professores contratados. Apesar de a escola estar localizada na rua principal do bairro Amazonas, houve falta de professores durante o período da pesquisa.

A localização da escola Apolo era próxima ao comércio do bairro e funcionava em três turnos. O acesso à escola era feito pelo portão da rua da frente nos turnos da manhã e da tarde. No turno da noite, o acesso era feito pelo portão de garagem, que se localizava na rua transversal. Havia três pavimentos. No térreo, ficava o refeitório, duas salas que pertenciam aos dentistas dos bombeiros no ano de 2007 e que agora guardavam materiais de obra e de jogos. Havia, no pátio, duas mesas de *pingue pongue* que foram construídas nas férias de janeiro do ano de 2019. No primeiro pavimento, tínhamos 04 salas de aula, 01 sala de leitura, 01 sala de direção, 01 sala de orientação, 01 sala de professores, 01 sala de informática, 01 sala de agente pessoal, 01 sala de secretaria, 01 auditório, 01 almoxarifado, 01 cozinha, banheiros de estudantes e de funcionários, 01 sala de matemática, que foi uma parceria estabelecida entre a SEEDUC e o Sistema de Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN). No segundo pavimento, havia 12 salas de aulas e 02 banheiros de estudantes. Ainda havia, no final do corredor, tapumes que impediam a entrada do antigo banheiro feminino. No terceiro pavimento, existiam: 01 quadra, 02 vestiários, 02 banheiros e 01 sala. Apesar disso, os banheiros da quadra ainda não funcionavam e nem a sala de dança.

Os recursos físicos e os recursos pedagógicos também eram indicativos de qualidade, mas dependeriam das relações sociais existentes na escola para serem utilizados conforme apontou Soares (2004). As interações estabelecidas entre professores e discentes poderiam influenciar na aprendizagem e, nesse contexto, o papel da gestão escolar seria de facilitar a ação dos docentes (SOARES, 2004; FRANCO et al., 2007).

³⁷ Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/01/29/rj-tem-deficit-de-2-mil-professores-diz-secretario-de-educacao.ghtml>>, acesso em: 15 de março de 2019.

³⁸ Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=21361>, acesso em: 15 de março de 2019.

Na escola Apolo, das salas existentes, o laboratório de informática nunca foi usado pelos estudantes. Os motivos alegados tanto pela gestão atual quanto pelas gestões anteriores era de que não havia computadores suficientes para todos os alunos e que, nessa sala, não havia acesso à internet. Assim, devido a não utilização da sala de informática, seis computadores encontravam-se distribuídos na secretaria, na coordenação e na sala da direção. No ano de 2017, a sala de multimeios era usada como sala de aula em todos os horários. No início do ano de 2018, os recursos disponíveis da sala de multimeios foram transferidos para o auditório e a sala voltou a ser usada pelos professores com a única finalidade de ministrarem aulas às turmas. A sala de leitura era usada com mais frequência nos turnos da manhã e da tarde. Apesar de ter uma professora responsável pela sala de leitura no período da noite, os estudantes nunca fizeram uma atividade nesta sala.

A participação observante (WACQUANT, 2002) possibilitou acompanhar as mudanças que ocorreram na escola durante os três anos de pesquisa. Assim, a observação nos deu possibilidade de perceber a aplicação dos recursos financeiros da escola pela direção, bem como a visão dos estudantes e dos professores em relação a esses recursos.

No primeiro ano de etnografia, a gestão atual começou a reformar partes da escola. Um dos problemas estruturais da escola era o muro que estava desmoronando devido às raízes de uma árvore. Como a escola ficava situada em uma região íngreme, o muro poderia cair nas casas que ficavam na parte inferior do terreno. Com o dinheiro devolvido pela operação lava-jato³⁹, a SEEDUC informou ao diretor que era preciso fazer essa obra antes de qualquer obra da escola.

Segundo a direção, o dinheiro já estava destinado à obra do muro. Ele lamentava porque havia outras prioridades dentro da escola que não poderiam resolvidas naquele momento, tais como: a pintura de todas as salas e da fachada da escola, obra no auditório, reformas nas salas que apresentavam goteiras em época de chuvas, assim como nos banheiros dos estudantes e dos professores. Contudo, a escola ainda passou por reformas nesse mesmo ano. Houve a liberação de uma verba de infraestrutura que possibilitou reformar o auditório.

Nas férias de janeiro do ano de 2018, a direção realizou a pintura do corredor e das salas. Esses locais foram pintados nas cores verde claro e azul, já o corredor foi pintado de azul e foram desenhadas folhas ao longo dele com a frase: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor

³⁹ Era uma investigação que tinha como objetivo o combate à corrupção e à lavagem de dinheiro.

chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto. A bondade humana é uma chama que pode ser oculta, jamais extinta”, de Nelson Mandela. Também foram trocadas as maçanetas das portas, foram colocadas lixeiras nas salas e foi realizada a troca dos quadros brancos. No entanto, as maçanetas e as lixeiras foram danificadas pelos estudantes. O diretor lamentou ao longo do primeiro semestre a destruição desse material pelos estudantes do primeiro e do segundo turnos. Ele comentava o vandalismo em todas as reuniões e solicitava aos professores que acompanhassem os estudantes durante a permanência nas salas. Assim, ele enfatizava aos professores que não deixassem os estudantes sozinhos. Uma das soluções da direção foi retirar as maçanetas das portas e as lixeiras das salas.

No mês de novembro de 2018, os banheiros dos estudantes foram reformados. O banheiro masculino foi pintado de azul e o feminino foi pintado de rosa, mas, no início de dezembro, jogaram tinta azul pelo chão do banheiro feminino, na pia e no vaso sanitário. No grupo de *WhatsApp* da escola, o diretor colocou as fotos e escreveu: “Banheiros reformados, limpos e agora isso. Gente, preciso da ajuda de vocês no controle das salas, porque, se isso não acontecer, fica impossível.” Somente os professores do noturno comentaram as fotos postadas no grupo, os professores dos outros turnos não fizeram nenhum comentário.

No ano de 2019, a direção reformou os banheiros dos professores localizado na sala dos professores, pintou murais pelos corredores da escola, construiu mesas de *pingue-pongue*, instalou aparelhos de ar-condicionado nas salas dos professores e na direção, bem como no auditório. Também reformou a sala dos professores e construiu uma estante para os diários, colocou armários novos para os professores, reformou os sofás e instalou uma televisão, que ainda não está em funcionamento.

A liderança do diretor e um ambiente voltado para a aprendizagem eram características de uma escola eficaz, conforme apontado por Sammons (2008). O clima escolar poderia influenciar negativamente ou positivamente na aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a literatura de eficácia escolar indicava que um ambiente físico poderia ter um efeito positivo no desempenho dos estudantes, assim como em suas atitudes.

A direção da escola Apolo foi reconduzida ao cargo no ano de 2017, por meio da consulta à comunidade escolar. Ao assumir a gestão da escola, o diretor pagou as contas deixadas pela direção anterior. Os investimentos feitos na escola eram expressos pela equipe atual em todas as reuniões com os professores e com os responsáveis. Apesar das melhorias realizadas na escola Apolo, os índices relacionados à reprovação e à evasão ainda eram elevados, levando-nos a refletir sobre outros fatores que impactavam na aprendizagem dos estudantes. Na próxima seção, apresentaremos a configuração das turmas.

3.2 CONFIGURAÇÃO DAS TURMAS

Na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, as matrículas eram realizadas por meio do Site Matrícula Fácil. Havia primeiro o período de renovação da matrícula para aqueles estudantes que desejassem permanecer na mesma escola. Havia também três fases estabelecidas pela SEEDUC para a realização de matrícula. A primeira fase ocorria quando os estudantes efetuavam suas inscrições, havendo depois a confirmação da matrícula. A segunda fase das matrículas ocorria quando as vagas não eram preenchidas na primeira fase. Já a terceira fase acontecia a partir das vagas remanescentes da matrícula informatizada. Nessa fase, os estudantes maiores de 18 anos e/ou responsáveis precisariam levar as documentações solicitadas diretamente na escola, porém a Resolução SEEDUC Nº 5674 de 17 de agosto de 2018 alterou os procedimentos e normas em relação às matrículas. Nessa resolução, a SEEDUC retirava a terceira fase da matrícula, que era realizada na escola.

As matrículas dos estudantes das turmas do primeiro ano do ensino médio foram realizadas pelo Matrícula Fácil no final do ano de 2016, mas também foram feitas junto à secretaria da escola no ano de 2017. Havia três grupos de estudantes: os que já pertenciam à escola, os que estudavam em outra unidade escolar e os que haviam parado de estudar. Neste sentido, trinta e três pessoas já pertenciam ao quadro discente da escola Apolo enquanto quarenta e três pessoas eram matrículas novas.

Os quadros abaixo das turmas A e B sinalizavam as trajetórias dos estudantes durante os três anos de pesquisa. Suas elaborações foram feitas a partir dos diários das turmas do primeiro ano do ensino médio do ano de 2017. Optamos por usar as mesmas nomenclaturas que eram estabelecidas no Sistema Conexão Educação⁴⁰ pela SEEDUC. Assim, as escolas nomeavam a situação dos estudantes nos diários de classe e no sistema *on-line*. Este preenchimento ocorria durante e ao final do ano letivo. Os termos usados para designar as situações dos estudantes eram: “cancelado”, “transferido”, “transferido de turma”, “aprovado”, “aprovado com dependência” e “reprovado”.

Ao elaborarmos os quadros das turmas A e B, incluímos as idades dos estudantes além dos termos técnicos elencados acima. Nesse sentido, optamos por apresentar as idades dos estudantes associadas ao ano de início da pesquisa. Esse dado nos revelava que as composições das turmas apresentavam características específicas em relação ao público jovem, que era atendido no ensino médio regular noturno. Os quadros nos mostravam que sete

⁴⁰ Trata-se de um portal da SEEDUC em que existem páginas direcionadas ao acesso da secretária de educação, da gestão escolar e dos professores.

peças eram consideradas adultas enquanto sessenta e nove pessoas estavam enquadradas no perfil de jovens, conforme estabelecido pelo estatuto da juventude. Além disso, ao considerarmos a faixa etária, notamos que somente um estudante estava com a idade adequada ao primeiro ano do ensino médio. Dessa maneira, nove jovens estavam com um ano de atraso escolar enquanto cinquenta e nove jovens estavam com dois anos ou mais anos de distorção idade-série. Assim, as turmas eram constituídas por pessoas fora da idade estabelecida pela emenda constitucional nº 059/09, bem como por pessoas que não estariam enquadradas nos perfis de jovens segundo a lei 12.852/13⁴¹. No diário, as turmas estavam organizadas da seguinte maneira:

Quadro 11 – Composição de estudantes e suas trajetórias da turma A

Turma A					
Nº	Estudante	Idade	2017	2018	2019
01	Arthur	32	Aprovado	Aprovado	Concluiu o ensino médio
02	Alice	18	Transferida	Cancelada ⁴²	---
03	Aisha	17	Aprovada	Aprovada	Concluiu o ensino médio
04	Ayla	23	Transferida	---	---
05	Cecília	21	Cancelada	Transferido	---
06	Carlos	19	Aprovado	Transferido	Cancelada
07	Daniel	18	Reprovado	Reprovado	Cancelada
08	Eduarda	16	Aprovada	Transferida de turma ⁴³	Transferida
				Aprovada	
09	Enrico	18	Aprovado	Reprovado	Reprovado no 2º ano
10	Francis	18	Aprovada	Aprovada	Concluiu o ensino médio
11	Francisco	23	Transferido	---	---

⁴¹ A Lei 12.852 de 2013 se relaciona ao Estatuto da Juventude.

⁴² Alice teve sua matrícula cancelada em outra unidade escolar no ano de 2018.

⁴³ Eduarda foi transferida para o turno da manhã na escola Apolo.

(Continuação)

12	Franklin	20	Cancelada	---	---
13	Jean	33	Aprovado	Aprovado	Transferido
14	Janete	16	Aprovada	Transferida de turma ⁴⁴	Reprovada 3º ano
				Aprovada	
15	Josué	16	Aprovado com dependência	Transferido	---
				Concluiu o ensino médio ⁴⁵	
16	Kyara	22	Aprovada	Cancelada	---
17	Leonor	17	Transferida	---	---
18	Lidiane	20	Aprovada com dependência	Cancelada	---
19	Liliane	16	Aprovada	Aprovada com dependência	Concluiu o ensino médio
20	Luzia	20	Aprovada	Cancelada	---
21	Manoel	18	Transferido	---	---
22	Michel	15	Aprovado com dependência	Aprovado	Cancelado
23	Mayara	26	Transferida	---	---
24	Natália	18	Cancelada	---	Cancelada
25	Pietro	20	Cancelada	---	---
26	Rômulo	20	Transferido	---	---
27	Tatiana	17	Cancelada	---	Aprovada para o 2º ano
28	Thalita	19	Cancelada	---	---
29	Violeta	16	Aprovada com dependência	Reprovada	Aprovada para o 3º ano
30	William	17	Reprovado	Aprovado no 1º ano	Transferido
Estudantes matriculados após 30 de abril de 2017					

⁴⁴ Janete foi transferida para o turno da manhã na escola Apolo.

⁴⁵ Josué concluiu o ensino médio na modalidade de EJA no ano de 2018, na escola Azul.

(Continuação)

31	Levi	17	Reprovado	Cancelada	---
32	Luana	19	Transferência	---	---

Fonte: Elaboração a partir dos dados mapeados no campo.

- Não estudou ou não estava no Sistema Conexão Educação
- Transferidos, segundo o Sistema Conexão Educação
- Matrícula cancelada
- Aprovado ou aprovado com dependência
- Transferido(a) de turma
- Reprovado(a)
- Concluintes

Quadro 12 – Composição de estudantes e suas trajetórias da turma B

Turma B					
Nº	Estudante	Idade	2017	2018	2019
01	Antônia	43	Cancelada	---	---
02	Ângelo	18	Aprovado com dependência	Cancelada	---
03	Anthony	24	Aprovado	Aprovado	Concluiu o ensino médio
04	Brendo	20	Cancelada	---	---
05	Carla	18	Aprovada	Aprovada	Concluiu o ensino médio
06	Clara	21	Cancelada	---	---
07	Cleide	16	Reprovada	Transferida de turma ⁴⁶	Cancelada
				Reprovada	
08	Charles	23	Cancelada	---	---
09	Diego	21	Aprovado	Aprovado	Concluiu o ensino médio
10	Evandro	18	Aprovado	Cancelada	---
11	Geovani	21	Cancelada	---	Cancelada
12	Gilvan	18	Reprovado	Transferido	---
13	Gleice	17	Cancelada	Cancelada	---

⁴⁶ Cleide foi transferida para o turno da manhã na escola Apolo.

(Continuação)

14	Ilma	47	Cancelada	---	---
15	Ivana	20	Transferida	---	---
16	João	18	Cancelada	---	---
17	Jorge	33	Aprovado	Aprovado	Concluiu o ensino médio
18	Júlio	18	Cancelada	---	---
19	Joelma	20	Cancelada	---	---
20	Karen	18	Cancelada	---	---
21	Katarina	21	Transferida	---	---
22	Laiane	27	Aprovada	Aprovada	Concluiu o ensino médio
23	Lilian	19	Reprovada	Transferida	---
24	Lúcia	45	Aprovada	Aprovada	Concluiu o ensino médio
25	Marcelo	20	Aprovado	Cancelada	---
26	Nivaldo	21	Cancelada	---	---
27	Renato	17	Cancelada	---	---
28	Roberta	20	Cancelada	---	---
29	Susana	20	Cancelada	---	Transferida
30	Simone	23	Aprovada	Cancelada	---
31	Thaís	16	Aprovada	Aprovada	Reprovada no 3º ano
32	Viviane	16	Aprovada	Aprovada com dependência	Concluiu o ensino médio
Estudantes matriculados após 30 de abril de 2017					
33	Thiago	17	Reprovado	Aprovado	Cancelada
34	Ivy	67	Aprovada	Aprovada	Cancelada
35	Jonathan	17	Transferido	Reprovado	Transferido
36	Flávia	18	Cancelada	---	---
37	Silvana	17	Cancelada	---	---

(Continuação)

38	Ronan	19	Aprovado com dependência	Aprovado	Concluiu o ensino médio
39	Jaime	16	Reprovado	Cancelada	---
40	Juan	17	Transferido de turma ⁴⁷	Reprovado	Cancelada
			Reprovado		
41	Thayná	17	Transferida	---	---
42	Márcia	28	Cancelada	---	---
43	Andrea	16	Reprovada	Cancelada	Transferida
44	Fábio	17	Aprovado	Cancelada	---

Fonte: Elaboração a partir dos dados mapeados no campo.

- Não estudou ou não estava no Sistema Conexão Educação
- Transferidos, segundo o Sistema Conexão Educação
- Matrícula cancelada
- Aprovado ou aprovado com dependência
- Transferido(a) de turma
- Reprovado(a)
- Concluintes

Notamos que as composições das turmas A e B se modificaram ao longo dos três anos de pesquisa. Analisando os quadros acima, constatamos que as trajetórias estudantis da escola Apolo eram marcadas por transferências e matrículas canceladas. Estas poderiam ser relacionadas ao abandono e/ou à evasão escolar. No quadro abaixo, temos os números de estudantes com seus resultados finais nos anos de 2017 e 2018.

Quadro 13 – Resultado final dos estudantes das turmas A e B

		Turma A				
2017	Transferido	Reprovado	Matrícula cancelada	Aprovado	Não estudou ou não estava no sistema	
	08	03	06	15	00	
2018	Transferido	Reprovado	Matrícula cancelada	Aprovado	Não estudou ou não estava no sistema	

⁴⁷ Foi transferido para o turno da manhã na escola Apolo.

(Continuação)

	02 ⁴⁸	03	05	10	12
2019	Transferido	Reprovado	Matrícula cancelada	Aprovado ⁴⁹	Não estudou ou não estava no sistema
	03	02	04	06	17
Turma B					
2017	Transferido	Reprovado	Matrícula cancelada	Aprovado	Não estudou ou não estava no sistema
	04	07	18	15	00
2018	Transferido	Reprovado	Matrícula cancelada	Aprovado	Não estudou ou não estava no sistema
	02	03	08	11	20
2019	Transferido	Reprovado	Matrícula cancelada	Aprovado	Não estudou ou não estava no sistema
	03	01	05	08	27

Fonte: Elaboração a partir dos dados mapeados no campo.

Ao observarmos o quadro acima, percebemos que as turmas A e B retratavam as taxas de rendimentos dos níveis nacional e estadual em escala micro. Nesse quadro, o número calculado contemplou todos os estudantes que se matricularam na escola Apolo entre os anos de 2017 e 2019. Notamos que a escola cancelou as matrículas de estudantes por 15 vezes, duas delas foram da estudante Natália. Na turma A, houve 08 reprovações entre os anos de 2017 e 2019, sendo que os estudantes Daniel e Enrico foram reprovados consecutivamente. Daniel duas vezes no primeiro ano e desistiu em 2019, já Enrico ficou reprovado também por duas vezes no segundo ano em 2018 e em 2019. Em relação ao fator referente aos estudantes que não estudaram ou não estavam no sistema, repetimos os dados mapeados, porém houve estudantes que, no ano de 2018, não conseguimos mapear e foram repetidos no ano de 2019, foram eles: Ayla, Francisco, Franklin, Leonor, Manoel, Mayara, Pietro, Rômulo, Thalita e Luana, totalizando 19 estudantes. No quesito transferências, essa turma teve 14 transferências, uma delas foi a de Josué, que optou por fazer o ensino médio na EJA e conseguiu concluí-lo.

⁴⁸ Apesar de ter ocorrido 03 transferências, calculamos o resultado final na trajetória mapeada. Nesse caso, Josué solicitou transferência, mas concluiu o 3º ano em 2018. Então, ao contar as transferências na tabela, consideramos somente 02.

⁴⁹ Incluímos no grupo de aprovados os estudantes que concluíram o 3º ano do ensino médio noturno.

Ao observarmos a questão de frequência dessa turma, notamos que havia 18 estudantes em 2017; no final do ano de 2018, havia 12 pessoas e, em 2019, 08 estudantes.

Na turma B, as taxas de rendimento também não apresentaram resultados diferentes das médias nacional e estadual. Assim, houve 31 matrículas canceladas ao longo desses três anos. Uma delas foi a de Gleice que teve sua matrícula cancelada por duas vezes, assim como Geovani. Essa turma somou 11 reprovações, sendo que Juan e Cleide reprovaram por duas vezes consecutivas e, por consequência, tiveram suas matrículas canceladas em 2019. Também usamos o mesmo procedimento em relação ao fator referente aos estudantes que não estudaram ou não estavam no sistema na turma B. Assim, não encontramos informações sobre os estudantes por 47 vezes. Dessa quantidade, repetimos os resultados de 18 estudantes nos anos de 2018 e de 2019. Eram eles: Antônia, Brendo, Clara, Charles, Ilma, Ivana, João, Júlio, Joelma, Karen, Katarina, Nivaldo, Renato, Roberta, Flávia, Silvana, Thayná e Márcia. Dessa forma, totalizamos 29 estudantes que não estavam estudando ou que não se encontravam no sistema. A turma B teve 10 transferências, sendo que o estudante Jonathan solicitou transferência por duas vezes. Ao analisarmos as trajetórias dos estudantes da turma B, percebemos que, de 44 estudantes matriculados, somente 23 estudantes conseguiram permanecer até o final do ano em 2017. Desses 23, 14 estudantes chegaram ao final de 2018. Já em 2019, 09 estudantes, sendo que 01 pessoa ficou reprovada.

As análises das duas turmas nos fazem questionar se o problema da educação básica seria somente a reprovação, conforme apontado por Ribeiro (1991). Dos setenta e seis estudantes matriculados nessas turmas, não havia nenhum estudante dentro da faixa etária esperada para o ingresso no primeiro ano do ensino médio. As distorções série-idade eram de pelo menos um ano. Notamos que a falta de ação da escola Apolo refletia nos dados das matrículas canceladas e no monitoramento dos estudantes que “desapareciam” do sistema educacional.

3.2.1 – Permanências na escola Apolo

No início do ano de 2017, os diários das turmas A e B apresentavam até o dia trinta de abril 30 e 32 estudantes matriculados respectivamente. Após esse período, na turma A, foram matriculados 02 estudantes e, na turma B, 12 estudantes. Segundo a secretária da unidade escolar, os professores alegavam que a turma A era muito agitada e solicitaram que as novas matrículas no 1º ano do ensino médio fossem realizadas na turma B.

Assim, dos setenta e seis estudantes matriculados em 2017 somente dezesseis estavam no terceiro ano do ensino médio. Sendo que, desses dezesseis, treze estudantes encontravam-se na mesma turma no ano de 2019. Da turma A, os estudantes que ainda permaneciam na escola Apolo eram os seguintes: Arthur, Aisha, Liliane e Francis. Da turma B, permaneceram os seguintes estudantes: Anthony, Carla, Diego, Viviane, Laiane, Lúcia, Jorge, Thaís e Ronan. Mapeamos duas estudantes, Eduarda e Janete, que solicitaram suas transferências para outra turma no turno da manhã por questões relacionadas ao trabalho. No entanto, no início do ano de 2019, Eduarda solicitou transferência para outra escola estadual no terceiro distrito de Duque de Caxias. O estudante William também solicitou transferência para uma outra escola da rede estadual próxima à sua casa. No terceiro bimestre de 2019, Jean também solicitou sua transferência para outra escola estadual, que se localiza no município de Magé. O motivo das transferências de Jean e de Eduarda estava relacionado ao matrimônio. Na turma B, Andrea e Susana solicitaram suas transferências para escolas próximas às suas residências. Outra transferência mapeada foi a de Jonathan. No seu caso, a transferência foi realizada da escola em que estudava quando havia pedido transferência da escola Apolo no ano de 2017, porém não detectamos qual era a outra instituição pelo sistema escolar.

Na escola Apolo, havia casos de estudantes que permaneciam no noturno de estudantes que eram da turma A e foram reprovados. Eram eles: Enrico, Violeta e Daniel. Enrico e Violeta estudavam no 2º ano do ensino médio no ano de 2019. Já Daniel estava cursando o primeiro ano do ensino médio pela terceira vez. As reprovações de Daniel foram baseadas no percentual de frequência menor que o estabelecido pela LDBEN nº 9394/96. Daniel alegava que trabalhava no quartel e sempre estava de serviço, impossibilitando, assim, sua presença nas aulas. Com isso, no ano de 2019, Daniel desistiu de estudar ao final do primeiro bimestre.

No ano de 2019, havia também três casos de retorno de estudantes à escola Apolo, que eram: Carlos, Tatiana e Natália. Assim, Carlos estava matriculado no 2º ano e as duas estudantes estavam matriculadas no 1º ano. Todos os seis estudantes estavam matriculados na turma A em 2017. Desses seis estudantes, Carlos e Daniel desistiram de estudar apresentando o motivo de trabalho e tiveram suas matrículas canceladas no ano de 2019. Já Natália efetivou sua matrícula, mas não compareceu à escola.

Ao final do ano de 2019, os estudantes da turma A: Arthur, Aisha, Francis e Liliane concluíram o ensino médio. As estudantes Tatiana e Violeta foram aprovadas para o 2º ano e 3º ano do ensino médio respectivamente. Já Enrico e Janete ficaram reprovados. Na turma B,

Thaís ficou reprovada por faltas enquanto Anthony, Carla, Diego, Viviane, Laiane, Lúcia, Jorge e Ronan concluíram o ensino médio na turma B.

3.2.2 Transferências

A rede estadual de educação baseava-se na Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 340/2013 para fazer as transferências de estudantes da rede. De acordo com o artigo 13 da Deliberação nº 340/2013, o estudante, ao fazer sua transferência, deveria receber o histórico escolar com os resultados e com a frequência do período em que ficou naquela escola. Porém, o artigo 14 indicava que:

Art. 14. O estabelecimento de origem tem o prazo máximo de vinte (20) dias úteis, a partir da data da solicitação, feita por escrito, para fornecer a transferência e respectivos documentos, conforme legislação em vigor (Lei nº 3.690, 26/10/2001).

Na escola Apolo, observamos que a transferência era fornecida imediatamente à solicitação do estudante, porém a documentação que seguiria junto com a transferência dependeria da documentação fornecida pelo estudante no ato da matrícula na escola Apolo. De acordo com nossas observações, a secretária da unidade escolar permitia que o prazo de entrega das documentações para a efetivação da matrícula fosse maior que o da deliberação do CEE. Esse procedimento era pautado no parágrafo 3º, que sinalizava:

§ 3º. Ao aluno em processo de transferência, cuja matrícula ainda não se tenha concretizado pela falta de apresentação da documentação, é permitido frequentar a escola de destino pelo período máximo, improrrogável, de 45 (quarenta e cinco) dias, a partir do início do ano letivo ou da data da matrícula, no caso de ingresso no decorrer das aulas. A validade, desta frequência para fins escolares, somente será reconhecida após a apresentação da documentação correspondente e efetiva concretização da matrícula.

Durante a observação que ocorreu no período de matrícula do ano de 2019, a secretária da escola Apolo indicou que a entrega da declaração de transferência ou de uma declaração em curso já garantia a matrícula do estudante na unidade. Ela também declarou que os estudantes levavam o papel com o prazo em que deveriam entregar os documentos, mas nem todos retornavam com essa documentação em tempo hábil. Esse procedimento refletia nas informações do livro de transferências utilizado para o controle da secretaria, pois, de acordo com a secretária, os estudantes só avisavam à escola Apolo que estavam em outra unidade nas seguintes situações: quando chegavam ao final do ano ou quando necessitavam

do histórico para pegar o certificado na outra escola. Assim, constatamos que só havia três transferências nesse livro, diferentemente das informações registradas no sistema *on-line*.

A secretária informou que esses casos atrapalhavam a rotina de atualização dos diários das turmas. Na visão da funcionária, se os estudantes solicitassem o trancamento da matrícula ou a própria transferência, não seria preciso aguardar o procedimento de exclusão automática pelo Sistema Conexão Educação após o prazo de trinta dias. Ela ainda declarava que a forma usada para retirar o estudante da listagem antes desse prazo era por meio de ligação ou indo às turmas para perguntar aos outros estudantes.

Dessa maneira, percebemos que a secretaria da escola Apolo parecia apresentar problemas em relação ao controle das transferências. Podemos elencar dois motivos que se relacionavam a esse contexto: o primeiro era a demora da solicitação de transferência dos estudantes e o segundo a pendência na documentação que perdurava ao longo dos anos.

O mapeamento das possíveis causas das transferências das turmas A e B ocorreram por meio de visitas às casas dos estudantes e por meio do sistema *on-line*. Assim, detectamos oito estudantes na turma A no ano de 2017. Dos oito discentes, tivemos contato com três famílias, que foram as da Alice, da Ayla e do Rômulo. Dessa maneira, os motivos para a transferência de Alice estavam relacionados à responsabilidade com sua filha e à proximidade da escola com a sua residência e, mesmo assim, a estudante desistiu de estudar no ano seguinte. O motivo de Rômulo foi a mudança para o estado de São Paulo. Já no caso de Ayla, seu padrasto relatou que ela não estava estudando, somente trabalhando. Não conseguimos contato diretamente com Ayla, apesar de irmos três vezes a sua residência.

Os outros cinco estudantes foram mapeados pelo sistema *on-line* e solicitaram transferências para outras unidades escolares. Os motivos elencados para a transferência de estudantes para outras escolas da rede estadual ou particular foram apontados no sistema *on-line* como “mudança de endereço”, “motivos particulares”, “deixou de frequentar” e “instituição particular”. Assim, a escola Apolo categorizou os motivos das transferências da seguinte forma:

Quadro 14 – Motivos das solicitações de transferências da turma A

Estudantes	Motivos
Francisco	Mudança de endereço
Leonor	Educação de Jovens e Adultos
Luana	Instituição particular

(Continuação)

Manoel	Motivos particulares
Mayara	Instituição particular

Fonte: Elaboração a partir dos dados mapeados no campo.

No ano de 2018, três estudantes solicitaram transferências para outras escolas. Eram eles: Cecília, Carlos e Josué. Os casos de Cecília e Carlos foram mapeados pelo sistema *on-line*. Notamos que Cecília havia desistido em 2017 e solicitou transferência somente em 2018. Assim, nesse sistema *on-line*, não havia especificado o motivo de Cecília ter solicitado transferência. Já Carlos foi aprovado no ano de 2017 e solicitou transferência no 1º bimestre de 2018 para uma escola perto de sua casa, contudo voltou a se matricular na escola Apolo no ano de 2019, quando necessitou trabalhar. Já Josué solicitou transferência para uma escola no bairro fronteiro. A matrícula de Josué foi efetivada na EJA do ensino médio. O motivo alegado por Josué era o atraso nos estudos que impossibilitava de conseguir um emprego melhor.

Na turma B, existiram quatro transferências no ano de 2017. Desses quatro discentes, tivemos contato somente com um estudante. Jonathan havia solicitado transferência para uma escola estadual que ficava na esquina de sua casa. No ano de 2018, Jonathan havia sido reprovado e permanecia no segundo ano do ensino médio em 2019.

As demais transferências também foram mapeadas pelo sistema *on-line*. As estudantes Ivana, Katarina e Thayná solicitaram suas transferências para escolas particulares, porém não havia indicação de quais escolas privadas as estudantes se matricularam. Conforme observamos no quadro abaixo:

Quadro 15 – Motivos das solicitações de transferências da turma B

Estudantes	Motivos
Ivana	Instituição particular
Katarina	Instituição particular
Thayná	Instituição particular
Jonathan	Instituição pública
Mayara	Instituição particular
Lilian	Instituição pública
Gilvan	Educação de Jovens e Adultos

Fonte: Elaboração a partir dos dados mapeados no campo.

No ano de 2018, Lilian e Gilvan solicitaram transferências para outras escolas. O motivo da transferência de Lilian foi a mudança para um município no sul do estado do Rio de Janeiro. Lilian se matriculou no ensino médio da Nova EJA⁵⁰. Gilvan também solicitou transferência para a mesma escola em que Josué estava estudando. Ele também se matriculou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Nos anos de 2017 e 2018, notamos que dezessete transferências foram realizadas nas duas turmas. Desses dezessete estudantes, não conseguimos mapear três casos. Assim, notamos que os discentes direcionavam suas escolhas para a modalidade de EJA, escolas privadas, mudanças de residências e maternidade. Na próxima seção, trataremos dos cancelamentos das matrículas.

3.2.3 Cancelamentos de matrículas

Os fatores relacionados às desistências também foram sinalizados durante a observação participante pela secretária escolar, que citou os seguintes motivos: residência longe da escola, Riocard⁵¹, emprego formal e informal, gravidez na adolescência, cursos de qualificação básica no Centro Vocacional Tecnológico (CVT) da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) e na Fundação de Apoio à Escola Técnica, Ciência, Tecnologia, Esporte, Lazer, Cultura e Políticas Sociais de Duque de Caxias (FUNDEC). Nesse caso, a secretária solicitava aos estudantes os motivos das transferências da escola, mas parecia não haver outras medidas voltadas para o controle da evasão no noturno além das ligações para as famílias dos estudantes.

Na rede estadual, havia a Resolução SEEDUC nº 5533/2017, que estabelecia normas e procedimentos relativos ao combate à infrequência nas unidades escolares. A resolução apresentava procedimentos a serem realizados pela escola antes de declarar a infrequência ou o abandono do estudante. Dessa maneira, haveria dois casos em que o estudante seria inserido na categoria “infrequente”. No primeiro caso, o estudante faltaria dez dias consecutivos, sem comunicar à escola. Já no segundo caso, ele faltaria dez dias alternados durante o bimestre.

Segundo a Resolução SEEDUC nº 5533/2017, a escola ao identificar o estudante infrequente que não apresentou nenhuma justificativa, deveria preencher dois documentos, que eram: a Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente (FICAI) e a Ficha de Aluno Maior Infrequente (FAMI). A FICAI seria para os estudantes menores de dezoito anos e a FAMI

⁵⁰ É um programa de ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

⁵¹ Cartão utilizado pelos estudantes para ter a gratuidade no transporte público.

para os maiores de dezoito anos. Após o preenchimento desse documento, haveria o encaminhamento para o Responsável pelo Acompanhamento da Frequência (RAF), que era chamado de RAF Escola. Esse responsável teria que ser alguém da equipe técnica da escola.

O combate à infrequência estabelecido na resolução regia a criação de um Grupo de Permanência que deveria ser liderado pelo RAF Escola. De acordo com a Resolução SEEDUC nº 5533/2017, o Grupo de Permanência teria a seguinte composição: professores, pais, responsáveis e/ou pessoas da comunidade. Esse grupo deveria fazer visitas às casas dos estudantes, com a finalidade de fazê-los retornar à escola. Além da visitação às famílias, haveria reuniões mensais para debater sobre os casos de infrequência que produziram relatórios a serem entregues para o RAF Regional, assim como as FICAI dos estudantes que não retornaram à escola junto com os procedimentos adotados pela instituição para o Conselho Tutelar. Dessa maneira, os estudantes poderiam ser colocados na categoria “abandono” somente depois dos procedimentos elencados acima.

Apesar de a Resolução SEEDUC nº 5533/2017 estabelecer procedimentos e normas a serem cumpridas, a escola Apolo parecia apresentar dificuldades em controlar as desistências e as transferências dos estudantes ao longo do ano. Mesmo tendo constituído o Grupo de Permanência e de ter o RAF Escola, os estudantes do noturno ainda apresentavam problemas relacionados à permanência, como podemos observar nos quadros das turmas A e B. Esses quadros sinalizavam as movimentações dos estudantes, dentro do sistema educacional, que foram mapeadas no sistema *on-line*, nas visitas às casas dos estudantes que saíram da escola e com os estudantes das turmas que permaneceram na escola.

Notamos no quadro dos resultados finais da turma A que, no ano de 2017, houve seis cancelamentos. Os estudantes que tiveram suas matrículas canceladas foram: Cecília, Franklin, Natália, Pietro, Tatiana e Thalita. Dos seis estudantes, tivemos contato com Franklin, Natália e Tatiana. Assim, decidimos fazer o mapeamento pelo sistema *on-line* daqueles estudantes que não conseguimos contato. Dessa maneira, o motivo estabelecido para o caso de Cecília estava categorizado pela escola como “deixou de frequentar” no ano de 2017. Já os motivos para os casos de Pietro e de Thalita eram iguais e estavam estabelecidos como “provável desistência” e não havia especificações das causas.

Ao mapearmos as trajetórias dos estudantes por meio das visitas às casas para fazer entrevistas, constatamos os motivos de Franklin, Natália e Tatiana que se relacionavam à depressão, à religião e ao trabalho associado à maternidade. Assim, ao visitarmos à casa de Franklin, fomos recebidos por seu pai que gritou: “garotão, agora é pra você!”. Franklin veio até o portão e nos relatou que sofria de depressão e, por isso, não conseguia mais ir à escola.

Enquanto falava de seu problema, seu pai gritou de dentro da casa: “Agora você volta pra escola!”. Franklin disse que até gostaria, porém não conseguia sair de casa. Quando os visitamos, a família estava de mudança para outra residência em uma rua perpendicular à rua em que moravam. De acordo com Franklin, sua desistência de estudar teve relação com a depressão. No caso de Natália, a desistência teria relação com a maternidade e com trabalho. Tatiana mencionou que sua religião seria o fator para não estudar no ano de 2017, contudo ela retornou aos estudos no primeiro ano do ensino médio, no turno da manhã, em 2019.

No ano de 2018, os estudantes da turma A que tiveram suas matrículas canceladas na escola Apolo foram: Kyara, Lidiane, Luzia e Levi. A matrícula de Alice foi cancelada em outra escola da rede estadual. Visitamos às casas de todos esses estudantes, mas somente entrevistamos Kyara e Alice. Os demais foram mapeados por meio de parentes e de vizinhos. No momento da entrevista, Kyara estava com dois filhos e indicou que precisava cuidar deles, mas que gostaria de retornar aos estudos por meio da modalidade EJA. Alice também tinha uma filha, que era criada pela mãe, e estava grávida de oito meses de um outro relacionamento. Lidiane teve sua matrícula cancelada devido a problemas relacionados ao matrimônio. Os motivos de Luzia e de Levi estavam ligados à conciliação do horário das aulas com o horário de saída de seus empregos.

A turma A se diferenciava da turma B em relação ao número de matrículas canceladas. Dessa maneira, a turma B apresentou dezoito cancelamentos no ano de 2017. Os estudantes que tiveram suas matrículas canceladas no ano de 2017 foram: Antônia, Brendo, Clara, Charles, Geovani, Gleice, Ilma, João, Júlio, Joelma, Karen, Nivaldo, Renato, Roberta, Susana, Flávia, Silvana e Márcia. Dos dezoito estudantes, tivemos contato com dez. Assim como na turma A, mapeamos os oito estudantes a partir do sistema *on-line*, pois não conseguimos contato.

Dessa maneira, os estudantes que tivemos contato foram: Brendo, Clara, Charles, Geovani, Gleice, João, Joelma, Karen, Nivaldo, Susana, Silvana e Márcia. Sete estudantes alegaram que o motivo de ter desistido de estudar foi o trabalho. A única estudante que mencionou outra motivação foi Márcia, que disse ter que cuidar dos filhos.

Conforme mencionamos anteriormente, visitamos às casas dos estudantes com o intuito de fazermos entrevistas, entretanto nem todas as visitas ocasionaram entrevistas devido aos horários de trabalho e ao interesse da pessoa querer conceder entrevista para a pesquisa. Dos dez estudantes que tivemos contato, dois não concederam entrevistas. Foram eles: Brendo e Gleice.

Assim, primeiro, entramos em contato com a esposa de Brendo para saber onde estavam morando. Brendo e sua esposa se conheceram na escola Apolo e, do relacionamento, nasceu uma menina, que estava com cinco meses em janeiro de 2019. A alegação de Brendo era que precisava trabalhar para ajudar a família. Ainda mencionou que não retornou a estudar porque descobriu a gravidez de sua namorada em janeiro de 2018 e conseguiu um emprego na construção civil em Búzios. Desde então, Brendo retornava para casa a cada quinze dias. Os dois iniciaram a construção da casa em cima da residência de seus parentes. Sua esposa também parou de estudar no nono ano de escolaridade. Quando questionada sobre o retorno à escola, ela relatou que gostaria de voltar a estudar, mas não havia ninguém para ficar com sua filha. Nesse mesmo ano, Brendo e sua esposa foram pais novamente.

No caso de Gleice, fomos a sua residência duas vezes e conseguimos o contato na última vez. Ela estava de saída para trabalhar e disse que não podia conceder a entrevista, senão chegaria atrasada. Ela morava com seu pai no bairro próximo à escola. Gleice ainda relatou que desistiu de estudar no ano de 2017 devido ao trabalho. No ano de 2018, Gleice se matriculou novamente na escola Apolo, no 1º ano do ensino médio. Ela havia comentado com os colegas de classe que tinha realizado a inscrição no programa Jovem Aprendiz⁵² e que havia conseguido a vaga para trabalhar atendendo numa farmácia de grande porte no centro de Duque de Caxias. Essa rotina de trabalho fazia Gleice chegar atrasada nas aulas, mas ela alegava que poderia ser efetivada no quadro funcional da empresa ao final do período estabelecido por lei. Além disso, Gleice repetia com frequência que precisava trabalhar para se sustentar. No terceiro bimestre do ano de 2018, Gleice deixou de frequentar às aulas novamente. No ano de 2019, ela foi morar com sua mãe em São Cristóvão, pois havia engravidado.

Os estudantes Charles e Nivaldo já pertenciam ao quadro discente da escola Apolo. Ambos já haviam parado de estudar e retornado no ano de 2017. O motivo para desistir dos estudos pelos dois estava relacionado a serem arrimos de suas famílias e, por isso, precisavam trabalhar. Outro motivo declarado por Charles foi a mudança de endereço para o terceiro distrito de Duque de Caxias. De acordo com o estudante, onde morava, não conseguia vaga para estudar à noite, pois as vagas estavam destinadas para outro bairro em que havia uma facção rival a de onde morava. Charles já tinha um filho, assim como Nivaldo.

⁵² O programa Jovem Aprendiz foi regulamentado pela Lei 10.097/2000, que altera os dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10097.htm>, acesso em 08 de agosto de 2019.

A relação dos estudantes entre a permanência na escola e o ingresso no mercado de trabalho, formal ou informal, trazia questões relacionadas à manutenção da família ou a saída da casa dos pais e/ou responsáveis para a constituição de uma nova família. Outro fator atrelado ao ingresso no mercado de trabalho tinha relação com a independência financeira.

Assim, notamos que o fator independência financeira estava relacionado diretamente aos casos de João e de Geovani. Ao visitarmos à casa de João, percebemos que ele morava junto com seus irmãos, enquanto sua mãe morava em outra casa com o padrasto. De acordo com João, ele sustentava a casa sozinho com o trabalho de um salão em que cortava cabelo. João declarou que não pretendia voltar a estudar.

No caso de Geovani, a sua família tinha uma relação com a escola Apolo, pois seu pai, sua mãe e seu irmão também estudaram. Assim, seus pais se matricularam no nono ano de escolaridade à noite no mesmo ano em que Geovani e seu irmão se matricularam no primeiro ano do ensino médio. Geovani se matriculou quatro vezes no primeiro ano do ensino médio, sendo a última em 2019 após a entrevista. Geovani relatou que não conseguia conciliar o trabalho no quartel com a escola. Outro motivo alegado por Geovani era que estava construindo uma casa para casar-se.

O caso de Karen estava ligado ao caso de Silvana. Karen saiu de casa por problemas familiares e foi morar com Silvana. Karen relatou que gostaria de retomar os estudos, mas não havia como, pois, estava trabalhando em um bar à noite. Já Silvana havia deixado a escola porque estava trabalhando com seu pai na empresa de ar-condicionado em São Cristóvão. De acordo com Silvana, esse fato a atrapalhava ir para a escola, pois dependia dos serviços do pai. Nesse mesmo contexto, havia a estudante Susana que também tinha desistido de estudar porque havia conseguido um emprego no Parque Shanghai na Penha. Sua mãe morava no Complexo da Penha com seu padrasto e seu irmão, enquanto Susana morava em outra casa no mesmo bairro. De acordo com Susana, a relação com o padrasto era conturbada devido a sua orientação sexual. Quando Susana estava em Duque de Caxias, ficava na casa de Karen e Silvana.

No ano de 2018, a turma B apresentou oito cancelamentos de matrículas dos seguintes estudantes: Ângelo, Evandro, Gleice, Marcelo, Simone, Jaime, Andrea e Fábio. Desses oito discentes, quatro nos concederam entrevistas, os demais mapeamos por meio de observação etnográfica fora do ambiente escolar. Assim, constatamos que os motivos para os cancelamentos das matrículas de Ângelo, Evandro, Gleice, Marcelo, Jaime e Fábio estavam relacionados ao emprego. O motivo que tinha feito Simone desistir de estudar foi a

maternidade. Sua alegação era que necessitava de cuidar de sua filha. Já Andrea sinalizou que deixou de estudar por conta das amigas.

Nos dez casos apresentados em 2017 e dos oito casos em 2018, percebemos que os estudantes da escola Apolo optaram em trabalhar por causa da independência financeira relacionada à conjugalidade, ao sustento ou à ajuda na manutenção da casa dos pais e aos problemas familiares que poderiam ter relação com a opção sexual. Na próxima seção, abordaremos o processo de enturmação dos estudantes pelos diretores.

3.2.4 Transição das etapas da educação básica na escola Apolo

Um dos objetivos específicos deste estudo era mapear as trajetórias dos estudantes que ingressaram no ensino médio. O intuito era compreender a correlação existente entre os estudantes que já eram da escola e os que não pertenciam à escola além de seus desempenhos acadêmicos. Durante a observação participante nas reuniões pedagógicas e nos Conselhos de Classes, os professores mencionavam que os estudantes que se matriculavam na escola Apolo possuíam déficits de aprendizagem e que as turmas eram muito indisciplinadas. No primeiro Conselho de Classe do noturno de 2017, a ênfase estava direcionada às questões comportamentais e sexuais em relação à turma A, enquanto a turma B era definida como “apática” devido às questões de aprendizagens. O professor de química e Física dizia: **“Essa é a galera [estudante] que está chegando para o [ensino médio] noturno, com muito déficit de aprendizagem. Não tem como passar o conteúdo previsto!”**. Assim, o debate acerca da aprendizagem das turmas era justificado a partir de fatores ligados aos comportamentos. Apesar disso, a secretária da unidade escolar enfatizava: **“Muitos desses estudantes já foram nossos alunos e estão voltando a estudar, outros vieram do dia porque querem trabalhar ou estão trabalhando, pelo menos é isso que eles declaram na secretaria quando vêm fazer matrículas.”** Ao escutar a fala da secretária, o professor de matemática em voz baixa: **“O pior é que somos nós [professores] que produzimos esses alunos, mas também eles já chegam [dos anos iniciais do ensino fundamental] aqui [na escola Apolo] dessa maneira [com déficit de aprendizagem]. Onde nós vamos parar?”**. Embora o professor de matemática tivesse refletido sobre a questão da aprendizagem relacionada à trajetória do estudante dentro da própria escola, não havia ênfase nesse debate e nem análise da fala da secretária. Assim, o debate se direcionava para as questões comportamentais e para a alegação de que os estudantes não queriam nada com os estudos. Havia a reclamação por parte dos professores a respeito da composição da turma A. Eles solicitavam à direção que houvesse

remanejamento interno de estudantes entre as turmas. Dessa forma, associavam à baixa aprendizagem somente ao comportamento da turma, e não ao déficit de aprendizagem dos próprios estudantes ao longo dos anos dentro da própria unidade escolar.

Ao mapearmos as composições das turmas, notamos que havia estudantes que estudavam na escola Apolo desde o sexto ano de escolaridade, assim como havia pessoas que ingressavam pela primeira vez na escola no ano de 2017. Dessa forma, havia dezenove pessoas que não tinham estudado na escola Apolo, enquanto sete pessoas estudavam na escola Apolo desde o 6º ano de escolaridade e quatro desde o nono ano de escolaridade. Esses dados correspondiam aos estudantes que ingressaram antes do dia 30 de abril. Após esse período, somente dois estudantes foram matriculados na turma A, que eram: Levi e Luana. O quadro abaixo explicitou o momento de ingresso dos estudantes na escola Apolo:

Quadro 16 – Ingresso dos estudantes da turma A na escola Apolo

Escola Apolo		
Desde o 6º ano	A partir do 9º ano	A partir do ensino médio
Alice, Eduarda, Kyara, Liliane, Natália, Violeta, Franklin	Jean, Rômulo, Francis, William	Arthur, Aisha, Ayla, Cecília, Carlos, Daniel, Janete, Enrico, Francisco, Josué, Leonor, Lidiane, Luzia, Manoel, Mayara, Michel, Pietro, Tatiana, Thalita, Luana e Levi.

Fonte: Elaboração a partir dos dados mapeados no campo.

Dessa maneira, notamos que havia vinte e um estudantes que concluíram o ensino fundamental em outras escolas enquanto onze eram da própria escola Apolo. Já na composição da turma B, parecia haver um equilíbrio entre o número de estudantes que eram oriundos da escola Apolo com os que estudaram em outras escolas. No diário da turma B, havia dezesseis pessoas que não tinham estudado na escola Apolo, enquanto sete pessoas estudavam na escola Apolo desde o 6º ano de escolaridade, duas desde o 7º ano, três desde o 8º ano e duas desde o nono ano de escolaridade. Esses dados foram alterados com a inserção de novos estudantes após o dia 30 de abril. Na turma B, foram incluídos mais doze estudantes, que eram: Thiago, Ivy, Jonathan, Flávia, Silvana, Ronan, Jaime, Juan, Thayná, Márcia, Andrea e Fábio. No quadro abaixo, podemos observar o momento em que os estudantes ingressaram na escola Apolo.

Quadro 17 – Ingresso dos estudantes da turma B na escola Apolo

Escola Apolo			
Desde o 6º ano	A partir do 7º ano	A partir do 8º ano	A partir do 9º ano
Ângelo, Cleide, Evandro, Geovani, Gleice, Júlio, Karen, Thiago, Jonathan, Flávia, Jaime, Silvana, Juan, Andréia e Fábio	Brendo, Joelma e Thayná	Charles, Nivaldo e Susana	Katarina e Laiane
A partir do ensino médio			
Antônia, Carla, Clara, Gilvan, Viviane, Ilma, Ivana, João, Lilian, Lúcia, Jorge, Marcelo, Renato, Roberta, Simone, Thaís, Ivy, Ronan e Márcia.			
Estudaram em algum ano de escolaridade e saíram da Escola Apolo			
Anthony e Diego			

Fonte: Elaboração a partir dos dados mapeados no campo.

Na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, havia a regulamentação acerca de matrículas novas por meio de resoluções que eram reeditadas a cada ano. Já o processo de enturmação foi debatido na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) em forma de Projeto de Lei nº 3448/2017, que sinalizava:

§1º. A direção da unidade escolar deve também realizar a enturmação desses estudantes no sistema “Conexão Educação”, obedecendo a modulação estabelecida na legislação educacional existente e a disponibilidade de salas na unidade escolar.

Esse projeto de Lei indicava que o diretor deveria fazer a enturmação dos estudantes no Sistema Conexão além de verificar as disponibilidades de sala de aula. Não mencionava as questões pedagógicas em relação à enturmação, somente o acompanhamento dos espaços da escola, das matrículas e da enturmação pelo Conselho Escola Comunidade.

Conforme já mencionamos anteriormente, o motivo das matrículas na turma B tiveram relação com o pedido dos professores no primeiro conselho de classe. A alegação era que a turma A era mais agitada que a turma B. Nas duas turmas, havia um total de seis adultos e cinquenta e seis jovens até abril. Assim, na turma A, havia somente dois estudantes

considerados adultos enquanto havia vinte e oito jovens. Já na turma B, havia quatro adultos e vinte e oito jovens antes do final de abril.

As composições das turmas não diferenciavam em relação à faixa etária, mas havia um fator que, possivelmente, interferia na disciplina da turma A que tinha relação com a enturmação. O processo de enturmação ocorria por meio do Sistema Conexão Educação, ou seja, as turmas eram constituídas à medida em que eram realizadas as matrículas no site Matrícula Fácil. A direção só poderia alterar as listagens após o encerramento das matrículas no site. Quando encerrava a segunda fase de matrícula no site, iniciava o processo de matrícula na escola, que era chamado pela SEEDUC de “matrícula no balcão”. Nesse período, a escola recebia todas as pessoas que não conseguiram fazer a matrícula *on-line* ou que perderam o prazo estabelecido pela secretaria de educação. Somente a partir da terceira fase, a direção teria a possibilidade de optar em qual turma o estudante ficaria. Nos casos do segundo e terceiro ano do ensino médio, a enturmação era realizada a partir da renovação dos estudantes do ano anterior. Outro fator que poderia influenciar no processo de enturmação era a quantidade de turmas que a direção solicitava à Regional durante o período de previsão de turmas para o próximo ano letivo. Essa solicitação também dependia da liberação da Regional, conforme explicitava a Resolução SEEDUC nº 5491/2016.

A alocação controlada pela SEEDUC parecia trazer um princípio de isonomia em relação à escolha de turma e de turno pelos estudantes. Dessa forma, percebemos que as composições das turmas A e B foram formadas sem a autonomia da equipe de gestão da escola. Esse fato parecia atrapalhar a rotina de aprendizagem das turmas, pois a alocação poderia ser usada de forma positiva na composição das turmas. Assim, a questão da alocação solicitada pelos docentes tinha relação direta com a enturmação feita no Sistema Conexão Educação no ano de 2017, pois eles alegavam a impossibilidade de ministrar aulas na turma A devido ao perfil da turma. No próximo capítulo, analisaremos os perfis e as trajetórias dos professores da escola Apolo.

CAPÍTULO 4 - A ESCOLA E OS PROFESSORES

Neste capítulo, analisaremos e descreveremos os perfis e as trajetórias dos docentes do noturno, procurando compreender as motivações que os fizeram ter a docência como profissão. Também analisaremos as expectativas dos professores em relação ao futuro, bem como os motivos da permanência docente no ambiente escolar.

4.1 TRAJETÓRIAS NA DOCÊNCIA E PERFIL PROFISSIONAL

Os docentes concederam as entrevistas após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em que havia a descrição dos objetivos da pesquisa e assegurava o anonimato das pessoas envolvidas neste trabalho. Todas as entrevistas ocorreram na escola fora do horário de trabalho dos docentes. Assim, elas foram marcadas previamente no período compreendido entre os meses de julho a outubro de 2017. Optamos por entrevistar os professores no primeiro ano da pesquisa com a intenção de compreender a composição dos professores da escola Apolo e de entender como lidavam com questões pertinentes à aprendizagem e à elaboração de suas aulas, assim como suas expectativas profissionais.

Os professores que atuaram no ensino médio noturno e que compuseram o quadro profissional da escola Apolo serão apresentados a partir das suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Todos os docentes que trabalharam durante a realização da pesquisa eram concursados. A média de idade entre os participantes variava de vinte e nove a cinquenta e cinco anos. Dos nove professores entrevistados, sete trabalhavam em pelo menos duas escolas. A faixa salarial dos docentes variava de dois a oito salários-mínimos.

Optamos por fazer tipos ideais em relação aos professores a partir das observações realizadas durante o acompanhamento da turma B. Dessa forma, ao construirmos os perfis dos docentes, pensamos em quais aspectos eram predominantes em relação à forma de apresentar os conteúdos e como se relacionavam com os saberes escolares.

Para essa construção, produzimos tipos ideais, conforme proposto por Weber (2001), em que haveria a proposição pautada na formação de um juízo de atribuição. Assim, utilizamos o modelo dos tipos ideais como instrumento teórico analítico a partir do cotidiano vivenciado na escola Apolo. Nesse estudo, definimos três tipos ideais a partir da participação observante e das entrevistas. Esses tipos ideais foram os *tradicionais*, os *comprometidos* e os *temporários*. Assim, descreveremos abaixo os três tipos ideais e, em seguida, os perfis dos professores.

4.1.1 Tradicionais

Eram os professores que compreendiam o espaço da sala de forma hierárquica. Dessa maneira, a centralidade do ensino estava focalizada no próprio professor. As aulas eram expositivas sobre o conteúdo previsto com exercícios. A forma de ensinar para os estudantes do ensino médio noturno parecia se assemelhar às aulas ministradas na faculdade em relação aos componentes pedagógicos das licenciaturas. Assim, os professores compreendiam que os estudantes possuíam autonomia para decidirem as formas de estudarem, dentro e fora de sala de aula. Para esses professores, as interações com os grupos distinguiam os estudantes que eram “interessados em aprender” daqueles que não eram. Nesse contexto, aqueles estudantes que conversavam ou que demoravam a entrar em sala de aula eram vistos como potenciais perturbadores da ordem. Os professores que integravam esse grupo eram: Paulo, Marina e Vinícius.

Paulo, cinquenta e um anos, morador de Duque de Caxias. cursou o ensino médio em escola particular. Licenciado em Química há mais de vinte cinco anos. Especialista em Meio Ambiente em 2012. Ambas as formações ocorreram em faculdades privadas. Ingressou na rede estadual no ano de 2005 com uma matrícula de dezesseis horas, todavia já trabalhava na rede estadual como contratado desde 2001. Trabalhou como professor no colégio de aplicação de uma Universidade em Duque de Caxias até o final do ano de 2018. Paulo sempre trabalhou na escola Apolo com o noturno, atuando nas turmas do ensino médio com as disciplinas de Química e de Física. No ano de 2018, Paulo ministrava horas extras na escola estadual em que seu filho estudava. No ano de 2019, Paulo passou a ministrar aulas extras de Ciências no turno da tarde para o ensino fundamental.

Marina, cinquenta anos, moradora de Duque de Caxias. cursou o ensino médio em escola particular. Licenciada em Letras Língua Portuguesa/Literatura em mil novecentos e oitenta e cinco. Especialista em Gestão de Trabalhos Pedagógicos em 2003. Ambas as formações ocorreram em faculdades privadas. Ingressou na rede estadual no ano de 2006. Possui duas matrículas, uma de dezesseis horas na rede estadual de educação e outra de vinte horas na rede municipal de Duque de Caxias. Atua nos anos iniciais do ensino fundamental e no ensino médio. Marina sempre atuou com as turmas do noturno na escola Apolo, contudo, no início do ano de 2019, Marina afastou-se da escola Apolo para tratar de problemas de saúde e somente retornou no final de junho. Marina deixou de ministrar aulas nas turmas do ensino médio e foi realocada na sala de leitura devido à readaptação concedida pelos médicos.

Vinícius, trinta e um anos, morador de Duque de Caxias. Coursou o ensino médio em escola particular. Licenciado em Filosofia no ano de 2011 pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e concluiu o mestrado em Filosofia no ano de 2015 pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Fazia o doutorado em Filosofia pela UFRJ. Ingressou na rede estadual de educação no ano de 2014 e possui uma matrícula de 16 horas. A carga horária de Vinícius ficou dividida em duas escolas da rede estadual até o final do ano de 2017. Na escola Apolo, Vinícius sempre atuou em dois turnos e ministrou aulas somente para o ensino médio. No ano de 2019, Vinícius também ministrou aulas extras nas disciplinas de Sociologia e de História. Nesse mesmo ano, Vinícius iniciou um novo curso de graduação a distância no componente curricular de Matemática.

4.1.2 Comprometidos

Eram os professores que se envolviam com as questões do cotidiano da escola. A relação estabelecida com os estudantes não era hierárquica, e sim dialógica. Eram comprometidos com as aprendizagens dos estudantes. Suas aulas eram expositivas, mas havia a utilização de outros recursos didáticos. A forma de ensinar para os estudantes do ensino médio noturno era feita por meio de exercícios ou de atividades ligadas aos projetos da escola. Os professores que integravam esse grupo eram: Rafael e Felipe. Esses professores estavam à disposição dos estudantes para resolver exercícios e esclarecer dúvidas, mesmo que fosse fora do horário das aulas das turmas. Caso a direção necessitasse dos professores em outros horários, eles estavam dispostos a ajudar em eventos, tais como: reunião com os responsáveis, festas, formaturas e organização de projetos desenvolvidos em sábados letivos.

Rafael, trinta e três anos, morador de Duque de Caxias. Coursou o ensino médio em escola particular. Licenciado em Matemática no ano de 2004 e pós-graduado em Gestão Educacional. Ambas as formações ocorreram em faculdades privadas. Possuía duas matrículas na rede estadual de educação, sendo uma de dezesseis horas e a outra de trinta horas. Ingressou na rede estadual no ano de 2006 na matrícula de dezesseis horas. Em 2008, assumiu outra matrícula na rede estadual. Durante esse período, Rafael também ministrava aulas que eram horas extras na rede estadual, além de trabalhar em algumas escolas particulares. No ano de 2014, Rafael resolveu prestar um novo concurso com a carga horária de trinta horas. Sua decisão teve relação com a questão das aulas extras. De acordo com o professor, não havia garantia de conseguir as aulas extras a cada início de ano, pois dependeria das matrículas que estavam lotados na escola e, mesmo que conseguisse, poderia

perder para outro profissional com matrícula a qualquer momento. Por isso, Rafael substituiu sua matrícula de dezesseis horas pela de trinta horas em 2014. Atuava nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Rafael sempre ministrou aulas no turno da noite, mas, com a matrícula de trinta horas, passou a ministrar aulas no turno da manhã.

Felipe, trinta e dois anos, morador de Duque de Caxias. cursou o ensino médio em escola particular. Licenciado em Matemática pela UFRJ em 2008. Iniciou uma especialização em Tecnologias e Matemática, porém não concluiu. Ingressou na rede estadual em 2009. Possuía duas matrículas, uma de dezesseis horas na rede estadual de educação e outra de quarenta horas na rede municipal do Rio de Janeiro. Sempre atuou nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio na parte da manhã. Felipe trabalhou com as turmas do noturno pela primeira vez no ano de 2017, porém, nos anos de 2018 e de 2019, Felipe passou a ministrar aulas somente para os anos finais.

4.1.3 Temporários

Eram aqueles que não se envolviam com as atividades propostas pela escola, a não ser que fossem solicitados. Suas falas incorporavam discursos de transição, ou seja, declaravam que gostariam de trabalhar próximos de suas casas e que continuavam na escola Apolo por falta de opção de horário de trabalho. Acreditavam que os estudantes do noturno precisavam de conteúdos diferentes dos estudantes do diurno devido ao trabalho ou às questões socioeconômicas. A forma de ensinar ocorria por meio de aula expositiva ou por bate-papo com tons moralistas sobre as relações de aprendizagens com o cotidiano dos estudantes. Os professores que integravam esse grupo eram: Gustavo, Sara, Ester e Uriel. Os estudantes percebiam esse grupo de forma diferente dos outros dois, pois havia questões relacionadas aos atrasos e às faltas docentes.

Gustavo, vinte e nove anos, morador de Duque de Caxias. cursou o ensino médio em escola particular. Licenciado em Geografia no ano de 2014 pela UERJ e concluiu o mestrado em Geografia pela PUC- Rio no ano de 2017. Estudava doutorado em Planejamento Urbano e Regional pela UFRJ. Possuía duas matrículas na rede estadual de educação, sendo uma de dezesseis horas e a outra de trinta horas. Ingressou na rede estadual no ano de 2014 na matrícula de dezesseis horas e no ano de 2015 na segunda matrícula. Também trabalhava em duas escolas particulares, uma no município de São João de Meriti e a outra no município de Duque de Caxias. Atuava nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Ao final do ano de 2018, Gustavo optou em ministrar aulas em outra escola da rede estadual, pois

houve um desentendimento com outros professores por questões de divergências políticas-partidárias.

Sara, trinta e quatro anos, moradora do Rio de Janeiro. Coursou o ensino médio em escola pública. Licenciada em Ciências Biológicas em 2005. Especialista em Educação Ambiental em 2007. Ambas as formações ocorreram em faculdades privadas. Havia iniciado o mestrado em Ensino de Ciências também por uma universidade privada, no entanto desistiu do curso no ano de 2018. Ingressou na rede estadual no ano de 2010. Possuía duas matrículas, uma de dezesseis horas na rede estadual de educação e outra de dezesseis horas na rede municipal do Rio de Janeiro. Atuava nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio durante os anos de 2017 e 2018. No ano de 2019, Sara somente trabalhou com turmas do ensino fundamental e saiu da unidade escolar no ano corrente. Sua saída foi motivada porque uma professora com matrícula mais antiga solicitou a vaga à noite.

Ester, trinta e três anos, moradora do Rio de Janeiro. Coursou o ensino médio em escola pública. Licenciada em Letras Inglês/Literatura em 2003 pela UERJ. Especialista em Ensino de Inglês e Novas Tecnologias em 2016 por uma universidade privada. Ingressou na rede estadual no ano de 2011. Possuía duas matrículas, uma de dezesseis horas na rede estadual de educação e outra de dezesseis horas na rede municipal do Rio de Janeiro. Atuava nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Ester trabalhava com as turmas do noturno pela primeira vez no ano de 2017. Afastou-se em 2018 devido à licença maternidade. Em 2019, Ester somente atuou no turno da manhã e solicitou transferência para outra metropolitana devido ao nascimento de seu filho.

Uriel, quarenta e nove anos, morador do Rio de Janeiro. Coursou o ensino médio em escola pública. Seu primeiro e atual trabalho foi como eletrotécnico em uma empresa privada de eletricidade. Licenciado em Educação Física em 2007 por uma universidade privada. Especialista em Pedagogia da Educação em 2009 pela UFRJ. Após cursar a graduação em Educação Física, trabalhou em academias. Ingressou na rede estadual no ano de 2011, ano em que trabalhou pela primeira vez em escolas. Na escola Apolo, Uriel atuou no ensino fundamental e no ensino médio. No ano de 2019, Uriel teve que complementar sua carga horária na parte da manhã. Uriel relatava que desejava trabalhar perto de casa, mas havia a dificuldade de conseguir escola à noite e porque ainda não tinha tempo para se aposentar na empresa privada.

4.2 Motivações e expectativas

No Brasil, o debate acerca das políticas para docentes tem abarcado questões referentes à atratividade da carreira, da formação inicial e continuada, das práticas, da seleção e da contratação (BAUER; CASSETTARI; OLIVEIRA, 2017; LOUZANO; MORICONI; OLIVEIRA, 2010; ALMEIDA; TARTUCE; NUNES, 2014). De um lado, as pesquisas trazem problemas relacionados à atratividade da profissão pelos estudantes que concluíam o ensino médio (ALMEIDA; TARTUCE; NUNES, 2014). De outro lado, estudos evidenciavam problemas na formação e na contratação de professores (LOUZANO; MORICONI; OLIVEIRA, 2010), demonstrando falhas nesses dois processos.

Na elaboração do roteiro para as entrevistas dos professores, optamos por selecionar perguntas que permitissem mapear suas trajetórias profissionais. Assim, buscamos compreender quais motivações os levaram ao exercício do magistério. Encontramos quatro tipos de motivações que levaram os professores a escolherem a carreira do magistério. Duas delas tinham relação com **a influência familiar e escolar** enquanto as outras duas tinham ligação com a **relação de prestígio e de oportunidade**. Apesar da distinção das categorias estabelecidas para as análises, as escolhas dos professores podiam ser apresentadas por meio da interseção entre categorias.

A orientação para a escolha da carreira de Felipe e Sara tinha relação com a motivação familiar. Na família de Felipe, seus tios, irmãos e mãe já eram professores e isso foi fator determinante para que ele escolhesse a mesma carreira de seus parentes. Sara também fez a escolha da carreira devido à convivência com sua tia, que era professora de anos iniciais.

Acredito que por influência da família. Minha mãe é, meus irmãos são, tios são [professores]. Então, **já conhecia o meio**, mais ou menos, como é que funcionava. E aí foi por questões de família mesmo. (Felipe, professor comprometido)

Na verdade, desde pequena, acho que...eu falo que **minha tia que interferiu**. Minha tia é professora primária. Ela chegava em casa com todos aqueles trabalhos e eu achava aquilo um máximo. Todos aqueles trabalhos que ela levava 'pra' casa. E eu falei assim: "**caraca, quando eu crescer, eu quero ser professora.**" E... (Risos) a culpa é dela. Também...aí, eu interessada naquela rotina que tinha de trabalhos, eu pegava meu primo e mais um amigo dele lá...brincava de escolinha. [...] Tinha caderno. Acabei alfabetizando, sem querer, ele porque ele não tinha entrado na escola. Quando ele entrou, teve um pouco de problema porque, sem querer, eu já 'tava' alfabetizando e brincando. E, assim, eu sabia que era a profissão que eu queria. Não sabia que ia ser de Biologia. [...] Eu acho que o ambiente que eu moro...morava, né, Vargem Pequena, aquele envolvimento com a natureza...contato com aquilo tudo acabou me direcionando 'pra' Biologia. (Sara, professora temporária)

Enquanto falava sobre a escolha de sua profissão, Sara respirava profundamente e lembrava com saudosismo de sua tia. A entrevista foi realizada na sala de leitura, que ficava no primeiro pavimento. Nessa sala, as mesas estavam dispostas na configuração em que quatro pessoas poderiam sentar-se de frente para as outras. Ainda havia uma poltrona e uma parte do chão que estava forrada com um pano para a leitura dos estudantes. Também havia dois violões dos estudantes da manhã que faziam aulas de teatro com as animadoras culturais. Durante a entrevista, Sara apontava para os livros e falava da brincadeira de criança relacionada à escola. Após a entrevista, Sara falava que já havia até esquecido quem tinha sido sua inspiração para o magistério.

A entrevista de Felipe foi realizada na sala de aula próxima aos banheiros dos estudantes no primeiro pavimento. Felipe falava em tom de brincadeira que a culpa também era da família porque ele convivia desde pequeno com as conversas sobre ministrar aulas. Dessa maneira, quando falava sobre a família ter escolhido a carreira docente, apontava para o quadro e dizia que já conhecia a profissão pelas conversas de sua mãe e seus tios.

A naturalização do processo de escolha profissional teria relação direta com a “transmissão geracional” (ALMEIDA; MAGALHÃES; CARNEIRO, 2014), em que a família influenciava às escolhas dos seus filhos ou de parentes mais próximos. Os projetos desses professores pareciam construídos a partir das identidades criadas pelos seus responsáveis ao longo de suas infâncias. Assim, a escolha de ser professor estaria ligada às memórias da infância em relação à carreira.

As escolhas acerca da profissão pelos professores Felipe e Sara pareciam ir além das questões salariais, conforme Almeida, Tartuce & Nunes (2014) anunciaram em seu texto. Assim, ambos os casos retratavam que as famílias eram modelos de representação a serem seguidos. Nesse sentido, as questões familiares estariam associadas à idealização da profissão, que poderiam interferir ou influenciar nas escolhas feitas durante as trajetórias de Sara e de Felipe.

A atratividade pela carreira do magistério também poderia ter relação com as experiências vivenciadas pelos jovens no ambiente escolar. Essa questão também foi evidenciada por Almeida, Tartuce & Nunes (2014), que a atribuição de ser professor estaria ligada ao contexto social, político e cultural, mas também ao processo de socialização escolar.

Dessa forma, as experiências vividas ou partilhadas no ambiente escolar pelos jovens poderiam determinar ou influenciar as escolhas profissionais futuras. Nesse cenário, essas escolhas estariam ligadas às afinidades estabelecidas a partir da relação com os componentes

curriculares e/ou com seus professores, criando uma rede de sociabilidade dentro do espaço escolar.

Neste quesito, encontramos, durante as entrevistas, fatores relacionados à escolha da profissão docente que revelaram a influência do próprio ambiente escolar. As falas relataram que um docente do noturno da escola Apolo escolheu a carreira devido à afinidade por um componente curricular das ciências exatas, enquanto os outros três optaram pela profissão por admiração a um professor. Muito embora, essas três escolhas apresentaram questões que faziam interseções entre as categorias influência escolar, prestígio e oportunidade.

O professor Rafael fez uma escolha pragmática em relação a sua profissão, mas também pautada em sua família. Sua entrevista foi realizada na sala de Matemática. Essa sala foi adaptada pelo sistema FIRJAN SESI⁵³ (Serviço Social da Indústria). Ela era climatizada e possuía mesas e cadeiras que estavam arrumadas para que os estudantes assistissem às aulas em grupo. Havia materiais didáticos nesse ambiente, tais como: livros, *notebooks*, calculadora, régua, compassos, *datashow*, tela multimídia, impressora, jogos matemáticos e objetos que representavam os sólidos geométricos. A sala foi o local escolhido pelo professor para a entrevista, pois seria o ambiente em que não haveria interferências de outras pessoas da escola. O professor Rafael ficou muito apreensivo no início da entrevista, porque havia a expectativa sobre o que seria perguntado. Ao ser questionado sobre o motivo que o levou a escolher a profissão docente, Rafael respondeu que havia uma afinidade por matemática.

Bem, como eu escolhi? Vamos lá. Nas minhas séries finais, no meu ensino médio, **eu percebi que tinha facilidade em...em lidar com a Matemática.** Então, quando eu fui escolher no vestibular, eu fiquei indeciso entre fazer Informática e Matemática. No caso, eu...eu acabei passando 'pra' Matemática e resolvi seguir a carreira. [...] Porque eu percebi que eu tinha mais facilidade com números e [mais] em Exatas do que humanas. (Rafael, professor comprometido)

Após a entrevista, perguntei ao professor novamente sobre a escolha da profissão. Então, Rafael relatou que gostava de números e sua irmã já trabalhava em banco e, de certa forma, isso o aproximou das ciências exatas. Rafael também falou que sua mãe tinha a preocupação com os estudos e, por isso, havia cursado todo o ensino fundamental e o ensino médio na rede particular. Dessa maneira, a trajetória de Rafael foi marcada diretamente pela influência do ambiente escolar e, indiretamente, pelas escolhas familiares em relação às escolas em que ele estudaria ao longo da educação básica.

⁵³ Parceria estabelecida entre o sistema FIRJAN SESI e a SEEDUC.

Um dado elucidado por Almeida, Tartuce & Nunes (2014) referia-se à questão da escolha da docência pelos jovens. Para as autoras, os estudantes das escolas particulares sabiam que cursariam o ensino superior, mas para os estudantes dos colégios públicos as possibilidades em ingressar no curso superior eram acompanhadas de limitações, que poderiam envolver desde fatores econômicos até mesmo as expectativas das famílias.

As escolhas realizadas durante as trajetórias revelaram que nem todos os professores estudaram em escolas particulares durante suas vidas escolares. A professora Ester sempre estudou em escolas públicas, com exceção da pós-graduação. Sua entrevista foi realizada também na Sala FIRJAN SESI de Matemática no horário da manhã. Ao falar sobre a escolha da profissão, Ester sinalizou que era pautada no ambiente escolar.

É uma coisa que eu sempre gostei desde novinha. Na verdade, **quando a gente é de colégio público e pobre**, principalmente, né, ainda mais há uns anos [sic] atrás, na minha época...ou então antes disso, **a gente não tem noção de carreira. Então, quando a gente vê o professor, a gente se espelha**. Se você gosta do que você 'tá' vendo, você gosta do que ele 'tá' fazendo, você...fica entre as áreas de conhecimento que você já estuda 'pra' ver o que que você vai [escolher], com o que você se identificar. E como eu sempre gostei muito de Inglês desde criança...sempre gostei, sempre gostei muito de Inglês. E eu comecei a estudar cedo também...inglês sozinha. Eu decidi fazer Letras porque eu sempre li muito, sempre gostei de literatura, sempre gostei de várias coisas ligadas à literatura, História. Então sempre gostei dessa área. Aí fui fazer Letras. [...] Foi a carreira, né...de professor. **Eu gosto muito desse ambiente escolar**. Sempre gostei muito disso. **Eu gosto de estar entre os jovens, estar na escola...de trabalhar com os jovens**. Por isso eu prefiro os Anos Finais. Eu prefiro os jovens de 13 a 18 anos. Eu gosto dessa faixa etária. Eu me sinto bem, eu dialogo bem com eles. **Então, não foi, necessariamente, um professor. Foi...o ambiente que me influenciou**. (Ester, professora temporária)

Ester sinalizou que as pessoas que estudavam em escolas públicas da rede estadual não possuíam noção de quais carreiras escolherem e, por não terem acesso a outras carreiras, acabavam escolhendo ser professores por admiração. Ester se queixou da escola pública devido à falta de informação para os estudantes ao final da entrevista. Ao analisarmos a declaração de Ester, notamos que as experiências vividas em sua trajetória escolar poderiam refletir em relação à construção das percepções acerca dos estudantes do ensino médio noturno da escola Apolo.

Um fator que corroborava com Almeida, Tartuce & Nunes (2014) tinha relação com a justificativa de Gustavo, que explica os motivos que o fizeram escolher a docência como profissão. Gustavo estudou em escola particular durante o ensino médio e fez uma escolha pragmática da carreira, pois, apesar de admirar o professor de história, optou fazer geografia por conta das oportunidades de trabalho.

Eu decidi mesmo no final do ensino médio, né! Inspirado por outros professores mesmo, né! Principalmente o professor de História. Nem era tanto o [professor] de Geografia. Era mais o professor de História, mas olhando do mercado [de trabalho] assim, é muito mais saturado de História do [sic] que Geografia. Então, eu decidi fazer Licenciatura em Geografia mesmo. (Gustavo, professor temporário)

A escolha de Gustavo foi pautada a partir de sua trajetória escolar. Ao perceber que a profissão de professor no componente curricular em História não traria um retorno imediato em relação à empregabilidade, fez a opção por Geografia. Ao analisarmos às escolhas de Gustavo, percebemos que havia a questão da admiração por seus professores ao mesmo tempo em que ele utilizava o critério de escolha pautado nas oportunidades de emprego que estariam vinculadas ao componente curricular da Geografia.

Durante a entrevista, Gustavo respondia às perguntas relembando o passado e brincava dizendo que seria meu concorrente, caso tivesse optado por História. Essa entrevista foi realizada em uma das salas do primeiro andar, enquanto os estudantes ensaiavam para a festa junina.

Nesse mesmo período, houve a entrevista com o professor Paulo. Sua entrevista também ocorreu no primeiro andar na sala oposta à entrevista de Gustavo. Paulo mencionava que nunca tinha realizado uma entrevista para pesquisa a não ser àquelas de emprego. Ele perguntou quantos professores já haviam concedido entrevistas. Ao final da entrevista, Paulo confessou que estava preocupado com a entrevista e não queria falar algo que pudesse prejudicar a direção ou a própria escola. Ao ser perguntado sobre sua escolha em relação à docência, Paulo sinalizou questões relacionadas ao respeito e ao saber existentes na figura docente.

Foi na adolescência. [...] **Eu tinha exemplo dos meus professores.** Gostava muito da questão do respeito, do saber. Isso me encantou na época, quando garoto porque eu achava aquela profissão linda e gostaria de ter essa profissão, né, sendo professor 'pra' minha vida. [...] Eu, até então, eu queria ser professor sim, mas em Ciências, né, de Biologia, mas o professor do 9º ano deu [ministrou aulas de] Química [e houve o interesse. Eu achava uma Ciência diferente. Eu gostei. E a partir dali eu fui...foi no comecinho, então, a me encantar pela Ciência e...até chegar à universidade. (Paulo, professor tradicional)

O professor Paulo, ao fazer a escolha da profissão, estabeleceu como critério a admiração associada à relação de prestígio. De acordo com Paulo, essa relação existia a partir do respeito e do saber no cotidiano escolar. A admiração por seus professores parece ter determinado a escolha da carreira, principalmente o professor de Ciências no último ano do ensino fundamental.

A relação de prestígio também foi assinalada por Marina. Para a professora, havia, na década de 1980, uma valorização da carreira docente. A professora Marina declarou que sua opção pelo magistério foi pelo reconhecimento social que a profissão tinha em sua época. Marina foi a primeira de sua família a concluir um curso de graduação. No ensino médio, Marina havia cursado formação de professores que habilitava a ministrar aulas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Dessa maneira, seu primeiro emprego ocorreu por meio de concurso público na prefeitura do município de Duque de Caxias. De acordo com Marina,

Porque era muito valorizada na época que eu fiz o meu Normal, que eu terminei o meu Normal em 80. [...] Então, era uma carreira que...a maioria das mulheres também escolhiam, né! E eu gostava. Eu gosto muito de criança até hoje. E foi, assim, por gostar [de criança], por achar que ia dar certo. [...] Por gostar muito de ler. [...] Tanto que minha monografia o título é “Ler rima com prazer”. (Marina, professora tradicional)

Assim, a escolha da carreira por Marina estava relacionada ao prestígio perante a sociedade. Tanto Paulo quanto Marina estudaram na década de 1980. Marina terminou a graduação de Língua Portuguesa em 1985 e Paulo finalizou o curso de Química no ano de 1992. Percebemos que ambos os professores escolheram a profissão devido à relação de prestígio. Marina ainda assinala que escolheu a carreira de professor dos anos iniciais porque, na época, era tida como uma profissão destinada ao público feminino.

A admiração por seus professores parecia também ter relação direta com a escolha da profissão de Uriel. Assim, Uriel afirmou que queria ser professor por conta da visão altruísta que havia construído a partir das experiências vividas na sua infância. A entrevista de Uriel ocorreu na Sala FIRJAN SESI de Matemática, local escolhido por ele devido às possibilidades de interrupção que poderia ocorrer durante a entrevista. Quando perguntei sobre a escolha da profissão, Uriel iniciou a sua fala com um tom saudosista de sua infância.

Como eu escolhi? Ah, **é um sonho de criança ser professor**...daquilo que eu fiz, que eu vivi na minha infância que eu gostava, né! [...] Na verdade, assim...eu poderia ter feito uma outra cadeira [outro curso de graduação], mas ter uma outra profissão, mas meu sonho era ser professor de Educação Física. É o que gosto de ser, né, de lidar com pessoas. [...] Então...assim, eu sempre lidei com esportes, né! Então, assim, **esporte transformou, me tirou de alguns outros caminhos**. Então, me levou pra... pra ações, ‘pra’ lidar com pessoas e me fazia muito bem fazer esportes. E meu sonho...o que me levou a ser professor...eu acho que essa coisa de transformar mesmo, de ajudar um ao outro. Sempre gostei de...de ‘tá’ tentando auxiliar as pessoas. Acho que é...uma coisa que foi construída comigo. (Uriel, professor temporário)

Apesar de trabalhar em uma empresa de eletricidade desde que tinha vinte e um anos de idade, Uriel mantinha o desejo de ministrar aulas de educação física devido às vivências de sua infância. O professor havia mencionado que o esporte o afastou de outros perigos, mas não mencionou quais seriam esses perigos durante a entrevista. A sua admiração pela profissão teve relação com o projeto em que participou durante a infância. No discurso de Uriel, percebemos que a escolinha em que praticava esportes foi um dos fatores que o estimularam a escolher a docência como profissão. Neste sentido, quando criança o tempo de Uriel era regulado a partir de atividades organizadas que não estavam diretamente vinculadas à escola. Esse processo ocorreu porque a forma escolar perpassava outras práticas socializadoras, como sinalizado pelos autores Vicent, Lahire & Thin (2001). Assim, apesar de querer ser professor, Uriel somente concretizou o seu sonho no ano de 2007, quando concluiu a graduação.

Já o professor Vinícius declarou que a escolha da carreira foi a oportunidade que apareceu em forma de concurso. A entrevista de Vinícius aconteceu também na última sala do primeiro andar. Esta sala localizava-se à direita do corredor e era próxima aos banheiros feminino e masculino dos discentes. No momento em que ocorreu a entrevista, as turmas estavam ensaiando danças para a festa junina, que aconteceria na última semana do mês de julho.

O professor Vinícius pertencia a uma família com sete irmãos. Coursou o ensino médio em duas escolas particulares do município de Duque de Caxias. Ambas as escolas eram consideradas de prestígio. De acordo com Vinícius, a escolha do componente curricular de filosofia como curso de graduação estava relacionada às leituras feitas na adolescência.

Eu não escolhi [sic] ela. **Não tive muita opção fazendo Filosofia, eu tive que dar aula.** [...] Minha área...meus estudos todos são em Filosofia. Então, eu não me via dando aula de outra coisa. [...] Não sei. Desde adolescente, eu lia Platão, Schopenhauer, Kant. Fiz o Vestibular, passei e fui fazendo tudo. (Vinícius, professor tradicional)

A docência, na educação básica, surgiu como uma estratégia para se manter na faculdade cursando a pós stricto sensu. Vinícius não tinha pretensão de trabalhar no ensino médio, somente o fez porque a bolsa que recebia durante o curso de mestrado havia acabado e não teria renovação. Vinícius explicou que, em 2014, já havia a intenção de concorrer ao doutorado.

Percebemos, ao longo das entrevistas, que havia uma idealização positiva em torno da carreira docente pelos professores Uriel, Paulo e Sara. A cultura escolar proporcionava, às

vezes, esse efeito por meio da romantização da profissão como se ela fosse um sacerdócio ou um dom. Outra questão presente na fala de Sara, além da admiração por sua tia, era o processo de escolarização fora da escola que também constatamos na fala de Uriel, pois sua admiração pela profissão tinha relação com as aulas que participou no projeto de esporte. Dessa forma, o tempo escolar extrapolava os muros e se expandia para toda a sociedade, conforme apontado por Vicent, Lahire & Thin (2001). No quadro abaixo, observamos as semelhanças existentes entre os perfis docentes com os tipos ideais estabelecidos:

Quadro 18: Motivações docentes

Tipos ideais	Professores	Idade	Escolha da carreira			
			Influência familiar	Influência escolar	Relação de prestígio	Oportunidade
Tradicionais	Paulo	51		X	X	
	Marina	50			X	X
	Vinícius	31				X
Comprometidos	Felipe	32	X			
	Rafael	33	X	X		
Temporários	Gustavo	29		X		X
	Sara	34	X			
	Ester	33		X		X
	Uriel	49		X		

Fonte: elaboração a partir dos dados mapeados no campo.

Ao analisarmos as percepções docentes acerca das escolhas, notamos que havia semelhanças nas motivações dos professores dos três tipos ideais. No grupo dos tradicionais, Paulo e Marina estavam na mesma faixa etária e suas escolhas eram pautadas na influência escolar e na relação de prestígio. Apesar de Vinícius ser bem mais novo, havia a semelhança com Marina em relação à oportunidade de trabalho. No grupo dos professores comprometidos, havia a semelhança da influência familiar. Esses dados também foram

encontrados na pesquisa de Almeida, Magalhães & Carneiro (2014), que pontuaram as questões de as escolhas dos filhos serem pautadas a partir da transmissão geracional. Já no grupo dos professores temporários, Gustavo, Ester e Uriel mencionaram a influência escolar. No caso desses professores, a escola fez a diferença em suas escolhas. Nossos dados corroboram com os aspectos já mencionados pela literatura educacional (SAMMONS, 2008; ALVES, SOARES 2008; CASTRO; TAVARES, 2016; ALVES; SOARES; XAVIER, 2014) em relação à diferença que a escola pode fazer quanto à defasagem de aprendizagem e, por consequência, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais.

Ainda notamos que poderia haver semelhanças e diferenças entre os membros do mesmo grupo em relação às ações motivadoras para a escolha da profissão, como por exemplo o caso de Sara. Neste sentido, o enquadramento de Sara nesse grupo era pautado pela forma de percepção dos estudantes e pela ação em sala de aula, que foram mapeadas ao longo da pesquisa. Esse fato poderia ocorrer também entre os grupos, como no caso da romantização da profissão. Assim, nossos dados demonstram que as escolhas possuíam pontos de confluências que se relacionavam com a convivência familiar, com a admiração pelo professor, com o reconhecimento social ou como estratégia para manutenção na faculdade.

As entrevistas também apresentaram questões relacionadas às expectativas profissionais. Queríamos saber quais eram os projetos para o futuro dos professores. Apareceram questões voltadas para a **permanência no turno em que trabalhavam**, para a **formação acadêmica atrelada ao ensino**, para a **mudança de emprego**, para **cursar uma nova graduação** e para a **atuação na gestão**. Dessa maneira, encontramos cinco expectativas em relação à profissão.

Assim, três professores falaram sobre a formação acadêmica atrelada ao ensino. Os professores expressaram que estudariam para se aperfeiçoarem em relação à profissão. A professora Sara relatou que o mestrado⁵⁴ ajudaria nas aulas da rede municipal e estadual. Após a entrevista, Sara falou que o mestrado era profissional e que havia um produto que teria que ser apresentado ao final do curso. Já a professora Ester foi objetiva ao falar que gostaria de fazer o mestrado. O professor Paulo também relatou a importância de estudar para ministrar aulas.

⁵⁴ A secretaria de educação da rede estadual estabeleceu um convênio com faculdades privadas, com cursos de mestrado profissional voltados para o ensino das ciências na educação básica.

Bem, quero concluir o mestrado (risos) **e aí pensar no doutorado** (risos), mas eu gosto de trabalhar com o ensino fundamental e [com o] ensino médio. Assim, eu gosto de sempre ‘tá’ vendo materiais diferentes ‘pra’ recursos diferentes pra ‘tá’ enriquecendo, assim, as aulas que...eu acho que existe a carência desse material muito grande na rede municipal, na rede estadual, no ensino público de maneira geral. Eu acho que você tendo um material bom, um professor sabendo utilizar e aproveitar, eu acho que isso é bem mais interessante ‘pro’ aluno. (Sara, professora temporária)

Os próximos cinco anos? **Eu pretendo fazer Mestrado.** (Ester, professora temporária)

Ah, boa! Bem, eu estou com muita saudade de voltar a estudar. **Então, quero fazer o Mestrado. Quero fazer o Doutorado. Um professor não pode parar de estudar.** (Paulo, professor tradicional)

Notamos que os professores parecem demonstrar interesse em continuar estudando para aprimorar suas aulas. No entanto, dois professores mencionaram que gostariam de mudar de emprego. Os docentes Gustavo e Vinícius disseram que gostariam de atuar ministrando aulas no ensino superior. De acordo com os docentes,

Então, eu tenho um plano na minha vida. É que no máximo, **ano que vem [eu pretendo] estar entrando no Doutorado, né! E eu tenho o planejamento de que, assim que terminar o Doutorado...já conseguir um concurso numa universidade.** Ou, no decorrer do Doutorado, num Colégio de Aplicação ou Pedro II da vida. É o planejamento que eu tenho da minha vida. Mas é um planejamento. [...] **Então, cara, nem é tanto questão salarial. Porque o salário que eu ganho hoje, dando 54 tempos de aula, eu conseguiria viver tranquilamente, de acordo com os padrões que eu...quero ter de vida. Mas é questão de justamente ter que dar 54 tempos de aula. Eu trabalhando numa universidade...trabalharia 3 dias na semana.** Teria bastante tempo ‘pra’ aproveitar minha vida. Não teria o desgaste...muito alto como eu tenho hoje em dia, né! Enquanto eu ‘tô’ novo, eu aguento, mas eu sou uma pessoa muito cansada. [...]Então, é mais isso mesmo e a questão salarial. (Gustavo, professor temporário)

[Ministrar aulas na] Graduação universitária. (Vinícius, professor tradicional)

Percebemos que Gustavo parecia acreditar que ministrar aulas na educação básica era mais cansativo que ministrar aulas no nível superior. Para Gustavo, o trabalho como professor universitário ou até mesmo como professor da educação básica na rede federal ocorreria somente três dias na semana. Nesse sentido, além da questão dos dias trabalhados também havia a questão salarial, uma vez que Gustavo também trabalhava em cursos privados para complementar sua renda. Vinícius também declarou que gostaria de ministrar aulas na graduação. Ambos os professores sempre falaram a respeito do desejo de trabalhar no ensino superior durante a participação observante.

A mudança de emprego não foi expressa diretamente por Rafael durante a entrevista. Rafael sinalizou que gostaria de cursar outra graduação, mas não gostaria de se afastar da docência da educação básica. Nos anos de 2017, 2018 e 2019, o professor Rafael trabalhava todos os dias da semana e perfazia cinquenta e três tempos com sua matrícula e com GLP.

Nossa! Minhas expectativas? Profissionais? Bem, ‘pros’ próximos cinco anos, **eu ainda espero ainda fazer uma nova graduação. Fazer uma nova graduação, mas não necessariamente sair de sala de aula. [...] Engenharia. Engenharia Civil.** (Rafael, professor comprometido)

A observação participante nos auxiliou em relação à compreensão das falas expostas durante as entrevistas. Dessa maneira, ao conversar na sala dos professores, em junho de 2018, Rafael relatou que gostaria de cursar engenharia para ter uma empresa de reformas. Ele dizia que não gostaria de abandonar o magistério, mas gostaria de ter um negócio próprio porque gostava de fazer reformas em casa e acreditava que poderia ganhar dinheiro também com a atividade de serviços.

A diversificação do trabalho já acontecia no caso do professor Uriel, pois ele trabalhava na empresa de eletricidade desde os vinte e um anos. Dessa maneira, Uriel começou a atuar em escolas somente com quarenta e três anos, apesar de ter mencionado na sala dos professores em 2018 que trabalhou em academias depois que se formou. Durante o período de observação participante, Uriel mencionou que estava cansado e que iria se aposentar na companhia de eletricidade e gostaria de se dedicar mais à escola na parte da gestão. Segundo Uriel,

Pô, Marlies. **Assim, a minha expectativa é que, se eu me aposentasse logo no outro emprego, eu queria pegar uma posição de Coordenação Pedagógica.** Eu acho que eu ia conseguir ajudar muito a escola na...com base...como braço da Direção ‘pra’ poder a gente construir a escola e a gente fazer...mostrar que ela vale a pena, né. Eu acho que...ela pode ser construída, mas eu acho que precisa de apoios, né, de estacas. Que eu acho que essa é minha expectativa. (Uriel, professor temporário)

No transcorrer da entrevista, perguntamos se o professor Uriel não queria mais ministrar aulas de educação física na educação básica após ele ter revelado que gostaria de atuar na gestão. Antes de responder essa questão, Uriel parou, pensou e disse que não havia pensado nessa possibilidade até aquele momento, mas que sabia que não queria mais dar aula e sim atuar na gestão, pois ele seria mais bem aproveitado nessa função. Inicialmente, a intenção de Uriel era atuar como coordenador pedagógico e teria que cumprir a carga horária

de quarenta horas, contudo esse fator seria um dos impedimentos para Uriel assumir a função, pois ainda não havia se aposentado no outro emprego.

A SEEDUC fazia processo seletivo para coordenador pedagógico a partir do decreto 42.793/11. Esse decreto apresentava pré-requisitos aos candidatos que quisessem concorrer às vagas a partir de quatro etapas que eram as seguintes: provas, análise de currículo e de experiência profissional, avaliação do perfil e curso de formação. No entanto, a SEEDUC determinou que as direções indicassem os professores para a função de coordenador pedagógico a partir do ano de 2015. Assim, Uriel esperava que essa indicação ocorresse pela direção da escola Apolo assim que ocorresse sua aposentadoria.

As entrevistas também apresentaram pontos voltados a continuar ministrando aulas na educação básica. Assim, os professores Felipe e Marina indicaram que gostariam de continuar ministrando suas aulas na escola Apolo, todavia, ambos os professores desejavam continuar especificamente no turno da noite por motivos diferentes. De acordo com os docentes,

Continuar trabalhando. [...] Continuar trabalhando. [...] Lecionando. (Marina, professora tradicional)

Olha...um interesse que eu teria mesmo, de fato, é que **minha carga horária no noturno aumentasse**. [...]Né...e eu pudesse, de fato, me dedicar a esse...a esse turno, né! Porque é diferente! **Ele [turno da noite] é diferente dos outros [turnos]**. Então, assim, [...] trabalhar tarde e noite são realidades muito diferentes. Você acaba que...o planejamento é outro, o olhar é outro. Então, daqui a cinco anos, eu me vejo mais no noturno. Que, né...só no noturno, me planejando melhor ‘pro’ noturno, tendo material melhor ‘pro’ noturno, né. Ter minha...a minha vida no...aqui no colégio já voltada, com todo material, com todas...etapas, né, já só voltada ‘pro’ noturno. Esse seria minha...meu planejamento. Agora, é claro que depende de outros fatores. (Felipe, professor comprometido)

A observação participante das aulas de Marina também contribuiu para os dados acerca das expectativas de Marina. A professora dizia que gostava de trabalhar no terceiro turno porque trabalhava com crianças no turno da manhã e da tarde. Na rede municipal de Duque de Caxias, Marina estava trabalhando na sala de leitura e já havia trabalhado como professora de religião. Ela expressava o desejo de trabalhar na sala de leitura da escola Apolo, pois à noite não havia trabalhos desenvolvidos pelos agentes de leitura. No ano de 2019, Marina ficou de licença devido a problemas de saúde e, quando retornou, assumiu a sala de leitura por estar readaptada de suas funções de regente. Já o professor Felipe gostaria de permanecer no noturno porque passou no concurso para professor da prefeitura municipal do Rio de Janeiro e, no ano de 2017, teria como carga horária quarenta horas. Dessa forma, Felipe precisou cumprir a carga horária na escola da rede estadual à noite. Durante o ano de

2017, Felipe falava muito da questão do horário e de que gostaria de trabalhar com as turmas do noturno.

Notamos que as expectativas dos docentes estavam ligadas às ações que definiriam suas trajetórias profissionais. As oportunidades que eles tiveram durante a vida profissional aliadas às questões vivenciadas nos âmbitos sociais ou familiares também contribuíram para a formação de novas expectativas. Esse fato era independente do enquadramento dos tipos ideais, e sim com os perfis individuais, conforme apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 19: Expectativas profissionais

			Expectativas docentes				
Tipos ideais	Professores	Idade	Permanência no turno	Formação acadêmica	Mudança de emprego	Cursar outra graduação	Atuar na gestão
Tradicionais	Paulo	51		X			
	Marina	50	X				
	Vinícius	31			X		
Comprometidos	Felipe	32	X				
	Rafael	33			X	X	
Temporários	Gustavo	29			X		
	Sara	34		X			
	Ester	33		X			
	Uriel	49					X

Fonte: elaboração a partir dos dados mapeados no campo.

Apesar de expectativas assinaladas pelos professores em relação à mudança de emprego, não constatamos nenhuma mudança relativa ao abandono da carreira no magistério. Mesmo que os docentes Gustavo e Vinícius declarassem que gostariam de mudar de emprego, os dois não estariam abandonando a carreira do magistério. Podemos verificar isso também na fala de Rafael, quando alegava o desejo de ter outra fonte de renda, mas não queria abandonar a carreira de docente, embora tenhamos constatado o desejo de se afastar de forma direta e

indireta da sala de aula nas falas de Uriel e de Marina respectivamente. Os demais professores demonstraram o desejo de estudar para continuar ministrando aula na educação básica.

Em nossas análises, foram detectados dois aspectos que corroborariam para as ações⁵⁵ dos professores dentro de sala de aula. O primeiro aspecto estava ligado ao desejo dos docentes de afastamento das classes para as funções de extraclases. Esse fator também foi encontrado na pesquisa de Bauer, Cassettari & Oliveira (2017) como um dos motivos para o abandono da profissão. O segundo aspecto estava relacionado à extensiva jornada de trabalho dos docentes do noturno, conforme dados apontados também na pesquisa de Togni & Carvalho (2007). Porém, nossas análises nos revelaram que os docentes poderiam agir conforme suas expectativas em relação ao futuro. Neste sentido, suas ações influenciavam as formas de atuação em sala de aula, que eram justificadas pela distância da moradia, pelo desinteresse dos estudantes, pelo discurso de que gostaria de trabalhar em outra rede ou em outro nível da educação. Essas justificativas apareciam nas falas de todos os professores temporários.

O aspecto de transição profissional também apareceu na fala do professor Vinícius, que pertencia ao grupo dos professores tradicionais. Notamos que seus desejos tinham relação com a questão financeira devido aos baixos salários da rede estadual. Dessa maneira, a formação acadêmica poderia aumentar o salário dos docentes além de auxiliar nas práticas pedagógicas. A relação entre os baixos salários e o aumento da carga horária de trabalho docente influenciava nas formas de ensino do grupo dos professores temporários. Esses aspectos nos revelaram nuances que influenciavam as formas de ensinar.

4.3 PERMANÊNCIA COMO DOCENTES NA ESCOLA

Nas entrevistas realizadas com os docentes, também perguntamos sobre suas permanências na escola. A intenção era compreender como esses professores se identificavam com a escola e se queriam ou não continuar lecionando na escola Apolo. Entendemos que um dos aspectos de clima escolar tem relação direta com o trabalho desenvolvido pelo professor que, por sua vez, pode impactar de forma positiva ou negativa na aprendizagem do estudante.

A permanência ou não do docente na escola comprometia o trabalho pedagógico desenvolvido durante o ano letivo segundo Silva (2007). O autor sinalizou que a rotatividade de professores poderia interferir na aprendizagem dos estudantes. Além disso, o autor apontou

⁵⁵ Entendemos que as ações poderiam ser pautadas em formas subjetivas, naturalizadas pelo cotidiano.

aspectos institucionais que corroboravam com algumas das respostas dos docentes da escola Apolo. Eram eles: o relacionamento com a equipe escolar, a condição de trabalho, a aceitação do modelo de gestão e a localização da escola.

Assim, as respostas dos professores sinalizaram fatores ligados ao ambiente de trabalho envolvendo a direção, à convivência com os outros colegas de profissão, ao conhecimento a respeito da comunidade escolar e à identidade docente criada com a escola. Assim, dos nove professores, somente uma professora declarou ter vontade de sair da escola. Segundo os professores Felipe, Paulo e Vinícius,

Acredito que, assim, o ambiente de trabalho me [sic] favorece muito ao que você é como profissional...e o que você pode fazer de fato. E hoje, assim, eu tenho um ambiente de trabalho em relação às outras escolas [em] que eu trabalhei, muito favorável, né! **Eu tenho uma direção que...que é amiga, que já conhece o meu trabalho.** Conheço, né, a direção. Então, isso, assim, ...não por interesse próprio, mas acaba...a gente sabe quando a gente pode...quando a gente fala e é ouvido, né. Então, acredito que, aqui na escola, a gente tenha essa possibilidade, né! **A gestão ela tenta ser o mais democrática possível. Isso favorece, né! E a equipe de trabalho também...influencia, né! Acho que por ser uma equipe legal, uma equipe que é boa de trabalho acaba te favorecendo também a estar num ambiente, né!** Então, eu acredito que, assim, mais pelo ambiente de trabalho mesmo. (Felipe, professor comprometido)

Primeiro porque a gente tem um círculo de amizade entre os professores e direção da escola muito boa. E...o professor tendo uma escola que ele, pelo menos, tem como referência à amizade, o círculo [de amizade] ...acho, assim, são elementos importantes ‘pra’ que o bom trabalho possa ser desenvolvido. [...]Então, se eu tenho uma boa amizade, um...algo que faça com que a gente sabe que a gente possa contar, né, ‘pra’ ajudar aqui na aprendizagem dos alunos...isso me anima a ficar, a continuar. Até quem sabe, a gente possa conseguir algo melhor ‘pra’ escola, ‘pros’ alunos também. (Paulo, professor tradicional)

É uma escola tranquila de trabalhar. Não tenho problema com direção, não tenho problema com aluno, com os professores. É uma escola...que dá ‘pra’ trabalhar tranquilo. Algumas não têm como [trabalhar]. [...] Por exemplo, já saí de escolas porque a escola a escola era um inferno. Não tinha...condição mínima de você fazer nada na escola. Você reclamava com a direção. Você que ‘tava’ errado. [...]Uma escola que eu saí que era perto do shopping, não lembro o nome dela agora, que era assim: era um inferno trabalhar naquela escola. Aí eu pedi ‘pra’ sair. (Vinícius, professor tradicional)

Os professores, Felipe e Paulo, enfatizaram a amizade existente entre a direção e o corpo docente. A ênfase nesse argumento advinha do fato de que o diretor geral, Gabriel, havia sido indicado pela direção anterior. Dessa maneira, Gabriel foi companheiro de trabalho dos professores que atuavam nos diferentes turnos da escola. Em diversas reuniões que participei, a postura do diretor Gabriel era sempre de conciliador. Paulo também sinalizou que a amizade entre a direção e os professores fazia com que houvesse a possibilidade de uma participação maior dos docentes em relação à aprendizagem. Já Vinícius não mencionou o

fator amizade, mas relatou que não tinha problema com a direção e nem com os demais membros da comunidade escolar. Além disso, enfatizou que já saiu de escolas devido a problemas com a direção. Apesar de os professores declararem de forma direta que possuíam um bom relacionamento com a direção devido ao aspecto de amizade e por conta de a percepção da gestão ser democrática, dois docentes relataram problemas ligados às verbas, à alocação de professores e a turmas superlotadas. De acordo com os professores Uriel e Gustavo,

Apesar de [problemas da escola] ... porque eu acho que é um desafio. Meu desafio é mudar a história da escola. [...] Eu acho que, se o corpo docente acreditar, mesmo com.... perante as dificuldades financeiras, eu acho que a gente consegue transformar a escola numa unidade do corpo docente, né! Assim, só que a gente precisa acreditar nisso, né! A gente precisa se unir mais 'pra' isso! (Uriel, professor temporário)

Cara, eu gosto daqui. Eu gosto, né! **Claro que tem problemas que eu não tenho em outra escola. E eu, por exemplo, dou preferência de trabalhar no ensino médio.** E como eu sou professor de Geografia mais novo, tenho que pegar o ensino fundamental, né, à tarde. À noite, não. À noite, eu não tenho problema nenhum. Mas...se eu pudesse jogar toda minha matrícula 'pra' noite, eu jogaria. **Não ficaria no ensino fundamental à tarde por [causa das] turmas superlotadas, crianças muito agitadas.** E aí, tenho minha preferência pelo ensino médio. Mas...eu prefiro ficar nessa escola porque, quando eu entrei aqui, era muito pior e eu queria largar, né! Na primeira semana que eu comecei a trabalhar aqui, no meu primeiro ano, eu quis trocar de escola tranquilamente, mas depois você... [se] “acostuma”. **Mas também houve uma melhora significativa na escola, em relação ao próprio comportamento dos alunos. Então, você meio que...começa a fazer parte da melhoria da escola também, né! Isso é minha vontade mesmo: ficar aqui 'pra' fazer parte.** A não ser que apareça alguma coisa muito melhor na minha vida, né! Eu prefiro continuar aqui. Não é longe da minha casa. Conheço todo mundo, me dou bem com todo mundo. Então, é um ambiente que eu gosto aqui. (Gustavo, professor temporário)

Na fala do professor Uriel, havia menções às questões financeiras da unidade escolar. Esse fato ocorria devido à transição entre as gestões e porque, segundo o diretor Gabriel, a gestão anterior foi convidada para assumir a direção de outra escola e deixou contas a serem pagas por ele. Na participação observante, foi possível perceber que os professores, Paulo e Uriel, cobravam materiais e melhorias da quadra da escola. E por conta desse fato, o diretor Gabriel iniciava suas reuniões falando que gostaria muito de comprar os materiais requisitados, mas havia a pendência financeira deixada pela outra gestão que o impedia. O professor Uriel, em conversas no corredor, falava que achava que a escola poderia ser melhor, principalmente se os professores fossem unidos. Suas falas tinham relação direta com questões pedagógicas que envolviam a frequente ameaça de fechamento do terceiro turno.

Uriel falava que a escola precisava ser mais atrativa para o estudante, pois a unidade escolar era um local de socialização.

Já o professor Gustavo reclamava da questão da alocação no quadro de horário. A SEEDUC estabeleceu, no ano de 2017, a Resolução nº 5.531⁵⁶, que tratava da disposição sobre as rotinas de organização de quadro de horários e alocação de professores dentro das unidades escolares. No ano de 2017, o professor Gustavo desempenhava suas funções somente na matrícula de dezesseis horas. A matrícula de trinta horas estava alocada em outra unidade escolar. Mesmo com uma carga horária menor, Gustavo não conseguia completar sua carga horária no noturno por sua matrícula ser a última na escala de antiguidade. Outra reclamação de Gustavo decorrente desse fato era a questão da alocação nas turmas de ensino fundamental e não nas de ensino médio.

Assim como Uriel, Gustavo também sinalizava questões de identificação com a escola. Gustavo declarava que houve melhoria da escola em relação ao comportamento dos estudantes. O depoimento de Gustavo fazia menção ao clima escolar vivenciado antes da atual direção. A escola Apolo entre os anos de 2014 e 2016 passou por quatro gestões. Assim, o diretor Gabriel assumiu a gestão da escola no ano de 2016 logo após a greve⁵⁷ de quase cinco meses dos professores da rede estadual. Esses fatos eram lembrados com frequência, principalmente quando eram tratados assuntos referentes aos estudantes. As lembranças dos docentes referiam-se à comparação entre os fatos ocorridos no passado e os fatos que aconteciam no presente. O processo de rememoração desenvolvia o sentimento de pertencimento à comunidade escolar. Outra questão citada por Gustavo era também a questão da localização da escola, pois era próxima a sua casa.

A identificação com os gestores ou com a equipe escolar contribuía para a criação de uma identidade docente. Essa questão foi debatida pela literatura educacional, principalmente por causa da falta de atratividade da carreira docente pelos jovens (ALMEIDA; TARTUCE; NUNES, 2014). Neste sentido, precisamos pensar a identidade docente como uma construção social que poderia ser marcada por representações que os professores possuem de si mesmos em relação às funções que desempenham no seu ambiente de trabalho e às experiências ao longo da sua vida. Essa identidade poderia ser construída ao longo de uma trajetória. Na entrevista com o professor Rafael, houve a menção direta da criação da identidade docente no ambiente escolar. De acordo com Rafael,

⁵⁶ Disponível em: <<http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim1951.pdf>>, acesso em 12 de novembro de 2018.

⁵⁷ Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/07/apos-quase-5-meses-professores-decidem-suspender-greve-no-rj.html>>, acesso em 12 de novembro de 2018.

Porque eu acho que já criei já uma identidade com a escola. Já tenho mais de 12 anos aqui. Eu ‘tô’... acho que ‘tô’ bem enraizado nessa escola e me sinto confortável em continuar dando aula aqui. (Rafael, professor entrevistado)

Por meio das observações etnográficas, constatamos que o professor Rafael atribuía a questão do tempo com a antiguidade e o comprometimento com as atividades desenvolvidas com os estudantes na escola. Por isso, Rafael frisava na entrevista que teria doze anos de trabalho na instituição. A questão do enraizamento também estava relacionada ao tempo de trabalho, pois a sua primeira matrícula era do ano de 2006 e esse fato o tornava o primeiro a escolher o horário no momento da opção pelo turno e pelas turmas.

Um dos fatores apontados por Silva (2007) foi a questão da localização da unidade escolar. As entrevistas revelaram que os professores Gustavo, Rafael, Marina, Paulo, Felipe e Vinícius moravam no município de Duque de Caxias, contudo somente Gustavo e Marina identificaram a proximidade da escola com a residência como um fator para a permanência na instituição. Já a professora Ester apontou a questão da localização como fator para não permanecer na escola. Ela indicou que não ficaria na escola Apolo devido à distância. De acordo com as professoras,

Por ser de fácil acesso ‘pra’ mim e já estar habituada ao ambiente de trabalho. Já conheço toda a comunidade também escolar. (Marina, professora tradicional)

Porque é muito longe ‘pra’ mim. Só por causa disso. Não só por causa disso, ‘tá’! **A escola tem seus problemas. Mas eu, assim... é uma escola que eu tenho muita facilidade porque eu gosto muito do corpo docente, da direção.** É uma direção maravilhosa. O corpo docente é ótimo, os colegas...é um clima bom. Não tenho inimizades. Não tenho nada disso. Cada um ajuda o outro. Ninguém gosta de prejudicar ninguém. Então, é uma escola que eu gosto muito de trabalhar e que eu sempre trabalhei. Só que eu acho os alunos muito difíceis, ‘tá’. (Ester, professora temporária)

Além da proximidade com a sua residência, Marina apresentou mais dois argumentos para permanecer na escola. O primeiro seria o ambiente de trabalho e o segundo seria o conhecimento que teria da comunidade escolar. Nas conversas durante a participação observante, a professora falava que ministrar aulas à noite era tranquilo, pois trabalhava menos dias em comparação ao trabalho realizado em seu outro emprego. Enfatizava com orgulho que era uma das professoras mais antigas da escola, pois havia iniciado o trabalho na rede estadual em 2006. Neste sentido, Marina dizia que conhecia todos os professores e os estudantes do noturno. Ela comentava com os estudantes que já havia ministrado aula para seus pais ou para seus familiares.

Já a professora Ester assinalou que, além da distância, haveria outros problemas existentes que a fariam não permanecer na escola. Apesar disso, Ester sinalizou que não tinha problemas com a direção e nem com os professores. Também evidenciou que o clima no ambiente de trabalho era bom, mas sinalizou que havia problema em relação aos estudantes. De acordo com a professora Ester,

É a comunidade que eu acho difícil. Não o turno da noite que são adultos. Mas o turno da manhã é um turno muito difícil. Muito difícil de trabalhar. Então, eu acho os alunos...eu acho os alunos muito desinteressados...assim, diferença estrondosa dos meus alunos do município...mas muito grande, sabe? Então, assim, os alunos são difíceis e eu trocava de escola pelo público. Não pelos meus colegas, nem pela direção. [...]Ah, os alunos do município eles têm uma perspectiva de vida muito além. **Aqui, parece que a perspectiva de vida dos meninos é trabalhar no [negócio] lava jato e com moto táxi e as meninas, engravidar.** [...] No município, não. No município, você vê que elas já querem, no 9º ano, elas já querem fazer prova pra CEFET, já querem fazer prova pra FAETEC, já querem Técnico, elas já...as crianças pensam em ir 'pro' curso universitário, sabe! Então, quem não quer estudar é minoria, sabe! (Ester, professora temporária)

Para a professora Ester, um dos problemas da escola era a comunidade, principalmente em relação ao desinteresse com os estudos. Ester ainda indicou que não haveria esse problema com os estudantes do noturno por serem adultos, mas com os estudantes do diurno. A professora Ester ministrava aulas no turno da manhã e no turno da noite no ano de 2017. Dessa maneira, Ester separava os estudantes do noturno dos do diurno, quando falava da questão do desinteresse. A comparação da docente era entre os discentes da manhã da escola Apolo com os estudantes do município do Rio de Janeiro. Na sua visão, os estudantes da escola Apolo teriam perspectivas voltadas para o trabalho em serviços do bairro ou em serem pais. Assim, o desinteresse dos estudantes seria um dos fatores para que Ester não quisesse mais trabalhar na escola Apolo.

Ao analisar as escolas paulistas que possuíam ensino médio noturno, Adrião, Garcia & Silveira (2008) sinalizaram fatores relacionados ao comprometimento dos profissionais e à rotatividade dos docentes. Para as autoras, os profissionais que atuavam à noite pareciam trabalhar com maior empenho e teriam postura de diálogo com os estudantes.

Assim, o conhecimento das famílias e o comprometimento dos professores do noturno com os estudantes que foram assinalados pelas professoras Marina e Sara corroborava com os argumentos apontados por Adrião, Garcia & Silveira (2008). Além disso, notamos que o ambiente de trabalho favoreceria a permanência ou não do docente na escola, porém o

elemento “tranquilidade para trabalhar no noturno⁵⁸” trazia consigo aspectos ligados aos horários docentes em relação à entrada e à saída do turno. O mapeamento e a relativização dos dados mostraram que as aulas iniciavam às 18h e 40m e terminavam por volta das 21h e 30m. Essa rotina era justificada pautada na impossibilidade de os estudantes-trabalhadores conseguirem chegar no horário previsto pela SEEDUC. As defasagens de horário e, conseqüentemente, de aprendizagem não foram mencionadas pelos professores, que pareciam naturalizá-las e incorporá-las ao cotidiano escolar. Dessa maneira, os dados encontrados no campo possuíam identificações com o trabalho de Luna (2017), quando mencionou que um dos problemas do noturno era a adaptação curricular do diurno aos tempos de aulas menores. Se analisarmos a questão da permanência na escola Apolo no turno da noite, percebermos que havia poucas mudanças no quadro docente. A fala de Sara expressava esse argumento,

Eu gosto da escola. A proposta assim do...da direção, a proposta dos professores. É uma proposta muito boa. **Apesar de ser longe de casa, assim, eu acho que se eu encontrasse uma escola Apolo perto de casa (risos), eu mudaria**, mas eu acho, assim, a preocupação que...o noturno tem com o aluno, com ...sabe? A mesma visão que eu tenho: de repensar o que a gente ensina, de motivar o aluno e assim não deixar o professor cair na mesmice de ensinar da mesma forma, sem pensar na sua avaliação, na sua...no seu ensino diário. Eu acho que me faz ficar aqui. (Sara, professora entrevistada)

A professora Sara morava num bairro da zona oeste do Rio de Janeiro, mesmo assim Sara não declarou nenhum problema para trabalhar em Duque de Caxias durante a entrevista. Nas aulas observadas, Sara declarava que gostava muito de ministrar aulas na escola e dos estudantes ao mesmo tempo em que enfatizava a dificuldade de chegar à escola devido ao trânsito. Assim, a professora falava que gostaria que a escola Apolo fosse próxima a sua casa.

Dessa maneira, percebemos que os professores do noturno da escola Apolo apresentavam aspectos que pareciam indicar que a instituição possuía um bom clima escolar e que a direção exercia a liderança profissional perante a equipe. As falas dos professores mostravam que eles se identificavam com a escola, conforme observamos no quadro abaixo:

⁵⁸ Termo nativo usado para exemplificar o trabalho com os estudantes do ensino médio noturno.

Quadro 20: Permanência como docentes na escola

Permanência do docente do noturno							
Tipos ideais	Professores	Idade	Ambiente de trabalho - gestão	Relacionamento intraescolar com outros docentes	Relacionamento com os estudantes	Proximidade com a escola	Identidade docente com a escola
Tradicionais	Paulo	51	X	X			
	Marina	50		X	X	X	X
	Vinícius	31	X	X	X		
Comprometidos	Felipe	32	X	X			
	Rafael	33					X
Temporários	Gustavo	29		X	X	X	X
	Sara	34	X	X	X		X
	Ester	33	X	X			
	Uriel	49					X

Fonte: elaboração a partir dos dados mapeados no campo.

Os professores associavam a identidade docente ao tempo de serviço e à dedicação ao trabalho como um sacerdócio. Esses discursos eram utilizados pelos professores temporários e ocorriam pela preservação do noturno visando à preservação de seus horários e da “tranquilidade” em relação à equipe escolar. Assim, a identificação dos professores com o noturno acontecia mais por conta do trabalho nesse turno do que por causa dos estudantes. Notamos também que as falas dos professores tradicionais em relação às permanências na escola Apolo eram ligadas ao relacionamento com a direção e com os professores. Os estudantes, quando citados, não eram vistos como elementos decisivos para as permanências docentes.

Nesse contexto, o grupo dos comprometidos reclamavam na sala dos professores sobre as questões de defasagens curriculares e de horários, mas eram contra-argumentados pelos professores tradicionais e temporários com a justificativa de que essa rotina ocorria por conta dos estudantes, que não queriam nada com os estudos. Havia o discurso da imobilidade que

trazia à cena um ciclo de fatalidades educacionais para a escola Apolo. Assim, a cultura escolar estabelecida perfazia o caminho da aceitação da sina do baixo rendimento acadêmico atrelada à falta de interesse dos estudantes. Dessa maneira, percebemos indícios da criação de estigmas por parte dos docentes a partir das argumentações relacionadas às permanências na escola Apolo.

No próximo capítulo, apresentaremos as tipologias e os perfis individuais dos estudantes da turma B, pensando aspectos de afinidades entre os grupos observados no período da pesquisa, assim como as possíveis causas relacionadas às desistências.

CAPÍTULO 5 – PERFIL DA TURMA B

Neste capítulo, apresentaremos as relações estabelecidas entre os estudantes na sala de aula no primeiro ano do ensino médio, analisando as movimentações relacionadas às permanências e às desistências ocorridas durante o ano 2017 até o ano de 2019. Também analisaremos os perfis estudantis da turma B a partir de tipologias construídas com base nas entrevistas, nos questionários e nas observações, com o intuito de perceber o contexto das trajetórias estudantis diante do cotidiano escolar.

5.1 OS PERFIS DOS GRUPOS DE ESTUDANTES E AS TIPOLOGIAS

Nesta seção, apresentaremos os perfis estudantis que constituíram as tipologias. Esses foram construídos com a intenção de auxiliar as análises das percepções e das ações estudantis ao longo de suas trajetórias no ensino médio noturno. A construção das tipologias pautou-se nas observações antropológicas das aulas, dos questionários e das entrevistas feitos com os estudantes. Para tanto, elencamos seis tipologias, eram elas: Não participativos, Comunicativos, Observadores, Concentrados, Esforçados e Extrovertidas.

5.1.1 Não participativos

Os estudantes do grupo **Não participativos** tinham as seguintes características: não frequentavam às aulas com assiduidade e não se envolviam diretamente com as atividades passadas pelos professores. Assim, copiavam do quadro e não interagiam efetivamente com os professores e nem com os colegas de classe. Não havia preferências de aulas e, quando estavam presentes, não tinham grupos de afinidades dentro da sala para as trocas de experiências. As avaliações eram utilizadas como estratégia de permanência na escola, pois esses estudantes compareciam em dias de provas, mas não frequentavam todas as aulas. Assim, os estudantes apareciam nas semanas de provas, mesmo que não tivessem frequências durante os meses.

Dessa maneira, o grupo de estudantes não participativos era composto por pessoas que tiveram suas matrículas canceladas durante o primeiro bimestre e ao longo do ano. Eram eles: Antônio, Brendo, Clara, Charles, Geovani, Gleice, João, Júlio, Nivaldo, Roberta, Renato, Flávia, Ivana, Joelma, Jonathan, Juan, Katarina, Lilian e Thayná.

Antônia era parda, solteira e tinha 43 anos em 2017. Morava no bairro fronteiro à escola Apolo. Sua matrícula foi cancelada ainda no primeiro bimestre devido ao número de faltas.

Brendo tinha 20 anos em 2017, casado com uma ex-estudante da escola Apolo. Sua primeira filha nasceu em agosto de 2017. Era cristão e frequentava à Igreja Nova Vida. Morava num bairro fronteiro à escola. A localização da sua casa ficava numa região de planalto, com iluminação precária. Trabalhava como pedreiro no município de Búzios, localizado na Região dos Lagos. Brendo relatou que foi trabalhar longe de casa devido à falta de oportunidade na Região Metropolitana. Ainda relatou que já trabalhava informalmente para ajudar a sua mãe e, quando sua namorada engravidou, teve que procurar um emprego melhor. Também disse que não tinha como voltar a estudar devido ao emprego e a ter que sustentar sua família. Sua matrícula foi cancelada devido ao número de faltas ainda no primeiro bimestre. Em 2019, fomos à casa de Brendo por três vezes para conversar sobre a entrevista, mas não o encontrávamos. Na terceira vez, não conseguimos entrevistá-lo porque ele estava trabalhando na padaria do bairro quando voltava de Búzios, a cada quinze dias. Nesse mesmo ano, sua esposa engravidou novamente e a família se mudou para Búzios.

Clara era negra, solteira e possuía 21 anos em 2017. Morava em um bairro fronteiro à escola Apolo. Ingressou pela primeira vez no primeiro ano do ensino médio no ano de 2011 em outra escola da rede estadual, localizada no município de Duque de Caxias. Matriculou-se nessa mesma escola no ano seguinte. Ficou sem estudar no ano de 2013 e se matriculou no primeiro ano do ensino médio em outra escola da rede estadual no ano de 2014. Matriculou-se no primeiro ano do ensino médio na escola Apolo no ano de 2017 e teve sua matrícula cancelada devido ao número de faltas ainda no primeiro bimestre. Todas as vezes que se matriculou no ensino médio foi no turno da noite. Ainda em 2017, sua mãe a matriculou em uma escola particular, mas não conseguiu pagar as mensalidades. A justificativa para retornar os estudos na escola particular era a proximidade de sua casa. No ano de 2018, matriculou-se novamente em uma escola estadual, mas não concluiu o 1º ano porque estava trabalhando em feiras e não conseguia chegar no horário das aulas. A justificativa para o trabalho era a mudança de residência, pois Clara foi morar com seu pai e com sua madrasta e necessitava de trabalhar.

Charles tinha 23 anos em 2017, solteiro, pai de um menino que morava com a mãe em Nova Iguaçu. Charles morava com o padrasto, com o irmão e a com a mãe. Ele era arrimo de sua família. Ingressou na escola no ano de 2012, no oitavo ano de escolaridade. Fez o nono ano de escolaridade em 2013. Teve que trabalhar no mercado informal como pedreiro e, por

isso, não estudou até o ano de 2016, quando se matriculou no primeiro ano do ensino médio, mas desistiu. Em 2017, Charles novamente fez a sua matrícula na escola Apolo, contudo deixou de frequentar às aulas alegando dois motivos: o primeiro foi a mudança de endereço para um bairro do terceiro distrito do município de Duque de Caxias e o segundo motivo tinha relação com o trabalho no Iate Clube da zona sul do Rio de Janeiro.

Geovani não declarou sua cor/raça, possuía 21 anos em 2017, era solteiro. Morava com seu pai, sua mãe e seu irmão. Sua residência estava localizada em um bairro a dois quilômetros da escola Apolo. Geovani trabalhava como soldado no quartel do exército. Ele ingressou na escola Apolo no sexto ano de escolaridade em 2013, quando tinha 17 anos. Por esse motivo, Geovani participou da turma do Projeto Autonomia no turno da tarde e terminou os anos finais do ensino fundamental em dois anos. No ano de 2015, matriculou-se no primeiro ano do ensino médio no turno da manhã, mas desistiu porque havia sido selecionado para o exército. Retornou a fazer a matrícula nos anos de 2016, de 2017 e de 2019, mas teve sua matrícula cancelada devido ao número de faltas.

Gleice tinha 17 anos em 2017, é parda e era solteira. Era evangélica e frequentava à Igreja Assembleia de Deus. Morava com sua mãe durante o ano de 2017, todavia sua mãe foi morar em São Cristóvão e Gleice teve que morar com seu pai. Sua residência ficava num bairro fronteiro à escola Apolo. No ano de 2017, ela não exercia atividade remunerada. A remuneração mensal de sua família era de mais de 1 até 2 salários-mínimos. Cursou o ensino fundamental em outra escola da rede estadual. Ficou reprovada 2 vezes, mas não lembrava em quais disciplinas. Gleice relatou que decidiu continuar estudando “porque sou obrigada e preciso para arrumar um emprego e ganhar dinheiro pra comprar roupas”. Disse não ter apoio de sua família porque, segundo ela, “quase não convivo com eles”. Apesar disso, a expectativa de sua família era a de que ela concluísse o ensino médio. Gleice pretendia cursar uma graduação. No ano de 2017, Gleice teve sua matrícula cancelada ainda no primeiro bimestre. Ela retornou a estudar no ano de 2018, mas teve sua matrícula cancelada no segundo bimestre devido ao trabalho na farmácia. Gleice engravidou em 2019 e foi morar com sua mãe.

João possuía 18 anos em 2017, é negro e era solteiro. Não tinha religião. Não tinha filhos. Em 2017, morava com sua avó e não possuía atividade remunerada. A remuneração mensal de sua família era mais de 1 até 2 salários-mínimos. João relatou que não tinha apoio da família. Também não sabia quais as expectativas de sua família em sua relação. Suas expectativas para o futuro estavam relacionadas ao “viver”. A matrícula de João foi cancelada devido ao elevado número de faltas durante o primeiro bimestre de 2017. No ano de 2019,

João declarou que não queria voltar a estudar porque estava trabalhando cortando cabelo e conseguia ter renda de dois mil reais por mês. João relatou que a insistência de sua avó para retornar a estudar foi o motivo que o fez morar sozinho com seus irmãos menores de idade.

Júlio tinha 18 anos em 2017 e era solteiro. Não declarou a sua cor/raça e nem sua religião. Ele morava com o pai, a com a mãe e com os irmãos no bairro que ficava a dois quilômetros da escola Apolo. Iniciou os estudos na escola Apolo no sexto ano de escolaridade e, por ter quatorze anos em 2013, foi alocado no Projeto Autonomia. Assim, concluiu os anos finais do ensino fundamental em dois anos. Ficou o ano de 2015 sem estudar. Matriculou-se no primeiro ano do ensino médio nos anos de 2016 e de 2017, mas sua matrícula foi cancelada devido ao elevado número de faltas ainda no primeiro bimestre. O motivo da desistência dos estudos no ano de 2017 foi ter conseguido um emprego de ajudante de transporte de carga numa madeireira localizada em um bairro próximo à Rodovia Washington Luiz. Dessa maneira, Júlio não conseguia chegar no horário na escola para as aulas.

Renato tinha 17 anos em 2017, era negro e era solteiro. Não tinha religião e nem filhos. Morava com cinco pessoas no mesmo bairro da escola Apolo. Não exercia atividade remunerada. A remuneração mensal de sua família era mais de 1 até 2 salários-mínimos. Ficou reprovado 1 vez, mas não se lembra em quais componentes curriculares. Decidiu continuar os estudos “porque sabia que isso ia afetar o meu futuro”. Tinha pretensão de trabalhar como jovem aprendiz. Disse ter apoio da família porque ele “corre atrás dos seus sonhos”. O aluno relatava que sua família gostaria que ele arrumasse um bom emprego. Após a conclusão do ensino médio, o aluno queria fazer faculdade. Tinha como expectativas para os próximos cinco e dez anos ter dinheiro e emprego. No ano de 2017, a matrícula de Renato foi cancelada devido ao elevado número de faltas. Nesse mesmo ano, fomos informados de que Renato havia falecido.

Roberta possuía 20 anos em 2017, é parda, era solteira e era católica. Morava no bairro fronteiro à escola Apolo. Matriculou-se no primeiro ano do ensino médio na escola Apolo no ano de 2015 no turno da manhã e, em 2016, no turno da noite. Nesses dois anos, Roberta teve sua matrícula cancelada. Em 2017, sua matrícula foi cancelada ainda no primeiro bimestre devido ao número de faltas.

Nivaldo possuía 20 anos em 2017, é preto e era solteiro. Declarou não ter religião. Tinha um filho. Morava com cinco pessoas. No início do ano de 2017, Nivaldo não exercia atividade remunerada. A remuneração mensal de sua família era de até 1 salário-mínimo. Ficou sem estudar por pelo menos 2 anos devido a dificuldades de conciliar escola e trabalho. Decidiu continuar os estudos porque não queria ficar atrasado. Pretendia se sustentar durante

o ensino médio “por meio de bico ou trabalhando para o vizinho”. Tinha pretensão de trabalhar como ajudante de produção. Sua família o apoiava ajudando financeiramente. Após a conclusão do ensino médio, o estudante “gostaria de fazer uma faculdade”. O motivo para suas faltas no ano de 2017 estava relacionado ao trabalho informal que fazia e não conseguia chegar no horário para as atividades escolares. No ano de 2018, Nivaldo casou e teve mais um filho. Estava trabalhando em um supermercado como estoquista.

Flávia tinha 18 anos e morava com a família. Ela é prima de Nivaldo, que desistiu de estudar no primeiro bimestre. Flávia frequentou quinze dias intercalados nos meses de maio e de junho, tendo sua matrícula cancelada devido às suas faltas. Ao visitarmos à casa de sua família, sua prima nos relatou que não sabia onde Flávia estava morando, pois ela estava casada com uma companheira e se desligou da família. Sua prima ainda declarou que a família não aceitava o relacionamento e não entendia a opção sexual de Flávia.

Ivana era negra, solteira e possuía 20 anos em 2017. Ela era evangélica e frequentava à Igreja Assembleia de Deus. Morava com seis pessoas no bairro fronteiro à escola Apolo. Não exercia atividade remunerada, mas declarou ter pretensão de trabalhar em qualquer emprego. Ficou reprovada duas vezes e fez o ensino fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos numa escola do sistema municipal de educação de Duque de Caxias. Além disso, Ivana ficou sem estudar pelo menos dois anos devido à falta de vagas. Ivana relatou que tinha apoio de sua família e que, após a conclusão do ensino médio, queria ingressar em um curso universitário, todavia não sabia em qual curso de graduação. Frequentou às aulas com assiduidade até abril. No mês de maio, solicitou transferência para outra escola estadual de outro município.

Joelma é negra, era solteira e possuía 20 anos em 2017. Ela era cristã e frequentava à Igreja Católica. Morava com duas pessoas no bairro fronteiro à escola Apolo. Gastava menos de meia hora para ir de casa até à escola Apolo e fazia esse percurso a pé. A remuneração mensal de sua família era de mais de 2 até 3 salários-mínimos. Estudou a maior parte do ensino fundamental na escola Apolo, ingressando a partir do sétimo ano de escolaridade. Joelma relatou que nunca ficou sem estudar, mas ficou reprovada 2 vezes. Além disso, ficou em dependência 1 vez, mas não se lembra em quais componentes curriculares. Joelma declarou que tinha apoio da família, que esperava que ela concluísse o ensino médio. Dessa maneira, Joelma tinha expectativas relacionadas à conclusão dessa etapa da educação para poder fazer concurso público. Enquanto não terminava, Joelma pretendia trabalhar em qualquer emprego. Suas expectativas para os próximos cinco e dez anos tinham relação com a aquisição de uma casa, a admissão em um trabalho e a constituição de sua família. Ao final do

mês de maio de 2017, a matrícula de Joelma foi cancelada devido ao número de faltas. Ainda nesse ano, Joelma fez a matrícula na escola Azul, mas não concluiu o 1º ano. No ano de 2019, Joelma engravidou e foi morar com um ex-estudante da escola Apolo na casa da sogra.

Jonathan é negro, era solteiro e possuía 17 anos em 2017. Morava com duas pessoas, que eram sua tia e seu irmão, no bairro em que estava localizada a escola Apolo. Trabalhava na banca de jornal e ganhava R\$100,00 por mês. A remuneração mensal de sua família era de até 1 salário-mínimo. Estudou somente em escola pública. Nunca ficou sem estudar. Ficou reprovado 2 vezes. Não ficou em dependência. Escolheu a escola por ser a única a ter vaga. Jonathan relatou que sua tia o apoiava. Jonathan cursou o ensino fundamental no Programa Correção de Fluxo, chamado de Projeto Autonomia. Ao final do mês de maio, Jonathan solicitou transferência para outra escola da rede estadual, pois havia mudado de residência para outro bairro. Em 2019, houve a solicitação de transferência dessa escola estadual, contudo não conseguimos mapear se ele continuava ou não estudando.

Juan não declarou sua cor/raça, era solteiro e possuía 17 anos em 2017. Morava com três pessoas, seus pais e sua irmã em um bairro fronteiriço à escola Apolo. Trabalhava com seu pai como soldador. Cursou o ensino fundamental completo na escola Apolo e ficou reprovado no oitavo ano de escolaridade. Matriculou-se no primeiro ano do ensino médio noturno após o mês de abril e permaneceu até agosto de 2017. Envolveu-se em um assalto à mão armada e foi preso. Cumpriu medida socioeducativa e teve que estudar no turno da manhã durante esse período, pois à noite deveria retornar à instituição. A pena que Juan recebeu da justiça perdurou pelo ano de 2018. Dessa maneira, Juan continuou estudando no turno da manhã até acabar a penalidade. Nesse período, Juan não faltava. Em 2019, Juan se matriculou no turno da noite, mas não frequentou, tendo sua matrícula cancelada novamente.

Katarina é negra, era solteira e possuía 21 anos em 2017. Declarou não ter religião. Morava com duas pessoas, pai e mãe, no bairro fronteiriço à escola Apolo. Gastava menos de meia hora para ir de casa até à escola Apolo e fazia esse percurso a pé. Não exercia atividade remunerada. A remuneração mensal de sua família era de até 1 salário-mínimo. Tinha pretensão de trabalhar durante o ensino médio. Katarina ingressou na escola Apolo no nono ano de escolaridade. Ficou sem estudar pelo menos dois anos devido a reprovações. Nunca ficou em dependência. Ficou reprovada 3 vezes nas disciplinas de matemática, português e química. Decidiu retomar os estudos porque queria “ser alguém na vida”. Disse ter apoio da família, porque sua família queria o melhor para ela. Suas expectativas para os próximos cinco e dez anos era “ganhar muito dinheiro”. Ao final do mês de maio, Katarina solicitou transferência para outra escola.

Lilian é negra, era solteira e possuía 19 anos em 2017. Declarou não ter religião. Morava com três pessoas no bairro que ficava a dois quilômetros de distância da escola Apolo. Não exercia atividade remunerada. A remuneração mensal de sua família era de mais de 1 até 2 salários-mínimos. Nunca ficou sem estudar. Ficou reprovada 1 vez. Também ficou em dependência 2 vezes nas disciplinas de inglês e matemática. Pretendia se sustentar durante o ensino médio por meio de cursos profissionalizantes. Assim, tinha pretensão de trabalhar em telemarketing. Disse ter apoio de sua avó, que a influenciava muito. A sua família queria que ela fosse marinheira, entretanto ela queria ser advogada. A estudante tinha como expectativa em relação à escola e ao que seria ensinado mais leitura. Após a conclusão do ensino médio, a estudante queria entrar para a faculdade. Iniciou o ensino médio em 2016 tendo desistido logo depois. Retornou em 2017 para fazer novamente o primeiro ano do ensino médio e ficou reprovada devido às suas faltas. Solicitou transferência para outra escola estadual de outro município no início do ano de 2018.

Thayná é parda, era solteira e possuía 17 anos em 2017. Morava no bairro que ficava fronteiro à escola Apolo. Estudava na escola Apolo desde o sétimo ano de escolaridade. Iniciou o primeiro ano do ensino médio em 2017, mas solicitou transferência ao final de maio. Retornou à escola Apolo no final do ano de 2017 para efetivar a matrícula para o ano de 2018, porém não compareceu a nenhuma aula.

5.1.2 Comunicativos

Os componentes do grupo dos **Comunicativos** tinham as seguintes características: eram falantes e atrapalhavam às aulas com conversas paralelas. Essas conversas tinham diferentes temas, dentre eles: mulheres, futebol, carro e mercado de trabalho. Chegavam atrasados e alguns membros entravam e saíam da sala para conversar ou paquerar no corredor da escola. Eram os descolados⁵⁹ e falavam gírias. Na percepção dos professores, esse grupo era o da bagunça e, muitas vezes, eram chamados de imaturos. Quando eles assistiam às aulas, os professores reclamavam das conversas. Nessas circunstâncias, poderia haver embates entre professores e estudantes desse grupo. Estes apoiavam uns aos outros quando eram questionados. Caso fossem convidados a se retirarem da sala, ficavam no corredor falando alto e atrapalhando as aulas. Na turma B, esse grupo poderia desestabilizar as aulas conforme

⁵⁹ Faziam questão de não parecer com os estudantes que eram considerados pelos professores como interessados. Eles contra-argumentavam os padrões estabelecidos pela escola, tais como: regras, formas de estudar, formas de interação durante as aulas, horário de entrada, de servir a refeição e de saída.

a interação com os professores. O grupo dos **Comunicativos** era composto pelos seguintes estudantes: Ângelo, Gilvan, Fábio, Jaime, Thiago e Marcelo.

Ângelo possuía 18 anos em 2017, é branco e era solteiro. Não tinha religião. Não tinha filhos. Morava com pai, mãe e irmão em um bairro fronteiro à escola Apolo. Não exercia atividade remunerada. A remuneração mensal de sua família era de mais de 3 até 4 salários-mínimos. Seu pai trabalhava em uma empresa, sua mãe era aposentada e seu irmão trabalhava com o pai. Em 2014, ingressou no sexto ano de escolaridade na escola Apolo. Nessa época, Ângelo tinha quinze anos e foi matriculado na turma de correção de fluxo do Programa Autonomia. Dessa maneira, concluiu o ensino fundamental em dois anos. Estudou o primeiro ano do ensino médio em uma escola particular de Duque de Caxias, mas ficou reprovado. Matriculou-se em 2017 na escola Apolo e foi aprovado para o segundo ano do ensino médio. Ângelo comentava com frequência que queria trabalhar como motorista de aplicativo. Ele falava aos amigos do seu irmão, que diziam que esse tipo de emprego era lucrativo. Ângelo começou a trabalhar nessa profissão no ano de 2018. Sua frequência às aulas ficou comprometida devido a esse fato. Assim, no terceiro bimestre de 2018, a matrícula de Ângelo foi cancelada.

Gilvan possuía 18 anos em 2017, é negro e era solteiro. Declarou que sua religião era evangélica. Frequentava à Igreja Assembleia de Deus. Morava no bairro fronteiro à escola com três pessoas, que eram: a mãe, o pai e o irmão. Em 2017, exercia atividade remunerada em eletrônica e ganhava 1.500,00 por mês. A remuneração mensal de sua família era de mais de 1 até 2 salários-mínimos. Sua família esperava que ele se casasse. Após a conclusão do ensino médio, o estudante queria fazer o curso de graduação de gastronomia. Em 2017, Gilvan se matriculou na escola Apolo no primeiro ano do ensino médio. Ao final do ano, ele ficou reprovado. Em 2018, sua matrícula foi renovada no primeiro ano. Gilvan conversava que gostaria de atuar na área de bombeiro civil, pois era certificado, mas deixava claro que seu sonho era ter seu próprio restaurante, pois gostava de cozinhar. No ano de 2018, ele se tornou pai de uma menina e conseguiu um emprego terceirizado de ajudante de cozinha na UFRJ. Ele relatou que, nesse emprego, começaria de baixo, mas que aprenderia. Com a incompatibilidade de horário, ele solicitou sua transferência para o Colégio Azul e se matriculou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no primeiro módulo do ensino médio. Gilvan alegava que concluiria o ensino médio em um ano e meio, contudo ele desistiu ao completar um ano no curso.

Fábio tinha 17 anos em 2017, era solteiro, é pardo e era evangélico. Morava com a mãe, com o pai e com a irmã. Sua residência ficava localizada próxima à escola Apolo. Sua

mãe tinha problemas renais e precisava fazer hemodiálise duas vezes na semana. Iniciou seus estudos no ano de 2012 na escola Apolo e concluiu o ensino fundamental no ano de 2015. Em 2016, matriculou-se no primeiro ano do ensino médio, mas foi reprovado. Nesse ano, a família de Fábio descobriu a doença da mãe, que teve que parar de trabalhar. Fábio começou a trabalhar com seu pai na manutenção de ar-condicionado. Por esse motivo, Fábio foi transferido de turma para cursar o ensino médio à noite. Essa transferência ocorreu no terceiro bimestre. Ele dizia que queria ser advogado, pois ganhava bem. Fazia planos relacionados ao futuro quando conversava com os colegas sobre as possíveis profissões e bens materiais, no entanto Fábio desistiu de estudar no segundo bimestre do ano de 2018 e teve sua matrícula cancelada.

Jaime possuía 16 anos em 2017, era solteiro e é pardo. Não tinha religião. No terreno em que morava, havia duas casas. A primeira casa ficava na parte da frente e, nela, morava a tia, a prima e o tio. A segunda casa, que ficava nos fundos, moravam ele, a mãe e o irmão. A sua residência se localizava no bairro fronteiro à escola Apolo. Ingressou nessa escola no ano de 2015, quando tinha quatorze anos. Dessa maneira, foi incluído na turma de correção de fluxo no Projeto Autonomia. Concluiu o ensino fundamental em dois anos e fez a opção de se matricular no primeiro ano do ensino médio à noite. O motivo alegado era que desejava trabalhar para ter seu dinheiro e ajudar em casa. Jaime gostava de conversar sobre as possibilidades de emprego a partir da conclusão do ensino médio. Adorava conversar com as meninas do grupo das esforçadas. Essas conversas eram sobre as festas do bairro perto da estação. Também falava sobre as marcas de relógio e de carro. No ano de 2017, Jaime ficou reprovado, mas não desistiu e se matriculou novamente no primeiro ano em 2018. Conseguiu um emprego de entregador na farmácia do bairro e não conseguia conciliar o trabalho com a escola. Esse foi o motivo alegado por Jaime para solicitar o cancelamento de sua matrícula.

Thiago possuía 16 anos no ano de 2017, é preto e era solteiro. Declarou ter religião, mas não indicou qual. Não tinha filhos. Morava com 3 pessoas, que eram: mãe, pai e irmã. Sua residência ficava em uma vila que se localizava em uma rua sem saída. Essa rua ficava próxima à escola Apolo. Em 2017, Thiago exercia a atividade de bombeiro voluntário em um colégio particular no segundo distrito de Duque de Caxias. Seu pai foi militar e, na sua casa, havia, na parede, várias fotos dessa época. Sua mãe trabalhava como atendente em um consultório dentário. Sua irmã também trabalhava como secretária. Assim, a remuneração mensal de sua família era mais de 4 salários-mínimos. Nas aulas, Thiago comentava com os colegas do grupo comunicativo sobre o curso de bombeiro civil e sobre o pai ter sido paraquedista. Eles ressaltavam a importância de estudar para conseguir passar em um

concurso difícil, contudo Thiago chegava com frequência às aulas atrasado. Tinha a intenção de trabalhar quando concluísse o ensino médio. No ano de 2017, Thiago ficou reprovado devido à quantidade elevada de faltas. No ano de 2018, cursou o primeiro ano novamente e foi aprovado. Em 2019, Thiago estava matriculado no segundo ano do ensino médio, mas solicitou o cancelamento da matrícula no primeiro bimestre. O motivo do afastamento foi o alistamento no quartel.

Marcelo possuía 20 anos em 2017, é pardo e era solteiro. Declarou não ter religião. Não tinha filhos. Morava com sua avó em um bairro que fica 3,4 quilômetros da escola Apolo. Não exercia atividade remunerada. A remuneração mensal de sua família era de até 1 salário-mínimo. De acordo com Marcelo, sua família o apoiava porque queriam que ele tivesse um futuro melhor. No ano de 2017, Marcelo matriculou-se no primeiro ano do ensino médio na escola Apolo e foi aprovado. Nas conversas com os colegas de classe, Marcelo relatava que não fazia planos para o futuro, mas pensava em conseguir um emprego para ter sua independência financeira. No ano de 2018, ele desistiu de estudar e teve sua matrícula cancelada. O motivo foi que Marcelo foi morar com sua mãe e pai em Belford Roxo. Sua avó relatou que ele e seu irmão saíam à noite e só voltavam de madrugada, deixando-a preocupada. Por esse motivo, Marcelo mudou de município, mas não voltou a estudar. No ano de 2019, Marcelo teve uma filha, mas não se casou. Ainda continuava sem emprego.

5.1.3 Observadores

Os componentes do grupo dos **Observadores** tinham as seguintes características: eram quietos e realizavam as tarefas estabelecidas pelos professores. Chegavam atrasados devido ao trabalho, mas não deixavam de comparecer às aulas. Interagiam de forma direta com o grupo dos concentrados para trocar informações e matérias caso precisassem faltar às aulas. A interação com os colegas de outros grupos era feita de forma comedida, sem muitos risos. Com os professores, eles demonstravam interesse em aprender quando apresentavam seus exercícios prontos ou quando copiavam as atividades. O grupo dos **Observadores** era composto pelos seguintes estudantes: Anthony, Diego e Ronan. Anthony e Ronan são irmãos. Diego é vizinho dos dois.

Anthony possuía 24 anos em 2017, é pardo e era solteiro. Era evangélico e frequentava a Igreja Assembleia de Deus. Não tinha filhos. Morava com seu pai, sua mãe e seus dois irmãos. Essa residência se localizava no bairro fronteiro à escola Apolo. Anthony era irmão

de Ronan. Exercia atividade remunerada como marceneiro até o ano de 2018, quando a empresa decretou falência. Em 2019, Anthony concluiu o ensino médio.

Diego possuía 21 anos em 2017, é pardo e era casado. Sua religião era evangélica e frequentava a Igreja Assembleia de Deus. Morava com sua esposa e seu filho no bairro fronteiriço à escola Apolo. Exercia atividade remunerada e ganhava R\$1.000,00. No ano de 2019, conseguiu um emprego de estocquista em uma loja de roupa no centro de Duque de Caxias. Ficou sem estudar por 2 anos. Segundo o estudante, o motivo seria por “falta de vergonha na cara”. Decidiu retomar os estudos porque queria “fazer faculdade”. Após a conclusão do ensino médio, o estudante queria “fazer um concurso”. Tinha como expectativa para os próximos cinco a dez anos ter uma carreira profissional. No ano de 2018, sua esposa matriculou-se na escola Apolo na mesma série que Diego. No ano de 2019, ambos concluíram o ensino médio.

Ronan possuía 19 anos, é pardo e era solteiro. Era católico. Não tinha filhos. Morava com seu pai, sua mãe e seus dois irmãos. Essa residência se localizava no bairro fronteiriço à escola Apolo. Ronan era irmão de Anthony. Exercia atividade remunerada como pintor de carros no ano de 2018. A remuneração mensal de sua família era de até 1 salário-mínimo. Escolheu a escola com o objetivo de “conseguir um emprego”. Após a conclusão do ensino médio, o estudante queria fazer “cursos profissionalizantes para trabalhar”. Tinha como expectativas para os próximos cinco a dez anos “ter emprego”. Em 2019, Ronan concluiu o ensino médio.

5.1.4 Concentrados

Os componentes do grupo dos **Concentrados** tinham as seguintes características: eram pontuais, sentavam-se nas cadeiras do meio, localizadas na parte da frente da sala. Eram mais velhos, sendo que, das seis pessoas que integravam esse grupo, uma era considerada jovem e os outros cinco estavam na faixa etária classificada como adultos. Eles repetiam que não estavam na escola para perder tempo. Participavam das aulas de maneira efetiva, debatendo temas e fazendo todos os exercícios. Interagiam com frequência com os professores. Reclamavam do barulho causado pelos grupos Comunicativos e Extrovertidas. Acreditavam que a conclusão do ensino médio traria oportunidades de emprego. Ficavam aborrecidos quando não conseguiam aprender o conteúdo. O grupo dos **Concentrados** era composto pelos seguintes estudantes: Ilma, Ivy, Jorge, Laiane, Lúcia e Márcia.

Ilma possuía 47 anos em 2017, é branca e era casada. Sua religião era a evangélica e frequentava a Igreja da Assembleia de Deus. Tinha 3 filhos. Morava com o marido e com uma filha no bairro fronteiro à escola Apolo. Não exercia nenhuma atividade remunerada. A remuneração mensal de sua família era de até 1 salário-mínimo. Ficou sem estudar por mais de 10 anos, por questões familiares e dificuldades de conciliar escola e trabalho. Ela queria trabalhar como cuidadora de idosos. Segundo a Ilma, o marido a apoiava porque queria o seu bem. Suas expectativas em relação à escola estavam voltadas à socialização e às interações com os professores e com os alunos. Após a conclusão do ensino médio, a aluna queria “fazer enfermagem”. Tinha como expectativa para os próximos cinco a dez anos “Fazer cursos e trabalhar na minha área”. Ao final do segundo bimestre, Ilma teve sua matrícula cancelada devido às faltas. Ilma precisou se afastar da escola porque sua filha mais nova ficou grávida e necessitou de seus cuidados.

Ivy possuía 67 anos em 2017, é branca e era divorciada. Era evangélica e frequentava a Igreja Assembleia de Deus. Tinha 2 filhos. Morava sozinha no bairro em que a escola estava localizada. Não exercia atividade remunerada, mas tinha uma pensão. Sua remuneração mensal era de 1 salário-mínimo. Estudou somente em escola particular. Ficou sem estudar por mais de 20 anos, por questões familiares e por falta de compreensão dos professores com suas necessidades. Decidiu voltar a estudar por estar com dificuldade de aprendizagem. Seus irmãos apresentaram a doença de Alzheimer e o médico recomendou que Ivy voltasse a fazer uma atividade que trabalhasse com a memória. Após a conclusão do ensino médio, a aluna queria “viajar e morar no Nordeste”. Gostaria de casar-se novamente nos próximos cinco anos. No ano de 2019, Ivy solicitou o cancelamento de sua matrícula no início do primeiro bimestre, pois sua irmã havia preparado uma casa no Rio Grande do Norte. A alegação de Ivy era que, no Rio Grande do Norte, teria os parentes para cuidar dela caso necessitasse. Seus filhos moravam no mesmo bairro que ela, mas ela reclamava constantemente da falta de atenção dos filhos.

Jorge possuía 33 anos em 2017, é pardo e era casado. Era evangélico. Não tinha filhos. Morava com 2 pessoas, sua esposa e o pai dela. Sua residência ficava no bairro fronteiro à escola. Trabalhava como operador de caixa em Copacabana. A remuneração mensal de sua família era de 1 salário-mínimo. Estudou somente em escola pública. No ano de 2011, Jorge se matriculou no primeiro ano na escola Apolo, mas desistiu. O mesmo ocorreu no ano de 2012. Ficou sem estudar por 3 anos devido a dificuldades de conciliar escola e trabalho. No ano de 2016, Jorge se matriculou em uma escola da rede estadual com Educação de Jovens e Adultos no ensino médio, mas também desistiu. Em 2017, o estudante se matriculou

novamente na escola Apolo no primeiro ano. Mas, no terceiro bimestre, solicitou a sua transferência para uma escola da rede estadual perto da sua casa. Por não se adaptar a essa escola, Jorge retornou a estudar na escola Apolo no ano de 2018 e decidiu continuar estudando porque o seu atual trabalho permitia sair cedo. O seu desejo era melhorar de vida e ter conhecimento para conseguir um cargo melhor. Jorge optou em estudar novamente na escola Apolo por acreditar que o ensino era bom além de ter facilidade de condução. Após a conclusão do ensino médio, Jorge desejava ter um emprego melhor e talvez ingressasse em um curso de graduação. Jorge era dedicado com as atividades, sentava-se na primeira cadeira e não conversava em sala a não ser para pedir explicações aos professores ou aos colegas de seu grupo. Não gostava de interação com os estudantes da turma A, principalmente com os que tinham uma opção sexual diferente da sua. Quando as turmas estavam juntas, reclamava devido ao barulho. Jorge concluiu o ensino médio no ano de 2019.

Laiane possuía 27 anos em 2017, é negra e era solteira. Sua religião era a católica. Não tinha filhos. Morava com sua mãe e com seu pai no bairro em que a escola estava localizada. Não exercia atividade remunerada. A remuneração mensal de sua família era de mais de 2 até 3 salários-mínimos. Ficou sem estudar por 5 anos devido a questões familiares. Ficou reprovada 3 vezes na disciplina de matemática. Escolheu a escola Apolo porque foi a única que achou perto de sua casa. Já tinha sido aluna da escola no oitavo ano de escolaridade, em 2010. No ano de 2011, renovou a matrícula no nono ano, mas foi reprovada. Em 2012, cursou novamente o nono ano e foi aprovada. Ficou sem estudar até o ano de 2017, quando se matriculou no primeiro ano do ensino médio. Laiane decidiu continuar estudando para conseguir um trabalho e ajudar sua mãe. Por essa razão, ela dizia nas aulas que queria um emprego em qualquer área e que não fazia nenhum tipo de exigência, pois queria trabalhar para ajudar em casa. Disse ter apoio da família, pois eles reconheciam seu esforço ao estudar e cuidar da casa enquanto não conseguia um trabalho. Em relação à escola, tinha como expectativa não ter greve e que houvesse a diminuição das faltas dos professores. Laiane desejava fazer um curso técnico de gastronomia e talvez ingressar em uma faculdade, após a conclusão do ensino médio. Ela esperava ter seu próprio negócio com a mãe, ter dinheiro, e conquistar a casa própria. Laiane concluiu o ensino médio em 2019.

Lúcia possuía 44 anos em 2017, é branca e era casada. Era evangélica e frequentava a Igreja neopentecostal. Tem 1 filho. Morava com seu marido e seu filho no bairro fronteiro à escola Apolo. Em 2017, trabalhava em casa com costuras. A remuneração mensal de sua família é de mais de 2 até 3 salários-mínimos. Lúcia ficou sem estudar por mais de 10 anos. Os motivos para ficar sem estudar foram: o trabalho e a dificuldade para encontrar escola.

Decidiu continuar estudando porque acreditava na importância em concluir os estudos para ter um futuro melhor. Lúcia passou por dificuldades relacionadas à saúde de seu pai em 2017, mas teve o apoio da escola e dos colegas de grupo. Na época, expressava o desejo de trabalhar para uma empresa ou fábrica. Dizia que as costuras em casa não estavam rendendo o dinheiro que esperava. No início do ano de 2019, Lúcia conseguiu emprego em uma fábrica de roupas e tinha esperança de que assinassem sua carteira de trabalho, pois atribuía essa garantia à preocupação de ter um futuro melhor. Por conta desse emprego, Lúcia chegava atrasadas às aulas do terceiro ano do ensino médio e, mesmo assim, conseguiu concluir essa etapa da educação básica.

Márcia possuía 28 anos em 2017, é parda e era solteira. Tinha 3 filhos. Morava com a mãe, com o tio e com as três filhas na mesma rua em que se localizava a escola Apolo. Márcia sempre estudou em escolas privadas de Duque de Caxias. Parou de estudar quando sua primeira filha nasceu. Márcia tinha dezoito anos. Aos vinte anos, sua segunda filha nasceu. Quando estava estudando na escola Apolo no ano de 2017, Márcia cuidava de sua terceira filha, que havia nascido em dezembro de 2016. A possibilidade de ser efetivada no emprego fez Márcia solicitar o cancelamento da sua matrícula, pois trabalhava como ajudante em uma escola. Assim, essa possibilidade fez com que Márcia se inscrevesse para fazer o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), contudo ela ficou com pendência na certificação em Língua Portuguesa.

5.1.5 Esforçados

Os estudantes do grupo dos **Esforçados** tinham as seguintes características: eram quietos e faziam as atividades solicitadas pelos professores. Interagiam com o grupo dos comunicativos de modo discreto. Assim, riam das piadas e das conversas desse grupo, mas não queriam nenhuma identificação com os comunicativos. O grupo dos esforçados não tinha lugar fixo na sala, mas seus componentes estavam sempre juntos. A relação com a aprendizagem na escola era a conquista da nota para passar. Os professores diziam que os componentes desse grupo tinham problemas ligados à defasagem de conteúdo. As moças que faziam parte desse grupo não socializavam com o grupo das extrovertidas. Elas eram consideradas as “patricinhas”⁶⁰ da turma. O grupo dos **Esforçados** era composto pelos seguintes estudantes: Carla, Evandro, Thaís, Simone e Viviane.

⁶⁰ Termo nativo usado para indicar as moças que tinham as unhas pintadas, cabelos escovados, rostos com maquiagens e vestimentas consideradas da moda para irem à escola.

Carla possuía 18 anos em 2017, é branca e era solteira. Declarou que sua religião tinha origem afro-brasileira. Não tinha filhos. Morava com a avó e a irmã no bairro fronteiro à escola Apolo. Trabalhava cuidando de criança e ganhava R\$300,00. A remuneração mensal de sua família era de até 1 salário-mínimo. Estudou somente em escola pública. Nunca ficou sem estudar. Ficou reprovada 2 vezes por conta de suas faltas. Também ficou em dependência 1 vez nas disciplinas de matemática e de ciências. Escolheu a escola pelo motivo da facilidade de estudar à noite, conforme relatava: “para facilitar meu dia, pois na outra escola eu não teria tempo para trabalhar”. Sua família a apoiava e esperava que ela conseguisse realizar seus sonhos, que seria ingressar em uma faculdade para cursar direito. Suas expectativas em relação à escola estavam relacionadas à aprendizagem e à interação com os colegas de classe e com os professores quando fosse necessário. Tinha expectativas de estar atuando como advogada entre os próximos cinco e dez anos. No ano de 2019, Carla ficou noiva, mas declarava não ter pretensão de casar-se. Ela concluiu o ensino médio.

Evandro possuía 18 anos em 2017, é pardo e era solteiro. Não professava nenhum credo. Não tinha filhos. Morava com seu padrasto, sua mãe e sua irmã no bairro em que a escola Apolo estava localizada. Não exercia atividade remunerada. A remuneração mensal de sua família era de até 1 salário-mínimo. Estudou somente em escola pública. Ficou reprovado 3 vezes, mas não se lembra em quais disciplinas. Ingressou na escola Apolo com quinze anos e foi alocado na turma de correção de fluxo no Projeto Autonomia, no ano de 2014. Concluiu o ensino fundamental em dois anos. Ficou sem estudar por 1 ano, por questões familiares e dificuldades de conciliar escola e trabalho. Decidiu retomar os estudos porque quer terminar os estudos e por estar muito atrasado. Em 2017, reativou sua matrícula na escola Apolo e cursou o primeiro ano do ensino médio. Evandro expressava a vontade de trabalhar durante o ensino médio fazendo ‘biscates’ até arranjar um emprego durante as conversas com o seu grupo e com o grupo dos comunicativos. Ele não expressava projetos em longo prazo. Sua preocupação era ter um emprego para ter independência financeira. No ano de 2018, Evandro começou a trabalhar com o seu padrasto em pinturas de geladeira além de trabalhar como garçom em festas infantis nos finais de semana. No segundo bimestre de 2018, Evandro teve sua matrícula cancelada devido ao elevado número de faltas quando cursava o segundo ano do ensino médio.

Thaís possuía 16 anos em 2017, é parda e era solteira. Declarou não ter religião. Morava com sua mãe e com a sua irmã no bairro em que a escola Apolo estava localizada. Não exercia atividade remunerada. A remuneração mensal de sua família era de até 1 salário-mínimo. Estudou somente em escola particular. Nunca ficou sem estudar. Nunca ficou

reprovada. Sua mãe a matriculou na escola Apolo porque sua irmã estudava à noite. Não pretendia trabalhar durante o ensino médio. Após a conclusão do ensino médio, Thaís gostaria de fazer concurso público. Thaís foi aprovada no primeiro ano e se matriculou no segundo ano do ensino médio, todavia, no ano de 2018, Thaís recebeu assistência educacional em casa devido à licença maternidade. Nesse mesmo ano, Thaís foi morar com o namorado. Em 2019, ela ficou reprovada no terceiro ano do ensino médio por faltas.

Simone possuía 23 anos em 2017, é parda, era solteira e era evangélica. Nesse mesmo ano, Simone morava com sua mãe e seus três irmãos no bairro fronteiro à escola Apolo. Não exercia atividade remunerada. A remuneração mensal de sua família era mais de 1 até 2 salários-mínimos. Tinha pretensão de trabalhar em qualquer emprego. Acreditava que a escola proporcionaria conhecimento. Simone gostaria de fazer os cursos técnicos em radiologia e em administração, além de aprender inglês após a conclusão do ensino médio. Suas expectativas para o futuro entre os próximos cinco e dez anos eram ter uma casa própria, comprar um carro e constituir família. Estudou somente em escola pública. Ficou sem estudar por 3 anos por morar longe da escola e ficou reprovada 2 vezes pelo número de faltas. Decidiu continuar os estudos porque o ensino médio era pré-requisito para conseguir emprego. Ingressou no ano de 2017 no primeiro ano do ensino médio, na escola Apolo. Em 2018, estava matriculada no segundo ano, mas desistiu de estudar no primeiro bimestre porque estava grávida. Ainda no ano de 2018, Simone foi morar com seu companheiro, mas se separou no início de 2019. Simone não estudou no ano de 2019.

Viviane possuía 16 anos em 2017, é branca, era solteira e era católica. Tinha uma filha. Morava com sua mãe, com os irmãos e com a filha no mesmo bairro em que ficava a escola. No ano de 2017, não exercia atividade remunerada, mas pretendia se sustentar durante o ensino médio como cabeleireira ou maquiadora, mas, no ano de 2019, sua tia conseguiu um emprego para Viviane limpar e higienizar livros. A remuneração mensal de sua família era de mais de 2 até 3 salários-mínimos. Estudou a maior parte em escola pública. Nunca ficou sem estudar. Ficou reprovada 1 vez em todas as disciplinas. Escolheu estudar à noite na escola Apolo por causa da filha de um ano. No ano de 2018, Viviane iniciou um namoro com um aluno de outra turma que estudava no terceiro ano e ficou reprovado. No ano de 2019, Viviane e seu namorado concluíram o ensino médio.

5.1.6 Extrovertidas

Os componentes do grupo das **Extrovertidas** tinham as seguintes características: eram falantes e gostavam de ficar conversando no pátio e no corredor da escola. Assim, chegavam atrasadas às aulas e suas frequências não eram regulares. Quando conversavam, falavam e riam alto. Assim como o grupo dos Comunicativos, as Extrovertidas conseguiam desestabilizar as aulas. Essas ações ocorriam por meio das interações com os colegas de classe e, principalmente, com os professores. Faziam as atividades passadas pelos professores quando queriam durante as aulas. Essas atitudes as colocavam como bagunceiras nas percepções dos professores. Apesar de não gostarem que os professores ou os colegas de classe chamassem suas atenções, estavam envolvidas em confusões relacionadas à disciplina em sala de aula. Elas não tinham afinidades com o grupo dos Concentrados e nem com o grupo dos Esforçados. Quando questionadas pelos professores, as extrovertidas saíam da sala reclamando em voz alta e diziam que a escola e os professores eram chatos. Suas conversas tinham os seguintes temas: mercado de trabalho, independência financeira, baile das gaiolas⁶¹, namoros, “novinhas”⁶² e opção sexual. Nesse grupo, a homossexualidade era um fator que provocava divergências familiares. A não aceitação das famílias influenciava as escolhas de Karen, Silvana e Susana em relação à escola nos anos de 2017 e de 2018. As divergências familiares também aconteciam com Cleide, mas se davam por causa das suas relações com o padrasto, que era mais novo que a mãe. O grupo das **Extrovertidas** era composto pelas seguintes estudantes: Andrea, Cleide, Karen, Silvana e Susana.

Andrea possuía 16 anos em 2017, ela não declarou a cor/raça e era solteira. Morava com padrasto, mãe, dois irmãos e uma prima de consideração. Todos moravam em um bairro fronteiriço à escola Apolo. A mãe de Andrea trabalhava como diarista e seu padrasto em empregos temporários. Seu irmão mais velho também estudou na escola Apolo e concluiu o ensino médio em 2017. Sua prima de consideração se chamava Cleide, que também estudava na Escola Apolo na mesma turma que Andrea em 2017. A estudante cursou os anos finais na Escola Apolo. Em 2017, matriculou-se no ensino médio, no turno da manhã da Escola Apolo. Em abril do mesmo ano, houve a solicitação de transferência de turma para o turno da noite. A alegação desse procedimento por Andrea era a de que precisava trabalhar. Tinha a intenção de arrumar um emprego em qualquer área, pois já havia trabalhado capinando quintal, em lanchonete e tomando conta de crianças. De acordo com Andrea, aprendeu a cuidar de criança quando sua mãe a colocou para olhar o seu irmão mais novo. Mesmo matriculada à noite no ano de 2017, Andrea ia para a escola, mas não assistia às aulas. No mês de outubro do mesmo

⁶¹ Baile funk que ocorria no bairro da Penha, localizado na cidade do Rio de Janeiro.

⁶² Denominação nativa que fazia referência às meninas novas que poderiam namorá-las.

ano, Andrea deixou de frequentar as aulas porque ficava conversando com as meninas na rua. No ano de 2018, Andrea foi matriculada novamente no primeiro ano do ensino médio no turno da manhã. Estudou até o meio do ano e, depois das férias, não retornou para a escola. O motivo alegado por Andrea foi a mudança para a casa de sua namorada em um bairro do segundo distrito de Duque de Caxias. Ela falou que procurou vaga nas escolas estaduais próximas a sua nova residência, mas não havia vaga. No ano de 2019, a mãe de Andrea a matriculou em uma escola em Barra de São João, na Região dos Lagos. Nesse mesmo ano, Andrea completou 18 anos e retornou para Duque de Caxias. Ela se matriculou no primeiro módulo da Educação de Jovens e Adultos do ensino médio no Colégio Azul.

Cleide tinha 17 anos em 2017, é natural de Duque de Caxias e morava com sua madrinha, com o marido da madrinha, com Andrea e seus dois irmãos. No momento da entrevista, em dezembro de 2018, Cleide estava de mudança para a cidade de Cabo Frio com a família de Andrea. Cleide havia se desentendido com sua mãe, mas não quis dizer os motivos que a levaram a morar com sua madrinha. Kursou os anos finais na escola Apolo. Matriculou-se no turno da manhã no primeiro ano do ensino médio em 2016, pela primeira vez, contudo ficou reprovada por falta. Em 2017, voltou a se matricular no primeiro ano no turno da noite, mas ficou novamente reprovada por falta. Em 2018, Cleide voltou a estudar no turno da manhã. Em 2019, estudaria na mesma escola que Andrea, no entanto não conseguiu ficar em Cabo Frio e retornou para Duque de Caxias para morar com sua mãe. Cleide descobriu que estava grávida de um rapaz que conheceu em um baile funk. A casa da mãe de Cleide ficava a 1km de distância da escola. Nessa casa, moravam sua mãe, seu padrasto, seu irmão mais velho e sua irmã de oito anos. Sua mãe trabalhava em um salão. Seu irmão trabalhava como mototáxi. Cleide fez sua matrícula novamente no primeiro ano do ensino médio na escola Apolo, porém não frequentou devido à gravidez. Em agosto de 2019, sua filha nasceu.

Karen possuía 18 anos em 2017, é parda e era solteira. Declarou que sua religião tinha origem afro-brasileira. Não tinha filhos. Morava com seu padrasto, sua mãe e sua irmã no bairro fronteiro à escola Apolo. Não exercia atividade remunerada. A remuneração mensal de sua família era de mais de 1 até 2 salários-mínimos. Estudou somente em escola pública. Karen ingressou na escola Apolo no ano de 2011 e concluiu os anos finais no ano de 2014. Nunca ficou sem estudar, no entanto ficou reprovada 2 vezes nas disciplinas de Filosofia e Física. Também ficou em dependência 2 vezes nas disciplinas de Língua Portuguesa, Filosofia e Física. Assim, Karen ficou reprovada no primeiro ano do ensino médio em 2015 e em 2016. Em 2017, Karen matriculou-se à noite no primeiro ano, mas deixou de frequentar

porque decidiu sair de casa. Ela dizia que os desentendimentos com seu padrasto e com sua mãe eram frequentes. Nesse mesmo ano, Karen conseguiu um emprego no mesmo bar que o irmão de Andrea, saiu de casa e foi morar com uma colega, que perdeu o emprego e não conseguia manter a casa alugada. Dessa maneira, Karen foi morar com Silvana no ano de 2018. A estudante fazia planos em relação à conquista do trabalho, pois queria comprar roupas, sapatos e ter dinheiro para se manter financeiramente independente de sua família. Karen ainda tinha pretensão de ingressar em uma faculdade para cursar gastronomia e, depois de formada, gostaria de ter seu próprio restaurante. Para tanto, Karen pretendia se inscrever no Colégio Azul e fazer o ensino médio em um ano e meio.

Silvana tinha 17 anos em 2017, é natural do Rio de Janeiro, ela não declarou cor/raça e estava solteira. Morava com Karen em uma casa alugada que custava 200 reais. Essa casa tinha três cômodos: sala, banheiro e cozinha. Anteriormente, Silvana morava com sua mãe e com seu irmão. Estudou nos anos finais na escola Apolo, tendo sido reprovada no 6º ano de escolaridade e no 1º ano do ensino médio em 2017. Nesse ano, Silvana trabalhava com seu pai na empresa de refrigeração de ar-condicionado e chegava atrasada à escola. Silvana perdia os primeiros tempos de aula. No ano de 2018, renovou a matrícula, dessa vez no turno da manhã. Teve problemas com seu irmão, que foi preso com drogas. Por causa desse motivo, Silvana tinha dificuldade de frequentar às aulas. Ainda no ano de 2018, Silvana alugou uma casa e convidou Karen para morar. Ela declarou que seu pai pagava o aluguel dessa casa. Silvana pretendia fazer um curso de administração para trabalhar com seu pai na empresa novamente. Por isso, Silvana tinha a intenção de se matricular no Colégio Azul no ano de 2019, com a finalidade de terminar o ensino médio.

Susana possuía 20 anos em 2017, é parda, é natural do Rio de Janeiro e estava solteira. Sua mãe era dona de casa, seu irmão tinha oito anos e seu padrasto trabalhava. Em 2018, passou a morar sozinha no bairro da Penha, no Rio de Janeiro, porque seu padrasto não aceitava a sua sexualidade. Essa casa era uma quitinete que pertencia a sua mãe. Susana recebia ajuda da mãe para comprar alimentos e roupas por não trabalhar. A jovem ingressou na escola Apolo no ano de 2011, no sétimo ano de escolaridade. Esse ano de escolaridade foi cursado novamente no ano de 2012 por causa de sua reprovação. Ela concluiu o ensino fundamental em 2014. Em 2015 e em 2016, cursou o primeiro ano do ensino médio e ficou reprovada devido suas faltas. No ano de 2017, Susana solicitou à secretaria que fosse matriculada no turno da noite, contudo houve o cancelamento da matrícula devido ao elevado número de faltas que a caracterizou como desistente. Susana acreditava que sua família não tinha nenhuma expectativa em relação ao seu futuro. O motivo para essa crença era a

desistência de estudar. Susana queria pedir ajuda à mãe para pagar um curso preparatório para fazer prova para o bombeiro. O sonho de Susana era ser bombeiro civil. No início de 2019, Susana solicitou transferência para uma escola estadual próxima a sua residência.

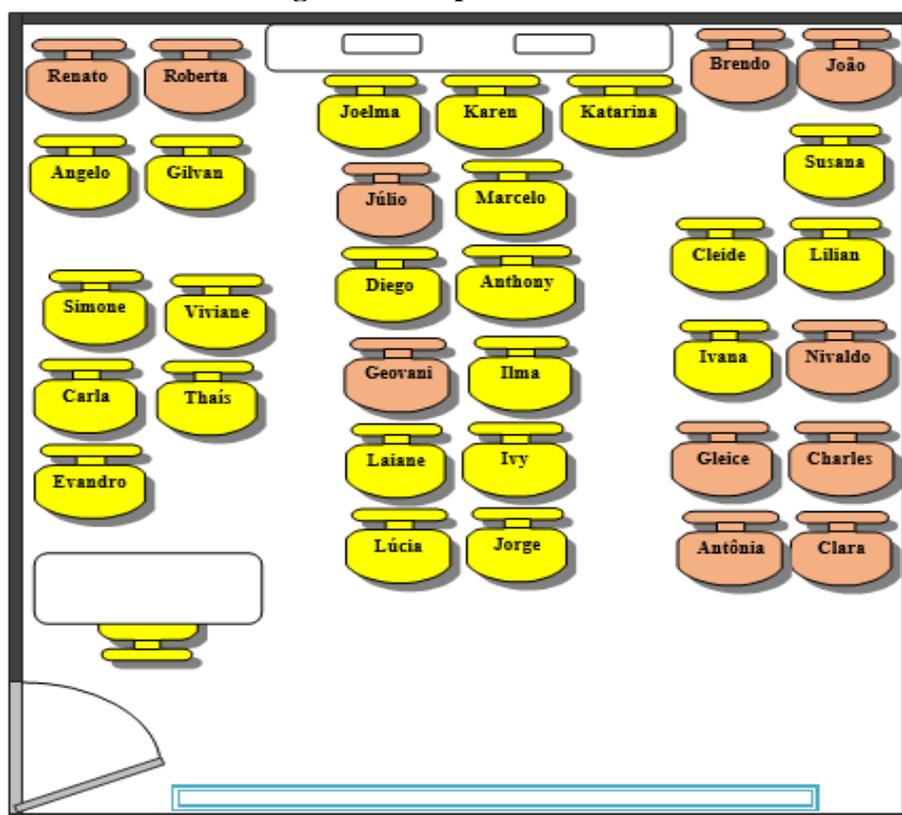
5.2 As relações na sala de aula e as construções dos perfis dos grupos discentes na turma B

A observação em sala de aula nos proporcionou perceber as interações estabelecidas entre os próprios estudantes, entre estudantes e professores e entre estudantes e diretores. Além disso, percebemos as relações estabelecidas entre os estudantes do ensino médio noturno e os componentes curriculares. Essas relações nos revelariam a cultura escolar construída no cotidiano. Para tanto, mapeamos a turma B desde o ano de 2017, procurando compreender as percepções e ações dos atores educacionais. Esse mapeamento envolvia a localização dos estudantes dentro da sala de aula, bem como suas interações com os colegas.

Ao iniciarmos a observação, a turma B estava composta por trinta e três estudantes, pois a estudante Ivy estava matriculada na turma A, mas assistia às aulas na turma B. Durante o primeiro bimestre de Ivy, os professores e os diretores não propuseram a mudança de turma, nem o seu retorno à turma de origem. Esse fato ocorreu devido ao fator idade, pois Ivy possuía sessenta e sete anos. Dessa forma, a oficialização de Ivy na turma B ocorreu somente no Conselho de Classe, quando os professores concordaram e solicitaram a permanência da estudante na turma B.

Apesar de no diário constarem os nomes de trinta estudantes, a composição da turma B, no primeiro bimestre de 2017, era de vinte e dois discentes que frequentavam às aulas com assiduidade, enquanto onze estudantes eram faltosos. A escola Apolo costumava telefonar para os estudantes que desapareciam somente após o Conselho de Classe do 1º bimestre. Outro fator que também parecia contribuir para esse problema era a falta de orientadores pedagógicos e educacionais, pois somente a secretária da unidade escolar fazia o controle de faltas. Entre o período da matrícula e a confirmação pela secretaria que o estudante estava frequentando, havia o abandono e/ou a evasão. Esse fenômeno perdurava pelo ano todo, parecendo haver problemas de comunicação entre a secretaria e os professores. O mapa a seguir nos mostra como era a distribuição dos estudantes pela sala, revelando os faltosos e os assíduos.

Figura 7 - Mapa da sala da turma B



Fonte: elaboração própria a partir da participação observante.

- Assíduos
- Faltosos

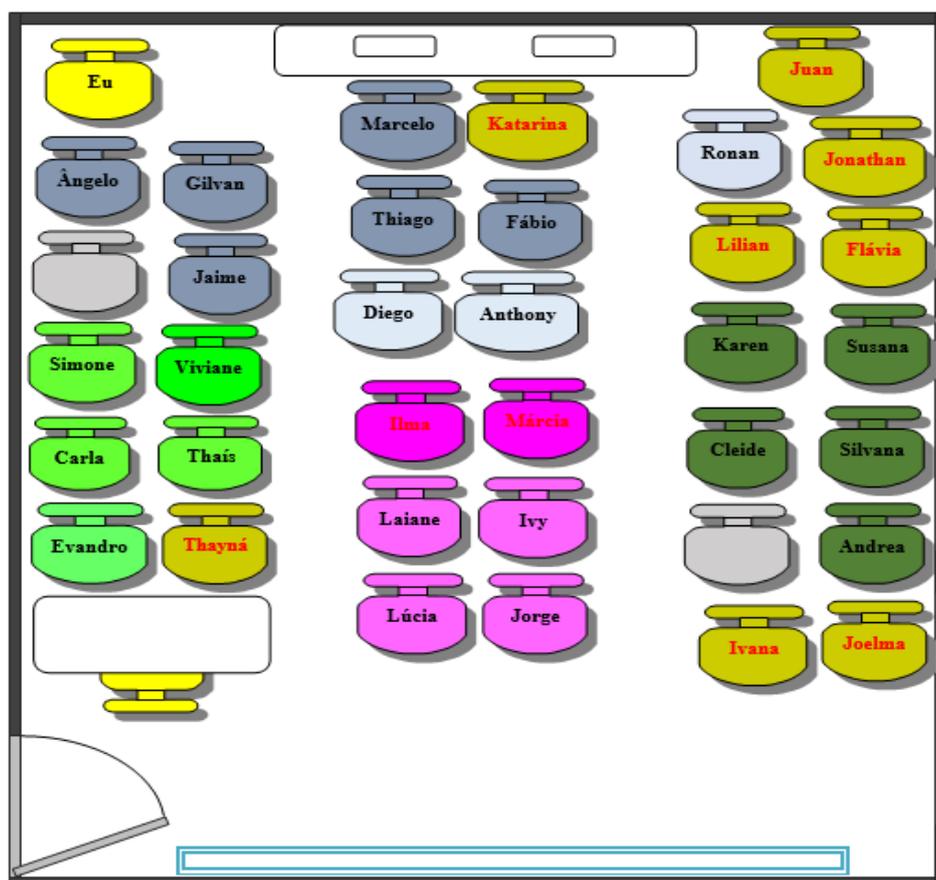
O mapa da sala nos indicou que, no 1º bimestre, o grupo dos não participativos era o mais vulnerável a não permanência, pois, dos dezenove estudantes, onze eram faltosos. Nesse primeiro momento, não havia nenhuma ação da gestão para acompanhar as faltas dos estudantes e entender os motivos das ausências. A rotina no início do ano da escola Apolo era focalizada em fazer matrículas e organizar as turmas. A falta de combate à evasão contribuía para o afastamento dos estudantes dos bancos escolares logo nos primeiros meses do ano.

Ao final do primeiro bimestre, a composição da turma B sofreu modificações devido aos cancelamentos das matrículas dos estudantes que desistiram de estudar, eram eles: Antônio, Brendo, Clara, Charles, Geovani, Gleice, João, Júlio, Nivaldo, Roberta e Renato. Esses estudantes eram do grupo de não participativos, que apresentavam fatores ligados aos atrasos escolares. Esses dados relacionados à distorção série-idade e ao abandono também foram mencionados na pesquisa de Castro & Tavares Júnior (2016) e no relatório da Fundação Ayrton Senna (2015). Neste sentido, notamos que o fenômeno do abandono e/ou evasão era retroalimentado pela ausência de ação da gestão no primeiro bimestre. As

matrículas canceladas tornavam-se evasões e/ou abandonos, que impactavam os índices da escola. Essa tendência à evasão refletia nos números da escola como um todo. Assim, os dados da escola Apolo confirmam o cenário nacional em relação ao número de estudantes que evadem no primeiro ano do ensino médio. Ao final de 2017, 18 estudantes tiveram suas matrículas canceladas na turma B. Esse número gerava um percentual de 40,9% do total de matrículas da turma.

Assim, havia a rotatividade de matrículas de estudantes sem o aprofundamento dos motivos que os levaram às desistências das vagas. Durante o trabalho de campo, soubemos que Renato havia falecido no ano de 2017. Os estudantes Antônia, Brendo, Clara, Charles, Geovani, Gleice, João, Júlio, Nivaldo, Roberta e Renato foram classificados pela escola como infrequentes. Assim, a escola cancelou suas matrículas a partir da classificação “infrequência” e efetivou novas matrículas, que foram: Thiago, Jonathan, Flávia, Silvana, Ronan, Jaime, Juan, Thayná e Márcia. Dessa maneira, a configuração da turma B novamente mudou durante o segundo bimestre e sua composição ficou da seguinte forma:

Figura 8 - Mapa da sala da turma B em maio de 2017



Fonte: elaboração própria a partir da participação observante.

- Não participativos
- Comunicativos
- Observadores
- Concentrados
- Esforçados
- Extrovertidas
- Estudantes faltosos

A partir das mudanças estabelecidas entre esses dois primeiros bimestres de 2017, percebemos que os estudantes se agrupavam conforme suas afinidades e apresentavam características específicas. Dessa maneira, optamos por construir seis tipologias, que eram: os não participativos, os comunicativos, os observadores, os concentrados, os esforçados e as extrovertidas. Na construção dos perfis também nos baseamos nos trabalhos de Pais (2003) e de Almeida (2016), pensando aspectos relacionados à juventude e às relações desenvolvidas dentro de sala de aula.

Assim, a intenção da construção das seis tipologias era a de criar classificações que nos ajudassem nas análises e na compreensão dos aspectos da turma B a partir de seu cotidiano. Dessa forma, pretendíamos analisar as trajetórias dos estudantes a partir das tipologias criadas, pensando aspectos relacionados às desistências e às permanências dos estudantes. Para tanto, distribuímos os perfis dos estudantes dessa turma entre as tipologias.

Optamos por fazer essa categorização a partir das observações realizadas. Utilizamos o mapa da sala da turma B para descrever os deslocamentos dos estudantes ao longo do ano de 2017. Dessa maneira, as categorizações nos ajudaram a compreender como os estudantes se relacionavam entre si. Para compor esse perfil, usamos os dados do diário de campo, dos questionários e das entrevistas. Contudo, mesmo com os recursos metodológicos, tivemos dificuldades para constituir os perfis dos estudantes que tiveram suas matrículas canceladas no primeiro bimestre, que foram: Antônia e Roberta. Esse fato ocorreu devido ao número de faltas elevado e a ter perdido o contato por causa dos desligamentos da unidade escolar. Nos casos de Gleice, João e Renato, conseguimos a elaboração do perfil devido ao preenchimento do questionário. Com Brendo e Júlio, houve o contato com seus familiares. Já Charles, Clara e Geovani foram entrevistados. O perfil de Nivaldo foi elaborado com o auxílio da entrevista e do questionário. Todos os estudantes elencados eram faltosos e, por isso, foram enquadrados na categoria de não participativos. Já no terceiro bimestre saíram da escola os seguintes estudantes: Thayná, Katarina, Ilma, Márcia, Juan, Jonathan, Flávia, Joelma e Ivana. Sendo assim, duas matrículas do grupo dos concentrados foram canceladas como infrequentes e sete

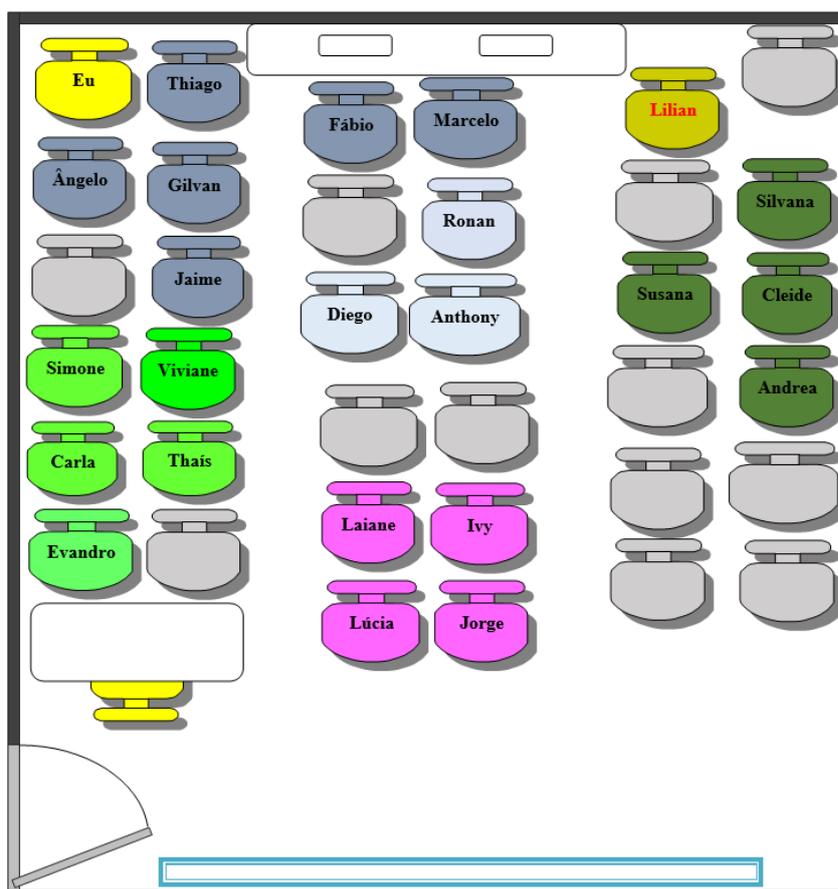
matrículas dos estudantes do grupo dos não participativos também, confirmando a vulnerabilidade desse grupo.

Havia um processo de naturalização do cancelamento de matrículas que foi observado no 1º Conselho de Classe de 2017, quando os diretores liam os nomes dos diários provisórios e perguntavam se em algum diário havia presença dos estudantes considerados infrequentes. Nessa reunião, o professor Uriel dizia que perdíamos tempo fazendo esse procedimento porque eram estudantes que não queriam nada e que se matriculavam todo ano, mas não conseguiam cursar. Ainda havia o questionamento por Paulo sobre a situação exposta por Uriel. Já os professores Rafael e Felipe sugeriam que tentassem contato com os estudantes pelo menos por telefone. Os professores do grupo dos temporários acreditavam que havia um processo de seleção natural⁶³, em que os estudantes mais aptos conseguiriam concluir os estudos. Notamos que o discurso de Uriel trazia aspectos de mérito e justiça, ou seja, aqueles estudantes não eram elegíveis. As posturas dos docentes em Conselhos de Classe corroboravam com os dados encontrados na pesquisa de Mascarenhas (2014). No entanto, nossos dados apontam que as naturalizações da infrequência e do cancelamento de matrículas contribuíam para as desigualdades educacionais.

Dessa maneira, notamos que as percepções dos docentes e dos diretores alimentavam suas crenças em relação à seletividade do sistema. Esse fenômeno já foi apontado por Tavares Júnior, Santos & Maciel (2016), quando analisaram os trabalhos sobre a evasão escolar. Seus apontamentos em relação à seletividade e ao baixo rendimento nos ajudaram nas reflexões dos dados de nossa pesquisa. Todos os estudantes do grupo dos não participativos possuíam pelo menos dois anos de distorção série-idade. Na sala de aula, eles não eram percebidos pelos professores, pois havia a naturalização da invisibilidade. Esse processo ocorria porque, em todos os anos, as práticas pedagógicas eram as mesmas em relação ao combate à evasão. O ciclo de evasão e/ou abandono podem ser vistos nas novas configurações da turma B, conforme mostramos no quadro abaixo:

⁶³ Ocorria quando os professores entendiam que os estudantes estariam fadados ao abandono e/ou evasão escolar, independente das ações docentes, como se fosse uma profecia autorrealizadora.

Figura 9 - Mapa da sala da turma B no 3º bimestre de 2017



Fonte: elaboração própria a partir da participação observante.

- Não participativos
- Comunicativos
- Observadores
- Concentrados
- Esforçados
- Extrovertidas
- Estudantes faltosos

Do grupo de estudantes que não permaneceram na escola, conseguimos entrevistar Márcia, Juan, Jonathan e Joelma. Enquanto Katarina, Ilma e Ivana, nós mapeamos pelos questionários e pelo sistema *on-line*. Já Thayná teve seu mapeamento somente pelo sistema *on-line*. Ao longo do ano, os grupos se definiram. Nesse primeiro ano, as movimentações em sala de aula revelavam as saídas dos estudantes que tinham uma relação frágil com a escola e com os colegas de classe. Outro aspecto que contribuía para esse quadro era a interação que cada professor tinha com os grupos estabelecidos dentro da sala de aula. Assim, a relação estabelecida entre docentes e discentes dependia do grupo de professores, como por exemplo:

os professores tradicionais se direcionavam aos grupos dos concentrados, dos observadores e dos esforçados, mas evitavam o contato direto com os grupos dos comunicativos e das extrovertidas, a não ser para tirá-los de sala de aula ou para chamar suas atenções. Dessa maneira, os professores Marina e Vinícius iniciavam suas aulas com aulas expositivas e usavam um vocabulário rebuscado. Quando os estudantes dos grupos que não tinham tanta atenção perguntavam qual era o significado da palavra, os professores respondiam dizendo que o ensino servia para não serem ignorantes e terem conhecimentos. Havia um tom moralista nas explicações aos estudantes, que reclamavam da arrogância dos professores. Já o professor Paulo iniciava suas aulas escrevendo um versículo bíblico no quadro, dentre eles: “Disse Jesus: vinde a mim, todos os que estais cansados e oprimidos, e eu vos aliviarei”, “Porque o salário do pecado é a morte, mas o dom gratuito de Deus é a vida eterna”, “Como pode o jovem purificar o seu caminho? Observando os seus fundamentos”, “Entrega o teu caminho ao Senhor, confia nele, e o mais ele fará” e “Que darei ao Senhor por todos os benefícios que me tem feito?”. O professor Paulo também tinha jargões que utilizava com os estudantes. Assim, ele dizia: “Essa é a melhor turma” ou “Essa é a turma dos alunos que mais gostam de estudar nessa escola” e os estudantes respondiam: “Só que não!”. Ao professar sua religião demarcando por versículos, o professor Paulo contrariava os grupos das extrovertidas e dos comunicativos. Além disso, reforçava o estigma por meio de jargões pejorativos, levando-os a acreditar que não eram capazes de aprender.

Se o grupo dos não participativos era invisibilizado, os grupos dos comunicativos e das extrovertidas eram os que se afirmavam por meio de questionamentos. Quando Andrea, Cleide, Ângelo, Gilvan, Jaime e Thiago escutavam os jargões, eles falavam baixo: “Olha lá a do cara!” “Qual é a dele?”. Andrea era mais enfática e perguntava diretamente se o professor estava chamando os estudantes de burros. Ângelo também me perguntava o porquê de o professor Paulo escrever esses versículos bíblicos no quadro e eu respondia que não sabia o motivo. Em outubro de 2017, os estudantes do grupo dos comunicativos fizeram brincadeiras com o professor Paulo. Eles cantavam a música “Xô Satanás” e contavam piadas sobre Satanás após a explicação do conteúdo de Física, que era “força”. Essa relação era posta à prova nos momentos em que os estudantes comunicativos e extrovertidas questionavam às posturas dos professores. Os dados encontrados em nossa pesquisa revelaram que existia uma contracultura escolar, assim como nas pesquisas de Pais (2003) e Willis (1991).

Na escola Apolo, a contracultura era materializada pelos grupos de estudantes por meio de atitudes ou de contestações aos professores e/ou aos diretores. Os grupos dos comunicativos e das extrovertidas apresentavam rituais sutis em relação aos demais grupos.

Os comunicativos costumavam ficar no pátio aguardando os demais colegas mesmo após o início das aulas. Da sala de aula, escutávamos suas vozes e, quando eles entravam, faziam barulho. Arrastavam cadeiras e falavam com tom de voz mais alto as seguintes expressões: “Maluco, senta aqui!” e “Aí não, cara!”. Além disso, Ângelo, Gilvan e Jaime passavam mandando beijos para Thaís, Carla e Viviane, que pertenciam ao grupo dos esforçados. Jaime costumava levantar a camisa para as moças com o intuito de mostrar que estava forte. Apesar dessas interações, as moças não vinculavam suas imagens ao grupo dos comunicativos.

Os professores tradicionais reclamavam das atitudes dos grupos dos comunicativos e das extrovertidas. Suas alegações estavam ligadas ao tempo de aula perdido por causa do barulho. Por outro lado, quando o grupo dos comunicativos era chamado à atenção, diziam: “Foi mal!” e “Agora, eu vou parar!”. As extrovertidas também usavam os mesmos argumentos quando faziam barulhos que atrapalhavam às aulas. Porém, também faziam caretas quando os professores estavam de costas.

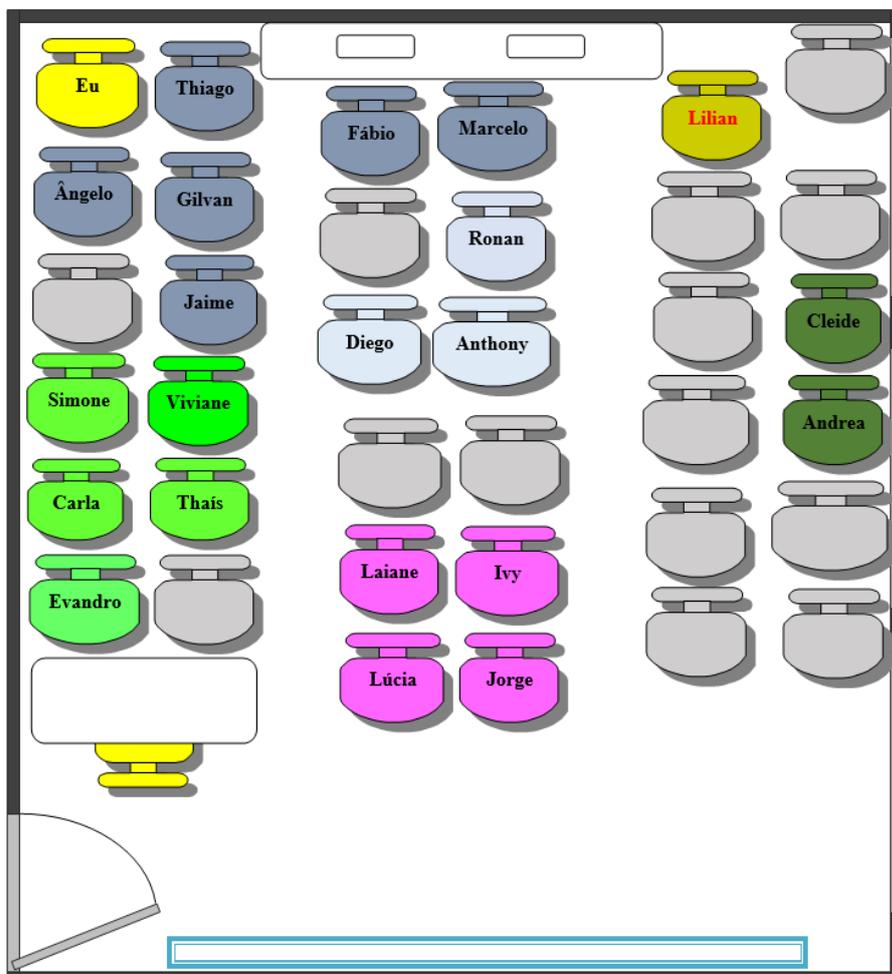
A demonstração do descontentamento poderia ocorrer pela queda de uma cadeira, por gargalhadas, por sons agudos e estridentes ou por conversas paralelas durante as aulas. Quando os estudantes eram questionados pelos professores, eles usavam as mesmas frases: “Só sei que não fui eu!”, “Não sei!”, “Pergunta aí!”, “Eu, hein! Agora ‘tá’ de marcação comigo!”, “Não ‘tava’ falando nada!” e “Eu ‘tava’ calado!”. Havia cumplicidade entre os estudantes desses grupos. Esse procedimento também ocorria em relação às conversas paralelas. Quando havia um direcionamento dos professores para os grupos dos concentrados, dos observadores ou dos esforçados,

Outra forma era não usar o uniforme ou a cor da blusa solicitada pela direção. Em contrapartida, havia a utilização de bonés que só eram retirados da cabeça quando o professor solicitava. Havia a regra estabelecida pela escola da proibição do boné que era burlada por esses dois grupos. Quando contestados pelos professores ou diretores, eles diziam que estavam sendo perseguidos por haver outros estudantes que também usavam bonés, mas que não eram incomodados. As argumentações desses grupos colocavam em xeque às autoridades dos professores e dos diretores.

Ao analisarmos os mapas das salas de aulas, percebemos que as relações estabelecidas entre docentes e discentes também contribuíam para que os estudantes não permanecessem na escola. Além disso, também notamos que havia um processo de estigmatização dos estudantes, conforme apontado por Goffman (1963; 2011) em suas pesquisas. A cada bimestre que passava de 2017, o cenário de não permanência estudantil na escola Apolo

piorava. Os grupos das extrovertidas e dos não participativos diminuíram, como notamos no mapa abaixo:

Figura 10 - Mapa da sala da turma B no 4º bimestre de 2017



Fonte: elaboração própria a partir da participação observante.

- Não participativos
- Comunicativos
- Observadores
- Concentrados
- Esforçados
- Extrovertidas
- Estudantes faltosos

Dessa maneira, percebemos que deixaram a escola no 4º bimestre de 2017 Silvana, Susana e Lilian. Esta era muito faltosa e solicitou transferência para o município de Valença. Nesse primeiro ano, as configurações da turma B apontaram para a não permanência dos seguintes grupos: não participativos e extrovertidas. A sobrevivência dos outros grupos tinha

relação com a questão centro-periferia, que variava conforme a relação estabelecida pelo grupo com os professores. Dessa forma, os professores do grupo dos temporários acreditavam que os estudantes não conseguiriam ter um bom rendimento, mesmo que trouxessem outras metodologias para apresentar para a turma. Para eles, o grupo dos concentrados era considerado como “esforçados”. No Conselho de classe do 4º bimestre, Gustavo reclamava da diferença de idades existentes na turma, ao mesmo tempo em que Uriel, Sara e Ester enfatizavam que os concentrados eram os que salvavam a turma por conta das notas. Também enfatizavam que o grupo dos observadores era apático em relação aos demais, mas que não causavam problemas. A visão acerca dessa turma foi mencionada em uma conversa de corredor, quando elogiei o trabalho do professor Paulo e o professor Uriel declarou: “qualquer coisa que trazer para os alunos já era muito pra eles”.

Na contramão desse movimento, havia as percepções dos estudantes observadores e esforçados. Evandro, Thiago e Anthony conversavam em outubro de 2017 e falavam sobre o professor Gustavo. A questão abordada era o conteúdo para estudar para a prova. Eles diziam que não havia conteúdo porque não sabiam qual foi o último dia que o professor havia ministrado aulas. Faziam críticas às metodologias de trabalho de Gustavo, de Ester e de Uriel. Relatavam que Ester só passava “musiquinhas” para cantarem e Uriel só trabalhava com futebol quando ia para a quadra de esportes. Anthony ria e dizia que Uriel e Gustavo eram “brincantes”. Quando eu estava por perto, eles me perguntavam em tom de brincadeira: “Aluna, isso é aula?” e justificavam: “Por isso que não venho pra escola.”.

Esses questionamentos não surgiam nas aulas dos professores comprometidos. Havia paciência para explicar os exercícios. O professor Felipe se dirigia às cadeiras dos estudantes conferindo os exercícios. Os grupos dos comunicativos e das extrovertidas tinham atenção e o professor Felipe brincava com esses grupos ao mesmo tempo em que cobrava. Ele fazia desafios com os estudantes. Procedimento parecido ocorria com o professor Rafael que ministrou aulas para essa turma no 2º ano e no 3º ano do ensino médio. Não havia brincadeiras com conotações que provocassem estigmatizações e nem rótulos.

Assim, ao fazermos as análises, notamos que as percepções dos docentes dos grupos tradicionais e temporários corroboravam para a estigmatização e a rotulação dos estudantes do ensino médio noturno da escola Apolo. Além disso, havia um direcionamento na distribuição de conteúdo para os grupos observadores, concentrados e esforçados. Esses dados mapeados no campo corroboraram com os dados da pesquisa sobre centro-periferia apontada por Sá Earp (2006) ao mesmo tempo em que trouxeram novos elementos para pensar a não permanência estudantil no ensino médio noturno a partir das relações estabelecidas entre

docentes e discentes. No próximo capítulo, analisaremos as percepções dos docentes em relação ao ensino-aprendizagem, às permanências e às desistências, além das expectativas positivas e negativas.

CAPÍTULO 6– PERCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DA TURMA B

O capítulo tem o objetivo de analisar as percepções docentes em relação aos seguintes aspectos: permanências e desistências, relação ensino e aprendizagem e expectativas positivas e negativas. O intuito era compreender como os professores percebiam os fatores que influenciavam os desempenhos acadêmicos dos estudantes e como percebiam os perfis dos estudantes de ensino médio noturno da escola Apolo. Para tanto, usamos os dados de observação etnográfica com os dados das entrevistas. Partíamos da hipótese de que os estudantes do ensino médio noturno teriam um tratamento diferenciado em relação aos do diurno devido à imagem construída a partir de um perfil de estudante trabalhador. Parte dessa hipótese foi comprovada com as análises das visões docentes, que construíam perfis pautados em comportamentos e nas interações em sala de aula. Assim, as entrevistas revelaram que os docentes associavam as aprendizagens aos comportamentos dos estudantes, além de pensarem os perfis das turmas a partir de ideias preconcebidas.

Ao pensarmos a escola republicana, entendemos que o conhecimento deveria ser distribuído de forma equânime a todos os estudantes. No entanto, as interações no contexto da sala de aula pareciam tender a uma distribuição de conhecimento desigual, conforme já apontados em trabalhos das autoras Sá Earp (2006) e Mascarenhas (2014). Dessa maneira, as interações entre professores e estudantes poderiam determinar quais estudantes seriam elegíveis a terem sucesso escolar⁶⁴ no processo educacional. Assim, os estudantes considerados “aptos” receberiam mais atenção em relação aos conteúdos nas visões dos docentes. Nesse caso, essas visões estariam impregnadas de uma pedagogia salvacionista, pautada em visões de mérito a partir das interações vivenciadas na gestão da sala de aula.

Argumentamos que os docentes selecionavam os estudantes por meio do contato face a face, criando uma identidade virtual que se transformaria em uma identidade real. Esse processo aconteceria porque os estudantes eram oriundos de camadas populares. Diante dos perfis criados para os estudantes do ensino médio noturno, os professores não reconheciam que as permanências e as desistências também eram causadas por fatores internos. Dessa forma, atribuíam as motivações de estudar ou não aos fatores externos. Notamos também que as percepções docentes sobre a relação ensino e aprendizagem eram justificadas com aspectos socioafetivos. Havia processos de rotulação e estigmatização dos estudantes que refletiam nas expectativas docentes ligadas à conclusão do ensino médio e ao ingresso no ensino superior.

⁶⁴ Nesse caso, o sucesso escolar estaria relacionado a possibilidade de aprovação de um ano de escolaridade para o outro.

6.1 PERMANÊNCIAS E DESISTÊNCIAS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 prevê que a frequência mínima dos estudantes para a aprovação é de setenta e cinco por cento do total de horas letivas. Além disso, na rede estadual de educação, havia a Resolução nº 5533/2017, que tratava dos procedimentos ligados ao combate da infrequência. Essa resolução indicava que os procedimentos para o acompanhamento de todos os estudantes e o combate à infrequência seria feito pela comunidade escolar. Apesar dessas legislações, os professores naturalizavam a baixa frequência e atribuíam-na a aspectos ligados ao dia da semana, ao componente curricular ou à preferência pelo docente. Dessa maneira, a infrequência escolar apareceu nas falas dos professores da turma B, bem como foi observada ao longo de três anos de pesquisa. Assim, as análises realizadas durante a triangulação dos dados nos permitiram propor uma tipologia de infrequência com duas vertentes: interna e externa.

6.1.1. Infrequência interna

A infrequência interna ocorria quando os estudantes chegavam atrasados às aulas com a alegação de não ter afinidade com o professor ou com o componente curricular. Outro modo de ocorrer a infrequência interna era quando eles já estavam na escola e não assistiam nem os primeiros e nem os últimos tempos de aula. Nesse caso, a permanência dos estudantes na escola parecia gerar a percepção do “estar” como fator de presença para os discentes. Essa percepção era reforçada pelo professor Paulo quando indicava que os estudantes estavam matriculados, porém ficavam em outro local da escola.

Eu acho pior [que a turma A]. [...] **Pior [que a turma A]. Tem muitos alunos, por exemplo, que...como eu falei: os alunos que, infelizmente, têm esse problema de comportamento...eles não assistem aula.** Eles saem. Porque sabem que eu vou exigir disciplina. Não ficam em sala. Então, a frequência é pior. **Estão matriculados, mas ficam...vão ficar em outro lugar da escola.** Vão ‘pra’ quadra, vão embora ‘pra’ casa, mas, em sala de aula, eles não ficam. [...] Varia um pouco. Têm dias...que eu tenho 15 alunos. Tem dias que eu tenho 6. É assim. Têm dias que tem 10. [Paulo, professor tradicional]

Então, é uma frequência baixa. Tem alunos bons até, mas acho que, assim, como dou aula segunda...segunda, não...quarta-feira, eu quase não tenho aluno. [Sara, professora temporária]

Boa. E na [turma] B também porque, como é Língua Portuguesa, eles ficam mais preocupados. [Marina, professora tradicional]

Ela é baixa. [Ester, professora temporária]

Outro fator elencado pelo professor Paulo foi a associação da ausência dos estudantes ao comportamento. Em sua fala, o professor assumiu que os estudantes se retiravam das suas aulas, pois poderia haver um embate entre as partes. Assim, havia uma naturalização da rotina escolar que gerava a infrequência interna. Essa naturalização do cotidiano apareceu também na fala da professora Sara, pois suas aulas eram nos últimos tempos. Em contraponto, a professora Marina apontou para a preocupação dos estudantes devido à importância do seu componente curricular.

Os argumentos dos estudantes apontavam também a naturalização da rotina escolar da infrequência interna, mas também questões voltadas para as interações entre docentes e estudantes que poderiam provocar as saídas das aulas por eles. Dessa maneira, os estudantes sinalizavam questões de respeito entre professores e estudantes. Quando preteridos, os estudantes reclamavam. Observamos esses aspectos nas falas de Jaime, Ângelo e Karen:

À noite tinha aluno que o professor ia na sala e ficava do lado de fora. [...] No corredor. Entendeu? Isso de modo geral. No turno da manhã, eles ficavam mais lá embaixo, no pátio. [...] Professor na aula. Aí deixava de ir. Entrava no tempo normal e aí o professor entrava ‘pra’ dar aula e ele ficava lá embaixo esperando dar o segundo tempo. [...] Aí, ele subia e a baderna que ele ‘tava’ lá embaixo, ele fazia lá em cima. (Jaime, 16 anos, estudante comunicativo)

Nunca tive problema com nenhum professor. A não ser pelo Vinícius [professor], né, que ele...só com ele só. **Uma vez que nós dois [sic] se estressou, aí ele me mandou ‘pra’ fora da sala e eu peguei e saí na boa. Já não gostava da aula dele mesmo. Peguei e saí. [...] Ah, porque ele ia ‘pra’ escola e parecia que ele...ia sem vontade nenhuma de escrever. Botava letra feia e a gente perguntava e ele: “Não. Dá ‘pra’ entender [a letra]!” Nunca falava o que ‘tava’ escrito. É isso. [...] Ah, porque ele ‘tava’ na frente. “Pô, professor, dá licença aí só pra eu escrever rapidinho aí.” Aí ele: “Não vou sair da frente, não.” Falei: “ah então vai...” Aí ele foi e me botou ‘pra’ fora da sala. [...] Xinguei. [Ângelo, 18 anos, estudante comunicativo]**

Tipo, no começo...tipo, assim... não [sic] se misturava. Não tinha aquelas amizades, tipo que influenciava. Era uma boa aluna, mas depois comecei a ter amizade. Comecei a fazer novas amizades e é aquilo: **bagunça na sala de aula é normal, professora, mas já cheguei a discutir com muitas professoras dentro da sala de aula, mas depois...se arrepende, né!** [Susana, 20 anos, estudante extrovertida]

De certa forma, a infrequência interna estava diretamente associada à contracultura escolar. Os dados de nossa pesquisa demonstraram que os estudantes dos grupos dos comunicativos e das extrovertidas, por serem preteridos, rejeitavam a conformação dos fatos e a autoridade dos professores. Assim, as formas de interações estabelecidas entre docentes e estudantes acabavam por influenciar nas ações dos estudantes em relação às aulas. Nesse

sentido, a “bagunça” era a linha tênue da possibilidade do confronto aberto, como podemos observar nas falas de Ângelo e de Karen. Nossos dados corroboram com a pesquisa de Willis (1991) quando demonstrou como a cultura poderia reproduzir as desigualdades educacionais e sociais.

6.1.2. Infrequência externa

A infrequência externa poderia ocorrer de três formas: a primeira acontecia quando os estudantes revezavam na frequência às aulas ou quando faltavam às aulas do bimestre sem terem nenhum tipo de justificativa, mas retornavam na semana de avaliação para fazer as provas bimestrais. A segunda ocorria quando as estudantes tiravam licença gestacional e não retornavam após o período estabelecido por lei. Já a terceira acontecia quando os estudantes alegavam que estavam no período de serviço militar obrigatório e não assistiam às aulas, mesmo quando não estavam escalados.

Então, ela também tem o mesmo tipo de frequência da...da...da turma anterior, né. Assim, eles vêm a minha aula. Eles...não sei se é porque gostam do professor ou da disciplina, né. Eu acho que eu ‘tô’ tentando fazer um bom papel, mas eu...a frequência também é de média pra boa. **Eles...eles, assim, oscilam muito esse negócio, a questão da falta, né? Uns vem uma semana, outros não vem. Têm aqueles alunos que são sempre frequentes, que a gente até acaba gravando o nome deles, né. E os outros, eles...intercalam as aulas.** [Uriel, professor temporário]

Frequência acho que é pior que a da... turma A. Tem um ou outro gato pingado nas sextas-feiras. Uns 10 assim....no máximo. Sim. Quando ‘tá’ bombando, vem uns 10. [Vinícius, professor tradicional]

A turma B é pior que a turma A, na verdade. E a Turma A eu pego no final [dos tempos], mas aí, alguns já até foram embora. Mataram aula e a maioria não vem mesmo. **Se pegar a listagem, você vê um monte que nunca apareceu. Aparece na época da prova, aparece uma vez ou outra. Acho que os professores que mais sofrem com isso é professor que trabalha segunda à noite e sexta à noite. Sexta principalmente, né? O resto...e acha, às vezes, os homens, quarta-feira à noite, por causa do futebol também.** Mas...é ruim. A frequência das duas turmas é ruim. [Gustavo, professor temporário]

É...eu tentei, né, e aí como minha primeira experiência, no noturno, em atribuir...uma boa parte da nota, né, da média que eles precisam a...participação e frequência, né! ‘Pra’ ver se eu tinha, justamente, uma...uma turma um pouquinho mais cheia né! Ou, pelo menos, aqueles que vem de fato já ter garantia de...de...de que vai...de que seria mais possível conseguir a nota, né, devido à grande dificuldade que eles botam na Matemática. Mas...assim, acredito que...isso que eu fiz surtiu mais efeito naqueles que já vinham de fato, né, ‘pra’ poder ganhar 2 dois e eles ficarem mais tranquilos do que motivar os outros a vir. Então, assim...a frequência eu acho muito baixa, né. Acredito que, assim, poderia ser muito maior devido ao número de alunos na...que tem na listagem.

Então, eu acho que a frequência é baixa. Eu tenho aí em torno de 10 a 12 alunos que frequentam, de fato. Que são frequentes regulares, né! E aí eu tenho...vamos botar aí de 6 a 8 que...que vão revezando, que aparecem, não aparecem, que dá aquela média, mais ou menos, né de alunos por turma. **Alguns alunos só aparecem, de fato, em época de avaliação.** Então, isso né...a gente sabe que acaba...não é o aluno que...não é nem infrequente. **Ele aparece, faz avaliação e acha que isso é suficiente, mas** ele sabe que não é. [Felipe, professor comprometido]

A tática do revezamento nas aulas, mencionada por Uriel, revelou uma estratégia usada pelos estudantes ao longo dos anos de pesquisa. Conforme havia a inserção nos grupos por afinidade, os estudantes buscavam copiar ou tirar fotos dos materiais das aulas que faltavam. Esses procedimentos apresentavam fatores relacionais conforme apontado por Uriel. Sendo assim, a frequência às aulas poderia depender das interações entre os atores sociais ou por escolha da importância do componente curricular na visão docente.

Outra questão que ocorria eram as faltas às aulas nas sextas-feiras, assim como citado no trabalho de Luna (2017). A infrequência, em dias específicos, apareceu nas falas de Vinícius e Gustavo. Este ainda relatou que os estudantes infrequentes apareciam para fazer as avaliações dos bimestres. Esse tipo de infrequência também foi relatado por Felipe, que mencionou que usava como estratégia a pontuação atribuída à frequência dos estudantes com o intuito de diminuir as faltas. Contudo, as faltas continuavam elevadas e esses estudantes apareciam no período das avaliações. Uma das estratégias usadas pelos estudantes pode ser observada na fala de Gilvan,

Bom... tem muitos [professores] ruinzinhos! O de educação física é meio doido da cabeça porque ele passa uma coisa e na prova é totalmente diferente do que ele passou. Aí você faz sem entender nada! Os professores dão aula bem, mas tem que querer aprender porque aula tem! **Se “nego” [estudante] sentar na cadeira e querer aprender, eles [professores] ensinam. Fora isso, se fizer bagunça, vai fazer bagunça, só que eles [professores] dão aula normal!** As aulas eram boas, só que era aquilo né! **Tem que querer aprender!** Tem que partir da gente primeiro porque eles [professores] já são formados, já têm as graduações deles. Eles [professores] estão aqui ‘pra’ ensinar, se você quiser aprender, você aprende. **Se você não quiser, vem ‘pra’ escola só ‘pra’ ganhar a tua notinha.** [Gilvan, 18 anos, estudante comunicativo]

Os tipos de estratégias usadas por estudantes e por professores apontavam para uma via de mão dupla em que os atores educacionais interagem, barganhavam e agiam conforme suas percepções. Notamos que os professores Uriel, Vinícius e Felipe não mencionaram problemas internos que poderiam estar ligados à gestão em relação às faltas causadas por infrequência externa. Nem mesmo o professor Gustavo fez essa associação quando mencionou que os estudantes não o esperavam nos últimos tempos.

Os dados relacionados às licenças e ao alistamento militar foram mapeados ao longo dos anos. Nesses casos, a turma B teve quatro estudantes que engravidaram. Eram elas: Cleide, Gleice, Simone e Thaís. Dessas quatro, somente Thaís retornou aos estudos após a licença e, mesmo assim, ficou reprovada no 3º ano porque fazia o revezamento de aulas. Cleide, durante o período de gravidez, matriculou-se novamente, mas não frequentou. Gleice engravidou no ano de 2019, mas não estava estudando e retornou em 2020 com a criança no colo para assistir às aulas. Simone engravidou no ano de 2018 e não retornou. Já na questão do alistamento militar, os estudantes Geovani e Thiago não conseguiram concluir o ensino médio. O primeiro evadiu em 2017 e o segundo abandonou em 2018, retornando em 2020. Essa movimentação dentro do sistema educacional fazia os professores perceberem a infrequência como falta de compromisso com os estudos. Dos estudantes elencados, entrevistamos Geovani e Simone. Ambos apontaram problemas na relação com as metodologias dos professores e na dinâmica da escola. De acordo com eles:

A senhora vai dar aula hoje de história ‘pro’ 1º [ano]... ‘pra’ [turma] C e ‘pra’ [turma] D. Isso não é o certo. Confere? O certo é um dia uma [turma] e outro dia, outra [turma]. Tinha dia que não. **O professor dava aula ‘pras’ duas turmas [ao mesmo tempo].** Aí sempre que...o professor ficava em uma sala, aí na outra [sala] os alunos faziam bagunça. Não queriam nem saber. **Quando tinha professor...o [professor] Paulo mesmo. O [professor] Paulo se estressava muito quando era...na [turma] C. Ele se estressava muito porque os alunos nem respeitavam ele.** Eu acho errado. Os alunos têm que respeitar o professor. Se não ‘tá’ respeitando, há algum erro aí. **O [professor] Paulo, não sei agora, antigamente era muito estressado.** [...] Muito estressado com os alunos. **Esse...é o ponto negativo.** Agora o ponto [positivo] que...as aulas aqui...esquece. Nunca foi bom. Tinha um pouco uma matemática...eu sempre fui bom em matemática. As aulas de matemática eram boas. [Geovani, 21 anos, estudante não participativo]

O [professor] Vinícius porque ele falava muito baixo e meio enrolado! Aí, a gente não conseguia [entender]. Até a Kyara mesmo, ela deve falar isso também! **A gente ficava, meio assim, tentando entender e não entendia muito.** [...] não conseguia entender porque ele falava baixo e entendia mais ou menos. **Tinha coisa que eu entendia. Tinha coisa que eu não entendia.** [Simone, 24 anos, estudante esforçada]

As argumentações de Geovani eram enfáticas quando demonstrava insatisfação com a escola e, principalmente, com o professor Paulo. Para ele, a falta de respeito dos estudantes com esse professor em sala de aula causava mal-estar e era vista como ponto negativo. Além disso, Geovani reclamava das faltas dos professores, pois acarretavam modificações na rotina das aulas. Já Simone expressava problemas de compreensão da matéria nas aulas do professor Vinícius.

O procedimento de preencher os tempos de aulas dos professores que faltavam no dia de trabalho era realizado por meio do processo de adiantamento de tempos; o professor que estava na escola poderia juntar as duas turmas ou dividir seus tempos entre as salas. Os estudantes esforçados, observadores e concentrados reclamavam das faltas dos professores porque não gostavam de dividirem o mesmo espaço com a turma A. Nossas observações demonstraram que o ambiente proporcionava conversas paralelas que atrapalhavam a compreensão da turma. Como podemos observar, os discursos dos estudantes e dos professores acabavam se contrapondo em relação às percepções. Essas análises nos revelaram que havia pontos internos à escola que poderiam contribuir para o afastamento dos estudantes dos bancos escolares. Não necessariamente os afastamentos de Geovani e de Simone foram causados por essas questões, contudo elas podem ter potencializado suas decisões conforme Silva (2000) apontou em sua pesquisa. O autor apontava que a não frequência às aulas pelos estudantes nas sextas-feiras poderia ocorrer porque eles percebiam que os docentes não cumpriam seus papéis e nem respondiam às demandas dos conteúdos. Sendo assim, o trabalho de Silva (2000) nos auxiliou quanto às percepções estudantis da escola Apolo que influenciavam suas escolhas em relação às ações perante as frequências, mostrando que havia uma mão dupla nesse cenário.

6.1.3 Abandono e/ou evasão

As percepções docentes em relação aos estudantes da escola Apolo apareceram quando abordamos o assunto abandono e/ou evasão. Usaremos as categorias infrequência interna e infrequência externa nessa seção para classificar as percepções dos professores sobre a questão do abandono e/ou evasão. Além disso, apresentaremos as falas docentes divididas em dois motivos: principal e associado. Assim, argumentaremos que os professores percebiam que as causas do abandono e/ou da evasão escolar estavam ligados aos fatores externos à escola, revelando que as construções dos argumentos eram subjetivas e apontavam para a culpabilização dos estudantes ou das estruturas social ou econômica.

Ao analisarmos as falas dos professores, notamos que a infrequência interna foi mencionada apenas pelo professor Paulo. No entanto, houve a conjugação dos fatores que causaram o abandono e/ou evasão escolar na fala do docente Paulo. Assim, ao categorizarmos os tipos de infrequências, percebemos que o professor Paulo apresentou justificativas ligadas às infrequências internas e externas. De acordo com o docente,

Nessa turma...**eu acho que eles não querem estudar mesmo. O grupo...o grupo que ‘tá’ faltando é o grupo que ‘tá’ matando aula.** ‘Tá’ assim: matam [aula] logo. Não ficam em sala de aula. E tem um grupo grande que não ‘tá’ vindo à aula mesmo. [...] Tem um grupo maior. É esse grupo maior...pode ser que esteja dentro daquilo que eu falei anteriormente. **Motivos de trabalho, meninas que estão engravidando.** Tem isso aí [trabalho e gravidez]. [Paulo, professor tradicional]

Notamos, na fala do docente, que houve a menção à infrequência interna, mas não houve nenhuma reflexão sobre os porquês dessa infrequência no ambiente escolar. O discurso também apresentou justificativas pautadas na infrequência externa por meio dos aspectos: trabalho e gravidez. Não houve menção aos fatores que poderiam estar associados à escola. Percebemos a falta dessa associação no discurso de Paulo quando sinalizou a gravidez como fator de evasão e/ou desistência, mas não mencionou que a licença maternidade deveria ser amparada por trabalhos elaborados pela escola, conforme o projeto de Lei nº 285/2007⁶⁵. Além disso, a argumentação foi construída a partir de aspectos subjetivos sem apresentação de nenhum dado, responsabilizando os estudantes pelo abandono e/ou evasão. O interesse em estudar por parte do estudante também foi mencionado por Marina e Sara. De acordo com as docentes,

O que eu acho é que não há interesse dos alunos de ‘tarem’ todos os dias vindo. Eles vêm esporadicamente. E não só na minha matéria. Com outros colegas também. [...] **Isso tanto na [turma] A quanto na B no sentido de frequência.** [...] **Alguns tem dificuldade devido ao trabalho. Outros estão no quartel.** Então, assim, fica mais complicado. [Marina, professora tradicional]

Eles [estudantes]...é a **falta de interesse.** Estão aqui [na escola], mas, assim, por falta de interesse...**alguns já abandonaram, voltam.** Aí é falta de interesse. Não é nem motivação [por parte da escola], é falta de interesse mesmo. **‘Tá’ aqui ‘pra’ cumprir tabela: “vamos ver se eu consigo concluir esse ano, passar.”** Às vezes, antes disso mesmo, eles já [desistem]. [Sara, professora temporária]

As professoras mencionaram aspectos ligados à infrequência externa. Na percepção de Marina, a falta de interesse poderia ter relação com o trabalho ou com o serviço obrigatório militar. Ao abordar os temas evasão e/ou abandono, Sara apresentou argumentos subjetivos fundamentados nos interesses dos estudantes em estudarem ou não. Na percepção de Sara, as trajetórias estudantis não-lineares demonstravam falta de interesse em concluir o ensino médio, atribuindo aos estudantes a responsabilização por deixarem de estudar. A falta de interesse também foi mencionada por Uriel, no entanto a sua menção apareceu como um fator associado ao fator familiar. De acordo com o docente,

⁶⁵Disponível

em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro0711.nsf/Ocd372d488e6ae5783256cee00699aa2/d90371527523fd63832572b200600c0a?OpenDocument> , acesso em 17/03/2020.

Eu acho que...os alunos da turma B assim...oh, vou colocar em percentual: **50% seriam por conta de trabalho. Cansaço mesmo, né. E os outros 50% abandonariam...por conta de falta de interesse familiar mesmo porque há uma divisão de idade, né.** Têm umas pessoas que...um pouco mais...um pouco mais não, mas eu diria maduras, né, um pouco mais de idade e as outras, mais jovens. E essas mais jovens também...eu não vejo interesse pelo estudo propriamente dito, né. [Uriel, professor temporário]

Para Uriel, os estudantes mais jovens não tinham interesse em estudar porque não havia interesse da família. Na percepção de Uriel, metade dos motivos para os estudantes abandonarem advinha do capital cultural e social, que influenciavam suas trajetórias. No entanto, ao entrevistarmos os estudantes com trajetórias não-lineares, questionamos suas percepções em relação às recomendações e às orientações familiares. De acordo com os estudantes,

Fala que eu sou maior vagabunda e que eu não quero nada com nada! Que isso não vai dar futuro! Que não é 'pra' seguir o mesmo caminho que ela porque ela parou na quinta série. **Ela fala que eu tenho que estudar 'pra' poder ter um futuro porque ela não quer que eu seja que nem ela.** Entendeu? (Andrea, 16 anos, estudante extrovertida)

Fala que quer que eu cresça na vida, que eu estude, que eu trabalhe e que eu não dependa de ninguém, que eu não faça as mesmas [sic] coisa que ela fez! (Cleide, 17 anos, estudante extrovertida)

Que eu termine meus estudos e faça um curso...tipo aprender alguma coisa que me levante. Algum curso que eu queira fazer...tipo ter um trabalho bom. (Silvana, 17 anos, estudante extrovertida)

Fala. **Fala que [o estudo] vai fazer falta. Porque fez 'pra' ela, né, pelo fato dela ser dona de casa.** O estudo fez muita falta 'pra' ela. (Susana, 20 anos, estudante extrovertida)

Ah, **[a mãe] fala que eu tenho que estudar...voltar a estudar.** Falei que ia estudar esse ano. Eu tenho que voltar a estudar porque, nisso aqui que eu trabalho, não é vida. Realmente não é vida 'pra' ninguém. Que eu tenho que...fazer meus sonhos. Eu tenho que ir atrás dos meus sonhos e não ficar só batendo cabeça 'pra' ganhar dinheiro. (Karen, 18 anos, estudante extrovertida)

Eles [os pais] esperam que eu dê o meu melhor e que não fique só nisso. Eles não querem que fique só em garçom porque garçom também [porque] não é uma profissão muito legal. Então, eles querem que eu evolua nisso aí. Garçom é como se fosse só um bico 'pra' mim nesse momento, porque **eles querem que eu faça uma prova, faça uma faculdade.** (Charles, 23 anos, estudante não participativo)

Minha mãe principalmente. Ela fala 'pra' mim [sic] voltar a estudar. Não ficar só naquilo [soldado do exército] lá, que aquilo lá não é vida. Eu também acho que aquilo não é vida. Aquilo ali...eu só 'tô' ali mesmo no momento porque eu sei que tá difícil aqui fora. Então, se eu sair agora, não vou arrumar...ainda mais que eu não

tenho os estudos completo. Eu vou sair agora e vou arrumar o quê? Ninguém vai aceitar um...uma pessoa que não ‘tá’ com os estudos completos. (Geovani, 21 anos, estudante não participativo)

Largar a escola. Nunca apoiaria. Nenhum dos dois. Nem minha mãe e nem meu pai. (Juan, 17 anos, estudante não participativo)

Sempre assim... procurar...alguns cursos ‘pra’ fazer. **Sempre fazer curso. O que tiver ‘pra’ fazer e cair ‘pra’ dentro. Se esforçar. Dar o seu melhor. Ser alguém na vida.** (Thiago, 16 anos, estudante comunicativo)

Melhoria. Começar a estudar ‘pra’ ser chefe na cozinha lá [UFRJ]. (Gilvan, 18 anos, estudante comunicativo)

Nas percepções desses estudantes, suas famílias associavam a escola a um futuro promissor. De acordo com Andrea, Cleide e Susana, que pertenciam ao grupo das extrovertidas, suas mães enfatizavam a importância dos estudos por meio de comparações de suas vidas. Os termos utilizados “ser alguém na vida” e “ter um futuro” eram carregados de subjetividades que remetiam à diferença que a escola poderia fazer nas vidas dos estudantes. Esses dados também foram encontrados na pesquisa de Lage & Pires do Prado (2018). Nas falas de todos os estudantes, as famílias pareciam demonstrar a importância da continuidade ou do retorno aos estudos. Ao fazermos os contrapontos com as falas dos docentes, notamos que eles possuíam percepções negativas que contribuía para o discurso da imobilidade e da culpabilização de fatores externos ao fracasso escolar.

Nesse cenário, havia a isenção da culpa da escola em relação ao rendimento acadêmico dos estudantes, bem como da possibilidade de fazer a diferença na vida deles. Na percepção do professor Uriel, também havia um vínculo frágil em relação aos estudantes que trabalhavam com o processo de ensino-aprendizagem, conforme demonstrado por Sousa & Oliveira (2008). Além do fator interesse familiar, o trabalho era o motivo principal que estaria associado ao cansaço e à faixa etária. As percepções do professor indicaram que havia dois grupos distintos em sala de aula. Esses grupos eram generalizados como estudantes mais velhos e estudantes jovens pelos professores Uriel e Gustavo. De acordo com Gustavo,

É parecido [com a turma A, que possui fatores como: gravidez e trabalho]. É parecido [com a turma A]. E cara...e acrescenta, né. É praticamente o mesmo. **Você acrescenta o caso da... maioria que abandona por cansaço mesmo, né, porque [os estudantes mais velhos] voltam a estudar só ‘pra’ ter o sonho, né, de concluir o ensino médio.** Não como...pensando numa melhoria de vida porque, na maioria das vezes, elas [as pessoas] estão estabilizadas mesmo [por] que estão...precarizadas, mas **estão estabilizadas dentro daquele...daquele jogo ali, né! ‘Tá’ pensando mais na questão do futuro dos filhos,** essas coisas. Mas é mais uma vontade, né, de...conquistar algo na vida mesmo. [Gustavo, professor temporário]

Ao abordar os motivos da evasão e/ou abandono, o professor Gustavo justificou a ausência dos estudantes por meio do cansaço e da faixa etária. O professor ainda fez menções à turma A quando falou da turma B, acrescentando os fatores trabalho e gravidez. Para Gustavo, o “jogo” feito pelos estudantes não visava mobilidade social. As atribuições das palavras “jogo”, “precarizadas” e “futuro dos filhos” revelaram a criação do perfil da turma B pelo professor Gustavo. Essa incorporação de valores para exemplificar a infrequência da turma B apontava para a construção estigmas e rótulos relacionados à turma, e isso ocorria no próprio ambiente escolar, corroborando com as pesquisas de Goffman (1963), Link & Phelan (2001). Essas construções poderiam ser vistas também nas falas dos professores Ester, Vinícius e Felipe. De acordo com os docentes,

[A turma] B eu acho que é uma turma mais velha que a [turma] A. **Eu acho que é mais pelos afazeres [trabalho] que eles têm durante o dia mesmo. Eles ficam cansados.** [Ester, professora temporária]

Acho que o mesmo. **Eles trabalham.** Seu Jorge [estudante que possuía 33 anos no ano de 2017], por exemplo, **ele faltou várias aulas por causa de questões de trabalho.** Mora longe [no bairro que fica a 1,9km da escola], trabalha longe [no supermercado no bairro da Urca] ...**cansaço.** [Vinícius, professor tradicional]

Então, assim...eu acredito que alguns fatores pessoais acabam influenciando como a família, né. **Alguns deles são, a maioria, já são pai e mãe.** Então... [eles] têm filhos. Alguns têm filhos pequenos, né. Isso acaba influenciando outros casos de...de **doença mesmo na família,** que eles acabam tendo que...né, tomar a frente da situação. **Trabalho, né.** Às vezes, **o próprio cansaço do trabalho do dia a dia.** Aí o cansaço...né...o cara acaba desistindo de...de vir à noite, né, o cansaço do dia. Então, acredito que mais esses aspectos pessoais, né: **cansaço do trabalho, a própria família que influencia, né...a responsabilidade com a família, né, no caso.** Não que a família influencie, mas a responsabilidade que a pessoa tem com a família. E aí acaba...né, favorecendo o...essas faltas que, aos poucos, vai acabando, se tornando em abandono. Porque o cara, né...faltou [e] já [tem] uma sucessão [de faltas] e não vem mais [para as aulas]. [Felipe, professor comprometido]

A justificativa de cansaço estudantil devido ao trabalho apareceu nos relatos dos três professores acima. Outro motivo apresentado foi a atribuição de responsabilidade com os filhos ou com a família ou com problemas relacionados à saúde de algum parente. Os motivos apontados pelos docentes corroboram com as teorias de autores que trabalharam com distorção série/idade (CASTRO; TAVARES JÚNIOR, 2016; ABRAMO, 2016), assim como fatores ligados à experiência de paternidade/maternidade, idade e situação conjugal (FREITAS, 2016). Contudo, notamos a sinalização de motivos de infrequência externa e percebemos a criação de estereótipos pelos professores da turma B. O quadro abaixo nos revelou as classificações realizadas pelos professores quando justificavam suas percepções em relação à evasão e/ou abandono escolar.

Quadro 21 - Percepções dos docentes sobre a evasão e/ou abandono escolar

Docentes	Infrequência	Motivo principal	Motivo Associado
Ester	Externa	Trabalho	Cansaço
Gustavo	Externa	Trabalho, gravidez	Faixa etária, cansaço
Marina	Externa	Desinteresse	Trabalho, quartel
Paulo	Externa e interna	Desinteresse	Trabalho, gravidez
Felipe	Externa	Trabalho	Responsabilidade com a família ou com algum parente
Sara	Externa	Desinteresse	Abandono
Uriel	Externa	Trabalho, família	Faixa etária, Desinteresse em estudar
Vinícius	Externa	Trabalho	Cansaço

Fonte: Elaboração a partir dos dados mapeados no campo.

Notamos que os professores, ao indicarem um perfil de estudante que estava propenso à evasão e/ou ao abandono escolar, também sinalizaram aspectos dos estudantes que estavam matriculados na escola, mas que não eram assíduos. O trabalho servia como justificativa para a infrequência às aulas, assim como os atrasos dos estudantes. Dessa forma, os professores classificavam os estudantes a partir do contato face a face. Essas classificações tornar-se-iam reais para os professores, ou seja, os estudantes com características específicas abandonariam e/ou evadiriam da escola. Neste sentido, os professores acreditavam que não existiam outros trajetos àqueles estudantes, como se fosse inevitável esse percurso dentro do sistema educacional. Esse processo era construído subjetivamente pelos docentes que, devido à crença da fatalidade, reproduziam e aplicavam no processo educacional discursos sem nenhuma análise pautada em dados. Nossos dados corroboravam com os dados encontrados na pesquisa de Willis (1991) quanto à reprodução e à aplicabilidade da cultura, que reforçavam as condições dos estudantes de aprendizes de trabalhadores.

Ao analisarmos o contexto da escola Apolo, observamos que os professores faziam concessões para os estudantes trabalhadores. Pensando em “tipos ideais” (WEBER, 2001), propusemos o termo imunidade diplomática para nos referirmos à via de mão dupla existente entre as relações direção, docente e estudantes trabalhadores. Essa imunidade diplomática foi mapeada no campo e nas falas dos professores. Criamos o termo como referência à aceitação das faltas justificadas, aos atrasos e às ausências nas últimas aulas ou em dias específicos da semana. A imunidade diplomática também ocorria na diferenciação entre os estudantes que faziam ou não as tarefas propostas.

Nesse sentido, os professores da escola Apolo traçaram um perfil baseado nas interações com os estudantes e com a equipe gestora. Essas interações geravam percepções que, em princípio, pareciam construídas a partir de um discurso de imobilidade que se concretizava como uma “profecia autorrealizável” (MERTON, 1968), principalmente em relação aos temas: família, trabalho e questões socioeconômicas. Assim, o discurso da imobilidade trazia a sensação de que não havia solução para aquele problema, fazendo com que as percepções docentes criassem expectativas negativas. Dessa forma, os docentes agiam de forma a não relativizar a condição do estudante naquele cenário escolar. Essas ações pareciam provocar fragilidades ao processo de ensino-aprendizagem que contribuíam para o afastamento dos estudantes da escola. Dessa maneira, as percepções dos docentes isentavam a escola de quaisquer responsabilidades com os estudantes. Estes eram considerados culpados, assim como suas famílias. Nesse jogo em busca dos culpados, os docentes justificavam os fracassos dos estudantes por meio dos fatores externos à escola.

6.1.4 Reprovação

O debate sobre a reprovação nos traz à cena questões relacionadas aos fatores internos e externos da escola. Autores como Ribeiro (1991) e Sá Earp (2006) mostraram a reprovação como um fenômeno naturalizado nas escolas brasileiras devido à crença de que todos os estudantes eram capazes de aprender da mesma maneira. Essa naturalização da reprovação na escola Apolo estava em consonância com os dados do MEC no que se referia à retenção dos estudantes no primeiro ano do ensino médio. Na escola Apolo, o quadro de reprovações no ensino médio concentrou-se no primeiro ano e diminuiu ao longo do curso. Esse fator contribuiu para o aumento da distorção série-idade ao mesmo tempo em que diminuiu o número de concluintes do ensino médio.

Durante as observações etnográficas, percebemos que a frequência na turma B era de vinte e três estudantes no período compreendido por julho e agosto de 2017. Inicialmente, estavam matriculados quarenta e quatro estudantes. E, mesmo com a redução do número de estudantes, ainda havia problemas ligados à aprendizagem e à reprovação no primeiro ano. Nesse período, os docentes da turma B sinalizaram que ainda havia a possibilidade de reprovação, conforme relatado no quadro abaixo:

Quadro 22 – Percepção da reprovação na turma B

Docentes	Número de estudantes passíveis de reprovação
Ester	5
Gustavo	6
Marina	3
Paulo	10
Felipe	10
Sara	5
Uriel	---
Vinícius	10

Fonte: Elaboração a partir dos dados mapeados no campo.

Observamos que uma das causas da reprovação dos estudantes era a infrequência, bem como a sua naturalização dentro do espaço escolar, que era justificada pela imunidade diplomática dos estudantes que frequentavam as aulas. Notaremos também que, a partir dessa naturalização, originou-se o fator de não cumprimento das atividades solicitadas pelos docentes, seja em sala de aula ou em casa. De acordo com os docentes,

Infrequência e não realização das atividades. O que eu acredito, pegando no geral, o que vai reprovar mais é a frequência mesmo. [Gustavo, professor temporário]

Eu acho...a própria ausência deles em sala de aula só. Aí seria a ausência de sala de aula mesmo, que eles não frequentam. Eles não assistem aula. [Paulo, professor tradicional]

Frequência e, por eles não frequentarem, [eles] não têm como saber das atividades que são realizadas e nem dessas atividades paralelas, né! Porque, aí, eles não

frequentam, não vêm, não tem como ‘tá’...avaliando. [Marina, professora tradicional]

Sim [os mesmos motivos da turma A, que seriam a evasão e o não cumprimento das tarefas]. O critério é o mesmo ‘pra’ todas as turmas pelo menos da noite. De manhã, eu cobro. [Vinícius, professor tradicional]

Percebemos que existia uma cultura escolar da infrequência no ensino médio noturno, mesmo com a implementação da Resolução nº5533/2017 pela SEEDUC. Essa cultura era internalizada pelos docentes, que a naturalizavam nos processos educacionais. Nas visões docentes, os estudantes não assistiam às aulas e, por isso, não faziam as atividades e, conseqüentemente, ficavam reprovados. Novamente não apresentaram dados e nem apontaram soluções para os problemas que envolviam os estudantes da turma B. Assim, os professores constataavam os motivos e os naturalizavam no cotidiano escolar. Esse processo acabava gerando expectativas de reprovação, mesmo após de metade da turma desistir de estudar. Outro aspecto revelado foi a questão da diferença entre os turnos da manhã e da noite em relação às cobranças dos estudantes. Essa diferenciação foi apontada por Vinícius, mas as falas de Sara, Felipe e Ester trouxeram componentes que nos auxiliaram nas análises voltadas à imunidade diplomática. De acordo com os docentes,

Porque não frequentam. [...] É. Não...eles [estudantes] ainda...é diferente da [turma] A porque, às vezes, eles ainda chegam “professora, olha só eu vou [embora] porque eu tô cansado. Vai dar alguma coisa importante?” [Eu digo] não. Esses [estudantes], assim, naquela troca de professor [nos tempos de aula] já [sic] vai embora porque não quer ficar. Acha que já cumpriu o horário que ele podia ficar ali. [Sara, professora temporária]

Falta. Falta. Não frequentam, não fazem atividades, não fazem as provas, não tem nota. E aí, quando vem ‘pra’ fazer as provas, não é o suficiente porque não tem o conteúdo. Então, acredito que é a frequência seja o principal fator até porque, como havia dito, na minha avaliação, o cara que frequenta...ele praticamente...ele faz atividades em aula, né, e tudo mais. Então, já tem alguns pontos garantidos. **Então, ser frequente na minha aula, pelo menos, já garante a ele...quase a nota necessária ‘pra’ poder...né.... porque a gente faz tudo em sala de aula.** Em casa, é uma outra coisa que a gente tenta evitar porque **o cara trabalha o dia inteiro ou tem suas responsabilidades na família. Então, tudo que a gente faz é em sala de aula ‘pra’ justamente, né...o cara que tá frequentando conseguir a sua...sua pontuação necessária, né.** [Felipe, professor comprometido]

Ah, o mesmo motivo [desinteresse em estudar] da [turma] A. Não...não [é] o mesmo motivo da [turma] A, porque a [turma] A é mais imatura. Eu acho que mais falta de tempo de estudar ou falta de tempo de entregar o trabalho no dia. Eu acho que mais isso. [Ester, professora temporária]

Compreendemos que o trabalho e a educação são importantes para os jovens, e que o trabalho podia se tornar a atividade principal na vida deles ao mesmo tempo em que a

educação passava a ser entendida como formação complementar, conforme sinalizado por Abramo (2016). Ao entendermos essa relação entre educação e trabalho que foi apontada por Luna (2017), Togni & Carvalho (2007), compreendemos que a conjuntura desses fatores poderia ou não influenciar as decisões dos estudantes do ensino médio noturno em relação às frequências às aulas. No contexto da escola Apolo, notamos que as percepções docentes apresentavam concepções de complacência com os estudantes trabalhadores. As retóricas dos docentes Sara, Felipe e Ester apontavam justificativas para o não cumprimento das atividades. Além de justificarem as faltas e o não cumprimento das tarefas devido à imunidade diplomática, os professores também citavam a questão comportamental. Essas falas traziam termos como “imatura” e “respeito” para fazerem distinções entre as turmas. De acordo com o docente,

Nenhum deles. Eles participam. Eles são mais participativos, assim, com a relação à preocupação de fazer as tarefas. Eles já são...**é uma turma mais preocupada...e tem uma relação de respeito melhor que a [turma A]**, né. Então, eles procuram saber. São curiosos e se interessam pela proposta que a gente traz. [Uriel, professor temporário]

O professor Uriel foi o único que sinalizou que não reprovaria os vinte e dois estudantes, alegando que eles eram participativos nas atividades e os respeitava. Essa afirmação nos indicou que os estudantes escolhiam as aulas que gostariam de participar e traçavam estratégias para concluir os estudos a partir da menção de trabalhar ou de estar em busca de um emprego. Essas retóricas eram reforçadas quando os estudantes tinham filhos ou eram arrimos de família. Assim, havia a confirmação, no plano das interações, dos estigmas previamente associados aos estudantes, conforme indicado por Goffman (1963). Ocorria o reforço da condição estudantil tanto pelos estudantes quanto pelos professores. Estes a utilizavam como critério para a reprovação ou não dos discentes. Nesse cenário, havia a criação de uma cultura de naturalização da reprovação/aprovação que se materializou subjetivamente no cotidiano escolar. A compreensão da conjugalidade dos fatores externos e internos revelou que ocorria um processo de produção e reprodução das desigualdades educacionais.

6.2 RELAÇÃO ENSINO E APRENDIZAGEM

As gestões de seleção dos conteúdos e da própria sala de aula feitas pelos docentes poderiam ser fatores que contribuiriam para o sucesso ou o fracasso escolar, conforme

apontado por Soares (2004). Assim, a relação ensino-aprendizagem dependeria também das interações realizadas em sala de aula e, conseqüentemente, das percepções que os docentes possuíam dos grupos de estudantes ou da turma como um todo. Então, o efeito do professor ocorreria em três movimentos. O primeiro aconteceria quando houvesse a interação professor-turma, o segundo ocorreria quando houvesse a seleção de conteúdos e o terceiro aconteceria quando ele fizesse a gestão da sala de aula. Nesse caso, a ação do professor decorreria a partir dos resultados das interações com a turma. Para entendermos melhor esse cenário na escola Apolo, propomos, nesta seção, a abordagem das percepções dos professores em relação ao desempenho acadêmico e à participação nas atividades.

6.2.1 Desempenho acadêmico

As escolas eficazes apresentavam fatores-chaves que eram interdependentes e que auxiliavam nos processos de avaliação e de monitoramento da aprendizagem dos estudantes (SAMMONS, 2008). Dessa maneira, o ambiente de aprendizagem favorável aos estudantes, aliado aos esforços de concentração no ensino e na aprendizagem, tendiam a melhorar o desempenho acadêmico. Nesse caso, os usos dos tempos de aprendizagens pelos professores contribuiriam para o sucesso escolar.

Assim, a relação ensino-aprendizagem impactava diretamente no desempenho acadêmico dos estudantes. A condução das atividades em sala de aula e a gestão da distribuição de conhecimento feita pelo professor poderia ter relação com sua experiência e com seu envolvimento (SOARES, 2004), mas também com a interação e com a percepção desta no cotidiano. Ao analisarmos as falas docentes acerca do desempenho, notamos que os docentes categorizavam a turma como: “ruim”, “regular”, “ótima” e “com mais dificuldade”. Além disso, as falas enfatizavam aspectos socioafetivos. De acordo com os docentes,

Também é **ruim** pelos mesmos motivos da [turma] A, né! **Desinteresse de uma parte e também o afastamento de outros**. Esse ano tinha uma galera um pouco mais velha também. [Gustavo, professor temporário]

Regular também. [...] de aprendizagem. [...] **Sofrida**. [...] De alunos que conseguem...de média uma nota 5,0 [cinco]. [...] Sabe? **Sofrendo**...5,0 [cinco]. [Marina, professora tradicional]

A turma B é uma turma **muito faltosa**. Eu acho [sic] eles muito faltosos, mas os [estudantes] que vêm também, tirando um ou dois, **são ótimos alunos**. [Ester, professora temporária]

A turma B tem, por um lado, assim, ser uma turma com mais dificuldade [de aprendizagem]. Você tem aí [na turma B] dois alunos que se destacam bastante. Dois, três alunos que se destacam bastante. **Mas ela, por outro lado, é turma assim...é uma turma que respeita bastante. Uma turma mais disciplinada.** Até porque aqueles que tentam, assim como na turma A, fazer bagunça...esse grupo não fica em sala de aula. Eles saem. Sabem que eu estou entrando e não vou permitir que eles...façam essa parte de baderna em sala de aula tal e etc. Então, eles nem ficam em sala. Eles vão embora, já que nessa turma eu ministro as aulas um pouco depois [nos últimos tempos]. Por volta de 20h 30m, por aí, é minha aula com eles. Então, não tem problema com indisciplina. A turma acompanha direitinho ‘pra’ fazer as atividades. Há o respeito. [Paulo, professor tradicional]

Acho que lá...lá [turma A] é um pouco pior. A turma B...**a turma B é um pouco melhor do que a turma A.** Tem um público mais idoso também...não sei. **Comportamento.** [Vinícius, professor tradicional]

Então, a turma B já é uma turma mais, assim, como eu poderia dizer? **Mais calma.** Eles prestam atenção, eles...**eles não são de participar** muito na prática, mas eles prestam atenção no conteúdo. Eles debatem, eles respeitam. **Já é uma turma que...que consegue ter uma relação de respeito aluno com professor e até entre eles mesmos.** É uma diferença muito grande de uma turma ‘pra’ outra. [Uriel, professor temporário]

Então...eu...no noturno, eu acho que a gente tem...acaba observando aspectos diferentes dos alunos [do turno da manhã], né! Então, ‘pra’ olhar a turma como um todo, você acaba tendo grupos distintos dentro de uma mesma turma. **O...o grupo de pessoas que já tem a idade avançada, né, que tão refazendo depois de muito tempo, é um grupo que apresenta dificuldade, mas o relacionamento é bem melhor do que...do que os demais.** Acho que é por... devido à idade também. Isso acaba favorecendo, né. **A gente tem um outro grupo que são daqueles que...ainda são jovens, né, mas ‘tão’ no noturno. E aí sim tem problemas com regras da escola. Tem que ‘tá’ em cima o tempo todo, né.** Parece que ainda tão naquela fase de adolescência, né, que a gente tem que ‘tá’ em cima o tempo todo ‘pra’ poder não fugir das regras da escola, mas...dá um pouquinho mais de trabalho. [Felipe, professor comprometido]

Eu acho [sic] eles **apáticos.** [Sara, professora temporária]

Nessas menções, observamos que os docentes Marina, Gustavo, Ester e Paulo sinalizaram como era o rendimento da turma, porém indicavam aspectos socioafetivos ao fazê-los. Nas falas dos docentes, retornaram a aparecer as temáticas de faixa etária, revezamento de faltas e evasão dentro do espaço escolar. O elemento novo nesses discursos era a “rotulação” (RIST, 1997), que os professores Uriel, Marina e Sara citaram ao fazerem a avaliação informal da turma. Assim, a rotulação e a estigmatização dos estudantes eram processos justificados pelas condições socioafetivas dos estudantes. Nesse sentido, acreditamos que as formas de interação dos professores com as turmas poderiam influenciar suas visões e/ou reafirmar suas crenças acerca dos estereótipos construídos.

6.2.2 Atividades para fazer em casa

O foco no ensino e na aprendizagem perpassava por planejamentos de unidades e de aulas bem estruturadas (SAMMONS, 2008). A elaboração das aulas a partir do conhecimento da turma poderia gerar expectativas positivas ou negativas, fazendo com que o professor se adequasse à “realidade daquela turma ou da comunidade”. Esses discursos foram estudados por Rosistolato, Prado & Martins, (2018) e nos ajudaram a compreender o fenômeno de justificativa pautada na realidade discente que tendia a estigmatizar uma turma ou grupos de estudantes. Sendo assim, o professor tomava decisões a partir de suas percepções que poderiam gerar uma distribuição de conhecimento desigual.

A reprodução das falas sobre a “realidade da escola” também ocorria no turno da noite da escola Apolo. Essa reprodução era feita por meio da rotulação do estudante-trabalhador. Os discursos dos professores em relação a não passar exercícios para casa advinha de um senso comum que generalizava a condição estudantil. Assim, os docentes julgavam que deveriam adequar suas aulas àquela situação imposta pelas condições social e econômica. De acordo com os professores,

De manhã, eu passo. À noite, não porque o tempo é muito reduzido. Mal dá ‘pra’ passar matéria. [...] **Eu acho que os alunos da manhã é...** assim são alunos que tem certa idade. Eles não trabalham. **Geralmente não trabalham. Eles tão ali mais ‘pra’ estudar mesmo.** Alguns falam em fazer faculdade, fazem pré-vestibular. **À noite, dificilmente você vê essas coisas. Eles só tão aqui ‘pra’ ter o diploma.** Essa é a impressão que eu tenho. É essa. Eles só tão ‘pra’ conseguir o diploma. [Vinícius, professor tradicional]

Não. [...] **Porque eles não têm tempo de fazer.** Porque eu já passo atividades valendo ponto para casa. **Então, assim, eu não acho que passar sempre atividade ‘pra’ casa, eles vão ficar...vão ter tempo de fazer. Principalmente...a gente ‘tá’ falando do turno da noite, né?** [...] Não...eu acho, assim, o turno da noite é um turno que **você precisa ter um olhar diferenciado. Porque são pessoas que tem muitas tarefas durante o dia.** Então, eu acho que você ‘tá’ ali, não ‘pra’ você abrir as pernas ‘pra’ eles, mas, pelo menos, você tentar...facilitar eles estarem na escola. **E eu ficar enchendo [sic] eles de trabalho de casa...eu sei que a maioria não vai fazer porque não tem tempo. Então, não quero também cansá-los demais.** [Ester, professora temporária]

Então...eu não tenho esse hábito justamente porque...as reclamações são exatamente as mesmas “ah, professor! Eu trabalho. Então, não tenho tempo ‘pra’ fazer.” Mas eu costumo dizer ‘pra’ eles o seguinte: **eu passo atividade no quadro e eu não corrijo todo exercício no quadro.** Então, eu faço algumas...as mais difíceis, né, e deixo algumas ‘pra’ que eles façam. Aqueles que conseguem terminar, na sala de aula, né...conseguiram. **E aqueles que não conseguiram terminar, eu sempre peço ‘pra’ que possa dar uma olhada em casa, né, e rever os conceitos, rever as questões. Então, sempre como forma de orientação, mas aquela coisa do exercício, da atividade de casa não...não passo.** [Felipe, professor comprometido]

Às vezes [...] porque o aluno não tem tempo de fazer, né. Então, assim, eu prefiro fazer em sala de aula porque eu vou ter um retorno dele fazendo ali na hora. **E, às vezes, o que a gente manda ‘pra’ casa nem 50% acabam fazendo ou por falta de tempo ou porque não tem o hábito mesmo de fazer.** Às vezes, eu passo um trabalho valendo um ponto. Trabalho, atividade extra. Eu passo. Agora, trabalho assim... **frequentemente não.** [...] **Eu prefiro realizar na sala.** [Ester, professora temporária]

A caracterização dos estudantes do noturno por meio da obtenção do diploma tinha conotação voltada para a ênfase de futuro. Essa percepção traduzia a visão de “vir a ser estudantil” (KLEIN; ARANTES, 2016), em que a escola não conseguia perceber que os fatores associados do presente contribuiriam para a construção ou não de projetos futuros. Nesse sentido, a compreensão cultural escolar era separada e projetada sobre os estudantes por meio de suas características conforme já demonstrado por Willis (1991). Assim, as justificativas docentes eram pautadas em questões administrativas e em rotulação da condição de estudante-trabalhador. Notamos, nas falas docentes, a questão do tempo para justificar a condição estudantil ou para culpar os tempos reduzidos de aulas. Em ambas as situações, a rotina de não passar exercícios para serem feitos em casa se caracterizava na cultura escolar da redução da distribuição de conhecimento. Essa cultura perpassava pelas percepções docentes e da equipe técnica, pois havia readequação dos conteúdos e flexibilização dos horários de entrada e de saída conforme mencionamos nos fatores de infrequência interna.

Não, porque, geralmente, não são feitos. Então, eu prefiro passar atividades aqui onde a gente possa, dentro do período, do horário de trabalho, estar...passando e corrigindo. Fazendo essa correção. [Marina, professora tradicional]

Não [...] porque eu acho que eu não vou ter respostas desses exercícios à noite, no noturno. Não vou ter respostas e justamente ‘pra’ não...me decepcionar, eu prefiro não passar, né. Trabalhar mais com...no momento da sala de aula, mesmo o período sendo mais curto. E eu sei que muitos trabalham também. **Muitos não vão ter tempo ‘pra’ fazer. O que trabalha e não tem tempo ‘pra’ fazer, eu vou entender, né. Mas e o outro que...não trabalha? Vai falar que ‘tá’ trabalhando e...eu vou exigir que ele mostre a carteira de trabalho dele?** Então, fica...são situações que eu prefiro não...que vai ter um desgaste maior. Não vai render em nada. [Gustavo, professor temporário]

Não. [...] Não passo ‘pra’ casa porque eles não fazem. Até tentei [...], mas nunca...eles realizam essa tarefa. Então, os exercícios só faço em sala de aula. Eu ministro o tempo de acordo com o que passo do conceito. [...] Uma atividade ‘pra’ fixação. Dou o conceito e atividade ‘pra’ fixação. Assim que eu consigo trabalhar. [Paulo, professor tradicional]

Não. [...] Porque eles não vão produzir. Eles não vão fazer, Marlies. [Uriel, professor temporário]

No caso da escola Apolo, ocorria um processo de via de mão dupla caracterizado pela “imunidade diplomática”. Nem todos os estudantes trabalhavam, mas usavam as estratégias dos estudantes-trabalhadores. A fala do professor Gustavo retratava esse quadro que tensionava a relação entre os estudantes e os docentes. Estes, por sua vez, se conformavam a partir da construção de estereótipos dos estudantes e sobre a suposição dos seus futuros. Nossos dados corroboram com a pesquisa de Sousa & Oliveira (2008), pois as suposições dos professores eram pautadas na limitação das escolhas dos estudantes.

6.2.3 Participação nas atividades em sala

A participação da turma nas aulas e na realização dos exercícios foi apontada pelos professores como justificativas de seus desempenhos acadêmicos, além das análises socioafetivas. Compreendemos que o monitoramento e o progresso dos estudantes podem auxiliar na correção de objetivos, metodologias e avaliações conforme apontado por Sammons (2008). Dessa maneira, as mudanças feitas no planejamento poderiam influenciar na aprendizagem dos estudantes.

Na escola Apolo, o monitoramento dos estudantes era realizado por meio das recuperações paralelas, já o progresso dos estudantes era feito por meio de atividades em sala de aula, trabalhos e provas. Esse fator era reforçado pela Portaria SEEDUC/SUGEN⁶⁶ n° 419/2013⁶⁷. As falas docentes revelaram que a turma B era composta por estudantes que participavam e os que não participavam das tarefas propostas nas aulas. Segundo os professores,

Então, os [estudantes] que mais frequentam, né, que tem uma regularidade na frequência, eles são bem mais participativos. Tiram dúvidas, questionam...participam, de fato, da aula. Os demais [estudantes], assim, acho que devido à infrequência, a quantidade de faltas muito grande...**acaba não participando tanto**, mas que, né, **tem dúvidas da matéria, mas não aquela dúvida que é da matéria em si. Dúvida porque não participou da aula anterior, não sabe o que fazer e acaba não interagindo. Quando interage, interage muito pouco.** [Felipe, professor comprometido]

Acompanham. Eles fazem atividades, mas elas...eles fazem atividades comigo. Se eu faço alguma coisa e peço ‘pra’ eles fazerem sozinhos, eles têm mais dificuldade ‘pra’ fazer. [Paulo, professor tradicional]

Também [igual a da turma A]. O que eu propuser [como atividade para] fazer, eles fazem. [Ester, professora temporária]

⁶⁶ Refere-se à Subsecretaria de Gestão da Rede de Ensino.

⁶⁷ Estabelecia normas de avaliação do desempenho escolar e dava outras providências.

É igualzinha à [turma] A. Alguns participam, outros não participam. Alguns perguntam, outros não perguntam. Outros só querem acabar logo ‘pra’ poder ir embora ‘pra’ casa. **Na verdade, a gente entende isso, né!** E outros [estudantes], não. **Outros estão ali interessados, mas** outros também, às vezes, não ‘tão’ conseguindo entender a matéria e ficam com vergonha de perguntar por esse afastamento que tiveram com a escola. [Gustavo, professor temporário]

Eles participam, mas eles têm uma coisa de...de...introspectiva, né? Então, assim, eles já são...é uma turma **mais tímida. E eles não gostam muito de expor a ação corporal, né!** Então, eu que tenho que levá-los a fazer algum movimento, alguma coisa quando eu proponho partes práticas. [Uriel, professor temporário]

Acho que regular também. [...] Fazem. **É por obrigação.** [Vinícius, professor tradicional]

Ah, eles fazem, assim, o que eu proponho, mas não me dão assim...o retorno. [A turma B] **não mostra entusiasmo se aquilo [atividade] realmente ‘tá’ legal.** [Sara, professora temporária]

Em suas falas acerca da participação nas atividades, os seis professores mencionaram que os estudantes faziam as atividades. Desses seis professores, Ester foi a única que não fez nenhuma observação e a professora Marina se restringiu a falar da participação da turma B nas atividades com o adjetivo “bom”. Os docentes Paulo, Sara Uriel e Vinícius apresentaram justificativas que revelaram suas percepções em relação à turma. Os docentes Gustavo e Felipe assinalaram que a realização das tarefas dependia dos grupos. Assim, aspectos ligados à imunidade diplomática e à interação entre os grupos e o professor também apareceram nas falas de Felipe, contudo foram mencionados para diferenciar os grupos existentes em sala de aula. Essa distinção entre os grupos teria relação com a imputação de rótulos.

Percebemos que, nas falas dos docentes Gustavo e Uriel, havia a naturalização da não participação em atividades com justificativas pautadas em rótulos “interessados”, “introspectivos” e “tímida”. Essa imputação de rótulos também aparecia nas falas de Vinícius e Sara quando sinalizavam que a turma não mostrava entusiasmo em relação às atividades e faziam por obrigação. Conforme podemos constatar no quadro abaixo:

Quadro 23 - Percepções de desempenho e participação nas atividades

Docente	Desempenho acadêmico	Justificativa	Atividades em sala de aula
Ester	Ótimo	Muito faltosa	Sim
Gustavo	Ruim	Composição da turma com estudantes mais velhos, que	Depende do grupo

(continuação)

		trabalham e ficam cansados, e estudantes mais novos, que apresentam desinteresse	Depende do grupo
Marina	Regular	Não declarou	Sim. Bom
Paulo	Pior que a turma A	Respeito, disciplina	Sim, mas apresentam dificuldades
Felipe	Não declarou	Composição da turma com estudantes bons e ruins	Depende do grupo
Sara	Não declarou	Apatia	Sim. Não mostram interesse
Uriel	Ruim	Respeito	Sim, mas precisam ser estimulados
Vinícius	Melhor que a turma A	Comportamento	Sim. Por obrigação

Fonte: Elaboração a partir dos dados mapeados no campo

As turmas compostas por jovens e adultos tendiam a serem estigmatizadas conforme demonstrado no trabalho de Silvino (2009). No caso da escola Apolo, notamos que as abordagens docentes em relação aos grupos de estudantes ocasionavam a estigmatização e a rotulação. Assim, as percepções docentes geravam expectativas que poderiam ser positivas ou negativas em relação aos discentes. Neste sentido, percebemos que os docentes agiam para reafirmar suas crenças e valores em estereótipos construídos a partir das interações estabelecidas. Dessa maneira, os docentes passavam a classificar a turma conforme as interações entre os próprios docentes e entre eles e os estudantes. Essa divisão era percebida pelos estudantes conforme podemos observar nas falas de Gilvan e de Karen:

Porque aqui [Colégio Apolo] eles [professores] deixam a gente meio à moda Bangu. Lá atrás ficam os bagunceiros e mandam puxar [a cadeira] 'pra' frente quem quer aprender. **Realmente tem essa divisão: de querer e de não querer.** [Gilvan, 18 anos, estudante comunicativo]

Acho que todo professor tem aquele aluno que...é aquele aluno que você vai...sei lá. Vamos supor. A gente falava assim: "aluno que baba ovo do professor." [...] **Todo professor tem, não tem? Tem, professora. Tem (risos).** Aí, eu nunca fui. Sempre me dei bem com todo mundo, mas você...você já foi minha professora. Sabe que eu gosto de ficar na bagunça. [Karen, 18 anos, estudante extrovertida]

No contexto da escola Apolo, o ‘estudante ideal’ (BECKER, 1952) ou o ‘bom estudante’ para o noturno tornava-se aquele que apresentava fatores comportamentais positivos, ou seja, que prestava atenção às aulas mesmo quando apresentava dificuldades em aprender. Ao analisarmos as retóricas, percebemos que os professores não mencionaram problemas relacionados às suas práticas pedagógicas e nem à gestão escolar. Dessa maneira, a prática de não fazer os exercícios refletia no desempenho acadêmico dos estudantes.

6.3 EXPECTATIVAS DOCENTES EM RELAÇÃO AOS DISCENTES

As interações entre professores e estudantes poderiam resultar em expectativas positivas e negativas (SAMMONS, 2008; SOARES, 2004). Esses contatos permitiam a construção de parâmetros que podiam originar classificações dos estudantes em grupos ou sozinhos, conforme estudado por Mascarenhas (2014). Assim, as interações associadas aos fatores de *background* familiar, classe social e localização da escola podiam potencializar essa construção de expectativas. As classificações imputadas aos estudantes ganhavam dimensões negativas quando os discursos docentes e de diretores reforçavam que existiam diferentes “realidades escolares” (ROSISTOLATO; PIRES DO PRADO; MARTINS, 2018). Nesta seção, abordaremos as expectativas docentes em relação à conclusão do ensino médio noturno e ao possível ingresso dos estudantes nos cursos de graduação.

6.3.1 Conclusão do ensino médio

O problema de permanência nessa etapa da educação podia ser oriundo de reprovação, abandono e/ou evasão conforme demonstrado pela literatura educacional (TAVARES JÚNIOR, SANTOS; MACIEL, 2016; CASTRO; TAVARES JÚNIOR, 2016; SPOSITO; SOUZA, 2014). Os estudos sobre o ensino médio noturno mostraram que fatores ligados às expectativas de ingressar no mercado de trabalho, às questões curriculares e aos tempos de aulas reduzidos (LUNA, 2017; SOUSA; OLIVEIRA, 2008; ADRIÃO; GARCIA; SILVEIRA, 2008, TOGNI; CARVALHO, 2007) contribuíam para o afastamento da escola. No entanto, esses fatores poderiam ser potencializados por meio das interações entre os atores educacionais.

Ao analisarmos as percepções docentes em relação às expectativas dos concluintes da turma B, notamos que elas foram construídas a partir das interações com os estudantes. As

elaborações dos perfis dos discentes do noturno por meio das interações originavam estigmas que se relacionavam à impossibilidade de sucesso escolar para aqueles estudantes. No entanto, as expectativas de quatro docentes divergiam dos demais e nos fizeram pensar em classificações de expectativas positivas e expectativas negativas quanto à conclusão do ensino médio. De acordo com os docentes,

80% [de estudantes]. [...] Aí, vamos lá. Percentual, né, 80%. Se for 30, dão 24 alunos. [Marina, professora tradicional]

Ah, aquela turma ali? Acredito que...a mesma quantidade. [...] É. **Uns 14.** [Sara, professora temporária]

Da [turma] B? [...] Ah, não. Na turma B, não. **Vão concluir acho que quase todos.** [Ester, professora temporária]

Então, **se eles permanecerem, não tiverem problemas particulares** que eu vejo que...tem uma mescla assim de pessoas com um pouco mais de idade, eu acho que ali...uns 60% conseguem concluir o Ensino Médio. [...] Também, mais ou menos, [60% de] **20 alunos.** [Uriel, professor temporário]

É aquilo: **se vier, vai passar.** [Vinícius, professor tradicional]

A turma B a gente tem...eu acho que...a B é uma turma...eu acho que o número de alunos é mais ou menos igual. [...] **Uns 10 também.** [Paulo, professor tradicional]

Ah, eu acho que aí sim. Tem um pequeno grupo, né, minoria da sala que pode abandonar sim. **Não sair da escola e ir pra [fazer] outra [atividade], mas parar de estudar mesmo.** Pessoas que voltaram a estudar agora...que possam acontecer problemas, como aconteceu já com a...com a aluna da [turma do 2º ano] ...mais velha e teve que sair também. [...] **Acho que, acredito que, sei lá, uns 10%, 15% da turma podem abandonar.** Ainda esse ano, de repente. [Gustavo, professor temporário]

Então, a turma...**a gente tem um grande problema ali. Que a turma, na chamada, ela...é uma turma grande.** Mas a turma, de frequência, ela já se reduz bastante. Na hora...em épocas de prova, aparece uma galera maior, né. A gente 'tá' até...a gente 'tá' se acostumando. **Já é habitual isso,** mas...eu acredito que é o seguinte: o grande problema da... da formação, né, de terminar é mais...**questões de interesse do que dificuldade.** Então, assim, o grande problema é você...olhar neles o interesse de querer continuar e não só dificuldade. **Eu acredito que a dificuldade no aprendizado, ela seja um dos menores empecilhos dessa continuidade deles.** Então, eu acredito que tudo beira aí o interesse, né, como eles vão...o que vai acontecendo, de fato, na vida deles porque, às vezes, é questão de trabalho. Um trabalho que apareceu, que aí atrapalha eles concluírem. **Então, assim, chutando com muito otimismo, eu diria que...eu diria uns 50% do que...dos que vieram algum momento.** Não 50% do que tem na listagem. Então, assim, eu acredito dos que vem, né...acho que 50% aí deve terminar o Ensino Médio com interesse mesmo em aprender e tudo mais, independente da dificuldade. [...]Sendo muito otimista. [...]Então, vou botar aí 16. Média 16, sendo que nem sempre esses 16 são os mesmos, né. Você tem 16 alunos em sala, mas aí você tem uma variação aí de uns 4, 6 alunos que...que às vezes vem um, não vem outro. Então, em média, 16, mas eu

tenho...eu tenho uns 10, 12 que vem sempre, né. [...]E os outros ali...vão variando, aparecem. Aparece, né, aparece um, aparece outro dia, outro aparece outro. [...] **6 [estudantes terminarão o ensino médio]**. [Felipe, professor comprometido]

Havia, na turma, no momento das entrevistas, 23 estudantes mapeados no trabalho de campo, contudo os docentes fizeram estimativas ao mencionarem as quantidades de concluintes, mesmo recorrendo aos diários. Esse fato ocorreu devido às questões diplomáticas e às questões de infrequências interna e externa que não permitiam aos docentes saber os números exatos de estudantes que frequentavam às aulas, pois havia o fator de revezamento de aulas.

Entendemos que a instituição deveria focar nos desempenhos de todos os estudantes. Diante do cenário da escola Apolo, optamos por categorizar as expectativas conforme os dados mapeados no campo e não pelas deduções dos docentes. Dessa maneira, os professores que declarassem a metade dos estudantes, classificá-los como expectativas positivas e as percepções abaixo desse número seriam categorizadas como negativas. Nesse caso, os docentes Ester, Marina, Sara e Uriel foram considerados com expectativas positivas. Já os docentes com percepções negativas eram Gustavo, Paulo e Felipe. O único professor a não declarar suas expectativas foi Vinícius. Conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 24 – Percepções docentes da conclusão do ensino médio

Docentes	Expectativas	Número de estudantes
Ester	Positiva	23
Gustavo	Negativa	03
Marina	Positiva	18
Paulo	Negativa	10
Felipe	Negativa	06
Sara	Positiva	14
Uriel	Positiva	14
Vinícius	Não declarou	---

Fonte: Elaboração a partir dos dados mapeados no campo.

Notamos que não havia consenso entre os professores. Assim, as falas dos docentes Ester e Vinícius revelaram o processo referente à aprovação dos estudantes em relação à

frequência às aulas ou aos que tinham perfis de trabalhadores. Esse processo foi detectado a partir das análises dos dados dos Conselhos de Classes e dos dados das permanências estudantis ao longo dos anos. Nesse caso, parecia haver a associação da frequência com a aprovação, sem ter correlação com a aprendizagem. A reprodução das desigualdades educacionais era reforçada por meio das relações e das construções da identidade estudantil a partir das percepções docentes. Assim, as formas de representação da cultura escolar eram articuladas, sustentadas nas crenças e valores e organizadas pelos docentes, como já apontadas no trabalho de Willis (1991). Neste sentido, os estudantes que passassem pela seleção natural conseguiriam ou não concluir o ensino médio.

6.3.2 Ingresso no ensino superior

O ensino médio pela LDBEN 9394/96 possuía quatro finalidades e uma delas seria a possibilidade de ingresso no nível superior. Essa transição perpassava por questionamentos e reflexões acerca das expectativas dos estudantes em relação aos projetos de vidas (PAIS, 2003; ALMEIDA, 2016). Nesse contexto, a escola funcionaria como potencializadora dos projetos de futuro dos estudantes, uma vez que as representações da juventude poderiam estar ligadas às condições culturais e sociais (PERALVA, 1997).

Dessa maneira, a escola estaria em consonância com os fatores-chaves apresentados por Sammons (2008). Assim, a articulação entre os fatores: concentração dos esforços no ensino e na aprendizagem, ensino e objetivos claros e altas expectativas e incentivos positivos estariam explícitos para os professores e diretores, contudo não havia diretamente essa articulação na escola Apolo. No quesito ingresso no ensino superior, os docentes Ester, Sara, Vinícius, Paulo, Gustavo e Felipe apresentaram expectativas negativas em relação à turma. Já os docentes Marina e Uriel acreditavam que os estudantes poderiam ingressar em um curso de graduação. Segundo os docentes,

Uns 16. [Marina, professora tradicional]

Na [turma] B...curioso. Eu nunca tinha percebido isso. **Mas eu não vejo mais do que 12 alunos chegarem a...universidade ali [na turma B].** [Uriel, professor temporário]

Acho que tem uns **5 alunos** ali que tem condições. [Paulo, professor tradicional]

Ah, **2 [estudantes]**. [...] 2 porque eu vejo muito que a [turma] B, eu acho que...tem alguns alunos da [turma] A que eu vejo que querem. Querem mais do que aquilo ali.

Da [turma] B, eu já não consigo ver. Não vejo. **Pouquíssimos, assim, 2 ou 3 [estudantes] no máximo.** Na [turma] A, eu já tenho umas meninas assim que eu já acho que, talvez, façam futuramente. [Ester, professora temporária]

A mesma coisa [que a turma A]. [...] **1 ou 2 [estudantes], no máximo.** [Vinícius, professor tradicional]

Olha...aí realmente, assim, ‘pro’ curso universitário, a gente sabe que...existem vários problemas, né. Eu acredito que, assim, desses 6 [estudantes]...**esses 6 [estudantes] provavelmente...porque eu acredito que, hoje, a faculdade é uma realidade ‘pra’ eles que ainda ‘tá’ muito distante, né!** [...] **Acho que a gente precisa fazer um trabalho de motivá-los e mostrar a importância, hoje, de ter um ensino superior. Eu acredito no seguinte: se a escola não...não se propõe a isso, a mostrar pra eles que é possível, seja público ou privado, seja através de financiamento, né, que a gente sabe que existe essa possibilidade...mas se não houver uma...né, um...a escola não se propor a isso, acredito que muito difícil uns 2 [estudantes], no máximo, assim...de repente, por uma necessidade de trabalho, né!, por influência...externa.** Acho que por interesse seria mais complicado, mas, desses [que estão] aí, o total...**acredito que 2 [estudantes], possivelmente, poderia chegar.** [Felipe, professor comprometido]

Ao [sic] meu ver de interesse, **ninguém.** [...] Ninguém. [Sara, professora temporária]

Olha, eu não consegui analisar nenhum deles, né. Contudo, em relação à postura na sala de aula, pelo fato da postura ser melhor...**se você tivesse condições de boas...de aula, outros poderiam entrar [...]**mas como a estrutura não é boa, e aí você tem pelo nível de interesse deles, sei lá, um nível de interesse nota 6, nota 7...diferente da...desses dois que eu ‘tô’ falando da [turma] A, que é bem mais alto o nível de interesse. **E aí, eu acredito que, da [turma] B, nenhum. Porque a escola já te atrapalha.** [...]Então, você tem que se interessar o dobro, o triplo, né. Na corrida do vestibular, você ‘tá’ muito atrás das outras [escolas particulares]. Então... [...]não [tem nenhum estudante da turma B que vá ingressar numa faculdade]. [...] Quero queimar minha língua. [Gustavo, professor temporário]

Notamos, nas falas dos docentes Felipe e Gustavo, elementos considerados como chaves para o sucesso escolar. Assim, Felipe mencionou que a escola não motivava os estudantes para ingressar em um curso de graduação. Para Felipe, esse era um entrave que impossibilitava os estudantes pensarem na graduação. Gustavo também sinalizou que a estrutura não era boa e a escola não auxiliava para que as aulas fossem melhores. Os demais professores atribuíram aos estudantes a culpa de não se interessarem por cursar a graduação. Podemos notar essa configuração nas falas e no quadro abaixo:

Quadro 25 – Percepções sobre o ingresso no ensino superior

Docentes	Expectativas	Número de estudantes
Ester	Negativa	02 ou 03
Gustavo	Negativa	00
Marina	Positiva	16
Paulo	Negativa	05
Felipe	Negativa	02
Sara	Negativa	00
Uriel	Positiva	12
Vinícius	Negativa	01 ou 02

Fonte: Elaboração a partir dos dados mapeados no campo.

As percepções docentes variavam a partir das interações com a turma. Apesar de considerarem a turma B com desempenho acadêmico como “regular e “ruim”, Marina e Uriel possuíam expectativas positivas em relação ao ingresso dos estudantes no ensino superior. Nesses dois casos, havia discrepâncias nos argumentos apresentados neste capítulo.

Ao converterem a identidade virtual em identidade real, os professores mostravam que as construções dos perfis dos estudantes ocorriam conforme as interações. Notamos essas variações nas falas de Gustavo, Sara e Ester ao compararmos as expectativas entre a conclusão dessa etapa e o ingresso no ensino superior. Nas percepções docentes, haveria um número maior de concluintes do que os que ingressariam em uma universidade. Eles também não percebiam que a gestão na sala de aula interferia nas oportunidades educacionais dos estudantes. Somente Felipe e Gustavo reconheciam que havia problemas internos ligados à gestão ao mencionarem quantos estudantes fariam cursos de graduação.

Dessa maneira, os docentes produziam e reproduziam desigualdades educacionais ao não relativizarem a condição de estudante como trabalhador. Por outro lado, havia uma mão de via dupla em que os estudantes incorporavam esse perfil para concluir o ensino médio. Essa condição foi evidenciada a partir das desistências que ocorreram durante os anos. Sendo assim, havia o discurso da imobilidade em que os professores acreditavam que as desistências eram processos de seleção dentro da escola.

CAPÍTULO 7 –TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS

O objetivo deste capítulo é compreender como foi o processo de elaboração das trajetórias dos estudantes do ensino médio noturno da escola Apolo. Para tanto, usamos categorizações para analisarmos essas trajetórias. Dessa maneira, a categorização tem a intenção de compreender as percepções estudantis das classes populares em relação às suas trajetórias. Nessa perspectiva, buscamos entender quais seriam os fatores internos e externos à escola que poderiam influenciar nas trajetórias desses estudantes. Uma vez que a vida escolar dos discentes que deixaram de frequentar às aulas eram permeadas por reprovações, desistências e/ou evasões, como apontado também em outros trabalhos (SPOSITO; SOUZA, 2014; JÚNIOR; SANTOS; MACIEL, 2016). Assim, os condicionantes internos aliados aos externos poderiam provocar um tensionamento nas trajetórias que os levassem a não permanecer no ambiente escolar, embora os estudantes não percebessem essa dinâmica como ruptura escolar. Por outro lado, os estudantes ainda faziam projeções para o futuro pensando no presente recente (PAIS, 2003) e percebiam a escola como meio ou como finalidade para alcançar seus objetivos. Também analisamos as percepções dos estudantes da convivência em sala de aula, com o objetivo de entender como eram as interações entre eles e os professores e como isso poderia influenciar as suas trajetórias.

7.1 TRAJETÓRIAS NÃO-LINEARES

Entendemos como trajetórias não-lineares aquelas em que existem fatores que tensionam e modificam os percursos educacionais. Assim, os fatores não seriam percebidos como interrupções ou truncamentos. Eles também não significavam o fim da relação com a escola, pois poderiam retornar aos estudos em qualquer momento de suas vidas. Nessa perspectiva, apresentaremos os fatores que implicariam saídas dos estudantes da unidade escolar durante o ensino médio noturno. Assim, abordaremos os fatores que indicavam o afastamento dos bancos escolares e os fatores pertinentes às transferências. Analisaremos o conjunto de fatores porque entendemos que as solicitações das transferências estariam ligadas às questões que envolviam a família e a escola.

7.1.1 Fatores para não permanência na escola Apolo

A turma B era composta por 44 estudantes. O acompanhamento dessa turma nos permitiu perceber que, entre os anos de 2017 e 2019, houve 82% de estudantes do ensino médio noturno que não permaneceram na escola Apolo. O que equivalia a 35 estudantes. Ao longo da pesquisa, entrevistamos 19 estudantes dessa turma, que eram considerados jovens. Eles apontaram os seguintes fatores: adaptação ao turno da noite, obrigações familiares, interferências familiares, trabalho, organização escolar, certificação do ensino médio e questões socioeconômicas. Ao analisarmos as falas, percebemos que havia uma conjunção de motivos em alguns casos. Abordaremos esses fatores fazendo a correlação entre eles e o caderno de campo.

Estudos já sinalizaram que havia fragilidades no turno da noite devido às questões de horários, de ter menos aulas, de composição dos estudantes e de adaptações curriculares pautadas na suposição dos destinos dos estudantes (LUNA, 2017; TOGNI; CARVALHO, 2007; SOUSA; OLIVEIRA, 2008). Além disso, havia, no imaginário dos professores, a ideia de que os estudantes do noturno eram trabalhadores, como vimos no capítulo anterior. Essas adaptações foram citadas pelos estudantes da escola Apolo. De acordo com eles,

Foi o ano passado [2017] e esse ano [2018]. [...] Eu não cheguei a sair da escola, mas eu perdi o interesse e aí eu faltava, mas porque não ia 'pra' escola por putaria minha. [...] Aí, eu voltei 'pra' manhã **porque à noite eu estava achando muito pesado** 'pra' mim porque eu ficava na rua ao invés de ir 'pra' escola. [...] Ai, olha! [Risos] eu ia 'pra' casa das novinhas! [...] Não. Digamos que sim. Mais ou menos! Porque eu ia 'pra' escola só que não assistia aula. [...] Eu estudei até o meado do ano direitinho. Aí, depois das férias que eu parei. Aí, me bateu muita preguiça porque 'tava' morando longe também. (Andrea, 16 anos)

Porque ...**eu vou te falar a verdade mesmo: porque eu não gostei de estudar à noite não. 'Pra' mim foi estranho. Foi muito diferente assim, entendeu?** [...] **Nunca tinha estudado de noite.** Aí, foi muito diferente mesmo. [...] Por causa do...ah, 'pra' mim, foi mais **por causa do horário mesmo.** O horário de entrada e saída. [...] **Porque tipo assim... entrar na escola 19h, sair 21h30min, 22h da noite...não vai sair mais 'pra' lugar nenhum.** Vai ter que dormir e ir só no outro dia, entendeu? [...] aí, isso 'pra' mim... **eu não consegui me adaptar muito não.** (Juan, 17 anos)

O processo de **adaptação de mudança de turno** para jovens estudantes poderia causar estranhamento em relação às regras, às normas, às aulas e aos colegas. Os dois estudantes lidavam com diferenças entre os turnos. Um exemplo é que no turno da noite não havia inspetor e nem porteiro ao contrário do turno da manhã. Além disso, a decisão de assistir ou não às aulas tornava-se responsabilidade dos estudantes. Essa autonomia era questionada pelos estudantes do noturno e até associada ao fator desorganização.

A cultura juvenil apresentava traços voltados para a sociabilidade dos grupos. Notamos que estar na escola era entendido como não deixar de frequentá-la, independente de assistir ou não às aulas. Essa atitude era a representação da contracultura escolar, em que as regras eram desafiadas, conforme sinalizado por Pais (2003) e Willis (1991). Além disso, os estudos de Sousa & Oliveira (2008) e Togni & Carvalho (2007) nos auxiliaram na compreensão do processo de percepção dos professores para fazer as adaptações curriculares. Dessa maneira, notamos que essas adaptações perpassavam pela diminuição dos tempos de aulas devido ao entendimento de que os estudantes do noturno eram trabalhadores.

Da manhã. Continuei [na escola] no turno da manhã porque **de noite dava preguiça também. O portão ficava aberto aí não dava vontade de estudar.** [...] Ué, professora! [Risos] já não queria [ir] 'pra' escola, **o portão estava aberto aí eu voltava 'pra' casa.** [...] Desisti agora nesse mês [novembro de 2018] que passou porque eu já estava reprovada já! **Eu tinha que ficar em casa tomando conta da minha irmã 'pra' minha mãe poder trabalhar, aí fui tendo faltas porque não ia 'pra' escola.** (Cleide, 17 anos, estudante extrovertida)

Uma. **Eu tinha ficado [reprovado] uma [vez] por causa de falta.** Foi...na 3ª série e agora essa daí. Essa daí nem sei por quê. A mulher nem falou direito. Eu fiquei tão assim com a cabeça avoadada que...**que eu pensava que tinha passado. Tentei estudar só o 2º. Pensei que fosse estudar só um ano, só mais um ano, e a mulher vem falar que eu reprovei, pô! Depois de um ano e meio.** O bagulho é que eu fico pensando assim que...nem tem expliquei. **Reprovei, reprovei, mas por que eles não falaram antes?** [...] Aí, se eu mudasse de escola no início do ano? Eu ia 'pra' escola e olha a confusão que ia ser? **Eu ia estudar o ano todo na escola no 2º ano e aí ia passar 'pra' depois eles me voltar de novo 'pro' 1º ano.** (Jaime, 16 anos, estudante comunicativo)

A **organização escolar** foi questionada pelos estudantes, que afirmaram que esse fator contribuía para a não permanência na escola. Entendemos que a organização e a gestão das escolas eficazes eram as que agregavam valores educacionais às características dos estudantes matriculados, conforme indicado pelas literaturas no campo educacional (FRANCO ET AL., 2007; SAMMONS, 2008). Nessa perspectiva, notamos que a escola Apolo não possuía uma organização orientada para aprendizagem. A literatura nos fez perceber que a direção exercia uma liderança profissional voltada mais para a satisfação das reivindicações dos docentes. Assim, suas cobranças eram voltadas mais para a manutenção da ordem e da frequência dos estudantes. A focalização da parte administrativa em detrimento da parte pedagógica acabava por não contribuir com a organização burocrática da escola Apolo também, pois ela não era tão eficiente. Um dos problemas era a falta de funcionários na secretaria. Esse fator ocasionava a reclamação de Jaime, que pertencia ao grupo dos comunicativos. Outro problema era que se exigia regras aos alunos, mas as normas não eram bem estabelecidas.

Este problema causava desânimo entre os estudantes do noturno da escola Apolo. Fenômeno parecido também foi encontrado na pesquisa de Silva (2000).

O descrédito da instituição pelos estudantes contribuía para afastá-los dos bancos escolares. Diante dessa sensação de desorganização, havia conflitos entre estudantes e professores. Estes acreditavam que àqueles não estavam ali para aprender, e sim para socializar, como falado pelo professor Uriel. Os estudantes, por sua vez, apontavam problemas ligados à organização da escola. Esses atores escolares pareciam se encontrar em um ciclo de imobilidade em que acreditavam que nada mudaria em relação aos aspectos já citados ou que já havia uma predestinação dos fatos, como Merton (1963) já havia anunciado em sua pesquisa.

Não. Por mim, eu nem saía. Minha mãe que queria que eu saísse de lá [Escola Apolo], porque tinha muitos amigos. Ela [a mãe] achava que eu ia ficar só na bagunça. Ela decidiu me trazer ‘pra’ cá [casa da tia]. [...] Não. Não existe diferença, mas aqui [Escola Estadual Estrela do Conhecimento] é um pouco melhor do que de lá porque aqui os professores [sic] pega no pé e, tipo, lá [escola Apolo] os professores até dá [sic] aula...eu acho bom também, mas lá [escola Apolo] se você não quiser estudar, o professor nem liga! Aqui [escola Getúlio Vargas] não. Aqui o professor é diferente! Se você não quer estudar, [os professores] vão fazer você estudar até você [querer] estudar, se não...Aqui é outra coisa. (Jonathan, 17 anos, estudante não participativo)

A **interferência familiar** causada pela criação da imagem de que os professores não estavam interessados na aprendizagem dos estudantes reforçava a ideia de que a Escola Apolo não tinha uma boa reputação no bairro. Essa interferência familiar poderia ser positiva ou negativa para as trajetórias estudantis. Dessa maneira, a interferência familiar positiva teria relação direta com o acompanhamento da aprendizagem e com as escolhas para o futuro do estudante. Enquanto a interferência familiar negativa estaria ligada a conflitos familiares que poderiam causar baixa-autoestima e até a mudança de domicílio do estudante. Assim, a família se tornaria um obstáculo ao desenvolvimento educacional.

Ah, problema de casa. **Problema familiar.** Tipo que...a minha mãe não tinha...tipo, vamos supor que eu era o braço esquerdo da minha mãe. **Tudo que minha mãe fazia eu tinha que ‘tá’ junto ali e acabou que eu fui desanimando.** Aí, desisti. [...] **Ele [irmão] tem 14 anos. Eu fui responsável dele praticamente. Eu fiquei com uma responsabilidade muito grande.** Aí, eu fiquei tipo...**não tinha ninguém [me] apoiando [sic]** em mim. Eu que apoiava [à] na [sic] minha mãe. Ninguém [me] apoiava [sic] em mim. **Aí, eu parei de estudar. Fiquei com vários problemas** e aí eu parei. [...] **Aí, minha mãe só ia lá ‘pra’ saber do meu irmão. Aí, por isso, abandonei.** Larguei o foda-se. Falei: “ah, não vou estudar mais esse ano.” **Ainda tentava ir ‘pra’ escola às vezes. Aí, ia ‘pra’ escola uma semana e ficava um mês sem ir.** Aí peguei e larguei de mão. (Silvana, 17 anos)

Motivo era porque eu quase não ficava aqui **pelo fato de minha mãe e meu padrasto brigar muito por causa de mim e do meu comportamento pelo fato de ele não aceitar [a sexualidade] o que eu sou.** [...] **Aí, eu pegava e ia ‘pra’ casa dos outros.** Ficava na casa da namorada, da sogra. Ficava assim ‘pra’ lá e ‘pra’ cá e eu desisti logo de estudar. [...] Entendeu? Por esse fato aí. (Susana, 20 anos, estudante extrovertida)

Não teve motivo. Eu acho que eu queria muito trabalhar ‘pra’ me manter. **‘Tava’ com problema dentro de casa. ‘Tava’ querendo me manter quando comecei a procurar emprego.** [...] **Aí, desisti da escola.** [...] Por preguiça também, né, professora! ‘Pra’ falar a verdade é por preguiça de ir e... não tive mais vontade. (Karen, 18 anos, estudante extrovertida)

Nossos dados corroboravam com os apresentados na pesquisa de Bittar (2015) em relação aos efeitos da esfera familiar. Esses dados nos ajudaram a repensar essas interferências nas trajetórias estudantis. Nesses três casos, havia um elemento que interferia na relação familiar que era a aceitação da opção sexual. Todas as três saíram de casa devido aos atritos familiares. Silvana morava com Karen e Susana morava em uma quitinete da mãe. Os processos de autonomia das três meninas ocorreram de forma abrupta, fazendo com que seus projetos de vida fossem pensados a partir de um futuro instantâneo.

Assim, o **trabalho** aparecia como forma de reafirmar ou conquistar suas emancipações. Além disso, o trabalho pode ser visto como ‘acúmulo de experiências’ (JACINTO; WOLF; BESSEGA; LONGO, 2005), que poderia agregar valor em relação aos grupos nos quais as estudantes estavam inseridas. Por outro lado, a antecipação do trabalho por imposições infortunadas em seus percursos poderia retroalimentar o mercado de trabalho informal e reforçar as desigualdades educacionais. Esse reforço acontecia também no caso de alistamento obrigatório.

Decidi abandonar a escola por... ‘tava’ entrando numa carreira nova, né! ‘Tava’ entrando no período militar obrigatório de um ano. **Aí como não tive tempo ‘pra’ estudar, que o horário era muito apertado ‘pra’ mim,** que era lá na Urca, aí, tive que abandonar a escola. [...] Passei ‘pro’ 2º [ano] agora. Passei ‘pro’ 2º [ano] e agora, em 2019,...fui e acabei abandonando a escola. (Thiago, 16 anos, estudante comunicativo)

O motivo que eu parei de estudar por causa da intervenção. **Aí, não dava ‘pra’ vir ‘pra’ escola que a gente tinha que, às vezes, estar menos dias no quartel. Então, não tinha como vir estudar.** Como eu ia vir estudar e ‘tá’ no quartel, sendo que tinha que ‘tá’ lá...em menos de três horas no quartel. Não tinha como vir. **Aí tinha que...às vezes saía daqui de madrugada e, aí, saía no mesmo dia. Tinha dia que saía daqui umas...teve um domingo que eu saí daqui foi 15 horas da tarde. Aí, não tinha como. Teve uma segunda-feira que eu precisei sair daqui foi...eu cheguei em casa e precisei voltar.** Fiquei nem em casa direito. **Por causa da intervenção não tinha como vir estudar.** [...] Foi no final do...final não...começou no meado de 2017. No meado, fui ‘pra’ Rocinha. Lá ficamos uns 4 meses. Depois teve a... teve lá a missão que nós fomos ‘pro’ Salgueiro. Ficamos lá. Aí, em 2018, que foi assinado o

termo da intervenção. Teve um decreto que botaram as tropas federais na rua. (Geovani, 21 anos, estudante comunicativo)

Quando eu comecei a trabalhar de [Uber]. [...] Isso já foi no ano de 2018. (Ângelo, 18 anos, estudante comunicativo)

Fiquei dois meses ainda na escola e depois larguei por motivo de trabalho. (Charles, 23 anos, estudante não participativo)

Eu não estudei o ano inteiro. **Decidi sair porque decidi trabalhar.** Decidi me dedicar mais ao trabalho e saí da escola. (João, 18 anos, estudante não participativo)

Bom, estudei até o meado do ano...até as provas. Aí, depois dali **eu parei de estudar porque arrumei um serviço.** Chegava tarde e não [dava] 'pra' mim [sic] ir. (Nivaldo, 20 anos, estudante não participativo)

Estudei o ano inteiro. **Foi melhor para poder trabalhar também. Entendeu?** Porque agora não dá 'pra' vir para a escola todo dia. Aí, eu preferi ir para o Colégio Azul. [...] Esse ano mesmo [2018]. **Foi mais a carga horária,** eu tinha que tirar um pouquinho! **Eu estou trabalhando de meio dia às oito da noite.** Não ia ter como vir estudar porque lá [colégio Azul] eu estudo só terça e quinta. (Gilvan, 18 anos estudante comunicativo)

O afastamento da escola acontecia por um ou mais fatores. Nesses casos, teríamos mais dois fatores, que eram: **a reprodução social das posições no mercado de trabalho e a obrigação com a família.** Este aspecto também foi apontado por Bittar (2015). Esses fatores poderiam estar atrelados ao trabalho. Analisamos desta forma devido à distorção série-idade dos rapazes, que era pelo menos de dois anos. Thiago, Geovani e Ângelo estavam trabalhando exatamente nas profissões que foram indicadas pela família. A transmissão geracional poderia ser um dos fatores ligados à naturalização da escolha profissional, conforme sinalizado na pesquisa de Almeida, Magalhães & Carneiro (2014). A decisão de trabalhar também poderia ter relação com a criação dos filhos. Charles, João e Nivaldo tinham filhos e o trabalho tornava-se necessário em suas percepções. Já Gilvan decidiu trabalhar para sustentar seus irmãos. A obrigação com a família devido à responsabilidade com irmãos e com os pais, com a conjugalidade e com os nascimentos de filhos apareciam como impedimento de frequentar às aulas na escola Apolo.

Tinha renovado a matrícula só que **eu descobri que eu estava grávida e aí parei.** [...] Descobri em fevereiro, final de fevereiro 'pra' março. [...] Voltar 'pra' escola? Eu que não queria. Eu não quis voltar. Sei lá! **Não quis continuar já com barriga, assim com tudo.** (Simone, 23 anos, estudante esforçada)

O primeiro foi porque eu fiquei com **medo de ir para escola sozinha à noite.** **Porque tinha mudado para noite, né! E o outro motivo foi por causa da**

gravidez. Aí, eu fiquei desanimada. Eu poderia ter continuado, mas eu fiquei desanimada. Aí, eu desisti. (Joelma, 20 anos, estudante não participativa)

As obrigações familiares atingiam as estudantes da escola quando se encontravam grávidas. Na Escola Apolo, a gravidez poderia ser um fator de reconhecimento da transição entre o mundo jovem para o adulto, mesmo quando as estudantes se enquadravam na faixa etária para ser jovem. Os sentidos dessas transições poderiam ser vistos positivamente, quando significavam ‘independência, autonomia e liberdade’ (ABRAMO, 2016). Por outro lado, a gravidez poderia afastar as estudantes dos bancos escolares devido às responsabilidades do cotidiano, como vimos na PNAD entre os anos de 2016 e 2018. A não permanência na escola por causa de gravidez não-planejada pode ter relação com a dificuldade de a escola lidar com a prevenção e suas implicações também foi apontada na pesquisa de Silva (2000). Esse também foi o caso de Márcia, que teve que interromper os estudos pelo nascimento de suas três filhas.

Eu entrei ‘pra’ poder estar estudando. Só que aí, no caso, eu saí. **Não concluí até o final pelo fato de eu ter conseguido fazer o ENCCEJA [Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos]** e ter passado. [...] ‘Pra’ poder concluir mais rápido o ensino. [...] ‘Pra’ poder estar fazendo curso **porque, no caso, o curso que eu queria fazer pedia o ensino completo.** (Márcia, 28 anos, estudante concentrada)

A certificação do ensino médio também era uma variável de não permanência na escola Apolo. No caso de Márcia, o fator idade e a possibilidade de fazer um curso pós-ensino médio contribuíram para fazer a certificação. No entanto, ela não conseguiu no componente curricular de Língua Portuguesa e, mesmo assim, não retornou às aulas. Preferiu aguardar para fazer a prova, pois estava trabalhando em uma escolinha e ganhava metade do salário por não ser formada. Esse dinheiro a ajudava nas despesas de sua casa. O aspecto financeiro também foi decisivo para que Clara não ficasse na escola.

Não, eu não estudei o ano inteiro. Eu acho que eu saí em maio. Se eu não me engano, eu parei em maio. **Porque eu não estava conseguindo ficar indo e voltando [e] porque tinha um ônibus que não aceitava [a] declaração [da escola], quando eu ia passar.** E eu também, às vezes, **não tinha dinheiro para pagar passagem.** Eu tinha que ir e voltar andando. **Aí, estava ficando muito puxado para mim.** Aí, eu fui arrumei outra escola. Foi só por isso mesmo que eu parei e saí de lá [Escola Apolo] [porque] eu precisei. (Clara, 21 anos, estudante não participativa)

As questões socioeconômicas refletiam diretamente nas vidas dos estudantes da escola Apolo. Essas questões atreladas às condições de moradia e às questões culturais da

família interferiam nas trajetórias dos estudantes, conforme debatido nas pesquisas de Bittar (2015) e Casal et al., (2006). As interferências influenciavam as escolhas educacionais e as estratégias utilizadas para programar o projeto de futuro, dependendo, assim, das circunstâncias presentes. Notamos, por meio das entrevistas e dos questionários, que a variável socioeconômica estava presente na vida de dez estudantes. O quadro abaixo nos revelou os fatores que impactavam nas trajetórias dos estudantes do ensino médio noturno da escola Apolo.

Quadro 26 – Fatores para não permanência na escola

Tipologias	Estudantes	Justificativas
Comunicativos	Ângelo	Trabalho - Reprodução social das posições no mercado de trabalho
	Gilvan	Trabalho
	Jaime	Organização escolar - Questões socioeconômicas
	Thiago	Trabalho
Extrovertidas	Andrea	Adaptação ao noturno - Questões socioeconômicas
	Cleide	Organização escolar - Questão familiar- Questões socioeconômicas
	Silvana	Interferência familiar negativa
	Susana	Interferência familiar negativa
	Karen	Interferência familiar negativa - Questões socioeconômicas
Não participativos	Clara	Questões socioeconômicas
	Charles	Trabalho - Obrigações familiares
	Geovani	Trabalho - Obrigações familiares - Questões socioeconômicas

(Continuação)

	João	Trabalho - Obrigações familiares - Questões socioeconômicas
	Joelma	Adaptação ao noturno - Obrigações familiares
	Jonathan	Interferência familiar positiva - Organização escolar - Questões socioeconômicas
	Juan	Adaptação ao noturno
	Nivaldo	Trabalho - Questões socioeconômicas - Obrigações familiares
Esforzada	Simone	Obrigações familiares - Questões socioeconômicas
Concentrada	Márcia	Certificação

Fonte: Elaboração a partir dos dados mapeados no campo.

As trajetórias escolares não poderiam ser explicadas por meio de um viés determinista, como se os estudantes jovens fossem condenados a seguir os mesmos passos de seus pais. Nossos dados também corroboraram com os argumentos apresentados na pesquisa de Jacinto, Wolf, Bessega & Longo (2005). Dessa forma, os jovens possuíam expectativas em relação ao futuro e as construía a partir das oportunidades que apareciam durante suas trajetórias. Porém, ao compreendermos estas trajetórias como não-lineares, percebemos que os fatores que os afastavam da escola eram permeados de sentidos culturais. Fosse na escola, fosse no trabalho ou na própria família conforme indicou Bittar (2015). Assim, a conjunção desses aspectos determinaria ou não os fatores de tempo escolar.

Nesse sentido, a entrada no mercado de trabalho pelos estudantes jovens provenientes de classes populares precisou ser compreendida a partir de suas relações contextuais sociais, tais como: a escola, os amigos e a família. A busca ou o ingresso no mercado de trabalho não necessariamente significava o afastamento da escola, todavia notamos que a compreensão da articulação dos fatores condicionantes que favoreciam as trajetórias não-lineares precisou ser analisada sem o viés determinista, que aparecia nas percepções dos professores.

7.2 PERCEPÇÕES E CONSTRUÇÕES DE PROJETOS PARA O FUTURO

Para os estudantes, as variações nas trajetórias não significavam o fim da relação com a escola, ou seja, a instituição ainda era vista como meio ou como finalidade para alcançar os prováveis objetivos. Os estudantes do ensino médio noturno que possuíam trajetórias não-lineares apresentavam em suas falas aspectos referentes à incerteza e à possibilidade de mudanças dos projetos de futuro. Veremos que esses aspectos tinham relação com suas percepções de educação e com suas expectativas de futuro. Esses jovens pertenciam às classes populares e lidavam com as tensões que tinham origem nos fatores extraescolares e nos intraescolares. Nesse sentido, as relações estabelecidas pelos estudantes no cotidiano escolar poderiam ou não influenciar na elaboração de projetos de vida para o futuro conforme indicado por Pais (2003). Estes projetos poderiam ter objetivos claros e concisos ou não, revelando que a percepção de tempo poderia variar a partir das interações estabelecidas pelos estudantes. Essas variações poderiam ocorrer ao longo da juventude por meio de orientações de familiares, amigos, colegas de turma ou de emprego igual aos resultados apresentados por Casal et al. (2006) e Bittar (2015). Assim, os estudantes da escola Apolo traçavam suas estratégias a partir das relações estabelecidas no contexto social em que estavam inseridos.

7.2.1 Expectativas e sentidos da educação

Os estudantes estabeleciam diferentes relações com o saber (CHARLOT, 2000). Essa relação era construída a partir de significações vivenciadas em seus contextos sociais, conforme apontado por Bittar (2015). Dessa forma, os estudantes com trajetórias não-lineares elaborariam seus projetos pautados em suas significações de mundo, que estavam permeadas pelos contextos sociais e pelas relações estabelecidas com o saber. No entanto, as compreensões dessas significações perpassariam pela relativização dos fatores que implicariam fracasso ou sucesso escolar. Compreendemos que as percepções estudantis eram construídas a partir das relações estabelecidas com o saber e com os grupos que faziam parte dos contextos sociais internos e externos à escola.

Para entender os sentidos atribuídos à educação nas falas dos estudantes, utilizamos duas finalidades do ensino médio previstas em lei, que foram: o ingresso à graduação e a preparação para o mercado de trabalho. Desse modo, atribuímos os termos meio e finalidade para compreendermos os sentidos por eles conferidos à educação. Assim, o termo meio estava associado aos estudantes que desejavam ingressar em um curso universitário, já o termo

finalidade foi usado para aqueles que gostariam de fazer um curso técnico para ingressar no mercado de trabalho ou que só queriam trabalhar. Nesse primeiro momento, traremos as falas dos estudantes que percebiam a educação como finalidade. De acordo com os estudantes,

Ah, professora! **Não sei!** Espero ter terminado meus estudos e que eu esteja com um trabalho. (Andrea, 17 anos, estudante extrovertida)

Não...**quero ter um trabalho de carteira assinada.** Trabalho de carteira assinada, assinar carteira. Só. (Ângelo, 18 anos, estudante comunicativo)

Ah, **eu me vejo formada! Trabalhando.** Terminar meu estudo todo! Trabalhando e com a minha casa. [...] Quero fazer vários cursos [administração, informática], várias coisas! (Cleide, 17 anos, estudante extrovertida)

Bom, **eu ia caçar algum curso ‘pra’ fazer, ‘pra’ fazer uma prova... ‘pro’ Exército.** Provas finais ‘pra’ coronel, alguma coisa...prova da ESA [Escola de Sargentos das Armas]. Tentar...fazer alguma coisa ‘pra’ ver se dá “bom” na vida. (João, 18 anos, estudante não participativo)

Ah, **eu quero fazer o concurso que eu me interessasse** mais, [e tem que ser] na área que eu me interessasse mais [...] eu gosto muito da **educação infantil**, gosto também da **estética**, dessas áreas só, **ainda não decidi não.** (Joelma, 20 anos, estudante não participativa)

É que nem eu falei. **Eu quero fazer o curso que meu pai quer que eu faça ‘pra’ poder...subir mais a empresa dele lá.** Eu quero, tipo, administrar a empresa do meu pai, como se fosse a segunda dona. (Silvana, 17 anos, estudante extrovertida)

Trabalhar com aquilo que eu te falei: **soldador subaquático.** Quero ser isso aí. (Juan, 18 anos, estudante não participativo)

Quando terminar o Ensino Médio, é terminar o curso e ter outros projetos. Fazer outros cursos que também tenho em mente. Tenho muita vontade de fazer enfermagem. **Curso de enfermagem.** [O curso de] professor eu vou fazer porque eu gostei...**formação de professores** eu gostei e ‘pra’ poder ter uma **profissão, mas** através dessa profissão, quero conquistar outras profissões. (Márcia, 28 anos, estudante concentrada)

As percepções acerca do término do ensino médio apareciam como finalidade para alcançar um futuro imediato ou para não projetar o futuro. Essa não projeção de futuro foi expressa na fala de Andrea, mas não aparecia na de João. Contudo, após a entrevista, insisti para que me explicasse os motivos pelos quais não almejava voltar para os estudos. João relatou que estava trabalhando em seu próprio salão de cabelereiro e que, dependendo do mês, conseguia uma renda mensal R\$ 1.500. Enquanto João morava com sua avó, ele estudava, mas precisou morar com seus três irmãos, pois sua mãe havia constituído uma nova família.

Assim, as novas configurações familiares poderiam influenciar nas trajetórias e nas construções de projetos desses estudantes. Durante a entrevista, Márcia informou que as gravidezes a afastaram da escola. Outra estudante que engravidou foi Cleide quando estava matriculada pela terceira vez no 1º ano do ensino médio. Já Joelma abandonou a escola no primeiro ano em que cursava o 1º ano do ensino médio. A alegação de Joelma era que à noite era perigoso, mas essa justificativa foi colocada em xeque quando ela relatou que se matriculou na escola Azul. Esta localizava-se no mesmo perímetro que a escola Apolo. No momento da entrevista, Joelma estava com sua filha de nove meses no colo e havia cinco crianças com idade entre 2 e 5 anos.

Os laços familiares estavam presentes nas falas de Ângelo, Juan e Silvana. Seus caminhos foram projetados a partir de orientações vindas de familiares. Ângelo tinha como referência seu irmão que trabalhava como Uber. Juan e Silvana tinham referências em seus pais. Silvana deixou claro que o problema não era dinheiro para cursar uma graduação e que a sua opção era assumir a empresa do pai.

Os vínculos familiares indicavam os caminhos a serem seguidos pelos jovens estudantes, assim como outros fatores relacionados ao trabalho e à escola. As percepções dos jovens e as relações desenvolvidas com as famílias, com os grupos de amigos e ao longo do processo educacional podiam fortalecer os vínculos sociais que determinaram ou não suas trajetórias. Dessa maneira, as trajetórias estabelecidas pelos jovens estudantes poderiam sofrer influências positivas ou negativas de familiares, amigos e escola. Assim, as esferas de sociabilidade poderiam fortalecer ou não na elaboração e na concretização dos projetos como já demonstrado por Bittar (2015) e Casal et al., (2006). Essas percepções construídas a partir dos contextos sociais repercutiam ao longo das trajetórias estudantis e poderiam definir a visão de educação como um meio para dar continuidade ou não aos seus estudos. Os estudantes Simone, Clara, Susana, Charles, Geovani, Jaime, Karen, Nivaldo, Thiago, Jonathan e Gilvan se referiram ao término do ensino médio como se essa etapa fosse um meio para acesso à faculdade, ao trabalho e aos cursos profissionalizantes. De acordo com os estudantes,

Eu penso em fazer a faculdade de radiologia. Vira e mexe, eu fico vendo na internet coisa sobre radiologia! [...] Eu tinha visto, se não me engano, foi na UNIGRANRIO [Universidade do Grande Rio]. [...] É de dois a três anos. (Simone, 23 anos, estudante concentrada)

Eu não sei [...] ah, eu acho que quando eu acabar, eu acho que **eu vou tentar mais ou menos uma faculdade, um curso e um trabalho** favorável por que não ‘tá’

dando para sustentar só fazendo bico não! (Clara, 21 anos, estudante não participativa)

Pretendo arrumar um trabalho e parar na faculdade. [...] Procuo mais **medicina** por causa do **bombeiro** mesmo ‘pra’ tipo, qualquer situação, eles me chamarem. (Susana, 20 anos, estudante extrovertida)

Não sou uma pessoa de ver o futuro não! Eu sou mais de viver o momento. Não penso muito no meu futuro não! Vai acontecendo e eu vou seguindo o fluxo. [...] Eu me vejo fazendo faculdade. (Charles, 23 anos, estudante não participativo)

Eu quero terminar meus estudos ‘pra’ no futuro fazer uma faculdade. [...] Terminar os estudos é fazer...arrumar um trabalho ‘pra’ abrir um abrigo [oportunidade]. Abrir pelo menos uma [oportunidade para fazer uma] faculdade ‘pra’ arrumar um emprego melhor do que hoje em dia eu faço. (Geovani, 21 anos, estudante não participativo)

Com o meu pensar, **queria fazer faculdade de Educação Física.** E um **curso profissionalizante** também porque eu gosto de radiologia. (Jaime, 16 anos, estudante comunicativo)

Eu quero acabar os estudos. Eu tenho outras coisas também. Tipo **eu quero fazer minha faculdade. Você não entra na faculdade se não terminar o ensino médio.** (Karen, 18 anos, estudante extrovertida)

Ia fazer uma faculdade...faculdade, fazer um curso. [...] **Fazer um curso de eletricista** e faculdade de...**faculdade de Direito.** (Nivaldo, 20 anos, estudante não participativo)

Procuraria tipo sei lá...uma faculdade e ver se encaixava. Se não, não tem como estudar enfermagem. Tentaria arrumar um trabalho. Difícil é arrumar trabalho porque quando eu ‘tava’ no curso de enfermagem.... tentei um trabalho ‘pra’ não ficar à toa. (Thiago, 16 anos, estudante comunicativo)

Ah, meus planos também é [sic] esse. **Entrar ‘pro’ quartel.** Ficar lá um bom tempo. Fazer uma prova. Depois terminar o estudo aí. Meter **[cursar] uma faculdade.** E assim segue. (Jonathan, estudante não participativo)

Querer fazer uma faculdade de cozinheiro. Gastronomia. (Gilvan, 18 anos, estudante comunicativo)

Apesar de não estarem frequentando a escola, os estudantes demonstraram a expectativa de retornar aos estudos para a conclusão dessa etapa. Para esses estudantes, o futuro se apresenta muito distante diante dos seus planejamentos. Assim, nos discursos de Clara, Charles, Susana, Jaime, Karen, Nivaldo, Thiago e Jonathan apareciam imprecisões em relação ao futuro. Márcia apresentou possibilidades relacionadas aos cursos oferecidos pela escola Azul. Já Simone e Gilvan expressaram a vontade de ingressar em cursos específicos de graduação. No período das entrevistas, tanto Simone quanto Gilvan tornaram-se pais.

A realização da entrevista de Gilvan foi na escola. Ele acabava de ser contratado por uma empresa que administra o refeitório da UFRJ. Alegava que era a oportunidade que ele desejava, pois sempre quis trabalhar com comida e não ajudando o seu avô na loja de eletroeletrônicos. Apresentou dois motivos para ter saído da escola. O primeiro era a questão da flexibilização do horário escolar e o segundo era a necessidade de contribuir na educação de seu filho. Já Simone não permaneceu na escola por causa da gravidez. Alegou que a localização da escola foi um fator que contribuiu para sua saída, além da desistência de estudar de sua cunhada. Simone havia acabado de se separar e estava morando com sua mãe, local em que realizamos a entrevista. Era uma casa com três cômodos em um quintal em que havia mais 3 casas. Sentamo-nos no chão, pois a bebê era recém-nascida e estava em uma coberta no chão ao lado do ventilador. Em nenhum momento sua mãe se dispôs a ficar com a bebê e Simone expressava preocupação em conseguir um trabalho para realizar seus planos.

Os dados encontrados em nossa pesquisa também corroboravam com os dados apresentados nas pesquisas de Silvino (2009), Lage (2016) e Lage & Pires do Prado (2018). As falas dos estudantes revelaram que os projetos individuais abriam um *campo de possibilidades* (VELHO, 1994) que poderiam partir das vivências compartilhadas. Nesse campo de possibilidades, os projetos eram apresentados de diferentes formas ou contraditoriamente. Por isso, quando perguntados sobre o futuro, apareciam incertezas nas falas ao mesmo tempo em que expressavam desejos de cursar graduação ou curso profissionalizante e de conseguir um trabalho. Além disso, os estudantes que viam a conclusão do ensino médio como meio eram os que percebiam que a escola poderia fornecer uma mobilidade social. Nesse caso, o diploma seria essencial para alcançarem seus sonhos.

7.2.2 Estratégias discentes

Nesta seção, analisaremos as estratégias utilizadas pelos estudantes com o intuito de compreender os sentidos atribuídos à educação e as formas que poderiam usar para alcançar seus objetivos. Essas estratégias teriam “significações individuais e sociais” (PAIS, 2003), que se diferenciariam a partir das escolhas dos jovens em relação aos projetos e às trajetórias.

Assim, as expectativas dos estudantes dependiam dos sentidos que atribuíam à educação e das interações estabelecidas ao longo de sua vida educacional. Esses dois elementos contribuíam para que traçassem estratégias para alcançarem seus objetivos, que poderiam ser de curto ou longo prazo. Notamos que as falas dos estudantes traziam aspectos de incerteza ao mesmo tempo em que elencavam o trabalho e a escola como fatores que

possibilitariam a concretização dos seus objetivos. O trabalho era visto como potencializador para o ingresso a cursos de graduação e para a independência financeira. Segundo os estudantes,

Ah, professora! **Tentando ir atrás deles, né!** Porque eles não vão vir atrás de mim. [...] Vou estudar, ué! Vou estudar. Correr atrás de trabalho. **Botar currículo aqui e ali e ver no que dá!** (Andrea, 16 anos, estudante extrovertida)

Me esforçando! [...] **Ai, professora! Não sei!** Quando eu tiver um emprego, eu vou pagar [o curso] ‘pra’ fazer. **Vou fazer tudo que eu tiver vontade ‘pra’ me profissionalizar em alguma coisa, ‘pra’ ter minha profissão.** (Cleide, 17 anos, estudante extrovertida)

Trabalhando, né? [...] **Trabalhando. Lutando ‘pra’ ter.** (João, 18 anos, estudante não participativo)

Correndo atrás das minhas coisas direitinho, né, indo atrás de trabalho. [Por] que eu não ‘tô’ agora fazendo as coisas que dão dinheiro para [Sic] financeiramente conseguir fazer as coisas. Indo atrás dos cursos que eu preciso. (Clara, 21 anos, estudante não participativa)

Isso. [...] Eu vou estar...no caso, **eu vou trabalhar e através desse trabalho eu vou estar...concluindo o curso lá.** (Márcia, 28 anos, estudante concentrada)

Primeiro tem que terminar os estudos. Tem muitas empresas agora...e não ‘tá’ contratando. Quando terminar os estudos assim... e **correr atrás de um emprego de carteira assinada.** (Ângelo, 18 anos, estudante comunicativo)

Como eu pretendo? **Terminando os estudos e trabalhando muito ‘pra’ isso.** Porque se não terminar os estudos, eu não alcanço. [...] Se eu não trabalhar muito ‘pra’ pagar a faculdade, eu não vou conseguir alcançar. Confere? (Geovani, 21 anos, estudante não participativo)

Esse ano [2019] eu vou voltar a estudar firme. Prometi isso ‘pra’ minha mãe e até ‘pra’ mim que eu vou meter a cara nos estudos ‘pra’ terminar logo. Vou fazer um curso profissionalizante e **vou continuar trabalhando.** Se eu conseguir esse ano servir no quartel, vai ser lá dentro que eu vou fazer tudo isso. (Jaime, 16 anos, estudante comunicativo)

Correndo atrás, ué! Estudando. Correndo atrás. [...] Ué! Estou esperando a resposta aí do quartel. **Começar a trabalhar. Depois de trabalhar, vou fazer uma faculdade aí, pagando. Trabalhando mesmo eu vou fazer uma faculdade.** Dá ‘pra’ fazer uma faculdade aí! E assim segue! (Jonathan, 17 anos, estudante não participativo)

Estudando muito e [trabalhando para] pagar [a faculdade], né! Minha avó vai pagar [a metade] ‘pra’ mim. Estudando! Metendo a cara nos estudos, inclusive, porque não é fácil. Eu vi já como é que é! Um colega meu de cozinha falou que não é fácil, mas nada é impossível! (Gilvan, 18 anos, estudante comunicativo)

Terminar os estudos para poder conseguir um trabalho melhor é isso (Joelma, 20 anos, estudante não participativo)

Daqui ‘pra’ frente é só juntando dinheiro, comprar um terreninho, fazer uma casa e ficar independente. (Nivaldo, 20 anos, estudante não participativo)

As pesquisas educacionais fizeram correlações entre o entrecruzamento da educação com o trabalho, bem como deste último elemento ser visto como propulsor que alavancaria os projetos estudantis (ABRAMO, 2016; CORROCHANO; FREITAS, 2016). Esses dados também foram mapeados em nossa pesquisa. Dessa maneira, o trabalho era um elemento importante para alcançar os objetivos traçados em seus projetos nas percepções discentes. Assim, notamos que o entrecruzamento entre educação e trabalho estava presente nos discursos dos estudantes. Essa concepção era enfatizada nas falas daqueles que percebiam a educação como meio ou como finalidade. Dessa forma, os grupos atribuíam ao trabalho a condição para darem prosseguimento aos seus planos mesmo que houvesse incerteza em suas falas.

A incerteza aparecia na elaboração dos projetos futuros, que eram apontados nas seguintes palavras: “tentando ir atrás deles”, “me esforçando”, “lutando pra ter”, “correndo atrás das minhas coisas direitinho” e “trabalhando muito pra isso”. Essa elaboração perpassava por uma idealização em curto prazo, como se o futuro fosse instantâneo e revelava que outros fatores interferiam ou que ainda poderiam interferir nessas trajetórias. A utilização dos verbos no gerúndio apresentava aspectos em duas possibilidades. A primeira era a imediata elaboração do futuro e a segunda possibilidade era do futuro ser elaborado progressivamente. Ambas seriam projetos de futuro fechados como intitulou Pais (2003) em seu trabalho.

A necessidade de pensar estratégias e táticas a partir do trabalho advinha do fato dos estudantes pertencerem às classes populares. Nesse sentido, o trabalho era visto como fator de independência financeira e de possibilidade de realizar seus planos futuros, sendo eles exequíveis ou não. Além disso, o trabalho poderia significar *status* nos grupos sociais em que transitavam, além de ser visto como acúmulo de experiências, conforme indicado por Willis (1991) e Jacinto, Wolf, Bessega & Longo (2005).

Apesar de eles terem trajetórias não-lineares, isso não significava que a escola não era importante. Muito pelo contrário, os estudantes a viam como possibilidade de mobilidade social. Susana e Juan declaravam a escola como estratégia e/ou tática para alcançar seus objetivos. De acordo com os estudantes,

Estudando. Tem que estudar, né? (Risos). (Juan, 17 anos, estudante não participativo)

Estudar, estudar, estudar e estudar. Tem que estudar. (Susana, 20 anos, estudante extrovertida)

As percepções acerca das estratégias que visavam à escola não significavam que o futuro teria uma conotação de aberto, ou seja, não seria necessariamente uma mobilidade social ascensional, conforme demonstrado por Pais (2003). O cruzamento dos dados das entrevistas com a etnografia possibilitou perceber que havia questões ligadas às famílias de Juan e de Susana. Eles estavam orientados pela lógica familiar de escolhas. Assim, a família poderia contribuir nas decisões dos estudantes de forma negativa ou positiva. Conforme apontado pelos estudantes,

Ah, professora...a gente vai conseguir, né? [...] É o que eu falei. Depois que eu estudar, terminar meus estudos, que eu fazer o meu curso...de um curso eu vou 'pra' outro. **Se não der certo aqui, a gente vai tentar ali.** Porque tipo assim... o meu pai...a minha mãe não, mas o meu pai tem um estilo de vida...vamos botar médio. [...] Não é alto. Ele é médio. Ele me incentiva. Com o incentivo da minha mãe, eu vou ser porra nenhuma e ele me incentiva muito a ter algo. Se eu falar que eu quero uma faculdade hoje, ele vai pagar a minha faculdade. Só basta eu querer. Se eu botar na minha cabeça que eu quero aquilo ali, que eu vou fazer aquele curso 'pra' mim poder conseguir, ele pagando aquele curso eu posso...em si fazer o que eu quero. Então, primeiro que eu não tenho assim objetivo de vida. Não tenho, mas ele sempre me incentiva: "**já que você não quer ser uma médica, já que você não quer ser sei lá o que for...me segue.**" (Silvana, 17 anos, estudante extrovertida)

Fazendo uns cursos de enfermagem, me esforçando e... tentar conseguir...ser um enfermeiro. Sempre sonhei. (Thiago, 16 anos, estudante comunicativo)

Aí que 'tá', né! [...] **Ainda não!** Não. Porque ainda tem ela [a bebê]. Tem que pensar nela! Com quem eu vou deixar? Deixo com o pai, né! Ou com a minha mãe! (Simone, 23 anos, estudante esforçada)

No momento, eu não tenho nada em mente. São coisas que eu ainda não pensei. Não parei 'pra' pensar ainda sobre isso. (Charles, 23 anos, estudante não participativo)

Não. Oh...não acabei os estudos. Eu vi o curso 'pra' fazer. Não fiz. **Eu vou desistindo das coisas, depois eu volto e desisto de novo.** Mas eu vou fazer. [...] Por nada. Porque eu esqueço. Aí eu esqueço. Aí vou e **gasto dinheiro com outra coisa...**e depois eu lembro de fazer. Foi assim. (Karen, 18 anos, estudante extrovertida)

Todos os casos acima possuíam questões familiares associadas à elaboração ou não das estratégias. As questões familiares que envolviam esses estudantes estavam relacionadas à

aceitação de duas opções. A primeira era a reprodução social das posições no mercado de trabalho e a segunda era a sexualidade. Assim, as declarações mostravam a aceitação e a conformação de Silvana quanto à decisão da profissão, além de não demonstrar a preocupação com o futuro. Já Thiago relutava contra à imposição de ser militar. No momento da entrevista, ele indicou que ainda não havia comunicado ao pai sobre a decisão de fazer enfermagem. Dessa maneira, não havia elaborado estratégias, pois havia declarado que precisaria trabalhar, caso quisesse fazer enfermagem.

Ainda em relação às questões familiares, havia mais dois casos, que eram: arrimo e responsabilidade devido à maternidade e/ou à paternidade. Assim, Charles se encaixava nos dois casos, pois sustentava a casa dos pais e precisava pagar a pensão do seu filho. Já Simone não sabia quais estratégias elaboraria para fazer o curso de radiologia, pois não tinha com quem deixar sua filha.

Em relação à sexualidade, todas as estudantes desse grupo das extrovertidas haviam experimentado viver de forma “independente”, fosse por conjugalidade, fosse por morarem em casas de pessoas que não pertenciam a sua família. Esse conflito familiar influenciava nas decisões de Karen, que assumia a culpa de não conseguir concluir os estudos.

As percepções dos estudantes de trajetórias não-lineares eram colocadas em xeque quando precisavam pensar nas estratégias e nas táticas para pensar o futuro. Nesse cenário, eles precisavam pensar o presente para projetar o futuro. Essas reflexões os faziam pensar em ter um trabalho para poder pagar seu curso de graduação. Mesmo entre aqueles que percebiam a educação como meio, o trabalho para esses estudantes também era visto como objeto central da sua vida, conforme já observado por Abramo (2016). Notamos isso no quadro abaixo:

Quadro 27 – Percepções estudantis e construção de projetos

Tipologias	Estudantes	Sentidos da educação escolar	Expectativas	Estratégias
	Ângelo	Finalidade	Emprego de carteira assinada	Estudar e procurar um emprego

(Continuação)

Comunicativos	Gilvan	Meio	Cursar graduação	Estudar e trabalhar
	Jaime	Meio	Alistamento ou graduação	Estudar e continuar trabalhando
	Thiago	Meio	Cursar graduação ou um curso profissionalizante ou trabalhar	Não definiu
Extrovertidas	Andrea	Finalidade	Conclusão do ensino médio e ter um trabalho	Estudar e colocar currículos
	Cleide	Finalidade	Conseguir emprego	Procurar um emprego
	Silvana	Finalidade	Administrar a empresa familiar	Não definiu
	Susana	Meio	Cursar graduação ou trabalhar	Estudar
	Karen	Meio	Cursar graduação	Não definiu
Não participativos	Clara	Meio	Cursar graduação ou trabalhar	Procurar um emprego
	Charles	Meio	Cursar graduação	Não definiu
	Geovani	Meio	Cursar graduação e trabalhar	Estudar e procurar um emprego
	João	Finalidade	Prefere fazer um curso profissionalizante	Conseguir um trabalho para pagar
	Joelma	Finalidade	Conseguir emprego	Estudar e procurar um emprego

(Continuação)

	Jonathan	Meio	Cursar graduação	Conseguir um trabalho para pagar
	Juan	Finalidade	Curso profissionalizante	Estudar
	Nivaldo	Meio	Cursar graduação ou um curso profissionalizante	Conseguindo sua independência financeira
Esforçada	Simone	Meio	Cursar graduação	Não definiu
Concentrada	Márcia	Finalidade	Fazer cursos subsequentes	Procurar trabalho

Fonte: Elaboração a partir dos dados mapeados no campo.

Em nossas análises, percebemos que das cinco pessoas que não definiram suas estratégias e táticas para alcançar seu projeto de futuro, somente uma pessoa não percebia a educação como meio, e sim como finalidade devido à responsabilidade de assumir a empresa do pai. Precisamos repensar as questões de percepções de sentido da educação para os jovens de trajetórias não-lineares, ou seja, a compreensão de pensar a educação como meio não necessariamente indicaria que o futuro do estudante seria aberto. A não definição das estratégias poderia ter relação com o arquétipo de pensamento voltado para o futuro em curto prazo, pensando nas questões do presente, portanto, fechado.

Assim, apoiados nas pesquisas de Willis (1991) e de Merton (1968), notamos que as percepções docentes apresentavam características simplistas e até mesmo reducionistas em relação às pretensões de projetos dos estudantes. Neste sentido, observamos que os fatores trabalho, escola, família, sexualidade, conjugalidade e maternidade ou paternidade, quando associados e potencializados, interferiam nas trajetórias não-lineares das classes populares. Dessa forma, a transição escola-trabalho acabava sendo antecipada devido à autonomia que, por sua vez, permitia que os discentes assumissem responsabilidades consigo e/ou com parentes.

7.3 PERCEPÇÕES E PERCURSOS DOS GRUPOS DA TURMA B

Nesta seção, abordaremos as percepções dos estudantes acerca da escola quanto à organização do noturno, com a intenção de compreender como os fatores internos poderiam interferir e até potencializar a não permanência dos estudantes. Em um segundo momento, analisaremos às interações em sala de aula entre os estudantes e os professores, pensando nos aspectos que contribuiriam para o afastamento dos estudantes da escola.

7.3.1 Percepções acerca da escola Apolo

Ao analisarmos as percepções discentes acerca da organização da escola Apolo, pautamo-nos nas entrevistas realizadas com os estudantes com trajetórias não-lineares. Nossas análises tiveram como base a literatura de eficácia escolar em relação à liderança profissional do diretor (SAMMONS, 2008; FRANCO et al., 2003; LEE, 2004; BROOKOVER et al., 1978;1979). Compreendemos que a organização do ensino médio noturno da escola Apolo tinha relação direta com o rendimento acadêmico, pois as percepções dos diretores geravam ações que poderiam aumentar ou diminuir as taxas de distorção idade/série, de evasão e/ou abandono escolar.

Nesta seção, trataremos especificamente da percepção dos estudantes sobre a organização do ensino médio noturno. Na escola Apolo, os estudantes divergiam em relação às percepções do turno da noite. Suas percepções variavam de acordo com as interações estabelecidas com os colegas, com os diretores e com os professores, de formas positivas ou negativas. Os temas elencados foram: comparação entre a organização dos turnos, tratamento entre professores e estudantes, ausência de regras, falta de funcionários e uso de drogas. Dos dezenove estudantes entrevistados, quatro não opinaram sobre a organização do turno. De acordo com os estudantes,

De manhã, é mais rigoroso! **À noite é mais ou menos porque são adultos e tudo mais, mas de manhã é mais [rigoroso], tanto de manhã quanto à tarde!** [...]Sim, porque **à noite, se deixar, as pessoas fazem o que quiserem.** De manhã, não tem isso! Igual de manhã o portão fica fechado, **já à noite o portão fica aberto.** (Andrea, 16 anos, estudante extrovertida)

Tinha [diferença]. Muita [diferença] **porque tipo no turno da noite é mais largado. Não tem ninguém vigiando o corredor. O portão fica aberto. Pode entrar e sair a hora que quiser. Os professores, tipo assim, podem sair ‘pra’ beber água. Pode ir [sic] no banheiro sem pedir.** De manhã, já tem que pedir, de manhã tem porteiro, de manhã fica coordenador...botando ‘pra’ sala. É muita

diferença. **De noite, eu me sentia mais à vontade e de dia, não.** De manhã...eles pegam mais no pé. [...] **De noite, eu fiquei muito à vontade. Então, não foi bom. Foi ruim porque se fosse de manhã...tipo de manhã eu...é uma coisa mais reta e de noite é “foda-se.”** Faz o que quer e acabou. **Entro...chego às vezes na escola 20h. Assistia uma aula e ia embora.** (Silvana, 17 anos, estudante extrovertida)

Tem [diferença]. Porque tipo, assim, **no noturno, eu acho que é mais...bagunçado.** Não sei. **A pessoa chega a hora que quer, entra a hora que quer e... muitas vezes não usa o uniforme também pelo fato de algumas pessoas também...vim direto do trabalho. Às vezes esquece, né?** De manhã já é mais calmo. Tem mais pessoas ‘pra’ monitorar. Tem...mais vigilância. [...] **Pelo fato desses negócios de roupa...esses negócios assim.** [...] **E é menor a bagunça...pensando bem.** De tarde, é a mesma coisa que de manhã, mas de noite... (Susana, 20 anos, estudante extrovertida)

Olha, a diferença é que, de manhã, eu acho assim que, ‘pra’ mim, a atenção é bem melhor. **A atenção ‘pros’ alunos é bem melhor de manhã. Agora à noite, né, muita gente fazia uma baderna na escola, fumava cigarro.** Eu também, né! Mas... [...], mas, assim, de manhã...sem comentários. A atenção é maior ‘pros’ alunos. Não é todo mundo quietinho, mas era melhor do que à noite. [...] Ah, sim. Negócio de punição...eu nunca tive punição naquela escola. Só os meus amigos, né? Eu era santinho [risos]. (Ângelo, 18 anos, estudante comunicativo)

Meio bagunçado! Lá [Colégio Azul] é mais rígido! Porque lá [Colégio Azul] entrou não sai mais! **Aqui [Colégio Apolo] entra, nós pulamos o portão! Lá [Colégio Azul] entrou, fechou o portão, ninguém sai e ninguém entra.** [...] Só! A prova chega nove e vinte [da noite]. Nove e meia o portão abre e aí a gente pode sair. Fora isso, eles não deixam a gente sair para nada, nem se for para comer. [...] **A direção aqui [Colégio Apolo] é boa! Só que os alunos não respeitam as regras, infelizmente! Porque acham que o diretor é bobo, porque ele é bonzinho! Ele dá moral e [os alunos] acham que podem “montar” [aprontar]!** (Gilvan, 18 anos, estudante comunicativo)

Ah, muita gente. Muita gente. Via lá pela minha turma mesmo. **Gente que brigava com o professor. Não respeitavam e ficavam xingando.** [...] Ah, eles [os diretores] cuidam da escola do jeito deles, né? Do jeito que eles acham certo, mas, **no meu pensar, se fosse [sic] outras pessoas não [sic] ia ter jeito do jeito que eles agem não.** [...] **Eles não tomam assim uma providência. Eles foram tomar depois de tarde, depois que já tinha se alaistrado já a bagunça.** Na época do diretor antigo, não era assim. (Jaime, 16 anos, estudante comunicativo)

Não. De manhã, é meio bagunçado. **De noite, é bem melhor. É bem organizado.** [...] **Porque não tem bagunça. As pessoas de noite são mais tranquilas. Também são gente com mais idade, que já tem cabeça já e sabem o que é certo e errado.** [...] A galera é bem tranquila...conviver com gente assim. (Thiago, 16 anos, estudante comunicativo)

Acho que à noite é um pouco mais liberal [do] que de manhã. De manhã é bem rígido [com] todo mundo. Tem que ser quase tudo certinho! **Já à noite, eles [os diretores] deixam o portão mais aberto pelo horário do pessoal entrar, né, porque têm pessoas que chegam atrasadas, tarde do trabalho, aí, fica mais aberto [portão]!** De manhã, não! De manhã, era o horário certo! Era na época sete e meia e o portão já estava fechado. Eu que dava meu jeitinho de entrar, né! Não era muito legal! Eu dava uma puladinha no portão lá! Mas, o bom que era ‘pra’ entrar ‘pra’ escola, né! Não era ‘pra’ sair! [Risos] (Simone, 23 anos, estudante esforçada)

Aí, depende muito dos funcionários dos professores também. **[Eu] acho que não tinha aquela organização certa, mas também não era aquilo bagunçado.** A gente tinha uma bagunça aqui, outra ali, mas não era um colégio, como [por exemplo:] ele [colégio] é como todo mundo, como se ele fosse um colégio bagunçado. Não era não, a gente estudava lá pensei que era, mas não era não. [...] **à noite, era mais liberal eu acho, se você quiser sair da sala, você pode sair e o que eu percebia lá dos alunos durante o dia, de manhã, o professor fica em cima tem que pedir para sair da sala, acho que é isso!** (Joelma, 20 anos, estudante não participativa)

Tipo, assim, que eu falo é... deixa eu ver um exemplo. **O ar-condicionado não é [sic] todas as salas que funcionam[...]** Tipo, assim, ... **algumas salas têm e outras não tem. Não é a mesma coisa ‘pra’ todos os alunos, entendeu?** [...] De positivo que aconteceu no colégio foi [sic] as câmeras. Pra mim, foi positivo aquilo ali. [...] porque é uma forma...melhor de ver o comportamento dos alunos, entendeu? [...] Tem. Tem muita diferença. [...] **Tipo, a organização do turno da noite é zero. Nenhuma organização. Nenhuma [sic] mesmo.** Não tem...como é que fala? **Um exemplo: de manhã a gente chega na escola. Fica no pátio e eles deixam e chamam as turmas, que é ‘pra’ subir. De noite não tem isso não.** [...] **De noite já chega, sobe direto. Se tiver professor na sala, tu [sic] fica. Se não tiver...se tu [sic] quiser esperar, espera. Se não quiser, tu [sic] vai embora.** (Juan, 17 anos, estudante não participativo)

Bom, a avaliação é boa. Colégio bom. Às vezes, nós mesmos que fazia [sic] bagunça, mas o colégio era bom mesmo. (Nivaldo, 20 anos, estudante não participativo)

Ah, em relação a isso **eu achei organizado.** As pessoas são atenciosas, eu não ouvi nada demais. Entendeu? **Eu acho que é uma escola tranquila.** Boa. Quando eu saí de lá, eu fiquei... Poxa, eu queria continuar aqui [na Escola Apolo] [era] tão boazinha. (Clara, 21 anos, estudante não participativa)

Ah, porque tu não via confusão. Tu não via discussão...coisa que tu não via...coisa que tu via no período da tarde, que rola bastante por causa do outro povo lá, né, dos outros anos. Já lá [à noite] era tranquilo. Tu não [sic] vê professor discutindo com aluno e nem nada. Tudo normal. Tranquilão. (João, 18 anos, estudante não participativo)

O pouco que eu fiquei lá eu vi que tem uma organização. Os professores são dedicados. O pouquinho que eu fiquei lá, eu vi que é assim. **Não é desorganizado.** (Márcia, 28 anos, estudante concentrada)

Percebemos, nas falas dos estudantes, que nove estavam descontentes com a escola enquanto cinco deles não percebiam nenhum problema no turno da noite. Somente um estudante mencionou aspectos positivos e negativos. Ao analisarmos as falas, notamos que os estudantes que eram provenientes do turno da manhã tinham queixas que se relacionavam às questões de regras e de organização. No grupo das extrovertidas, Andrea, Silvana e Susana argumentavam que não havia regras, tais como: uniformes e horários para a entrada e para saída da escola. As argumentações dos estudantes do grupo dos comunicativos eram parecidas com as do grupo das extrovertidas, porém havia o elemento relacionado à punição dos

estudantes que burlassem as regras impostas. Simone também concordava com as justificativas dos grupos anteriores.

Notamos que as percepções dos grupos dos não participativos e dos concentrados variavam conforme a relação estabelecida com a escola. Sendo assim, Joelma, Juan e Nivaldo estudaram em outros turnos na escola Apolo e possuíam parâmetros para avaliar o turno da noite. Dessa maneira, Joelma indicava que havia menos regras no terceiro turno. Nesse quesito, Juan concordava com Joelma. No entanto, apresentava o aspecto positivo relacionado às instalações de câmeras nas salas. Nivaldo sinalizava que a escola era boa justificando que a desordem era causada pelos próprios estudantes. Já Clara, João e Márcia não estudaram anteriormente na escola Apolo. Além dessas percepções em relação à organização do turno, os estudantes Ângelo, Geovani e Charles ainda citaram problemas com uso de drogas. De acordo com os discentes,

Então, era o que eu ‘tava’ falando com a senhora: negócios de cigarro. Os outros fumavam maconha na escola que isso daí ‘pra’ mim não...eu mesmo não gosto dessa parada de negócio de maconha. Meu negócio...eu fumo cigarro, mas maconha não gosto dessas coisas. ‘Pra’ mim, isso é uma...babaquice, né, ainda mais dentro da escola. Aquele negócio lá é ‘pra’ estudar. Não ‘pra’ ficar fumando, usando drogas...essas coisas. (Ângelo, 18 anos, estudante comunicativo)

Não tinha gente que fumava maconha na escola? [...] ‘Tá’. Pra mim, a escola demorou muito pra resolver porque [o problema da maconha]...é mentira minha? Não demorou a resolver? [...] ‘Tá’. **Nesse ponto, eu acho ruim porque demorou muito a resolver.** Ele podia ‘tá’ oferecendo pra outras pessoas que nunca [sic] fumou. Aí, fumou por causa dele, aí hoje em dia ‘tá’ viciada por causa dele. Nesse ponto, eu achei ruim. Agora nos outros pontos...a educação...a educação de todos os colégios do nosso Brasil não é boa, né? (Geovani, 21 anos, estudante não participativo)

Se fosse ‘pra’ dar uma nota, eu dava cinco. Primeiro, a organização não tem nenhuma. Aluno não respeita professor, professor não respeita aluno. Quando na época da Fabiane [coordenadora de turno], tinha um respeito, tinha uma ordem, ninguém gritava, ninguém ficava em corredor, ninguém ficava no banheiro fazendo bagunça. De dia ainda tem algum respeito, **agora à noite é gente fumando maconha dentro do banheiro. É gente fazendo certo tipo de coisas atrás da escola. É gritaria no corredor. É gente xingando professor, mandando [sic] ele tomar em vários lugares. Então, não tem ordem! A direção começa de dia e chega oito horas da noite e não tem mais ninguém. Você vai fazer uma reclamação e não tem ninguém.** Aí, você vai fazer a sua própria reclamação do seu jeito, você leva uma advertência. Você leva um puxão de orelha de uma professora de história, né! [Risos] tem esses casos ainda! (Charles, 23 anos, estudante não participativo)

O problema relatado por Ângelo, Geovani e Charles parece ter ocorrido entre os anos de 2017 e 2018. Durante o período de observações etnográficas, algumas decisões foram tomadas pela equipe diretiva, tais como: palestras com os policiais que pertenciam ao

Programa Educacional de Resistência às Drogas (Proerd), reuniões com todos os estudantes do noturno no auditório da escola e conversas pontuais com estudantes, contudo o foco da questão era que os estudantes sentiam que estudar à noite tinha conotações ligadas à “bagunça”, “à falta de respeito”, “a ser um turno largado” e “a ser mais liberal”. Assim, havia a percepção de que esse turno apresentava mais dificuldades de resolução dos problemas pela direção.

Os dados apresentados em nossa pesquisa corroboram com os dados do estudo de Souza (2007) quando mencionava que os estudantes no início do ano letivo associavam a escola a valores positivos e passavam a vê-los de formas negativas ao longo do ano. Ao notarmos as falas dos estudantes da escola Apolo, os que pertenciam ao grupo dos não participativos e ao dos concentrados apresentavam aspectos positivos em relação à escola. Já os grupos dos comunicativos e das extrovertidas demonstravam percepções negativas.

Nossas análises revelaram que as associações feitas pelos estudantes com trajetórias não-lineares sobre o ambiente escolar geravam insatisfações e potencializavam negativamente a não permanência desses discentes. Esse desconforto era mais claro nos discursos feitos pelos estudantes que conviviam há mais tempo nesse ambiente, principalmente aqueles que estudaram em outros turnos. De certa forma, esses dados apontavam que a gestão escolar parecia não perceber que essas insatisfações colaboravam para o aumento das taxas de evasão e/ou desistência dos estudantes.

7.3.2 As percepções das relações em sala de aula

Mostraremos os percursos dos estudantes ao longo dos anos observados por meio dos mapas realizados durante o trabalho etnográfico, pensando as relações estabelecidas entre os grupos como fortalecimento ou não da permanência na escola. Para tanto, descreveremos as entradas e às saídas de estudantes em relação ao diário de classe também, bem como as menções dos estudantes entrevistados ligadas à interação com os professores e colegas.

Ao iniciarmos a observação, notamos que os estudantes se agrupavam por afinidades. Esse agrupamento poderia fortalecer ou não sua permanência na escola. Ao final do primeiro ano do ensino médio noturno, percebemos que houve uma naturalização do “processo de - seletivo interno” dos estudantes que permaneceriam no ano de 2018. Esse processo foi observado por meio do acompanhamento dos estudantes e das falas dos professores em reuniões que tratavam especificamente dos desempenhos dos estudantes. No terceiro COC de 2017, foram abordados assuntos relativos a informes (horário de entrada e saída dos

estudantes, diário de classe, registro da recuperação paralela e lançamento das notas), ao resultado bimestral, às análises das turmas e à avaliação do encontro. Estavam na reunião: Marina, Uriel, Paulo, Felipe Sara, Ester, a diretora Madalena e Paula da secretaria. Nesse encontro, os professores tinham o seguinte diálogo:

Paulo: Caramba, aquele pessoal que entrou no início do ano já debandou.

Uriel: Poxa, os meninos veem a escola como espaço ‘pra’ socializar! Parece que eles não têm isso aí fora.

Marina: Todo ano é isso. Eles entram e depois não tem perspectiva nenhuma de vida e saem. Só querem saber de baile e as meninas bonitinhas daqui a pouco aparecem grávidas.

Ester: Aqueles que sobrevivem vão para o segundo ano. Não sei como faremos porque a frequência é regular para fraca!

Paulo: incrível, né, gente! Isso sempre ocorre com o pessoal do primeiro. (3º Conselho de Classe – caderno de campo)

Esse diálogo no COC indicou que existia uma cultura de não permanência dos estudantes ao longo do primeiro ano do ensino médio noturno. Essas falas eram justificadas por meio de aspectos sociais e culturais dos estudantes. Havia uma crença de que só continuariam estudando aqueles estudantes que tivessem interesses de mudar seus futuros ou que necessitassem do diploma para trabalhar. Nesse cenário, eram utilizados termos que atribuíam imputações aos estudantes, tais como: “faltosos de verdade⁶⁸”, “problema de conduta⁶⁹” e “aluno destaque⁷⁰”. No COC, havia a rotulação e a distinção das pessoas de forma negativa. As classificações encontradas no Conselho de classe da escola Apolo corroboravam com aspectos já abordados por Link & Phelan (2001) quanto à rotulação e por Mascarenhas (2014) quando tratava do reforço da ideia de mérito e justiça.

As percepções dos professores eram pautadas nas interações na sala de aula e, a partir delas, havia sugestões para melhorar a interatividade, a frequência e o aproveitamento por meio de projetos. Diante da não permanência dos estudantes, a equipe da escola procurava soluções para melhorar o desempenho daqueles estudantes que ainda permaneciam. Ao mesmo tempo em que tentavam recuperar os estudantes que ainda frequentavam as aulas, os professores continuavam elegendo quais grupos receberiam mais atenção. Essa relação era expressa pelos estudantes que não permaneceram. Segundo os estudantes,

O ruim era quando os professores cagavam. Ia lá, passava o dever no quadro, sentava [sic] na mesa dele e ficava, entendeu? Interagir, conversar, explicar mais

⁶⁸ Termo usado pela direção atribuído aos estudantes que compareciam às aulas esporadicamente.

⁶⁹ Termo usado para diferenciar os estudantes que não se enquadravam nas regras escolares.

⁷⁰ Termo usado para premiar os estudantes que conseguissem um desempenho satisfatório nos componentes curriculares e tivessem um bom comportamento.

os deveres. Tem professor que passava o dever no quadro, acabou e vai lá e [se] senta [sic] na mesa dele. Eu já tive professor assim. Passava o dever, aí deixava os alunos copiar, sentava [sic] na mesa e ficava mexendo no celular. (Jaime, 16 anos, estudante comunicativo)

À noite é mais...os professores são mais...mais na deles mesmos. Explica o negócio dele. Vai e fica sentado lá. [...] Eu acho ruim porque ‘pra’ mim o professor tem que interagir com o aluno, né? ‘Pro’ aluno aprender alguma coisa porque não tem como aprender...por exemplo, passou um questionário ali e não deu nenhum exemplo. Não falou nada. Ou então pode até ter dado o exemplo, mas eu não entendi direito “pô professor, pode me ajudar aqui?” Entendeu? (Juan, 17 anos, estudante não participativo)

Ah, os outros professores era, tipo assim: Você...eu tenho uma prima professora. **Ela fala ‘pra’ mim que ‘pra’ você ganhar seus alunos, você tem que parar e conversar.** Eles não faziam isso. Tipo entravam: “Boa noite.” “Boa noite.” Calavam a boca. Eu falava: “**ah, que saco isso aqui!**” **Achava chato e descia.** Aí, eu ia lá [na outra sala] e chamava o Lauro. [...] **Alguns professores à noite, se não me engano alguns [sic] mesmo, conto no dedo os que davam aula assim...de tipo, assim, “Não. Você não vai sair.”** A que era mais assim, se não me engano, o nome dela é até Sandra. [...] Ela falava: “não! Tá saindo por quê?!” Ficava ali no pé, mas era a única. **O resto passava dever no quadro. Aí explicava. Se você levantasse...quando olhava ‘pra’ tua cara, você saía e falava nada. Só falavam: “só não atrapalha a minha aula.”** Mas ela não. Ela pegava no pé. [...], mas tirando ela...o resto falava: “**tô dando aula. Quer ficar, fica. Se não quer, pode sair.**” (Karen, 18 anos, estudante extrovertida)

Não. E algum tratamento, né, dos professores porque tem alguns professores que são muito [sic] ignorante com as pessoas. **A gente chama ‘pra’ conversar e, por muitas das vezes, a senhora viu também...a gente quer pelo menos uma explicação assim. Mesmo que a gente seja bagunceiro, às vezes quer fazer alguma coisa, a gente pede uma explicação e não quer dar.** Fala com ignorância e ele não quer falar direito com as pessoas. (Ângelo, 18 anos, estudante comunicativo)

As aulas tinham que falar um pouco mais do assunto do que de projeto, de trabalho ‘pra’ cá, trabalho ‘pra’ lá. Vamos supor, você passa uma atividade para amanhã, o aluno chega [no outro dia] e não fez a atividade ... aí você chega e diz que vai dar uma outra atividade e nunca dá aquela vazão que você quer. Por isso, hoje em dia esses alunos estão tudo [sic] reprovado aí. **Algumas escolas já obrigam professores a usarem música, usarem vídeos como você colocava também que ajudava a gente porque a gente não presta atenção em aula. Coisa que jovem não tem é prestar atenção em coisas escritas. Agora, se for um vídeo, se for uma coisa histórica, ele presta atenção porque é uma imagem que está passando.** Coisas que tem imagem, falatório ou discussão num filme ou ação é uma coisa que chama atenção dos jovens hoje em dia. (Charles, 23 anos, estudante não participativo)

Na minha turma, que eu acho que era turma “Z”, só tinha...qual é o nome dela? Esqueci o nome dela. É uma baixinha. Não sei se é a Marina, é uma professora...acho que é a de inglês. O cabelo dela é grande. Eu me lembro só desses dois professores e do... e [do] Paulo? [...] **É que eu vinha...chegava cedo do quartel. Às vezes vinha e tinha professor que não vinha. Aí quando eu vinha tinha professor que não...só tinha professor que eu já estudei.** (Geovani, 21 anos, estudante não participativo)

A atenção e a conduta dos professores eram apontadas pelos grupos de estudantes que desistiram e/ou evadiram da escola, eram eles: Jaime, Juan, Karen, Ângelo, Charles e Geovani. A relação estabelecida pelo professor poderia determinar o comportamento dos grupos no rendimento acadêmico e nas decisões em relação aos projetos de futuro dos estudantes. Os depoimentos dos estudantes revelavam que as oportunidades educacionais não eram oferecidas pela escola Apolo, corroboravam com a pesquisa de Klein & Arantes (2016) em relação às possibilidades que os jovens poderiam aproveitar. No entanto, nossos dados apontaram que esses estudantes do noturno, que possuíam trajetórias não-lineares, percebiam as interações em sala de aula de forma negativa.

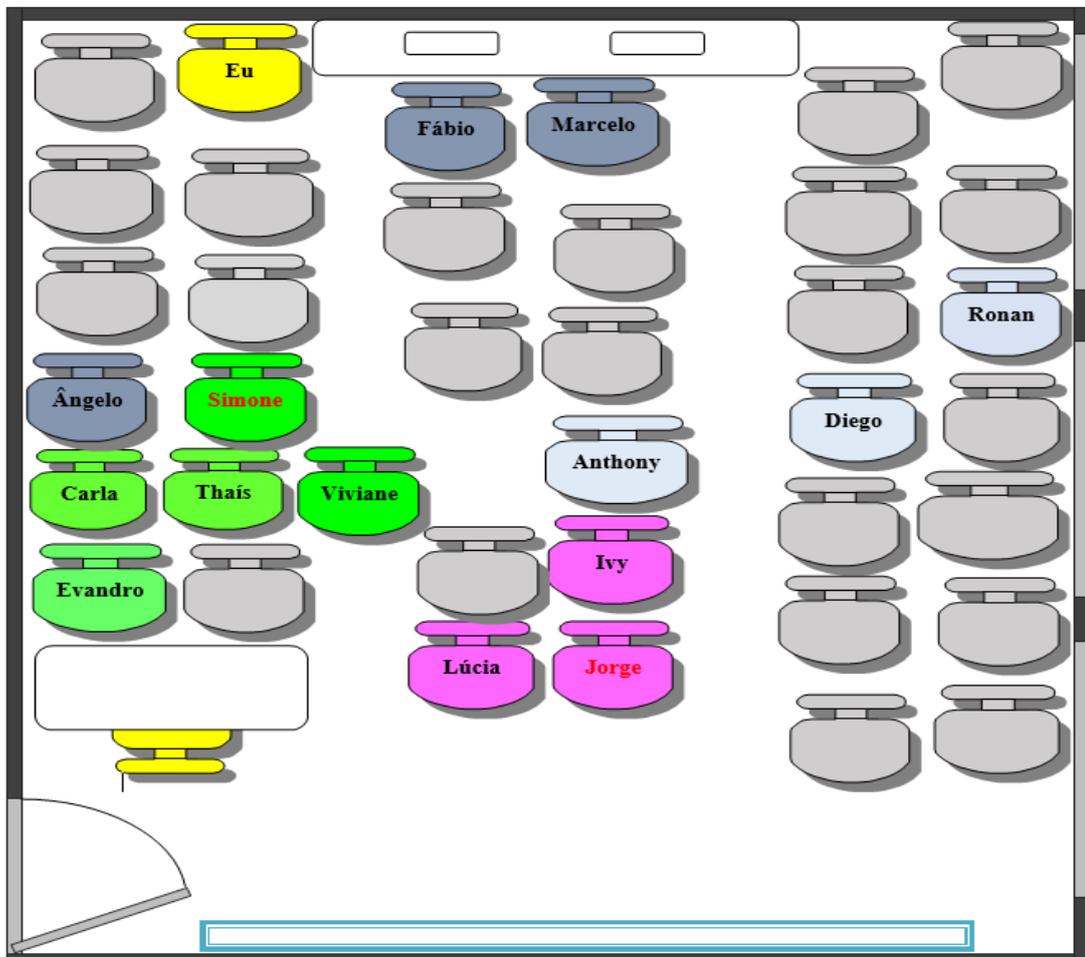
Nos casos de Jaime e Ângelo, o grupo ao qual pertenciam era chamado constantemente à atenção pelos professores. Esse tipo de interação ocorria devido às conversas em sala de aula. Eles falavam alto e riam no fundo da sala. Esses rapazes expressavam a contracultura escolar como forma de chamar atenção e de mostrar que não concordavam com as regras e com as interações estabelecidas. Esses rapazes fumavam no corredor, contavam no corredor de suas saídas no final de semana, não vestiam a blusa da escola e alegavam que a escola não fornecia. Essas eram características presentes nos grupos das extrovertidas e dos comunicativos. A contracultura escolar era apontada nos estudos de Willis (1991) como forma de protesto à imposição do sistema escolar, contudo essas atitudes eram percebidas pelos docentes como forma de desrespeito e falta de compromisso com a escola, assim como os dados encontrados na pesquisa de Dayrell & Carrano (2014). Outro aspecto era a questão da manutenção da fachada, em que havia um ritual de interação face a face (GOFFMAN, 2011). Dessa maneira, havia um comportamento padrão a ser seguido que não era aceito pelos estudantes dos grupos extrovertidas e comunicativos.

Falatório. “Nego” [estudante] falava muito! Acabava atrapalhando a aula porque o professor tinha que parar ‘pra’ dar bronca! [...] Muito! Saíam de sala toda hora e atrapalhava a aula. Só nessa saída, nessas bagunças que a gente fazia eram dois, três minutos perdidos da aula. E era um bom tempo que a gente ficava [do lado de fora da sala] e perdia muita coisa [matéria]. Que tinha matéria para passar e a gente não queria aprender! Alguns [estudantes] vêm dispostos a passar, alguns estavam querendo aprender, os alunos, e alguns não! **Tem essa divisão: de querer e de não querer.** (Gilvan, 18 anos, estudante comunicativo)

A fala de Gilvan ressaltava que o estudante teria que querer aprender caso contrário não aprenderia. A relação existente entre centro-periferia também existia na escola Apolo. Essa relação foi analisada por Sá Earp (2006) e demonstrava que os docentes destinavam suas atenções para determinados grupos. Esse fenômeno dependeria da interação estabelecida entre

professores e estudantes. No caso da escola Apolo, os estudantes deveriam demonstrar aos professores que queriam aprender para terem atenção. Durante as observações, notamos que os professores interagiam com mais frequência com os grupos das concentradas, dos observadores e dos esforçados. Diante desse cenário, as alternativas usadas pelos estudantes dos grupos das extrovertidas e dos comunicativos eram: a bagunça, o falatório e as saídas de sala. Esses atos eram feitos conscientemente, conforme apontado por Karen e Gilvan. Nesse sentido, havia uma desmobilização dos grupos extrovertidas e comunicativos, à medida em que os estudantes não permaneciam na escola. Esse aspecto se refletiu na renovação de matrículas do ano de 2018.

Figura 11 - Mapa da sala da turma B no 1º bimestre de 2018



Fonte: elaboração própria a partir da participação observante.

- Comunicativos
- Observadores
- Concentrados
- Esforçados
- Estudantes faltosos

Não havia nenhum componente do grupo das extrovertidas e nem dos não participativos em 2018. Ainda havia três componentes do grupo dos comunicativos. Do grupo dos concentrados, Laiane foi alocada na outra turma do 2º ano e Jorge solicitou transferência para outra escola por causa do horário de trabalho. Do grupo das esforçadas, Simone renovou a matrícula, mas parou de frequentar as aulas devido à gravidez. Além das questões de interação citadas pelos estudantes, havia outras questões extraescolares que influenciavam as trajetórias de Gilvan, Jorge e Silvana. Com as reprovações de Gilvan, Jaime e Thiago, Ângelo passou a se aproximar do grupo das esforçadas, mas sua relação com o grupo era voltada para as questões sexuais e encontros nos finais de semana.

Bom, eu acho que eu fui bem, né! Eu acho [risos]. **Só com matéria de trabalho em grupo que eu me estressei bastante porque foi na primeira feira. Que Nossa Senhora! Só ... era só Jesus! Não dá! Trabalhar em grupo tem que ter muita paciência. Trabalhar com aquelas pessoas [colegas de classe], gente! [...] Era eu, a Carla, a Thaís, o Ângelo [...] aquele ali! Só queria saber de cachaça! Uma criança, meu Deus do céu!** O Evandro era bastante estudioso e a Carla também! Carla se estressou junto comigo. Era eu e ela! Se estressando o tempo todo. Ela era mais estressada! (Simone, 23 anos, estudante esforçada)

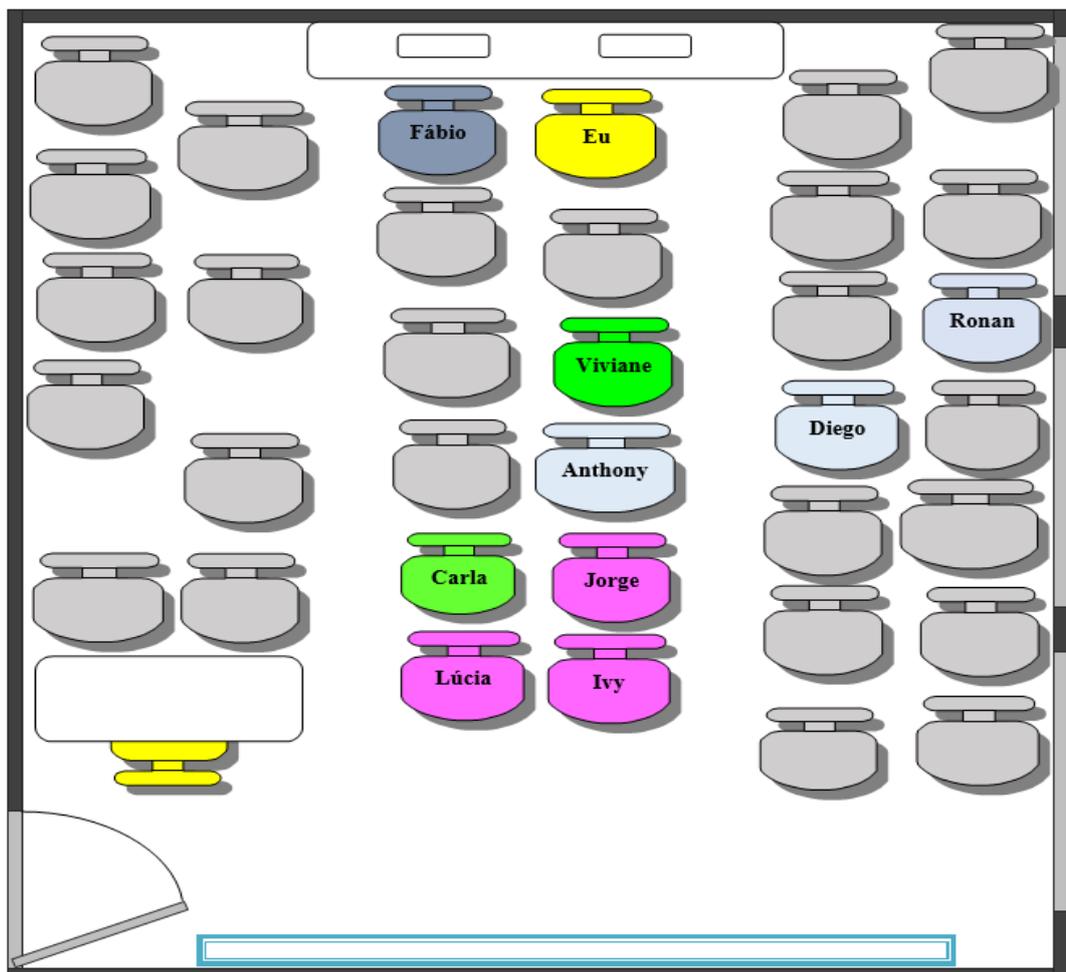
A bebida estava presente nas vidas dos jovens da Escola Apolo. As festas e os encontros de finais de semana eram os comentários em sala de aula. Os estudantes se encontravam fora da escola e isso fortalecia os vínculos. Os grupos das extrovertidas e dos comunicativos se diferenciavam dos demais porque declaravam abertamente seus hábitos e costumes. Assim, eles se distinguiam dos demais grupos, que eram considerados pelos professores como promissores. Esse tipo de ação estava no campo da resistência e da exclusão, conforme apontado por Willis (1991).

As práticas culturais dos jovens da escola Apolo tensionavam suas interações com os professores, fazendo-os concluir que os estudantes só tinham interesse para festa. Na sala de aula, os professores percebiam essas práticas culturais como hegemônicas e tendiam a generalizar os comportamentos aos interesses. Assim, direcionavam suas atenções aos grupos que faziam a leitura da fachada. Neste sentido, havia uma desigualdade na distribuição de conhecimento para os estudantes. Essas desigualdades ocorriam por meio dos professores que criavam expectativas negativas que originavam estigmas e rótulos por meio de julgamentos moral e de merecimento conforme já apontamos anteriormente por meio das pesquisas educacionais (GOFFMAN, 1963; LINK; PHELAN, 2001; MASCARENHAS, 2014). Essa

naturalização aliada aos fatores extraescolares tendia ao favorecimento da evasão e/ou desistência do estudante.

Ao longo de 2018, ocorreram outras mudanças na turma B. No 3º bimestre, no grupo das esforçadas, houve um desentendimento entre Carla e Viviane por causa de Ângelo. Esse fato causou a alternância de lugares. Marcelo e Ângelo saíram no 3º bimestre. Ambos alegaram o trabalho como motivo. Em contrapartida, Jorge retornou à escola Apolo porque não havia se adaptado na outra escola. Observaremos essa movimentação nos mapas abaixo:

Figura 12 - Mapa da sala da turma B no 4º bimestre de 2018



Fonte: elaboração própria a partir da participação observante.

- Comunicativos
- Observadores
- Concentrados
- Esforçados

No final de 2018, Fábio decidiu parar de frequentar as aulas. No ano de 2019, a sala era composta por três grupos: Observadores, Concentrados e esforçadas. Desses três grupos, todos no grupo dos observadores concluíram o ensino médio. Thaís retornou à escola após a licença-maternidade, porém era faltosa, assim como Carla. Laiane também retornou à turma, pois havia somente um 3º ano.

Quadro 28 – Trajetórias Estudantis

	Tipologias	Estudantes	Percepções dos professores	Conclusões da etapa
Trajetórias não-lineares	Comunicativos	Ângelo	Negativa	Não
		Fábio	Negativa	Não
		Gilvan	Negativa	Não
		Jaime	Negativa	Não
		Marcelo	Positiva	Não
		Thiago	Negativa	Não
	Extrovertidas	Andrea	Negativa	Não
		Cleide	Negativa	Não
		Karen	Negativa	Não
		Silvana	Negativa	Não
		Susana	Negativa	Não
	Observadores	Anthony	Positiva	Sim
		Diego	Positiva	Sim
		Ronan	Negativa	Sim
		Antônia	Negativa	Não

(Continuação)

Não participativos	Brendo	Negativa	Não	
	Clara	Positiva	Não	
	Charles	Negativa	Não	
	Gleice	Positiva	Não	
	Geovani	Negativa	Não	
	Flávia	Negativa	Não	
	Ivana	Negativa	Não	
	João	Negativa	Não	
	Joelma	Positiva	Não	
	Jonathan	Negativa	Não	
	Juan	Negativa	Não	
	Júlio	Negativa	Não	
	Lilian	Negativa	Não	
	Katarina	Negativa	Não	
	Nivaldo	Negativa	Não	
	Renato	Negativa	Não	
	Roberta	Negativa	Não	
	Thayná	Negativa	Não	
	Esforçados	Carla	Positiva	Sim
		Evandro	Positiva	Não
Simone		Positiva	Não	

(Continuação)

Concentrados		Thaís	Positiva	Não
		Viviane	Negativa	Sim
		Ivy	Positiva	Não
		Ilma	Positiva	Não
		Jorge	Positiva	Sim
		Laiane	Positiva	Sim
		Lúcia	Positiva	Sim
		Márcia	Positiva	Não

Fonte: Elaboração a partir dos dados mapeados no campo.

Notamos, a partir do mapeamento, que as matrículas dos estudantes eram diluídas ao longo dos dois primeiros anos. Essa seleção natural de estudantes era causada pela interação entre professores junto com os fatores extraescolares, que potencializava a não permanência. Esse processo de exclusão era justificado como predestinação ou como profecia autorrealizável (MERTON, 1963). Nesse sentido, professores acreditavam que os estudantes estigmatizados estariam fadados ao fracasso escolar e, nesse processo, a escola se isentava por meio do discurso da imobilidade. Sendo assim, nossos dados sinalizaram que a escola Apolo não ajudava a reequilibrar o background familiar e contribuía para a produção e para a reprodução das desigualdades educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese buscou contribuir para o debate sobre as trajetórias estudantis de ensino médio regular noturno. O nosso objetivo foi acompanhar as trajetórias escolares de uma turma que pertencia a uma escola estadual, localizada no município de Duque de Caxias. Para tanto, buscamos analisar os perfis discentes e suas percepções em relação a construções de projeto de futuro, à escola e às relações em sala de aula. Ainda analisamos a organização da escola, os professores e suas percepções em relação aos estudantes. Nosso foco foi compreender os fatores internos e externos à escola que influenciavam as trajetórias dos estudantes.

Assim, pautamo-nos numa abordagem antropológica para as análises daquele cenário. Um dos motivos dessa escolha foi a relativização das questões familiares no campo de pesquisa, pois eu era professora da turma pesquisada além de pertencer ao quadro funcional da escola. Neste sentido, a participação observante (WACQUANT, 2002) foi usada para entender as ações e as interações entre estudantes, professores e diretores. Ao longo da pesquisa, a participação observante ocorreu em reuniões pedagógicas, conselhos de classes, reuniões e no acompanhamento das aulas da turma B.

A princípio, a entrada no campo não seria um problema por não ser uma completa desconhecida pelos atores educacionais. Porém, a participação observante se tornou numa linha tênue devido a minha atuação nos dois campos: o de professora e o de observadora. Os diretores, professores e estudantes tinham percepções distintas em relação à minha presença na cultura escolar. Nesse sentido, fui vista como uma pesquisadora híbrida, pois transitava em diferentes segmentos.

A vigilância epistemológica foi redobrada para que não houvesse a naturalização dos processos que estava acostumada a vivenciar no cotidiano escolar. Dessa forma, os procedimentos usados foram: ter as questões a serem pesquisadas antes de entrar em campo; relativizar as falas dos professores; anotar os aspectos do cotidiano; refletir sobre aspectos ligados à prática cultural; analisar, triangular e categorizar os dados com o intuito de realizar o distanciamento entre a naturalização de pertencimento e o ofício de pesquisadora. Apesar desses procedimentos, a pesquisa não foi isenta de conflitos devido ao espaço ser o local de trabalho.

Entre os anos de 2017 e 2019, observamos a turma B para compreender os motivos que estavam ligados às permanências e às desistências dos estudantes. A partir das observações antropológicas, construímos seis tipologias com a finalidade de auxiliar nas

análises das ações e percepções dos estudantes. Eram elas: Não participativos, Comunicativos, Observadores, Concentrados, Esforçados e Extrovertidas.

Além das observações etnográficas, utilizamos as seguintes técnicas: questionários e entrevistas. Assim, aplicamos questionários com perguntas abertas e fechadas aos estudantes das turmas A e B com a finalidade de traçar um perfil dos estudantes e de escolher a turma que faríamos a pesquisa. Nessa etapa, 46 estudantes responderam às perguntas que possuíam questões relacionadas a dados socioeconômicos, escola, evasão escolar, reprovação, trabalho e expectativas. Já as entrevistas foram realizadas com 09 professores e com 25 estudantes que pertenciam às turmas A e B. As questões elaboradas para as entrevistas foram construídas com o intuito de comparar as expectativas dos professores com as respostas dadas pelos estudantes nos questionários.

As observações etnográficas e as entrevistas se complementaram e nos ajudaram na compreensão dos contextos das trajetórias dos estudantes. Ao fazermos a triangulação dos dados, notamos que os estudantes não percebiam suas trajetórias como descontínuas ou truncadas. Isso foi possível por conta do processo de desnaturalização, que nos ajudou a construir os conceitos de trajetórias lineares e não-lineares. Assim, as trajetórias lineares eram aquelas em que os estudantes conseguiam aprender e concluíam os estudos no tempo estabelecido pela legislação. Já as trajetórias não-lineares eram aquelas em que os estudantes abandonavam e/ou evadiam os estudos por causa de fatores internos ou externos à escola.

Dessa forma, os dados nos permitem concluir que o público atendido por essa etapa no turno da noite era composto mais por jovens que por adultos. Esses jovens chegavam a essa etapa de ensino com distorção série/idade de pelo menos um ano de defasagem. Nossos dados apontaram que o problema desses estudantes não era somente a reprovação, mas um conjunto de fatores internos e externos à escola. A conjunção desses fatores potencializava a evasão e/ou o abandono dos bancos escolares pelos discentes, principalmente no primeiro ano do ensino médio, corroborando com os dados nacionais. No entanto, esse fenômeno perdurou em escala menor ao longo dos outros dois anos.

As análises das pesquisas nacionais e internacionais relacionadas às trajetórias estudantis quanto aos aspectos familiares, escolares e de trabalho (JACINTO; WOLF; BESSEGA; LONGO, 2005; BITTAR, 2015; CASAL ET AL., 2006; SILVA, 2000; ALMEIDA; MAGALHÃES; CARNEIRO; 2014; LAGE, 2016; LAGE; PIRES DO PRADO, 2018) nos ajudaram a pensar o campo. Porém, os dados desta tese revelaram nuances que ampliam os fatores que influenciam as trajetórias escolares dos estudantes do ensino médio regular noturno. Desse modo, nossos dados revelaram que as trajetórias não-lineares estavam

relacionadas aos seguintes fatores externos: interferência familiar positiva ou negativa, trabalho, questões socioeconômicas, a reprodução social das posições no mercado de trabalho e a obrigação com a família. Já os fatores internos eram: adaptação à mudança de turno, organização escolar e antecipação da conclusão do ensino médio. Esta pesquisa revelou que a conjunção desses fatores potencializava a não permanência dos estudantes. Ainda notamos que esses fatores eram permeados de sentidos culturais quando compreendemos as trajetórias como não-lineares.

Neste sentido, os dados da pesquisa revelaram que os estudantes não percebiam a evasão e/ou o abandono como rupturas com o sistema escolar. Apesar de afastados dos bancos escolares, eles atribuíam sentidos à educação como finalidade ou meio para alcançar suas expectativas. Essas atribuições poderiam advir das percepções construídas a partir do contexto social, que influenciavam as trajetórias. Além disso, as trajetórias poderiam sofrer influências positivas ou negativas de familiares, amigos e escola. Esses poderiam fortalecer ou não na elaboração e na concretização dos projetos de futuro. Dessa maneira, os estudantes expressaram as seguintes expectativas: emprego com carteira assinada, sequência dos estudos na graduação ou um curso profissionalizante ou trabalhar, administrar a empresa familiar e fazer cursos subsequentes ao ensino médio. A pesquisa ainda demonstrou que os estudantes, que sinalizaram interesses em fazer um curso de graduação ou fazer um curso profissionalizante, tendiam a mencionar o trabalho como estratégia.

Em relação às percepções estudantis acerca da escola, havia divergências que variavam conforme as interações com os professores, colegas e diretores. Assim, essas interações poderiam ser positivas ou negativas. Dessa forma, dos 19 estudantes entrevistados, 15 elencaram os seguintes aspectos: organização dos turnos, tratamento entre professores e estudantes, ausência de regras, falta de funcionários e uso de drogas.

Para compreender os fatores internos, realizamos participações observantes e analisamos as trajetórias e os perfis dos professores com a finalidade de entender suas percepções e atuações no âmbito da gestão de sala de aula. Para tanto, estabelecemos três tipos ideais para analisar o cotidiano escolar. Eram eles: temporários, comprometidos e tradicionais. Ao traçarmos os perfis docentes, notamos que eles eram bem qualificados, mas apresentavam desalento em suas falas. Apesar disso, os docentes não cogitavam a hipótese de deixar o turno da noite. Esse fato ocorria porque havia uma “tranquilidade para trabalhar no noturno” que advinha das questões relacionadas ao horário e da identificação com a equipe escolar. Dessa maneira, os professores se identificavam com o turno da noite mais por conta do trabalho e não por conta dos estudantes. Esses não eram vistos como elementos decisivos

para as permanências dos professores na escola. Quando os professores tratavam de assuntos relativos ao baixo rendimento acadêmico dos estudantes, justificaram-no pela falta de interesse. Assim, comparamos as percepções dos docentes com as dos estudantes com trajetórias não-lineares para compreender como ocorriam as interações dentro da escola.

Com base nos dados etnográficos, notamos que as percepções dos docentes tinham por base “identidades virtuais” (GOFFMAN, 1963) relacionadas aos estudantes, que eram confirmadas ou negadas a partir do contato face a face e, após esse momento, eles construíam os perfis estudantis que conseguiriam concluir o ensino médio, criando profecias autorrealizadoras. Esse fenômeno também corroborava para as diferenciações de tratamentos entre os grupos de estudantes em sala de aula. As construções dos perfis também eram compartilhadas em reuniões e em conselhos de classes. Essas dinâmicas criavam rótulos e estigmatizavam os estudantes do ensino médio noturno. Os dados mapeados nessa pesquisa corroboravam com os já discutidos nas literaturas nacionais e internacionais (MASCARENHAS, 2014; SÁ EARP, 2006; GOFFMAN, 1963; 2011; RIST, 1997; BECKER, 1952). No entanto, demonstramos que as interações em sala de aula provocaram a construção do perfil de estudante-trabalhador por parte dos professores e dos gestores além de apropriação desse perfil pelos estudantes como forma de estratégia para concluir o ensino médio. As interações e ações geravam o fenômeno que chamamos de “imunidade diplomática” no espaço escolar.

A criação do termo imunidade diplomática foi proposta como referência à via de mão dupla existente nas relações entre direção, docentes e estudantes-trabalhadores. Eles interagem, barganhavam e agiam conforme suas percepções. De um lado, estavam os diretores e os professores que compartilhavam do perfil de estudante-trabalhador. De outro lado, os estudantes que eram trabalhadores e os estudantes que não eram, mas que utilizavam as mesmas estratégias para concluir o ensino médio. Naquele cenário, havia concessões aos estudantes-trabalhadores em relação aos atrasos, às faltas justificadas e às ausências em dias específicos da semana ou nas últimas aulas. Dessa maneira, os estudantes que conseguiam entender as regras escolares tácitas tendiam a concluir o ensino médio. Neste sentido, os professores tendiam a aceitar os atrasos dos estudantes que se declaravam trabalhadores e a avaliá-los de formas diferenciadas.

Na escola Apolo, os docentes acreditavam que as infrequências dos estudantes desse turno eram causadas pelos seguintes motivos: trabalho, gravidez, desinteresse, família, alistamento obrigatório e faixa etária. Esses fatores justificavam o baixo rendimento dos estudantes. Já as aprovações eram justificadas pelo perfil do estudante-trabalhador. Na

construção desse perfil, havia a justificativa para a readequação curricular pelos professores da escola Apolo. Nossos dados sobre a readequação curricular corroboram com os dados apontados na literatura nacional (LUNA, 2017; SOUSA; OLIVEIRA, 2008; TOGNI; CARVALHO, 2007; ADRIÃO, GARCIA E SILVEIRA, 2008). Contudo, os dados dessa pesquisa demonstram que as percepções docentes geravam ações pautadas na aceitação do baixo rendimento acadêmico e na construção do perfil estudante-trabalhador. Além disso, demonstramos que a contracultura escolar (WILLIS, 1991) questionava as percepções dos docentes em relação às regras impostas aos estudantes que não se encaixavam naquele perfil, por meio de embates. Também mostramos que as expectativas negativas docentes em relação aos estudantes potencializavam os discursos de imobilidade e reforçavam a produção e a reprodução das desigualdades educacionais.

Ao isolarmos as justificativas dos docentes em relação à evasão e/ou abandono dos estudantes, mapeamos dados que mostravam dois tipos de infrequências causadas pela ausência de organização escolar, eram elas: interna e externa. A infrequência interna ocorria devido aos atrasos às aulas ou por afinidades com o componente curricular ou com o professor. Já a infrequência externa ocorria quando o estudante somente aparecia para realizar as provas bimestrais, quando havia licença gestacional e as estudantes não retornavam à escola, quando havia o alistamento militar obrigatório. Esses dados revelavam que a escola naturalizava as infrequências dentro do próprio espaço escolar. Havia uma articulação de fatores internos e externos que eram justificados pela escola somente como externos.

Ainda podemos apontar que os dados encontrados evidenciavam que os fatores internos e externos tensionavam as relações estabelecidas na gestão da sala de aula e colaboravam para que os estudantes do ensino médio noturno deixassem de frequentar às aulas. Assim, os professores contribuíam para a produção e para a reprodução das desigualdades educacionais ao reproduzirem o discurso da imobilidade e da “profecia autorrealizável” (MERTON, 1968). Por outro lado, notamos que outros fatores contribuíam para esse fenômeno, tais como: a temporalidade do ensino noturno regular espelhada no ensino médio diurno e a redução da carga horária feita de forma tácita que era justificada pela impossibilidade do cumprimento dos horários de entrada e de saída pelos estudantes que trabalhavam.

Nesse cenário, a escola assumia a função de certificadora àqueles que conseguiam concluir o ensino médio noturno. A pesquisa demonstrou que o grupo dos observadores conseguiu fazer essa leitura porque todos os estudantes concluíram o ensino médio, diferentemente do grupo dos concentrados. Assim, percebemos que uma das funções da

escola era a disciplinadora, ou seja, os estudantes que compreendiam as regras estabelecidas eram exitosos em suas trajetórias. Diante dos achados dessa tese, nossos dados contribuíram para o campo relativo ao debate sobre as desigualdades de oportunidades educacionais, pois relativizamos e analisamos os fatores internos à escola que, quando articulados aos fatores externos, potencializavam a não permanência do estudante do ensino médio noturno. Contudo, entendemos que ainda há carência de estudos nessa etapa e que há necessidade de pensar políticas públicas educacionais voltadas para ensino médio regular noturno que contemplem suas especificidades.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Identidades juvenis: estudo, trabalho e conjugalidade em trajetórias reversíveis. In: Novaes, Regina et al. **Agenda juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016. p. 19-60.

ADRIÃO, Theresa Maria Freitas; GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha; SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. Ensino médio noturno em escolas públicas paulistas: indicações de qualidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 253-270, jul./dez. 2008.

ALMEIDA, Maitê Lopes de. **Juventude, pré-vestibular popular e universidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

ALMEIDA, Maria Elisa; MAGALHÃES, Andrea Seixas; FÉRES-CARNEIRO, Terezinha. Transmissão Geracional da Profissão na Família: Repetição e Diferenciação. **Psico**. v. 45, n. 4, pp. 454-462, out.-dez. 2014.

ALMEIDA, Patrícia Albieri de; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina Muniz Rossa. Quais as razões para a baixa atratividade da docência por alunos do ensino médio? **Psicologia: ensino & formação**, 2014, 5(2): 103-121.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.3, p. 527-544, set./dez. 2008.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Índice Socioeconômico das Escolas de Educação Básica Brasileiras. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 84, p. 671-704, jul./set. 2014.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspéro, 1971.

BAUER, Adriana Bauer; CASSETTARI, Nathalia Cassettari; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Políticas docentes e qualidade da educação: uma revisão da literatura e indicações de política. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.25, n. 97, p. 943-970, out/dez, 2017.

BECKER, Howard S. Social-class variations in the teacher-pupil relationship. **Journal of Educational Sociology**, Vol. 25, No. 8 (Apr., 1952), pp. 451-465

BENGIO, Marlies da Costa. **O trabalho dos Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE`s) no cotidiano das escolas estaduais em Duque de Caxias**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

BITTAR, Mariana. Trajetórias educacionais de jovens residentes em um distrito da periferia de São Paulo. **RBCS**, vol. 30, nº 89, out, 2015.

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

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm>, acesso em 21/05/17.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>, acesso em 20/05/17.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>, acesso em 20/05/17.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>, acesso em 20/05/17.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Microdados do Saeb 2015**. Brasília: Ministério da Educação; INEP, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Nota Técnica. **Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação; INEP, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>>, acesso em 24/05/2018.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>, acesso em 21/09/2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 20/01/2017.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>, acesso em 21/05/17.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art1>, acesso em 23/11/18.

BROOKOVER, W. R. et al. Elementary school social climate and school achievement. **American Educational Research Journal**, v. 15, i. 2, p. 301-318, 1978.

BROOKOVER, W. R. et al. **Schools, social systems and student achievement:** schools can make a difference. New York: Praeger, 1979.

CASAL, Joaquim; GARCÍA, Maribel; MERINO, Rafael; QUESADA, Miguel. Itinerarios y trayectorias: Una perspectiva de la transición de la escuela al trabajo. **Trayectorias**, año VIII, nº 22, septiembre/diciembre, 2006.

CASTRO, Vanessa Gomes de; TAVARES JÚNIOR, Fernando. Jovens em Contextos Sociais Desfavoráveis e Sucesso Escolar no Ensino Médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 239-258, jan./mar. 2016.

COCCO, Eliane Maria; SUDBRACK, Edite Maria. Ensino médio no contexto atual e os desafios de acesso e permanência. **Impulso**, Piracicaba, 26(67), 7-22, set. -dez. 2016.

COLEMAN, James Samuel et al. **Equality of educational opportunity.** Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1966.

CORROCHANO, Maria Carla; FREITAS, Maria Virginia de. Trabalho e condição juvenil: permanências, mudanças, desafios. In: Novaes, Regina et al. **Agenda juventude Brasil:** leituras sobre uma década de mudanças. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016. p. 155-173.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: **Cadernos de Pesquisas.** Fundação Carlos Chagas, nº 97, p.47-63, maio 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DANDURAND, Pierre; OLLIVIER, Émile. Os paradigmas perdidos: ensaios sobre a sociologia da educação e seu objeto. **Teoria & Educação**, v. 3, p. 120-142, 1991.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. **Juventude e ensino médio:** quem é este aluno que chega à escola. In: Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo / Juarez

Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FORQUIN, Jean Claude. “Sociologia das desigualdades de acesso à educação. In: FORQUIN, J. C. (org.). **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis: Editora Vozes, p. 19-78, 1995.

FRANCO, Creso et al. O referencial teórico na construção dos questionários contextuais do SAEB 2001. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 28, jul/dez, p.39-74, 2003.

FRANCO, Creso et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de fatores intraescolares. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

FREITAS, Maria Virginia de. Jovens e escola: aproximações e distanciamentos. In: Novaes, Regina et al. **Agenda juventude Brasil: leituras sobre uma década de mudanças**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2016. p. 129-153.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Editora Petrópolis, Vozes, 1985.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Tradução Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011.

GLUCKMAN, Max. Análise de uma situação social na Zululândia Moderna: In: Feldman-Bianco, B. **Antropologia das sociedades contemporâneas**. São Paulo. Editora UNESP, 2010.

INED. **Population et enseignement**. Paris: PUF, 1970.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Ensino médio noturno: Uma análise da disparidade entre o aprendizado dos alunos e a qualidade de ensino no período da noite em comparação com o turno matutino**. São Paulo, 2015.

JACINTO, Cláudia; WOLF, Mariela; BESSEGA, Carla; LONGO, Maria Eugenia. Jóvenes, precariedad y sentidos del trabajo. **Asociación Argentina de Especialistas em Estudios del Trabajo**. 7º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, 2005.

KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valeria Amorim. Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan./mar. 2016.

KLEIN, Ruben. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 139-172, abr./jun. 2006.

LAGE, Giselle Carino. **A escola da diversidade**: um estudo de redes sociais e de trajetórias estudantis no ensino médio. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) – UFRJ, IFCS, Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, 2016.

LAGE, Giselle Carino; PIRES DO PRADO, Ana. Quero um futuro melhor: trajetórias de jovens do Ensino Médio. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 26, jan/abr 2018.

LEE, Valerie. Medidas educacionais: avaliando a eficácia das escolas em termos de excelência e de equidade. In: FRANCO, C., BONAMINO, A. & BESSA, N. **Avaliação da educação básica** – pesquisa e gestão. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

LIMA, Fabiano Cabral de. **A transição do ensino fundamental para o ensino médio no Rio de Janeiro**: processos de escolha e acesso na visão dos responsáveis e jovens. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

LINK, Bruce G; PHELAN, J. C. Conceptualizing Stigma. **Annual Review of Sociology**, Vol. 27, 2001.

LOUZANO, Paula; ROCHA, Valéria; MORICONI, Gabriela Miranda; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

LUNA, Flávio Aparecido Fernandes. **Educação e trabalho no ensino médio noturno em Franca/SP**: desafios para as políticas públicas de desenvolvimento social no Brasil. 2017. 91 p. Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. São Paulo, 2017

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

MASCARENHAS, Maíra. Essa escola não é para todos?: sistemas de classificação moral e desigualdade no ambiente escolar. **Educere** (Impresso), v.9, p.93-101, 2014.

MELO, William Corrêa de. **Trajetórias escolares no município do Rio de Janeiro**: estratégias familiares de escolarização. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

MERTON, Robert. **Social Theory and Social Structure**. New York: The Free Press, 1968.

MOEHLECKE, Sabrina. Políticas de educação integral para o ensino médio no Rio De Janeiro: uma ampliação do direito à educação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 145-169, jan./abr. 2018.

MORTIMORE, P. The nature and findings of school effectiveness research in primary sector. In: RIDDELL, S.; PECK, E. (Org.). **School effectiveness research: its message for school improvement**. Londres: HMSO, 1991.

MOSTELLER, F. & MOYNIHAN, D. P. Um relatório inovador. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (org.) **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e Trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, pp. 33-49, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação do imediato pós-guerra: orientações teórico-metodológicas. **Cadernos de Ciências Sociais**, Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 43-66, 1995.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & sociedade**, ano XXIII, nº 78, abril/2002.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Imprensa Nacional – Casa da Moeda. Departamento Editorial da INCM. 2ª edição, 2003.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 5/6, 1997.

PLOWDEN COMMITTEE, **Children and Their Primary Scholl**. London: HMSO. 1967.

QEDU. Desenvolvido por Meritt e Fundação Lemann, 2018. Site do QEdu: **Use dados. Transforme a educação**. Disponível em: < <https://www.qedu.org.br/> >. Acesso em 24 maio de 2018.

REYNOLDS, David; TEDDLIE, Charles. Os processos da eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (org.) **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e Trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 297-328, 2008.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 12, maio/ago. 1991.

RIO DE JANEIRO (RJ). **Deliberação CEE Nº 340, de 05 de novembro de 2013**. Disponível em: < http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2013-340.pdf >, acesso em 03/09/18.

RIO DE JANEIRO (RJ). **Lei nº 5597 de 18 de dezembro de 2009**. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE/ RJ, e dá outras providências. Diário Oficial do estado do Rio de Janeiro. Ano XXXV – nº 232, 2009.

RIO DE JANEIRO (RJ). **Projeto de Lei nº 3448, 28 de setembro de 2017**. Estabelece procedimentos para oferta de salas de aula em todas as unidades da rede estadual de ensino. Disponível em: <
<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1519.nsf/18c1dd68f96be3e7832566ec0018d833/576e4ed207f36dd7832581a8006451b4?OpenDocument&CollapseView>>, acesso em 18/11/18.

RIO DE JANEIRO (RJ). **Resolução SEEDUC nº 5491 de 17 de novembro de 2016**. Define normas gerais de escrituração escolar para as unidades escolares integrantes da rede pública estadual de ensino, vinculadas a secretaria de estado de educação, e dá outras providências. Diário Oficial do estado do Rio de Janeiro. Ano XLIII – nº 209, PP, 10-11, 2016.

RIO DE JANEIRO (RJ). **Resolução SEEDUC nº 5530 de 31 de julho de 2017**. Estabelece normas e procedimentos relativos ao combate à infrequência nas unidades escolares da secretaria de estado de educação, e dá outras providências. Diário Oficial do estado do Rio de Janeiro. Ano XLIII – nº 141, PP, 12-13, 2017.

RIO DE JANEIRO (RJ). **Resolução SEEDUC nº 5533 de 10 de setembro de 2015**. Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública, e dá outras providências. Disponível em: <
<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/100363216/doerj-poder-executivo-16-09-2015-pg-13>>, acesso em 10/09/18.

RIO DE JANEIRO (RJ). **Resolução SEEDUC nº 5674 de 17 de agosto de 2018**. Estabelece normas e procedimentos para o ingresso e permanência de alunos na rede estadual de ensino/SEEDUC para o ano letivo de 2019, e dá outras providências. Diário Oficial do estado do Rio de Janeiro. Ano XLIV – nº 153, PP, 12-13, 2018.

RIST, Ray. On understanding the processes of schooling: the contributions of labeling theory. In: KARABEL, J.; HALSEY, A. H. (eds.) **Power and ideology in education**. New York: Oxford University Press, p. 292-306, 1977.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PIRES DO PRADO, Ana. O ensino da escrita etnográfica como caminho na construção do olhar antropológico. **Debates em Educação**. Maceió. Vol. 11, Nº. 23, jan./abr. 2019.

ROSISTOLATO, Rodrigo; PIRES DO PRADO, Ana; MARTINS, Leane Rodrigues. A “realidade” de cada escola e a recepção de políticas educacionais. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 112-132, jan./mar. 2018.

SÁ EARP, Maria de Lurdes. **A cultura da repetência em escolas cariocas**. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2006.

SAMMONS, PAM. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.) **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 335-392, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon. **Melhorar a educação no Rio de Janeiro: um longo caminho**. URANI, A.; GIAMBIAGI, F. Rio: a hora da virada. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Cláudio de Moura. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 563-624, jul./set. 2013.

SEEGER, Anthony. Os índios e nós: estudos sobre sociedades tribais brasileiras. Rio de Janeiro: **Campus**, 1980.

SILVA, Jadilson Lourenço. **A rotatividade docente numa escola da rede estadual de ensino**. 2007. 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

SILVA, Hesley Machado. **Jovens do ensino médio noturno: demandas em relação à escola**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, MG, 2000.

SILVINO, Fernanda Cristina Soares. **Juventude e Escola: reflexões dos jovens em torno da relação professor/aluno**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. REICE - **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Vol. 2, No. 2, 2004.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Ensino Médio noturno: democratização e diversidade. Editora UFPR. **Educar**, Curitiba, n. 30, p. 53-72, 2008.

SOUZA, André Portela de; PONCZEK, Vladimir Pinheiro; OLIVA, Bruno Teodoro; TAVARES, Priscilla Albuquerque. Fatores associados ao fluxo escolar no ingresso e ao longo do ensino médio no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, PPE, Rio de Janeiro, v. 42, n. 1, p. 5-39, abr. 2012.

SOUZA, Luiz Gustavo S. **Uma nova etapa: juventude e experiências de ingresso no ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2007.

SOUZA, Nathália Rachel Fernandes de. **Escolarização e projetos de vida de jovens estudantes de camadas populares no Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel. Desafios da reflexão sociológica para a análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, p. 33-62, 2014.

SPOSITO, Marília Pontes; SOUZA, Raquel; SILVA, Fernanda Arantes e. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e170308, 2018.

TAVARES JÚNIOR, Fernando, SANTOS, Joan Rosa dos; MACIEL, Maurício de S. Análise da evasão no sistema educacional brasileiro. **Pesquisa e debate em educação**, Juiz de fora, v. 6, n.1, p.73-92, 2016.

TOGNI, Ana Cecília; CARVALHO, Marie Jane Soares. A escola noturna de ensino médio no Brasil (Impresso). **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 44, p. 61-76, 2007.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro, Zahar, 1999.

VELHO, Gilberto. Trajetória individual e campo de possibilidades. In: VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro, Zahar, 1994.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 33, jun/2001.

WACQUANT, Loic. **Corpo e alma: Notas etnográficas de um aprendiz de boxe**. Tradução: Angela Ramalho-Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

WEBER, Max. A “objetividade” do conhecimento na ciência social e na ciência política. In: WEBER, Max. **Metodologia das Ciências sociais**. Parte 1. Tradução de Augustin Wernet. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, P.107-154, 2001.

WELLER, Wivian. Jovens do ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo** / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução cultural**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.