



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Raissa Fernandes de Melo

**Matar aula e a resistência à escola construída
pelos outros: uma aproximação ao estudo de
caso no *campus* Natal-Central do IFRN**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Raíssa Fernandes de Melo

Matar aula e a resistência à escola construída pelos outros: uma aproximação ao estudo de caso no *campus* Natal-Central do IFRN

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas

Trabalho efetuado sob a orientação do

Professor Doutor José Augusto Palhares

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença [abaixo](#) indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Agradecer pela realização desse trabalho a todos aqueles que me vêm à mente, tamanha a contribuição que deram para que esta dissertação fosse possível, é agradecer, efetivamente pela viabilização do curso de todo este mestrado, reconhecendo a parceria, propriamente, dos envolvidos. Assim, gratidão:

Ao IFRN, por ter oportunizado tanto o convênio com a UMinho, quanto por ter me proporcionado, enquanto aluna, a melhor experiência de escola que uma jovem como eu poderia ter tido, e, já enquanto pesquisadora, ter me facilitado o acesso a todos os dados de que eu necessitava;

A meu professor-orientador, José Palhares, por ter sido tão compreensivo com as minhas dificuldades e por ter me dado toda a base de que precisava para desenvolver essa dissertação, além dos conselhos, das críticas construtivas e da disponibilidade;

À minha chefia imediata, Júlio César, por ser tão compreensivo e solidário;

Aos alunos do grupo de discussão e aos professores e demais servidores do *campus*, cuja participação é o próprio trabalho;

Aos amigos e amigas que me apoiaram e animaram nos dias em que deixei de acreditar em mim mesma, em especial Carol, Dayanne, Djúlia, Nayara, Paulo André e Talita;

À família de meu esposo, em especial sua mãe, Maria de Lourdes, sua irmã, Rafaella, e Tuca, por terem dado tanto de si à minha família neste intervalo de tempo;

A meus pais, Jôsi e Marcos, e irmã, Raiane, pelo amor inquestionável; sou grata a Deus por ter me dado vocês como família;

Aos três maiores amores de minha vida: João, Maya e Lucy.

Ao meu querido e amado esposo, Raul. Meu melhor amigo, a pessoa em quem mais me inspiro para ser melhor;

Por fim, às minhas amigas de ensino médio, as *guriahs*, por terem me ensinado a matar aula e comigo terem vivido o melhor ensino médio de todos.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais, declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Matar aula e a resistência à escola construída pelos outros: uma aproximação ao estudo de caso no campus CNat do IFRN

RESUMO

No presente trabalho, partindo da escuta, principalmente, dos alunos do *campus* Natal-Central do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRN, pretendemos dar conta de conhecer o fenômeno de matar aulas, o qual parece se insurgir frente ao caráter formal e impositivo da instituição-escolar. Para compreender esta prática, partimos de um panorama dos processos de escolarização atualmente em curso no Brasil, por meio do qual buscamos perceber qual a situação atual do ensino médio (ensino secundário) no país, e as principais dificuldades enfrentadas pelas autoridades para o melhoramento da qualidade da educação brasileira. Em seguida, procedemos a uma problematização acerca do entendimento do que é, de fato, democratização do ensino, e dos efeitos colaterais que a universalização e a obrigatoriedade escolares trazem consigo, a exemplo da desvalorização dos diplomas. Ainda, pormenorizamos as percepções quanto às culturas juvenis, passando pela caracterização do *ofício de alunos* dos jovens, característica fundamental a todas as juventudes em idade escolar das sociedades ocidentais. Tentamos assimilar, outrossim, como se dão as tensões culturais entre as culturas do alunado e aquela valorizada pelas instituições de ensino, trabalhando também os sentidos de escola. Utilizando técnicas como o inquérito por questionário, as entrevistas, a análise documental e o grupo de discussão, obtivemos uma considerável quantidade de dados da instituição, oriundos de diversas fontes da escola: alunos, pedagogas, professores, técnicos administrativos e gestor escolar. Em posse desses dados, discorreremos acerca das características, razões, fins e significados que a prática de matar aula (faltar às aulas) representa para esses diversos atores da escola, na perspectiva da resistência ao domínio supostamente mais autoritário dessa instituição.

Palavras-chave: democratização do ensino; juventudes; “matar aula” (faltar às aulas); obrigatoriedade; resistência; tensões culturais.

Skip class and the resistance to school made by the others: an approximation to the case study on IFRN's CNat campus

ABSTRACT

In the present work, starting from listening, mainly from students on the Natal-Central campus at Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRN, we intend to give an account of knowing the phenomenon of skipping classes which seems to rise up against the formal and imposing character of the school institution. To understand this practice, we start from an overview of the schooling processes currently underway in Brazil, through which we seek to understand the current situation of high school in the country, and the main difficulties faced by the authorities to improve the quality of Brazilian education. Then, we proceed with a questioning about the understanding of what is, in fact, democratization of teaching, and the side effects that universalization and compulsory schooling bring with it, such as the devaluation of diplomas. Still, we itemize the perceptions regarding youth cultures, passing through the job of students of young people characterization, like a fundamental characteristic for all school age youth in Western societies. We also try to assimilate how cultural tensions take place between the cultures of the students and those valued by educational institutions, also working on school senses. By using techniques such as the questionnaire survey, interviews, document analysis and discussion group, we obtained a considerable amount of data from the institution, from different sources in the school: students, pedagogues, teachers, administrative technicians and school manager. In possession of these data, we discuss the characteristics, reasons, ends and meanings that the practice of skipping classes represents for these different school actors, in the perspective of resistance to the supposedly most authoritarian domain of this institution.

Keywords: cultural tensions; democratization of education; obligatoriness; resistance; skip class; youths.

ÍNDICE GERAL

	Pág.
DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS...	ii
AGRADECIMENTOS.....	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
ÍNDICE GERAL.....	vii
ÍNDICE DE GRÁFICOS E QUADROS.....	x
SIGLÁRIO.....	xiii
CITAÇÃO.....	xiv
INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo I – Processos de escolarização e o afastamento da escola no Brasil.....	5
1.1. Indicadores da escolarização no Brasil de hoje.....	7
1.1.1 O analfabetismo no Brasil.....	7
1.1.2 Nível de instrução da população.....	9
1.1.3 Número de escolas e matrículas.....	10
1.1.4 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.....	11
1.1.5 Frequência à escola.....	12
1.2. Principais deságios brasileiros ao alargamento da escolaridade.....	14
1.3. A rejeição à escola no Brasil.....	16
Capítulo II – A juventude como produto da obrigatoriedade de ensino.....	19
2.1. Democratizar é mais que universalizar.....	21
2.2. A condição social da juventude (ou o plural disso).....	28
2.3. O ofício de aluno.....	31
2.4. Obrigações e percepções de escola.....	35
2.5. A ilusão do sucesso escola.....	38
2.6. A importância da escola.....	39
2.7. A resistência à cultura escolar.....	41

2.8. A geração do futuro... Mas que futuro?.....	46
Capítulo III – Dos percursos teórico-metodológicos e dos preceitos éticos.....	48
3.1. A abordagem teórica.....	49
3.2. Percurso metodológico.....	53
3.2.1. Da abordagem qualitativa.....	55
3.2.1.1 De uma aproximação ao estudo de caso.....	56
3.2.2 Das técnicas de recolha de dados.....	57
3.2.2.1 Da análise documental.....	58
3.2.2.2 Dos inquéritos por questionário.....	59
3.2.2.3 Do grupo de discussão.....	63
3.2.2.4 Das entrevistas.....	68
3.3 Preceitos éticos.....	71
Capítulo IV – Análise de dados – sobre uma perspectiva do IFRN e de seus mata-aulas.....	74
4.1. Aproximação ao público alvo da pesquisa.....	75
4.1.1 O técnico-integrado.....	76
4.1.2 O <i>campus</i> Natal-Central (CNat).....	77
4.1.3 Dos cursos de 1) Informática para Internet e 2) Manutenção e Suporte.....	78
4.2. O fenômeno de matar aula no CNat: uma análise com base em TMS e TII.....	79
4.2.1 Quem são os alunos do estudo (para além de matriculados em TMS e TII).....	79
4.2.2 Os mata-aulas de TMS e TII.....	81
4.2.2.1 As razões alegadas para matar aulas.....	86
4.2.2.2 Os espaços preferidos para matar aula.....	91
4.2.2.3 A influência da participação dos pais na vida escolar dos filhos.....	95
4.2.2.4 O engajamento estudantil.....	102
4.2.2.5 A “maturidade” dos estudantes e o fenômeno de matar aula.....	105
4.2.2.6 Os insucessos escolar e profissional e o técnico integrado (na visão dos alunos.....	111
4.2.2.6.1 As reprovações e o abandono escolar.....	117
4.2.2.6.2 A reprovação por faltas, os usos da chamada e os motivos “justos”	121

4.2.2.7 A importância do professor na decisão de matar aula.....	130
4.2.2.8 Considerações sobre as juventudes de TMS e TII e expectativas para o futuro.....	139
4.2.2.9 Percepções de escola.....	142
Conclusão.....	149
Referências bibliográficas.....	156
Apêndices.....	160
Apêndice I – Inquérito por questionário submetido aos alunos.....	161
Apêndice II – Roteiro da entrevista com o gestor escolar.....	174
Apêndice III – Roteiro das entrevistas com as pedagogas.....	175
Apêndice IV – Roteiro das entrevistas com os professores.....	176
Apêndice V – Roteiro do grupo de discussão.....	177
Apêndice VI – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos inquéritos.....	178
Apêndice VII – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das entrevistas.....	180
Apêndice VIII – Autorização para participação no grupo de discussão com gravação de áudio e vídeo.....	182
Apêndice IX – Transcrição da entrevista com o professor Alceu.....	184
Apêndice X – Transcrição da entrevista com a professora Ana Carolina.....	189
Apêndice XI – Transcrição da entrevista com o professor Erasmo.....	195
Apêndice XII – Transcrição da entrevista com o gestor escolar Inácio.....	203
Apêndice XIII – Transcrição da entrevista com a pedagoga Marisa.....	209
Apêndice XIV – Transcrição da entrevista com a pedagoga Rubel.....	216
Apêndice XV – Transcrição do grupo de discussão.....	226
Apêndice XVI – Outros gráficos e quadros possibilitados pela recolha de dados.....	252
Anexos.....	275
Anexo I – Inquérito por questionário aos alunos participantes do grupo de discussão.....	276
Anexo II – Carta de anuência do IFRN.....	290
Anexo III – Declaração autorizando uso do nome da instituição.....	291

ÍNDICE DE GRÁFICOS E QUADROS

	Pág.
GRÁFICOS	
Gráfico 1 – Taxas de não-alfabetizados com 15 anos ou mais dos anos 2000 até 2018	8
Gráfico 2 – Nível de instrução da população brasileira dos anos 2000 até 2018.....	9
Gráfico 3 – Matrículas realizadas na educação básica dos anos 2000 até 2018.....	10
Gráfico 4 – Estabelecimentos de educação básica dos anos 2000 até 2018.....	11
Gráfico 5 – IDEB por nível de ensino em cada uma de suas edições	12
Gráfico 6 – Razões para estudar no IFRN – campus CNat (em números absolutos).....	80
Gráfico 7 – Frequência com que se mata aula nos cursos de TMS e TII.....	83
Gráfico 8 – Frequência com que se mata aula no curso de TMS.....	84
Gráfico 9 – Frequência com que se mata aula no curso de TII.....	85
Gráficos 10a e 10b – Frequência com que se mata aula nos segundos anos.....	86
Gráfico 11 – Razões para matar aula no curso de TMS.....	87
Gráfico 12 – Razões para matar aula no curso de TII.....	89
Gráfico 13 – Espaços preferidos para matar aula dentro do IFRN.....	94
Gráfico 14 – Frequência com que os pais se fazem presentes às reuniões da escola.....	96
Gráfico 15 – Acompanhamento pelos pais da frequência de seus filhos às aulas.....	97
Gráfico 16 – Frequência com que os pais dos alunos que matam e que não matam aula se fazem presentes às reuniões escolares.....	100

Gráficos 17a e 17b – Faixas de frequência das turmas de 4º ano em 2019.....	107
Gráfico 18 – Horas semanais dedicadas ao estudo pelos alunos de TMS e TII.....	130
QUADROS	
Quadro 1 – Taxas de Analfabetismo no Brasil de 2000 a 2010.....	8
Quadro 2 – Percentuais de alunos que matam aula e saem da escola em relação ao ano/série escolar.....	93
Quadro 3 – Acompanhamento dos pais dos alunos que matam e que não matam aula quanto à frequência de seus filhos às aulas.....	100
Quadro 4 – Acompanhamento dos pais dos alunos que matam aula e dos que não quanto aos resultados de seus filhos e a cobrança que fazem para que eles estudem.....	101
Quadro 5 – Tipos de engajamento entre os que matam e os que não matam aula.....	102
Quadro 6 – Tipos de engajamento dos alunos entre os que matam aula e permanecem na escola ou dela saem.....	103
Quadro 7 – Frequência média às aulas por série/ano escolar.....	106
Quadro 8 – Frequência média às aulas pelo percurso escolar das turmas de TMS e TII	106
Quadro 9 – Frequência média às aulas pelo percurso escolar dos concluintes/2018	107
Quadro 10 – Opinião acerca da determinação do desempenho escolar sobre o sucesso profissional para os alunos que matam e que não matam aula.....	112
Quadro 11 – Opinião acerca da determinação do desempenho escolar sobre o sucesso profissional por ano/série escolar.....	113

Quadro 12 – IRA médio das turmas de TMS e TII por ano/série escolar.....	114
Quadro 13 – Reprovações registradas nos cursos de TMS e TII de 2016 a 2018.....	118
Quadro 14 – Percentuais de reprovações e dependências face à quantidade total de alunos registrados para os cursos de TMS e TII por ano/série escolar.....	118
Quadro 15 – Reprovações por falta pelos totais de Reprovações.....	121
Quadro 16 – Opiniões quanto ao instituto da reprovação por faltas nas turmas de TMS e TII pelos alunos que matam aula.....	122
Quadro 17 – Como e para que fins professores fazem a chamada segundo os alunos...	128

SIGLÁRIO

CNAT: *Campus* Natal-Central

CF: Constituição Federal (Constituição da República Federativa do Brasil)

DIATINF: Diretoria Acadêmica de Gestão da Tecnologia da Informação

EC: Emenda Constitucional

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF's: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (de todas as unidades federativas do Brasil)

IFRN: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB: Lei de Diretrizes e Bases (da educação nacional do Brasil)

PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional

PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE: Plano Nacional de Educação

PPC: Projeto Pedagógico de Curso

PPP: Projeto Político-Pedagógico

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica

SUAP: Sistema Unificado de Administração Pública

TII: Técnico em Informática para Internet

TMS: Técnico em Manutenção e Suporte em Informática

Se fosse tão bom assim, mainha

Não seria imposição

Não!

Mamãe Eu Não Queria – Raul Seixas (1984)

INTRODUÇÃO

Quando se fala de qualquer coisa a partir e dentro de um contexto acadêmico, além do rigor científico exigido por regra – o qual manifesta-se na formalidade da escrita, no pensamento reflexivo, naquilo que traz um mínimo de ineditismo, nas referências incontornáveis àquele tema cujo estudo é o pretendido pelo pesquisador, nos cuidados com a ética em todos os procedimentos da pesquisa, na garantia de não descontextualizar as falas das fontes utilizadas, na manifestação honesta do lugar de fala (Ribeiro, 2019) do qual partem as indagações primeiras do pesquisador, suas intenções, suas posições específicas etc. –, também se observa (de forma alguma pretendendo esgotar a lista) a autoridade científica de quem fala o que fala.

Neste sentido, faz-se fundamental compreender o que seria “autoridade científica”. Conforme pontua Garcia (1996), em artigo que analisa o campo científico em Bourdieu, para cada campo social corresponde uma “forma dominante de capital” (p. 66), sendo a correspondente do campo científico a supracitada autoridade científica. A autoridade científica diz respeito, assim, ao investimento, dentro da comunidade científica, de legitimidade, de credibilidade aos sujeitos que, uma vez dessa autoridade investidos, podem, em nome da ciência, falar e por seus compaginados serem ouvidos, respeitados e considerados.

Segundo Fujimura (2004), as “guerras das ciências”, atualmente, dão-se não mais entre as dicotomias ciência *versus* anticiência e objetividade *versus* subjetividade, mas sim quanto à autoridade na ciência, relativa a quem define que tipo de ciência é cientificamente aceitável como ciência. Neste trabalho, a autora, narrando exemplos que vão da antropologia à matemática, coloca como os debates ocorrem nesses campos específicos em torno da verdadeira autoridade com que os expoentes de cada um desses campos advoga para si, no sentido de deslegitimar os autores e os trabalhos que vão na contramão daqueles que as suas autoridades consagram.

No particular de nosso trabalho, então, partimos do pressuposto de que

todo o conhecimento científico é autoconhecimento. A ciência não descobre, cria, e o *acto* criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real. (Santos, 2008, p. 83).

Na linha do que pondera Santos (2008), então, quem, em nossas sociedades ocidentais, não conhece a instituição-escola? Somos todos profundamente marcados pela escolarização, seja porque nas escolas tenhamos passado uma parte considerável de nossas vidas, seja porque dela

tenhamos eventualmente sido privados, pelas diversas vias da exclusão. Sendo todos nós parametrizados em função da escola, como aqueles que foram ou não escolarizados, que alcançaram ou não o “sucesso” escolar, defendemos que todos nós temos perspectivas a pontuar sobre essa instituição, e com a representatividade e o respaldo, no mínimo, da vivência. Nesse sentido, uma vez que observemos os rigores metodológicos, busquemos autores consagrados para nos referenciar, façamos investigação empírica, por que desconsiderar o enfoque que não o dos acadêmicos propriamente ditos, mas o dos alunos?

Esta pesquisadora não é docente, seu diploma não assina uma licenciatura, e seu bacharelado não foi em pedagogia ou outra ciência da educação. Mas ela não só foi como continua a ser aluna, faz parte do polo ao qual se destinam as escolas, o qual dá sentido à existência dessas instituições. Por que não teria propriedade para falar de escola quem a experiencia desde a mais tenra idade, e a continua a vivenciar de diversas maneiras no decorrer de sua vida?

Pensando nisto, julgamos que não só esta pesquisadora, como também as principais fontes deste trabalho, os alunos do *campus* Natal-Central do IFRN têm, sim, propriedade para falar de escola. Nosso trabalho dá especial importância ao aluno por uma razão elementar: tratamos de escola, mas tratamos especificamente de matar aula. Matar aula é decidir por não assistir à aula que se deveria assistir para se fazer qualquer outra coisa que se queira fazer. E quem toma essa decisão são os alunos. Matar aula é uma prática escolar singular aos estudantes, e foi justamente por isso que a perspectiva deles foi a privilegiada neste escrito.

Do estudo dessa prática, objetivamos verificar quais as suas maiores incidências, se entre alunos dos cursos de Informática para Internet ou de Manutenção e Suporte em Informática; se entre alunos mais novos na instituição ou alunos mais experientes; quais as principais razões que eles utilizam para matar aula; quais os principais espaços adotados para a fuga às aulas; o que matar aula representa para eles; se essa prática tem relação com uma rejeição à escola tradicional, captando entre os estudantes, ainda, que alternativas eles veem e desejam, se é que veem e desejam, para essa escola; e a importância do professor nessa decisão. Por meio de um inquérito intitulado “Quem nunca matou aula?”, pudemos conseguir diversas informações sobre o fenômeno, mas também as pistas para aprofundar outras questões no grupo de discussão, posteriormente realizado.

Para chegarmos a esses dados propriamente ditos, partimos de uma contextualização acerca das políticas educativas em curso no Brasil dos anos 2000 até os dias atuais, através da qual pudemos verificar como falar de democratização do ensino médio em um país com tanta

desigualdade social, e educacional também. O ensino médio é o nível de ensino sobre o qual nos deteremos, é este nível que frequentam os jovens por nós estudados.

Do panorama desses processos de alargamento da escolaridade no Brasil, e da verificação dos desafios que se apresentam a este país quanto aos seus objetivos de melhoria da oferta educativa, seguimos para a problematização da democratização do ensino e de seus efeitos colaterais: trabalharemos, então, a desvalorização dos diplomas; “o ofício de aluno” (Perrenoud, 1995), os sentidos de escola e do trabalho que ela realiza; as tensões geradas em razão de a cultura valorizada pela escola, a qual ela tenta transmitir a seus alunos, guardar diversos graus de distância e/ou proximidade com as culturas do alunado; a figura permanente do (in)sucesso escolar; os discursos sobre as juventudes, os futuros que se desenham ou não, e as incertezas dos anos de agora e dos vindouros.

Em seguida, fazemos nossa exposição de abordagem teórica e de percurso metodológico, esclarecendo aquilo que nos conduziu a estudar o tema por nós trabalhado da forma como decidimos estudá-lo, e justificando as diversas escolhas que fizemos. Além disso, demonstramos os cuidados éticos observados no tratamento dos dados obtidos, na forma de consegui-los e de apresentá-los nesta dissertação.

Por fim, trazemos os dados por nós coletados e analisados, apresentando principalmente o ponto de vista dos estudantes, mas também os de professores, pedagogas e gestor educativo por nós entrevistados. Esses dados foram cruzados observando demonstrar os aspectos que julgamos mais relevantes, e foram traduzidos ora sob a forma de gráficos, ora sob a de quadros, de modo a possibilitar uma melhor visualização do fenômeno de matar aula.

Por fim, o que pretendemos, com este trabalho, é compreender, em alguma medida, qual é o sentido que ainda permanece de escola. Por que alunos vão à escola e não assistem às aulas? Se o sentido da escola é apenas o de informar, para que ir à escola se há outros meios para se educar? Ou o sentido dela não é apenas este? O que os jovens mais esperam da instituição escolar? O que, neste fenômeno, é realmente subjetivo, particular ao aluno, e o que é responsabilidade da própria escola? Na linha de Pacheco (2018), colocamos a nós mesmos a seguinte indagação: por que referências teóricas com mais de um século de pronunciadas “se manterem dramaticamente atuais, apesar e contra o desenvolvimento das chamadas ciências da educação” (p. 21)?

Assim, desejamos nas próximas páginas promover uma discussão que supere os lugares comuns acerca da universalização do ensino, da democratização da escola e da obrigatoriedade da presença. Pretendemos instigar, desta feita, uma reflexão quanto ao fato de alunos que estão

sempre presentes em sala reprovarem, e alunos que faltam com regularidade registrarem boas notas em seus percursos acadêmicos: qual seria, então, a necessidade de ainda haver escolas? Nessa esteira, questiona-se Pacheco (2018, pp. 95 – 96)

Conseguirão explicar por que razão alunos com 100% de assiduidade reprovam, enquanto jovens, fora do cárcere, aprendem? Estarão a confundir escola com edifício escolar? [...]. Saberão que, à luz da ciência produzida desde há um século, a expressão “reprovar por faltar” é uma obscenidade? (2018, p. 95 – 96).

Ainda que não consigamos responder a essas perguntas, pretendemos, nos capítulos que seguem, compreender como tais questionamentos traduzem a realidade do que acontece nas escolas tradicionais, e, especificamente, na escola de nossa singular atenção: o CNat.

Capítulo I – Processos de escolarização e o afastamento da escola no Brasil

1. PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E O AFASTAMENTO DA ESCOLA NO BRASIL

São várias e amplamente conhecidas as deficiências da educação no Brasil – sobretudo a pública –, advindas de um projeto de democratização que por muito tempo não passou de projeto, e que mesmo após ter saído do papel, segue apresentando muitas dificuldades em se consolidar, tamanho o passivo histórico deixado pela indiferença do Estado com a causa educativa. O Ensino Médio¹, que só após a Emenda Constitucional – EC 59/2009 passou a ser obrigatório, lida ainda com outros percalços, vide as polêmicas atinentes aos conteúdos ensinados, à formação dos docentes e sua remuneração, os (des)investimentos públicos etc. O entendimento do Ensino Médio enquanto nível constituinte da educação básica² e sua conseqüente obrigatoriedade

demonstram o reconhecimento de sua importância política (pois é inaceitável um país com tamanha desigualdade educacional), social (devido à desvalorização dos diplomas, e à demanda concreta e crescente de se competir no exíguo mercado de trabalho) e econômica (que requer a socialização numa nova lógica do trabalho) (Krawczyk, 2009, p. 8).

Dado que o público por nós investigado está matriculado neste nível de ensino, e objetivando desenhar um panorama dos processos de escolarização em curso no Brasil – com destaque para o ensino médio – nas últimas décadas, elegemos cinco indicadores, quais sejam: as taxas de analfabetismo, de nível de instrução da população, do número de escolas e matrículas, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e, por fim, a de frequência à escola. Em posse dessas informações, verificaremos como se deu a evolução dos referidos indicadores nos últimos vinte anos, para, em seguida, pontuar os principais desafios que ainda persistem face às políticas de melhoramento da educação brasileira.

Almejamos, com isso, perceber como se dá o distanciamento dos jovens, no particular do nosso estudo, no Ensino Médio, das escolas. Que fatores, como os econômicos, sociais e mesmo os subjetivos, influenciam – ou forçam – esses sujeitos a se afastarem – ou mesmo abandonarem – dessas instituições formais de ensino. Seguindo este caminho, julgamos que podemos começar a compreender se haveria relação entre tais fatores e o fenômeno de matar aulas, objeto desta investigação.

¹ Seu equivalente europeu é o ensino secundário.

² A educação básica é aquela que compreende toda a instrução formal compulsória do Estado Brasileiro: abrange as faixas populacionais dos 04 aos 17 anos de idade, contemplando a educação infantil e os ensinos fundamental e médio (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9.394/1996).

1.1 Indicadores da Escolarização no Brasil de Hoje

Para assimilarmos, numericamente, os processos de escolarização pelos quais o Brasil vem passando desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 – CF/88 (vigendo desde a redemocratização do país) reunimos dados dos censos demográficos dos anos 2000, 2010 e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD Contínua e Censo Escolar, ambos de 2018: de 2000 pelo marco de abertura do novo milênio; de 2010 para dimensionar os impactos de políticas em andamento, posto o decurso, àquele ano, de mais de 10 anos da LDB e 20 anos da CF/88; e da PNAD Contínua e do Censo Escolar de 2018, ambos porque trazem os dados mais recentes disponibilizados em matéria de educação pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

1.1.1 O Analfabetismo no Brasil

A escolha do analfabetismo como indicador deve-se ao fato de ser esse um problema ainda não superado em terras brasileiras, e que durante muito tempo excluiu a maior parte da população dos processos políticos deste país, marcando diversas gerações de marginalizados tanto das escolas quanto da condição de cidadãos (legalmente, por não poderem votar). Outrossim, não julgamos que podemos falar de processos de democratização do ensino médio no país passando ao largo da realidade de que mesmo os níveis iniciais de tais processos, como os da alfabetização, ainda não tenham sido universalizados. Objetivamente, portanto, ignoraremos toda a discussão acerca das conceituações de analfabetismo, pois pretendemos, neste instrumento, utilizar somente o ponto de corte do próprio IBGE em seus recenseamentos, qual seja o do questionamento aos cidadãos quanto à capacidade de ler e escrever.

Dos esforços envidados durante o século passado na extensão da escolarização e erradicação do analfabetismo resultou, segundo Ferraro (2009), um aumento significativo no número de matrículas em instituições formais de ensino, bem como a progressiva – embora lenta – queda das taxas de analfabetismo no país. Entretanto, o Brasil abriu o novo milênio com números ainda elevados de não-alfabetizados, sendo tal montante, dentre a população de 10 anos ou mais, de aproximadamente 16,5 milhões de pessoas (IBGE, 2000).

No recenseamento realizado em 2010, observamos a continuidade da diminuição nos números absolutos de não alfabetizados. Quanto à faixa etária da obrigatoriedade (nesse período já aumentada dos 4 aos 17 anos, vide a EC 59/2009), comparando-a ao mesmo intervalo

pesquisado no Censo 2000 (na população de 5 a 17 anos), tem-se uma queda significativa (IBGE, 2010):

Quadro 1: Taxas de Analfabetismo no Brasil de 2000 a 2010

Populações	2000	2010
Não-alfabetizados com 10 anos ou mais de idade	12,00%	9,00%
Não-alfabetizados em idade de escolaridade obrigatória	12,40%	9,50%

Fonte: Construído com base nos Censos Demográficos realizados pelo IBGE nos anos de 2000 e 2010.

Na PNAD Contínua 2018, os indicadores relativos ao analfabetismo – atualizados na PNAD 2017 para atenderem ao disposto no Plano Nacional de Educação 2014-2024, que, especificamente em sua meta 9, estabelece a elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais (Brasil, 2015) – não trazem mais informações relativas às populações com menos de 15 anos de idade, o que nos impossibilita de fazer o comparativo histórico com os recenseamentos de 2000 e 2010 para aquelas amostras. Todavia, a PNAD Contínua traz informações sobre os dois anos anteriores, 2017 e 2016, demonstrando permanente queda do número de não-alfabetizados no Brasil:

Gráfico 1: Taxas de não-alfabetizados com 15 anos ou mais dos anos 2000 até 2018



Fonte: Construído com base nos censos demográficos de 2000 e de 2010 e nas PNADs contínuas de 2016 a 2018.

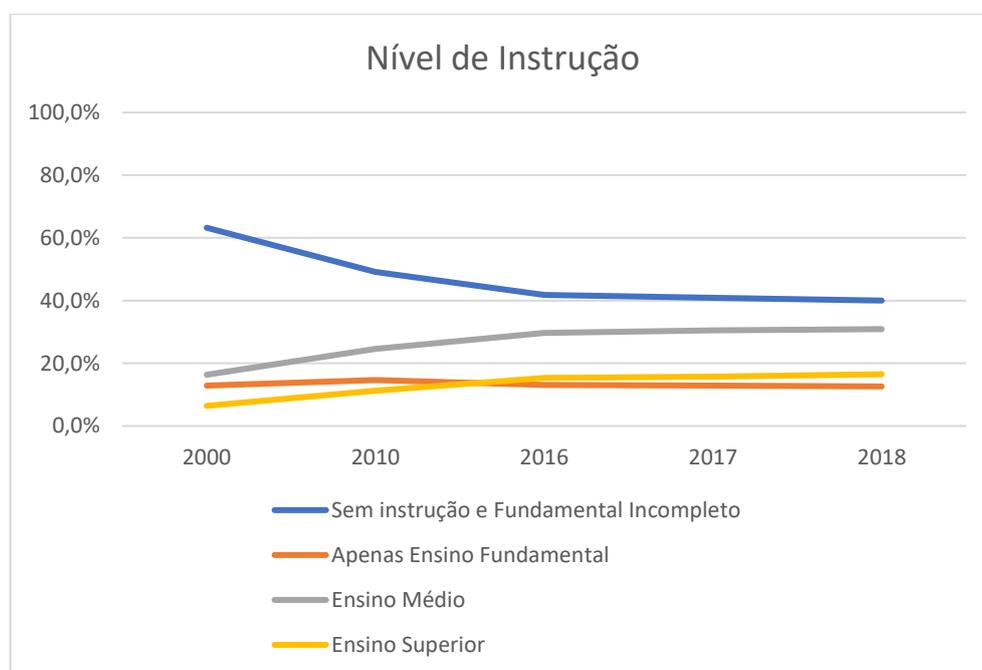
Assim, pela PNAD verifica-se que, em 2018, o número de não-alfabetizados entre as pessoas de 15 anos ou mais foi estimado em 11,3 milhões. Comparada à taxa de 2017, o número de pessoas dessa população (15 anos ou mais) que não eram alfabetizadas foi subtraído em cerca de 121 mil pessoas. Já com relação às mesmas populações do Censo 2000, verificamos uma diminuição de cerca de 47% em 2018.

1.1.2 Nível de Instrução da População

O indicador do nível de instrução demonstra o nível de ensino formal a que uma pessoa chegou, independentemente da duração dos cursos que tenha frequentado, e é avaliado na população a partir de 25 anos, que é quando se presume que os respondentes já tenham concluído seus percursos nas instituições formais de educação. O levantamento da quantidade de anos de estudo integralizada pela população torna-se, dessa feita, um grande instrumento para análise do perfil atingido pelos estudantes do país em seus processos de escolarização.

De acordo com o Censo 2000, do total de residentes no país com 25 anos ou mais, 14,5% não haviam concluído nenhum ano sequer de ensino. No recenseamento de 2010, verificou-se que 24,6% do total dessa mesma faixa etária concluíram o ensino médio, um aumento considerável de 50,9% frente aos números do Censo 2000 (IBGE, 2010). Ato contínuo, comparando as alterações percentuais em 18 anos, do Censo 2000 para a PNAD Contínua 2018, percebemos um acréscimo substancial no número dos que finalizaram a etapa final da escolaridade obrigatória, o ensino médio, em 89,1%. Os outros níveis de escolaridade também apresentaram melhoras, mantendo-se a queda nos números dos que não tinham qualquer instrução e/ou apenas o ensino fundamental, e subindo também os que concluíram o ensino superior:

Gráfico 2: Nível de instrução alcançado pela população brasileira dos anos 2000 até 2018

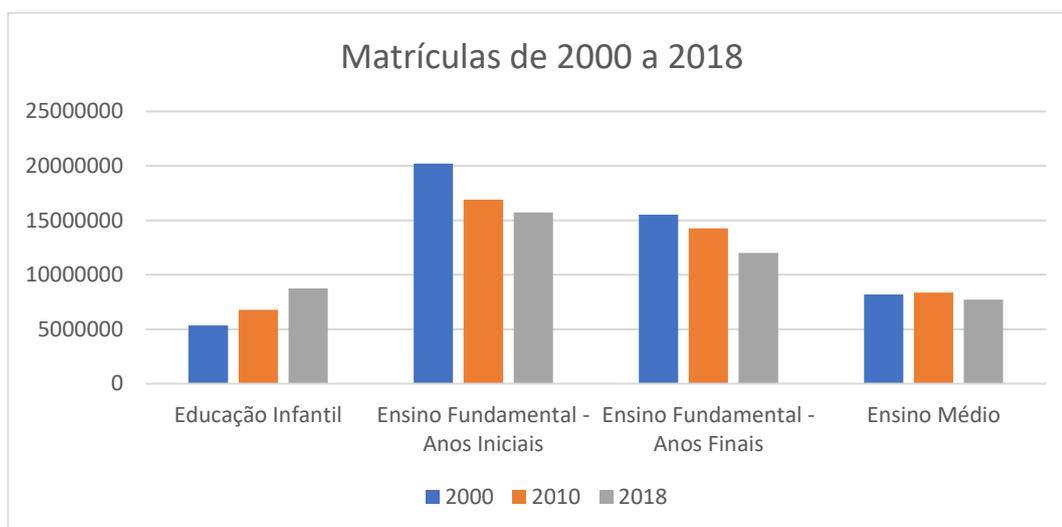


Fonte: Construído com base nos censos demográficos de 2000 e de 2010 e na PNAD Contínua de 2018.

1.1.3 Número de Escolas e Matrículas

No ano de 2000, do total de matrículas ofertadas na educação básica, 11,6% eram para a educação infantil, 77,8% para o ensino fundamental e 17,8% para o ensino médio. Atribui-se o peso do ensino fundamental ao fato de as políticas de escolarização terem sido fortemente direcionadas a tal nível naquele período, bem como em razão de ele contemplar o maior número de anos da escolaridade obrigatória³ (IBGE, 2000). O movimento de crescimento que se observa na educação infantil deve-se à política de aumento da oferta de vagas em creches públicas, e pensamos que o de diminuição no ensino fundamental dê-se em razão de o ápice das políticas de universalização para esse nível já ter ocorrido, e por já se ter conseguido, como à frente se demonstrará, praticamente, a universalização para essa faixa. As matrículas no ensino médio, por sua vez, não passaram por alterações significativas no período estudado e registraram em 2010 e 2018, respectivamente, 18 e 17,7% do total daquelas realizadas na educação básica (IBGE, 2010 e 2018).

Gráfico 3: Número de matrículas realizadas na educação básica dos anos 2000 até 2018



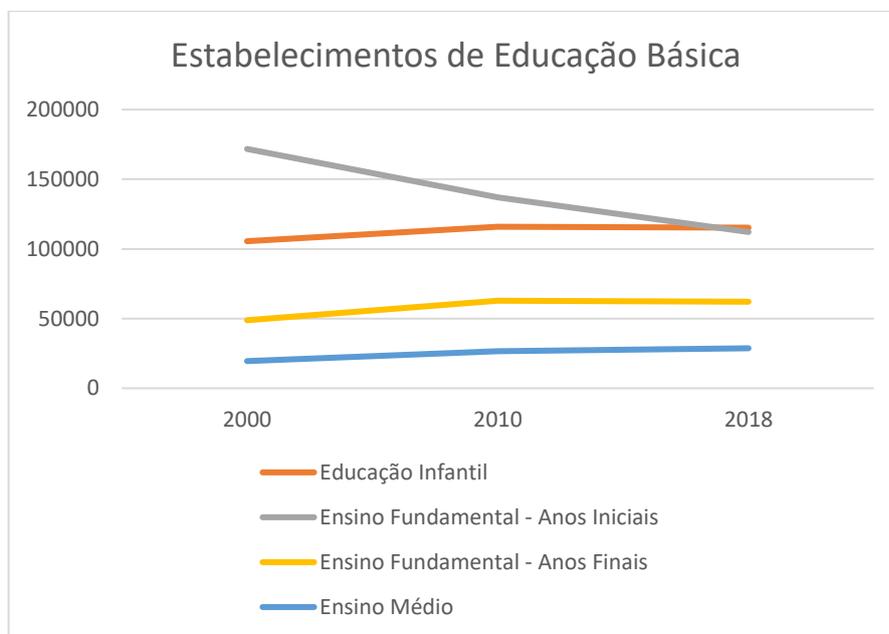
Fonte: Construído com base nos censos demográficos de 2000 e de 2010 e na PNAD Contínua de 2018.

Embora percebamos que, proporcionalmente, esse número de matrículas no ensino médio não tenha sofrido alterações substanciais, o número de estabelecimentos cresceu em 36,3% de 2000 a 2010 (período que coincide com a expansão dos Institutos Federais), mantendo, para o período de 2010 a 2018, tal crescimento, agora à proporção de 8,1%. (IBGE, 2000, 2010 e 2018).

³ Atualmente, o ensino fundamental conta com nove anos/séries escolares, face aos três anos/séries do ensino médio, conforme disposto na LDB.

Segundo os dados do Censo Escolar 2018, entretanto, o ensino médio é ofertado por apenas 15,8% das escolas atualmente, número que aponta um crescimento total tímido, de 2%, em relação ao número de escolas registrado em 2010 (IBGE, 2018).

Gráfico 4: Número de estabelecimentos de educação básica dos anos 2000 até 2018



Fonte: Construído com base nos censos demográficos de 2000 e de 2010 e na PNAD Contínua de 2018.

1.1.4 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB é uma ferramenta utilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP para aferir o desempenho do sistema educacional brasileiro, e é verificado por meio da proficiência conseguida pelos estudantes no SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, o qual se constitui de avaliações externas de larga escala que monitoram a taxa de aprovação dos alunos avaliados, apontando como se dá o fluxo escolar desses estudantes na educação básica, conforme dados do portal online do Instituto ⁴.

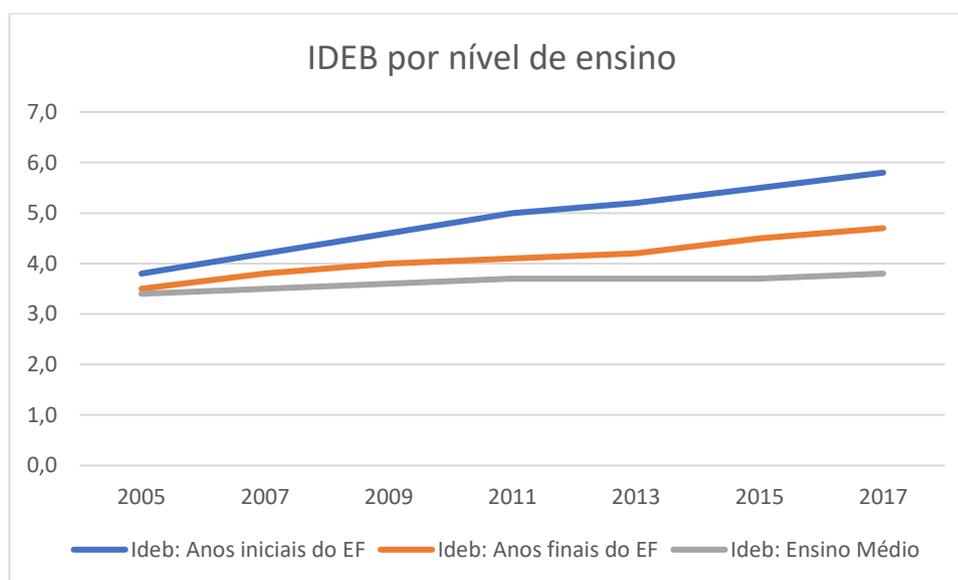
O propósito da combinação das duas dimensões, aprovação e fluxo escolar, é o de impulsionar os sistemas de ensino a melhorarem ambas simultaneamente, não uma em prejuízo da outra. Nesse sentido, caso um sistema de ensino retenha seus alunos para alcançar um melhor

⁴ Link para acesso: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>

resultado no SAEB, criará um gargalo para seu fluxo; se, na contramão, quiser dar vazão aos fluxos sem o cuidado com o aprendizado, isso não deixará de ser mensurado na nota levantada.

Até o ano de 2017, último em que o INEP divulgou o IDEB, já se somavam sete edições publicadas no Brasil. Apesar de vir apresentando resultados cada vez melhores em todos os níveis de ensino da educação básica, essa evolução tem sido mais lenta nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Gráfico 5: IDEB por nível de ensino em cada uma de suas edições (2005 a 2017)



Fonte: Construído com base nas avaliações do IDEB registradas de 2005 a 2017.

Diferentemente do ensino fundamental – anos iniciais (nível que alcançou a meta estabelecida para o período), o ensino fundamental – anos finais e o ensino médio não conseguiram o mesmo. Especificamente quanto aos resultados do ensino médio, esses, até 2015, eram calculados por amostragem de escolas, diferentemente do ensino fundamental. A partir da edição de 2017, contudo, o SAEB passou a ser aplicado a todas as escolas públicas e, por adesão, às escolas privadas. O resultado de 2017 (3,8) superou em 0,1 ponto o da edição anterior, que se manteve estagnado por três edições, mas registrou uma distância de 0,9 pontos face à meta proposta para 2017 (4,7).

1.1.5 Frequência à Escola

A partir das informações levantadas acerca da frequência dos brasileiros e brasileiras às instituições formais de ensino, o IBGE pode calcular as taxas de escolarização e a ajustada de

frequência escolar líquida, indicadores esses que ajudam a acompanhar o acesso, o atraso e o abandono escolares do sistema de ensino do Brasil. Analisando os dados do Censo 2000, observa-se um número expressivo de crianças com até 6 anos que nunca frequentaram a Educação Infantil. Nota-se, também, que muitos jovens com mais de 20 anos nunca estudaram. Dos mais de 27 milhões de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos existentes à época no país, 6% deles não estavam estudando, mesmo sendo essa faixa o alvo do instituto da obrigatoriedade de ensino à época (IBGE, 2000).

Ainda observando essa faixa etária, notou-se uma significativa ampliação do atendimento para aquelas de 7 a 9 anos, em um percentual de 94,3% da demanda, embora 9% dessa população ainda estivessem na pré-escola, uma distorção idade-série relevante. Entre as pessoas de 10 a 14 anos, essas eram atendidas num percentual de 96,4%. Contudo, a partir da faixa dos 15 aos 17 anos, correspondente ao ensino médio, a curva de atendimento começava a declinar, sendo apenas 77% dos jovens atendidos pelo sistema educacional (IBGE, 2000). No recenseamento de 2010, verificou-se um aumento significativo da frequência desses jovens à escola, embora 16,7% dessa população ainda não o fizessem (IBGE, 2010).

Pormenorizando a taxa de escolarização para as pessoas de 6 a 10 anos de idade, 96,1% estavam frequentando a etapa estabelecida para a sua idade em 2018. Entretanto, é no curso das séries finais do ensino fundamental, idealmente estabelecidas para o grupo de 11 a 14 anos de idade, que se dá início ao descompasso idade/etapa escolar. Chegando uma parte desse grupo atrasado já no início do ensino médio, essa distorção acaba por se intensificar no decurso desse nível de ensino (IBGE, 2018).

Assim, percebe-se que, em 2018, para a faixa de idade dos 6 aos 14 anos, a universalização pretendida já estava, desde 2016, praticamente alcançada, com 99,3% dessa população devidamente frequentando a escola; para os jovens de 15 a 17 anos, contudo, a taxa alcançada foi de 88,2%, número que ainda não confirma a universalização pretendida para essa população (IBGE, 2018), conforme o estabelecido na Meta 3 do Plano Nacional de Educação 2014 – 2024⁵.

Restando, pois, a taxa de escolarização das pessoas de 15 a 17 anos aquém do que se havia estabelecido desde 2016; observando que a taxa de frequência escolar líquida – por meio da qual se pode verificar a distorção série-idade –, a qual havia sido fixada em 85% para a referida população, pela mesma Meta 3, também não foi alcançada, ficando em 69,3% em 2018 (IBGE,

⁵ Lei nº 13.005 de 2014. Link para acesso: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

2018); e que tais distorções vão conduzindo, dentre outros fatores, ao abandono escolar⁶, como mais à frente discutiremos, os processos de democratização da escola no Brasil, em especial no ensino médio, defrontam-se com uma série de obstáculos às suas metas de universalização.

1.2 Principais Desafios Brasileiros no Alargamento da Escolaridade

Na linha do que defende Krawczyk (2009), a evasão (ver nota de rodapé 6) que persiste nas escolas públicas brasileiras, e em especial no ensino médio, mesmo após diversas políticas de universalização e incentivo à matrícula neste nível de ensino, é uma prova da crise de legitimidade por que tem passado a instituição escolar, crise que deriva tanto dos problemas de ordem econômica e da desvalorização dos diplomas, quanto da falta de outras motivações para os jovens estudantes darem continuidade a seus percursos acadêmicos.

Krawczyk (2009) coloca que o sentido da escola, para os jovens, está fortemente ligado à sua integração no ambiente escolar (aspecto a ser mais aprofundado no próximo capítulo). Além disso, a autora pontua que uma outra forte motivação seria a de receber a preparação necessária para o mercado de trabalho, mas tal argumento não se confirma face aos crescentes números do desemprego. Já quanto ao interesse intelectual, acrescenta que uma maior inclinação ou um afastamento a determinada disciplina vai se vincular à experiência particular prévia na escola e aos resultados obtidos. A simpatia por alguma disciplina dependeria ainda, de acordo com a autora, da atitude do professor: se ele tem paciência, se consegue se conectar aos alunos, se tem a capacidade de incentivá-los.

A despeito de a escola, entretanto, não ser atraente como deveria ou poderia para seus alunos, o fato é que os anos de escolaridade das gerações mais jovens brasileiras aumentaram significativamente, como os indicadores acima listados o demonstram, mas não se pode deixar de observar as persistentes distorções série-idade (além do analfabetismo funcional). Dessa feita, Krawczyk (2009) pontua que, mesmo estando a população atual mais escolarizada que a sua antecessora, ela é majoritariamente constituída por jovens de baixa renda, que permanecem na

⁶ O termo mais comumente utilizado no Brasil, inclusive nas estatísticas de acompanhamento da educação no país, é o de “evasão”, embora ele seja criticado por muitos autores por atribuir um sentido pejorativo ao fenômeno, no sentido de parecer ignorar o fato de que, muitas vezes, essa “evasão” não passa somente pelo crivo subjetivo do indivíduo que “evade”, mas, sim, por todas as dificuldades que acabam por se impor àqueles que, em razão disso, não conseguem se manter na escola. É o que Freire chama de “expulsão” da escola (2015, p. 253). Ferraro nomeia esse fenômeno, por sua vez, de exclusão da e na escola, e mais à frente será por nós pontuado (na página 12 deste trabalho).

escola mesmo sem nela encontrar sentido, objetivando o ingresso no mundo de trabalho, este cada vez mais disputado.

O debate atual, portanto, acerca da relação entre a educação formal e o mercado de trabalho ganha uma nova dimensão, na análise da socióloga brasileira, qual seja a da própria condição de empregabilidade desses jovens estudantes e futuros (des)empregados. Dessa feita, além dos questionamentos sobre como potencializar os conhecimentos e capacidades dos estudantes nas escolas, surge um outro: como devem esses alunos se preparar para que estejam em condição de efetiva empregabilidade? Da substituição da centralidade no sistema de ensino, nessa lógica, pela do próprio indivíduo e as características do mercado, Lima (2007) pontua o distanciamento da educação “da sua raiz humanista e crítica, [...], para se afirmar sobretudo como formação e aprendizagem funcionalmente ao serviço do ajustamento e da adaptação aos chamados novos imperativos da economia e da sociedade” (p. 8). Ilustre-se que, de todo modo e na prática, os empregos continuam a diminuir, e, para muitas vagas de trabalho, a exigência do nível de escolaridade cumpre o papel de apenas diferenciar a localização na fila do desemprego de cada um dos pretendentes ao posto disputado (Krawczyk, 2009).

Uma outra importante dificuldade a ser enfrentada em nome da superação da baixa qualidade da educação e das enormes desigualdades sociais do Brasil é a da insuficiência dos investimentos públicos para o custeio das políticas que se pretende implementar. Para se alcançar, por exemplo, as metas propostas no PNE vigente, é evidentemente necessário o emprego de recursos do Estado, mas o fato de estarmos vivenciando, nos dias atuais, o curso de políticas neoliberais no Brasil, das quais não escapam as destinadas à educação, e passando o estado brasileiro por um regime de arrocho fiscal, as políticas públicas em educação têm sido ameaçadas face ao ajuste de contas realizado nos últimos anos.

Neste sentido, Azevedo (2016) pondera que, sob o novo regime fiscal⁷, a meta 20 do PNE, acerca da ampliação da destinação orçamentária para a educação pública em função do PIB de 7%, em 2019, para 10%, ao final da vigência do plano, sofrerá prejuízo mais acentuado. Considerando que o financiamento é o que sustenta o alcance de todas as outras metas, a preocupação é pertinente. Quando o presente regime fiscal ainda era projeto, Amaral (2016) argumentava que

⁷ Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos – EC 95/2016.

a Meta 20 foi 'liquidada' pela PEC 241/55, o que impossibilita o cumprimento das metas do PNE (2014-2024), exatamente como ocorreu com o PNE (2001-2011), que teve a meta vinculada aos recursos financeiros vetada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e, por isso, tornou-se um PNE "fracassado" (p. 662).

A Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação – Fineduca, em análise sobre os possíveis efeitos da EC 95/2016 à educação, aponta que, com tal medida, o percentual de 18%, estabelecido como reserva legal das receitas dos impostos dos entes para investimento em educação, restaria afetado, juntamente com as metas do PNE, posto que, ao final de 20 anos, ocorreria uma redução real de 43% do percentual (Fineduca, 2016).

Assim, dentro desse contexto de austeridade fiscal e compreensão política do papel do Estado enquanto o menor possível, resta justificada a preocupação com a educação pública de maneira geral, e com as políticas que pretendem melhorar a sua qualidade no Brasil. Mas há outros fatores a se observar no país quando se trata de processos de democratização do acesso, alargamento da escolaridade e manutenção dos alunos na escola. Há que se dar conta, ainda, da diversidade cultural e regional de um país com dimensões continentais, e estar atento a outros fatores e causas igualmente relevantes para o afastamento dos jovens da escola, de ordens sociais e econômicas, mas também subjetivas dos jovens estudantes.

1.3 A Rejeição à Escola no Brasil

Em outro trabalho, Krawczyk (2011) defende que é durante o ensino médio que o jovem vai perdendo mais rapidamente o interesse pelos estudos. De acordo com a autora, enquanto que no primeiro ano deste nível de ensino eles se sentem orgulhosos por terem superado, já a essa altura, a escolaridade alcançada por seus pais, no segundo ano essa empolgação se desvanece em meio às dificuldades do processo de ensino-aprendizagem – justamente quando as sociabilidades vão ganhando mais relevância para essa população –, e, no terceiro ano, os estudantes deparam-se com um universo de (im)possibilidades e de incertezas, sendo a universidade um destino muito distante para vários, e o emprego também bastante difícil de ser conseguido.

Nesse sentido, segundo Silva Filho e Lima Araújo (2017), são diversos os motivos que levam ao já mencionado abandono escolar, que vão desde a baixa atratividade da instituição (seu autoritarismo, a qualificação insuficiente dos docentes, a estrutura física que deixa a desejar), à subjetividade do aluno, que pode estar desinteressado, pode ter um histórico de indisciplina, tem seus problemas particulares (relação familiar, necessidade de trabalhar, problemas com drogas),

e, ainda, aos aspectos sociais, como a incompatibilidade entre os horários das aulas e o trabalho, a violência nas escolas etc. Outrossim, esses autores colocam o problema das baixas notas quando no início do processo de escolarização dos sujeitos como um forte indicativo de abandono futuro da escola. Isso porque uma coisa levaria à outra: baixas notas implicariam reprovação, que conduziria, por sua vez, à repetência, a qual geraria ainda mais desinteresse, portanto faltas, e consequente aumento das probabilidades de o ciclo vir a se reiniciar.

A seu turno, Ferraro (2018) assume o conceito de exclusão, em matéria de educação, de acordo com dois sentidos: o da exclusão da escola e o da exclusão na escola. O primeiro sentido, de exclusão da escola, abarca todos os sujeitos que não chegam sequer a ter acesso à escolarização; o segundo diz respeito àqueles que, mesmo admitidos à escola, dela são posteriormente excluídos, e ainda os que, mesmo nela inseridos, configuram-se como objeto de corrente exclusão, vide os instrumentos de reprovação e repetência. Em outro trabalho, pontua que “a exclusão praticada no processo de alfabetização, através da reprovação e repetência, alimenta, no momento seguinte, através do que eufemisticamente se denomina de evasão escolar, o contingente dos excluídos do processo” (Ferrari, 1985, p. 49). Assim, defende, em outro artigo, que, para que a escola no Brasil não mais exclua, primeiramente deve haver “a vontade política de não mais excluir” (Ferrari, 1987, p. 96), de modo a universalizar, de fato, não apenas o acesso, mas as condições de permanência e evolução na escola.

Segundo Schwartzman e Brock (2005), a falta de qualidade e a repetência são uns dos principais problemas do ensino no Brasil, e uma de suas consequências mais relevantes é a profunda desigualdade não somente ao acesso, mas ao acesso à educação de boa qualidade, carência sentida especialmente pelas camadas mais pobres da população. Nesse ensejo, defendem que não é somente a expansão ilimitada do ensino que promoverá a causa da igualdade no país.

Portanto, dado que sequer o problema da universalização do acesso foi superado no Brasil, conforme atestam os censos analisados, bem como a PNAD 2018, muito embora o ensino em diversos níveis esteja praticamente universalizado, verifica-se que ainda há muito o que se avançar nos aspectos de qualidade da educação brasileira. Era para tal distorção que Ferraro (2009) alertava, ao chamar atenção para o não acompanhamento do movimento de escolarização e universalização por um movimento equivalente de diminuição da exclusão praticada dentro da escola.

Contudo, ainda que universalizada a educação formal e garantidos os recursos para prover com bons professores e infraestrutura adequada as escolas que receberão esses alunos, a desigualdade social no Brasil não permite dispensar auxílio financeiro para que esses estudantes tenham meios reais de frequentar a escola; e mesmo conseguindo ofertar educação de qualidade a estudantes que disponham de meios reais para na escola se fazerem presentes, há os fatores de foro subjetivo, acima pincelados, que podem nascer de um histórico de desajustamento individual à escola e/ou na incapacidade de encontrar sentido no trabalho escolar (ou porque não há sentido, ou porque o aluno não consegue encontrá-lo).

No próximo capítulo, pretendemos, portanto, investigar os sentidos da escola, bem como os fatores que podem levar os jovens a se afastar da instituição escolar; quais são os interesses que mobilizam mais frequentemente esses jovens, e quais as semelhanças e/ou diferenças que os classificam enquanto jovens, e enquanto alunos; e o que eles esperam da escola. Partiremos, para tanto, do aprofundamento da discussão quanto à democratização do ensino e da sua obrigatoriedade, posto que, conforme expusemos, garantir apenas a oferta do acesso à escola não parece ser o suficiente para que os jovens estudantes frequentem a instituição formal de ensino.

Capítulo II – A juventude como produto da obrigatoriedade de ensino

2. A JUVENTUDE COMO PRODUTO DA OBRIGATORIEDADE DE ENSINO

A despeito de a obrigatoriedade de ensino trazer consigo irrepreensíveis aspirações, não podemos ignorar seus efeitos colaterais. A ampla democratização do acesso tem produzido, nessa linha, uma massiva adaptação de alunos às avaliações – no intuito de sobreviverem à régua do (in)sucesso escolar –, ao preço de abandonarem a vocação para a real aprendizagem, para o protagonismo de seus processos educativos, na linha do que propugna Freire (1987). Os legisladores, quando da elaboração de políticas educativas (ainda que bem propositadas), crenças na aplicação imediata de seus instrumentos legais tão logo estes recebam as assinaturas das autoridades correspondentes e tenham seus textos formalmente publicados em veículos oficiais de comunicação, esquecem – ou fingem esquecer – que, como nos adverte Pacheco (2018), não é suficiente estabelecer um conjunto de competências, eixos temáticos e conteúdos comuns, com objetivos e metas compartilhados focados na aprendizagem, e torná-los compulsórios, para garantir que a aprendizagem desses conteúdos efetivamente aconteça.

A juventude (ou as juventudes...) não é hoje como era há uma década. Não se pode falar em uma unidade de jovens, dado que, como à frente discorreremos, eles têm tantas diferenças entre si que a divergência parece ser o consenso que os alia. Mas, para além desse princípio de problematização, há uma outra questão, sob a qual as sociedades ocidentais têm agrupado e definido o que são os seus jovens: a da obrigatoriedade de ensino. Reunidos todos esses jovens no espaço escolar, passando nessa instituição praticamente a maior parte de seus dias, aprenderão a exercer um ofício, o de alunos. No exercício desse papel, estes alunos se apropriarão de diversas competências, contempladas no currículo oculto, sendo muitas delas desconhecidas tanto desses alunos quanto de outros agentes escolares.

Da sua condição de estudantes, Bourdieu e Passeron (2018) ponderam que esses jovens vivem e compreendem que vivem em um dado tempo e espaço originais, e que esse status específico de aluno lhes confere legitimidade para romper com certos quadros sociais e subverter as normas que regem essa sua condição. De acordo com esses autores, “provar-se como estudante é, primeiramente, e talvez antes de tudo, sentir-se livre para ir ao cinema quando der vontade e, conseqüentemente, nunca no domingo, como os outros” (Bourdieu & Passeron, 2018, p. 49). A esse processo dinâmico de apropriação e reconstrução do que é ser aluno, pretendemos associar, por fim, o fenômeno de matar aulas, como uma manifestação dos estudantes do seu direito de uso sobre os tempos escolares, para desfrutá-los da forma que julgarem mais adequada

e/ou interessante, partindo da hipótese de que se trataria de um movimento que não visa à negação/afastamento, necessariamente, de toda a instituição escolar, mas, sim, aos/dos seus aspectos mais autoritários⁸.

2.1 Democratizar é mais que universalizar

Neste subcapítulo, pretendemos proceder a um debate mais profundo acerca do que é a democratização do ensino atualmente, posto que democratizar o acesso à educação formal não deve ser compreendido apenas em função da entrada de todos – ou do maior número possível – no sistema de ensino e de uma escalada cada vez maior nos níveis de escolaridade. Trata-se também disso, mas não exclusivamente. É o que passamos a justificar.

Como pontua Lopes (1996), os alunos perderam o que chama de “*crença coletiva no jogo*” (Lopes, 1996, p. 181, *italico no original*), e, por isso, investem seus esforços na medida estritamente necessária para a obtenção de um diploma. A própria instituição escolar, segundo o autor, não funciona mais e tem se demitido de suas funções, sejam elas emancipadoras ou conservadoras. Na visão de Perrenoud (1995, p. 85),

há talvez uma *crise de sentido dos saberes*, da relação com o saber. A nossa sociedade colocou o domínio dos saberes no centro do seu sistema de valores, mas não conseguiu dar-lhe outro sentido que não fosse o estratégico como trunfo na corrida para o sucesso social. (*italico no original*).

A escola não consegue imprimir, dessa feita, sentido à cultura que objetiva transmitir, desde o momento em que a democratização estendeu a condição de aluno àqueles que não dispunham de uma relação familiar, de nascença, por assim dizer, com o saber; uma relação que precedesse e ultrapassasse a educação escolar. Desse esvaziamento de sentido, conduz-se ao estabelecimento de uma relação utilitária com o saber, ainda segundo Perrenoud (1995). Criam-se alunos que só trabalham para obter boas notas (ou as minimamente necessárias para a não-reprovação); que se veem obrigados a se interessar por conteúdos unicamente por serem objeto de provas e exames; que, por fim, dificilmente se envolvem com ações que não sejam obrigatórias na escola quando é a própria instituição escolar quem as promove. Como efeito colateral do

⁸ E por autoritários, nesse contexto, referimo-nos ao autoritarismo, ao excesso da autoridade, em descompasso à disciplina a qual se afirma no equilíbrio liberdade – autoridade, na linha do que defende Freire (1996).

alcance cada vez mais abrangente de alunos por um período progressivamente maior de tempo, a democratização vem criando o que se designou de inflação dos diplomas⁹.

Bourdieu (1992), em entrevista intitulada *La jeunesse n'est just q'un mot*, explica como funciona essa inflação: quando os filhos das classes mais baixas passaram a ser alvo do sistema de ensino, tanto o aumento geométrico do número quanto a alteração, para baixo, do status social desses novos alunos desvalorizaram os diplomas, dado que, como um título ostenta o valor de seus titulares, ele perde valor ao ser mais abundante, e também por se tornar mais acessível às pessoas que não têm valor social. Em razão dessa desvalorização, Perrenoud (1995) explica que os escolarizados, conseqüentemente, haveriam de se qualificar ainda mais, e investir ainda mais tempo em escolarização, a fim de se tornarem mais competitivos que seus concorrentes no mercado de trabalho, intensificando, em contrapartida, a concepção das competências trabalhadas na escola em função exclusivamente da obtenção de um emprego.

Endossa a percepção dessa inflação dos diplomas Pais (2003), refletindo que a concorrência entre os portadores do título tem submetido os jovens provenientes das classes sociais mais baixas de forma ainda mais dolorosa ao desemprego, posto que eles não dispõem de uma rede de contatos a qual lhes oportunize o acesso a um bom posto de trabalho. Continua que, nessa linha, a democratização atuaria como uma eliminação diferida, e mesmo alguns setores das classes médias não restariam incólumes a tal eliminação. Disso decorre a compreensão, por parte de alguns jovens, de que os sacrifícios demandados no processo não são recompensados à altura.

Num texto conjunto, Bourdieu e Champagne (2001) denunciam que, paralelamente ao significativo incremento dos investimentos em educação a partir de 1950 na França (e conseqüente acirramento da concorrência), ocorre, nessa nova escola aparentemente libertadora, um tratamento conservador com os recém-incluídos no sistema – os até então marginalizados. Após uma ingenuidade inicial, esses novos alunos se deram conta de que não bastaria estarem na escola para garantirem sucesso escolar, e que mesmo esse sucesso não seria a chave para a mobilidade social. Em outro trabalho, Bourdieu (1992) pondera, todavia, que somente passando pelo sistema de ensino as classes populares poderiam realmente vir a se dar conta do caráter de reprodução social desse sistema. A apropriação dessa real relação com o propósito escolar, contudo e naturalmente, é inviabilizada, pois destituiria a instituição de uma fundamental

⁹ Quanto à ampla utilização dessa expressão para designar a perda do valor dos títulos acadêmicos em razão do aumento do número de estudantes diplomados, em razão da democratização do acesso, ver Passeron (1982) e Duru-Bellat (2006).

componente estratégica de autolegitimação, qual seja a do ideal de que a passagem por sucessivos graus de formação e a obtenção dos títulos correspondentes seriam posteriormente convertidas em diversas vantagens, principalmente a do acesso a uma condição social superior (Bourdieu, 1992).

Dessa feita, Bourdieu e Champagne (2001) observam que, a partir da democratização, o processo de eliminação, antes prévio à escola, se diluiria no transcurso do tempo escolar, alterando o status dos novos escolarizados de “marginalizados” para “excluídos em potencial”. Assim, o sistema de ensino (legalmente aberto a todos – mais que isso, obrigatório a todos – embora, dentro dessa lógica, efetivamente reservado a uns poucos) acabaria sustentando o simulacro de “democratização” de ensino, mas trabalhando, de fato – sob um grau superior de dissimulação e ocultamento da realidade (portanto com efeito maior de legitimação) – a serviço da reprodução social (Bourdieu & Champagne, 2001).

A respeito dessa reprodução, Bourdieu e Passeron (1992) fazem uma análise do sistema de ensino de seu país na década de 60, apontando-o como mecanismo de reprodução da cultura dominante por meio da instituição escolar. Trazendo conceitos como os de *violência simbólica* e *capital cultural*, os autores desconstruem a visão propagada de escola libertadora e a revelam, na prática, como espaço de conservação da ordem social, no qual se reafirmam – e se preservam – as desigualdades e diferenças estruturantes da sociedade.

Por *violência simbólica*, definem o conjunto de imposições e sanções, por vezes subtis, que embasam e contornam as ações pedagógicas, trabalhando, assim, pela continuidade da estrutura das relações de classes como ela é. Nessa esteira de dissimulação, a comunicação realizada na e pela escola camufla as verdadeiras intencionalidades do sistema de ensino. É o próprio desconhecimento de seu caráter de violência simbólica, portanto, que acaba por conferir legitimidade à ação pedagógica. Aproximando ao nosso objeto de estudo, observamos que em vez de “obrigar” a escolaridade, a comunicação política e oficial do sistema de ensino fala em “universalizar” o acesso. A diferença, sem dúvida, não é apenas semântica.

O *capital cultural*, por sua vez, é o acúmulo de vivências culturais que os alunos trazem consigo para a escola, o qual pode ou não se identificar com a cultura valorizada pela instituição escolar. Em não se identificando, acabará por ser este capital um forte critério de segregação, marginalização e exclusão na escola. Tal diferenciação está na base das tensões entre a cultura escolar e as do alunado, sobre as quais nos detalharemos mais à frente.

Bourdieu (1979) dispõe que o capital cultural pode existir sob três formas, quais sejam a dos estados incorporado, objetivado e institucionalizado. No estado incorporado, esse capital é personalíssimo, portanto intransferível, dado que é “um ter que se tornou ser” (p. 4) e passou a ser uma parte integrante do sujeito que o incorporou. No estado objetivado, esse capital existe materialmente em bens, os quais, por sua vez, podem ser transferíveis e, assim, passíveis de apropriação tanto simbólica quanto material. No estado institucionalizado, esse capital recebe um valor, institucionalmente reconhecido, por meio de um título que o consagra.

Esses conceitos são necessários para compreender que a exclusão operada na escola é consequência direta da imposição – dissimulada – da cultura dominante enquanto a legítima, e daquelas dos grupos dominados como ilegítima, “que talvez por isso só adquira força simbólica quando toma as aparências da auto-exclusão” (Bourdieu & Passeron, 1992, p. 53). Ilustrando com o discurso da meritocracia, aqueles que não conseguem ter sucesso escolar, que são progressiva e continuamente reprovados em seus percursos escolares, não culpam o sistema escolar por seus insucessos, mas sim a si próprios.

Todo esse sistema de ensino, para se manter, busca convalidação no sistema econômico, pelo que os autores denominam “princípio de realidade ou lei do mercado” (Bourdieu & Passeron, 1992, p. 40). As sanções, oriundas de uma autoridade pedagógica, ganham maior legitimidade à medida que são confirmadas pelas sanções do mercado, processo no qual as ações pedagógicas ganham valor econômico. Somada a essa lógica, o desejo de mobilidade social dos sujeitos também trabalha a favor da continuidade dessas relações,

garantindo a estabilidade social pela seleção controlada de um número limitado de indivíduos, ademais modificados por e pela ascensão individual, e dando assim sua credibilidade à ideologia da mobilidade social que encontra sua forma realizada na ideologia escolar da Escola libertadora (Bourdieu & Passeron, 1992, p. 176).

Resumindo, os efeitos da democratização, sejam desejados ou colaterais, confundam-se entre proclamados ou escondidos, vão desde uma relação utilitarista dos alunos com o saber e interesse apenas nos diplomas, passando pelo aumento exponencial do número de certificados, com consequente perda do valor desses títulos e necessidade de uma hiperqualificação para empregos julgados por seus pretendentes como uma recompensa inferior aos esforços que envidam para consegui-los; pelo fato de a escola não conseguir convencer seu público, os alunos, acerca do sentido que procura imprimir à cultura a qual deseja inculcar, e de não saber lidar com

as tensões geradas entre a cultura que valoriza e as culturas do alunado; pela consciência que vão tomando as classes populares ao perceberem que o sucesso escolar pode não ser para eles, e que, mesmo que acabe sendo, não é o suficiente para uma efetiva mobilidade social; até a percepção do sistema de ensino enquanto um mantenedor do status quo, embora se defenda como agente da mudança das desigualdades. Diante de tantos efeitos colaterais, como justificar que a escola ainda vale a pena?

Para Illich (1985) não se justifica, posto que, para o autor, as escolas de massa, de fato, não valem a pena. O autor questiona e critica de forma muito enfática a extensão do acesso escolar para todo o povo, e a própria compulsoriedade da educação formal. Por meio de uma reflexão acerca do fato de que o direito de aprender acaba suprimido pela lógica do dever de frequentar a escola, argumenta que os alunos são escolarizados a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus e notas com educação, diplomas e títulos com competências efetivamente adquiridas, eloquência com capacidade real de informar algo original, e a aceitar o serviço ofertado pelo sistema de ensino em vez de um real valor educativo. Partindo de uma análise do currículo oculto (sobre o qual nos deteremos especificamente nos próximos subcapítulos) da escola, levanta evidências de que a educação pública também tiraria proveito da desescolarização da sociedade, discorrendo que, em toda a América, não é pelo curso da escolaridade obrigatória que as classes populares obteriam igualdade: pelo contrário, a simples existência das escolas e a sua disponibilidade desencorajam e incapacitam essas classes de assumirem a vanguarda e o controle de suas próprias aprendizagens.

Ato contínuo, afirma que a escola se apropria do dinheiro dos contribuintes e da boa vontade social para desestimular outras instituições a encabeçarem tarefas educativas. Embora reconheça que a igualdade de oportunidades na educação é meta desejável, e realizável, adverte que ela não acontecerá, contudo, por meio da obrigatoriedade escolar, e que pensar dessa forma é “confundir salvação com igreja” (Illich, 1985, p. 21). Mantendo o tom das críticas, sustenta que a escola fornece instrução, mas não real aprendizagem, e que a maior parte das aprendizagens ocorre de maneira casual. Mesmo as intencionais escapariam aos resultados da instrução formalmente programada e estabelecida.

Quanto à hiperqualificação já mencionada, defende que não é razoável não vincular as competências às funções correspondentes, e que isso não seria libertador, posto que tal instrução finda sendo reservada àqueles cujos percursos de aprendizagem conseguiram se ajustar a medidas previamente convalidadas de controle social. Para o autor, a escola é ineficiente no ensino

de habilidades, preponderantemente pelo fato de ser presa aos constrangimentos de um currículo formal, estruturas de curso e administração burocrática. Para ele, tanto a obrigatoriedade quanto a escolarização seriam um fim em si mesmo.

Embora também faça diversas críticas à escola tradicional, Freire (1967) reconhece como fundamental a educação de massas. Contudo, defende que essa escola deve se desnudar de suas vestes de alienação, de modo a assumir suas posições e de promover a mudança e libertação dos homens da condição de objetos (passivos, espectadores) para sujeitos (ativos, participativos) de suas próprias vidas. Contrapõe a escola de massas ao que chama de “massificação” (Freire, 1967, p. 42), a qual, por seu turno, opera no desenraizamento, na destemporalização, na alienação, acomodação e no ajustamento do homem, impedindo a plena integração dele, de forma consciente e relacional, ao seu contexto (não apenas *no*, mas *com* o contexto), de modo a situá-lo e datá-lo em seu espaço social e momento histórico. O que Freire propõe, pois, é uma busca incessante pela humanização do homem, a qual está sempre ameaçada pela opressão.

Refletindo, portanto, acerca dessa opressão, em outra obra, Freire (1987) retrata a condição dos oprimidos face à cultura da dominação, da massificação, no sentido de, ao passar a conhecê-la e nela se inserir criticamente, o homem subvertê-la, de modo a proceder a uma completa alteração de seu funcionamento: os dominados/oprimidos, não passariam a ocupar o lugar de seus dominadores/opressores, mas, sim, acabariam com a própria lógica da dominação/opressão. Neste sentido, propõe a superação da educação de sua “concepção bancária” (Freire, 1987, p. 58), em que o processo educativo é visto como uma transmissão linear, uma narração, numa noção verticalizada, feita do educador para o educando, dos conteúdos que os alunos devem saber, para que sejam memorizados de forma mecânica, repetitiva e sem esforço criativo. De acordo com essa concepção, os alunos são encarados como meros depósitos de conteúdo, e os professores como depositários. A rigidez dessa linearidade impede a realização, segundo o autor, da educação e da construção do conhecimento enquanto processo ativo de busca. A educação libertadora, problematizadora, ao contrário, visa à negação da relação opositora entre educadores e educandos.

Freire (1967) advoga, assim, por uma educação do maravilhamento, e não da mecanicista reprodução e transmissão de ideias, de forma passiva, pelo alunado. Perseguindo uma educação de encantamento, de gosto pela teoria e de prática democrática, preconiza, então, que sejam oferecidos meios para o pensar autêntico, para a troca de ideias, para a sua discussão, em vez da sua imposição; para a compreensão do educando não enquanto objeto, mas sujeito, protagonista,

de seus percursos educativos; de superação de uma ordem à qual o estudante não adere autônoma e responsabilmente, mas a ela se acomoda. Para o pensador, esta seria uma educação enquanto prática da liberdade, e não massificação, que trabalha pela humanização do homem não *para* o homem, mas *com* ele.

Chamando, pois, os educandos para o protagonismo de seus percursos educativos, Freire (1996), defende que ensinar requer a tomada de decisões de forma consciente, posto que a autonomia vai se constituindo sobre inúmeras decisões que vão sendo tomadas desde já, com o constante reconhecimento de que a educação é, sim, ideológica, visto que sempre toma partido, escolhe um quadro de referência, tem um lado. Objetivando-se uma educação realmente libertadora e honesta, verdadeiramente democratizada, em oposição à educação da massificação, este lado deve, portanto, ser anunciado, deve manifestar suas reais intenções, sem dissimulá-las ou ocultá-las, para que possam ser questionadas, investigadas e efetivamente conhecidas. Dessa feita, Freire (1967) compreende a responsabilidade como uma vocação natural do homem na busca por ser sujeito. A falta de oportunidade, portanto, para decidir, deliberar, para uma atuação realmente participativa, é o que leva as ações dos homens, segundo o autor, a contradizerem a inclinação para serem mais. Defende, assim, que é por meio de prática da decisão que se desenvolve o senso de responsabilidade e comprometimento.

Percebemos que, na mesma perspectiva de Illich (1985), Freire (1967) considera que uma educação para todos deve ser uma educação por todos. E, para tanto, o caminho é o da plena participação, *versus* o da simulação que toma as vezes de democracia sem o ser. Ambos defendem que a escola tradicional (que em Freire poderia ser substituída pela ideia de massificação) sustenta-se na hipótese de que a aprendizagem é o produto do ensino curricular, negligenciando a vocação, como diria Freire (1967), do homem para crescer e aprender, para ser mais. Enquanto para Illich (1985) é a formalidade da instrução escolarizada que prejudica o potencial criativo e imaginativo dos jovens, Freire continua acreditando na escola, porém naquela que trabalhe pela humanização do homem, para a superação de sua condição de objeto para a de sujeito. Para ele, essa escola valeria a pena. Será que também para os jovens?

2.2 A Condição Social da Juventude (ou o plural disso)

Tratar das condições sociais da juventude(s) parte primordialmente de tentar definir o que seria “juventude”. Bourdieu (1992) afirma que somos sempre os velhos ou os jovens de alguém, e, em razão disso, os cortes em faixas etárias são discricionários, portanto, passíveis de manipulação. O sociólogo francês alega que, sendo a juventude e a velhice, nesse sentido, construtos sociais, referir-se à juventude como uma unidade organizada com interesses compartilhados seria alargar aquela manipulação. Para Lopes (1996), sendo a juventude um mosaico de diversas juventudes, ela não concebe, por si só, uma condição social, tratando-se, por isso, de vias de afirmação social, não geracional. Retornando a Bourdieu (1992), este defende que se analisem as diferenças entre os jovens.

Na leitura de Lopes (1996), o cerne dos questionamentos acima levantados repousa na divergência teórica de duas correntes: a geracional e a classista¹⁰. Pode-se falar, assim, tanto em aspectos biológicos, dos quais decorre a reflexão especificamente acerca de um intervalo de tempo, que acontece entre a puberdade e o fim do desenvolvimento completo, do período de crescimento, da pessoa; quanto de aspectos psicológicos, os quais trazem elementos de crise de identidade, comumente nomeada de crise de adolescência ou crise de originalidade juvenil; e, também, de aspectos sociais, que contemplaria indivíduos situados numa igual fase de vida, compartilhando uma socialização guiada por quadros normativos suficientemente semelhantes para reuni-los sob o manto de conjunto que carrega uma “condição social específica” (Lopes, 1996, p. 36).

O autor dialoga com o trabalho de A. Sedas Nunes (1968), o qual se afasta do conceito de geração demográfica – como mero aglomerado para fins estatísticos de indivíduos situados entre limites etários pré-estabelecidos – para trabalhar o de geração social – representando a condição social específica acima introduzida. Essa geração abraça um conjunto de indivíduos com idades aproximadas que compartilham um censo de pertencimento a um grupo diferenciado do das demais gerações, e que partilha entre si, ainda que mais por divergências que por semelhanças, referências socioculturais que se constituem durante essa juventude.

Ainda reportando-se ao trabalho de Sedas Nunes, Lopes (1996) pontua que várias gerações sociais podem existir dentro de uma geração demográfica, de acordo com variáveis de classe, por exemplo, e que cada uma dessas gerações sociais é determinada se auto-referenciando frente a outras gerações, delas se percebendo diferente. Referindo o mesmo autor, Pais (2003) aduz que,

¹⁰ Ver José Machado Pais – Culturas Juvenis.

nessa corrente, concebe-se uma cultura juvenil que se opõe à cultura de outras gerações, e que desse antagonismo podem surgir certas “*descontinuidades intergeracionais*, falando-se ora de *socialização contínua* ora de *rupturas, conflitos ou crises intergeracionais*” (Pais, 2003, p. 49, itálico no original).

Para a corrente geracional, na visão de Pais (2003), a questão dessas descontinuidades centra-se nos estudos da reprodução social, e atém-se à análise da manutenção ou não do formato e da essência das relações sociais de uma geração para a outra. Já para a corrente classista, sob a ótica do mesmo autor, essa reprodução social foca na manutenção das estruturas das classes sociais. De acordo com os classistas, as culturas juvenis representariam, portanto, as soluções, em caráter de classe, para problemas comuns aos jovens pertencentes àquela classe social.

Nesse sentido, a juventude é concebida em duas linhas de significações: na que a recepciona como uma fase de vida, ela é homogênea – pois é relativamente unitária quando comparada a outras gerações; na que a recebe de acordo com os diversos atributos sociais de diferenciação, ela é, naturalmente, heterogênea, diversa. Não há, portanto, uma só forma de se aperceber da juventude, ora podendo ser ela tomada como a reunião de indivíduos nascidos em um mesmo intervalo de tempo, e que vivem uma mesma fase de vida; ora podendo ser tomada como o conjunto de jovens vivendo condições, situações sociais diferentes umas das outras.

Seja em uma ou outra corrente, Pais (2003) conclui que, ligado ao conceito de cultura juvenil figura o de cultura dominante. Enquanto na geracional as culturas juvenis definem-se por certo antagonismo às culturas – dominantes – das gerações mais velhas, à luz da classista as culturas juvenis representam, face à classe dominante, um modo de resistência à sua cultura, ou mesmo a toda a classe. Dessas relações, o autor depreende que as culturas juvenis seriam, independentemente da corrente, a resultante estrutural de uma rede de determinismos entre uma cultura dominante e as subculturas que a ela correspondem, sendo visualizadas “como processos de *internalização* de normas, como processos de *socialização*” (Pais, 2003, p. 69, itálico no original). Por processos de socialização, ele entende a soma de direcionamentos sociais para a assimilação do jovem em determinado sistema social, e completa que tal processo é também influenciado pelas atuações dos jovens. A essa reação ao processo de socialização, invoca o conceito de “juvenilização”, da qual acabam por decorrer processos de “socialização da juvenilização” (Pais, 2003, p. 76).

Lopes (1996) defende que, para nossa sociedade ocidental, ser jovem atualmente é estar sempre de passagem e, com as devidas reservas, estar aprisionado às condições sociais dessa

passagem. Nesse sentido, não seria mais possível diferenciar os ritos de transição de um estatuto social para outro, existindo, entretanto, a faculdade de ocupar vários estatutos simultaneamente e “transitar com grande fluidez de uma situação para outra” (Lopes, 1996, p. 40).

Em sentido lato, cultura juvenil pode ser explicada como uma série de valores e símbolos socialmente remetidos aos jovens, enquanto indivíduos vivendo uma mesma fase de vida. No seio da sociologia da juventude, a compreensão sobre a cultura tem servido à intenção de captar as variadas significações e diversos valores presentes nas atitudes e nos comportamentos dos jovens, na reflexão de Pais (2003). Em sua pesquisa, observa hábitos comuns na diversidade de agrupamentos juvenis, como o gosto pelo tempo passado – ou matado – com os amigos, pela diversão, pelo fazer nada.

Esse “não fazer nada” assume importante espaço dentre as características dessas culturas, conforme observa Pais (2003). O autor esclarece que essa prática pode se dar tanto numa conversa com os amigos quanto apenas no estar por estar com eles. Para objeto dessas conversas cabe tudo que seja interessante, e por interessante entende-se o que é divertido e original. De mãos dadas a esse signo das culturas juvenis, vem o de “matar o tempo”, diretamente relacionado ao nosso objeto específico de estudo. Pais (2003) escreve que essa arte demanda uma competência por parte dos jovens que a executam, e que eles aprendem a dominá-la na prática com aqueles que nela já são experientes. O autor aponta que é no “não fazer nada” que são construídas as identidades e sentimentos de irmandade do grupo, e é nesses rituais que se promovem as diversas construções e distorções dos jovens na realidade.

Nos variados grupos de jovens, constata-se, ainda, uma notória importância atribuída ao tempo de lazer, em que eles demarcam seus espaços de autonomia, dado que afastados dos espaços da família ou de outros dirigidos pela autoridade adulta. Nesses territórios, as potencialidades do grupo são afirmadas, e eventuais obstáculos à vivência desses momentos com os amigos são encarados de forma dramática pelos jovens, segundo Pais (2003). O autor reflexiona que a experimentação dos tempos livres, bem como o culto a eles, representam um dos principais signos comuns ao cotidiano dos jovens, posto que simbolizam tanto a ausência de trabalho a fazer, quanto a autonomia e a independência desejada por eles.

É nessa perspectiva, de busca por autonomia e liberdade, que os jovens tombam espaços que possam ter as suas marcas, que possam chamar de seus, onde possam dar vazão a todo potencial de afirmação de identidade do grupo, convivendo com seus pares da forma mais

espontânea e se expressando de maneira livre, alheia aos constrangimentos presentes nos momentos vivenciados em família, na escola, no trabalho etc.

Pais (2003) constata, analisando os traços comuns dos grupos juvenis que estuda, que as culturas juvenis são culturas de lazer,

por motivos de ordem *prática e ideológica*. Por motivos de ordem *prática*, porque a afirmação dos jovens não pode deixar de se fazer sentir num domínio – o do lazer – onde a participação juvenil parece ser geracionalmente mais integrativa. Por motivos de ordem *ideológica*, porque nas representações comuns, designadamente a nível dos mass media, o mito da juventude homogênea é principalmente alimentado pelos fenômenos que no domínio do lazer – como a música – mais parecem aproximar os jovens. (Pais, 2003, p. 226).

Todavia, vale reforçar que essa aparente unidade da juventude é, na realidade, vivenciada em uma multiplicidade de situações sociais, as quais particularizam e tornam heterogênea a experiência de ser jovem (Pais, 2003). Os jovens, dessa feita, não praticam as mesmas atividades sociais e culturais, e as experienciam de diversas maneiras; as práticas de lazer, que perpassam variadas culturas juvenis, são elas também diferentes entre si; e os diferentes contextos sociais variam as práticas sociais e culturais. Com a socialização dos jovens, portanto, operando diversas culturas juvenis na esfera do lazer, torna-se imperativo descobrir o papel da escola, como uma das principais instituições de socialização de nossa sociedade, enquanto espaço em que tais culturas se manifestam durante longas jornadas diárias e no decorrer de toda a juventude desses atores.

2.3 O Ofício de Aluno

Falar de juventudes e problematizar a pertinência do estudo sociológico delas em suas manifestações culturais nas sociedades ocidentais não pode, sob qualquer hipótese que vise guardar relação com a realidade, passar ao largo da análise de uma condição fundamental – e compartilhada – aos jovens da atualidade: o seu estatuto de alunos. A escolarização é um marco fundamental na concepção da juventude tal como a percebemos hoje, e os jovens, por conseguinte, são sempre visualizados sob a ótica da organização escolar, quer estejam sob seu poder, quer não. Esses jovens, nas lições de Perrenoud (1995), são detentores do ofício de aprender.

Segundo esse autor, os alunos exercem um trabalho ao desempenharem seus papéis de escolarizados, trabalho este que conta com o reconhecimento da sociedade, e com o qual obtêm seu meio de ganhar a vida. Causa estranhamento, num primeiro momento, pensar na condição de aluno enquanto um meio de sobrevivência, posto que não representa esta uma atividade remunerada, mas o autor expõe ainda outras razões para a forte particularidade dessa espécie de trabalho: a da ausência de liberdade em sua escolha (o aluno não pode escolher não estudar, não há alternativas – pelo menos não legal e socialmente reconhecidas – para ele); a da constante dependência de um terceiro (seja a própria instituição escolar e/ou a figura do professor/tutor); a do exercício dessa atividade sob a incessante vigilância de outros, regularmente investidos na atribuição de tal controle; e a da permanente sujeição à avaliação dos atributos de seu fazer escolar e do exercício de seu papel enquanto aluno.

Perrenoud (1995) defende, logo, que não deveria ser a ausência do recebimento de um ordenado o que separa a população ‘inativa’ dos jovens estudantes da população ativa, pelo menos não para fins sociológicos. Ilustra, então, que na escola os alunos *já* estão em vida ativa, e não em *stand by*, e que é durante essa vida que *já* acontece e na qual *já* agem que esses alunos se preparam para a vida fora da escola. Dado o alto grau de complexidade e burocratização da instituição escolar, esses jovens aprendem a viver – e vivem efetivamente – numa organização muito semelhante àquelas onde virão a realizar um trabalho remunerado, ou outras do universo dos adultos, e tal vivência lhes tornará competentes para nessas outras instituições virem a agir. Ato contínuo, não são apenas as competências curriculares e as qualificações profissionais propriamente ditas que condicionarão esses jovens a atuar em outras organizações, mas, outrossim, sua experiência enquanto atores sociais e agentes integrantes de uma organização prévia – a escola. Essa é uma das várias competências e aprendizagens proporcionadas pela presença no espaço escolar, por meio do que Perrenoud (1995) caracteriza como *currículo oculto* ou *escondido*¹¹.

Pacheco define currículo como “a seleção cultural de determinados conhecimentos e práticas” (Pacheco, 2018, p. 19). O escondido não está inscrito formal e explicitamente nos programas e projetos pedagógicos das escolas e traduz as competências necessárias a uma atuação continuada dos atores em seu contexto escolar, se internalizando nesses atores, de forma não consciente, justamente durante sua atuação, afirma Perrenoud (1995). Continuando, o autor

¹¹ Dentre outros autores, também trabalha esta conceituação Philip W. Jackson – La vida em las aulas (2001).

reflete que a escola, portanto, como lugar fundamentalmente de aprendizagens, não é espaço de que se ocupam apenas aquelas pretendidas pelos programas oficiais, mas sim também as mais subtis, inconscientemente ignoradas, porém igualmente importantes para consolidar nos alunos os atributos imprescindíveis à sua atuação tanto na escola quanto nas organizações que frequentarão após sua escolarização, em seus vindouros ofícios de cidadãos completos, de trabalhadores, por fim, de atores sociais de pleno direito.

Da importância da observação desse currículo oculto, Jackson (2001) – comparando as escolas às prisões, posto que em ambas o bom comportamento é premiado, e o mau, reprimido – reflexiona que os docentes, frequentemente, aborrecem-se com os alunos muito mais em razão do desvio desses às normas escolares do que por causa de eventuais lacunas intelectuais dos estudantes:

Consideremos, por ejemplo, las condiciones que conducen a una acción disciplinaria em clase ¿Por qué regañan los profesores a los estudiantes? ¿Porque el alumno he dado una respuesta errónea? Porque, por mucho que lo intentó, no ha conseguido entender las complejidades de una división larga? c, por hacer mucho ruido, por no atender las explicaciones del profesor o por empujar em las filas (p. 74).

Freire (2011) também se apercebe do currículo oculto escolar, atribuindo as competências que nele se inscrevem à sua própria definição de currículo, de forma geral:

O currículo, no sentido mais amplo, implica não apenas o conteúdo programático do sistema escolar, mas também, entre outros aspectos, os horários, a disciplina e as tarefas diárias que se exigem dos alunos nas escolas. Há, pois, nesse currículo, uma qualidade oculta e que gradativamente fomenta a rebeldia por parte das crianças e adolescentes. Sua rebeldia é uma reação aos elementos agressivos do currículo que atuam contra os alunos e seus interesses. (p. 70).

Conscientes disso, os jovens estudantes, conforme observa Perrenoud (1995), aprendem a se utilizar de diversas estratégias para sua sobrevivência escolar, vide a docilidade, engenhosidade, fingimento e deboche, ganhando especial atenção deles a preocupação com as aparências, o que acontece, segundo o autor, porque aqueles alunos para os quais o trabalho escolar não interessa e os expõe à condição do insucesso, sentem a necessidade de se preservar dele.

As aparências camuflam, além de eventuais deficiências dos alunos, interesses genuínos dos jovens, como de maior relacionamento interpessoal, mais debate, mais atividades livres e

mais sociabilidades. A escola, em vez de se colocar como espaço que promove essas aspirações juvenis, paradoxalmente, reprime-as, proíbe-as, motivo que as conduz a serem expressadas somente na clandestinidade, no desvio às normas da instituição e/ou do docente, ou em momentos de não-aula. Em suma: na escola, os alunos buscam por espaços ou momentos em que possam efetivamente se expressar e reafirmar a sua juventude para além do papel de aluno que deles espera a autoridade escolar.

Pode-se inferir, portanto, que os alunos gostariam, na realidade, de um outro tipo de escola, como a escola com a filosofia defendida por Freire (1967). Para a concepção freiriana de educação, a falta de oportunidade para a decisão e para uma responsabilidade efetivamente participante é o que conduz as ações do homem a contradizerem sua vocação em ser sujeito, ou, na lógica das escolas tradicionais, é o que conduz os alunos a não se verem como protagonistas de seus processos educativos, mas meros coadjuvantes de uma dissimulação escolar de aprendizagem curricular.

Assim, como resposta ao enquadramento de seu mundo de acordo com a visão dos adultos, os alunos aprendem, como já introduzimos, a se utilizar de estratégias de defesa, manipulando as regras a seu favor, seja delas se desviando ou mesmo fugindo. Exemplos dessas estratégias são variados, e todos muito familiares aos alunos, de hoje ou de outrora, quer os reproduzam ou lhes assistam. Goffman aponta que tais práticas se dão numa “convivência depreciativa” (1985, p. 173) entre o grupo, e ocorrem com mais frequência entre o ator e ele próprio, em diálogo com sua consciência. Exemplifica com o que acontece às crianças na escola,

quando cruzam os dedos ao dizer uma mentira, ou mostram a língua quando a professora momentaneamente está numa posição em que não pode ver esta homenagem. Assim também muitas vezes os empregados fazem caretas para os patrões ou gesticulam uma praga silenciosa, praticando tais atos de desacato ou insubordinação num ângulo pelo qual aqueles a quem são dirigidos não os possam ver. Talvez a forma mais tímida dessa espécie de convivência seja encontrada na prática de “fazer rabiscos” ou “fugir” para lugares imaginários agradáveis, embora ainda mantendo o espetáculo de representar o papel de ouvinte (Goffman, 1985, p. 173).

Acrescentamos a esses exemplos, a nosso turno, a estratégia de matar aula. Seja para estudar para outras disciplinas, para descansar da rotina de aulas ou para simplesmente conversar com os colegas, os alunos periciam-se na arte de se utilizar dos tempos escolares de acordo com suas particulares necessidades e vontades, em mais uma manifestação de defesa, ainda que não plenamente consciente, frente à escola e à arbitrariedade de sua grade de horários. Perrenoud

(1995) salienta que os alunos aprendem desde a mais tenra infância a se submeter a uma relação antitética com o tempo, em que nunca se há tempo especificamente para o que desejam, mas sempre há tempo “de esperar que os outros acabem, que os outros lhe deem a palavra, que os outros o queiram escutar” (p. 175).

Os jovens, como quaisquer atores sociais, são seres complexos, que não se resumem à prática de seu ofício, o de alunos. Acrescente-se a isso a irredutibilidade de quem quer que seja unicamente à sua classe social, ou à criação familiar, ou aos trajetos particulares, e temos que a concorrência dessas influências – parcialmente determinantes – dos sujeitos conduzem a que os alunos, logicamente, não se ajustem ao papel de alunos da mesma maneira. Pensamos que há que se falar, à vista disto, em *papéis* de alunos e diferentes percepções de *sentidos* da escola.

2.4 Obrigações e Percepções da Escola

Lopes (1996) afirma que se deve compreender a utilização rotineira do espaço escolar pelos alunos como uma maneira de, simultaneamente, eles fazerem e usarem a escola, dando cabo a um processo de manutenção de uma ordem a eles preexistente, mas de forma ativa, consoante seus próprios interesses e valores. Nas lições do autor, são as histórias de cada ator que dotam esse espaço de significados, os quais vão carregar uma multiplicidade de percepções e leituras com uma pluralidade de códigos, códigos estes que guardarão relação com a ação efetiva dos agentes no campo.

Por campo, Lopes (1996) define-o como “um espaço social estruturado por um conjunto de posições em permanente relação através do qual se distribuem recursos ou capitais” (Lopes, 1996, p. 28). Conforme elucida o mesmo autor, o campo se define, ainda, por nele figurarem instâncias com “*poder de consagração*” (p. 28, itálico no original) para ordenar os autênticos titulares do capital ali valorizado, o que reproduz um sistema de dominação. Para se impor e se reproduzir, portanto, fundamenta-se na multicitada “*crença coletiva no jogo*” (p. 181, itálico no original), a qual produz e é produto da lógica do funcionamento do campo.

Em razão de essa percepção do espaço escolar ser feita em função de uma história particular, marcada fortemente pela escolarização – que se inscreve desde muito cedo como estruturante de experiências e cotidianos nas vidas dos alunos –, os jovens estudantes apropriam-se do espaço escolar atual tomando por base, também, comparações com aqueles anteriormente frequentados por eles e com as experiências que neles tenham vivenciado, conforme pontua Lopes (1996). A escola, como local de convívio que os jovens concebem, é, inclusive, continuada além

de seus muros. A vivência escolar, reforça o autor, não pode ser resumida às obrigações formais do currículo, dado que tal restrição configura uma perspectiva de escola rejeitada pelos alunos, posto que a totalidade dos desejos dos alunos, conforme nos adverte Perrenoud (1995) supera com folga o de provocar aprendizagens.

Retomando a discussão acerca do currículo escondido, então, no particular de sua internalização pelos professores, tem-se que esses profissionais acabam por abrir mão de estratégias quando eles próprios se distanciam das regras formais. Perrenoud (1995) assinala que os docentes, portanto, à sua forma, também buscam atrapalhar a vigilância que sobre eles recai, alcançar maior autonomia para suas práticas e negociar seus interesses particulares com os propósitos institucionais. Ilustrando, o autor coloca que os mestres mais experientes tendem a autorizar certas conversas paralelas e a ignorar alguns comportamentos dos alunos, no sentido de não estarem sempre reprimindo tudo o que os estudantes fazem em dissonância com o que o currículo espera que façam. Entretanto, essa cumplicidade não se fundamenta, segundo o autor, numa condescendência ou, por outro lado, negligência dos docentes no exercício de seu papel, mas sim em uma necessidade estratégica, vide a impossibilidade prática de travarem uma luta diária e de cerca de um quinto de dia contra sua audiência, ainda mais objetivando que essa mesma audiência trabalhe investindo o mais comprometido de seus esforços.

Assim, dentre as obrigações escolares dos alunos, Jackson (2001) pontua que também figura entre estas a do interesse no trabalho escolar. Discorrendo que, para além da presença física obrigatória, os alunos devem “estar presentes de um modo más profundo” (Jackson, 2001, p. 121) em sala, o autor coloca, na mesma linha de Perrenoud, que esses alunos devem se concentrar naquilo que o trabalho escolar exige atenção, e que “sigan trabajando recurriendo a toda su inteligência” (p. 122).

Diante disso, as estratégias de flexibilização dos docentes têm motivação pertinente, dado que, de um lado, tem-se um trabalho escolar fortemente indesejado pelos alunos, em razão de suas características impositivas, pouco flexíveis, que não despertam interesse nos estudantes - desejando o máximo dos alunos, mas deles só obtendo o mínimo necessário para a sobrevivência no percurso escolar; e de outro temos a compartilhada necessidade, entre os jovens, de convívio, de trocas, de ócio, de fazer nada, de se divertir. Se estão na aula e não aprendem – ou porque não desejam ou porque não conseguem – e se quando estão fora da aula podem, ainda que não aprendam efetivamente, ter tudo aquilo que em sala não podem (conversas, ócio, piadinhas,

diversão, fazer nada), o que é que esses jovens estarão efetivamente perdendo ao escolherem não assistir a algumas aulas?

É nessa linha que pressupomos que o fato de os alunos matarem aulas – ainda que não encampem profundas reflexões sobre essa conduta – representaria uma estratégia dos alunos para conciliar as divergências entre os objetivos escolares e seus interesses particulares. O tempo escolar – precisamente impositivo, delimitador de ações, incontornável aos interesses e desejos dos alunos – é um instrumento de controle ao qual desde a mais tenra idade os jovens aprendem a se submeter: é de cedo que se aprende a esperar a sua vez, a aguardar uma aula começar ou terminar, a ansiar o recreio, a desejar a volta para casa. O tempo, assim, dá a marcha das experiências escolares, seja da espera, das expectativas, dos rendimentos alcançados, da frequência etc. É um tempo com o qual não se negocia, que é alheio não só aos alunos, mas também a todos os outros agentes da instituição escolar. É meticulosamente dividido e estabelecido como lei para todos, e dá o ritmo de todas as práticas escolares formais (Perrenoud, 1995).

Retornando, desse modo, às estratégias adotadas pelos agentes escolares que fogem às normas institucionalmente estabelecidas, temos, em Goffman, que “as regras, regulamentos e ordens mais facilmente postos em vigor são os que deixam sinais visíveis de terem sido obedecidos ou não” (1985, p. 49). Apesar, contudo, da existência tanto da legislação que obriga a presença quanto dos mecanismos que a aferem, os professores também reagem a essa dimensão temporal. São várias as oportunidades em que decidem não proceder, por exemplo, à chamada.

Apesar de ser essa uma imposição ainda superior à meramente curricular, posto ser determinação inscrita em lei, os docentes muitas vezes deixam de fazer a chamada dos alunos, e por diversas razões particulares: seja porque têm muito conteúdo a ministrar e não podem perder tempo seja porque, já pactuaram com a turma que quem não quiser assistir à aula pode sair, em vez de ficar e atrapalhar os trabalhos, pois não registrará a falta; seja porque esquecem etc. Tanto nessa perspectiva do tempo, quanto em outros aspectos de sua atuação, fazem as suas concessões para conciliarem aquilo em que acreditam e aquilo que o currículo também espera deles.

Percebemos, portanto, que os docentes, assim como os alunos, ponderam e reagem ao diálogo subjetivo entre as obrigações curriculares e suas práticas pedagógicas particulares, por meio de condutas que têm consequência objetiva tanto na sua relação diretamente com os alunos, quanto na dos alunos com o espaço e o fazer escolares. Na reunião de tantas competências

escondidas, declaradas e dissimuladas, e percepções íntimas, pelos diversos agentes da instituição, das realidades que acontecem no espaço escolar, temos de falar sobre um outro elemento, o qual traz consigo suas próprias problematizações.

2.5 A Ilusão do Sucesso Escolar

Para Perrenoud (1995) sucesso escolar é, mais do que a mera assimilação do currículo formal, aquilo que denomina de “exercício qualificado do ofício de aluno” (Perrenoud, p. 64, 1995). Reforçando a compreensão de que a escolarização não é apenas uma preparação para a vida que virá, mas um caminho em que se vive já, o autor constata que o real sucesso na instituição escolar parte, necessariamente, de se apropriar do currículo oculto. Assim, os alunos, além de periodicamente submetidos à avaliação formal, também estão permanentemente sob o julgamento informal da autoridade escolar, a qual busca aferir em que grau eles têm – ou não – se apoderado das competências do currículo oculto.

Caso esses alunos não demonstrem, desde o início de seus percursos escolares, um certo nível de sucesso, estarão sujeitos a uma série de punições, que se originam na gozação pelos pares, censuras públicas pelos docentes, chegando à exclusão da escola e, finalmente, ao escoamento por carreiras socialmente desvalorizadas. Essas ferramentas de coação são utilizadas, de acordo com Perrenoud (1995), em razão de não se poder obrigar o conhecimento e o saber, o que leva, conseqüentemente, à obrigatoriedade da presença, da realização dos trabalhos, da submissão às avaliações etc.

Como bem demonstra Perrenoud (1995), os alunos – mesmo que convencidos de sua necessidade de aprender para que venham a ter, supostamente, sucesso – percebem que, ao jogarem adequadamente com as aparências, conseguem simular as competências que deles se espera, poupando-se de pelo menos parte do trabalho que as reais competências lhe custariam. Tal artifício acaba conferindo às avaliações, por conseguinte, resultados fictícios, e comprovando que alunos e docentes traçam caminhos contrários: enquanto os primeiros tentam ocultar suas lacunas, os últimos desejam desnudá-las.

Na leitura de Bourdieu (1992), podemos acrescentar ainda mais dificuldades à tentativa de representação de competências que as avaliações trazem consigo. O sociólogo argumenta que o sucesso de todo trabalho pedagógico, mais, de toda a educação escolarizada, fundamenta-se na educação que a precede. De acordo com o autor, os níveis de produtividade dos trabalhos pedagógicos que não sejam os realizados pela família guardam relação com a distância entre o

capital cultural acumulado pelo aluno em todos os trabalhos pedagógicos anteriores que vivenciou – inclusive com sua família – e aquele que a instituição escolar pretende transmitir a partir de então.

Consequência direta, o insucesso escolar é muito mais notório entre os estudantes provenientes das classes cujos capitais culturais são mais afastados daquele cultuado pela instituição escolar. Nesse processo, a exclusão é dissimulada fazendo as vezes de avaliação, e os exames operam a eliminação por diversas vias de seleção. Esse mecanismo atua por meio da lógica social que se diferencia na posse de títulos escolares, e pela qual a escola, por sua vez, teria “apenas por função assegurar a sucessão discreta a direitos de burguesia que não poderiam mais se transmitir de uma maneira direta e declarada” (Bourdieu, 1992, p. 218), como outrora o era.

Além desses deméritos, mesmo a boa nota que um aluno tenha alcançado sem ter se utilizado de artifícios para ocultar eventuais falhas é ainda relativa, posto que representa o posicionamento daquele aluno apenas naquele momento específico e face, também, ao nível de sua turma e/ou de sua escola, alerta Perrenoud (1995). Willis (1991) atenta, ainda, para o fato de que nunca se admite, nas escolas, que o sucesso não é para todos (nem mesmo para a maioria). Dessa feita, aqueles com significativas diferenças entre seu capital cultural próprio e o valorizado pela escola terão muito mais dificuldades rumo ao sucesso, isso se o conseguirem, ainda que se empenhem nas atitudes amplamente apresentadas como a chave para serem bem sucedidos: “trabalho duro, diligência, conformismo” (Willis, 1991, p. 163).

Por fim, cabe esclarecer que essa exposição crítica não visa a rechaçar as avaliações em geral, porque os professores precisam de mecanismos para se aperceberem das lacunas dos alunos para melhor trabalhá-las, e, ainda, para realmente potencializar os processos educativos desses jovens estudantes. Mas a atribuição de notas e classificação que acompanham os exames, esses sim, têm prejudicado a percepção dos verdadeiros níveis de aprendizagem dos alunos, e têm contribuído de forma muito substancial na manutenção do teatro dos saberes, como postula Perrenoud (1995).

2.6 A Importância da Escola

Com o movimento de recusa da escola, Lopes (1996) afirma que o que passa a contar para, de fato, legitimar os percursos escolares dos jovens são os seus grupos de amigos. Segundo o autor, o capital valorizado na escola pelos alunos é, principalmente, um capital de sociabilidade,

no qual não é o sucesso escolar quem preside os interesses desses jovens, mas, sim, a competência no exercício do ofício de aluno, com todos os signos e rituais, sejam declarados ou ocultos, que esse papel traz consigo.

A despeito de os adultos visualizarem os jovens estudantes como adultos em devir, é certo que esses homens e mulheres feitos, ao se recordarem de suas próprias experiências estudantis, perceberão que não eram o currículo formal e as aprendizagens pretendidas o que realmente os mobilizava, mas, como ilustra (Perrenoud, 1995, p. 29, *itálico no original*),

a afirmação de uma *liderança* no grupo ou a competição desportiva, a aceitação pelos outros, as relações com o outro sexo, os momentos de jogo e de discussão em grupo, os momentos de angústia face à avaliação e às exigências do professor, as zaragatas e as punições eventuais, a comunicação com alguns adultos.

A escola, enquanto espaço social de uma variedade de cenários para a interação, fornece contextos, como aponta Lopes (1996), aos quais se associarão significações específicas para as interações ali realizadas. Goffman (1985) trabalha o conceito de dois tipos de regiões para os espaços: as fachadas e os bastidores. Nas fachadas, os atores têm menor liberdade social, menos espontaneidade para suas ações, e nos bastidores, ao contrário, eles gozam de maior flexibilidade quanto às exigências sociais às quais são submetidos. Aplicando essa conceituação à instituição escolar, poderíamos, grosso modo, identificar as regiões de fachada com as salas de aula e os espaços de vivência como as de bastidores. Lopes (1996), contudo, chama à reflexão para não cairmos em simplismos conceituais, discutindo a contextualidade das ações, que não dependem apenas dos espaços físicos para se operarem, mas também das intencionalidades e capitais escolares dos agentes. O autor reflexiona, assim, que são os “mecanismos de negociação” os grandes responsáveis pela “constituição das regiões e cenários de interação” (Lopes, 1996, p. 64).

Pais (2003), aplicando esse conceito de fachada aos grupos, afirma que ela tem eficácia nos aspectos simbólicos e práticos de seus comportamentos e condutas. Tanto simbolicamente quanto na prática, as fachadas seriam constituídas a partir das ações, reações e das interações que ocorrem dentro do grupo e que tornam seus elementos atores coletivos. O autor pontua que, embora se conserve a individualidade de cada um desses agentes, o fato de participarem do grupo implica uma negociação e anuência tácita às suas práticas e seus valores, de modo a garantir a coesão do agrupamento, em uma dimensão na qual tal comprometimento com o grupo supera

eventuais discordâncias particulares. Segundo Willis (1991), o grupo é mais que a soma de seus elementos, e a forte sustentação de opiniões e objetivos do agrupamento é um requisito para a sua manutenção.

De acordo com esse autor, o grupo pode ser caracterizado como um “sujeito de direito próprio” (Willis, 1991, p. 157), com o instinto, por assim dizer, de encontrar um objetivo particular, que não se restrinja ao conhecimento, às vivências ou às ideologias de seus constituintes. Nessa linha, Goffman (1985) compreende que um ator, ao se investir em um papel social, geralmente percebe a existência de uma fachada já estabelecida para aquele papel. Compreende, ainda, que esse ator deve tanto desempenhar a tarefa pretendida quanto manter a fachada correspondente à realização dessa tarefa.

Outra característica marcante dos atores e seus grupos de representação, na leitura do autor, é a da “segregação do auditório” (Goffman, 1985, p. 52). Segundo ele, os atores têm tantas individualidades e facetas sociais quantos são os públicos que lhes ouvem e cujas opiniões lhes interessam. Os alunos que demonstram serenidade na frente do professor em sala de aula podem ser os mesmos que o xingam às suas costas, por exemplo.

Como materializações expressivas da definição de sua identidade, são diversos os objetos simbólicos de que o grupo se utiliza, a exemplo da moda, da forma de falar, de interagir, da música rejeitada e da apreciada etc., para se auto afirmar. Nas lições de Pais (2003), tais constructos culturais e seus empregos simbólicos são o meio para a efetiva consolidação e conseguinte manifestação da idiosincrasia, internamente coerente, do grupo, que se coloca como único e, portanto, em oposição aos outros agrupamentos. Ainda segundo o sociólogo português, esses grupos e suas sociabilidades expressam maneiras próprias de ser, estar, parecer e/ou ostentar a juventude.

2.7 A Resistência à Cultura Escolar

Dominique Julia (2001) resume cultura escolar a um arcabouço de normas acerca de competências a ensinar e comportamentos a internalizar, bem como de meios para viabilizar o ensinamento dessas competências e a internalização desses comportamentos. Ressalva que tais ordenamentos e práticas variam de acordo com as épocas e as finalidades que lhes imponham, como as de cunho religioso, político, de socialização etc. Para Pais (2003), essas culturas são resultado de um complexo processo em que se nega e se concilia, em que se resiste e se aceita.

Na linha do que vimos discorrendo, Bourdieu e Passeron (2018) constatam que a escola, a despeito do manto de neutralidade de que tenta se revestir e do caráter democratizante que para si advoga, impõe, de forma arbitrária e dissimulada, uma cultura legítima, tida como universal, porém que está a serviço, na realidade, da manutenção do status quo da cultura dominante, por meio da dominação simbólica dos socialmente desfavorecidos. O que Lopes (1996), por sua vez, nos demonstra, é que, atualmente, a escola vem encontrando forte resistência a tal processo de imposição, mas que essas forças de contestação são difusas – posto que não ordenadas em torno de um objetivo específico ou sob a forma de movimento social – na alçada das práticas do cotidiano. A exemplo dessa força de contestação desorganizada, o autor pontua as faltas eletivas às aulas como uma espécie de oposição e rejeição à cultura escolar, e como manifestação de uma “lógica de autonomia” (Lopes, 1996, p. 119).

Na visão de Willis (1991), as faltas às aulas dão apenas uma medida não precisa, mais que isso, carente de sentido, a esse movimento de recusa à escola. Para ele, tais ausências seriam apenas um aspecto do que denomina de “mobilidade estudantil informal” (Willis, 1991, p. 43). Tal mobilidade finca raízes na necessidade de autogoverno, independência, autonomia e decisão desses jovens, e se expressa em muitas dimensões do currículo, não apenas na da presença em sala. Isso se comprovaria, assim, ao observarmos a presença física dos alunos em sala, mas não em “espírito”, ou o estar presente, mas se recusar a trabalhar, ou as idas demoradas ao bebedouro/banheiro, ou o uso escondido do celular... Para o sociólogo inglês, a destreza primordial dessa mobilidade reside na capacidade de se movimentar para o lugar que quiser, inclusive para fora da aula.

Especificamente quanto ao estar presente e se recusar ao trabalho, Willis (1991) declara que essa constitui uma das principais derrotas da cultura escolar e, conseqüentemente, mais relevantes conquistas dos alunos da resistência na luta por obter mais espaço geográfico e simbólico na organização. Segundo ele, quando uma cultura contraescolar alcança seu pleno desenvolvimento, seus integrantes tornam-se peritos na lida com o sistema formal, dominando a arte de trabalhar com apenas o mínimo necessário de esforço. Esse mínimo pode se restringir ao registro da presença, mas, no particular de nossa investigação, pode se resumir a registrar o mínimo necessário de frequências para não reprovar por falta.

Discorre Pais (2003) que os elevados níveis de absentismo verificados nas escolas que analisou são uma resposta de alguns jovens ao prolongamento da escolaridade obrigatória e à “chatices” das aulas, porque não viam razão para se submeter à rigidez dos tempos escolares e a

todos os aborrecimentos da instituição de ensino. Observa, então, que as faltas dos professores eram sempre comemoradas, e que os alunos iam eles próprios faltando até a tolerância de ausências permitidas por lei – isso quando não acabavam literalmente reprovando por faltas.

Willis (1991) fala de uma “*posição* global do estudante” (p. 92, itálico no original), à qual os alunos seriam empurrados pela disposição física da escola e pelas vedações a que estão permanentemente sujeitos em suas relações espaciais com o ambiente escolar:

os estudantes, e suas possíveis visões da situação pedagógica, estão subordinados pelo espaço limitado e inferior que ocupam. Sentados em carteiras apertadas, enfileirados em frente da grande mesa do professor; eles próprios privados de espaço privado, mas nervosamente postados do lado de fora batendo à porta da proibida sala dos professores ou da sala do diretor com todo o impressionante e estranho território que se situa para além dela; rodeados por salas, ginásios e armários de equipamentos esportivos chaveados ou inacessíveis; varridos da escola à hora da saída sem acesso até mesmo aos banheiros [...] (Willis, 1991, pp. 91-92).

Para o autor, é a organização social da escola quem reforça essa relação, vide o indelével horário escolar e seu estridente sinal sonoro, os artificiais pronomes de tratamento cuidadosamente avocados quando nas comunicações com as autoridades pedagógicas, e a frequência obrigatória. De acordo com ele, são esses e vários outros os instrumentos de afirmação da superioridade do mundo que a escola impõe. Freire (2015) pontua o mesmo, lançando mão do conceito de “expulsão” (p. 253) da escola, a qual ocorreria no momento em que o estudante se desse conta de que “a escola não bate com as dúvidas dele, que a escola não corresponde às suas ansiedades”, de modo que esse jovem acaba por se afastar, em razão disso, da instituição escolar. Para Freire (2015), a escola é responsável na medida em que não consegue “evitar que o adolescente não encontrasse nada, nenhum sentido nela”.

Willis (1991) percebe, além desse afastamento, então, mesmo um prazer entre os jovens ‘rebeldes’ por ele estudados, em divergir das normas formais, em usá-las a seu favor, ou mesmo criar as suas próprias. Segundo o autor, a cultura contraescolar auxilia os seus signatários a se libertarem dos grilhões do conformismo e da realização tradicional. Para tais jovens, conforme nota Pais (2003), estar sujeito reflete a ideia de submissão, e, assim, a ela se opõem, passando a procurar valor em outras capacidades e potenciais, naquilo valorizado dentro da cultura contraescolar. Se o fracasso escolar, para os atores não adaptados à cultura escolar, parece ser seu destino certo, a estratégia de sobrevivência desses resilientes será a de buscar o sucesso de acordo com outros quadros de referência, que não o da cultura escolar dominante.

Os comportamentos de resistência à cultura escolar, de acordo com Lopes (1996), alcançam seu ápice nas condutas de indisciplina e de fuga momentânea dos muros da instituição – a qual manifesta-se tanto de forma denotativa, quando os alunos deixam o espaço físico da escola, mas também figurativamente, como quando seus pensamentos viajam e vagam para e em assuntos alheios ao que se coloca nas aulas. O autor compreende, então, que não é apenas aos espaços-tempo das aulas que os alunos resistem, mas a todos aqueles de caráter obrigatório na instituição, posto que o consenso demonstrado entre os estudantes é o da vontade de logo retornarem para casa. Mesmo as práticas culturais que poderiam vir a ser do interesse desses alunos, por emanarem do domínio formal das escolas, são também rejeitadas, dado que reportam à obrigatoriedade que cerca e reveste esse domínio, como observa o autor.

Na visão de Willis (1991), as instâncias formais da escola sofrem rejeição e resistência em razão de o conhecimento que ela prega e enaltece ter se desvalorizado e/ou se tornado inútil. Atestadas essa desvalorização e inutilidade, a autoridade pedagógica perde suas justificativas e fundamentos de legitimação. Segundo o inglês, a cultura contraescolar se propõe ao questionamento, que a escola não faz, da validade do investimento no trabalho e das energias individuais na conquista de qualificações sobre as quais não se tem certezas. Nessa esteira, os alunos resistentes concebem o trabalho intelectual exigido pela cultura escolar como um “equivalente” (Willis, 1991, p. 159) injusto, cujo preço seria o da entrega das partes de que eles menos querem se sacrificar: sua autonomia, seu autogoverno, sua independência, sua liberdade. Assim, pontua o autor que

O indivíduo pode ser convencido pela aparente palavra final da educação sobre o que acontece na sociedade – promoção, através do esforço, para todos os que tentam – mas a cultura contraescolar “sabe”, mais que o estado e suas agências, o que esperar – exclusão elitista das massas através do apelo espúrio ao mérito (Willis, 1991, p. 162).

Observamos, à vista de tudo isso, que se alia, a uma expressiva recusa aos tempos obrigatórios da escola, uma grande importância dada pelos jovens às sociabilidades, às interações, no que Lopes (1996) identifica a constituição de uma ampla variedade de agrupamentos de jovens, e seus persistentes debates acerca de como passar o tempo e se divertir, apesar da escola. O escritor pondera ser esta realidade a prova de como a escola – pelo menos no exercício de seu papel formal – falha em sua função socializadora (como falha em várias outras...), falha que julga

ainda mais inaceitável ao refletir que, embora sob a lógica meritocrática e do culto ao individualismo, os alunos continuem a valorizar a integração social e o lado expressivo da escola.

Sendo a escola o domínio do formal, com sua estrutura física, seus espaços demarcados, seu currículo impositivo, seus rigorosos horários, a disciplina requerida, as ausências proibidas, as livres manifestações tolhidas, Pais (2003) atribui, à cultura contraescolar, o domínio do informal, em que se prezam não as normas institucionais, mas as sociabilidades, o convívio, o trote, a bagunça, a diversão. Dado que esses alunos da resistência encontram maiores dificuldades na adaptação ao sistema formal característico da escola, recorrem a uma realidade paralela, como pontua o autor, onde predominam estratégias de confronto à ordem escolar estabelecida. A sede dessa cultura de resistência, sua base concreta, afirma Willis (1991), é o grupo social. Ainda que prescindida de normas formais e estruturas propriamente materiais, hierarquias declaradas e sanções previamente postas, é nesse grupo social informal que se solidifica a coesão do agrupamento e de onde emana a resistência de seus membros.

Assim, alguns jovens, como reação ao fato de as instituições dominadas pelos adultos não corresponderem às suas necessidades de aproveitar a vida e viver o tempo presente, desenvolvem o que Pais (2003) chama de “humor anti-institucional” (p. 26), do qual se utilizam para zombar de seus familiares, da escola e dos docentes, e do meio que os cerca no geral. A resistência às instituições por meio do humor e da diversão, continua o autor, é conduzida de maneira disfarçada, e apesar de se operar na hostilidade, proporciona também possibilidades de socialização, integração, para quem produz diversão e para quem se diverte. Como alude Willis (1991), “a ‘risada’ é o instrumento privilegiado do informal, como a ordem de mando o é do formal” (p. 45).

Quanto ao desejo de viver o tempo presente, o tempo da juventude, Pais (2003) considera que tal manifestação de autoafirmação juvenil não deve ser compreendida somente como uma reação, um simples reflexo, dos jovens às culturas dominantes. De acordo com o autor, as sociabilidades desses jovens não podem ser interpretadas apenas como espécies de “culturas periféricas das culturas dominantes” (Pais, 2003, p. 188), muito embora contra elas aparentem se insurgir. Diz isso por assimilar que, antes de ansiarem por engendrar uma oposição à cultura dominante escolar, os jovens desejam viver a sua juventude à sua própria maneira.

Por fim, face a esse desejo de viverem o tempo presente, esses jovens, paradoxalmente, são comumente referidos, pelo senso comum, como a geração do futuro. Tendo em vista as constantes e rápidas mudanças tecnológicas pelas quais temos passado e a revolução dos

empregos já em curso, cabe fazer mais uma reflexão acerca do que define os jovens estudantes de hoje: suas possibilidades para o amanhã.

2.8 A Geração do Futuro... Mas que Futuro?

Consoante analisa Pais (2016), uma singularidade marcante dos jovens da contemporaneidade é o fato de viverem um tempo de incertezas e de instabilidade, em que o presente cada vez menos garante o futuro. De acordo com o autor, os jovens terminam por compensar a angústia que sentem em relação ao futuro vide um maior aproveitamento do momento presente. Frente a um futuro que desconhecem – e que os ameaça – e à crise de empregos já em curso – os jovens optam por aproveitar o alongamento do presente (Pais, 2016). Em outra obra, o autor pontua que os jovens se interessarem mais em “viver e experimentar o muito que pensam que o presente tem para lhes oferecer e que os leva a alimentarem um desenfreado desejo de experimentação e de viver o presente o mais intensamente possível” (Pais, 2003, p. 239).

A seu turno, o sistema de ensino – como procuramos demonstrar – parece alienado à realidade também no aspecto da preparação de seus estudantes para o futuro. Sendo tal preparação para o porvir o principal fundamento legitimador da instituição escolar tradicional, e constituindo-se esse futuro como a meta da escola (na formação dos futuros cidadãos), Pais (2016) chama atenção ao fato de que a entrada de alguns jovens em cursos que julgam direcionar a melhores profissões não dá garantias de estabilidade, dado que, hoje em dia, os percursos educativos não findam na conquista de um diploma, e a atual empregabilidade exige de sua mão de obra formação continuada, não cessando após a aquisição de um canudo.

Segundo Mlnayo, de Assis e de Souza (2005), as configurações sociais da atualidade requerem, ademais, um tratamento “qualitativo, flexível, que escape a predictibilidade [sic] e cuja implementação organizativa exija um sistema de confiança das organizações em seus membros [...]” (p. 63), lógica bastante diferente da que orienta as instituições formais, fortemente estruturadas em um desenho burocrático. Sendo a ausência da rigidez o chão da incerteza, da imprevisibilidade, das inúmeras possibilidades, da consideração do que é plural, essas novas formas de compreensão do tempo e as consequentes novas maneiras de seu uso pelas organizações exigem, pois, dessas instituições, maior grau de comprometimento e responsabilidade de seus atores.

Uma outra problemática para a confirmação das incertezas enquanto característica incrustada nas juventudes atuais é a de que a escola, como já expusemos, tem feito as vezes de uma represa do desemprego, contendo, sob a égide da escolaridade obrigatória, um sem número de jovens que, fora da condição de estudantes, se investiriam da condição de desempregados (Pais, 2016). Dispondo muitos jovens, então, da consciência de que os títulos concedidos pela escola não possuem valor hoje e possivelmente não o possuirão também no futuro, são muitos os que entram em forte dissenso com a cultura escolar de seus espaços educativos formais.

Relativamente à grande incerteza dos jovens quanto ao futuro da instituição-escola, Palhares (2009) atribui este quadro em muito à importância dada aos resultados, às avaliações, e não ao processo educativo e formativo como um todo, de modo em que se valoriza mais o sucesso e excelência escolares do que a intensificação rumo a uma maior experiência democrática, de cidadania plena dos sujeitos, em que o “paradigma de organização social [é] subjugado às lógicas da economia e da competitividade” (p. 56).

Nesse contexto de incertezas, há também o da entrada de outras instituições enquanto veículos de instrução, como os meios de comunicação e as redes sociais, que permitem o acompanhamento em tempo real dos acontecimentos mais importantes da sociedade, e também as plataformas de conteúdo disponíveis na internet e que fornecem o conhecimento buscado quase que sob medida da necessidade, e com apenas um click pelo usuário. Tantas modificações levam a refletir que também o professor tem o seu fazer e a sua centralidade reavaliados, perdendo cada vez mais o papel de mero transmissor de informações (Minayo, de Assis & de Souza, 2005).

Freire (2012), compreendendo, por sua vez, o futuro enquanto produto das ações dos homens no presente, pondera que, em já se conhecendo o futuro, “o papel da educação é transferir pacotes de conhecimentos previamente sabidos como úteis à chegada do futuro já conhecido” (p. 149). Pais (2016), tecendo uma crítica veemente a essa concepção de futuro enquanto algo já preparado, defende que, na escola como em outros espaços, o futuro vai se construindo, e tal construção deveria ser operada, preferencialmente, de forma a envolver ativamente os jovens. Palhares (2014) propõe, assim, que se trabalhe a educação de forma contextualizada, de modo a que ela se estabeleça em relação a um contexto, e, dessa forma, torne-se mais significativa. Tal contextualização só pode ser viabilizada quando da tomada, por parte dos sujeitos deste processo, dos significados simbólicos e culturais no cotidiano de suas práticas (Palhares, 2014).

Capítulo III – Dos percursos teórico-metodológicos e dos preceitos éticos

3. DOS PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E DOS PRECEITOS ÉTICOS

No presente capítulo, faremos a exposição das escolhas tomadas na realização deste trabalho, tanto de ordem teórica quanto metodológica, abordando, ainda, os preceitos éticos por nós observados em toda a dissertação, mas, em especial, quando dos encontros com o público alvo desta pesquisa.

3.1 A Abordagem Teórica

A “democratização” do ensino, na perspectiva adotada neste trabalho, visa à superação do objetivo unicamente de alargar ao máximo, de universalizar, o acesso à escola. Passa por isso, mas o que procuramos problematizar, neste escrito, é o fato de que a preocupação exclusivamente com tal alargamento tem efeitos colaterais para o próprio sentido da educação formal: vários jovens assumem suas posições de alunos muito mais para conseguirem sucesso na escola, para obterem boas notas, para não terem suas deficiências expostas (Perrenoud, 1995), do que para fomentarem aprendizagens e nutrirem o gosto pelo conhecimento (Freire, 1967).

Freire (1967), defende uma educação contra a inexperience democrática. Talvez seja por causa dessa inexperience que ainda classifiquemos os processos de universalização do acesso à escola pública como democratização de fato. Bourdieu e Champagne (2001), quanto ao alargamento expressivo do acesso à educação pública na França de 1950, demonstram o caráter verdadeiramente conservador da escola com os marginalizados – aqueles até então excluídos –, em oposição ao que se esperava de uma escola libertadora e verdadeiramente democrática.

Bourdieu e Passeron (1992) propugnam que, em uma sociedade dividida em classes, aquelas dominantes estão no controle da cultura socialmente mais valorizada, estando seus significados simbólicos a serviço da reprodução e reafirmação do *status quo*. Os autores discorrem, então, sobre o papel da escola enquanto legitimadora da ordem social como está posta, como importante instrumento de manutenção e reprodução das relações de dominação – noção similar à de Freire (1986) quanto a opressores e oprimidos, especificamente quanto à invasão cultural daqueles sobre os últimos.

Defendendo que os desempenhos escolares dos estudantes dependem em grande parte dos capitais culturais de suas famílias de origem – que refletem, conseqüentemente, suas classes sociais –, Bourdieu e Passeron (1992) não propõem, entretanto, uma explicação que se restringe a um determinismo de classe, bem como não consideram que exista uma simples linearidade das relações do sistema educacional e a estratificação da sociedade (Gomes, 2012). O sistema

educacional, dado seu caráter autorreprodutivo, resistiria, por exemplo, a reformas que julgasse incompatíveis com seus interesses particulares, além de que não raras vezes se observam desencontros entre as demandas do mercado de trabalho e as pautas dos sistemas educativos.

Particularizando o caso brasileiro, embora os indicadores trazidos a esta dissertação demonstrem o sucesso das políticas educativas de alargamento do acesso às instituições formais de educação em curso no país, esse intenso crescimento da oferta não foi acompanhado por um movimento equivalente da qualidade do ensino oferecido, de modo que, como apresentamos no capítulo 1, os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio obtiveram resultados muito baixos no IDEB, não conseguindo atingir sequer as estimativas governamentais.

Sendo o ensino médio a etapa da escolaridade obrigatória em que os abandonos escolares mais se intensificam (Krawczyk, 2011) no Brasil, em razão de fatores econômicos, sociais e particulares dos estudantes que abandonam, buscamos compreender os principais fatores de rejeição – e consequente afastamento – desses jovens à escola. Dentro da perspectiva de ordem social – embora uma não exclua a outra, inclusive é pouco provável que não se relacionem –, procuramos visualizar, no presente trabalho, que fatores podem conduzir ao que, nesta investigação, consideramos como um tipo de afastamento da escola: o fenômeno de matar aula.

Cabe ressaltar que, quando falamos de “afastamento da escola”, não queremos necessariamente remeter ao abandono propriamente dito, à ‘evasão’. Verificaremos se há alguma relação entre um fenômeno e outro, mas, como ponto de partida, pensamos a prática de matar aulas como uma resistência especificamente ao caráter formal, obrigatório e autoritário do trabalho feito pela instituição escolar, em uma das perspectivas de “crise da escola”.

Terrén (1999) pontua alguns elementos para essa crise do sistema educativo, face ao que se concebia na modernidade: seu viés disciplinador na condução das massas para a universalização da escolaridade; sua legitimação social pela meritocracia e igualdade de oportunidades em substituição à predestinação de nascimento; sua razão de ser exclusivamente no valor dos títulos que confere àqueles que os conquistam. Ainda que tais elementos permaneçam, a nosso ver, atuais, quando da análise dos sistemas educativos de hoje, Minayo, de Assis e de Souza (2005) colocam que a visão dos estudiosos da contemporaneidade é a de que não são propriamente os valores da educação que entraram em crise, mas sim o seu tradicionalismo.

Depreende-se, portanto, que é exatamente a educação formal, tradicional, enquanto atual parâmetro ao redor do qual se estabelece toda a estrutura da organização social das civilizações

ocidentais, por meio da universalização e obrigatoriedade de ensino e como “requisito de empregabilidade para o indivíduo potente de desenvolvimento humano da sociedade” (Minayo, de Assis & de Souza, 2005, p. 61), a protagonista da crise de que se fala quando falamos de uma “crise da escola”.

Na contramão dessa percepção contemporânea dos tempos, Palhares (2009) posiciona as novas – porém velhas – lógicas de usufruto dos tempos escolares, em especial o avanço das utilizações, pelas componentes formais, de momentos antes dados às sociabilidades dos jovens. Os momentos de não-aula, defende o autor, tendem a operar como “espaços de transação cultural e simbólica entre os jovens” (p. 72), de modo que esses alunos geralmente os preferem em relação aos períodos de aula. O autor advoga, então, que o domínio integral desses tempos pela instituição caminhará para o cerceamento das vias de expressividade dos jovens para além de seus papéis de alunos, limitando também todas as aprendizagens significativas construídas entre os pares nesses espaços de informalidade.

Especificamente quanto a esses papéis, apoiamo-nos no que Perrenoud (1995) caracteriza como “o ofício de aluno”. Esse autor defende que a execução do trabalho do estudante, orientado pela obrigação de se fazer presente na escola desde a mais tenra idade até quase a sua fase adulta, segue a mesma lógica de um trabalho remunerado, só que sem a figura do pagamento e, ainda, sob vigilância e avaliação mais intensivas. Assumir tal papel sem a construção do sentido do trabalho e sob a permanente observação de olhares julgadores conduziria o aluno a se importar mais com sua atuação do que efetivamente com suas aprendizagens, em um processo de maior orientação às aparências.

Dado que a instituição escolar não tem conseguido, segundo Perrenoud (1995) atribuir outro sentido à sua existência que não o do meio para uma melhor condição social, e que os jovens têm considerado – face à crise do emprego, por exemplo – que os sacrifícios demandados pela escola não são necessariamente recompensados à altura – equivalente justo (Willis, 1991) – , os jovens periciam-se na arte de aparentar saber, dedicando, nessa empreitada, o mínimo de si mesmos.

Dessa feita, os jovens estudantes, em vez buscarem a construção de conhecimentos, atuam para fazer as vezes e aluno: para se ostentar boas notas, ainda que não se domine realmente o assunto; para que se pareça comportado, ainda que envie escondido recados aos amigos ou faça troça do professor quando este não observa; para que consiga passar de ano, mas não saiba dizer nem quais foram as disciplinas em que esteve matriculado; para que falte aulas deliberadamente,

ainda que de forma calculada, de modo a não reprovar por ausências... Exemplos comuns – e em nada originais – a quem quer que tenha sido um jovem aluno algum dia.

Ainda, falar de jovens estudantes implica, necessariamente, problematizar a própria definição de juventudes, conforme o fazem Lopes (1996) e Pais (2003). Na linha desses autores, procedemos, em nossa dissertação, a um enfoque à juventude desligado das noções de natureza biológica e/ou como um determinismo de fase de vida, tentando considerar as diversas diferenças juvenis a partir de seus contextos, e, no nosso caso específico, dentro do espaço escolar.

Como nos adverte Lopes (1996), a juventude enquanto objeto sociológico de estudo tem de, primeiramente, ser construída partindo-se do entendimento de que ela, a juventude, é, primeiramente, uma condição social. Os sujeitos dessa condição social, como quaisquer sujeitos de condições sociais outras, credenciados por suas capacidades de afirmação social, utilizam-se, assim, das competências dessa condição, e são alvos dos constrangimentos dela.

Objetivando, portanto, encontrar alguma homogeneidade no estudo dos jovens em face do fenômeno de matar aula, e orientados pela leitura de Pais (2003), procuramos saber se os jovens compartilham o mesmo significado de escola, de sucesso escolar, de obrigatoriedade de presença. Na linha daquele autor, portanto, estudamos os jovens nos seus contextos cotidianos, especificamente escolares.

Dentro da perspectiva, por conseguinte, de tentar captar esses significados compartilhados, apoiamo-nos, também, na abordagem da interação simbólica, segundo Bogdan e Biklen (1994), os quais pontuam que “os significados são construídos através das interações” (p. 55). Segundo eles, os sujeitos de situações quaisquer, a exemplo dos alunos em uma escola, constroem definições compartilhadas em razão de conviverem e dividirem experiências, e tais perspectivas em comum são dinâmicas, de modo que estão sempre sujeitas à contestação, modificação, atualização.

Ainda dentro da referida abordagem, os autores trazem, coincidentemente, o caso específico da instituição escolar de nível secundário. Esta, mesmo dispendo de um sistema determinado de avaliação, de um organograma organizacional definido, horários rígidos para as aulas, documentos oficiais que norteiam e regulam a prática de seus agentes, um currículo que estabelece os conhecimentos e competências a trabalhar, enfim, uma série de códigos dispendo sobre o que e como fazer – e ser – em seu espaço – enfim, como em qualquer escola tradicional que conheçamos –, não tem, de seus agentes, a plena correspondência aos seus dispositivos, não consegue deles o enquadramento totalizante que pretende. Isso porque “as pessoas agem

não de acordo com aquilo que a escola é suposta ser ou aquilo que a administração diz que é, mas sim de acordo com as suas percepções pessoais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 57). Nessa esteira, é a forma como os alunos (e os outros atores educativos) compreendem e percebem a escola o que conduz as suas práticas nessa instituição, num processo de negociação com as imposições oriundas das regras e cultura formais.

A escola tradicional de massas, embora se destine a sujeitos das mais diversas origens, não sabe lidar com as diferenças culturais típicas de seu público, o que acaba levando a atos de insubordinação e resistência (Willis, 1991) às suas normas por aqueles que não conseguem (ou não querem) a elas se ajustar. Defendem Berger e Luckman (2017) que “é mais provável que o indivíduo se desvie de programas estabelecidos para ele pelos outros do que de programas que ele próprio ajudou a estabelecer” (p. 86). Sendo os alunos representantes de suas próprias culturas que têm de se sujeitar às imposições da cultura formal escolar, tensões diversas, e de variados graus, surgem dessas relações.

Em conformidade com o entendimento de Lopes (1996), compreendemos os processos culturais de forma dinâmica, em que os produtos culturais então permanentemente sendo produzidos, interpretados, reproduzidos, atualizados, reatualizados, de acordo com os códigos simbólicos de cada um dos atores envolvidos em seu processo. “Assim, em vez de uma *cultura-objeto*, materializada e delimitada, passamos a considerar uma *cultura-ação* que concebe as obras culturais como produtos inacabados em constante construção.” (Lopes, 1996, p. 71, itálico no original).

Finalizando, partimos da ideia inicial, pois, neste trabalho, acerca do fenômeno de matar aula enquanto uma das manifestações possíveis dos jovens à falta de sentido do trabalho escolar, à oportunidade de sociabilizar com os colegas, ao gozo da liberdade e autonomia sobre seus tempos e, ainda, ao seu direito de se mover para onde quiser – a mobilidade estudantil de Willis (1991).

3.2 Percorso Metodológico

Por pensarmos que “a investigação é uma atitude” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 293), e, em razão disto, representa uma perspectiva, um ponto de vista de onde as pessoas visualizam seu objeto de estudo e quanto a ele se posicionam, aceitamos, naturalmente, que os investigadores pesquisam aquilo que neles instiga interesse. Ao seguirem essa linha, entretanto, Bogdan e Biklen (1994) apontam que esses investigadores assumem que em sua pesquisa serão impressos seus

valores pessoais, o que coloca em causa, como consequência dessa manifestação, a própria objetividade da pesquisa, e seu caráter científico, por conseguinte. De acordo com a abordagem proposta, contudo, Bogdan e Biklen (1994) defendem que a objetividade é perseguida em vários de seus aspectos: o de procurar e apresentar os diferentes pontos de vista sobre o fenômeno que se estuda; o de proporcionar igual exposição da informação que se coleta; o de o pesquisador apontar as razões para suas escolhas e de ser honesto quando da manifestação de suas descobertas; o de expor o seu ponto de vista etc.

Em nosso trabalho, apesar de desde o princípio termos decidido focalizar nos estudantes e em suas percepções sobre o fenômeno de matar aula, não os ouvimos apenas. Tentamos captar as perspectivas institucionais (e falamos em perspectivas no plural porque elas não são uníssonas), tanto ouvindo profissionais da gestão escolar, quanto professores e equipe pedagógica. Desse modo, tanto as perspectivas do alunado quanto as da escola foram percebidas. Além disso, neste capítulo procuramos justificar as escolhas por nós tomadas. Cremos, por meio desta conduta, constituir um compromisso com a integridade e honestidade das ações que escolhemos.

Cabe esclarecer que não achamos pensamos ser nosso papel o de sugerir, de fato, mudanças para a realidade, muito embora saibamos que toda análise da realidade, todo estudo que se proponha a ela investigar, pode ensejar, naquele que o passa a conhecer, uma mobilização, no sentido seja de confrontar o que foi apresentado na investigação, seja de o confirmar e concluir que as coisas vão bem do jeito que estão, seja de o acolher e, a depender de seu poder, buscar a modificação das coisas como estão. Assim, neste momento buscamos a construção de conhecimento sobre o fenômeno dos mata-aulas, e não a exposição de opiniões acerca de como “resolver o problema”.

Procedido este esclarecimento metodológico, passamos às técnicas propriamente empregadas no nosso trabalho. Mesmo assumindo uma abordagem de tipo qualitativo, orientamos também por dados quantitativos, preservando a postura de utilização dos métodos aparentemente antagônicos a fim de, dialogando entre ambos, buscar a melhor leitura possível da realidade. Nas lições de Haguette (1999), “não há métodos e técnicas que representam uma propriedade hegemônica de uma matriz teórica” (p. 205), e é o objeto de estudo que determina o método de investigação mais adequado para dele se aperceber.

3.2.1 Da Abordagem Qualitativa

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa faz-se da obtenção de dados descritivos, percebidos por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno por ele investigado, e preocupa-se essencialmente com a perspectiva dos sujeitos envolvidos. Assim, Lüdke e André (2017) observam que ganham especial atenção do pesquisador qualitativo o significado que esses sujeitos dão eles próprios às coisas à sua volta e às suas vidas. Os pesquisadores da abordagem qualitativa desejam os pontos de vista desses atores.

Especificamente quanto a esses “pontos de vista”, contudo, Bogdan e Biklen (1994) fazem uma ressalva: eles não representam, necessariamente, uma expressão colocada em seus discursos pelo sujeito investigado, e, assim, podem não ilustrar o modo como tal sujeito se sente e se julga de fato; dessa feita, os “pontos de vista” dizem respeito à posição que o investigador assume frente a seu trabalho, representando, em consequência, “um construto de investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 54).

Dado o interesse do investigador qualitativo na maneira como as pessoas que ele pesquisa se comportam corriqueiramente em seus contextos, os autores esclarecem que sua conduta investigativa é dirigida no sentido de sua presença interferir o mínimo possível nesses contextos, de modo a que se possa perceber a realidade o mais próximo que ela se apresentaria caso ele não a estivesse registrando. Lüdke & André (2017) alegam que a justificativa para a proximidade perseguida pelo pesquisador com a situação de ocorrência dos fenômenos que estuda é exatamente a de que tais fenômenos são intensamente influenciados pelo contexto onde acontecem.

Bogdan e Biklen (1994), ao compararem os investigadores qualitativos com os quantitativos, distinguem que aqueles não concebem seus acercamentos aos dados como processos de recolhimento de fatos sobre o comportamento humano, visando ao estabelecimento de uma posterior relação de causalidade no sentido de lhes conferir a possibilidade de predição desse comportamento humano. A abordagem qualitativa parte do pressuposto de que o comportamento humano é complexo demais para que um tal tipo de procedimento seja possível.

Isto posto, voltamos a nos ancorar em Haguette (1999) quando insistentemente afirma ser a sociedade, a macroestrutura, constituída por ações, a nível dos microprocessos. Fundamentados nessa compreensão é que recorreremos, pois, à abordagem qualitativa, não necessariamente como uma alternativa aos métodos quantitativos (inclusive porque nos utilizamos de suas técnicas, sobre as quais mais à frente falaremos), mas por reconhecermos a relevância do que acontece no nível

dos microprocessos para o nível macro, por estarmos “convencidos de que a sociedade é uma estrutura que se movimenta mediante a força da ação social individual e grupal” (Haguette, 1999, p. 20).

Classificamos nosso estudo, assim, como de uma abordagem qualitativa, haja vista buscarmos as perspectivas dos alunos, suas percepções acerca do fenômeno de matar aula, de escola, sucesso etc. Desejamos dar eco à voz deles, cuja capacidade de leitura da realidade, de análise de seus contextos, de consciência quanto ao lugar que ocupam e o que desejam para si, é tão frequentemente posta em dúvida. Além disso, aprofundamos a pesquisa do viés institucional para a dos vieses, no plural, deixando de lado, até certo ponto, os documentos oficiais, e partindo para a escuta do que efetivamente pensam os seus agentes. Neste sentido, face ao interesse que tantos pontos de vista nos instiga, julgamos ser a abordagem qualitativa não a mais adequada, mas a única viável.

3.2.1.1 De Uma Aproximação ao Estudo de Caso

De acordo com Lüdke & André (2017), o estudo de caso refere-se ao estudo de *um* caso (p. 20), especificamente, e é sempre bem delimitado. Pode guardar semelhanças com outros, mas deve, simultaneamente, ser distinto, seja por um viés singular que adote, ou por propósitos inovadores, objetivando descobrir algo, e preservando a relevância do contexto, de modo a observar a multidimensionalidade e a historicidade da realidade estudada.

Nessa linha, esse tipo de estudo recorre a uma diversidade de fontes de informação, que são consultadas em momentos diferentes e em situações variadas, por meio de múltiplos informantes. Em tal bojo, é esperado que surjam pontos de vista conflitantes na situação social pesquisada, os quais devem ser reportados no estudo pelo pesquisador, que se orienta no sentido de a realidade poder ser visualizada de várias maneiras, a depender da perspectiva tomada (Lüdke & André, 2017). Proporcionam-se, desta feita, os elementos para que o leitor possa chegar às suas próprias conclusões, além, obviamente, do que conclui o investigador.

Do exposto, embora as nossas intenções e o nosso interesse tenham corpo para um estudo de caso propriamente dito, dentro do que até aqui foi descrito, são inexoráveis as limitações da ordem de tempo com que nos deparamos no presente trabalho. O período de apenas um ano para dividir entre pesquisa bibliográfica, escrita dos capítulos teóricos, análise dos dados que iam se anunciando, readequações necessárias ao curso do estudo, necessidade de novas leituras e outras interpretações, visitas espaçadas ao campo propriamente dito, a incapacidade, durante intervalo

tão curto, de perceber várias outras perspectivas possíveis, entre diversos outros fatores, como o fato de esta pesquisadora, como qualquer investigador, ter uma vida para além da pesquisa, é, evidentemente, insuficiente para dar conta de toda a gama de informações e possibilidades que julgamos poder ensejar o nosso objeto de estudo.

Face a todas essas limitações, portanto, fizemos o que se pode chamar de “aproximação” ao estudo de caso: quanto à descoberta, porque desejamos saber se matar aula é, dentre vários outros caminhos, uma forma de resistência à cultura escolar formalmente estabelecida; quanto à novidade, procuramos investigar o fenômeno dos mata-aulas de uma forma singular, sob o viés da resistência e das tensões culturais, e não da indisciplina; quanto à diversidade das fontes de informação, recorreremos à análise de diversos documentos institucionais, em momentos diferentes, bem como buscamos informantes de naturezas e papéis distintos, tentando captar o fenômeno principalmente pelo ponto de vista dos estudantes, mas não exclusivamente, de modo que oportunizamos em nosso trabalho a exposição de opiniões divergentes; conduzimo-nos tratando o fenômeno sempre de forma contextualizada, entre outros fatores que acreditamos referendar a classificação que à nossa pesquisa fazemos, de uma aproximação ao estudo de caso.

3.2.2 Das Técnicas de Recolha de Dados

Afirma Haguette (1999) que “os métodos quantitativos supõem uma população de objetos de observação comparável entre si e os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser” (p. 63). Manifesta a nossa estratégia de triangulação de dados, reforçamos que nos utilizamos tanto de técnicas de diversas naturezas, empregadas para tentar captar os vários aspectos da realidade dos mata-aulas.

Assim como essa autora, Bogdan e Biklen (1994) defendem que os números não são mágicos e não existem por si só, logo devem ser analisados pelo investigador qualitativo de forma crítica, e revelando sua associação “com o contexto social e histórico que os gerou” (p. 196). À partida, pois, a quantificação possibilita evidenciar aquilo que se suspeitava, e apontar para tendências, servindo como instrumentos de verificação da pertinência das ideias desenvolvidas ao longo do estudo.

Neste estudo, abrimos mão de quatro técnicas de recolha de dados – na ordem em que foram afirmando sua necessidade para esta pesquisadora –, quais sejam: a análise documental; o inquérito por questionário; o grupo de discussão; as entrevistas. É sobre como os concebemos e realizamos que passamos a escrever.

3.2.2.1 Da Análise Documental

Este tipo de análise visa à obtenção de informações nos registros institucionais em consonância com as perguntas de partida que movem o investigador. Lüdke e André (2017), apontam, como exemplos de vantagens, o fato de esse tipo de fonte fornecer “evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (2017, p. 45). Além disso, as autoras colocam que é uma técnica que persiste ao longo do tempo e contempla uma grande quantidade de informações que vencem a possibilidade de esquecimento, tendo, ainda, o fato de se apresentar como uma fonte que não reage – as fontes em geral são afetadas pelo simples fato de estarem sendo pesquisadas, o que não acontece à análise documental, e permitir o acesso a informações de sujeitos que não podem mais ser encontrados para serem contatados diretamente (seja por morte ou outro motivo).

Entre as críticas, tem-se o fato de representar os dados sempre em resposta às escolhas arbitrárias do pesquisador, “de espectros a serem enfatizados e temáticas a serem focalizadas” (Lüdke & André, 2017, p. 47), deixando, contudo, tal arbitrariedade escondida sob o manto do caráter factual de que tal técnica é revestida. Há, ainda, a questão de que o acesso a determinados documentos pode não ser público e, mesmo, dificultado por aqueles que lhes devem zelar. Para tais situações, Bogdan e Biklen (1994) pontuam a necessidade de se investir de um padrinho.

Seguimos o conselho dos autores, tendo em vista que a nossa análise documental deu-se quase que exclusivamente via SUAP¹², e que esta tem níveis de acesso diferenciados a depender do perfil dos servidores (funcionários) que a utilizem. Esta postulante a mestra trabalha no setor de compras da Instituição, logo não tem acesso aos dados dos setores de ensino, e vice-versa. Face a isto, abrimos um processo administrativo solicitando que nos concedessem o perfil de consulta aos dados dos estudantes dos cursos por nós investigados.

Dado, contudo, que meu acesso seria muito pontual, a equipe responsável concluiu ser mais viável que as buscas fossem realizadas em computador disponível no próprio setor de controle desses registros, na Reitoria do IFRN. Como é o mesmo prédio em que desenvolvo as minhas atividades laborais, já tinha alguma proximidade com os servidores do setor, que me auxiliaram a recolher exatamente os dados de que necessitava (são muitos os retornos possíveis pelo sistema, a depender dos diversos filtros disponíveis, e em várias vezes precisei de auxílio para que os dados respondidos não trouxessem informação desnecessária para o que eu procurava).

¹² Sistema Unificado de Administração Pública: plataforma de informações disponível na internet na qual estão praticamente todas as informações dos atores envolvidos diretamente na organização: alunos, professores, técnicos administrativos, estagiários etc.

Essa ajuda se estendeu, inclusive, para a compreensão dos dados, já fora do ambiente do setor da recolha, de modo que os servidores me auxiliaram, seja por e-mail ou mesmo por contato via WhatsApp, a entender algumas informações dos alunos, seja para fornecer outros dados que eu tinha deixado escapar quando de minhas idas para as coletas no setor.

Foram duas idas à Reitoria, especificamente ao setor da Pró-Reitoria de Ensino, para a recolha de informações diversas dos alunos por turma, as quais cruzamos com aquelas cujo acesso não é restrito aos membros do referido setor, e, assim, pudemos reunir diversos dados de cada um dos estudantes matriculados, evadidos, aprovados, reprovados etc., mas em especial as notas e registros de presenças e ausências registradas.

Decidimos por utilizar as informações relativas aos índices de rendimento acadêmico – IRA geral dos alunos para representar o “sucesso” escolar desses estudantes, por ser aquele que é utilizado nos históricos para esse fim, ainda que consideremos que a sua leitura é muito superficial, por fazer uma média das notas de todas as disciplinas de todos os anos escolares concluídos até o momento de seu cálculo. Assim, não há um IRA parcial, que ilustre os resultados no momento em que são atribuídos aos alunos pelos professores, razão que impossibilita o acompanhamento contínuo, pelo menos por esse índice, dos percursos desses estudantes. No sentido, pois, de tentar verificar os percursos das turmas por nós estudadas, optamos por verificar os resultados daqueles que já não mais estudam na escola, que já concluíram, única situação que nos possibilitaria trazer os IRA's dos quatro anos cursados na instituição.

O outro dado por nós buscado, atinente às presenças/ausências registradas, tem também a sua ressalva. Os professores, via de regra, fazem a chamada diretamente no SUAP, mas quando ocorre de não o fazerem e de só registrarem essas informações no sistema posteriormente, o que acaba aparecendo no SUAP, até o efetivo registro pelos professores, é a presença de todos os alunos, inclusive a dos que porventura tenham faltado. Assim, os percentuais de presença por nós verificados quando do acesso ao sistema podem ter alguns desvios, em razão da não correspondência em tempo real dos registros feitos pelos professores.

3.2.2.2 Dos Inquéritos por Questionário

Conforme afirmam Minayo, de Assis & de Souza (2005), o processo de elaboração de instrumentos quantitativos deve considerar as etapas posteriores do projeto de pesquisa, de modo a que estejam definidos tanto os objetivos pretendidos quanto os métodos de análise a serem empregados para alcançá-los. Em nosso trabalho, por exemplo, questionamos sobre os

desempenhos dos alunos de quando não eram alunos do IFRN e de quando o eram, vislumbrando verificar se a mudança de escola poderia influenciar uma possível mudança de condutas nos alunos, no sentido de confirmar ou não processos de resistência desses jovens à escola.

Minayo, de Assis & de Souza (2005) colocam que há diversos critérios para a classificação das perguntas nos inquéritos por questionários, ilustrando, contudo, que o mais comum é o de dividi-las em abertas, fechadas e mistas, cabendo ao pesquisador escolher o formato que julgue mais pertinente a depender das respostas que espera. Dentre as vantagens desse tipo estão, por exemplo, a do menor tempo dispendido em sua elaboração, a do alcance ampliado a respostas que poderiam não ser trazidas pelas de tipo fechado e a de se poder perceber alguma informação nova, inesperada. Já entre as desvantagens, temos a da dificuldade de analisar tal tipo de resposta, e do maior trabalho que apresentam também aos respondentes, a da abertura de margem para que o pesquisador seja parcial no tratamento das respostas e a da maior subjetividade, que singulariza a resposta e não permite sua utilização para fins de caráter mais estatístico (Minayo, de Assis & de Souza, 2005).

As perguntas desse tipo que fizemos em nosso inquérito foram todas elas relacionadas a alguma questão fechada anterior, no sentido de expor alguma outra informação não contemplada nas alternativas listadas. Por exemplo, há uma questão na qual desejamos perceber o nível de engajamento dos alunos na escola, contando tanto com participações em órgãos deliberativos, quanto em projetos de extensão, de pesquisa e inovação, da prática desportiva etc., e, no intuito de percebermos se havíamos deixado alguma possibilidade de fora, submetemos logo em seguida uma outra questão permitindo que os respondentes informassem, no caso de participarem de alguma atividade com regularidade que não tivesse sido por nós elencada, que atividade seria essa.

As questões abertas podem ser, por sua vez, numéricas e de texto (Minayo, de Assis & de Souza, 2005). As de texto são essas de que falamos no parágrafo anterior, mas as numéricas são de foro muito menos subjetivo, pedindo aos inquiridos apenas que informem um número. Embora sejam mais fáceis de responder e seus dados possam ser tratados com maior facilidade pelo investigador, Minayo, de Assis & de Souza (2005) pontuam a desvantagem de os respondentes poderem não saber, precisamente, o número para as suas respostas e os estimarem, caso em que a resposta pode ser desfigurada. No nosso trabalho, tivemos esse problema específico quando da tentativa de mapeamento do tempo que os alunos costumam passar na escola. A questão submetida aos alunos estava assim redigida: Quanto tempo costuma passar na escola diariamente

além das aulas obrigatórias/curriculares (em horas)? Percebemos, pela grande variação das respostas, que pode ter ocorrido de alguns alunos terem informado todo o tempo que passam na escola, contando inclusive com o das aulas obrigatórias. A fim de não comprometer a confiabilidade nas respostas, tivemos de excluir algumas quando da análise de dados.

As questões fechadas são aquelas em que os inquiridos escolhem uma ou mais opções dentre as alternativas expostas, a depender de como o investigador configure a questão. Conforme afirmam Minayo, de Assis & de Souza (2005, p. 146), “as questões devem cobrir todas as respostas possíveis e uma alternativa deve ser totalmente incompatível com todas as demais”. Nosso inquérito foi praticamente todo ele composto por questões desse tipo (do total de suas 50 questões, 35 foram de múltipla escolha, sendo as restantes divididas entre abertas numéricas, de texto – as quais sempre se serviam a maiores explicações ou a título de complementação a uma questão prévia que era fechada – e questões mistas).

As questões mistas, como o próprio nome já anunciam, estão no meio do caminho entre as abertas e as fechadas. Representam aquelas alternativas representadas por “Outro. Qual?”, dentro de questões fechadas. Minayo, de Assis & de Souza (2005) pontuam que suas vantagens e desvantagens são praticamente as mesmas das observadas nas questões fechadas, superando, entretanto, a desvantagem de poder deixar passar uma possibilidade de resposta. Pontuam as autoras que, entretanto, não é desejável que haja muitas respostas em um inquérito que se direcionem para a opção do “outro”, pois isso apontaria uma provável inadequabilidade das alternativas propostas e, por consequência, da própria questão. Em nosso trabalho praticamente não houve respostas nesse campo.

Quanto aos tipos dos questionários propriamente ditos, Minayo, de Assis & de Souza (2005) classificam-nos de acordo com a forma como sejam aplicados: à distância, em que os questionários são enviados por correio convencional ou eletrônicos, ou presencialmente. Entre as vantagens do modelo à distância, estão as de poderem ser encaminhados a um maior número de pessoas e de dar maior flexibilidade ao respondente, que pode submeter suas respostas quando lhe for mais conveniente, mas sua desvantagem reside no fato de que a taxa de retorno pode ser mais baixa, além de que a possibilidade de tirar eventuais dúvidas dos inquiridos resta bastante limitada.

Com os nossos questionários, fizemos um meio termo entre as duas modalidades. Segundo Bogdan e Biklen (1994), em geral a comunidade é receptiva a alunos, então procurei reforçar perante a eles o meu papel de estudante de mestrado, e não o de servidora/funcionária da escola.

Como os alunos não me conheciam, eu não tinha qualquer contato com eles, achei que seria melhor ir pessoalmente às salas de cada um deles, me apresentar e falar um pouco da pesquisa para tentar conquistar o interesse deles em participar do trabalho. Somada a essa tentativa de aproximação, e também no intuito de conseguir a maior participação possível desses jovens, resolvi seguir outro conselho desses autores, o de ser criativa, e então divulguei entre os alunos que faria o sorteio de três brindes entre aqueles que respondessem o questionário na íntegra.

Para me apresentar às turmas, consultei os horários de aulas de cada uma das oito turmas por mim pesquisadas (1º ao 4º ano dos cursos de Manutenção e Suporte e Informática para Internet), disponíveis no portal *on-line* da Diretoria de Ensino desses cursos, e enviei e-mails aos respectivos professores, solicitando um momento de suas aulas para fazer uma breve exposição de minha pesquisa para os alunos. Quase todos prontamente concordaram, restando só um ou outro que alegaram estarem com os cronogramas “apertados”, e que não poderiam me ceder o menor espaço que fosse. Nesses (raros) casos, me programei de ir à aula de algum outro professor, e nenhuma das turmas ficou sem minha apresentação pessoal da pesquisa. Houve alguns casos, ainda, de professores que não viam o e-mail e não respondiam. Mas, nesses casos, eu fui à escola mesmo assim e pedi, pessoalmente, aos professores um pequeno espaço de suas aulas, e quase todos foram muito gentis ao concordar.

Depois de ter visitados todas as turmas, enviei um e-mail para eles com um formulário do Google, inicialmente sem um prazo definido para que submetessem as respostas. Com o passar de uma semana e a constatação de que o ritmo de respostas só ia desacelerando (no primeiro dia obtive cerca de 30 respostas, e ao final da primeira semana eu tinha cerca de 90), reenviei os e-mails com os formulários, reforçando a necessidade que eu tinha, para a minha pesquisa, da participação de cada um deles, e lembrando a realização do sorteio. Fiz esse reenvio três vezes, mas os números de inquéritos respondidos não aumentavam significativamente. Em razão disso, entrei em contato com os líderes de sala que havia conhecido, e pedi para que eles tentassem mobilizar os alunos para responder, enviando eu mesma um pedido de tentativa de sensibilização.

Também não surtiu muito resultado. Após todas essas investidas, eu ainda não tinha conseguido chegar nem à metade do meu público (ao todo, eram cerca de 270 alunos, e eu tinha aproximadamente 130 respostas). Face a este cenário, resolvi fazer uma aplicação presencial dos questionários. Novamente entrei em contato com os professores, mas dessa vez pedindo uma gentileza um pouco maior da parte deles: que me cedessem um momento considerável de suas aulas a fim de que eu pudesse fazer a aplicação. Todos os professores foram bastante

compreensivos, e nenhum se recusou a me ceder, em média, 40 minutos de suas aulas para que os alunos que porventura não tivessem respondido pudessem fazê-lo. Foi após essa última estratégia que conseguimos totalizar 185 respostas, depois de quase 30 dias de insistência com os jovens.

Bogdan e Biklen (1994) avisam que “os primeiros dias poderão ser duros se não tiver sentido de humor e se não estiver preparado para cometer erros” (p. 122). Quando de meus contatos com os alunos, tanto para a apresentação da pesquisa quanto para a aplicação do questionário de forma física, várias situações aconteceram: houve riso geral quando do anúncio de meu tema de pesquisa; houve momentos em que os calouros acharam que estavam sendo vítimas de trote por mim; vi-me bastante embaraçada quando das críticas em nada tímidas dos alunos ao tamanho do questionário, bem como a piadinhas de toda sorte com relação a algumas perguntas (tendo sido necessário, principalmente nas turmas mais iniciais – 1º e 2º anos – a intervenção do professor para que os alunos tratassem a pesquisa com seriedade).

Houve também uma situação em que o professor não foi dos mais receptivos comigo, fazendo um pequeno deboche quando de minha tentativa de conversar com os alunos em sua aula. “O sentimento de incompetência prevalece. Os comentários dos sujeitos [...] têm muito peso; são interpretados como sinais de rejeição ou mesmo de hostilidade” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 123). Apesar dessas situações, e do sentimento que não me abandonava de que eu estava sendo impertinente ao tentar sensibilizar os alunos para que respondessem o inquérito, percebi que isso era algo comum a todos que já tinham realizado alguma pesquisa de campo, e que eu não estava sozinha. Foi o que me ajudou a continuar tentando e, assim, conseguir viabilizar 68% de participação entre o meu público alvo.

3.2.2.3 Do Grupo de Discussão

De acordo com Backes e Col (2011), esta técnica de recolha de dados possibilita captar as percepções dos sujeitos participantes por meio da interação grupal que promovem em torno de um tema a problematizar. Através dessa problematização, faz-se possível, ao mediador, ter acesso a informações acerca do fenômeno que investiga tanto pela geração de novas concepções quando do debate, quanto pela análise em profundidade de determinados aspectos. Os autores pontuam que esta técnica se desenvolve articulada a uma abordagem dialética, dado que o grupo “possui objetivos comuns e seus participantes procuram abordá-los trabalhando como uma equipe” (Backes & Col, 2011, p. 439).

No desenrolar dos grupos de discussão, seus participantes podem expor seus pontos de vista, face às reflexões instigadas sobre determinado assunto, da sua própria maneira, gerando eles próprios outras perguntas e, assim, se permitindo atualizações de opinião e buscando uma resposta para o tópico lançado pelo moderador. Pela característica tão acentuada da interação presente nesta técnica, pode-se alcançar um nível de reflexão não atingido por outras (Backes & Col, 2011).

Conforme esclarecem Minayo, de Assis & de Souza (2005), a técnica funciona como uma conversa em pequenos grupos homogêneos, planejada para conseguir informações atinentes ao tema que se investiga, sob a moderação de alguém com habilidade de instigar a participação de todo o grupo, de forma não-diretiva, e orientado a perceber “o ponto coletivo e individual” (p. 92). Diferentemente das entrevistas tradicionais, em que cada sujeito é chamado a se posicionar e emitir suas opiniões em abordagens individualizadas, o valor principal da técnica do grupo de discussão, defendem as autoras, é o de sustentar-se na inclinação humana para a formação de opinião quando interagindo com outros seres humanos.

Acerca da homogeneidade dos grupos, as autoras ressaltam, contudo, que tal homogeneidade, naturalmente, nunca é total, mesmo quando constituídos com membros de determinado grupo prévio. No nosso caso, participaram do grupo de discussão cinco alunos, todos com mais tempo na Instituição, sendo quatro de um curso, e um de outro. Os comentários feitos por qualquer um dos membros desse grupo de quatro eram imediatamente percebidos pelos demais (do grupo prévio), fosse nas lembranças dos colegas, fosse na forma de expressar e ser compreendido, de compartilhar significados com aquele grupo; em muitos momentos tivemos de chamar o sujeito que não pertencia àquele grupo prévio à conversa, ocorrendo situações em que ele tinha de se certificar se estava falando algo na linha do que colocavam os demais. Face à necessidade de o mediador perceber e contornar esse tipo de situação, Minayo, de Assis & de Souza (2005) propõem que ele nunca trabalhe desacompanhado.

Em conformidade com o que coloca Backes e Col (2011), a função principal do moderador é a de dinamizar o grupo; ele tem de, previamente à mediação, redigir um roteiro de assuntos os quais ele deseja que sejam discutidos no grupo, e este roteiro deve estar, naturalmente, relacionado aos objetivos de investigação do pesquisador. Ao dar início ao grupo, esclarece aos participantes como será a dinâmica das discussões, bem como pontua os aspectos éticos relativos à pesquisa. Quanto à composição do grupo, os autores defendem que, se o que se deseja alcançar é a profundidade de expressão de todos os participantes, o mais indicado é que se trabalhe com

uma amostra pequena, de modo a “potencializar as reflexões acerca de experiências comuns” (Backes & Col, 2010, p. 440).

Em nosso trabalho, decidimos, como já falamos, por alunos mais experientes, tanto por já terem maior conhecimento da escola e de seus papéis dentro dela, além de já colecionarem, a essa altura, mais vivências propriamente ditas dentro da instituição, quanto também por já poderem responder legalmente por seus atos – certificamo-nos de chamar apenas maiores de idade para a participação. Eles assinaram termos permitindo a utilização dos dados ali gerados, e tiveram de mim assinados termos firmando os preceitos éticos de meu trabalho, assegurando, entre outras formalidades, o anonimato dos participantes.

Em relação à proposição de Minayo, de Assis e de Souza (2005) de que o mediador não trabalhe sozinho, surge a figura do observador, ao qual, segundo Backes e Col (2011), cabe o registro de toda a dinâmica do grupo, auxiliando na gravação dos instrumentos que se opte por utilizar, e colaborando, ainda, no controle do tempo. De nosso lado, recorreremos a tal figura, que assinou um termo de responsabilidade pelo exercício de seu trabalho, e que se portou durante todo o desenrolar da discussão de forma muito discreta e profissional. Antes do início da discussão ele foi apresentado aos participantes, que não os conheciam e nem eram por ele conhecidos. Seu trabalho foi o de controlar a gravação de vídeo e monitorar a gravação de áudio. Para essas gravações, foram utilizados dois aparelhos celulares, um em cada função, para conseguir o registro na melhor qualidade possível de cada recurso, áudio e vídeo, de modo a tentar assegurar uma mais eficiente e fidedigna posterior transcrição, a qual também seria realizada pelo observador. Os participantes concordaram e autorizaram, documentadamente, esses registros.

Para que o grupo de discussão seja bem sucedido, na visão de Santos (2009), o papel do investigador é de suma importância, posto que é ele quem deve promover a confiança entre os participantes, a fim de que se sintam à vontade para falar, incentivando a participação de todos com uma postura de compreensão e aceitação de quaisquer pontos de vista colocados, e tentando sempre integrar esses participantes, sem tentar manipular seus discursos, mas convergindo possíveis divagações para o campo dos tópicos que se deseja debater. As características exigidas do moderador orientam-se para que o controle que faz do grupo seja, nas palavras da autora, “suave e não intrusivo” (Santos, 2009, p. 98).

Minayo, de Assis e de Souza (2005) observam, ainda, que, somado às dificuldades já apontadas, o fato de aplicar tal técnica a grupos de adolescentes requer ainda mais atenção, “ora para conter aqueles que querem dominar a cena e podem monopolizar a palavra, ora para

estimular que os mais tímidos também se expressem” (p. 175). Em nosso grupo, logo de imediato notamos que havia dois alunos falantes, com bastante vontade de expor seus pensamentos, outros dois que eram mais parcimoniosos em suas colocações, e uma adolescente, em especial, que só se colocava quando eu perguntava, expressamente, se ela concordava ou discordava de algo que os colegas afirmavam, ou, em outros momentos, se ela tinha alguma coisa a declarar etc. Com o desenrolar da conversa, entretanto, sentimos que mesmo esses três já se mostravam bem mais expressivos, de modo que o debate foi se desenrolando com menos necessidade de chamamento, de minha parte, às colocações deles.

Quanto à construção do roteiro, as autoras pontuam que este deve, necessariamente, possuir duas características fundamentais: ser instigante, provocador, para conduzir a um debate com ampla participação e interesse dos participantes; e viabilizar as “condições de aprofundamento” (Minayo, de Assis & de Souza, 2005, p. 138), que se operam nas influências que exercem entre si os participantes, permitindo uma intensa “reflexividade das opiniões” (p. 173). Nesta técnica, não se busca uma fala consensual e unânime, e sim “a cartografia das opiniões, argumentos e pontos de vista, concordantes ou conflituosos, críticos ou resignados” (p. 173).

Backes e Col (2011) ponderam que a abordagem por grupos de discussão pode facilitar, outrossim, o debate de assuntos normalmente pouco explorados ou evitados, dada a sua característica de produzir comentários mais críticos – ou mesmo polêmicos –, e de que os participantes podem cativar e entusiasmar os demais a fazerem o mesmo. Por outro lado, a participação de alguns membros pode ser constrangida se sua opinião for destoante da dos demais. Quanto a essa limitação, não a percebemos em nosso grupo. A despeito da timidez inicial dos participantes menos falantes, sempre que se posicionavam falavam o que efetivamente pensavam, e não apenas assentiam com o colocado pelos outros.

Outras limitações levantadas por Santos (2009) são as relativas às dificuldades de selecionar os participantes, à análise propriamente dos dados obtidos, a flexibilidade com que o moderador deve atuar, a gestão do tempo, bem como a escolha, ainda, do espaço a ser utilizado. Quanto a esse último, no sentido de facilitar a presença dos estudantes e também de garantir que estivessem no contexto escolar – para não perdermos a perspectiva da permanente contextualização e situacionalização das práticas dos alunos no espaço propriamente escolar –, decidimos por uma sala de reuniões da escola, que foi viabilizada por uma colega, profissional do

campus, que a reservou com antecedência e com espaço de tempo suficiente para ser devidamente arrumada e contemplar possíveis atrasos e outros imprevistos.

A sala foi organizada, na linha do que recomendam Backes e Col (2011), com as cadeiras em círculo em torno de uma pequena na mesa, na qual ficou o gravador de áudio. Ao redor dessa mesa ficamos os alunos e eu. Mais afastado, no canto oposto da sala, ficou o observador, registrando em vídeo a interação dos participantes. Depois de procedidas as formalidades de subscrição de assinaturas nos documentos de autorização de coleta de dados, bem como de outras informações necessárias para o esclarecimento de dúvidas quanto à execução do grupo, iniciamos as gravações, e o debate, e este foi se tornando progressivamente mais natural, mais espontâneo. Os participantes foram paulatinamente se “soltando” mais, se sentindo mais à vontade para expressar suas opiniões. À medida que íamos lançando alguns tópicos e eles iam comentando, se faziam necessárias, em alguns momentos, esclarecimentos acerca de informações novas que surgiam, ao que perguntávamos aos participantes, sempre dentro do clima e no contexto do momento do debate, e os alunos respondiam, sem afastamento do tópico de conversa inicial.

Acreditamos que esta técnica foi a melhor alternativa disponível para dar voz aos alunos, na abordagem trabalhada nesta pesquisa, e de reconhecer o lugar deles de protagonistas na escola. Em uma entrevista tradicional, não captaríamos as informações que são trazidas e simultaneamente produzidas durante a interação dos alunos, interação esta que viabiliza uma espontaneidade que não seria conseguida numa relação dual de entrevistador/entrevistado. Eles, os alunos, eram em número de cinco, eram maioria, e a mim cabia somente lançar tópicos a fim de saber o que eles tinham a dizer.

Nossa percepção foi a de que o debate aconteceu na forma de uma conversa fluida, com manifestações honestas dos participantes. Todos foram muito colaborativos, e, mesmo com o obstáculo de encontrar um momento que fosse adequado à presença de todos, eles foram solícitos e se prestaram ao registro da discussão por cerca de uma hora. Essa relação foi fundamental, em nossa opinião, para nos aproximar ao máximo da perspectiva dos alunos. Por fim, após o debate, fizemos um lanche coletivo, sucedido pela saída de um deles para a aula, outra para o trabalho, e dos outros para... Matar o tempo, quem sabe.

3.2.2.4 Das Entrevistas

A entrevista, segundo Haguette (1999), é um processo de interação entre um entrevistador e um entrevistado, em que o primeiro visa à obtenção de informações deste último. Diferentemente do inquérito por questionário, por exemplo, ela permite correções em tempo, de modo a tornar mais efetivas as recolhas de dados. Conforme pontuam Lüdke e André (2017), enquanto nos inquéritos por questionário seus destinos são selados a partir do momento que os investigadores os concluem e encaminham para resposta, a seu turno “a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (p. 40).

De acordo com essas autoras, a grande vantagem da entrevista em comparação a outras técnicas é a de permitir a percepção instantânea da informação que se deseja. Quando é bem-feita, a técnica permite a captação tanto de assuntos de foro mais pessoal, quanto o aprofundamento de pontos sugeridos quando da análise de dados de outras técnicas. Em especial nas entrevistas que não sejam rigidamente estruturadas, que não sigam a uma ordem previamente estabelecida de questões determinadas, tem-se a liberdade de o entrevistado discorrer livremente sobre o tema colocado pelo entrevistador. Defendem as autoras que “na medida em que houver um clima de estímulo e aceitação mútua, as informações fluirão de maneira natural e autêntica” (Lüdke & André, 2017, p. 39).

Para que tal clima se estabeleça, é fundamental o papel do entrevistador. Ele precisa, obviamente, estar atento ao roteiro de sua entrevista, mas tem de, igualmente, perceber tanto as respostas verbais quanto as não-verbais de seu entrevistado. Observam Lüdke e André (2017) que são vários esses elementos não-verbais, como expressões e semblantes, entonações, as hesitações e os silêncios, modificações no andamento das respostas etc., que dizem tanto quanto – e, às vezes, até mais do que – as palavras efetivamente proferidas. É esse conjunto de informações que o pesquisador terá que analisar e interpretar.

Exige-se, neste sentido, do entrevistador, que seja bom de ouvido, que desenvolva sua capacidade de ouvir com atenção o que seu entrevistado comunica, e, simultânea e continuamente, estimular esse fluxo comunicativo. Ressalvam as autoras que, contudo, tal estimulação não deve ser confundida com um enviesamento proposital das respostas ao rumo que o investigador deseja. Tal estímulo diz respeito à garantia de uma relação de confiança, em que o entrevistado se sinta plenamente à vontade para responder àquilo que lhe pergunta o entrevistador.

Quanto à elaboração do roteiro para a entrevista, Minayo, de Assis e de Souza (2005) orientam que ele seja construído sob a forma de tópicos, que guiem a entrevista seguindo uma lógica de encadeamento temporal e aprofundamento do tema, partindo de assuntos mais simples para depois adentrar aos mais complexos e sensíveis. O roteiro deve permitir, em razão de sua não-rigidez, que o próprio investigador não se sinta a ele aprisionado e busque, nas informações colocadas por seu entrevistado, possibilidades de novas descobertas e aprofundamento da comunicação. Ele deve, por fim, estar sempre fundamentado nos objetivos da pesquisa, de modo a responder as suspeitas do pesquisador, mas possibilitar, por seu caráter flexível, que outras suspeitas possam se somar às iniciais.

A respeito das formas de seu registro, ambas carregam, naturalmente, suas vantagens e suas desvantagens. Lüdke e André (2017) pontuam que a gravação oral, embora possa contemplar a integralidade do que o entrevistado informou verbalmente, não abraça toda aquela gama de comunicação não-verbal que acima detalhamos, e pode levar o entrevistado, ainda, a se sentir constrangido, com o sentimento de que pode estar produzindo provas contra si mesmo, e, assim, não ser tão franco quanto o seria caso não estivesse sendo gravado. Outro complicador é o posterior processo de transcrição, sobre o qual nos detalharemos. Já a decisão de fazer o registro apenas pela tomada de notas escritas torna muito trabalhoso o processo para o entrevistador, que pode acabar não dando tanta atenção aos gestos do entrevistado em razão de se compenetrar quase que exclusivamente no registro escrito das respostas orais.

As nossas entrevistas foram realizadas tendo em vista trazer para nossa pesquisa a perspectiva institucional do fenômeno de matar aula. À medida que as fomos realizando, contudo, percebemos que não representavam uma, mas sim várias perspectivas da instituição. Entrevistamos um gestor da área acadêmica da escola, três docentes do ensino médio e duas profissionais do setor pedagógico, a fim de tentar perceber qual a concepção que cada um desses agentes tem da figura dos mata-aulas, além de perguntas específicas a cada área de atuação. Nossas entrevistas foram semiestruturadas, e nos apoiamos em um roteiro com tópicos a serem abordados no decorrer da entrevista.

Os profissionais escolhidos contam todos com muita experiência na escola. Especificamente no caso dos professores, procuramos professores de disciplinas conhecidas por serem escolhidas pelos mata-aulas, ora em razão de seu grau de dificuldade, ora por não considerarem a disciplina relevante, e, ainda, por pensarem que podem alcançar o seu conteúdo de outras formas. Assim, entramos em contato por e-mail com cada um dos que pretendíamos entrevistar, e apenas

marcamos as datas para a gravação dos depoimentos. Somente uma profissional pediu antecipadamente o roteiro, ao que atendemos, e ela, tão logo dele tomou conhecimento, assentiu em participar.

Quanto à utilização da gravação de áudio, utilizamo-nos desse tipo de registro. Todos os entrevistados autorizaram formalmente a gravação, e isso nos permitiu prestar total atenção à *forma* como os entrevistados comunicavam suas informações. Neste sentido, paralelamente à gravação, fomos tomando nota de possíveis desconfortos demonstrados face a alguma pergunta, ou se em algum momento foram reticentes, e escrevendo algumas palavras chave no sentido de orientar e adiantar a análise de dados a ser feita.

No particular da elaboração do roteiro, tendo em vista o fato de estarmos tratando de uma questão da ordem do que se deve fazer, mas pode ser que não se esteja fazendo, atinente ao controle da frequência dos alunos, observamos, da realização de nossa primeira entrevista, que deveríamos reconfigurar a ordem das perguntas, porque, a princípio, elas já se iniciavam de forma muito focada a essa questão do controle ou da ausência dele, e sentimos que a pessoa entrevistada se sentiu constrangida tendo de respondê-las tão de imediato, sem uma *preparação* feita pela gradação dos tópicos. Mesmo assim, a entrevistada não se furtou a responder nenhuma questão, restando a nós a readequação do roteiro, que, de fato, tornou as entrevistas subsequentes certamente mais fluidas para os entrevistados e, paralelamente, também para a entrevistadora.

Na mesma linha que adotamos para o grupo de discussão, todas as entrevistas foram realizadas na escola, com o intuito, reforçamos, de manter a situacionalidade desses agentes, reconhecendo a importância dos contextos nas atuações desses profissionais. Os momentos tiveram duração que se estendeu de 25 minutos a uma hora, e os espaços para a sua realização foram providenciados pelos próprios profissionais entrevistados.

Para tratamento do conteúdo das entrevistas, e dado o volume de trabalho que implica a transcrição de todos os arquivos de áudio, recorreremos à figura do transcritor, na pessoa do observador para o grupo de discussão, e na pessoa de uma outra profissional – a qual assinou um termo de compromisso e conduta ética quando do exercício de seus serviços para o presente trabalho – para duas das entrevistas realizadas. As quatro restantes foram transcritas pela própria pesquisadora.

Por fim, o modelo semiestruturado permitiu, sem dúvida, o aprofundamento gradual do tema, sendo as questões mais delicadas introduzidas apenas quando percebíamos abertura

suficiente dos entrevistados para a sua colocação. O referido modelo nos permitiu, ainda, uma postura mais investigativa, de fato, em que novas curiosidades iam surgindo e eram, então, colocadas no fluxo comunicativo, em um ciclo que possibilitou, sem dúvida, tentar captar, para além de nossas suspeitas e pré-julgamentos, o que esses profissionais tinham a dizer, por seus pontos de vista particulares.

3.3 Preceitos Éticos

A presente pesquisa aborda um assunto melindroso: matar aula. Os constrangimentos não são tanto da ordem do dever de assistir às aulas ser desobedecido, senão do fato de que a escola é a responsável por seus alunos quando em horário de aula, e estamos falando de alunos em curso de sua escolaridade obrigatória, ainda na educação básica, mais precisamente no ensino médio, em que grande parte desses alunos é constituída por menores de idade, os quais, em razão disso, ainda não são considerados legalmente responsáveis pela integralidade de seus atos.

Esse melindre tem razão de ser, ainda, dado o fato de os profissionais da escola, ao permitirem ou não coibirem tal prática, poderem estar em franco desacordo com as normas da instituição, e, ainda, com o papel de guarda que a escola tem face à sociedade em relação a seus alunos. Não acreditamos que caiba a nós, pesquisadores, entretanto, fazer tais julgamentos de valor. Cabe a nós, certamente, fazer a exposição do que identificamos na pesquisa, e da forma como o fizemos, de modo a que a investigação possa, se for o caso, consubstanciar os fundamentos para possíveis mudanças, ou não, para aqueles a que tais mudanças eventualmente interessem ou compitam.

Dessa exposição, é fundamental pormenorizar os pressupostos éticos das escolhas tomadas, bem como dos procedimentos adotados, a fim de garantir a responsabilidade imprescindível aos trabalhos científicos, e em especial daqueles relativos às pesquisas com seres humanos. Neste sentido, apontam Bogdan e Biklen (1994) para duas questões fundamentais a esse tipo específico de pesquisa: a do consentimento para a participação e a proteção desses participantes contra eventuais danos. Quanto à primeira, é facultado aos sujeitos que, voluntariamente, participem ou não da investigação; quanto à segunda, esses sujeitos não podem ser apresentados a riscos maiores do que os ganhos que se podem obter com o trabalho. As duas diretrizes são instrumentalizadas, via de regra, por meio de documentos em que se descreve a pesquisa, bem como seus objetivos e o que se irá efetivamente fazer com as informações levantadas. Os voluntários, então, assinam – ou não – tal documento, e o depósito de suas

assinaturas torna-se a prova de que consentiram, de forma esclarecida, em participar da investigação.

Os supracitados autores pontuam, ainda, princípios gerais que se aplicam ao investigador qualitativo, quais sejam: 1) o de proteger as identidades dos participantes, preservando o anonimato sempre que se firmar esse compromisso com eles; 2) o de tratar de forma respeitosa todos os participantes da pesquisa, deixando claras as intenções da investigação para que o participante possa decidir, com base em todas essas informações, se irá ou não participar da investigação; 3) o investigador deve cumprir com todos os acordos que estabeleceu com os participantes de sua pesquisa; 4) ser autêntico e íntegro quando da recolha e da análise dos dados, trabalhando-os e, posteriormente, demonstrando-os ainda que as conclusões a que se chegue contradigam suas suspeitas iniciais ou afrontem sua visão de mundo (Bogdan & Biklen, 1994).

Na nossa pesquisa, utilizamos, para esse fim, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE¹³, o qual foi apresentado a cada um dos entrevistados e dos participantes do grupo de discussão. Expusemos esses documentos também a todos os alunos das turmas que estamos estudando, para a resposta aos inquéritos, reforçando que os menores de idade levassem esses termos aos seus responsáveis legais para que eles os assinassem. A nossa devolutiva, no entanto, foi muito baixa quanto aos respondentes dos inquéritos. Tal acontecimento, todavia, não nos preocupou, porque deu-se apenas com os questionários, para os quais é quase inalcançável a identificação dos respondentes, e também porque assumimos que, tendo em vista a submissão das respostas aos formulários, foi esta, em nosso entendimento, uma forma também legítima de assentir em participar da investigação.

Além dos TCLE's, submetemos aos entrevistados e participantes do grupo de discussão outro documento, o da autorização para a gravação de dados¹⁴: aos entrevistados, a autorização foi para a gravação de áudio; e para os participantes do grupo de discussão, para gravação de áudio e vídeo. Assim, além de assinarem os TCLE's, fizeram o mesmo nesses documentos de autorização, nos quais ratificamos o cuidado com a privacidade dos envolvidos, preservando o anonimato de cada um deles.

Além desses procedimentos, solicitamos, formalmente, à instituição escolar em que estamos inseridos, e na qual a pesquisa foi realizada, tanto o consentimento para a realização da investigação propriamente dita, quanto a posterior utilização de seu nome quando da publicação

¹³ Um modelo do documento consta nos Apêndices desta dissertação.

¹⁴ Os modelos de documento utilizado para autorização tanto de gravação exclusivamente de áudio quanto de áudio e vídeo constam nos Apêndices deste trabalho.

deste trabalho científico¹⁵. Essas permissões foram subscritas pelo reitor da escola, após a abertura de processos administrativos eletrônicos pela pesquisadora, os quais foram encaminhados à Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação e, em seguida, despachados para a ciência e manifestação do dirigente máximo da instituição. O documento da anuência condiciona, por sua vez, a autorização desde que sigamos: 1) o que dispõe as determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS; 2) a garantia ao participante de poder receber esclarecimentos quanto à pesquisa a qualquer tempo; 3) a liberdade de o participante poder retirar o seu consentimento para participar também a qualquer tempo.

Quanto a esses dois últimos pontos, ambos estão expressamente fixados nos TCLE's apresentados aos participantes. Quanto ao primeiro, cabe, então, fazer uma pequena exposição acerca do que dispõe a referida resolução. Este documento legal elenca diversos pressupostos, tais como a implicância do desenvolvimento científico e tecnológico nas questões de ordem ética e o dever do progresso de respeitar a dignidade e a liberdade do ser humano, entre vários outros, e fundamenta-se em outros normativos, tanto a nível nacional quanto de reconhecimento internacional. Seu objetivo geral é, portanto, o de “assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado” (Resolução 466/12 CNS/MS). Da leitura do dispositivo, asseguramos que nosso trabalho foi orientado de modo a atender na íntegra a referida resolução.

Finalizando, compreendemos que a ética, para o investigador, é mais compreendida, tal como defendem Bogdan e Biklen (1994), “em termos de uma obrigação duradoura para com as pessoas com as quais se contatou no decurso de toda uma vida” (p. 78). Sendo a nossa uma vida de investigação ainda muito incipiente, é certo que nos ativemos, talvez de maneira até meticulosa, às formalidades que pudessem garantir e atestar as considerações éticas feitas no decurso deste trabalho. Mas, lançando um olhar às diversas decisões que tomamos no decorrer desta pesquisa – que não nos faltam à memória, naturalmente –, percebemos que essas reflexões da ordem do que é pertinente, adequado, moralmente aceitável, justo, por fim, ético, permeiam a totalidade dos atos de um pesquisador. O respeito constituiu, assim, a bússola por nós utilizada para assegurar que não seguíamos apenas o rigor científico, mas também a ética – se é que o primeiro, quando qualificado em rigor, possa ser referido sem a segunda.

¹⁵ Ambas autorizações também constam dos Apêndices.

**Capítulo IV – Análise de Dados: sobre uma perspectiva do IFRN e de seus mata-
aulas**

4. ANÁLISE DE DADOS – SOBRE UMA PERSPECTIVA DO IFRN E DE SEUS MATA-AULAS

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída em 2003 por meio da Lei 11.892/2008, a qual criou também a figura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esses Institutos, conforme disposto na referida lei, são autarquias as quais dispõem, em razão dessa natureza jurídica, de autonomia de ordens administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Ainda nos termos do normativo,

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas [...] (Brasil, Lei. 11.892/2008).

Dado o formato multicampi de organização acima pontuado, tem-se que os processos de expansão da educação profissionalizante pelo Brasil, especificamente no estado do Rio Grande do Norte, conseguiram somar, de 2006 até os dias atuais, 21 unidades da Instituição (estando a 22^a – *campus* Jucurutu – em vias de começar as suas atividades). Já em relação à sua concepção, propriamente dita, Mariz (2015) assinala, em sua tese de doutoramento, que

o modelo IF foi estruturado com base na eficiente capacidade de respostas dos Centros Federais de Educação Tecnológica à formação profissional técnica e tecnológica, atendendo, assim, ao ensino das ciências e das humanidades e ao desenvolvimento de competências na investigação científica, visando integrar ensino com pesquisa e extensão (p. 158).

4.1 Aproximação ao público alvo da pesquisa

Quanto ao seu público alvo, muito embora sua oferta dirija-se tanto à educação superior quanto à básica e profissionalizante, o primeiro dos tópicos referentes aos objetivos dos Institutos Federais na supracitada lei é o de “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (Lei 11.892/2008). Conforme disposto no Projeto Político-Pedagógico - PPP (2013) da Instituição, a escola destina, ao menos, 50% de suas vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma integrada.

4.1.1 O Técnico-Integrado

De acordo com a LDB, como já assinalamos, o ensino médio é a última etapa da educação básica e deve ser composto por três anos/séries escolares. No IFRN, contudo, ele se dá em 4 anos, em razão da formação profissionalizante realizada juntamente com o ensino médio. André Oliveira, também em seu trabalho de doutorado (2016), pontua três ideias que dão sustentação ao ensino médio no Brasil: “formação cidadã, preparação para o mercado de trabalho e preparação para o prosseguimento dos estudos” (p. 123). Observa o mesmo autor que, diferentemente do que acontece na Europa e em outras partes do mundo, nos IF’s o ensino médio – equivalente europeu do ensino secundário – e o nível superior “andam em paralelo na mesma estrutura organizacional, sob o mesmo regimento interno, organização didática, resoluções e gestão” (Oliveira, 2016, p. 127).

Para os cursos técnicos integrados, o regime de matrículas adotado é o seriado anual, cuja matriz curricular é organizada na forma de séries, a serem percorridas obrigatoriamente de maneira sequencial, conforme disposto na Organização Didática do IFRN (2012). Os alunos, assim, são matriculados, no início de cada período letivo, em todas as disciplinas de sua respectiva série, e essas disciplinas devem ser cursadas de forma concomitante e/ou em blocos individualizados, também sequenciais, dentro do período letivo correspondente, em conformidade com o fixado no projeto pedagógico de seu curso. Nesse tipo de regime acadêmico, portanto, é vedado o cancelamento de uma ou mais disciplinas.

Somada à matriz curricular comum aos cursos técnicos integrados, há a componente da prática profissional, indispensável à conclusão dos cursos pelos alunos. O PPP (IFRN, 2013) estabelece que tal prática deve ser desenvolvida em 400 horas, a serem acrescidas às cargas horárias de cada eixo tecnológico, sendo computadas tais horas, portanto, nas cargas horárias totais de cada curso. A prática do estágio, enquanto uma das formas de execução dessa prática profissional curricular, só pode acontecer após a conclusão de dois terços da carga horária do curso correspondente.

No período de curso, em que cada série corresponde a um ano letivo, os alunos podem ter de pagar até 10 disciplinas por série/semestre letivo, sendo necessária a introdução de alguma disciplina do núcleo tecnológico já no primeiro período do curso, “numa proporção equitativa e uniforme entre disciplinas de Ensino Médio e de ensino técnico” (IFRN, 2012, p. 16). São destinadas 2.340 horas para a oferta de disciplinas do núcleo estruturante, e cada ano letivo poderá somar até 900 horas de disciplinas (IFRN, 2012).

O acesso a esses cursos dá-se via processo de seleção, realizado pelo próprio IFRN, para o primeiro período de curso. Das vagas ofertadas para os primeiros períodos, 50% são obrigatoriamente reservadas a alunos oriundos de escolas públicas (IFRN, 2012), e, dentro deste percentual, incidem ainda cotas de renda e de etnia (conforme dados do portal institucional e do edital do último processo seletivo realizado para o técnico-integrado).

4.1.2 O *Campus* Natal-Central (CNat)

O *campus* de nosso estudo é o mais antigo do IFRN e o maior de todos: seu terreno ocupa cerca de 90.000 m² em uma das avenidas e bairros mais centrais da cidade de Natal/RN. Por ser o mais antigo, a sua história confunde-se com a do próprio IFRN (PDI, 2019). Seu espaço conta com biblioteca, ginásio poliesportivo, três quadras cobertas, campo de futebol, pista de atletismo, piscina semiolímpica, bosque, cantina, restaurante, vestiários, e, dentre vários outros lugares não ligados diretamente ao ensino, como a sede do sindicato, da associação dos servidores, da Fundação de Apoio ao IFRN, dispõe, ainda, de uma agência bancária em suas instalações. Não é difícil imaginar que o movimento, tanto de alunos quanto de outros usuários dos espaços da escola, é, de fato, muito intenso.

Assim, dado o tamanho do *campus* e seu maior tempo de existência, temos que, do total de matrículas atendidas pelos mais de 20 *campi* do IFRN – as quais superam o número de 40 mil –, 19,6% estão no CNat e, especificamente quanto às matrículas do nível técnico-integrado, o *campus* Central é responsável por 14,18% do total efetivado pelo IFRN (conforme consulta realizada no SUAP em dezembro de 2019).

Este *campus*, atualmente, oferta 9 cursos na modalidade do técnico-integrado, sendo eles: Administração, Controle Ambiental, Edificações, Eletrotécnica, Geologia, Informática para Internet, Manutenção e Suporte em Informática, Mecânica e Mineração (conforme consulta realizada ao portal online¹⁶ da Instituição). Destes, três estão vinculados à Diretoria Acadêmica de Gestão e Tecnologia da Informação – DIATINF, os de Administração, Informática para Internet e Manutenção e Suporte (conforme verificado no portal online¹⁷ da referida Diretoria). No presente estudo, dedicamo-nos a investigar os dois últimos.

¹⁶ Acesso pelo link: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/natalcentral/cursos/cursos-tecnicos-integrados>

¹⁷ Acesso pelo link: <http://diatinf.ifrn.edu.br/doku.php?id=cursos:start>

4.1.3 Dos Cursos de 1) Informática para Internet e 2) Manutenção e Suporte em Informática

Os cursos estudados na presente dissertação de mestrado tiveram seu funcionamento autorizado no ano de 2012. Pautando seus objetivos específicos, o Técnico Integrado em Informática para Internet (TII) visa a

preparar profissionais capazes de realizar atividades de concepção, especificação, projeto, implementação, avaliação, suporte e manutenção de sistemas e de tecnologias de processamento e transmissão de dados e informações, incluindo hardware, software, aspectos organizacionais e humanos, visando a aplicações na produção de bens, serviços e conhecimentos (IFRN, 2013, p. 8).

Já o Técnico Integrado de Manutenção e Suporte em Informática (TMS) tem como objetivo

preparar profissionais capazes de realizar atividades de concepção, especificação, projeto, implementação, avaliação, suporte e manutenção de sistemas e de tecnologias de processamento e transmissão de dados e informações, incluindo hardware, software, aspectos organizacionais e humanos, visando a aplicações na produção de bens, serviços e conhecimentos (IFRN, 2011, p. 9).

Dos 26 objetivos específicos de cada um, sete são comuns a ambos, e os demais, singulares, conforme observados nos PPC's dos cursos. Quanto ao ingresso de calouros, verificamos, após conversas com servidores atuantes na DIATINF, que ele acontece da seguinte forma: no ano X, o primeiro ano de TII será no turno matutino, e o primeiro de TMS será no vespertino; no ano seguinte, X+1, ocorrerá o inverso: os novatos de TMS estudarão pela manhã, e os de TII, à tarde.

Atualmente, esses cursos somam 317 das matrículas atendidas no *campus*, sendo 155 em TMS e 162 em TII. Analisando a concorrência para ingresso de 2016 até os dias atuais, percebemos que ela oscila bastante, e que nos parece haver alguma relação com o turno em que os cursos são ofertados, dado que, quando ocorre de o curso ser no turno matutino, a concorrência sobe consideravelmente. Em TII, do total de alunos, apenas 24%, são mulheres, sendo em TMS essa proporção ainda menor, de 13,5%. Quanto à escola de origem desses alunos, em ambos os cursos o percentual de alunos advindos de escolas públicas é de, aproximadamente, 42% (conforme dados extraídos do SUAP em agosto/2019).

4.2 O Fenômeno de Matar Aula no IFRN *Campus* Natal-Central: uma Análise com base nos Alunos de TMS e TII

Neste trabalho, buscamos entender o fenômeno de matar aula por meio da escuta dos estudantes. Apesar disso, como já esclarecemos no capítulo anterior, tentamos perceber, também, as visões que tinham alguns professores, pedagogos e gestores da escola, no sentido de fazer ora contrapontos, ora aproximações de ideias. Pretendemos, assim, tentar dar conta da prática de matar aula pelas percepções de diversos sujeitos nela envolvidos, e dentro de seus contextos cotidianos (escolares).

4.2.1 Quem São os Alunos do Estudo (para além de matriculados em TMS e TII)

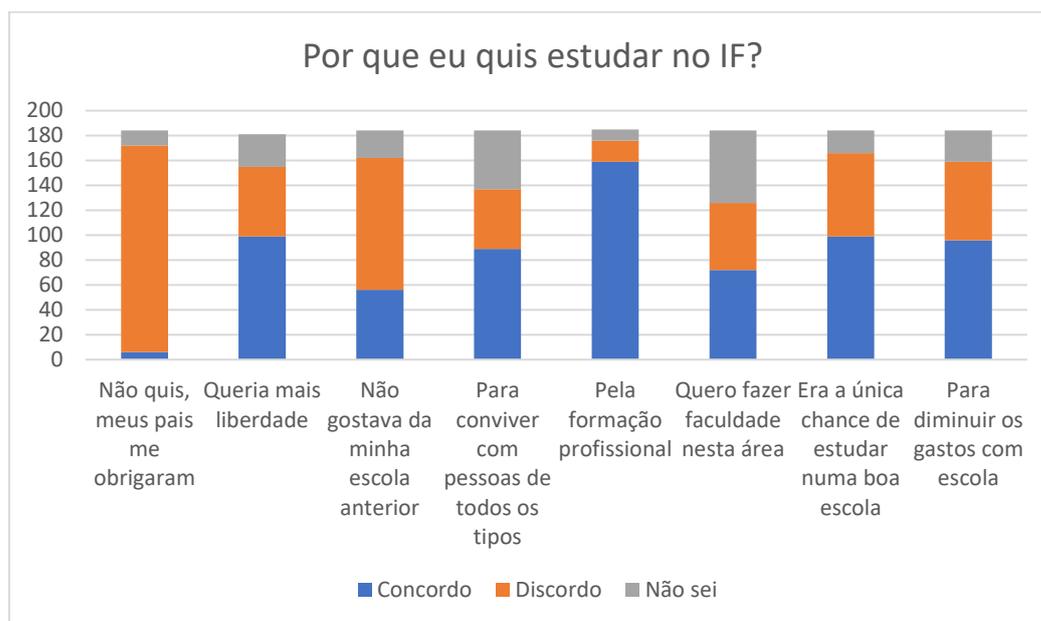
Foram 185 os respondentes dos inquéritos, como já relatamos no capítulo da metodologia. Desses, 29,7% são do sexo feminino – o que nos revela, face aos números de mulheres matriculadas nesses cursos, que cerca de 90% do público desse sexo responderam ao questionário. Quanto à idade dos participantes, esta variou de 14 a 22 anos, tendo a maioria, contudo, de 16 a 18 anos (principalmente 17 – 29,2% do total). Submeteram suas respostas 93 alunos de TII e 92 alunos de TMS, deixando bastante equilibrada a participação por curso.

Mais da metade desses alunos se autodeclara como pardos ou pretos (52,4%), representando os brancos 37,8% do total. Quanto à configuração familiar dos inquiridos, esta se dá de forma predominantemente tradicional: formada por 4 integrantes, quais sejam o pai, a mãe e irmã/irmão, além do estudante. Conforme informado pelos alunos em suas respostas, suas famílias são, em geral, de baixa renda, ficando 43,8% delas com salários que não ultrapassam os R\$ 1.996,00¹⁸ mensais, seguidas por aquelas cujas rendas vão de R\$ 1.996,01 a R\$ 3.992,00 (22,2% do total). 48,7% dos respondentes estudaram ou todo ou quase todo seu percurso acadêmico em escolas particulares, percentual ligeiramente superior ao dos estudantes de escolas públicas, que somam 47,6% do total; os restantes estudaram metade em escola pública, metade em particular.

À pergunta das razões para estudar no IF, assim eles responderam:

¹⁸ O valor equivale a dois salários mínimos, em dezembro de 2019, no Brasil. Essa renda mínima, estabelecida pelo governo brasileiro, converte-se, em 06 de fevereiro de 2020, em € 220,7189, conforme consulta realizada no portal online do Banco Central do Brasil, por meio do link: <https://www.bcb.gov.br/conversao>

Gráfico 6: Razões para estudar no IFRN – campus CNat (em números absolutos)



Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Analisando o gráfico, percebemos que o principal motivo para os alunos escolherem estudar no IFRN é o fato de já obterem, no ensino médio, uma formação profissional; é esse aspecto quanto ao qual apresentam menos incertezas também. De forma contrastante, a pergunta que apresentou maior número de incertezas foi a relativa à realização de um curso superior na área deles, a informática; então, a despeito de terem sido motivados pela formação em caráter profissional do técnico integrado para virem estudar no IF, eles não têm convicção se é nesta área que intentam continuar seus percursos acadêmicos, ou não foi pensando nessa continuidade que se balizaram para escolher o IF. Esse aspecto da incerteza dialoga com a imprevisibilidade dos tempos atuais, na linha do que refletem MInayo, de Assis e de Souza (2005).

Duas questões que empataram em concordância, trazendo resultados bem expressivos, foi a do desejo por mais liberdade – a qual, segundo Pais (2003), é uma das componentes dos diversos signos comuns às culturas juvenis – e a da única oportunidade de estudar em uma escola de boa qualidade, ficando, entretanto, a da liberdade com menos discordância do que esta última. Outro aspecto a observar é a total discordância quanto a uma possível imposição dos pais para que viessem estudar na escola: apenas 6 alunos (3%) concordaram com tal afirmação.

No campo “outros”, alguns alunos fizeram exposições mais íntimas de seus motivos nas respostas abertas dadas ao inquérito por questionário:

Minha irmã fez IF e eu quero ser como ela (16 anos, sexo masculino, aluno do 2º ano de TII).

Porque ninguém da minha família se formou, quero dar orgulho a eles (17 anos, sexo feminino, aluna do 1º ano de TMS).

Tanto meu pai quanto minha mãe já foram alunos do IFRN, que na época era CEFET, e por isso, sempre me incentivaram a querer estudar no IF (16 anos, sexo masculino, aluno do 1º ano de TMS).

Dadas as razões que motivaram esses alunos a estudarem no IFRN, não mais enquanto pretendentes a uma vaga, e, sim, na figura de alunos que conhecem e experienciam a Instituição, os inquiridos nos mostraram que 87% dos respondentes sentem-se orgulhosos por serem alunos do IFRN. Outra afirmação pontuada no questionário para a qual houve um significativo consenso foi a que afirmava que o IFRN *Campus* Natal-Central prepara para a vida: 83,2% assentiram, e apenas 3,7% não. A assertiva com a qual os alunos menos concordaram, entretanto, foi a que dizia que a escola possui os melhores docentes: 38,3% não assentem ou ficam indecisos quanto a essa colocação (é a questão com o maior número de indecisos, 52 ao todo), dado que pormenorizaremos no subcapítulo que trata da importância do docente para a decisão dos alunos de matar aula.

4.2.2 Os Mata-Aulas de TMS e TII

No grupo de discussão que realizamos com 5 alunos do 4º ano desses dois cursos, eles expuseram o que, para eles, matar aula representa:

Matar aula é quando eu não julgo aquela aula importante pra mim, ou que eu poderia estar aproveitando meu tempo de outra forma, de uma forma que é mais... Atrativa ou útil pra mim (Alice, aluna do 4º ano de TII).

[...] às vezes, eu só acho que a aula não vai me acrescentar nada, assim, ou aquele professor... (Nelson, aluno do 4º ano de TII).

[...] muitas das vezes você se vê em muitas das aulas e você não entende ou não... Vê que poderia *tar* fazendo, estudando outra matéria na mesma hora, e talvez sendo mais produtiva... (Clara, aluna do 4º ano de TII).

[...] é não estar no ambiente de sala de aula enquanto *tá* acontecendo aquilo, [...] que eu vejo que aquilo ali realmente não vai me acrescentar alguma coisa (André, aluno do 4º ano de TMS).

Na linha do que propugnam Bourdieu e Passeron (2018), quanto à condição específica de estudantes investir esses jovens da legitimidade para ruptura com determinados quadros sociais, como já afirmamos, e conseqüente subversão de normas instituídas para essa sua condição, percebemos, pelos relatos dos alunos, que resta bem compartilhada entre eles, neste sentido, a flexibilização da obrigação de assistir às aulas, apontando como razão para não o fazerem a de não desperdiçarem seus próprios tempos, de afirmarem seus direitos quanto à decisão de fazerem algo que julguem mais aproveitável com esses tempos.

Por meio dos inquéritos, quantificamos com que intensidade esse fenômeno acontece nos cursos estudados, e, como primeira observação que salta aos nossos olhos, verificamos que, dos 185 respondentes, 121 afirmam que nunca tinham matado aula até entrarem no IF; após entrarem, apenas 40,5% permaneceram sem matar durante o curso do primeiro ano. Isso quer dizer que, ainda cursando o seu ano inicial na escola, seu momento de calouros, quase 60% dos alunos desses cursos passaram a matar aula, coisa que nunca faziam até um ano antes (quando do término do ensino fundamental).

Segundo os alunos do grupo de discussão, o fato de eles não matarem aula antes do IF não se deve propriamente à falta de vontade deles, mas, sim, à de oportunidade nessas outras instituições em que estudavam anteriormente:

ENTREVISTADORA: Vocês já matavam aula antes do IF?

ANDRÉ e NELSON: Sim.

CLARA e ALICE: Não.

NELSON: Sim, mas era muito mais difícil.

ANDRÉ: É.

[...]

NELSON: Era muito mais difícil era nem de eu querer, era de conseguir.

ENTREVISTADORA: Tinha uma vigilância maior?

NELSON: Tinha. Você não conseguia sair do prédio sem autorização dos pais.

ALICE: É, não dava pra sair.

NELSON: E eles vigiavam por onde você *tava* andando e tal. [...]. Ai acabava que, tipo, a gente achava um lugar que tinha uma janela e não sei o quê. [...].

ANDRÉ: Não é que não existisse a intenção, só que o meio era meio complicado. [...]. A questão da liberdade pra fazer isso.

[...]

NELSON: E, querendo ou não, a gente também era mais novo, né. Ou seja, tinha todo um protecionismo de “ah, eles *tão* no ensino fundamental...”

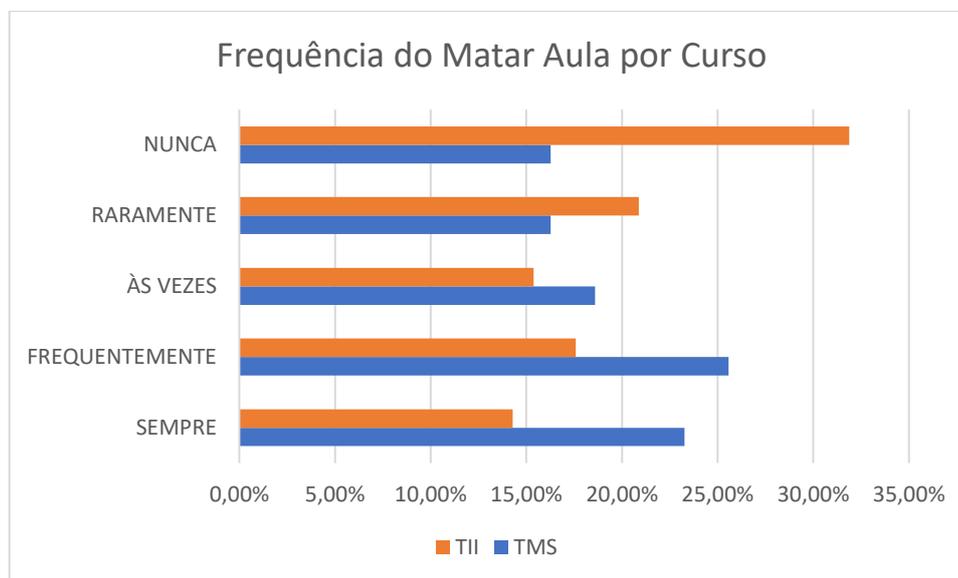
ANDRÉ: É criança...

Esse diálogo remete imediatamente ao que Willis (1991) denomina de “mobilidade estudantil informal” (p. 143). O mesmo autor pontua, quanto aos jovens por ele estudados, que alguns desses estudantes, à medida que iam se familiarizando com a escola e com os outros alunos, rompiam com o padrão de um comportamento “conformista” (Willis, 1991, p. 83), e que tal rompimento era “relembrado com clareza e deleite” (p. 83) pelos alunos. Quando os estudantes, desta feita, reconhecem sua necessidade por maior autonomia, liberdade e

autogoverno, eles, dentre outras manifestações de recusa à escola, buscam, também, fugir das aulas.

Partindo para as trajetórias dos alunos enquanto estudantes do CNat, os inquiridos nos demonstraram como o fenômeno de matar aula manifesta-se em cada um dos cursos:

Gráfico 7: Frequência com que se mata aula nos cursos de TMS e TII



Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

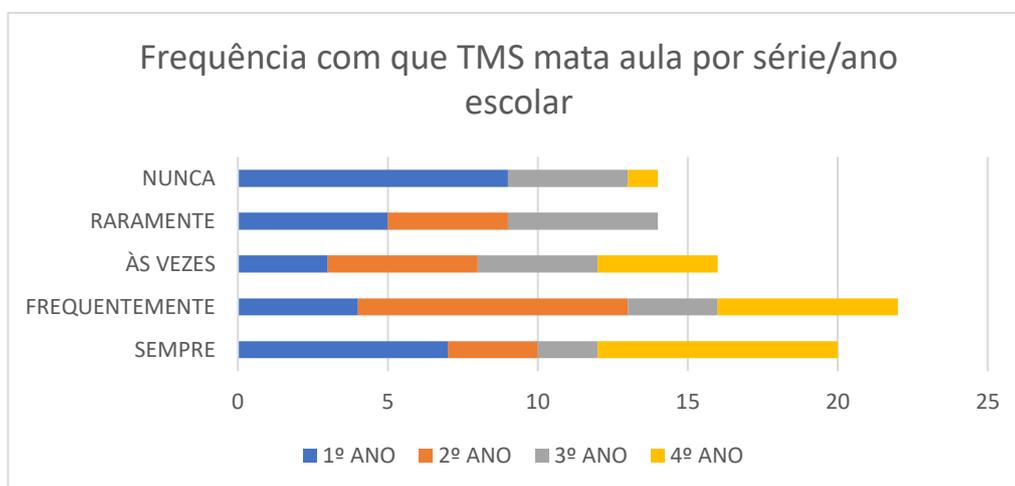
Antes de mais nada, legendamos, no inquérito, que: “raramente” seria o equivalente a passar mais de um mês sem matar aula alguma; “às vezes” corresponderia a matar aula uma vez por mês; “frequentemente” contemplaria aqueles que matam aula uma vez por semana ou a cada quinze dias; e “sempre” seria a opção para aqueles que matam aula pelo menos duas vezes por semana.

Pelo exposto no gráfico, evidencia-se que as turmas de TMS, em geral, matam aula mais frequentemente do que as de TII. A proporção de alunos que nunca mataram aula em TII face à de TMS é de quase o dobro. Somando as respostas “frequentemente” e “sempre”, temos que estas representam, em TMS, 48,84% dos resultados, uma diferença de quase 17% para as mesmas categorias em TII, que representam 31,87% de seus resultados. Na frequência “às vezes” os valores são mais equilibrados, mas, ainda assim, TMS supera TII, em pouco mais de 3 pontos percentuais.

Detalhando esses números pelas séries/anos escolares de cada um dos cursos, temos que, em TMS, as frequências “nunca” vão desaparecendo no decurso da escolaridade desses alunos. No segundo ano, o número de “às vezes” dobra em relação ao do primeiro, e o de

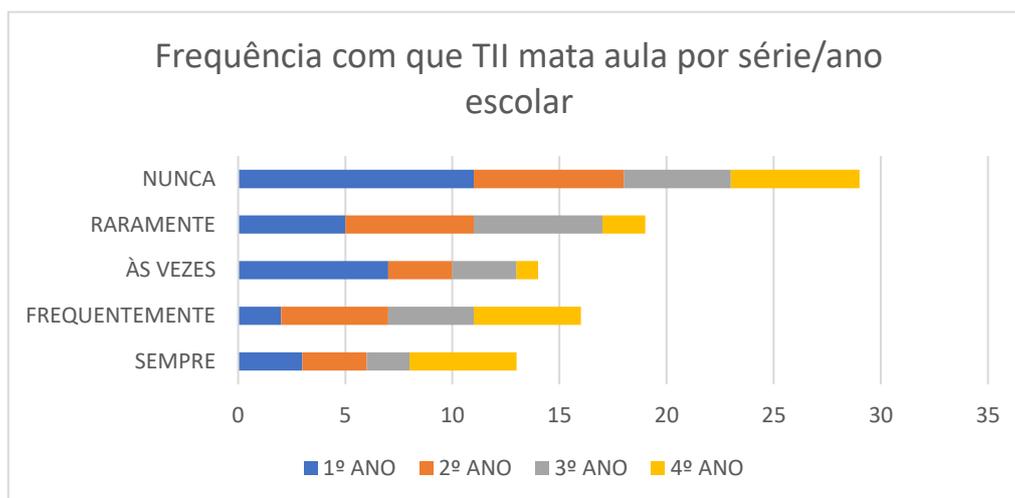
“frequentemente” é 2,7 vezes maior no segundo do que no primeiro, desaparecendo o de “nunca” nessa série. No terceiro ano, apenas a categoria “raramente” não diminui, tendo um ligeiro crescimento, bem como volta a figurar a frequência do “nunca”, caracterizando-se, portanto, esse ano como um ano em que os níveis de “sempre” e “frequentemente” são ainda menores do que no primeiro ano, ficando a de “sempre” reduzida em mais da metade. No quarto ano, todavia, esses resultados sofrem grande modificação, e a categoria “sempre” quase quadruplica em relação ao terceiro, mantendo-se maior do que era inclusive no primeiro ano, acrescentando-se a do “frequentemente” a quase o dobro do que era no ano anterior. É o que se percebe dos gráficos abaixo:

Gráfico 8: Frequência com que se mata aula no curso de TMS



Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Gráfico 9: Frequência com que se mata aula no curso de TII



Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

O nível de “nunca” também tem uma queda do primeiro para o segundo ano, enquanto o de “frequentemente” mais que dobra, e o de “às vezes” cai pela metade. No terceiro ano, apenas os valores de “às vezes” e “raramente” não diminuem, não registrando quaisquer alterações, e os outros, mesmo diminuindo, não registraram mudanças significativas. Já no quarto ano, os níveis de “às vezes” e “raramente” diminuem, ambos, em dois terços, face ao registrado no terceiro ano, e o de “sempre” mais que dobra.

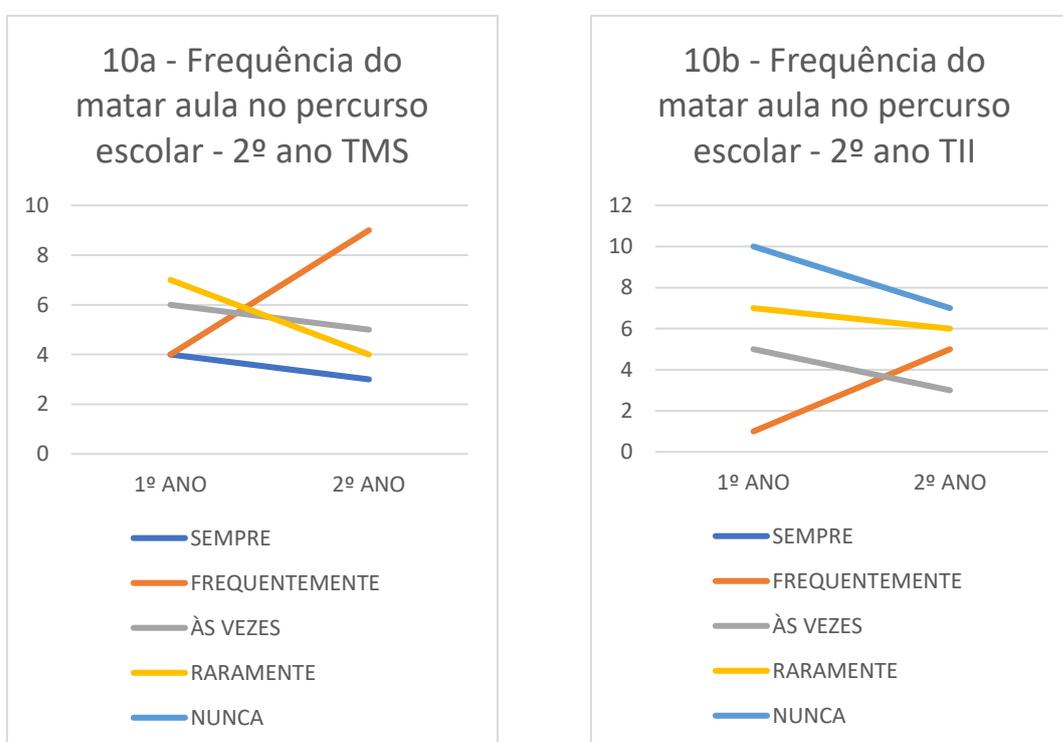
O segundo ano parece ser um ano marcante nessa relação dos alunos com a autonomia sobre seus tempos. Especialmente em TMS, vê-se que é nesta série que se tem um *boom* das ausências às aulas. Tais ausências diminuem nos terceiros anos, para voltarem a crescer no último ano na Instituição. Essa ocorrência é percebida pelos servidores da escola, conforme pontua Rubel, uma pedagoga do CNat:

Aí do segundo ano, que eles já se consideram, né, donos, poderosos aqui dentro, porque já conhecem mais, e tão chegando os novatos, né, os calouros, aí eles também gostam, eu noto que eles gostam de se exibir, pra os novatos, né, pra os calouros. Então é possível que no segundo ano tenha mais incidência.

Essa reflexão reforça a já referida observação de Willis (1991) sobre o rompimento com o padrão de comportamento conformista. À medida que esses alunos vão se apropriando dos espaços escolares e construindo relações com os outros estudantes, eles vão se sentindo progressivamente mais à vontade para proceder a tal rompimento, na linha do que Bourdieu e Passeron (2018) também falam.

Desta feita, comparemos como se dá o fenômeno de matar aula nos segundos anos dos cursos estudados. Observamos padrões, à exceção das categorias “sempre” e “nunca”, que não existem simultaneamente nos dois cursos: o nível “sempre” está presente já desde o primeiro ano em TMS, permanecendo no segundo, mas com queda, e é de o “nunca” que não aparece; já em TII, a figura que não existe, nesses duas séries, é a do “sempre”, registrando a do “nunca” uma visível diminuição. As frequências do “raramente” sofrem quedas nos dois cursos, mas esta é bem acentuada em TMS, provavelmente para fazer subir a do “frequentemente”, que aumenta em mais de 100% neste curso; em TII, parece ser a diminuição do “nunca” somada a essa do “raramente” e do “às vezes” que fazem subir intensamente a do “frequentemente”, a qual aumenta em 5 vezes. É o que nos demonstra o Gráfico 10 abaixo:

Gráficos 10a e 10b: Frequência com que se mata aula nos segundos anos de TMS e TII



Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

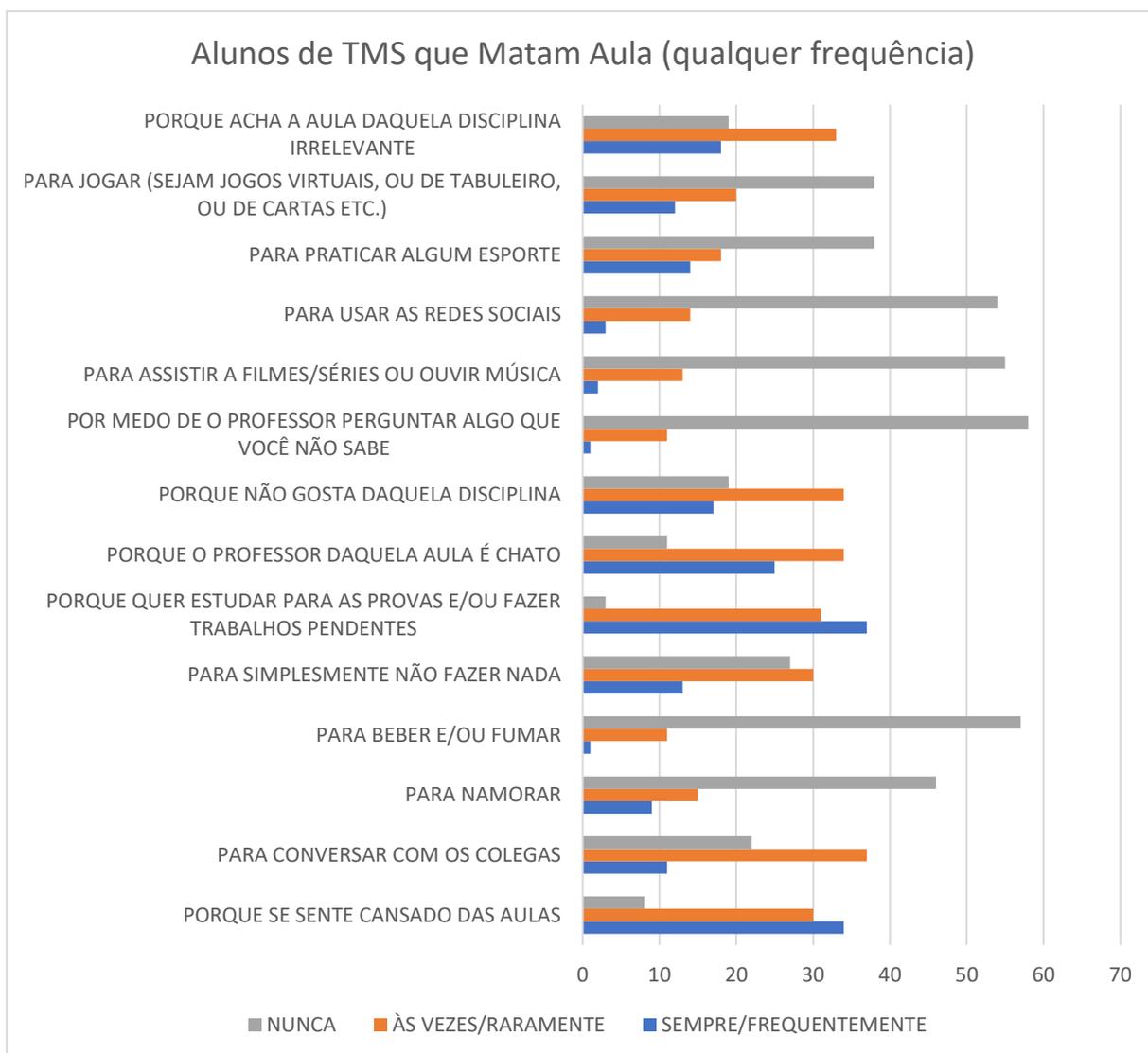
Quanto aos quartos anos, falaremos especificamente deles no subcapítulo da “maturidade” dos alunos.

4.2.2.1 As Razões Alegadas para Matar Aula

No sentido de aprofundar a genérica justificativa que os alunos defendem para matar aula (de fazerem algo que julgam melhor com seus tempos), apresentamos os gráficos abaixo, que

listam como se dá a frequência, por curso, dos principais motivos informados para a prática de matar aula. Dentre os alunos que matam aula, independentemente da frequência com que o fazem, no curso de TMS, observamos que a justificativa que é sempre ou frequentemente mais utilizada pelos alunos é a de querer estudar para provas e/ ou fazer trabalhos pendentes; a justificativa mais utilizada na frequência de “às vezes/raramente” é a de conversar com os colegas; as justificativas menos utilizadas são as de “para beber e/ou fumar” e “por medo de o professor perguntar algo que você não sabe”, de acordo com o Gráfico 11.

Gráfico 11: Razões para matar aula no curso de TMS



Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

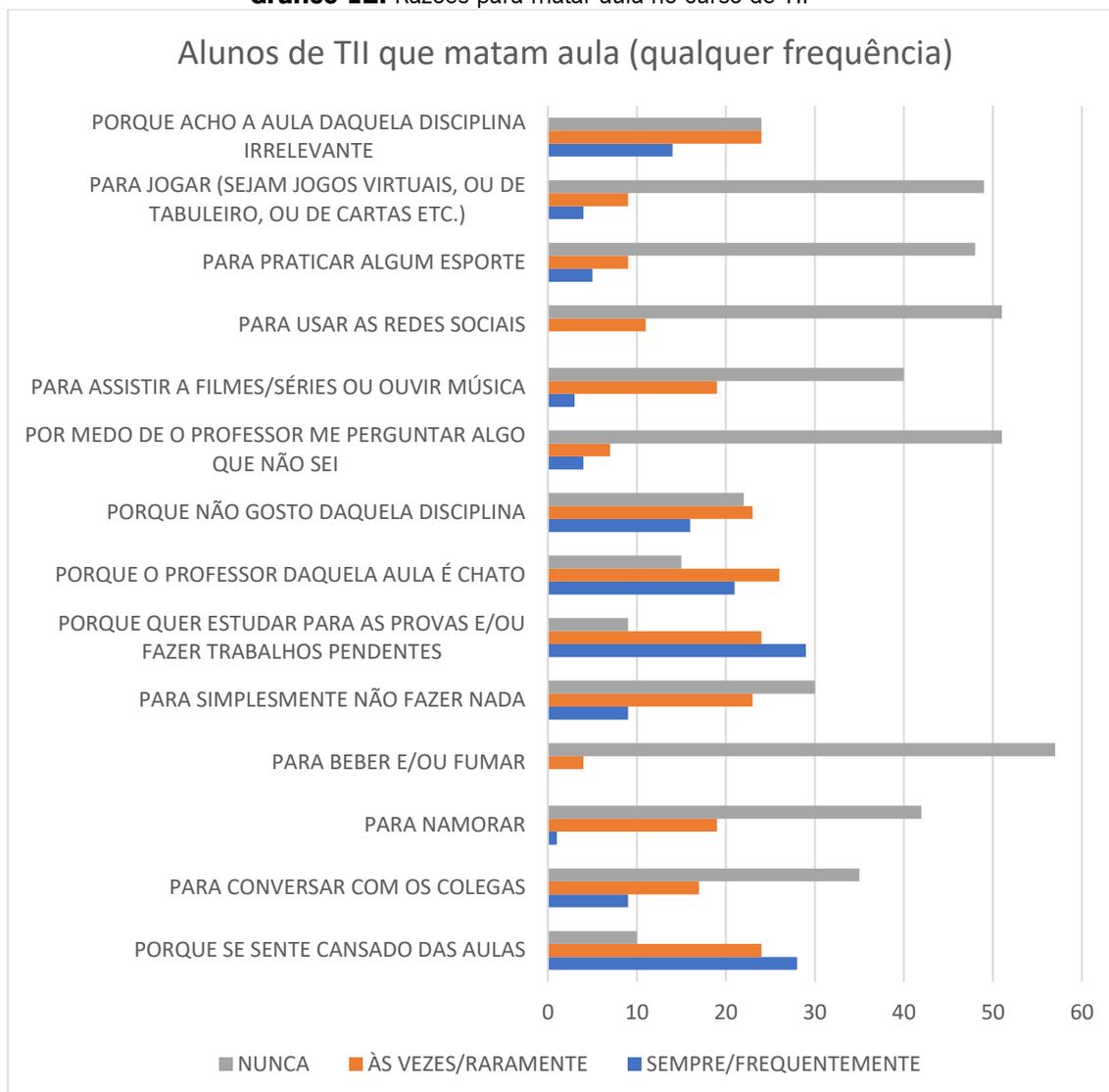
Quando observamos as razões exclusivamente dos alunos que matam aula regularmente (pelo menos uma vez a cada quinze dias – categorias “frequentemente” e “sempre”), percebemos

que, no grupo dos que matam aula mais frequentemente, temos que a justificativa que eles usam na maioria das vezes é a de porque se sentem cansados das aulas; a que mais usam na frequência “às vezes/raramente”, por sua vez, é a de porque querem estudar para provas e/ou fazer trabalhos pendentes; nesta justificativa observa-se, ainda, o menor número de frequências “nunca”; por fim, a que recebeu maiores negativas de utilização foi a de “para assistir a filmes/séries ou ouvir música”, seguida pela de “para beber e/ou fumar”, única para a qual não houve qualquer aluno que a acusasse com a frequência de “sempre”.

Já os que matam aula pouco frequentemente (categorias “às vezes” e “raramente”) apontaram, como justificativas, o motivo de querer estudar para provas e/ou fazer trabalhos pendentes, sendo seguido (na frequência do sempre/frequentemente) pelo de “porque se sente cansado das aulas”; a frequência “às vezes/raramente” tem maior incidência para a justificativa de conversar com os colegas, à qual segue a de “porque o professor daquela aula é chato”; neste grupo, observamos que a justificativa para a qual a frequência “sempre/frequentemente” não aparece é a do receio de o professor perguntar algo que o aluno não saiba, que carrega também o maior número de “nunca” atribuído.

Partindo para os alunos de TII que matam aula independentemente da frequência com que o fazem, a justificativa que utilizam mais frequentemente é a de “porque quer estudar para as provas e/ou fazer trabalhos pendentes”, seguida de perto pela de “porque se sente cansado das aulas”; a frequência “às vezes/raramente” aparece mais com as justificativas “porque o professor daquela aula é chato” e, logo em seguida, reforçando a justificativa mais usada em geral, “porque quer estudar...”. Neste curso, a justificativa com maior número de “nunca” foi a de “para beber e/ou fumar”; para esta e para a de usar as redes sociais não houve sequer um registro de frequência “sempre/frequentemente”.

Gráfico 12: Razões para matar aula no curso de TII



Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Quando verificamos os números dos alunos de TII que matam aula com regularidade, temos que a principal justificativa à qual se recorre é a de “porque se sente cansado das aulas”, seguida pelas de “porque o professor daquela aula é chato” e “porque quer estudar para as provas...”; a mais utilizada na frequência “às vezes/raramente” foi a de “porque acho a aula daquela disciplina irrelevante”, e a que registrou a maior frequência de “nunca” foi, mais uma vez, a de “para beber e/ou fumar”, para a qual, juntamente com as de “para namorar” e “para usar as redes sociais” não houve registro de nenhuma frequência “sempre/frequentemente”.

Fechando esse bloco de análise por curso, temos os dados dos alunos de TII que matam aula esporadicamente. Conforme nos demonstram os dados dos inquéritos, neste grupo, ratifica-se a justificativa mais utilizada como a de “porque quer estudar para as provas...”, ficando a de

“porque o professor daquela aula é chato” com o maior número de respostas na categoria “às vezes/raramente”; reforçando também o maior número de negativas de uso, está, novamente, a justificativa de “para beber e/ou fumar”.

Observamos que as justificativas são muito semelhantes, inclusive em suas frequências, nos dois cursos. A justificativa de longe mais utilizada por esses alunos, assim, é a de querer estudar para provas e/ou fazer trabalhos pendentes, sendo outra muito utilizada a de se sentirem cansados. Ao confrontarmos essas percepções dos alunos com a matriz curricular brevemente introduzida no início do presente capítulo, não é de estranhar que esses jovens se sintam cansados, posto que têm de se dedicar tanto a disciplinas propedêuticas quanto às específicas, tendo de cumprir, ainda, a componente da prática profissional.

Tamanha carga de trabalho remete-nos a Perrenoud (1995) e suas considerações sobre o ofício de aluno, nas quais critica o entendimento, pelos adultos, de que não é um trabalho, propriamente dito, aquele que os jovens estudantes realizam dentro da escola, desconsiderando a pressão constante a que eles estão submetidos – de ajustamento de condutas, de avaliação permanente de seus fazeres –, além do número de horas que têm de passar na instituição escolar diariamente. Diminuindo a importância das obrigações e do esforço que têm de envidar esses jovens, os adultos não consideram que esse ofício de aluno se equipara ao “verdadeiro trabalho” da vida adulta.

Uma outra justificativa que também aparece entre as primeiras nos dois cursos é de “porque o professor daquela aula é chato”. Dada a relevância da contribuição do grupo de discussão para esta razão especificamente, abriremos um tópico para ela mais à frente.

Concluindo o aspecto das justificativas, verificamos como elas são utilizadas no decorrer dos anos/séries escolares, tomando por base todos os alunos que matam aula, independentemente da frequência, e dos dois cursos estudados simultaneamente, pontuando apenas as razões mais registradas por eles nos inquéritos, e ponderando as proporções para cada ano/série escolar, conforme acabamos de analisar.

Assim, das sete justificativas mais utilizadas pelos alunos para matar aula, a de “porque quer estudar...” só não fica em primeiro lugar no segundo ano, quando é substituída pela de “porque se sente cansado das aulas”, a qual fica em segundo nos terceiro e quarto anos, e em terceiro no primeiro; a outra justificativa que fica entre as três primeiras é a de “porque o professor daquela aula é chato”. Com exceção da justificativa do “porque quer estudar...”, todas as outras apresentam quedas do segundo para o terceiro ano, momento em que voltam todas a crescer

para o quarto ano. Chama bastante atenção, inclusive, o crescimento, do terceiro para o quarto ano, da justificativa “para conversar com os colegas”, cujo aumento supera os 30 pontos percentuais.

Essa mudança das justificativas em função do decurso no ano/série escolar ratifica o que Krawczyk (2011) coloca a despeito de como os jovens se sentem durante o ensino médio: no primeiro ano são orgulhosos de terem chegado até aquele nível e já terem superado a escolaridade obtida por seus pais, mas, a partir do segundo ano, essa empolgação inicial é substituída pelas dificuldades do processo de ensino-aprendizagem, justo quando vai ganhando progressivamente maior relevância para esses jovens as sociabilidades.

Desse panorama das razões, faz-se muito pertinente a compreensão de Pais (2003) sobre a relevância que assume o aproveitamento do tempo presente para os jovens. Enquanto a instituição escolar dá corpo ao domínio do formal, por meio de todas as suas normas e imposições, as culturas contraescolares, em nosso trabalho representadas pelos mata-aulas, sustentam-se no domínio do informal, em que são valorizadas justamente as sociabilidades, o convívio informal e espontâneo com os colegas, a diversão.

4.2.2.2 Os Espaços Preferidos para Matar Aula

A questão espacial ganha relevância para os alunos no fenômeno de matar aula, seja para aqueles que permanecem no ambiente escolar, seja para aqueles que saem. Segundo alguns entrevistados nos disseram:

ERASMO: Então a dimensão do *campus* é um fator, também, que contribui para isso [para a prática de matar aula]. É um *campus* que, por exemplo, o aluno pode dizer “olha, eu quero estudar sozinho, vou pra biblioteca”, e a biblioteca também é imensa [...]. O *campus* Natal Zona Norte, por exemplo, é um *campus* que tem uma dimensão muito menor do que esse, é mais fácil para a administração escolar, andando pelo *campus*, saber quem *tá* em sala e quem não *tá*. [...] . Então é muito difícil que aqui você tenha um controle, que é mais possível nos *campi* menores [...].

ANA CAROLINA: [...] a gente *tá* em frente a um shopping. O principal shopping da cidade [...], o Midway, né, é em frente e tem diversas opções. Tanto a questão de jogos eletrônicos, que a gente tem um espaço lá, a gente tem a praça de alimentação, a gente tem cinema, enfim. Poderia ser um dos motivos. Um outro é que o *campus*, ele é muito grande, ele abraça diversas questões [...], tem uma gama de, de... De atividades incríveis, né. [...] e os espaços físicos, eles têm opção de fazer isso, então a gente observa também todos alunos, que eles se debandam muito pra esses espaços.

INÁCIO: [...] você chega e vem pra um lugar totalmente aberto, onde você tem uma autonomia. [...]. Agora aqui a gente é um *campus* muito grande, misturado, cursos misturados, alunos do subsequente com do superior, várias coisas acontecendo ao mesmo tempo, tem esporte, tem lazer, tem aula de música, de pintura, tem eventos ocorrendo... Então tudo isso é um atrativo pra que o alunos possam, a princípio, sair, sair da sala de aula [...].

RUBEL: [...] o shopping aí na frente, isso é uma tentação muito grande, um shopping enorme deste, com milhares de possibilidades de diversão, né. [...]. Outro, aqui dentro da própria escola: Rosquinhas¹⁹. É um ponto de encontro, né, de amizade. [...]. Então isso aí, as atrações externas pra essa garotada que fica na sala de aula, são muito tentadoras, são elementos fortes, mas fortíssimos, pra chamá-los pra essas coisas, pra fora da sala de aula.

Seja, portanto, para deixar a escola ou permanecer em outros espaços dela – que não a sala de aula no momento da aula –, no grupo de discussão os alunos expuseram o que, para eles, diferenciava o CNat das outras escolas em que já tinham estudado, fosse no sentido de reforçar – ou no de não inibir – suas decisões de matar aula:

NELSON: [...] aqui a gente faz prova, acabou, você vai embora. Se quiser ir embora pra casa sem fazer mais nada, pode ir. No... Lá [escola onde estudava anteriormente] você fazia prova e tinha que esperar até a hora de acabar, tinha que ficar lá esperando pra o período da aula.

[...]

ANDRÉ: Então, naquele caso, onde a gente *tava* mais restrito, menos possibilidade de sair de dentro de uma sala de aula, realmente era difícil de se passar essa ideia na cabeça. A gente podia até criar “não queria ir pra escola hoje”, mas quando chegava lá aí visse “ah, não dá para sair mais”.

Contrapõem, a esses aspectos, aqueles possibilitados no CNat:

CLARA: E aqui tem muito, tipo, aqui, se você quer matar aula, você fica nas Rosquinhas, não vai ter ninguém falando pra você “ei, vai pra sua sala”. Tem uma independência muito maior em relação a querer ou não ir pra aula.

[...]

¹⁹ As Rosquinhas são um espaço arborizado, no centro do CNat, amplamente utilizado pelos alunos das mais diversas formas: para fazer atividades escolares, conversar com os amigos, namorar, dormir, lanchar, matar aula... Para aprofundamento, sugerimos a leitura da dissertação de mestrado de Emanuelle Cortez (2020) – Jovens em contextos de educação escolar: As ‘rosquinhas’ como espaço de socialização e aprendizagens. Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, Portugal, Instituto de Educação da Universidade do Minho.

ANDRÉ: [...] pela liberdade que a Instituição dá, de as pessoas se locomoverem tanto aqui dentro como lá fora, finda-se se vendo uma oportunidade que antes não se tinha.

[...]

NELSON: E todo o ambiente contribuía que você se sentisse mais obrigado a ir.

Conforme já vimos, segundo Pais (2003), a experimentação dos tempos livres para os jovens é um dos principais signos comuns às juventudes, pois representa tanto a ausência de trabalho a fazer, o ócio, quanto a autonomia, a liberdade, a independência, tão desejadas por esses jovens. Nessa linha, com vistas à afirmação de suas identidades de grupo, esses alunos buscam e utilizam espaços à sua maneira, para se expressarem livremente. Entretanto, na linha do que pontua o mesmo autor, mesmo esses traços comuns são vivenciados de forma diferente pelos jovens, dadas as suas singularidades, em uma diversidade de situações sociais.

Foi em razão disso que buscamos mapear, nos inquéritos, onde os alunos mais costumam matar aula, se dentro ou fora do ambiente escolar: 60,5% dos estudantes responderam que permaneciam no ambiente escolar, versus 20,5% que preferiam sair; o percentual restante é quase integralmente de alunos que não matam aula. Dentre os alunos que preferem sair, 55% são de TMS; por outro lado, olhando sob o prisma da série/ano escolar, temos os seguintes números:

Quadro 2: Percentuais de alunos que matam aula e saem da escola em relação ao ano/série escolar

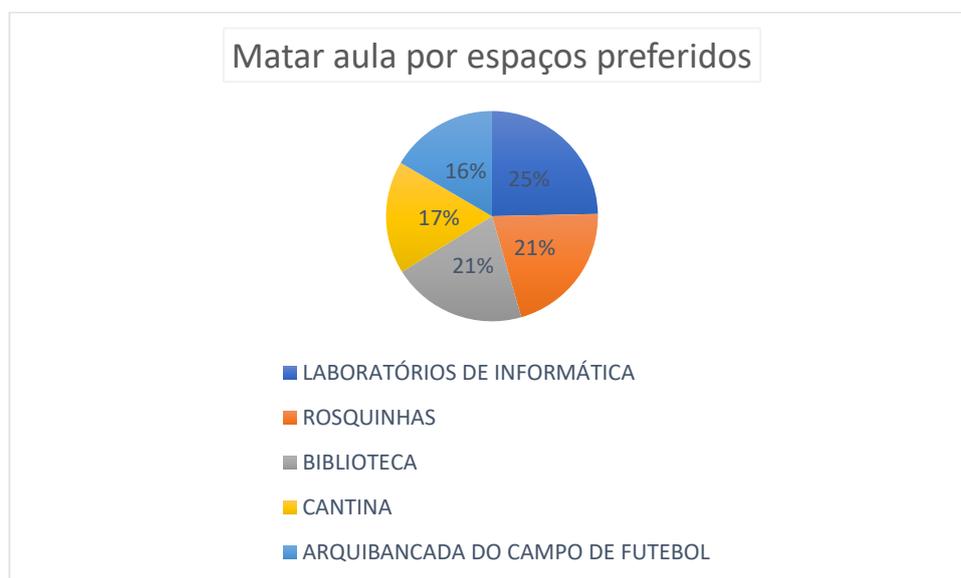
Números Gerais		Saem da Escola (Nº)	
Série/Ano	Nº de Alunos	Em Número	% pelo total da série/ano
1º	58	9	15,5%
2º	50	3	6%
3º	38	11	28,9%
4º	39	15	38,4%

Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Percebemos um percentual expressivo dos alunos do quarto ano que matam aula e preferem sair do ambiente escolar, quase 10 pontos percentuais maior que o do terceiro ano, mais de seis vezes maior que o do segundo ano, e quase duas vezes e meia superior ao do primeiro ano. Do total de alunos que saem, os 3º e 4º anos atingem os maiores percentuais, conforme registra o quadro.

Partindo para os que preferem ficar dentro da escola, esses escolhem os seguintes espaços para fugir das aulas:

Gráfico 13: Espaços preferidos para matar aula dentro do IFRN para os alunos dos cursos de TMS e TII



Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

O espaço preferido pelos estudantes que permanecem na escola para matar aula é o dos laboratórios de informática, ou seja, os principais espaços acadêmicos de seus cursos. Esses espaços são também os que recebem menor número de “nunca” na escolha dos estudantes. Logo em seguida, temos as Rosquinhas e a biblioteca, quase que empatadas, com só um voto de diferença a favor da biblioteca.

Investigando essas preferências pelo ângulo do curso dos respondentes, temos que os laboratórios de informática e as Rosquinhas figuram entre os três principais espaços escolhidos pelos alunos dos dois cursos que matam aula e permanecem na escola. O que não é um consenso entre eles é a frequência à biblioteca, que é a segunda mais procurada pelos alunos de TMS, mas não aparece sequer entre as 5 primeiras de TII.

Seguindo para uma análise por série/ano escolar, temos que a biblioteca, a qual começa como espaço mais procurado, tem uma queda de quase 6 pontos percentuais no segundo ano, mas faz um movimento crescente até o quarto ano. Os laboratórios de informática, apesar de sofrerem uma pequena queda na procura para fins de matar aula do segundo para o terceiro ano, chegam ao quarto ano mantendo a predileção dos estudantes. O único dos espaços que nunca

apresenta diminuição de procura é o das Rosquinhas, com um aumento dessa busca mais sensível do terceiro para o quarto ano.

Esse aumento da procura das Rosquinhas, em especial do 3º para o 4º ano, tanto reforça a importância das sociabilidades, conforme pontuado por Pais (2003), quanto às rupturas com os quadros formais da instituição escolar (Bourdieu & Passeron, 2008), as quais os alunos sentem-se progressivamente mais à vontade para proceder à medida que vão se tornando mais experientes na instituição (Willis, 1991).

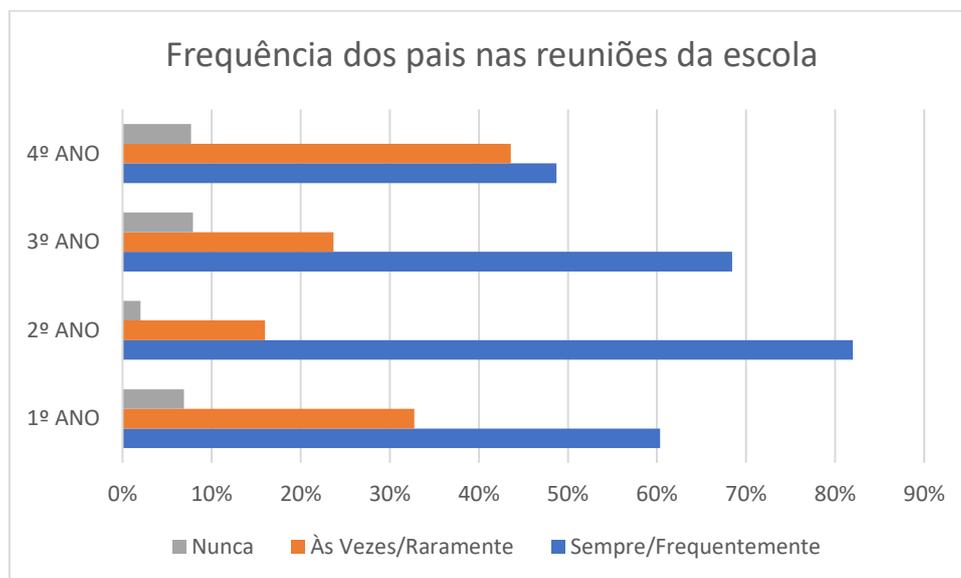
4.2.2.3 A Influência da Participação dos Pais na Vida Escolar dos Filhos

A participação dos pais foi abordada, além de nos inquéritos, no grupo de discussão e em entrevistas. De acordo com André, do grupo de discussão:

[...] quando a gente chega no ensino médio, aqui no IFRN principalmente, os pais eles não estão mais tão presentes, pelo menos alguns, no dia a dia do aluno (TMS).

Neste sentido, resolvemos verificar se houve mudanças, no decorrer dos anos da escolaridade do ensino médio, de acordo com a opinião dos alunos participantes do inquérito, quanto à participação de seus pais especificamente em quatro tópicos: a frequência de participação desses pais nas reuniões de pais realizadas pela escola; o acompanhamento, por esses pais, da frequência de seus filhos às aulas; o acompanhamento das notas dos filhos; e a frequência com que cobravam que os filhos estudassem. O gráfico abaixo ilustra o primeiro desses tópicos:

Gráfico 14: Frequência com que os pais se fazem presentes às reuniões da escola para os alunos de TMS e TII



Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Os pais que nunca comparecem às reuniões representam menos do que 10% do total de cada ano, mas cabe observar que, depois de sair de 6,9% no primeiro ano para 2,0% no segundo, o percentual quase triplica para o terceiro ano, em que se mantém praticamente estável também no quarto. Já os que comparecem às vezes ou raramente também apresentam uma queda no segundo ano, o que, juntamente com a queda do “nunca”, converte-se nessa subida do “sempre/frequentemente” para o mesmo ano. Acontece que os percentuais da frequência “às vezes/raramente” voltam a subir, depois do segundo ano, e, no quarto seu percentual já supera o do segundo ano em mais de duas vezes e meia; supera, proporcionalmente, inclusive o do primeiro ano, em aproximadamente 33%.

Quanto à frequência “sempre/frequentemente”, esta começa em 60,34% do total do 1º ano, e sobe 22 pontos percentuais para o 2º, seguindo as melhoras indicadas pelas diminuições das frequências “nunca” e “às vezes/raramente” já apresentadas. Assim, sempre em queda após o segundo ano, no quarto ano as frequências de cor azul e laranja quase se encontram, restando a participação assídua dos pais neste último ano do ensino médio em um percentual inferior a 50% do total.

A pedagoga Rubel nos informou, a respeito do afrouxamento da relação família-escola, que na escola, por motivos que ela alega desconhecer, não se realizam reuniões de pais nos quartos anos, a despeito de já terem existido. Assim, ela coloca que

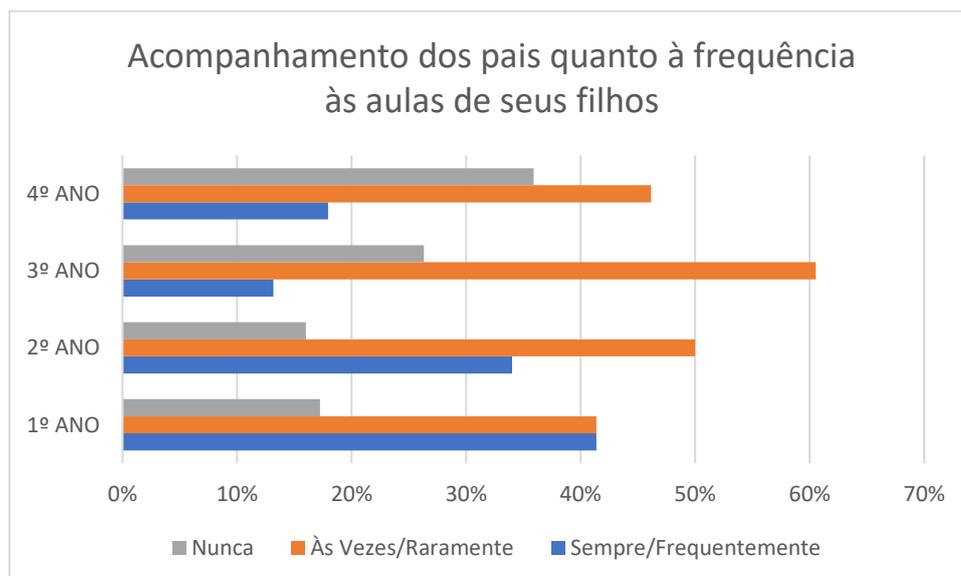
[...] um entendimento meu é que é quarto ano, já está ali um grupo, seja de vinte, seja de trinta, que já foi bastante peneirado ao longo dos quatro anos, e que alguns estão nessa, se ainda não são adultos, [...], já têm uma certa maturidade de toda estrutura da escola [...]. No primeiro ano tem essa proximidade muito grande com a família; no segundo ano continua, mas os próprios pais, dependendo do filho, já também *já tão* mais acostumados, familiarizados com a escola, [...], e os próprios pais também se distanciam.

Esse distanciamento vai aumentando, no decorrer da escolaridade do ensino médio desses jovens, entretanto, não somente por causa de uma mudança de atitude dos pais, mas também da escola. É o que a própria pedagoga afirma ao prosseguir:

No terceiro ano continua, continuamos tendo todas as reuniões, mas já não é mais aquela coisa ali, tão próxima, sabe? Assim, é uma coisa que eu acho que é dos dois lados: tanto da escola, quanto do lado da família, mas acho que é muito mais da família, porque a escola continua com aquele ritmo dela, de convocar *pra* reuniões, de manter as reuniões, e os pais que vêm muito menos. E quarto ano já não tem, realmente. A escola é que não tem mais. Não que a escola diga "*não quero mais saber dos pais*", não é isso. É que não tem mais a cultura de ter essas reuniões efetivas durante, com as turmas dos quartos anos.

Assim, quanto ao acompanhamento da frequência de seus filhos às aulas, temos:

Gráfico 15: Acompanhamento realizado pelos pais acerca da frequência de seus filhos às aulas para os alunos de TMS e TII



Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

O pico de acompanhamento da frequência às aulas dos filhos pelos pais cai mais de 20 pontos percentuais em relação ao de presença dos pais nas reuniões escolares, e o número de “nunca” chega, no quarto ano, a quase 40% do total de pais; a frequência de acompanhamento “às vezes/raramente” é a que prepondera, mas finda também em queda no quarto ano; a de “sempre/frequentemente”, por sua vez, tem um leve aumento, cerca de 4 pontos percentuais, insuficiente para alçar a frequência a pelo menos a metade, 20%, do que era quando no primeiro ano.

Não dá para se afirmar, entretanto, sobre como se dá esse acompanhamento ou não. No grupo de discussão, os participantes trazem exemplos do que poderia ser o “acompanhamento” ao qual aqui nos referimos:

Sim, em relação ao meu pai. Ele ainda é, tipo, do mesmo jeito. Tem dia que eu *tô* dormindo, e já decidi que não quero vir para cá, aí ele vai lá no meu quarto e “*não vai hoje, não?*” Aí eu disse “*não, não vou, não*”. Aí ele “*rapaz, cuidado para não reprovar*”. [...]. Às vezes, eu até brinco com ele [...] “*tá vendo, ó, o senhor, quando era da minha idade, faltava pra beber, eu tô faltando pra ficar em casa*” (João Filho, TII).

Minha mãe pega no meu pé, mas é... É de leve. Ela só faz assim “*Alice, você vai pra aula?*” Aí eu falo “*mãe, nem que eu falte três meses, ser ir nenhum dia, eu não seria reprovada. Então calma*”. Aí eu vou e fico. Mas é de boas ela. Só fala isso e sai. (Alice, TII).

O comportamento da minha mãe é muito parecido. Eu lembro que a gente, foi na semana do ENEM, tipo “*mãe, essa semana eu não vou; pela manhã eu vou pro cursinho*”. Aí ela “*ai, meu Deus, você vai reprovar. Como é que você pode fazer isso?*”. Aí eu falei “*mãe, tem um amigo meu que tá faltando há dois meses, então tá certo*”. (Clara, TII).

Abrindo parênteses no viés dos pais, consideramos que as falas dos alunos reforçam o “humor anti-institucional” (Pais, 2003, p. 26), signo característico dos jovens, conforme coloca o autor, humor este em que os pais, a escola, os docentes, as normas, os adultos e o que eles representam, são motivo de piada e zombaria para os alunos. Além dessas manifestações, durante todo o grupo de discussão havia piadinhas e muitos risos, ratificando-se a característica percebida pelo autor no decorrer de toda a nossa conversa com os alunos.

Quando o acompanhamento é em relação às notas dos filhos, o comportamento dos pais é muito semelhante ao do acompanhamento da frequência: o de “nunca” mais que dobra do primeiro até o quarto ano; o de “às vezes/raramente” aumenta, proporcionalmente para o mesmo período, em quase 50%; observa-se, para esta frequência, um aumento expressivo do segundo

para o terceiro ano, de aproximadamente 73%, o qual se justifica na diminuição intensa da frequência “sempre/frequentemente”, a qual decresce em aproximadamente 33 pontos percentuais, além do contínuo crescente do “nunca”.

Acerca do quesito de cobrança, pelo pais, para que os filhos estudem, os percentuais de pais que “sempre/frequentemente” o fazem têm uma queda de mais de 20 pontos percentuais do segundo para o terceiro ano, mas voltam a aumentar no ano do ENEM, fechando o quarto ano 46,15%; os que monitoram esses estudos na frequência “às vezes/raramente” começam o primeiro ano abaixo de 30% e ficam no quarto ano em 41,03%; e os de “nunca” registram um percentual de mais de 20% no terceiro ano, para concluir o quarto ano quase que do mesmo jeito, proporcionalmente, do que começou no primeiro.

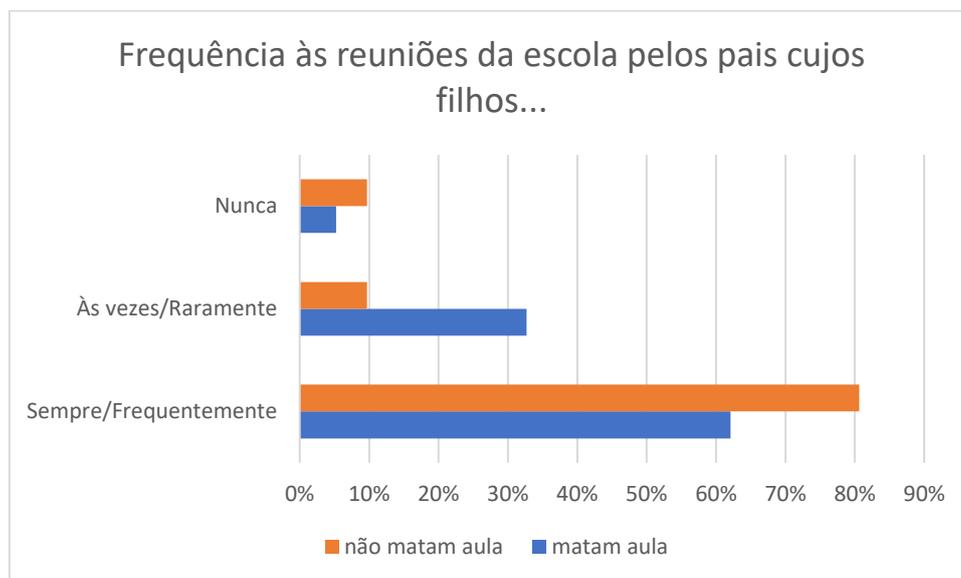
Cabe ressaltar que essa preocupação dos pais com o resultado dos filhos, cujo movimento crescente é inversamente proporcional ao da participação deles próprios nas vidas estudantis dos alunos, pode ilustrar, de acordo com a leitura de Perrenoud (1995), um dos fatores de promoção, nos alunos, de uma relação utilitarista com o saber, à qual já nos reportamos.

Passando à análise propriamente dos que matam e dos que não matam aula, a docente Ana Carolina, de uma das disciplinas propedêuticas que os alunos afirmam mais escolher para matar aula (conforme nos demonstraram os inquéritos), assim pensa:

Mas a maioria, a maioria dos alunos que faltam é porque, exatamente, alguns, não são todos, não têm o acompanhamento dos pais.

Neste sentido, confrontaremos os quatro aspectos de acompanhamento acima referidos, agora sob a ótica dos que matam e dos que não matam aula. Acerca do primeiro desses aspectos, o gráfico abaixo nos mostra que, embora o percentual de pais que nunca vão às reuniões escolares, juntamente com os que vão apenas às vezes/raramente, seja quase o dobro, entre aqueles cujos filhos não matam aula face aos dos que matam, a frequência sem dúvida preponderante entre o grupo dos pais cujos filhos não matam aula é a de “sempre/frequentemente”, a qual registra um percentual de 80,65%, superando em 19 pontos percentuais a mesma frequência entre os pais cujos filhos matam aula.

Gráfico 16: Frequência com que os pais dos alunos de TMS e TII que matam e que não matam aula se fazem presentes às reuniões escolares



Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

O mesmo se observa no aspecto do acompanhamento de presenças, conforme demonstra o Quadro 3 abaixo:

Quadro 3: Acompanhamento dos pais dos alunos que matam e que não matam aula quanto à frequência de seus filhos às aulas

Pais que checam periodicamente se os filhos comparecem à escola, cujos filhos...		
Faixa de frequência	matam aula	não matam aula
Sempre/Frequentemente	23,53%	51,61%
Às vezes/Raramente	54,25%	22,58%
Nunca	22,22%	25,81%

Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

O percentual de “nunca” repete-se como maior entre os pais dos estudantes que não matam aula, mas, para a frequência “sempre/frequentemente”, esses pais apresentam um percentual quase 120% superior ao da mesma frequência em relação aos pais dos alunos que matam aula. São constatações que se repetem nos outros dois aspectos, como abaixo demonstramos:

Quadro 4: Acompanhamento dos pais dos alunos que matam e que não matam aula quanto aos resultados (notas) de seus filhos e a cobrança que fazem para que seus filhos estudem

Pais que acompanham de perto as notas dos filhos, cujos filhos...		
Faixas de frequência	matam aula	não matam aula
Sempre/Frequentemente	41,18%	61,29%
Às vezes/Raramente	46,41%	25,81%
Nunca	12,42%	12,90%
Pais que cobram que estudem os filhos, cujos filhos...		
Faixas de frequência	matam aula	não matam aula
Sempre/Frequentemente	49,02%	64,52%
Às vezes/Raramente	38,56%	19,35%
Nunca	12,42%	16,13%

Fonte: Elaboração própria, construídos com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Assim, ratificamos que, embora os percentuais de “nunca” sejam maiores entre os pais dos alunos que não matam aula, a grande diferença destes, quando comparados aos pais dos alunos que matam, está na frequência “sempre/frequentemente”, em que abrem, em relação ao outro grupo de pais, no acompanhamento das notas, mais de 20 pontos percentuais, e, na cobrança para que os filhos estudem, mais de 15 pontos.

Por fim, parece-nos que, de fato, e como suspeitam alguns profissionais da instituição, o acompanhamento permanente dos pais, como acima demonstramos, é uma grande influência no sentido de os alunos não matarem aula. Tanto parece ser, que o indicador das características econômicos-sociais dos inquéritos que desenhou uma maior diferenciação entre os resultados dos que matam e dos que não matam aula foi o dos pais/mães que cuidam das atividades domésticas, o que pressupõe maior disponibilidade, e conseqüentemente atenção, desses pais/mães às condutas escolares de seus filhos, o que pode frear eventuais decisões de matar aula entre esses alunos.

Contudo, é importante frisar que o acompanhamento que esses pais eventualmente façam dos percursos escolares de seus filhos pode também estar muito centrado nos resultados, nas avaliações, e não efetivamente no processo educativo desses jovens, reforçando a lógica da “avaliocracia” (Palhares, 2014, p. 59), em que esses processos educativos são resumidos à mera preparação para as avaliações. Nesse tipo de lógica, os pais, assim como a própria instituição escolar, atribuem maior relevância aos resultados, de modo que se reforça a valorização do sucesso escolar, e não do processo formativo como um todo (Palhares, 2009).

4.2.2.4 O Engajamento Estudantil

Para abordar o engajamento estudantil, fizemos perguntas que aferiam a participação em movimentos/grupos políticos na escola, projetos de pesquisa, de arte, atividades de cunho religioso e desportivas. Tendo em mão as respostas dos participantes, partimos para a análise por série/ano escolar; a dos que matam aula e a dos que não matam; e a dos que matam aula e permanecem no ambiente escolar e aqueles que matam e saem da escola.

Considerando qualquer frequência com que os alunos se envolvam em atividades extracurriculares na escola, temos que a única das categorias que só cresce do primeiro até o quarto ano, ainda que timidamente, é a do proselitismo religioso; todas as outras apresentam oscilações; entretanto, a que demonstra um crescimento considerável, com queda muito pequena apenas do terceiro para o quarto ano, é a categoria dos projetos de pesquisa, que mais do que dobram, percentualmente, do primeiro para o quarto ano. Este número pode demonstrar o protagonismo (Freire, 1987) que os alunos desejam assumir face a seus processos educativos, dado o caráter não obrigatório desse tipo de envolvimento e de se tratar de uma atividade que desperta o interesse nos alunos que com ela se envolvem a despeito de ser acadêmica. A categoria da participação política é a única, por sua vez, que finda menor do que começou no primeiro ano, posto que cai, no segundo ano, mais de 45% em relação ao que era no primeiro, embora, a partir daí, comece a crescer em ritmo comedido.

Observando, agora, como o engajamento dos alunos se dá entre os que matam aula, temos o quadro a seguir:

Quadro 5: Tipos de engajamento dos alunos de TMS e TII entre os que matam e os que não matam aula

Engajamento pelos Alunos que...		
Tipos de Engajamento	Matam Aula	Não Matam Aula
Político - Grêmios, Coletivos, Conselhos e Colegiados etc.	17,66%	12,90%
Educativo - Projetos de Pesquisa	55,63%	48,39%
Artístico - Coral, Banda, Teatro, Dança etc.	24,75%	16,13%
Proselitismo Religioso	19,33%	12,90%
Desportivo	69,33%	45,16%

Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Em todas as categorias os percentuais de engajamento entre os alunos que matam aula são superiores aos dos que não matam. Talvez isso se deva ao fato de que os alunos que não matam aula ou não têm tempo disponível para atividades outras que não as curriculares, ou

simplesmente porque não querem se envolver com nada que não seja efetivamente obrigatório, de acordo com o que pontua Perrenoud (1995), sobre o não envolvimento dos jovens estudantes com atividades escolares que não sejam as obrigatoriamente exigidas pela escola. Isso pode se dar também no sentido de reforçar a autonomia que os estudantes desejam, conforme defende Freire (1996). Nesse sentido, ainda que para atividades eletivas, sendo elas organizadas pela instituição escolar, talvez fossem sentidas enquanto uma ameaça a essa autonomia desejada pelos alunos, que, desse modo, rejeitam tais iniciativas escolares. O fato é que os alunos que matam aula, independentemente das regularidades com que o façam, acabam se envolvendo mais em atividades de não-aula promovidas e organizadas pela escola do que os alunos que não matam aula em hipótese alguma.

Aproximando, por fim, os resultados dos alunos que matam aula e ficam na escola dos que matam mas saem, obtivemos o quadro abaixo:

Quadro 6: Tipos de engajamento dos alunos entre os que matam aula e permanecem na escola ou dela saem

Alunos que Matam Aula e...		
Tipo de Engajamento	Ficam	Saem
Político - Grêmios, Coletivos, Conselhos e Colegiados etc.	20,48%	8,04%
Educativo - Projetos de Pesquisa	56,76%	54,05%
Artístico - Coral, Banda, Teatro, Dança etc.	29,91%	9,46%
Proselitismo Religioso	20,00%	18,92%
Desportivo	74,55%	51,35%

Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Percebemos que não são tão somente os alunos que matam aula que são mais engajados do que aqueles que não matam, mas sim os que matam e permanecem no ambiente escolar: apresentando percentuais superiores em todas as categorias, o grupo dos que matam e ficam no espaço escolar distancia-se, em percentual, do grupo oposto, em mais de 20 pontos percentuais em três das cinco categorias, mantendo nas outras ainda uma maioria, porém mais discreta.

Cabe ressaltar, entretanto, que, de modo geral, o grande engajado nas atividades extracurriculares é o “nunca”: os alunos escolheram, em sua maioria, e na maioria das frequências, a que representava o “nunca” para as atividades disponibilizadas em geral pela Instituição, da forma que o quadro mais à frente nos demonstrará: o nível de “nunca” no quarto ano é inferior ao do primeiro, assim, como o correspondente à categoria dos alunos que matam aula é menor que a dos que não matam; confirmando os percentuais acima, temos também que

o percentual de “nunca” é sensivelmente superior na categoria dos que matam e saem da escola face à dos que matam e permanecem no ambiente escolar.

Esse baixo engajamento estudantil pode derivar, assim do senso de comprometimento não trabalhado na escola. Segundo Freire (1967), para quem a responsabilidade é uma vocação natural dos homens que buscam ser sujeitos, protagonistas, a falta de oportunidade para a prática da decisão conduz os homens a irem na contramão da sua inclinação natural para serem mais, e a falta de prática para a tomada de decisão, defende o autor, não permite desenvolver o senso de responsabilidade e de comprometimento que seria necessário para fomentar o engajamento desses jovens.

Aproximando essa realidade ao que aduz, novamente, Perrenoud (1995), esse baixo engajamento dos jovens poderia se dever à incapacidade da escola em prover de sentido a cultura que ela deseja transmitir a seus alunos. Como resposta a essa ausência de sentido, portanto, os alunos passam a se importar apenas com o minimamente necessário, requerido, para sobreviverem à instituição escolar, sem desejar maiores envolvimento com nada que seja proposto pela escolar que não seja estritamente obrigatório. Lopes (1996) coloca, por sua vez, que a resistência dos alunos à escola estende-se para além da fuga às aulas, mas também para a prática de quaisquer outras atividades que tenham como promotora a instituição escolar. Assim, pode ser que diversas das práticas culturais ofertadas pela escola até despertassem o interesse dos alunos, mas o fato de ser a instituição escola, em seu domínio formal, a responsável pela oferta, tal interesse declina e observa-se esse baixo engajamento dos jovens.

Reforça essa linha de raciocínio um outro aspecto percebido nos inquiridos, que é o do tempo que os alunos, em geral, passam na escola além daquele dedicado às aulas obrigatórias. Apesar da baixa participação dos estudantes em outras atividades promovidas pela escola, os alunos dedicam bastante de seus tempos à permanência no espaço escolar: a maior parte dos alunos, 43,65% deles, passa mais de 4 horas no ambiente do CNat, ficando em segundo lugar os que passam entre 2 e 4 horas na Instituição, em percentual de 26,52%.

Quando comparamos os alunos que matam aula e permanecem na escola com os que não matam, temos que o percentual de alunos que não matam aula e não ficam na escola nenhum tempo a mais do que o necessário para cumprir a carga horária obrigatória é mais de 3 vezes e meia o relativo ao daqueles que matam aula, permanecem na escola, mas não ficam tempo algum além do necessário à integralização da carga horária escolar diária. Embora o percentual da faixa “entre 1 e 2 horas” entre os que não matam seja mais de 3 vezes o percentual dos que matam,

outra grande diferença entre os dois grupos está na faixa do “mais de 4 horas”, em que os que matam aula apresentam um percentual quase 80% maior do que aqueles que não matam. Ainda que nos dois grupos essa faixa, de mais de 4 horas, seja a mais representativa para os totais dos dois grupos, ela representa 30% entre os que não matam aula, e 53,64% entre os que matam e permanecem na escola.

4.2.2.5 A “Maturidade” dos Estudantes e o Fenômeno de Matar Aula

O professor Erasmo, de uma das disciplinas da área de exatas, colocou, em sua entrevista, acerca do fenômeno de matar aula,

[...] que é uma prática inversamente proporcional à maturidade. [...] Quando os alunos vão amadurecendo mais, na minha leitura – eu dou aula há alguns anos – a tendência é que haja uma diminuição nessa prática de matar aula [...]. [...] os mais maduros matam menos aula, por quê: porque compreendem a importância daquilo pra si mesmos.

Já Inácio, gestor na Instituição, diz não conseguir visualizar alguma regularidade do fenômeno de matar aula em uma possível maior frequência entre veteranos ou calouros. A despeito disso, afirma que:

É porque nossos alunos veteranos, eles já *tão* no final do curso, e pensam “*eu já cheguei aqui nesse ponto, vou terminar*”. São turmas reduzidas, que a evasão já é maior, então os alunos geralmente já *tão* mais interessados em terminar o curso e seguir sua vida.

Rubel, pedagoga, dando continuidade à sua reflexão sobre o matar aula de acordo com a série/ano escolar, concorda com esse entendimento, de que nos anos finais essa prática vai diminuindo:

Aí por que que eu digo que no terceiro e no quarto pode cair isso? Porque quem realmente *tá* querendo, né, estudar, quem quer essa formação aqui, aí eles vão caindo mais na real, “*opa, isso aqui eu não posso brincar mesmo não*”, né, “*ou eu assisto aula, me dedico... ou eu estudo, ou eu não vou pra frente*”, né, “*eu não vou ser aprovado, eu não vou conseguir concluir isso aqui*”. Então é isso.

Os registros institucionais, todavia, apontam para o oposto: as ausências em sala vão decrescendo com o passar do tempo durante o ensino médio. De acordo com extrações realizadas do SUAP entre os meses de agosto e setembro de 2019, temos a Quadro 7, que segue:

Quadro 7: Frequência média às aulas para os cursos de TMS e TII por série/ano escolar

FREQUÊNCIA MÉDIA (%)		
Série/Ano	TMS	TII
1º ANO	89%	97%
2º ANO	73%	95%
3º ANO	87%	87%
4º ANO	85%	90%

Fonte: Elaboração própria, construído com base na análise documental dos registros institucionais realizada em agosto/2019.

O quadro acima traz os percentuais de frequência de turmas distintas, mas pode nos dar uma ideia do que, de fato, acontece com o decurso da escolaridade do nível médio, pelo menos para os dois cursos estudados: as frequências diminuem, e não se estabilizam, como pensam os profissionais da instituição acima referidos. Quando partimos para a análise do histórico de cada uma das turmas por nós estudadas, temos os seguintes dados:

Quadro 8: Frequência média às aulas pelo percurso escolar das turmas de TMS e TII

FREQUÊNCIA MÉDIA DAS TURMAS DE TMS (%)				
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
1º ANO	89%			
2º ANO	94%	90%		
3º ANO	95%	94%	87%	
4º ANO	97%	94%	91%	85%
FREQUÊNCIA MÉDIA DAS TURMAS DE TII (%)				
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
1º ANO	97%			
2º ANO	96%	95%		
3º ANO	97%	95%	87%	
4º ANO	98%	94%	92%	90%

Fonte: Elaboração própria, construído com base na análise documental dos registros institucionais realizada em agosto/2019.

Na comparação de turma a turma, fica ainda mais evidente esse movimento de diminuição da presença nas aulas: partindo do curso de TMS, a turma do quarto ano registra, do seu primeiro ao último ano no CNat, uma diminuição de 12,37% nas presenças, enquanto TII registra, a seu turno, uma queda de 8,16% para o mesmo período.

Verifica-se o mesmo quando analisamos as turmas dos dois cursos que concluíram em 2018:

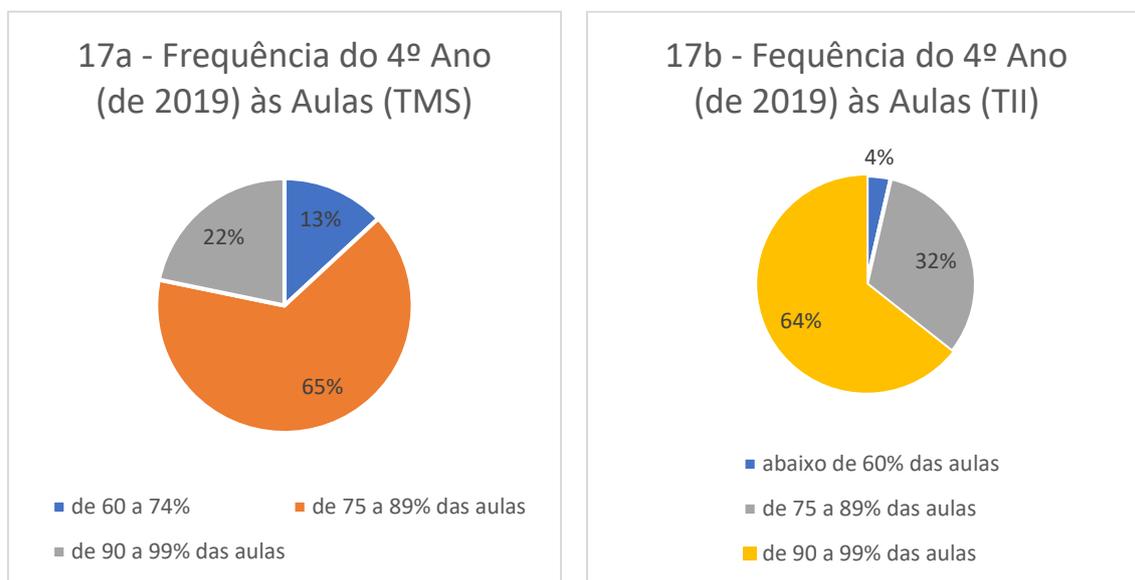
Quadro 9: Frequência média às aulas pelo percurso escolar da turma de concluídos em 2018 de TMS e TII

FREQUÊNCIA MÉDIA DOS CONCLUINTES DE 2018 - TMS (%)				
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
4º ANO	97%	92%	89%	79%
FREQUÊNCIA MÉDIA DOS CONCLUINTES DE 2018 - TII (%)				
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
4º ANO	96%	96%	90%	86%

Fonte: Elaboração própria, construído com base na análise documental dos registros institucionais realizada em agosto/2019.

Atestada a mesma diminuição entre as últimas turmas de concluídos de 2018, nota-se que é bem evidente a diferença a menor mantida pelo curso de TMS nas frequências de quase todas as suas turmas quando comparadas às médias do curso de TII. Neste sentido, não se pode deixar de pontuar que o 4º ano de 2018 daquele curso registrou uma frequência média de apenas 4% maior do que o mínimo legalmente exigido em todo o país. Buscando uma análise das faixas de frequência, portanto, desses quartos anos, temos o gráfico abaixo:

Gráficos 17a e 17b: Faixas de frequência das turmas de 4º ano em 2019 para TMS e TII



Fonte: Elaboração própria, construído com base na análise documental dos registros institucionais realizada em agosto/2019.

Embora a faixa “abaixo de 60%” não exista para esta turma de TMS, enquanto a faixa que assiste a mais de 90% das aulas neste grupo é de 22%, ele representa a maior parte de TII, em 64%. O segundo maior grupo, de TII, daqueles que assistem de 75 a 89% das aulas, tem um

percentual para o qual a faixa correspondente, em TMS, representa o dobro. Ilustra-se bem, com esse gráfico, que os alunos desta turma de TMS faltam bastante mais que os de TII.

Enquanto o percentual de alunos que assistem a mais de 90% das aulas em TII 2018 é de 45%, para esse mesma faixa ele é de 25% em TMS; embora não existam, em TII, alunos que assistam à integralidade das aulas, ao passo em que TMS registra, para tal faixa, um percentual de 5%, neste curso registrou-se um percentual de 15% dos alunos com frequência abaixo dos 50%.

Ainda que os profissionais da escola pensem que com a maturidade os alunos faltam menos aulas, os participantes do grupo de discussão ratificam aquilo que mostram os quadros. Entretanto, trazem aos seus posicionamentos a existência, ou não, de sentimento de culpa:

ALICE: Eu lembro que no... Acho que foi no primeiro ano, que a gente faltou uma aula de geografia, porque tinha uma prova de matemática, e a gente faltou pra estudar, e foi a única vez que a gente faltou, meus amigos e eu, naquele ano inteiro. Foi pra estudar. Assim, como evoluiu, sabe. Porque agora, a gente, tipo, não tem mais... Não tem muito sentimento assim, pelo menos eu, não tenho muito sentimento de culpa.

JOÃO FILHO: [...] antes de eu vir estudar aqui, eu faltava um único dia no ano. [...]. Aí quando eu entrei aqui, eu continuei no primeiro ano do mesmo jeito, no segundo ano também, só que a partir do terceiro, eu comecei a relaxar em relação a isso. E agora no quarto ano, relaxei completamente. Aí, por consequência, ainda, daquele pensamento que eu tinha de “eu tenho que ir pra escola, mesmo sendo ruim”, às vezes eu fico em casa, falto, e fico com a consciência pesada: “meu Deus, eu devia *tar* na aula, eu devia *tar* na aula, eu devia *tar* na aula”.

ANDRÉ: Essa questão da consciência quando eu falto alguma aula, ela realmente só pesa quando, pra mim, aquela aula tem muita relevância.

Uma outra razão apontada pelos alunos do grupo de discussão para matar aula – não elencada no subcapítulo dedicado especificamente a essas motivações em razão de estar aparentemente mais vinculada aos quartos anos – foi a de usar a prática de matar aula como forma de protesto:

JOÃO FILHO: Em relação ao que eles falaram [outras razões], eu também concordo com tudo, mas eu acho que, às vezes, matar aula vai além disso. Porque, em alguns casos, pode ser uma forma de protestar. Tem alguns professores muito ruins que a gente acaba se unindo, enquanto turma, pra faltar, pra...

ENTREVISTADORA: Tipo um boicote?

ALICE: Um boicote.

JOÃO FILHO: Um boicote coletivo, como uma forma de protesto em relação àquilo que ele faz.

[Todos riem].

Embora todos tenham rido com a fala de João Filho, os alunos revelaram um movimento organizado, nas turmas, para a falta em massa às aulas:

ANDRÉ: Às vezes, a próprio turma não *tá* muito disposta a ir praquela aula e decide “*ei, ninguém vai hoje, não, né? Vamo não, vamo não*”.

[...]

ALICE: Sempre tem um do contra, né. Que fica lá. Mas a maioria...

[...]

NELSON: Nas poucas vezes que aconteceu, a gente avisou ao professor.

CLARA: Quando a turma inteira, de fato, a turma inteira assumir a postura que vai faltar, a gente comunica ao professor.

Questionamos, então, se, nesses casos, eles precisavam de algum motivo mais convincente, dado que tentariam arregimentar toda a turma para não assistir à aula:

NELSON: Normalmente a gente tem, né.

[...]

ALICE: Algum motivo político mesmo, tipo greve [paralisação dos motoristas de ônibus]. A gente decide naquele dia, se a maioria vai aderir ou não. [...]. Se a maioria aderir...

JOÃO FILHO: Só deu certo, na nossa turma, nesses momentos de paralisação. Mas pra um dia normal e, tipo, todo mundo decidir que vai faltar, isso nunca aconteceu.

Mesmo sem ter vivido ele próprio a experiência de a totalidade da turma decidir não ir à aula por motivos outros que não as referidas greves – as quais impossibilitam, de fato, um número considerável de alunos de chegarem à escola –, João Filho expõe o caso de outras turmas que ele conhece, cujas faltas coletivas são planejadas com fundamento em outra justificativa:

Mas eu conheço turmas aqui que uma semana antes no ENEM, eles mandaram um e-mail pro professor e disseram que não viriam naquela semana – pra todos os professores. E isso foi decidido em um consenso entre eles, e eles disseram “*não venham, porque a gente não vai vir também*”.

André reforça a ocorrência dessa prática de matar aula de forma coletivamente organizada:

Sobre essa questão do consenso da turma de faltar, acontece com uma certa frequência. Na minha turma ocorreu mais neste último ano, principalmente nesse período de ENEM também, e nos períodos que houve paralisações por motivos políticos. E a gente, como a turma deles, comunica aos professores [...].

Entretanto, a estratégia utilizada pela turma de André, do 4º ano de TMS, para a comunicação dos professores é diferente da adotada pela turma do 4º ano de TII:

[...] a gente [...] comunica aos professores “*ah, vai ter paralisação hoje e tal, tal, tal. O senhor vai nos permitir sair? Porque boa parte da turma não tá pretendendo ir à aula*”.

Alice reage de imediato à fala de André, exemplificando muito bem, com sua reação, o que Pais (2003) reflete acerca de que a ideia de sujeição remete à de submissão, veementemente rejeitada pelos sujeitos das culturas contraescolares:

Vocês são muito... “*Ai, você deixa?*”. A gente não. “*Não vamos, se você quiser, que vá sozinho*”.

Isso parece variar bastante de turma para turma. É o que os próprios alunos confirmam:

ENTREVISTADORA: Depende muito do espírito da turma, né?

TODOS: É.

JOÃO FILHO: Por exemplo, nossa turma ela é bem desunida, assim. Então nunca que a gente ia conseguir fazer isso que a turma dele fez sem ser em momento político, ou aquela turma que eu citei aqui fez por causa do ENEM. A gente jamais ia conseguir isso. Mas tem turmas que, tipo, têm um entrosamento maior e que conseguem. Vai depender de cada turma.

De acordo com as observações de Pais (2003), verificamos que o fato de esses alunos pertencerem a grupos – seja de grupos menores, em que há maior cumplicidade, ou maiores, como toda uma turma – implica uma constante negociação, em que, teoricamente, as vontades do grupo têm de se sobressair às dos atores individuais, de tal modo que o grupo não seja deslegitimado, para que permaneça coeso, e não desunido.

Ratifica-se, por meio dessa estratégia coletiva de organização das turmas para não assistirem a determinadas aulas, a afirmação das culturas contraescolares frente à cultura formal da instituição escolar, sendo a prática de matar aulas apenas uma das manifestações da rejeição à cultura formal escolar, de acordo com Willis (1991). Evidencia-se a “mobilidade estudantil informal” (Willis, 1991, p. 43), a qual se vai reforçando entre os estudantes de ano a ano na escola.

No sentido, então, de observar como as frequências se desenham no decorrer da escolaridade desses alunos, não deixando de lado as singularidades de cada turma, buscamos, nos dados institucionais, comparativos da evolução dessas frequências em cada um dos quartos anos por nós estudados, observamos que, progressivamente, as faixas correspondentes à integralidade das presenças ou deixam de existir, ou ficam bastante reduzidas face ao que representavam nos anos iniciais do ensino médio. Novamente recorreremos a Willis (1991), para quem a cultura contraescolar alcança seu ápice quando os seus representantes vão progressivamente se periciando na competência para manejar as regras do sistema formal de acordo com seus interesses: os alunos do 4º ano faltam mais porque dominam mais a arte de matar aula, de assistir apenas às aulas realmente necessárias à não reprovação no sistema escolar.

Partindo, agora, para uma análise do comportamento dos alunos do 4º ano que matam aula, independentemente da frequência com que o fazem, quando estão assistindo a alguma aula, constatamos, pelos inquéritos, que a atenção que se presta em todas as aulas pelos alunos que não matam aula do 4º ano é perdida por mais da metade dos alunos que matam: cerca de 45% alegam que prestam atenção a todas as aulas, enquanto pouco mais de 55% respondam que o fazem apenas às vezes/raramente. O comportamento de conversar com os colegas durante a aula, existente apenas ocasionalmente entre os que não matam aula, ocorre sempre/frequentemente para mais da metade dos alunos, e o uso do celular cresce bastante também na frequência sempre/frequentemente. Para os comportamentos mais desviantes, em especial o de fazer piadinhas, surge a frequência do sempre/frequentemente, e o “nunca” passa a ser superado pela frequência de “às vezes/raramente”.

4.2.2.6 Os Insucessos Escolar e Profissional e O Técnico Integrado (na visão dos alunos)

Nos grupos de discussão pudemos perceber que os alunos têm consciência do que fazem ao matarem aula. Quando questionados, então, sobre se acreditavam que matar aula poderia conduzi-los ao insucesso escolar, assim se posicionaram:

CLARA: É relativo, dependendo da frequência com que isso acontece. [...]. Mas... Tem muita matéria, hoje, que a gente cursa, que, talvez, se a gente não fosse pra aula, não *fizesse* muita diferença.

ALICE: [dando continuidade ao “fizesse muita diferença” de Clara] Em quem a gente vai ser, porque já tá faltando aquela aula porque ela não vai ser muito útil *pra* gente de N formas. [...]. Você tem que ter uma administração, né, das suas faltas.

Os colegas riram com a colocação de Alice acerca da administração das faltas, mas assentiram que a fazem, tomando por base os registros do SUAP. Tal administração, entretanto, é um signo do pleno desenvolvimento alcançado por esses jovens na forma como manejam o sistema formal que sobre eles procura se impor. Segundo Willis (1991), é nesse momento que os atores de uma cultura contraescolar passam a dominar a arte, também, de empregar o mínimo necessário de esforço nas obrigações pedagógicas – neste caso específico, na obrigação pedagógica da presença em sala.

É, outrossim, o que Pais (2003) aponta como a competência que se desenvolve com a arte de matar o tempo, competência essa adquirida com aqueles que já são mais experientes. Tal entendimento reforça o fato de a prática de matar aula se demonstrar maior entre os alunos dos quartos anos, bem como mais naturalizada.

Retomando a questão do insucesso, os alunos, em geral, creem que seus desempenhos escolares são determinantes para o futuro sucesso profissional. Percebemos, entretanto, que há uma sensível diferença nesta crença entre os alunos que matam e os que não matam aula. É o que nos mostra o quadro abaixo:

Quadro 10: Opinião sobre a determinação do desempenho escolar sobre o sucesso profissional para os alunos de TMS e TII que matam e que não matam aula

Alunos que...	Pensam o desempenho escolar como determinante para o sucesso profissional	
	SIM	NÃO
Matam aula	75,16%	22,80%
Não matam aula	93,55%	6,45%

Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Embora mesmo entre aqueles que matam aula o percentual dos que pensam ser o seu sucesso escolar fator crucial para o posterior sucesso no mundo do trabalho, a proporção dos que não acreditam nisso neste grupo é mais de três vezes e meia superior à dos que não matam aula.

Para além da divisão entre os que matam e os que não matam, observamos que, entre os que não creem no desempenho como determinante, eles assim se distribuem em função de seu ano/série escolar:

Quadro 11: Opinião sobre a determinação do desempenho escolar sobre o sucesso profissional por ano/série escolar

Série/ano escola	Não acham que o desempenho escolar é determinante para o sucesso profissional
1º ANO	13,51%
2º ANO	13,51%
3º ANO	32,43%
4º ANO	40,54%

Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Pelo quadro, depreendemos que, à medida que vão alcançando as séries seguintes, os alunos vão deixando de acreditar no que registram os seus boletins enquanto fatores decisivos para seus desempenhos enquanto profissionais, conforme pontua Palhares (2009), para quem cada vez aumenta mais a percepção, entre os jovens, de uma grande incerteza quanto ao futuro da instituição escolar. Assim, isto pode se dar em razão de uma maior compreensão, por parte dos jovens mais maduros no ensino médio, de que, no final das contas, os diplomas não atestam tanto quanto se esperava, anteriormente, que atestassem, consubstanciando a tese de desvalorização dos diplomas de Bourdieu (1992).

Nesse contexto, a despeito da prática de matar aula poder conduzir os alunos ao insucesso escolar, os participantes do grupo de discussão assim se posicionam:

NELSON: [...] pra mim, não influencia em nada. Literalmente em nada, nada, nada.

ANDRÉ: É óbvio que, pelo fato *da* presença ser algo que é aparentemente até um motivo de ser elogiado no final do curso, a falta dela vai ser algo que vai nos deixar mal vistos por algumas pessoas – talvez pais e alguns colegas –, mas ser critério de sucesso ou não, eu acho que é relativo da pessoa, da pessoa que *tá* faltando.

Um dos participantes, aproveitando a fala de André quanto às pessoas que podem mal ver a prática do matar aula, e dando continuidade à exposição de opiniões sobre uma possível relação dessa prática com o insucesso, João Filho pontuou:

Eu acho que vai depender do aluno, vai depender da matéria, vai depender do jeito que a pessoa vai se comportar, coo ela vai utilizar essa falta... Tem um caso que é como você falou [referindo-se a André], de como os colegas vão ver aquilo, que aconteceu com ela, né? [apontando para Alice]. Porque ela faltou muito esse ano, e aí um menino lá da sala veio reclamar porque ela faltou.

[...]

Ela se defendeu que, tipo “ah, eu falto *pra* estudar”. Então, tipo, tem gente na sala que vai estar aqui todos os dias, mas nem por isso *elas* conseguem ter um bom rendimento escolar. E não faltam por nada. E tem gente que, tipo, falta todo dia, é a exceção quando *ele* vem *pra* aula, e geralmente tem as maiores notas da sala.

Isso vai ao encontro do que afirma Perrenoud (1995), especificamente quanto à fuga às aulas. Essas fugas não se dão apenas fisicamente, mas também em forma de dispersão. No particular, entretanto, dos alunos que faltas as aulas, os registros escolares do SUAP parecem corroborar o que afirma João Filho. Analisando os Índices de Rendimento Acadêmico – IRA's dos estudantes, temos o seguinte quadro por curso:

Quadro 12: IRA médio das turmas de TMS e TII por ano/série escolar

IRA MÉDIO DAS TURMAS DE TMS (MÁXIMO 100)				
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
2º ANO	72,77			
3º ANO	72,71	73,56		
4º ANO	74,25	73,09	73,11	
4º ANO/2018	77,38	74,82	74,65	72,87
IRA MÉDIO DAS TURMAS DE TII (MÁXIMO 100)				
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
2º ANO	75,58			
3º ANO	78,77	78,28		
4º ANO	75,64	75,72	77,12	
4º ANO/2018	76,94	76,23	76,36	77,29

Fonte: Elaboração própria, construído com base na análise documental dos registros institucionais realizada em agosto/2019.

Cabe esclarecer que os IRA's não apresentam valores parciais, sendo calculados somente quando do encerramento da série/ano escolar, e foi em razão disso que não trouxemos os números dos primeiros anos atuais. De todo modo, podemos observar que, a despeito do aumento do número de mata-aulas verificado em função do decorrer da escolaridade, os IRA's sofrem pouca alteração. Fazendo um cruzamento das frequências com os valores dos IRA's, percebemos que os IRA's não parecem ser muito afetados pela diminuição das frequências: embora em todas as análises por série/ano escolar notemos que as médias das frequências apresentem sensíveis quedas, as médias relativas aos IRA's praticamente não se alteram.

As notas, entretanto, não recebem muita credibilidade pelos alunos quando pensam no mercado de trabalho que os aguarda. É o que nos dizem alguns respondentes do inquérito:

Conhecimento adquirido. Não sendo levado em consideração o boletim. (18 anos, sexo masculino, aluno do 4º ano de TMS).

Sucesso profissional é muito mais que IRA ou currículo, só a vida ensina gata [*sic*]. 18 anos, sexo masculino, aluno do 4º ano de TII).

O grupo de discussão ratifica essa compreensão:

JOÃO FILHO: Se você for olhar meu boletim, as notas vão *tar* muito boas, tipo, 90, 100... Mas, geralmente, quando eu ia estudar *pro* técnico, eu estudava *praquilo* que *vai* cair. E eu não sinto que, no decorrer do ano, dos quatro anos, eu fui adquirindo conteúdo. Pelo contrário: eu eliminava aquilo e adquiria o de agora, e depois eliminava e adquiria. E hoje, se você chegar “você tem capacidade de ser um profissional técnico daquilo?”, eu vou dizer que não. Mas isso vai contrastar com o que as notas, apresentam, sabe. Então eu acredito que, ou, eu tenho certeza, que nota não define nada em ninguém.

ENTREVISTADORA: Vocês compartilham dessa opinião?

NELSON: *Anham*.

Alice e Clara assentem com a cabeça.

ANDRÉ: [...] eu *tô* estagiando aqui na Instituição mesmo, na bolsa, na diretoria de TI, e eu lido diariamente com manutenção e suporte de informática. Na prática, eu entendo muita coisa por ter trabalhado, experienciado isso lá, mas as minhas notas, elas não comprovam, em determinadas situações, o conhecimento que eu tenho nesse exato momento.

As falas dos alunos corroboram diretamente o que pontua Perrenoud (1995) sobre o jogo de aparências que os alunos mobilizam para simular competências que deles a escola espera. Essas manifestações subscrevem, ainda, o estabelecimento da relação utilitária com o saber, nos termos do que o mesmo autora coloca, relação esta que conduz os alunos a trabalharem apenas por bons resultados – ou, mais precisamente, os minimamente necessários a fim de garantir a não-reprovação. Neste mesmo sentido, os alunos expuseram, também, suas inseguranças quanto à capacidade enquanto futuros profissionais, que não seria um reflexo das notas que recebem. João Filho, ao ser questionado sobre como se via enquanto estudante do técnico integrado, assim responde:

Pra mim é uma decepção. Por quê? Eu entrei no curso, eu não sabia o que era o curso, e eu não me identifiquei. E acabou que eu fui progredindo, minhas notas não eram tão ruins assim, *tinham* algumas até boas – estou falando só da parte técnica – e que eu cheguei hoje no quarto ano, o meu boletim é até bom na área técnica, mas eu sinto que eu sou incapaz de fazer qualquer coisa.

ENTREVISTADORA: Como assim “qualquer coisa”?

JOÃO FILHO: Tipo, eu não sou um bom profissional técnico. [...]. E às vezes eu fico pensando “nossa, eu fui aprovado, eu *tô* no quarto ano, mas eu acho que o meu nível ainda *tá* lá embaixo. Eu não deveria *tar* aqui”. [...] eu acho que tem gente que, o meu nível é baixo, mas eu acho que tem gente que tem o nível muito, muito mais baixo ainda que o meu, e que vai se formar agora sem saber absolutamente nada.

[...]

CLARA: Eu tenho um sentimento muito parecido com o de João Filho. [...] eu olho *pra* o pessoal da minha turma que já trabalha com a área e eu vejo que eu não me sinto capacitada, saindo daqui a poucos meses, eu não me sinto capacitada *pra* trabalhar na área técnica. [...] e eu acredito que não. Que eu não vá sair uma técnica preparada.

A insegurança e o sentimento de incapacidade relatados pelos alunos reforçam o que pontua Pais (2016): dado que esses jovens vivem um tempo de diversas e profundas incertezas, em que o futuro é cada vez menos garantido pelas ações realizadas no presente, eles têm muitas dúvidas acerca dos caminhos a seguir, e também se todo o investimento vale a pena.

Pensamos que as sanções – em termos de baixas notas ou mesmo de reprovações – esperadas pelos alunos e não realizadas pela autoridade pedagógica, na linha do que analisam Bourdieu e Passeron (1992), podem ser sobrevalorizadas quanto às expectativas do mercado de trabalho, e, em razão disso, os próprios alunos alimentam-se dessa lógica para se sentirem incapazes para esse mercado que os aguarda, o que reforça o poder do “princípio de realidade ou lei do mercado” (p. 40) daqueles autores.

Na tentativa de objetivar essa incapacidade sentida pelos alunos, submetemos, aos participantes do grupo de discussão, um pequeno questionário, em que eles apontavam, de forma simplificada, se achavam que correspondiam, ou não, aos objetivos pretendidos formalmente pelo curso respectivo em seu PPC. Dos resultados, obtivemos que André (TMS) se sente capaz de corresponder a todos os objetivos compartilhados entre os dois cursos, mas não sente o mesmo face a 1/3 dos objetivos específicos, mesmo já trabalhando na área.

Passando para os alunos de TII, em 5 dos 8 objetivos compartilhados todos responderam que conseguem corresponder, e nos outros 3 registrou-se 1 resposta negativa para cada. Já entre os específicos, o gráfico à frente nos mostra que, dos 21 objetivos do curso, em apenas 1/3 deles ocorre de os 4 alunos se sentirem capazes de corresponder; em 9 desses objetivos, metade dos alunos não se sente capaz de corresponder. Dos 4 alunos de TII, observamos que 1 deles não se sente capaz de atender a 2/3 dos objetivos específicos esperados, embora responda conseguir atender aos gerais.

Nelson, mesmo tendo uma visão diferente da de João Filho sobre o curso, admite que não pretende utilizar sua formação técnica ao sair do IF para fins de trabalho:

[...] a área que a InfoWeb atua é uma área que eu gosto muito, e ainda gosto dela, sendo que eu sei que ela não é o que eu quero fazer da minha vida. Mas é uma coisa que eu nunca vou deixar de fazer, é uma coisa que eu gosto muito de fazer, mas eu não quero trabalhar. [...] mas uma coisa que mais, que InfoWeb mais me mostrou, não foi o conhecimento concreto e bruto, [mas] literalmente como é que eu consegui e/e, meios de conseguir e/e.

Alice, por sua vez, parece indiferente ao técnico: o integrado foi só a forma possível de cursar seu ensino médio no IFRN, que era o que ela efetivamente desejava. Desta forma, assim se colocou:

Não era o meu objetivo esse curso. [...]. Eu já entrei sabendo que aquilo não era o que eu ia fazer da minha vida. Então eu teria que só estudar aquilo *pra* poder passar, porque eu não podia me desvincular do ensino médio. Porque eu queria estudar aqui, sabe.

Por fim, André, compartilhando da visão de João Filho, sentiu-se também desapontado com o curso:

Eu cheguei a reprovar um ano, e eu não atribuo essa reprovação à falta de conhecimento prévio, mas porque eu me desestimulei, de certo modo, até parecido com ele [com João Filho], porque eu cheguei num determinado período que eu disse “ah, esse curso não é o que eu esperava”. Só que depois eu pus a cabeça no lugar e disse: “ainda que não seja, eu preciso concluir”. Afinal de contas, eu não estou só no ensino técnico, estou no médio também.

Esta colocação de André ilustra perfeitamente a legitimação do processo de exclusão escolar, conforme proposta por Bourdieu e Passeron (1992), cuja força simbólica é alcançada quando tal exclusão toma as vezes de uma auto-exclusão. A escola, de maneira geral, não é responsabilizada, dessa forma, pelas reprovações, mas sim a incapacidade de cada um dos que não conseguiram, por seus méritos, ser aprovados.

4.2.2.6.1 As Reprovações e O Abandono Escolar

Das consultas realizadas no SUAP entre os meses de novembro e dezembro de 2019, obtivemos os seguintes números relativos às reprovações dos cursos de TMS e TII:

Quadro 13: Reprovações registradas nos cursos de TMS e TII de 2016 a 2018

ANO	CURSO		TOTAL DE REPROVAÇÕES DO INTEGRADO
	TMS	TII	
2016	10	8	323
2017	16	7	310
2018	9	5	250

Fonte: Elaboração própria, construído com base na análise documental dos registros institucionais realizada de novembro a dezembro de 2019.

O número total de reprovações no técnico integrado é, certamente, bastante alto. Para 2019 ainda não temos os dados, porque o ano/série ainda não havia sido encerrado quando da escrita deste capítulo. Os cursos de TMS e TII, de todo modo, mesmo somados – quando representam, então, cerca de 18% da oferta (considerando as 11 turmas que ingressam ano a ano no técnico integrado) – não representam sequer 10% dessas reprovações, registrando, de 2016 a 2018, respectivamente, percentuais de 5,57%, 7,42% e 5,6%.

Observamos, ainda, que o desempenho de TMS é sensivelmente inferior ao de TII, posto que o número de reprovações, em 2016, para TMS é mais do que o dobro do que se registrou para TII, e bem próximo do dobro também no ano seguinte. A título de compararmos os dois cursos nesse aspecto das reprovações, elaboramos a seguinte quadro:

Quadro 14: Percentuais de reprovações e dependências face à quantidade total de alunos registrados para os cursos de TMS e TII por ano/série escolar

TURMAS	Reprovações		Dependências ²⁰	
	TMS	TII	TMS	TII
1º ANO	23,81%	9,76%		
2º ANO	13,89%	15,38%	52,78%	30,77%
3º ANO	20,69%	16,67%	44,83%	20,00%
	30,43%	10,71%	56,52%	46,43%

Fonte: Elaboração própria, construído com base na análise documental dos registros institucionais realizada de novembro a dezembro de 2019.

Apenas na categoria de “reprovações”, e especificamente do terceiro ano, TMS tem melhor resultado do que TII: tanto nos outros anos quanto na categoria de “dependências”, TMS apresenta maiores percentuais de alunos ou que reprovaram ou que ficaram em dependência.

²⁰ Quando os alunos do CNat reprovam em até três disciplinas, eles não têm de cursar todo o ano/série escolar novamente, mas apenas aquela(s) disciplina(s) em que tenha efetivamente reprovado, de acordo com a organização didática da escola.

Cabe ressaltar que devemos fazer comparações horizontais, entre as turmas do mesmo ano/série escolar; outra informação importante é a de que, naturalmente, os quartos anos tendem a apresentar percentuais maiores de reprovados, dado que esses registros refletem as somas de todas as reprovações dos alunos até aquele ano/série; e que há dados para reprovações e não para dependências nos primeiros anos porque quando se reprova em até três disciplinas o aluno segue para o ano/série escolar seguinte, no caso o segundo ano, levando para tal ano esse registro das dependências.

No particular das reprovações, as diferenças entre os cursos de TMS e TII nos primeiros e quartos anos são muito evidentes, sendo, no primeiro ano, de quase duas vezes e meia e, no quarto, de quase três vezes. Para as dependências, as diferenças são de mais de 70% no segundo ano, de 124% no terceiro, e, reduzindo a disparidade, de aproximadamente 22% no quarto.

Adentrando ao aspecto da ocorrência de reprovações por disciplina, verificamos, com base nas respostas ao inquérito, que embora matemática seja a disciplina favorita dos alunos desses cursos, ela é a matéria com maior percentual de reprovações, correspondendo a 26,72% das respostas; a específica que mais reprova é do curso de TMS, práticas de eletricidade, e foi apontada por 12,98% das respostas, ficando no segundo lugar geral das que mais reprovam; a segunda e a terceira específicas que mais reprovam também são de TMS, eletrônica analógica e digital, respectivamente, as quais apresentam percentuais nas respostas dadas de 10,69% e 4,58%, o que pode ser um motivo para que os indicadores de reprovação especificamente em TMS apresentem resultados significativamente inferiores aos de TII.

Números tão relevantes da reprovação e do abandono escolares são consequência, segundo Freire (2015) da afirmação da superioridade do mundo imposta pela instituição escolar, a qual lançando mão da “expulsão” (p. 253) da escola, torna-se responsável pelo afastamento do jovem de seus espaços quando não consegue evitar que esse aluno não encontre qualquer sentido em seus trabalhos pedagógicos, de modo que só lhe resta abandonar seu percurso educativo.

Antes de estudarem no IF, conforme nos demonstram as respostas ao inquérito, aproximadamente 92% dos respondentes afirmam que nunca haviam reprovado em qualquer disciplina que fosse, nenhuma vez sequer. Já com relação a seus percursos no IF, esse percentual cai, ficando em 72% o percentual daqueles que afirmam não terem reprovado enquanto alunos do CNat. Dos alunos que informam terem reprovado alguma vez no IF, verificamos que 96% deles matam aula, independentemente da frequência com que o façam; o mesmo acontece para os

alunos que já tiveram de repetir alguma vez o ano escolar no IF: desses, todos matam aula, com qualquer frequência que seja.

A despeito de o fenômeno de matar aulas se apresentar cotidianamente na escola e das consequências que pode ocasionar, vide as possíveis relações com as reprovações acima pontuadas, alguns profissionais da escola, como Alceu, um dos professores entrevistados, da área de humanidades, não julga que tal fenômeno chegue a constituir um problema, de fato:

Do meu caso, eu não considero isso um problema é, de ordem, digamos assim... Que deva ser tratado como um problema grave, na instituição [...].

O gestor de educação por nós entrevistado, Inácio, vai nessa mesma linha, ponderando, contudo, que o problema está na despreocupação dos estudantes com seus resultados:

Eu acho que matar aula não é um problema, até porque você tem muitas aulas que não atraem o estudante.

[...]

ENTREVISTADORA: E você matava aula antes de ser aluno do IF ou só começou a matar aula depois que se tornou aluno do IF?

INÁCIO: [...] Acho que faltei uma ou outra, matei uma... Matei, eu fiz umas coisas ruins também (risos).

ENTREVISTADORA: Você era um legítimo mata-aula.

INÁCIO: Era, mas sempre tive notas boas. Porque naquela época a gente tinha medo. Eu matava aula, mas eu tinha medo. Tipo, *poô*, chegar em casa com a nota baixa, de fazer uma prova e não saber nada... Então a gente matava, mas depois corria atrás. Hoje em dia o que a gente fica mais preocupado é que os alunos matam a aula mas também não vão nem atrás.

Na linha do que discorre Perrenoud (1995), constatamos que mesmo profissionais que atuam diariamente com os alunos mata-aulas parecem desconhecer, até mesmo por não chegarem a considerar um problema, e, portanto, não sabem lidar com a prática das ausências eletivas às aulas, e que isso é um reflexo das tensões geradas entre a cultura valorizada pela instituição escolar e as culturas do alunado.

Questionada sobre se haveria, a seu ver, uma relação entre matar aula e um possível futuro abandono escolar, a pedagoga Marisa precisou de alguns momentos de silêncio para refletir antes de dar sua resposta:

Não deixa de ter. [...]. Quando o aluno já tem um histórico de muitas ausências em sala de aula, é... Eu acho que, que tem uma relação, sim. [...]. Eu acredito que sim.

De acordo com dados extraídos do SUAP nos meses de novembro e dezembro, e reforçando o número já atribuídos a TMS, este curso registra, por dois anos – e isso observando apenas de 2016 até 2019 –, um percentual do total de alunos ‘evadidos’ no técnico integrado que supera a sua proporção do total de matrículas atendidas: isso significa que o curso está contribuindo mais para o número de abandonos do que para o número de ofertas à comunidade, proporcionalmente. Entretanto, cabe ressaltar que o alto percentual de 2018 para esse curso pode ter sido um ponto fora da curva, e que se confirme a tendência de queda que vinha se desenhando até esse ano de 2018, que se confirmou no de 2019. Neste ano de 2019, inclusive, TMS registrou um percentual de ‘evadidos’ igual ao de TII, embora seu percentual de matrículas tenha sido ligeiramente menor. Contudo, de 2018 para 2019, seu percentual de ‘evadidos’ caiu em aproximadamente 52%, enquanto o de TII teve um aumento, de cerca de 38%.

4.2.2.6.2 A Reprovação por Faltas, Os Usos da Chamada e Os Motivos “Justos”

A reprovação por faltas, como já afirmamos, acontece quando o aluno não alcança o mínimo de 75% de presença face ao total das disciplinas: assim, se houvesse apenas 4 disciplinas e o aluno decidisse ir a todas as aulas de 3 delas e não ir a nenhuma da que restasse, ele não seria reprovado – pelo menos não por faltas. Dos 185 alunos que responderam nosso inquérito, apenas 3 afirmaram já terem sido reprovados por falta. Quando partimos, entretanto, para os registros do SUAP (por meio das extrações realizadas entre agosto e setembro de 2019), temos os seguintes números:

Quadro 15: Reprovações por falta pelos totais de Reprovações

TURMAS	Reprovações por Falta - Pelo Total de Reprovações	
	TMS	TII
1º ANO	60,00%	
2º ANO	20,00%	16,67%
3º ANO	16,67%	40,00%
	28,57%	

Fonte: Elaboração própria, construído com base na análise documental dos registros institucionais realizada em agosto de 2019.

Na turma de 1º ano de TMS do ano de 2019 há 6 alunos que já reprovaram por falta uma vez. Este número tão alto acabou representando mais da metade do total das reprovações

registradas na turma. De toda forma, percebemos que, embora os percentuais dos 3º e 4º anos sejam relativamente baixos, TMS apresenta reprovações por faltas em todas as suas turmas, o que reforça o problema do abandono especificamente deste curso já abordado. Os 3 alunos que responderam positivamente à questão da reprovação por faltas do nosso inquérito, inclusive, são de TMS.

Tais alunos, apesar de terem eles próprios sido reprovados por faltas, se manifestaram de forma heterogênea quanto ao instituto dessa reprovação: um é contra, um a favor, e o outro diz-se indeciso. Temos o seguinte panorama, portanto, entre o total de alunos que responderam o inquérito:

Quase metade dos alunos respondentes concorda com o instituto da reprovação por faltas, sendo 29,2% contra e 22,2% indecisos. Ao partirmos para a análise dos alunos que matam aula, independentemente da regularidade com que matem, temos o Quadro 16:

Quadro 16: Opiniões quanto ao instituto da reprovação por faltas nas turmas de TMS e TII pelos alunos que matam aula

Alunos que são...	%
A favor	50,3%
Contra	30,7%
Indecisos	19,0%

Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Os percentuais praticamente não se alteram, mas o de indecisos diminui em prol do de alunos a favor, que passa a representar mais da metade do total. Embora não tenhamos investigado as razões para esses posicionamentos propriamente entre os alunos, as entrevistas realizadas com os professores, pedagogas e gestor de educação, nas quais questionamos o que eles pensavam quanto à reprovação exclusivamente por faltas, num cenário hipotético em que o aluno dispusesse de boas notas, mas não do mínimo exigido de presenças, reforçam os resultados do inquérito – ficando 3 a favor (2 professores e 1 pedagoga), 2 contra (1 professor e 1 pedagoga) e 1 no que poderíamos chamar de “depende” (o gestor de educação). Seguem alguns trechos de considerações as quais acreditamos que possam ser compartilhadas pelos alunos que são a favor:

ANA CAROLINA: [...] pra mim o que vale é o processo. E o processo, se é um curso presencial, você tem que *tar* presente. Diferentemente de um curso de EaD, né, que você tem que ter todo, toda uma estrutura,

tanto em termo tecnológico como em termo organizacional de você, né. Você tem que saber fazer isso. Mas no presencial, você precisa fazer parte do processo. Porque a escola, em si, a construção pedagógica, didático-pedagógica da instituição-escola, é você fazer, né, voltando *pra* essa questão presencial, é você fazer parte de todo o processo. [...] e aí fazer parte, estar presente... É fundamental.

ERASMO: A falta pela falta, ela pra mim não faz sentido. “*Ah, eu vou botar falta porque esse aluno me desrespeita não estando em sala, então eu não botar presença nele*”. Eu acho que não faz sentido. O que faz sentido é você avaliar se aquela falta se deu por um motivo justo ou injusto. Se o motivo for justo, você pode abonar. [...]. É muito da relação do professor com o aluno. [...]. Eu preciso conhecer o meu aluno pra saber por que é que ele faltou [...]. Eu só interajo se eu fizer a chamada, se eu me preocupar com ele [...].

Dando voz ao argumento da falta de maturidade, Erasmo prossegue a sua defesa pelo instituto da reprovação por faltas, defesa proposta também pela pedagoga Rubel:

ERASMO: Acho que no nível médio, no nível médio, na educação básica, nível fundamental e nível médio, é necessário que haja um disciplinamento maior de presenças. Porque o aluno não tem maturidade pra conviver com essa responsabilidade de dizer “*olha, é... eu vou assistir aula quando eu quiser porque eu posso chegar em casa e estudar o tanto que eu desejar*”.

RUBEL: Eu penso que é necessário, porque quem vai [...] garantir, né, essa permanência dele aqui, ele enquanto indivíduo que *tá* nesse processo formativo, né? Ele não é um adulto. Pros adultos, pro ensino superior, aí já é outra coisa. Nós estamos conversando aqui sobre o ensino médio, [...] pra educação básica, eu creio que esta regra, ela é necessária.

Encerrando suas defesas, ambos pontuam, por fim, o papel da escola para além de uma mera formadora de estudantes, mas também de cidadãos:

ERASMO: Então os índices, eles não surgem por acaso. [...]. Reprovação por falta foi muito mais para uma cobrança de responsabilidade do que de conteúdo. Porque quando você trata de educação, você não *tá* tratando só de ministrar conteúdo [...]. Eu tô tratando [...] também de prepará-lo pra um mundo que vai exigir dele muitas responsabilidades. A escola é também esse espaço de demonstrar “*olha, aqui você ainda não vai ser cobrado de maneira mortal (digamos assim, vou colocar esse mortal entre aspas), mas você precisa entender que o que você tá sendo cobrado aqui de presença, vai ser muito mais cobrado quando você tiver na sua vida profissional, por exemplo, onde quando você faltar você tem desconto no seu salário [...]. Então você vai aprender isso só lá, ou você vai começar a conviver com isso aqui?*”. Então trabalhar a responsabilidade do estudante, mesmo com esse viés da falta, não punitivo, mas de construção de uma cidadania, acho que também é importante.

RUBEL: Eu sempre que converso com os adolescentes, com essa garotada aí, com meus alunos, quando eu tô em sala de aula, [...] "*olhe, tem as regras na escola; é necessário que você cumpra. Você tem seus direitos na escola, mas também você tem seus deveres. Um dos deveres é o quê? É você assistir às aulas, né? Outro dever é você estudar, é você interagir, com o conteúdo e com o professor [...]*". [...], já que estamos em sociedade, *existe* as regras pra... As legislações, pras instituições, e *pras* instituições de ensino também não é diferente, e uma delas é essa: dos adolescentes, dessa estudantada, frequentar, no mínimo, 75% das aulas, sabe. Pensando aqui, agora, eu compreendo que é necessário, sim.

Embora considere que cada caso deva ser avaliado individualmente, Inácio, o gestor, acredita que deveria, sim, existir alguma "punição" para os alunos faltosos, tomando por base a importância da escola:

Porque a importância da escola não é só o conteúdo [...]. A escola não é só instrução [...], a escola é muito mais do que isso: a escola é interação social, é respeitar as normas, é saber que existem regras, saber que tem benefícios [...], então a falta ela representa um pouco o que ele tem que se moldar na sociedade a certas regras.

Entre aqueles que são contra, está o professor Alceu, o qual, ainda que considere, como já apresentamos, necessário fazer a chamada e alegue sempre fazê-la, reflete que:

Há no regulamento interno da Instituição uma norma que diz que o aluno tem que ter tanto de presenças, 75% de presença. Num é? Com isso, está estabelecido que não sou eu que vou reprovar ele. [...] na questão da reprovação por falta em si, é uma coisa que me foge, digamos assim, o poder de fazer, "*eu vou reprovar*". Não. "*Tá aqui o número de faltas, tá aqui a nota dele*". [...] então não seria na minha disciplina que eu iria reprovar sendo o aluno, o aluno que tirou, digamos assim, 8, 9, 10, e falta 25%. Absolutamente. Sou contra, inclusive. Sou contra, sou contra.

Mesmo sendo contra, todavia, acredita que se deve trabalhar no sentido de diminuir essas ausências:

Sou contra, mas eu acho que tem que trabalhar na perspectiva de minimizar, de mitigar ao máximo essa questão das faltas, *independente* de qualquer coisa. Eu acho que a escola está aberta para que o aluno venha e assista aula, né.

A pedagoga Marisa, por sua vez, ao ser confrontada com a hipótese de um aluno que tivesse nota suficiente para passar, mas não a frequência mínima exigida, assim se colocou, apoiando-se inclusive em caso que efetivamente vivenciou no CNat:

Eu aprovaria ele [risos].

ENTREVISTADORA: Aprovaria?

MARISA: Aprovaria. Sei que tem aquele limite, pela LDB, dos 25%, mas já aconteceu aqui, que foi uma polêmica. Um aluno que, no quarto ano, andou faltando muito, e... Agora, só que esse aluno tinha notas boas, mas pelas ausências ele seria reprovado. E o aluno passou em medicina. E aí eu acho que, que se a escola também tem esse compromisso com a continuidade dos estudos, ele já deu a prova de que é capaz.

Situação muito parecida com outra trazida por Inácio, o qual, ao contrário de Marisa, retrata o ocorrido sob o viés de que as faltas do aluno em questão não necessariamente deveriam ser abonadas:

[...] já teve situação aqui que o aluno desdenhava o professor, ficava aí no pátio, e foi reprovado por falta, mas porque foi aprovado no ENEM, vieram aqui pedir pra mudar as faltas desse... Então existem situações e situações, tem que ser analisado a cada caso.

Dado que os alunos se ausentam, como vimos aqui demonstrando, a despeito de somarem muitas faltas, inclusive porque fazem o que Alice, do grupo de discussão, chamou de “administração das faltas”, os professores podem recorrer a mecanismos outros, que não simplesmente o registro da falta, a fim de reforçarem os motivos para que os alunos se façam presentes em suas aulas, conforme nos revela a docente Ana Carolina:

O que é que eu faço, pensando nisso: nesse caso, que eu tenho esse conhecimento, aí minha disciplinas ela é constante, toda aula eu passo uma atividade, ou eu dou continuidade a um trabalho, como esses que eu tô fazendo, já faz três semanas que eles tão fazendo, amanhã faz a apresentação. Então se ele não tá participando, ele não vai conseguir fazer a apresentação.

João Filho pondera, no grupo de discussão, sobre essas formas como alguns professores agem ou reagem às ausências – sejam físicas ou de atenção – dos alunos:

Teve caso esse ano de a gente estar estudando na aula de um professor, e ele se sentia muito incomodado com aquilo, muito desrespeitado, e acabou, sei lá, fazendo uma prova surpresa, uma prova, assim, tipo, “*próxima semana vai ter uma prova*”, e que ninguém sabia do conteúdo, só pra prejudicar os alunos, pra

eles não fazerem mais aquilo... Então eu acho que a pessoa tem que ponderar, tipo, “*a minha aula, se eles estão fazendo isso, é porque a minha aula não tá acrescentando nada pra eles; então eu acho que a mudança devia partir de mim. E não querer obrigar eles a fazer uma coisa que, é... Eles realmente não querem*”, porque eu acho que vai acabar dando em nada.

Alice reflete sobre os tipos de professor, complementando o pensamento de João Filho:

[...] tem o professor que se autocrítica e tem o professor narcisista, que acha que a aula dele é a coisa mais importante do mundo. Admiro muito um professor que fala “*ah, você precisa fazer algo mais importante, tudo bem*”; [...]. Na maioria das vezes, o professor fica ou com raiva, ou se sente mal com aquilo, sem entende que, no momento, você tem outras prioridades.

Neste sentido de criar instrumentos alternativos para dar motivos mais objetivos e mais convincentes, por assim dizer, de os alunos assistirem às aulas, Inácio, o gestor educacional que entrevistamos, reflete, quanto ao próprio instituto do registro das ausências, a despeito de ter se posicionado favoravelmente a algum tipo de “punição” para os faltosos, que:

[...] falta é uma porcaria, é. Obrigar o aluno a assistir aula, eu acho que é ruim demais. A aula tem que ser gostosa de... Ela tem que ter atrativo. Quando tem atrativo, o aluno vem; quando não...

De toda sorte, os professores têm a obrigação de fazer a chamada. Em razão disso, questionamos os alunos do inquérito quanto à realização da chamada pelos professores, e cerca de 82% dos respondentes alegaram que todos ou quase todos os seus professores fazem a chamada em todas ou quase todas as aulas. Entretanto, tendo em vista que proceder à chamada é uma obrigação mais do que da organização didática escolar, mas de fulcro legal, atestar que não é a totalidade de professores que a faz, sendo apenas de 10% o percentual dos participantes os quais apontaram que todos os professores a realizam, chama a atenção.

Embora os três professores por nós entrevistados afirmem que sempre realizam a chamada, eles ratificam as respostas dos alunos, refletindo, inclusive, sobre por que isso acontece, ao afirmarem:

ENTREVISTADORA: E você pode dizer se algum dos seus colegas não faz a chamada?

ERASMO: Eu tenho certeza absoluta. [...]. Porque assim, criou-se uma cultura [...] de que fazer chamada é perda de tempo. [...] infelizmente, realmente, há colegas que não fazem e deixam de perceber esses alunos que se ausentam por duas, três aulas [...].

ALCEU: Acredito que tem colegas que fazem isso, agora eu não sei quem são [risos]. [...]. Porque antigamente tinha até... Tinha até professor que, como não tinha esse controle eletrônico [do SUAP], não era muito, era solto, frouxo [...].

Erasmus defende enfaticamente a realização da chamada, por acreditar que ela lhe possibilite conhecer os seus alunos:

ERASMO: Pra mim, no momento da chamada você *tá* conhecendo seus alunos pelo nome e percebendo exatamente quais são os alunos que estão vindo e que não estão vindo. Então eu já me peguei diversas vezes, nesse bimestre agora, já me peguei três vezes, pra não falar de bimestres anteriores, um aluno não vem duas aulas, aí na terceira, quando ele aparece, “*o que foi que houve, você pode me dizer? Tava doente, tá com algum problema, tá faltando alguma coisa?*”. A chamada permite isso. Então embora você perca cinco minutos ali, dez minutos fazendo a chamada, isso não se reflete numa perda de tempo, ao longo do curso como um todo, porque lhe dá a possibilidade de, num determinado momento, quando você já conhece todos, você fazer a chamada sem eles nem saberem que você *tá* fazendo.

De fato, alguns alunos reportaram, no inquérito, formas alternativas de os professores fazerem a chamada, tanto submetendo uma lista para que os alunos a assinem e ele só confirme posteriormente, já com a lista em mãos, quem está e quem saiu depois de assinar, para depois registrá-las no SUAP; quanto caso de professor que, só olhando para a turma, sabe, de cabeça, quem faltou; até professor que tira foto da turma para poder saber, depois, quem esteve presente e quem não esteve.

Os outros dois professores também defendem a realização da chamada, porém mais no sentido de cumprirem com uma obrigação e se protegerem quanto a eventuais controvérsias:

ALCEU: E sobretudo porque, é importante esse registro, porque num caso de contestação do aluno, contestação de pais, né, a gente tem esse registro e mostra “olha, *tá* aqui, a chamada é feita todo dia”. Sempre fiz a chamada.

ENTREVISTADORA: Sempre, na sua atuação como professora, você fez chamada?

ANA CAROLINA: Sempre, porque é até uma questão legal, né.

ENTREVISTADORA: *Huum*.

ANA CAROLINA: Se a gente não tem esse respaldo e tem algum problema com o aluno, e eu fico muito preocupada com essa questão da chamada. Um aluno entra, e ele vai e sai disfarçadamente. Ele leva falta. Né. Já aconteceu de os pais virem perguntar: “Não, mas ele *tava* na escola”, aí eu digo “tal dia aconteceu isso, isso e isso”.

Alceu coloca, ainda, outras duas razões para fazer a chamada: a de não ser injusto com os presentes e a de ter “controle” sobre a turma. Assim se posiciona:

Não fazendo a chamada, você está sendo, de certa, forma, é... Injusto, é antiético na minha opinião. Porque você *tá* sendo injusto com quem está em sala de aula. Aí, não fazendo a chamada, você perde o controle de quem falta, de quem vem, mesmo que você conheça bastante a turma, mas isso é uma coisa, por exemplo, que escorre pelas, né, que *saía* pelos ralos do esquecimento. [...] eu acredito que é um processo, é... Essencial, por quê: *pro* controle do professor sobre a turma, né. Não no sentido de... Antidemocrático, né, de... Mas de dizer “olha, eu sei quem está vindo, sei quem não está vindo; você não tirou, é... sua, seu desempenho final foi, não foi melhor porque você faltou muito, perdeu muitas discussões [...]”.

Entretanto, existem outras razões para o uso da chamada. Os inquéritos realizados nos mostram o que segue abaixo:

Quadro 17: Como e para que fins os professores fazem a chamada segundo os alunos de TMS e TII

Como os professores procedem às chamadas - e por que fins	Frequência com que o fazem		
	Sempre/Frequentemente	Às vezes/Raramente	Nunca
Fazem a chama logo no início da aula para atribuir falta aos atrasados	32,97%	60,99%	6,04%
Fazem a chamada após a tolerância de alguns minutos para aguardar os atrasados	46,20%	48,91%	4,89%
Fazem a chamada pertinho de terminar a aula, para segurar todos em sala até o final	60,87%	36,96%	2,17%
Fazem a chamada só depois de tocar o sinal para o intervalo	11,48%	44,26%	44,26%
Não fazem a chamada, e dão a presença de todos os alunos	24,46%	55,98%	19,57%
Passam uma lista para que os presentes assinem	59,56%	39,89%	0,55%

Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

O procedimento apontado pelos alunos como o mais frequentemente utilizado pelos professores é o de fazer a chamada quando a aula já está perto de se encerrar, para conseguir manter os alunos na sala até o final. Para essa faixa de frequência, o segundo procedimento mais adotado é o de passar uma lista para que os alunos presentes assinem, muito provavelmente para que os professores poupem o tempo de aula, como expusemos acima. Chamam atenção, ainda, os percentuais tanto de professores que ocasionalmente não fazem a chamada e dão presença a todos os alunos, que fica em aproximadamente 70%, quanto de professores que nunca fazem a

chamada no início da aula visando à atribuição de faltas aos atrasados: esses ficam em apenas 6,04%.

Outros usos feitos pelos professores da chamada são reportados pelos próprios professores:

ERASMO: O que eu não gosto é a chamada usada como algo punitivo. Pra mim, usar a chamada como alguma coisa punitiva, a falta como alguma coisa punitiva...

ENTREVISTADORA: E isso existe?

ERASMO: Existe! “Vou botar falta, vou mandar *pra* fora, vou botar falta, votar falta, botar falta até que ele esteja numa situação difícil, para ele ver que precisa de mim”.

ENTREVISTADORA: E o senhor consegue perceber, entre alguns colegas, é... O uso da chamada de forma punitiva?

ALCEU: Também há, também há. [...]. Não só a chamada, a própria, a própria nota, né. A avaliação como punição é uma constante. Na verdade, o que se tem feito é trabalhar na perspectiva de fazer com que a avaliação deixe de ser punitiva, porque ela já é, em si, punitiva. E a chamada, a chamada também. Tem colegas que ameaçam, e tal, né. Existiam absurdos antigamente, ainda bem que isso hoje é coibido pelo regimento interno da escola, mas de professor, por exemplo, suspender aluno, de ele não assistir às aulas dele por um ou por outro motivo, ele suspender o aluno por 3, 4, 5 aulas adiante, o que era uma coisa absurda, né, e isso incidia diretamente na lista de presença dos alunos. É... Também o professor que colocava falta porque o aluno chegou 10 minutos atrasado, botava 2 faltas no aluno, né, isso ainda ocorre bastante, né.

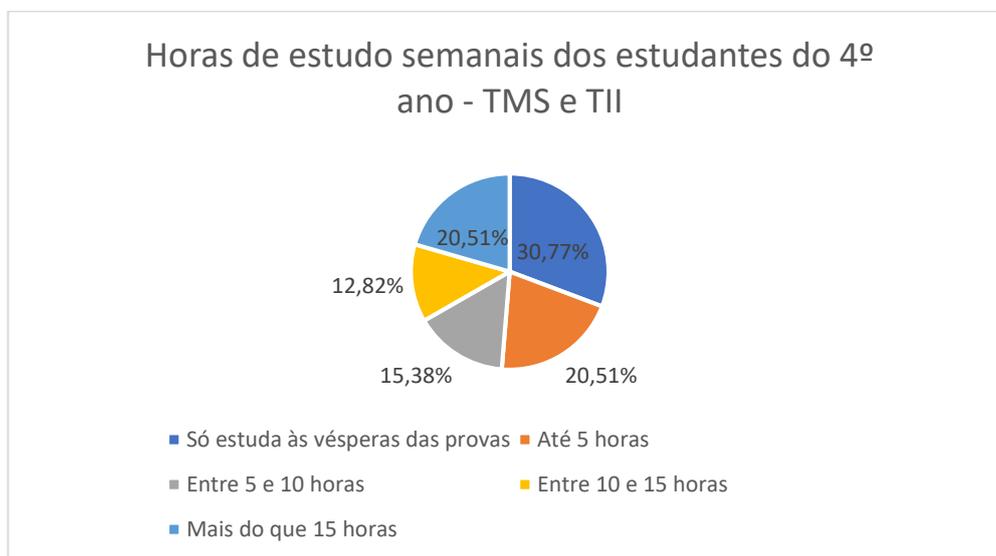
Perrenoud (1995) afirma, a respeito desses usos punitivos, que eles se devem ao fato de se não se poder obrigar o conhecimento, o saber. Como essas aquisições, de conhecimento, de saber, não podem ser compulsoriamente realizadas, os meios de que a Instituição, e seus agentes pedagógicos, se valem para garantir a multicitada “*crença coletiva no jogo*” (Lopes, 1996, p. 181, itálico no original) é a obrigatoriedade de presença, de notas razoáveis, etc.

No particular dos motivos para faltar, um dos alunos do grupo de discussão refletem sobre o “motivo justo”, colocado pelo professor Erasmo. Assim:

JOÃO FILHO: Tem gente que *tá* faltando porque está querendo decidir o seu futuro, porque, querendo ou não, o ENEM é um marco na sua vida. Então eu acho que também você deve pensar isso, é... “eles vão faltar, mas vão faltar por uma causa justa”.

Sendo a necessidade de estudar para outras disciplinas o principal motivo alegado para matar aula, e ganhando o ENEM uma grande relevância para os estudantes no 4º ano, percebemos, pelos inquéritos, que:

Gráfico 18: Horas semanais dedicadas ao estudo pelos alunos de TMS e TII



Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Ainda que o maior percentual seja o de alunos que só estudam às vésperas de exames, o percentual daqueles que estudam mais do que 5 horas por semana é de 48,72%; mesmo o percentual dos que estudam mais de 10 horas semanalmente é superior ao dos que não estudam senão quando perto das provas: 35,9%. Assim, ao compararmos esses percentuais aos que verificamos nos outros anos/séries escolares de TMS e TII, temos que, embora o percentuais de alunos que só estudam às vésperas seja menor entre o 1º e o 3º anos, os percentuais: 1) dos que estudam até 5 horas dobra no 4º ano; 2) dos que estudam entre 10 e 15 horas é quase 55% maior no 4º ano; 3) e a grande diferença se faz entre aqueles que dedicam mais do que 15 horas por semana para estudar, sendo o percentual, no 4º ano, quase 5 vezes o do grupo dos 1º, 2º e 3º anos.

4.2.2.7 A Importância do Professor na Decisão de Matar Aula

Da conversa realizada com nosso grupo de discussão, ficou bastante evidente quão relevante é a figura do professor, quão importante é a conduta do docente em relação ao seu fazer e em relação aos alunos, na decisão desses alunos de matar aula:

ENTREVISTADORA: Então quer dizer que a figura do professor é muito importante nisso.

NELSON: Sim.

ALICE: É.

[...]

ANDRÉ: [...] boa parte da turma, ela vai se sentir influenciada a estar presente nas aulas de acordo com aquilo que ela perceber da parte do professor.

Neste sentido, tentando perceber que tipo de professor conduziria, então, os alunos a ficarem/saírem/nem irem nas/das/às aulas, questionamos se influenciaria na decisão de matar aula o fato de o professor dessa aula ser “casquinha²¹”. Alice respondeu da seguinte forma:

ALICE: É porque tem uns professores casquinhas que, tipo, afastam e despertam em você um sentimento de raiva, entre aspas...

MEDIADORA: De repulsa?

ALICE: É, de repulsa. Ou tem outros que despertam em você um sentimento de respeito, mesmo que o professor seja casquinha.

No intuito de tentar captar, portanto, o que promoveria, especificamente, nos alunos esse sentimento de respeito pelo professor, os participantes assim nos esclareceram:

ANDRÉ: O professor é uma pessoa excelente, mas enquanto ministro de uma aula, digamos assim, ele não me proporciona incentivo algum. [...] Principalmente porque, apesar de ser uma boa pessoa, enquanto professor ele não tem algo a mostrar. Não tem muito a mostrar. [...] Ele é muito relaxado com a turma. Ele deixa a turma muito solta [...].

CLARA: [...] a gente tem um professor que, desde o início do ano, ele tem uma postura muito tranquila com a turma, de não levar a turma muito a sério [...].

JOÃO FILHO: Ai as pessoas começam *tar* nem aí praquilo. [...] isso de alguma forma acaba afastando os alunos, mas ele, ao mesmo tempo, fica obrigando os alunos a *ir*.

ALICE: Como o próprio professor, digamos assim, não dá muita credibilidade à matéria, ao conteúdo, os alunos acabam também não dando.

Dado que, para Bourdieu e Passeron (1992), “os docentes constituem os produtos mais acabados do sistema de produção que eles são, entre outras coisas, encarregados de reproduzir” (p. 206), a importância desses sujeitos no afastamento ou na aproximação desses alunos ao

²¹ Diz-se popularmente – pelo menos na cidade de Natal/RN – de um professor que é muito rigoroso, exigente, e que pode ser encarado como chato por isso.

trabalho escolar é, de fato, das maiores, pois eles personificam, nessa linha, a própria instituição escolar. Ato contínuo, quando os alunos rejeitam o professor, eles rejeitam a própria escola, pelo menos os seus aspectos mais impositivos e tradicionalistas.

Nesta linha, eles exemplificam com casos em que os professores, ao contrário, por meio de suas atitudes em sala de aula, fazem com que os alunos não queiram deixar as aulas:

JOÃO FILHO: A gente tem um exemplo que é espanhol. *Pra* grande maioria da turma, espanhol é algo, tipo, quase inútil, porque a gente, num ano decisivo do ENEM, não ia querer se preocupar com espanhol, né. [...]. Mas a professora, ela é tão cativante, ela é tão... Abre tanto *abertura pra* gente, e faz com que nós nos sintamos tão acolhidos na aula, que, muitas vezes, eu queria ter ficado em casa, mas “não, aquela professora é tão legal, eu tenho que ir *pra* aula dela”. Aí eu vou *pra* aula dela, porque a gente se sente muito bem lá. [...] Porque, indiretamente a gente vai por causa dela, mas aí acaba... Aprendendo na aula.

Mas esse respeito não é conquistado apenas quando os alunos se afeiçoam, pessoalmente, à figura do professor. É o que pontua Clara:

Eu acho que além dela [da professora de espanhol] tem o caso do professor de biologia [...]. A turma o admira enquanto professor, e, nas aulas dele, a turma é geralmente sempre cheia, porque a turma vai porque, de fato, vê que consegue aprender com ele. A postura dele em sala reflete, faz com que ele mostre tanto um trabalho bem feito, que a turma tem vontade de prestigiar.

JOÃO FILHO: Esse professor já é o contrário dela [da professora de espanhol]. Ele é fechado, ele não é tão próximo quanto a professora de espanhol, mas a gente vê que ele se dedica bastante em querer oferecer o melhor *pra* gente. Ele realmente faz um trabalho de excelência.

Ao que Nelson arremata:

Eu acho que um dos grandes fatores de aqui ter muitas faltas, de muita gente não *tar* tão interessada, é que tem realmente muitos professores que não ligam. Eles simplesmente querem fazer o básico, e é isso.

Quanto a este aspecto, uma pedagoga da escola, Marisa, colocou que, dados os diversos estímulos para o aluno matar aula, para que ele não largasse, em suas palavras, “o fio condutor”, haveria de ter alguém que o puxasse, para que o fizesse se agarrar a esse fio. Perguntada sobre o que representaria tal fio, ela assim respondeu:

Eu acho que uma boa escuta do aluno... Uma boa escuta, e... Esse aluno perceber que você realmente se importa com ele.

A título de convergência, dando continuidade à sua resposta, ela menciona esse fato de os alunos se sentirem “soltos”, como mais atrás foi colocado pelo grupo de discussão:

[...] percebo que o aluno, às vezes, ele reclama do limite, ele não tem esse limite em casa, mas ele reclama, mas ele quer esse limite, porque esse limite é importante *pra* ele, porque se eu não tenho esse limite eu *tô* solto, eu *tô* à deriva.

O professor Erasmo manifestou, a esse respeito, que a importância do professor é algo ainda não compreendido pelos próprios professores. Em uma fala sobre a relevância de plataformas alternativas de aprendizagem para os alunos, de recursos tecnológicos variados, para além da escola, ele assim se colocou:

O espaço para a pura e simples observação de um conteúdo, sem interação, é o celular, é o computador, é a internet, é uma aula virtual. E o espaço para a interação, para o calor humano, para o olho no olho, *pra* você compreender o que realmente um aluno deseja pelo olhar, e vice-versa, o aluno compreender o que você *tá* falando pelo olhar, esse é o espaço a ser ocupado pelo docente.

Para Willis (1991), quando se constatam a inutilidade e desvalorização dos trabalhos pedagógicos, as justificativas e fundamentos que legitimam e sustentam a autoridade desses trabalhos pedagógicos caem por terra. Por isso a fala do professor Erasmo é tão pertinente, porque ela propõe para o professor o local em que ele não é inutilizado, em que ele não pode ser escanteado, que é o lugar daquele que percebe o aluno e se importa com ele.

O professor Alceu também corrobora a relevância do professor nessa perspectiva de manter o interesse dos alunos:

Tem professor que reclama, por exemplo, como eu sou da área de humanidades, tem professor da área que reclama que os alunos são desinteressados no quarto ano, porque *tão* muito voltados *pro* ENEM, e não *tão* nem aí *pra* nossa disciplina no quarto ano etc. e tal. Já outros professores fazem trabalhos, assim, maravilhosos, conseguem, por exemplo, fazer com que a turma toda se interesse, fique em sala de aula, né. [...] isso depende muito da relação do aluno com o professor, isso depende muito, independente do ano que o aluno está, depende muito de como se estabelece essa relação [...].

A pedagoga Rubel pensa da mesma forma:

Então eu *tô* na sala de aula; *tá* aquela coisa ali parada, só um slide, com um professor que não dinamiza a aula, né, que não torna a aula mais lúdica, então é chato. Eu não tenho a base *pra* me motivar, *pra* querer me aprofundar naquilo ali, e querer saber mais.

A pedagoga Marisa, no mesmo sentido, posiciona-se colocando a questão da própria forma como alguns professores do CNat se enxergam:

Ah, tem muito professor que não se vê como educador. [...]. Tem professor que utiliza essa frase mesmo “eu não sou educador”. Quando você se coloca dessa forma, eu acho que é um pouco, por analogia, um pouco parecido com a pessoa que *tá* ali *pra* repassar conteúdo. [...]. Então quando o professor não se coloca como educador – e eu acho que a gente tem uma boa parte de professores assim, que *e/e* não consegue nem perceber o aluno, ele não sabe nem quem é aquele aluno, *pra* além da sua sala de aula. [...]. Agora nem sempre o professor percebe que ele tem essa importância *pra* que o aluno se mantenha. É frequente, às vezes, aluno querer mudar de uma disciplina porque não consegue ter aula com aquele professor, porque... É engraçado, fica uma incompatibilidade do aluno em relação ao professor, e do professor em relação ao aluno.

Inácio reforça essa percepção da incompatibilidade levantada por Marisa, pontuando que:

Seja por pedagógico, o professor não tem um perfil de uma aula inovadora, de uma aula diferente, de atrair a atenção do aluno, ou seja mesmo por questão de antipatia. Às vezes o aluno tem antipatia com o professor, o professor com o aluno, então essa relação não casa, e acontece isso. [...]. Ai às vezes, inclusive, como *tô* numa função [quer dizer que ele ocupa um cargo de gestor], porque eu tenho que engolir, de dizer assim “não, tudo bem, professor, mas vamos pensar em outras maneiras...”. [...]. Se o professor é um mero passador de conteúdo, então o aluno lê o conteúdo ou vê na internet e aprende.

Marisa observa, então, que há falta de preparo entre vários docentes para lidar especificamente com esses alunos do ensino médio, do técnico-integrado:

[...] ai também ensinam no superior, e *quer* tratar o aluno do integrado do jeito que trata o do ensino superior, sabe, não consegue fazer a distinção [...]. Porque o professor não consegue perceber que ele é o adulto [...]. E nem sempre você [o professor] tem aquela formação *pra*, a formação *pra* lidar com esses alunos de 13, 14, 15, 16, 17 anos, que *tão* em processo de formação.

O professor Erasmo concorda com a colocação de Marisa, e acrescenta:

Então um aluno, ele não gosta de matemática, mas se ele gostar do professor, ele tem um pouco mais de atenção. E a responsabilidade pelo aluno de gostar do professor é do professor, embora, às vezes, o professor não queira essa responsabilidade *pra* si, mas é. Porque numa relação, que é uma relação efetivamente de poder, entre professor, que detém o conhecimento e a maturidade, e o estudante, que quer receber o conhecimento e ganhar maturidade, nessa relação, a responsabilidade maior é com quem detém o poder de forma mais eficaz, que é o professor. Então é dele a responsabilidade por interagir mais e fazer o aluno gostar dele. Não *tô* falando gostar, assim, venerar, mas dizer assim “olha, esse professor tem algo a me oferecer”. A responsabilidade é do professor.

Para os alunos, os professores que neles instigam não o desejo de deixar a aula, mas, ao contrário, o de irem à aula e nela permanecerem são a minoria. Chegamos a essa constatação ao percebermos que os alunos tinham que pensar e tentar lembrar, puxar na memória, quais professores eram exemplos do tipo que conseguia mobilizar, nos alunos, o sentimento de que eles deixariam de acrescentar algo a suas vidas caso não comparecessem às suas aulas:

ENTREVISTADORA: Uma coisa que a gente observa, assim, é que vocês têm que realmente parar *pra* pensar qual é o professor que consegue atender a essas características, né. Realmente é a minoria? Vocês poderiam afirmar, assim, que é a minoria?

ALICE: Que atrai, tipo, tanto pelo empenho quanto pela empatia?

ENTREVISTADORA: Isso. Que conseguem, realmente...

NELSON: Fazer os dois?

JOÃO FILHO: É a minoria da minoria.

ENTREVISTADORA: Que conseguem o respeito da turma.

NELSON: Fazendo um dos dois bem. Ou os dois?

ENTREVISTADORA: É... De tal modo que mobilize em vocês esse sentimento de “poxa, eu vou faltar a aula dele. Tanto eu vou perder...”

NELSON: É a minoria.

CLARA: É a minoria.

ANDRÉ: É verdade.

[...]

NELSON: [...] é o sentimento que fica por muitos professores, que eles simplesmente não se importam tanto com aquilo. Só *tão* fazendo aquilo por obrigação.

O professor Erasmo pontua, então, que é necessário fazer uma avaliação permanente e qualitativa de seus alunos, no sentido de conhecê-los, que só é possível por meio da interação que se estabelece entre professor e aluno quando o professor se importa:

[...] professor, que deve perceber essa ausência do aluno, se preocupar com isso, chamar o aluno, buscar uma interação mais ampliada com esse aluno [...], uma interação que permita a esse aluno compreender que ele é importante *praquele* professor, *praquela* disciplina, e que aquela disciplina e aquele professor são importantes *praquele* aluno. [...]. Numa avaliação qualitativa do estudante, se eu perceber que ele faltou por aqueles motivos que eu falei no início da nossa conversa, né, tem que cuidar dos irmãos, tem que ir *pro* hospital, tem que cuidar da mãe, tem que ir trabalhar porque o pai precisa que ele trabalhe junto com ele de camelô nas calçadas do Alecrim... [...] eu mesmo posso fazer o abono de algumas faltas *pra* que ele não fique em condição de ser reprovado por falta.

Quanto a esse poder de concessão, por assim dizer, de que o professor se investe, o docente Alceu também pontua que

Agora se por um ou por outro motivo você justificar que precisa sair na metade da aula por isso, por isso, por isso e etc. e tal, aí já é outro caso. Né? Aí já é uma questão de bom senso, já é uma questão de compreensão [...].

Essa espécie de concessão feita discricionariamente pelos professores representa o que Perrenoud (1995) caracteriza como manipulação normativa por parte dos atores, as quais são operadas no dia a dia escolar no sentido de tornar a convivência entre os atores menos conflituosa, por recorrer menos à imperatividade das regras institucionais, no sentido também de, ao permitir algumas fugas a tais normas, não incentivar nos alunos uma subversão generalizada ao *status quo* escolar.

Retomando a questão do respeito pontuada pelos alunos, ainda que este não seja conquistado e esses estudantes não se sintam instigados ou comprometidos a assistirem às aulas, João Filho faz uma ponderação a respeito da figura do professor, refletindo sobre se fosse ele quem estivesse no posto de docente:

Acredito, assim, que não é bonito faltar aula de um professor, tipo, talvez se eu fosse, querendo me colocar no lugar dele, digo “será que se fosse eu, também não ia me sentir mal com isso?”.

Da mesma forma, contudo, que se presta a uma reflexão do papel do docente, reflexiona que o professor poderia avaliar a que se devem as ausências às suas aulas:

Mas também eu acho que é uma oportunidade, de ele parar e refletir “será que eu tô sendo um bom professor? Será que minha aula é uma aula de qualidade? Será que eu atraio os alunos, ou será que eu expulso eles da minha sala?”.

Por fim, Alice considera que os motivos para matar aula vão se modificando no decorrer dos anos/séries escolares, ocorrendo o mesmo com o papel que o aluno atribui a si mesmo nessa relação com o professor. Assim, ela pontua que:

[...] porque você começa a ter uma postura mais... Menos passiva em relação ao professor também, que, quando você chega no primeiro ano, você tem ainda um pouco da mentalidade do nono ano, e *tais*, e de ver o professor como uma figura mais correta, e *tais*, e quando você entra aqui, ou no ensino médio geral [...] você começa a ter uma postura menos passiva em relação ao professor e começa a questionar se aquilo é realmente tudo pra você. Você começa a ficar mais independente.

Esses alunos, ao passarem a se ver de forma diferente do que se viam ante à figura do professor, passam a reivindicar da escola mudanças, que vão desde aquelas relativas à postura do professor em sala até a substituição, propriamente dita, do docente rejeitado pelos alunos. Entretanto, os alunos refletem que, via de regra, não costumam ser atendidos pela Instituição nesse tipo de pleito:

JOÃO FILHO: [...] a gente já teve, sei lá, uma demanda pra tirar um professor, e a gente tentou, tentou, tentou, tentou e, no final, acabou em nada. E até outros professores, sei lá, que *teve* problemas graves com alguns alunos, e que esses alunos tentaram ir *na* escola, vir aqui *na* escola, pra tentar afastar esse professor de alguma forma, porque, realmente, o que ele fez era uma coisa muito grave, mas que, na verdade, sempre acabava em nada.

[...]

NELSON: É, por exemplo, isso é uma questão engraçada, em comparação com escolas particulares, porque [...], em vários aspectos, a gente tem muita voz aqui. Por exemplo, minha escola particular, o grêmio é só de enfeite. Eles estão ali pra...

ENTREVISTADORA: Organizar festa, é verdade.

NELSON: É. Aqui eles fazem muitas outras coisas e servem pra muitas coisas úteis. [...]. Só que, nessa questão, se você fosse numa escola particular e juntasse algumas pessoas de uma sala e dissesse "*não quero mais esse professor, esse professor é ruim*"... Simplesmente isso. Ele simplesmente ia embora, e eles arranjavam outro. Aqui não, aqui é uma burocracia enorme [...].

João Filho também reflete sobre a burocracia, consequência do tamanho da Instituição, enquanto dificultadora de uma maior e melhor escuta dos alunos, por parte dos agentes educativos, quanto a suas reclamações:

Acho que aqui, por ser uma escola muito grande, acabou que a estrutura hierárquica, de tipo, aluno falar com alguém que possa ajudar a sala, acabou sendo prejudicado, nesse sentido. Porque nós acabamos com um profissional que tem que dar conta, sei lá, de inúmeras salas, e ele acaba não *tando* nem aí pra própria turma ou pro aluno.

Os alunos concluem, então, que há um maior corporativismo dos docentes no CNat:

ALICE: O professor, aqui, é mais protegido.

NELSON: É.

JOÃO FILHO: Que eu não digo que é uma coisa ruim. Na verdade, teoricamente, era pra ser uma coisa boa. Mas, no fim, como nós aqui temos uma consciência muito maior, acaba prejudicando os alunos, porque a gente, realmente, quando vai atrás, é porque a coisa não está dando certo de jeito nenhum e, geralmente, nunca conseguimos um retorno favorável.

Importa observar o uso do argumento de possuírem uma “consciência muito maior”, justamente por esses alunos dos quartos anos, o que nos reforça o aspecto da maturidade e de outra forma de os alunos se reconhecerem na escola, em especial em relação aos professores.

A despeito, contudo, de virem a desaprovar a conduta de determinados professores, esses alunos não veem, como única resolução, o afastamento completo desses docentes:

NELSON: Eu acho que, nesse quesito, tipo, não é que a gente quer, quando a gente fala, que... Não tenha aula dele, tipo, “*ah, que ele seja demitido*”, essa coisa e tal.

JOÃO FILHO: Em última instância, realmente.

[...]

NELSON: [...] quando a gente fala assim, é só, tipo “*ah, tem vários professores aqui. A gente podia ter outro ao invés desse*”.

Já André, mesmo concordando com o que colocam seus colegas, pondera sobre os instrumentos que são disponibilizados para a recepção de possíveis reclamações dos alunos:

[...] pra mim, ser ouvido é diferente de ser atendido. Do meu ponto de vista, pelos menos com relação à minha diretoria [acadêmica – que é a mesma da dos outros participantes], nós já fizemos reclamação em relação a alguns professores, e conversaram com eles, e a gente percebeu que as coisas mudaram, de certo modo. Eu sei que não dá pra mudar totalmente o comportamento de alguém, mesmo mediante conversa, mas eu percebi que a gente teve, ou melhor, que a nossa reclamação, ela teve retorno. Por mais que não tenha sido o retorno que a gente esperava que seria [...].

Mesmo tendo feito essa ressalva, ele conclui reforçando o que os outros participantes haviam alegado quando às dificuldades burocráticas para o pleno atendimento de seus pedidos:

[...] mas como eles falaram, de fato, existem situações em que o ideal seria aquele docente ser remanejado, mas isso não acontece, e nesse quesito, a gente finda se frustrando, porque se mobilizou pra ir até a diretoria, pra fazer aquela reclamação formal, e tal, e não teve o que esperava.

Os dizeres desses alunos, sejam os que denunciam a falta de atendimento de seus pleitos, sejam os que compreendem, em certa medida, as limitações da instituição escolar no sentido de acolher integralmente eventuais demandas estudantis, pelo menos aquelas relativas às condutas dos professores, apontam para o que Willis (1991) define como a “posição global do estudante” (p. 92). Assim, cabe *ipsis litteris* o que o sociólogo inglês coloca, que “os estudantes, e suas possíveis visões da situação pedagógica, estão subordinados pelo espaço limitado e inferior que ocupam” (Willis, 1991, pp. 91-92). Nessa linha, ainda que os alunos vejam a si mesmos como mais independentes e menos intimidados pela figura do professor, alguns agentes escolares parecem vê-los da mesma forma que os viam quando eles chegaram: como alunos cujas necessidades são aquelas que a escola programa e fixa em currículos, e só.

4.2.2.8 Considerações sobre As Juventudes de TMS e TII e Expectativas para O Futuro

O professor Alceu, refletindo sobre as condições da juventude (quando utilizada, aqui, no singular, referir-se-á à faixa etária atribuída à população com idade escolar regular no ensino médio, para os fins deste trabalho), faz uma colocação muito pertinente ao que concebemos por condições juvenis em nosso trabalho, conforme disposto a seguir:

Primeiro: que juventude? Porque eu não posso dizer que a juventude que mora em Ponta Negra, naqueles bons bairros e nesses edifícios aí, é a mesma juventude de Felipe Camarão²² [...]. A ideia de juventude, ela não existe. A juventude, do ponto de vista etário, existe. Né? Existem alunos de 20, de 15, né, por aí, que são parte dessa juventude, mas do ponto de vista social, ela não existe.

A defesa do professor vai ao encontro direto do que afirmam Bourdieu (1992), para quem os recortes em faixas de idade são discricionários, construções sociais – havendo de se analisar

²² Ponta Negra é um bairro nobre de Natal/RN, enquanto Felipe Camarão é um dos mais pobres.

as diferenças desses jovens –, e Lopes (1996), para quem a suposta *juventude* deve ser analisada como uma composição de *juventudes*, no plural.

Foi por meio das reflexões de Lopes (1996) que refletimos sobre os diversos aspectos através dos quais se poderia analisar essas juventudes: biológicos, psicológicos, sociais, etc. Assim, analisando, ao seu turno, o aspecto etário com a marca biológica, mas também pontuando a questão social da socialização, a professora Ana Carolina aduz que:

A descoberta da sexualidade, ou a ampliação da sexualidade, é muito intensa nesse período, os grupos, né, as amizades, a formação da amizade... Pra eles é tudo. O mais importante é o amigo e pronto, acabou. Então eles vão formando, vão se formando enquanto juventude, intensificando mais aqui.

O professor Erasmo demonstra um sentimento de pessimismo face a essas juventudes:

Eu percebo a sociedade, atualmente, numa realidade muito preocupante. Eu percebo a sociedade muito hedonista, muito imediatista, muito imatura como sociedade, pra além da juventude. E eu acho que a juventude reflete isso [...].

Pessimismo fortemente percebido nos futuros que a pedagoga Rubel vislumbra para esses jovens e a educação brasileira:

[...] eu, sinceramente, estou cheia de desesperança. Com relação ao nosso ensino público, e não só em nível federal, e nem o técnico, mas pra educação, de um modo geral, nessa conjuntura que a gente está, nessa realidade brasileira, é muito triste, é desesperançoso. [...] e aí a gente, em menos de um ano, já perdeu muita coisa, né. Então, pegando essa realidade atual, desse governo que está aí, em nível nacional, [...] me sinto muito desencorajada [...], porque é muito desmonte. [...]. Assim, é... Incerto e, ao mesmo tempo, temos mais certeza do que poderá *termos* de ruim do que de melhorias [...] o que é que vai acontecer, né? Assim, o que é que vamos ter? Que garantia a gente vai ter pra essas crianças que *tão* aí, no ensino, na escola de ensino fundamental e pra essa garotada que está no IF, e outras garotadas que estão no ensino médio em outras escolas, né [...].

Merece maior destaque o fato de que a pedagoga coloca, na exposição de seus receios, inclusive a possibilidade de o fenômeno por nós estudado poder ser utilizado para justificar a diminuição da oferta educativa:

Então eu tenho muito medo de começar a ganhar, pelo número de desistentes, né, pela, por outras estatísticas, aí talvez até essa de matar aula, diga “*não, não vamos ter mais curso tal porque não tem mais tanta necessidade*”.

Compartilha dessa perspectiva nada otimista em relação ao futuro da educação profissionalizante o professor Alceu:

Eu acredito nela [na educação profissional] do jeito que ela está caminhando no atual currículo: de maneira integrada, né, numa perspectiva omnilateral, na perspectiva da formação do sujeito integral, para o mundo do trabalho, mas também para o convívio social enquanto cidadão, né, assim e tal. Mas, infelizmente, as perspectivas, elas são muito atreladas ao, à conjuntura política, né. Sociopolítica do Brasil. E, nesse momento, não é bem favorável. A gente tem sofrido ataques, né, aí, eu acho que você sabe disso. E a gente *tá* aí, né, tentando resistir [...].

O professor Erasmo, além de ratificar a importância do ensino integrado, acrescenta que, entretanto, falta compreensão, por parte dos próprios agentes educativos da Instituição, do que representa, de fato, essa educação profissionalizante, nos moldes do que o IFRN oferece hoje, e que isso guarda estreita relação com o futuro que ele vislumbra para esse tipo de educação no nosso país:

Um misto de absoluta necessidade e sucesso com falta de entendimento do que seja educação profissional. Eu vejo, entre pessoas da nossa instituição, a carência do entendimento do que é a educação profissional. [...]. Você tem que entender o que é educação profissional. Você vai entender educação profissional como uma educação que auxiliar ele [o aluno] na sua cidadania, e aí por isso você vai ter cidadania e profissionalismo agindo paralelamente, mas agindo de forma integrada? Ou você vai dizer “olha, eu sou professor de matemática, e *pra* mim pouco importa filosofia”, “ah, eu sou professor de eletricidade, e *pra* mim importa eletricidade e pouco importa geografia”, “ah, mas eu sou professor de geografia, e a geografia vai ser muito mais importante *pro* aluno do que informática”. Enquanto nós vivermos assim, nesse embate interno, a gente não caminha muito. Portanto, eu imagino que o futuro é um futuro em que nós seremos forçados a ter uma interlocução maior entre nós mesmos, e com essa interlocução fazer com que a educação profissional no país, que é uma necessidade para o desenvolvimento do país, tenha mais qualidade ainda.

A professora Ana Carolina, mais do que vislumbrar, deseja, em tom esperançoso, que o trabalho que se vem fazendo na Instituição seja perpetuado:

Eu gostaria que a gente continuasse, né. Porque o foco maior da gente é o ensino médio integrado. [...]. A partir do momento que você tem a integração desse conjunto de disciplinas que a gente tem, aí a gente vai, vai, não vai focar só no, por exemplo, um técnico em informática, não vai se especializar só no computador em si, ou só na programação que ele vai fazer, mas ele vai ser mais, vai mais, ser mais amplo, vai ter uma compreensão maior de como chegar naquele processo, de como ler um diagrama, de como, né, interagir com o colega, de como não ser tão individualista, de ser coletivo, né. Eu acho que o grande diferencial do ensino tecnológico, dos Institutos Federais, da rede federal, é *essa*. É isso, né. É você saber fazer, o aluno que sai daqui, ele tem esse diferencia, que ele não só é técnico, mas ele é um ser humano que vê tudo que envolve o processo. [...]. E eu acho que a Instituição ela favorece muito isso.

Os alunos pesquisados no inquérito, compartilham, em suas respostas, desse sentimento de o IF proporcionar um diferencial em suas formações: nesse sentido, à pergunta “Você acha que ter estudado no IFRN fará uma diferença substantiva no seu currículo”, o expressivo percentual de 94% dos participantes afirmou que sim. Ao partirmos, entretanto, para o que pretendem esses alunos fazer após saírem do IF, as respostas que se nos apresentam comprovam que, muito embora cerca de 85% dos alunos pesquisados objetivem ingressar em um curso superior ao término do ensino médio, desse total, 55% não pretendem continuar na área dos técnicos cursados no IFRN.

4.2.2.9 Percepções de Escola

Conforme já referimos de Pais (2003), o papel da escola é imprescindível enquanto palco das práticas culturais dos jovens de nossa sociedade. Motivados por isso, decidimos investigar, entre os alunos, o que eles pensam sobre a escola, se o modelo atual de educação serve para todos, e se eles veem alternativas, no caso de não servir. Segundo Nelson, o aluno que percebemos como mais insatisfeito com a obrigatoriedade de presença:

Eu acho a escola tradicional muito errada, e uma coisa que me deixa nervoso e que realmente não funciona pra mim. Pra mim não funciona. Eu não vou sentar numa cadeira, escutar uma pessoa falando por meia hora e aprender alguma coisa. Eu realmente quero... Porque se eu não tiver interesse naquilo, eu não vou conseguir absorver.

É interessante notar que Nelson é, todavia, um aluno aparentemente bem adaptado à instituição escola, posto que admite ter poucas faltas e um bom desempenho no seu curso. Segundo Pais (2003), ocorre que mesmo entre os alunos acomodados, percebe-se o interesse por práticas pedagógicas alternativas à tradicional.

Alice pontuou, por sua vez, como a rigidez dos currículos pode, inclusive, atrapalhar o sucesso do trabalho escolar:

Tem matérias que não cumprem, tipo, o que elas pretendiam cumprir justamente por *ter* que se adequar ao modelo tradicional do ensino. Porque, por exemplo, a gente tem uma professora de empreendedorismo, e ela mesmo falava que aquela matéria, que a gente *tava* aprendendo, não ia ser, a gente não ia aprender empreendedorismo na sala. A gente teria que *tar* fazendo em laboratório, fazendo empresa... [...]

JOÃO FILHO: Ela literalmente disse que a matéria dela era inútil do jeito que *tava*. [...]. E que ela tinha que fazer só porque *tava* na grade curricular.

Esses alunos, então, pensam em alternativas a esse tipo tradicional de escola, não deixando de considerar, entretanto, a importância do papel socializador que a instituição escolar tem:

NELSON: [...] a escolar domiciliar daria muito certo, *pra* minha realidade, porém eu acho que deveria ter alguma outra forma de socialização, porque a escolar não é só ensino também. [...]. E eu não *tô* dizendo que, tipo, deveria ser assim em todo lugar. Eu só acho que, tipo, *pra* uns, se ela funciona, e tudo bem se não funcionar *pra* outras.

JOÃO FILHO: E, tipo, tem muito tipo de pessoas, né. E eu acho que num modelo só de escola não vai abrigar toda uma quantidade muito grande de gente que participa daquilo. [...]. Porque ao invés *daquela* criança *tar* aprendendo, ela só *tá*, muitas vezes, perdendo o tempo dela ali na escola e, enquanto numa educação domiciliar, eu acho que, sobre esse viés da educação, pode ser uma coisa muito boa, porque o aluno pode, muitas vezes, se dedicar de uma forma descontraída, muito mais relaxada, do que ele vir *pruma* escolar e ficar só escutando, escutando, escutando... Só que tem outros vieses, como a socialização, a convivência etc.

ANDRÉ: O ideal é que sejam desenvolvidos esses outros meios, os meios alternativos. Que o tradicional não seja o único, mas que ele seja apenas mais um *pra* que pessoas que se adequam àquele se utilizem dele, assim como vice-versa.

ALICE: [...] acho que nenhum modo desses pode ser universalizado [...]. [...] porque, ao mesmo tempo que é bom *pra* alguém, se fosse só aquela opção, seria danoso *pras* outras pessoas. Tipo...

ENTREVISTADORA: Seria o novo tradicional.

ALICE: É, seria o novo tradicional.

CLARA: Eu acho que, em relação a modos alternativos, eu acho que a escola domiciliar, em relação à socialização, eu fico um pouco preocupada [...].

Clara faz, em complemento, uma defesa a uma espécie de aglutinação da escola dos moldes atuais com uma em que se oportunizasse uma maior dinamicidade das aulas, em que a figura do professor não fosse a única da qual se esperasse emanar o conhecimento. É o desejo pela efetiva superação da concepção bancária de educação (Freire, 1968), nas palavras da jovem Clara:

[...] é uma coisa que eu acho muito interessante, que já acontece em alguns lugares, é que a sala de aula se tornasse mais dinâmica. Por exemplo, os alunos conseguissem transmitir conhecimento uns *pros* outros, ou conseguir que o professor se tornasse mais um mediador, e eles conseguissem aprender de forma um pouco mais autônoma, do que simplesmente sentar na cadeira e tentar absorver todo que o professor diz. [...]. Que fosse construído coletivamente, que uns pudessem ensinar aos outros.

Sua manifestação é claramente uma proposta freiriana, conforme pontuamos, de substituição do processo educativo enquanto mero transmissor de conteúdos, em que os alunos têm papel apenas de receptores de informação, um papel passivo frente à figura do professor. Tal perspectiva é referendada, ainda, por Illich (1985), para quem uma educação efetivamente para todos é uma educação feita por todos. É o que Palhares (2014), a seu turno, reconhece de uma educação que seja trabalhada de forma contextualizada, de modo que os sujeitos do processo se apropriassem dos significados simbólicos no dia-a-dia de seus contextos próprios.

Outro aspecto de possíveis meios alternativos de educação que atrai os alunos é o de poder dar a marcha de seus tempos de aprendizagem, sem sofrer constrangimentos que normalmente sentem nas aulas tradicionais:

JOÃO FILHO: [...] nos últimos meses eu *tava* até assistindo algumas aulas, e que eu tenho gostado porque, sei lá, eu não entendi uma coisa, eu posso voltar mil vezes *praquilo* e ninguém vai reclamar comigo. Ninguém vai dizer “depois a gente conversa”. Eu vou me sentir coagido a não participar pela minha dúvida. ANDRÉ: Isso é uma coisa que – desculpe interromper você –, mas é realmente muito, muito impactante. Porque, muitas das vezes, o aluno, ele se sente constrangido a demonstrar que não entendeu aquilo, porque a grande maioria compreendeu. E isso é algo muito prejudicial, e é algo que é presente no cotidiano *em* qualquer aluno no modo tradicional de ensino. Por exemplo, você tá numa aula de matemática, o professor explicando potenciação, sei lá, e aí todo mundo “ah, sim, ao quadrado, ao cubo, e tal”, e você “caramba, o que que é isso, pelo amor de Deus?”. Só que você não tem, eu não tenho iniciativa de falar *pro* professor que eu não entendi porque a galera “vixe...”.

JOÃO FILHO: E eu sou muito assim: se eu não entendo um negócio, eu prefiro eu mesmo procurar depois do que tirar a dúvida lá.

[...]

ANDRÉ: [...] porque existem professores que são realmente egocêntricos. “Eu falei, vocês têm que entender. Se você não entendeu, não me pergunte, não.”

Willis (1991) aponta que aqueles com sensível diferença entre seus capitais culturais próprios e aquele valorizado pela escola terão muito mais dificuldades para se posicionarem no lugar de sucesso que a escola define, mesmo que esses alunos se dediquem às condutas valorizadas pela instituição escolar, do trabalho árduo, por exemplo. Ainda a esse respeito, Perrenoud (1995) pontua que se os alunos não demonstram, desde o início de seus trajetórias escolares, um certo nível de sucesso, eles estarão sujeitos a diversas punições, que podem vir de censuras e indiferença dos docentes, mas também da gozação e ridicularização de seus pares, os outros alunos.

O professor Erasmo reconhece esse problema apontado pelos alunos e afirma que:

O professor, por não assumir essa responsabilidade [de interagir], em alguma medida, e isso não é geral, mas a gente percebe, ele concorre, ao não assumir essa responsabilidade, ele concorre com o mundo em que você chega *pro* aluno e diz “olha, eu preciso de um livro de álgebra”. Aí ele escreve aqui no Google “álgebra”. E encontrou. Ele [o professor] precisa ter maturidade *pra* entender que, independentemente de ele gostar ou não gostar, isso aqui [apontando para o celular] existe. [...]. Então é preciso fazer esse casamento, do interesse que o aluno tem, você perceber esse interesse, e quando você percebe, você diz “olha, vem aqui que com esse seu interesse eu tenho essas informações *pra* você. *Vamo* discutir isso.”

Ao que reforça o gestor educativo Inácio, ponderando sobre o fato de que a mera perda do conteúdo não representa, necessariamente, um prejuízo a se pesar para os alunos que matam aula:

O conteúdo, eu nem digo que o conteúdo em si ele perde, porque tem aluno que não assiste aula, lê o livro e tem o conteúdo, entendeu? Ainda mais se você partir do princípio de professores que não têm didática nenhuma, então o conteúdo, então o aluno lê o conteúdo ou vê na internet e aprende.

A pedagoga Rubel, por sua vez, tece considerações especificamente sobre a problemática da imposição da presença enquanto componente das decisões dos alunos que porventura queiram matar aula, passando à naturalização de tal escolha quando a aula gazeada²³ é desinteressante:

²³ “Gazear” é um sinônimo popularmente utilizado em Natal/RN para a prática de matar aula.

Geralmente o adolescente vem pra escola porque “meu pai obriga, minha mãe obriga”; ou “eu venho porque eu tô acostumado, mas não gosto.” [...]. Eu penso que, assim, tem toda essa estrutura material externa que atrai, que é muito mais atrativo, ora, é mais atrativo *tar* na sala de aula, numa aula chata, ou eu ir lá pro ginásio desportivo, que tá tendo um jogo? Né?

No particular da importância da escola, a pedagoga Marisa faz a seguinte reflexão:

Eu acho que... Que representa uma oportunidade de se colocar de forma diferenciada na sociedade, assim... Porque quando você estuda, você tem instrução, você coloca de um outro lugar, né. De um lugar de quem sabe usar a palavra, de quem sabe usar os argumentos, de quem sabe do seu lugar ao sol, né, porque a escola, ela também propicia essa reflexão crítica, né, não é só uma mera repassadora de conteúdos, né, mas são conteúdos que também são problematizados, né, e por isso mesmo refletidos, e isso dá uma noção de sujeito, né. De sujeito da sua história.

Novamente, fica bastante evidente a proposta freiriana de educação, em que se promove a contextualização do homem, a conscientização do homem acerca de sua vocação para ser sujeito (Freire, 1967). A mesma pedagoga reflete, todavia, que a escola não opera somente os conteúdos, mesmo os problematizados, referindo sua própria experiência enquanto estudante que também matou aula:

Eu também matava aula. [...]. Parece que a vida pulsante *tava* lá fora [risos]. Eu acho, assim, que a universidade [que era onde ela matava aula] foi um divisor de águas na minha vida, e muito mais pelas experiências culturais que eu vivi [risos]. [...]. Claro que *ajudou* também os conteúdos, mas eu considero que isso é importante também, essas vivências.

Esse outro lado da escola, o das outras vivências, que não a dos trabalhos e administração de conteúdos, é, de fato, muito importante para os alunos:

JOÃO FILHO: Acho que uma das principais coisas que eu adquiri aqui não foi nem a educação, é... Nem na parte técnica, nem na outra parte normal, mas eu acho que, tipo, momentos que eu pude vivenciar com outras pessoas, situações diferentes, amigos, colegas, conversas que a gente pôde ter... Acho que a questão da teia de relação com as outras pessoas. Acho que foi a principal coisa.

CLARA: Eu concordo com o que João Filho falou, de você se relacionar com muitas pessoas, e pessoas muito diferentes de você, com muitas realidades adversas à sua, eu acho que foi o ponto que mais contribuiu para mim.

NELSON: Perceber que o mundo não se resume a, sei lá, meu bairro. Tem muitas realidades muito diferentes e pessoas que também têm que ser consideradas.

ALICE: E de você procurar onde... Qual é a sua área nisso tudo, sabe. No meio dessas pessoas diferentes, e você *tar* mais engajado, sabe, mais intrínseco nos problemas da sociedade em geral... Porque reflete mais, aqui, do que refletiria, por exemplo, na minha escola particular. Então você *tá* mais politizado, eu acho. [...]. Saber, tipo “eu era uma pessoa até o nono ano”, e depois “nossa, eu *tô* saindo aqui... Será que sou aquela mesma pessoa?”. Óbvio que não, sou outra pessoa. Então é muito legal isso de você sair outra pessoa porque o ambiente te mostrou que você realmente é outra pessoa.

Percebe-se, assim, que aquilo que mais marca esses jovens não é o que escola deixa de legado para o futuro desses jovens, pelo menos não diretamente: mas sim o que proporciona no presente desses jovens, na vida que acontece, que já está em curso, para ser instantaneamente utilizado por esses jovens em suas vidas ativas que acontecem no agora, e não apenas no preparo das vidas para depois do tempo de escola, conforme propugna Perrenoud (1995).

Fica evidente, também, a importância dos amigos, dos grupos, para esses jovens. No particular do fenômeno de matar aula, essa importância também se faz notar, dado que os alunos não querem matar aula sozinhos:

JOÃO FILHO: Geralmente, a gente nunca quer fazer só. A gente sempre quer arrastar alguém pra ir.

CLARA: É pra pecar, *vamo* pecar todo mundo.

[...]

ALICE: Fazer outra coisa junto.

JOÃO FILHO: “*Vamo, vamo, vamo...*”. Fica insistindo pra que você não tenha que carregar aquilo sozinho.

Os grupos de amigos, conforme já demonstramos por meio de Lopes (1996), são o que ainda legítima, válida o percurso escolar para os jovens, dado esse amplo, embora não totalmente orientado, movimento de recusa da escola. E afirmamos que não é organizado porque os alunos não dão essa conotação política, digamos assim, às suas insatisfações com a escola, tampouco desejam eles próprios protagonizarem a mudança que gostariam de ver na escola.

Assim, mais do que levantar uma oposição à cultura formal da instituição-escola, tanto por meio da prática de matar aula quanto de outros instrumentos de que os estudantes se valham, o que os alunos desejam é viver a juventude da forma que eles bem entendam – sendo indispensável para eles o capital de sociabilidades (Willis, 1991) –, mas isso não exclui a relevância da escola para as vidas desses sujeitos: tanto enquanto espaço em podem viver suas sociabilidades, quanto

de onde esperam receber a preparação adequada para o futuro que lhes aguardará quando dessa instituição saírem.

CONCLUSÃO

Antes de iniciarmos a exposição do que concluímos desse processo de pesquisa, pensamos ser imprescindível esclarecer que este estudo, propriamente em campo, deu-se em aproximadamente três meses, entre fazer um primeiro contato com os alunos, estabelecer alguma comunicação com eles, submeter os inquéritos, insistir nas respostas e proceder ao grupo de discussão. Além disso, estudamos apenas 2 cursos dos 9 ofertados pela instituição, em apenas um dos 21 campi em funcionamento especificamente no estado do Rio Grande do Norte, estendendo o alcance da pesquisa, no máximo, às turmas de concluintes desses mesmos cursos no ano de 2018, somado ao ano de 2019. Cientes desses fatores de limitação de aplicação dos extratos conclusivos abaixo propostos, longe de desqualificar o trabalho por nós realizado, pensamos poder fazer uma leitura mais sóbria da realidade por nós estudada no CNat.

Pelos gráficos, quadros e análises trazidos no último capítulo, podemos afirmar que os alunos, em sua maioria, gostam da escola. Não é por dela não gostarem, portanto, que eles matam aula. No geral, esses estudantes não consideram a fuga às aulas como algo que ultrapassa uma relação deles próprios com essas aulas, não pensam nessas saídas como forma de protesto contra a totalidade da instituição escolar, como questionamento à obrigatoriedade de presença e/ou do ensino. Apesar de disporem do controle do número de faltas que podem receber de modo a afastar o risco de serem reprovados por não registrarem o mínimo exigido de 75% de presenças, os estudantes não fazem reflexões políticas sobre esse relativo grau de autonomia, não se utilizando dessa, ainda que ínfima, independência de forma conscientemente orquestrada.

A despeito disso, entretanto, vão assumindo, especialmente no 4º ano, uma postura diferenciada face à autoridade escolar, investida principalmente na figura do professor: passam a reclamar, assim, junto às secretarias dos cursos, organizam-se coletivamente para boicotar aulas, enfrentam os professores dos quais eventualmente discordam e têm consciência crítica quanto à estrutura burocrática e corporativa que na escola se enverga à proteção desses docentes, *no matter what*²⁴.

Compreendemos, do contato com tanta diversidade de jovens, que esses, como quaisquer atores sociais, são seres complexos, que não se resumem à prática de seu ofício, o de alunos.

²⁴ A respeito do poder dos alunos, ver: Afonso, A. J. (1991). O processo disciplinar como meio de controlo social na sala de aula. *Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação*.

Acrescente-se a isso a irredutibilidade de quem quer que seja unicamente à sua classe social, ou à criação familiar, ou aos trajetos particulares, e temos que a concorrência dessas influências – parcialmente determinantes – dos sujeitos conduzem a que os estudantes, naturalmente, não se ajustem ao papel de alunos da mesma maneira. Pensamos, portanto, que, à vista disso, o ideal é que se fale em *papéis* de alunos e diferentes percepções de *sentidos* da escola.

Dessa feita, também a prática de matar aula não é singular a tipos específicos de estudantes: não constatamos ser a renda familiar, a condição/situação no trabalho e/ou a escolaridade dos pais fatores determinantes para que os estudantes pudessem vir a se tornar mata-aulas. Também não se confirma como um fenômeno que acontece apenas entre aqueles que não conseguem notas boas, ou que não ocorre entre aqueles bem-sucedidos nas avaliações. Em nossa leitura, faz-se presente, pelo menos em vontade, onde quer que existam aulas obrigatórias a assistir.

Nesse sentido, o *campus* CNat acaba se tornando diferenciado para a prática de matar aula porque, dada a sua dimensão – tanto espacial quanto de ofertas educativas as mais diversas e amplas – esta dificulta, aparentemente, a logística da escola (de acordo com seus funcionários) no sentido de coibir a ocorrência da fuga às aulas, especificamente dentro do ambiente escolar. O fato de o CNat não se prestar, portanto, a esse controle, permite aos alunos terem maior margem de decisão frente à obrigação de assistir às aulas: em razão de esses estudantes não terem de se preocupar com a vigilância escolar, ou com uma comunicação (pelo menos imediata) da instituição quanto às suas eventuais ausências a seus pais, eles ponderam, caso a caso, o que gostariam de fazer com seus tempos no momento daquela aula, e o que, efetivamente, aquela aula poderia, ou não, lhes acrescentar.

Quando os participantes do grupo de discussão falam que refletem, para a decisão de matar aula, sobre se perder aquela aula realmente vai trazer prejuízos para eles, estão ponderando acerca da *qualidade* da referida aula, da competência do docente que mediará aquele conhecimento, da importância que aquela aprendizagem tem para eles. Dessa reflexão, eles se questionam: *se eu for àquela aula, eu estarei apenas desperdiçando o meu tempo, ou ela realmente me acrescentará algo?* Nessa linha, se for para ‘perder’ o tempo com uma aula que não acrescentará, na prática, nada aos conhecimentos desses alunos, pesará bastante para eles a possibilidade de matar aula e conversar com os amigos, talvez namorar, ou mesmo aprender aquele conteúdo de forma alternativa, de uma maneira que eles julguem mais efetiva.

O fato de os alunos matarem aulas – mesmo que não encampem profundas reflexões sobre essa conduta – representa, nessa esteira, uma estratégia dos estudantes para conciliar as divergências entre os objetivos escolares e seus interesses particulares. O tempo escolar – precisamente impositivo, delimitador de ações, incontornável aos interesses e desejos dos alunos – é um instrumento de controle ao qual desde a mais tenra idade os jovens aprendem a se submeter: é de cedo que se aprende a esperar a sua vez, a aguardar uma aula começar ou terminar, a ansiar o intervalo das aulas, a desejar a volta para casa. Dado o caráter inescapável desse tempo e a vasta experiência que os alunos acumulam dos momentos em que a ele estiveram – e ainda estão – submetidos, esses jovens estudantes aprendem a manobrá-lo.

Os docentes, a seu turno, que também já foram alunos e, portanto, compartilham dessa experiência de manobra, reagem de sua própria forma às obrigações da instituição-escola. Assim, a despeito da existência tanto da legislação que obriga a presença quanto dos mecanismos que a aferem, observamos que são várias as oportunidades em que os professores decidem não proceder, por exemplo, à chamada. Apesar de ser essa uma imposição superior à meramente curricular, posto ser determinação inscrita em lei, os docentes muitas vezes deixam de fazer a chamada dos alunos, e por diversas razões particulares: seja porque têm muito conteúdo a ministrar e não podem perder tempo; seja porque já pactuaram com a turma que quem não quiser assistir à aula pode sair, em vez de ficar e atrapalhar os trabalhos, pois não registrará a falta; seja porque esquecem etc. Face à tal obrigatoriedade, há, ainda, os professores que ultrapassam a motivação legal de sua realização, para darem um fim punitivo a esse instrumento.

Vários alunos, por sua vez, se dão conta, nesse momento de suas vidas – que calha de se dar no CNat –, de que podem matar aula e não se prejudicar por isso. Somada a essa constatação, os alunos vão adquirindo, com o decorrer da escolaridade, uma maior familiaridade com o *campus*, de modo que passam a se sentir mais à vontade tanto para desobedecer às normas, quanto também mais competentes para manejar as obrigações escolares de acordo com seus próprios interesses. Face a essa nova postura que os alunos assumem na instituição, o sentimento de culpa que inicialmente acompanhava as decisões (muito menos frequentes) de matar aula vai sendo substituído por uma certa indiferença com que eles passam a encarar tais decisões, até porque elas passam a ser mais rotineiras, e, nesse sentido, mais naturalizadas; ainda, porque esses estudantes passam a refletir mais sobre a responsabilidade do professor quanto ao desinteresse pelas aulas e ao distanciamento dos alunos.

É certo que o professor tem de disputar o interesse dos estudantes com as sociabilidades possíveis do lado de fora da sala de aula e com todas as alternativas educativas disponíveis para os alunos, por exemplo, à distância de uma simples busca no celular. O desafio que se coloca, então, aos professores atuais, é o de superar o modelo de docente enquanto mero repassador de conteúdo, que não interage com seus alunos, mas simplesmente despeja sobre eles o conteúdo programado e estabelecido no currículo formal – o professor típico do modelo tradicional de escola; conteúdo por conteúdo, os alunos encontram-no em qualquer livro, em uma rápida pesquisa no Google, em uma videoaula no YouTube. Mas um professor sensível às necessidades de aprendizagem de seus alunos, que consiga se comunicar com eles, que se importe e que demonstre se importar com eles, um professor que se coloque como um educador comprometido com o progresso de seus alunos, este consegue de seus pupilos, em contrapartida, o respeito e a atenção, o que viabiliza aprendizagens de forma tão espontânea que os estudantes nem sentem que estão aprendendo.

O professor que resiste a ser educador, que, pelo contrário, advoga para si o papel de mero transmissor de conceitos prontos, este fala para uma audiência vazia. Uma audiência que pode até estar presente em corpo, em razão da obrigatoriedade que a arrasta, mas que deseja, em seu íntimo, ali não estar. É o tipo de professor que faz perguntar: *por que foste ensinar?*

Quanto à relevância da participação dos pais na vida escolar de seus filhos, os gráficos apontam que essa preocupação diminui no decorrer da escolaridade, a despeito de esses jovens continuarem sob a responsabilidade tanto de seus pais quanto da escola. Entretanto, apesar de estarem sob a tutela seja da família, seja da escola, e notando uma maior atenção dos pais, especificamente, às notas que os filhos conquistam, fazemo-nos as seguintes indagações: Onde estaria esse interesse demonstrado pelas notas quando da presença nas reuniões pedagógicas? Por que não prestar mais atenção ao processo educativo integral desses jovens, e não apenas aguardar que a escola tome a iniciativa de entrar em contato caso algo não vá bem? Por que esperar que algo não vá bem para se interessar pelo que acontece na vida escolar dos filhos?

O Ensino Médio não é um nível de preparação para o ensino superior, embora muitos assim o considerem. Ele é uma componente da educação básica, tal qual a educação infantil e o ensino fundamental, e sua importância, portanto, não está somente enquanto requisito obrigatório para acesso a uma faculdade. A centralidade que os pais e as escolas têm atribuído aos resultados, em especial aos argumentos alcançados no ENEM, não pode deslocar a preocupação com todas as competências, habilidades e aprendizagens mobilizadas no decorrer desse período, sob o preço

de fomentar uma relação de caráter unicamente utilitarista com o saber, a qual descarta esse saber tão logo se consiga o lugar formal a que tal conhecimento conduziria (seja o da escolaridade seguinte, seja o do título que o ilustra).

Nesse sentido, a despeito das várias competências e habilidades objetivadas nos PPC's dos cursos que estudamos, os alunos não se sentem preparados para encarar o mercado de trabalho; apesar de terem registradas, em seus boletins, notas boas, as quais fariam crer que os conteúdos dados foram bem assimilados e apropriados por esses jovens, tais estudantes, por terem justamente trabalhado perseguindo resultados, e não saberes, 'deletam' o conhecimento de que não precisam mais, dado que já o utilizaram para o fim que pretendiam, o da boa nota, para, em seguida, dedicarem o espaço livre a um outro conhecimento, que virá a ser substituído quando do alcance de outra boa nota, e assim sucessivamente.

O CNat, tamanha a carga horária e de disciplinas exigida, acaba, involuntariamente, instigando seus alunos a desenvolverem táticas de resistência e também de emprego do menor esforço possível nas atividades precisamente escolares – aquelas requeridas pela instituição –, e cultivando, nesses alunos, comportamentos de não engajamento, de envolvimento apenas com aquilo a que são obrigados.

Há que se vencer, portanto, a concepção do instituto da obrigatoriedade do ensino enquanto a própria garantia de aprendizagens, na linha do que pontua Illich (1985) acerca de se confundir salvação com igreja: a obrigatoriedade vista enquanto medida legal que determine ao poder público a oferta quantitativa e qualitativa da educação gratuita para todos, esta é necessária para qualquer sociedade que vise a vencer as profundas desigualdades sociais que nos marcam; mas recorrer à obrigatoriedade para garantir o trabalho pedagógico e seu sucesso tem se mostrado infrutífero, posto que aprendizagens não se obrigam. Acreditamos que os caminhos se deem mais, face ao objetivo do sucesso desse trabalho pedagógico, no cultivo do gosto pelo saber, no estímulo à vocação para ser mais dos sujeitos (Freire, 1967).

Contudo, não se pode esquecer que a escola não é espaço somente de aprendizagens: ela é palco das mais diversas vias de expressividade juvenis, que anseiam para se afirmar, para se fazer ouvir, para se relacionar, para conviver, para experienciar as suas sociabilidades. Na escola, os alunos buscam, também, por momentos em que possam *ser* – para além de atores investidos em papéis de alunos. Ressalve-se que, embora as sociabilidades ganhem grande relevância para os jovens, e essa importância manifeste-se também no ambiente escolar, ela não afasta a de que os jovens esperam igualmente que a escola assuma o seu lugar social de promotora de

aprendizagens, cuja importância está, também, na utilidade prática que tais aprendizagens terão ao ingressarem, por exemplo, no mercado de trabalho.

Assim, reconhecendo que o papel da escolarização está, ademais, na preparação dos alunos para a fase adulta, não se perde de vista as competências e atributos presentes no currículo oculto da escola: nessa instituição, os alunos não aprendem somente geometria, análise sintática, química orgânica; aprendem, além disso, a seguir o tempo da instituição, a obedecer às normas e a reconhecer as figuras de autoridade daquele espaço, a se relacionar com seus pares etc.

A escola consegue promover aprendizagens reais, e não a ilusão do sucesso escolar, quando trabalha, nessa linha, o *sentido* do fazer pedagógico, significando e ressignificando, juntamente com os alunos, dentro de seus contextos, a razão para fazer o que faz da maneira que faz. Incentivando os alunos a assumirem o seu papel de sujeitos, de protagonistas de *seus* processos educativos, e favorecendo a concepção das salas de aula enquanto espaços dinâmicos, de debate, em que predomine a educação do maravilhamento, as escolas reafirmam a sua importância enquanto lugar legítimo para a verdadeira democratização dos saberes, para uma autêntica educação das massas, feita pelos homens/mulheres para homens/mulheres com homens/mulheres.

Logo, ao compreender a democratização da educação de uma perspectiva que supera a da mera universalização do acesso, somam-se à sua noção a da necessidade de políticas voltadas não apenas à quantidade, mas também à qualidade da oferta educativa; a da real possibilidade de continuidade da escolaridade, de modo que a escola pare de excluir, de expulsar (Freire, 2015); e a da promoção de seus trabalhos pedagógicos não face à imposição da presença física em sala, mas vide o fomento ao gosto por aprender. A partir dessa noção, a escola passaria a ter uma outra importância na vida dos alunos-sujeitos: em vez de ser um espaço em que há resistência diária de seu público – o qual se faz presente muito em razão da referida compulsoriedade – um espaço que instigasse compromisso, responsabilidade e engajamento em seus jovens.

Por fim, reconhecemos – em tom de ressalva – que os mata-aulas, dados os diversos aspectos escolares/educativos os quais com eles se relacionam, reúnem uma diversidade de jovens, que dão corpo a diversos papéis de alunos, cada um à sua própria maneira, e que, a despeito de como a escola pudesse vir a se modificar, no sentido freiriano que acima explicitamos, podem não necessariamente deixar de matar aula em razão disso. Caberia a outros rumos de investigação, assim, estudar se esse fenômeno se estenderia, mesmo dentro do CNaT, a outros cursos, e de que forma; se haveria mudanças em sua prática entre os *campi* do interior e os da

capital; estudar especificamente a consciência política do uso da fuga às aulas como boicote às autoridades rejeitadas; a particularidade dos motivos subjetivos para decidir não assistir às aulas, por exemplo, entre diversas outras possibilidades para compreender melhor esse fenômeno. Tais possibilidades parecem acompanhar, em variedade, a pluralidade característica dos próprios mata-aulas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amaral, N. C. (2016). PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, 32(3), 653-673.

Azevedo, M. L. (2016). O Novo Regime Fiscal: A Retórica da Intransigência, o Constrangimento da oferta de bens públicos e o comprometimento do PNE 2014-2024. *Tópicos Educacionais, Recife*, 22(1).

Backes, D. S., Colomé, J. S., Erdmann, R. H., & Lunardi, V. L. (2011). Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. *O mundo da saúde*, 35(4), 438-42.

Berger, P. L. & Luckman, T. (2017). *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Vozes.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n. 30, p. 3-6.

Bourdieu, P. (1992). La jeunesse n'est qu'un mot. *Questions de Sociologie*, 143-154.

Bourdieu, P. & Champagne, P. (2001). Os excluídos do interior. *Escritos de Educação*, 5, 217-227.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1992). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2018). *Os Herdeiros – os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). Brasília. Recuperado em 08 de março 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2000). Censo Demográfico 2000: Educação.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). Censo Demográfico 2010: Educação.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2018). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). Notas Estatísticas: Censo Escolar 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015). Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Políticas Sociais – acompanhamento e análise: vinte anos da Constituição Federal. Brasília, DF: INEP, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde.

Bellat, M. D. (2006). *L'inflation scolaire: les disillusions de la méritocratie. Paris: Du Seuil.*

Ferrari, A. R. (1985). Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes resultados preliminares. *Cadernos de Pesquisa*, (52), 35-49.

Ferrari, A. R. (1987). Escola e produção do analfabetismo no Brasil. *Educação e Realidade*, 12(2).

Ferraro, A. R. (2009). *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. Cortez Editora.

Ferraro, A. R. (2018). Diagnósticos da escolarização básica: um confronto de perspectivas. *Ensaio (Rio de Janeiro (1993): avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro, RJ. Vol. 26, n. 99 (abr./jun. 2018), p. 316-346.

FINEDUCA. Nota técnica 1/2016, a aprovação da PEC 241 significa estrangular a educação pública brasileira e tornar letra morta o plano nacional de educação (2014-2024). Disponível em: http://www.fineduca.org.br/wp-content/uploads/2016/10/Nota-conjuntaFINEDUCA-CNDE_01_2016.pdf

Freire, P. (1967). *Educação como prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2011). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2012). *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2015). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Fujimura, J. H. (2004). Como conferir autoridade ao conhecimento na ciência e na antropologia. *Boaventura de Sousa Santos, Org. Conhecimento prudente para uma vida decente, Porto, Edições Afrontamento*, 151-181.

- Garcia, M. M. A. (1996). O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. *Cadernos de pesquisa*, (97), 64-72.
- Goffman, E. (1985). *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Petrópolis: Vozes.
- Gomes, C. A. (2012). *A educação em novas perspectivas sociológicas*. São Paulo: E.P.U.
- Haguette, T. M. F. (1999). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Editora Vozes.
- IFRN. Conselho Superior. Resolução N° 38, de 21 de março de 2012. Aprova o Projeto Político Pedagógico do IFRN. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2012/resolucao-no-38-2012/view>.
- IFRN. Conselho Superior. Resolução N° 22, de 14 de maio de 2019. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2019-2026 do IFRN. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/2019/resolucao-no-22-2019/view>
- IFRN. Conselho Superior. Resolução N° 36, de 09 de setembro de 2011. Aprova o projeto pedagógico do Curso Técnico em Informática para Internet e autoriza seu funcionamento no *Campus* Natal-Central do IFRN. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/resolucoes-2011/resolucao-ndeg-36-2011/view>
- IFRN. Conselho Superior. Resolução N° 38, de 09 de setembro de 2011. Aprova o projeto pedagógico do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática e autoriza seu funcionamento nos *Campi* Natal-Central, Natal Zona-Norte, Ipangaçu, Currais Novos, Santa Cruz do IFRN. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/resolucoes-2011/resolucao-ndeg-37-2011-1/view>
- Illich, I. (1985). *Sociedade sem Escolas*. Petrópolis: Vozes.
- Jackson, P. W. (2001). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.
- Julia, D. (2001). A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 9-43.
- Krawczyk, N. (2009). *O ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa.
- Krawczyk, N. (2011). Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de pesquisa*, 41(144), 752-769.
- Lima, L. C. (2007). *[Prefácio a] "Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró"*. Cortez Editora.
- Lopes, J. T. (1996). *Tristes escolas: práticas culturais estudantis no espaço escolar urbano*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (2017). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U.

- Fernandes, F. D. C. D. M. (2015). *Racionalidades e Ambiguidades da Organização Instituto Federal: o caso do Rio Grande do Norte*. (Tese de doutoramento). Universidade do Minho.
- Minayo, M. C. S., de Assis, S. G., & de Souza, E. R. (2005). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Nunes, A. S. (1968). *Sociologia e ideologia do desenvolvimento: estudos e ensaios*. Lisboa: Moraes Editores.
- Oliveira, A. (2016). *O IFRN no âmbito das políticas públicas de expansão dos Institutos Federais no Brasil: uma abordagem organizacional sobre o processo de democratização do ensino médio e superior, a partir das representações de alunos, professores e gestores*. (Tese de doutoramento). Universidade do Minho.
- Pacheco, J. (2018). *Reconfigurar a Escola – Transformar a Educação*. São Paulo: Cortez.
- Pais, J. M. (2003). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Pais, J. M. (2016). *Ganchos, tachos e biscates: Jovens, trabalho e futuro*. Edições Machado.
- Palhares, J. A. (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 53-84.
- Palhares, J. A. (2014). Centralidades e periferias nos quotidianos escolares e não-escolares de jovens distinguidos na escola pública. *Investigar em Educação*, 1(2.ª série), 71-102.
- Passeron, J. C. (1982). L'inflation des diplômes Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie. *Revue française de sociologie*, 551-584.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, D. (2019). *Lugar de fala*. Pólen Produção Editorial LTDA.
- Santos, B. D. S. (2008). *Um discurso sobre as ciências*. Editora Afrontamento.
- Santos, M. C. P. D. (2009). O estudo do universo escolar através da voz dos jovens: o grupo de discussão. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), 89-103.
- Schwartzman, S., & Brock, C. (2005). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 9-51.
- Silva Filho, R. B., & de Lima Araújo, R. M. (2017). Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. *Educação Por Escrito*, 8(1), 35-48.
- Terrén, E. (1999). Postmodernidad, legitimidad y educación. *Educação & Sociedade*, 20(67), 11-47.
- Willis, P. (1991). *Aprendendo a Ser Trabalhador – Escola, Resistência e Reprodução Social*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Apêndices

Apêndice I – Inquérito por questionário submetido aos alunos

Quem nunca matou aula?

Prezado(a) aluno(a) do IFRN,

Meu nome é Raíssa Fernandes, servidora técnica-administrativa e ex-aluna da Instituição, e estou realizando um mestrado em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, no âmbito do Protocolo de Cooperação do IFRN com a Universidade do Minho-Portugal. O propósito do presente questionário é o de estudar como o fenômeno de matar aula se dá em nossa Instituição, utilizando como amostra os alunos dos cursos técnicos integrados de Informática para Internet e Manutenção e Suporte em Informática, turmas dos 1º, 2º, 3º e 4º anos, do Campus Natal-Central do IFRN.

QUESTÕES

Seção 1: Dados Pessoais

Serão mantidos confidenciais, servindo tão somente às categorizações da pesquisa.

1. Endereço de E-mail

Necessário apenas para participação no sorteio dos brindes, sem vinculação às respostas informadas.

2. Idade

3. Sexo

<input type="checkbox"/>	Feminino
<input type="checkbox"/>	Masculino
<input type="checkbox"/>	Outro:

4. Cor ou Raça

<input type="checkbox"/>	Branca
<input type="checkbox"/>	Preta
<input type="checkbox"/>	Parda
<input type="checkbox"/>	Amarela
<input type="checkbox"/>	Indígena
<input type="checkbox"/>	Não sei

5. Quantas pessoas vivem com você? Conte consigo mesmo ao responder.

6. E quem são essas pessoas com as quais vive?

7. Qual a condição de trabalho de seus pais/responsáveis?

Marque somente a(s) pessoa(s) com a(s) qual(is) vive. No caso de não viver nem com pai nem com a mãe, assinale a coluna "Outro(a)".

	Pai	Mãe	Outro(a)
Serviço Público (civil ou militar)			
Aposentou-se			
Cuida das atividades domésticas			
Está desempregado, sem renda			
Está desempregado, mas faz trabalhos temporários (bicos) com certa regularidade			
Trabalha com carteira assinada			
É profissional liberal (advogados, contadores, arquitetos e outros que exerçam sua profissão fora da dependência de um "patrão")			
É dono do próprio negócio			
Trabalhador rural			

8. No caso de ter respondido à questão anterior na coluna "outro", pedimos que informe quem representa esse responsável: tio, avó, tutor ou outro(a).

9. Qual o último grau de escolaridade concluído por seus pais?

	Pai	Mãe	Outro(a)
Sem escolaridade			
Ensino Fundamental			
Ensino Médio			
Graduação			
Pós-Graduação Lato Sensu			
Mestrado			
Doutorado ou Pós-Doutorado			

10. Qual a sua renda familiar média mensal (somando a de todos os que colaboram com as finanças em casa)?

Até 2 salários mínimos (no máximo R\$ 1.996,00)
De 2 a 4 salários mínimos (de R\$ 1.996,01 a 3.992,00)

Mãe
Pai
Avô/avó
Tio/tia
Irmão/irmã
Outro:

	De 4 a 10 salários mínimos (de R\$ 3.992,01 a 9.980,00)
	De 10 a 20 salários mínimos (de R\$ 9.980,01 a 19.960,00)
	Acima de 20 salários mínimos (mais que 19.960,00)

11. Onde você mora/vive?

	Moro em Natal/RN, e gasto no máximo 15 minutos para chegar à escola
	Moro em Natal/RN, e gasto no máximo 30 minutos para chegar à escola
	Moro em Natal/RN, mas gasto mais do que 30 minutos para chegar à escola
	Moro na Região Metropolitana, em cidade vizinha à capital (Extremoz, São Gonçalo do Amarante, Macaíba ou Parnamirim)
	Moro na Região Metropolitana, porém em cidade mais distante (Ceará-Mirim, Ielmo Marinho, Maxaranguape, Monte Alegre, Nísia Floresta, São José de Mipibu, Vera Cruz ou Bom Jesus)
	Moro no interior, mas vou e volto todos os dias
	Passo a semana em Natal/RN ou cidade da Região Metropolitana, e volto para o interior no final de semana
	Outro:

Seção 2: Percurso escolar antes do IF

12. Como foi seu percurso escolar durante o Ensino Fundamental?

Se estudou em escolas particulares, mas com recebimento de bolsas, ou em escolas comunitárias, filantrópicas, etc., pedimos que especifique na opção "outro...".

	Integralmente em escola pública
	Quase todo em escola pública (até três anos em escola privada, e os demais em escola pública)
	Integralmente em escola particular
	Quase todo em escola particular (até três anos em escola pública, e os demais em escola privada)
	Aproximadamente metade em escola pública, metade em escola privada
	Outro:

13. Você já havia reprovado alguma vez durante o Ensino Fundamental?

	Nunca	1x	2x	3x ou mais
Reprovei em uma disciplina do MESMO ano escolar				
Reprovei em duas disciplinas do MESMO ano escolar				
Reprovei em três disciplinas do MESMO ano escolar				
Reprovei em mais de quatro disciplinas do mesmo ano escolar				

14. Fez jus a algum tipo de política afirmativa ou algum outro tipo de direito para ingresso no IFRN?

Ex.: Vagas exclusivas para alunos vindos de escolas públicas, cotas em razão da renda familiar, ingresso automático para filhos de militares transferidos oriundos de escolas federais, ou outra condição.

	Sim
	Não

15. Se respondeu sim à questão anterior, informe abaixo qual(is) a(s) política(s) e/ou o(s) direito(s).

Ex.: esclarecer se você concorreu às vagas exclusivas para alunos de escola pública e especifique se dentro das cotas de renda familiar inferior a 1 salário mínimo e meio; ou se você ingressou automaticamente (filhos de militar etc.).

16. Em que medida concorda ou discorda das seguintes razões para estudar no IFRN?

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo totalmente
Eu não queria, mas meus pais me obrigaram					
Sabia que no IF eu teria mais liberdade do que na escola em que estudava antes					
Porque não gostava da minha antiga escola					
Para conhecer e me relacionar com pessoas de todos os tipos e origens					
Para obter uma formação profissional já no Ensino Médio					
Porque quero fazer um curso superior na área de informática, então quis ter uma base já no Ensino Médio					
Estudar no IF era a única oportunidade que eu tinha de estudar em uma escola de boa qualidade					
Para diminuir os gastos com escola no orçamento familiar					

17. Se outra(s) razão(ões) te motivou(aram), pedimos, que a(s) informe.

Seção 3: Percurso escolar enquanto aluno do IF

18. Em que curso estuda?

<input type="checkbox"/>	Manutenção e Suporte em Informática
<input type="checkbox"/>	Informática para Internet

19. Em que ano está matriculado?

<input type="checkbox"/>	1º Ano
<input type="checkbox"/>	2º Ano
<input type="checkbox"/>	3º Ano
<input type="checkbox"/>	4º Ano

20. Você já foi reprovado em alguma disciplina enquanto aluno do IF?

<input type="checkbox"/>	<u>Sim</u>
<input type="checkbox"/>	Não

21. Se respondeu sim à questão anterior, discrimine, por gentileza, em qual(is) disciplina(s) e em que ano/série.

22. Você teve de repetir o ano escolar alguma vez enquanto aluno do IF?

<input type="checkbox"/>	<u>Sim</u>
<input type="checkbox"/>	Não

23. Se respondeu sim à questão anterior, pedimos que informe quantas vezes e em que ano/série.

24. Você trabalha, estagia ou tem alguma espécie de vínculo regular pelo qual seja remunerado no seu contraturno escolar?

<input type="checkbox"/>	<u>Sim</u>
<input type="checkbox"/>	Não

25. Você se considera engajado na escola? Pedimos que informe a frequência de participação nas atividades abaixo especificadas:

	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Grêmios estudantis					
Coletivos (mulheres, negros, LGBTQ+, etc.)					
Projetos de pesquisa					
Musicais (coral, banda, etc.)					
Religiosas					
Esportes (fora da educação física)					
Expressividade corporal (teatro, dança...)					
Conselhos e/ou Colegiados (CONSEPEX, Conselho Escolar, Colegiado de Curso, etc.)					

26. Se participa de alguma outra atividade, não listada na questão acima, com regularidade, solicitamos que a(s) informe abaixo.

27. Como descreveria seu comportamento em sala de aula?

	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Presto atenção a todas as aulas					
Presto atenção às aulas de que gosto					
Presto atenção às aulas em que tiro notas mais baixas					
Participo das aulas sempre que o professor dá espaço para isso					
Participo das aulas de que gosto					
Converso com meus colegas					
Uso o celular					
Faço piadinhas					
Colo nas provas					
Dou cola nas provas					

28. Quanto tempo costuma passar na escola diariamente além das aulas obrigatórias/curriculares (em horas)?

29. Em média, quantas horas estuda (fora da sala de aula) por semana?

<input type="checkbox"/>	Até 5h
<input type="checkbox"/>	Entre 5 e 10h
<input type="checkbox"/>	Entre 10 e 15h
<input type="checkbox"/>	Mais do que 15h
<input type="checkbox"/>	Só estudo às vésperas de provas e trabalhos avaliativos
<input type="checkbox"/>	Não estudo fora do horário das aulas
<input type="checkbox"/>	Outro:

30. Como seus pais/responsáveis se comportam face ao seu desempenho escolar?

	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Vão a todas/quase todas as reuniões de pais na escola					
Checam periodicamente se estou comparecendo às aulas					
Acompanham de perto as minhas notas					
Cobram que eu estude					

Culpam meus amigos por meu mau comportamento					
Castigam-me por meu mau comportamento na escola					
Se/quando tiro notas ruins, proibem-me de sair com meus amigos para que estude mais					

31. Com que frequência você já matou - ou continua a matar - aula?

	Sempre (pelo menos 2x na semana)	Frequentemente (1x por semana ou a cada 15 dias)	Às vezes (1x por mês)	Raramente (se passa mais de um mês sem matar aula)	Nunca	Não se Aplica
Na escola anterior ao IF						
Quando calouro (aqui também aqueles que vieram transferidos e eventualmente matriculados em outra série; o que importa é responder relativamente ao primeiro ano de vivência no IFRN)						
Quando repeti o 1º ano						
No 2º ano						
Quando repeti o 2º ano						
No 3º ano						
Quando repeti o 3º ano						
No 4º ano						
Quando repeti o 4º ano						

32. Quando decide matar aula, é mais frequente que...

	Permaneça no ambiente escolar
	Saia do ambiente escolar
	Outro:

33. Quais são os principais espaços frequentados na escola para matar aulas?

No caso de não matar aulas, pedimos que assinale a opção "nunca" em todas as afirmativas.

	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Rosquinhas					
Bosque					
Arquibancada da piscina					
Arquibancada do campo de futebol					
Quadras					
Ginásio					
Corredores dos blocos B ou C					
Laboratórios de Informática					
Varandas do *NUP*					
Reta dos Jambeiros					
Cantina					
Salão de Jogos					
Biblioteca					
Outro:					

34. Assinale a frequência com que se utiliza das razões abaixo especificadas para matar aula:

Se não mata ou nunca matou aula, assinale "nunca" em todas as afirmativas.

	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Porque se sente cansado das aulas					
Para conversar com os colegas					
Para namorar					
Para beber e/ou fumar					
Para simplesmente não fazer nada					
Para estudar para provas e/ou fazer trabalhos pendentes					
Porque o professor daquela aula é chato					
Porque não gosto daquela disciplina					
Por medo de o professor me perguntar algo que não sei					
Para assistir a filmes/séries ou ouvir música					

Para usar as redes sociais					
Para praticar algum esporte					
Para jogar (sejam jogos virtuais, ou de tabuleiro, ou de cartas, etc.)					
Porque acho a aula daquela disciplina irrelevante					
Outro:					

35. Selecione, entre as disciplinas abaixo listadas, as 3 de que **MAIS** gosta:

<input type="checkbox"/>	História
<input type="checkbox"/>	Geografia
<input type="checkbox"/>	Filosofia
<input type="checkbox"/>	Sociologia
<input type="checkbox"/>	Química
<input type="checkbox"/>	Física
<input type="checkbox"/>	Biologia
<input type="checkbox"/>	Língua Portuguesa e Literatura
<input type="checkbox"/>	Língua Estrangeira
<input type="checkbox"/>	Educação Física
<input type="checkbox"/>	Artes
<input type="checkbox"/>	Tecnologias da Informação e Comunicação
<input type="checkbox"/>	Matemática
<input type="checkbox"/>	Outra:

36. Selecione, agora, as 3 de que **MENOS** gosta:

<input type="checkbox"/>	História
<input type="checkbox"/>	Geografia
<input type="checkbox"/>	Filosofia
<input type="checkbox"/>	Sociologia
<input type="checkbox"/>	Química
<input type="checkbox"/>	Física
<input type="checkbox"/>	Biologia
<input type="checkbox"/>	Língua Portuguesa e Literatura
<input type="checkbox"/>	Língua Estrangeira
<input type="checkbox"/>	Educação Física
<input type="checkbox"/>	Artes
<input type="checkbox"/>	Tecnologias da Informação e Comunicação
<input type="checkbox"/>	Matemática
<input type="checkbox"/>	Outra:

37. Se, hipoteticamente, você quisesse matar aula, e o único critério fosse escolher de qual disciplina (considerando que não estivesse no limite das faltas e não tivesse nenhum problema com o professor) qual você escolheria?

<input type="checkbox"/>	História
<input type="checkbox"/>	Geografia

	Filosofia
	Sociologia
	Química
	Física
	Biologia
	Língua Portuguesa e Literatura
	Língua Estrangeira
	Educação Física
	Artes
	Tecnologias da Informação e Comunicação
	Matemática
	Outra:

38. Você já reprovou por faltas alguma vez?

	Sim
	Não
	Outro:

39. Se respondeu que sim, informe em qual(is) ano/série (se no 1º, se no 2º e 3º, etc.).

40. Do seu conjunto de professores, com que frequência eles costumam fazer a chamada?

	Todos os meus professores fazem a chamada em todas as aulas.
	Quase todos os meus professores fazem a chamada em todas as aulas
	A maioria dos meus professores faz a chamada, na maioria das aulas
	É meio a meio: tem os que sempre fazem, os que nunca fazem, e os que fazem cerca de 50% das aulas
	A maioria dos meus professores não faz a chamada
	Nenhum dos meus professores faz a chamada
	Outro:

41. Aponte a frequência com que os professores se utilizam da chamada para os fins abaixo especificados:

	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Faz a chamada logo no início da aula para atribuir falta aos atrasados					
Faz a chamada após a tolerância de alguns minutos para aguardar os atrasados					
Faz a chamada pertinho de terminar a aula, para segurar todos em sala até o final					

Faz a chamada só depois de tocar o sinal para o intervalo					
Não faz a chamada, e dá a presença de todos os alunos, por estabelecer que só assiste à aula dele(a) quem quer					
Passa uma lista para que os presentes assinem					
Outro:					

42. Quanto à reprovação por faltas, você é...

<input type="checkbox"/>	Contra
<input type="checkbox"/>	A favor
<input type="checkbox"/>	Indeciso
<input type="checkbox"/>	Outro:

43. O que você pensa do IFRN - Campus Natal-Central?

	Concordo totalmente	Concordo	Indeciso	Discordo	Discordo totalmente
É a melhor escola da cidade/estado					
Tem os melhores professores					
É uma escola verdadeiramente democrática, que valoriza a participação estudantil na tomada de decisões					
É uma escola que exalta a diversidade e promove o respeito mútuo às diferenças					
Oferta número suficiente de atividades extracurriculares (esportes, canto, orquestra, grupos religiosos, teatro etc.)					
É uma escola de que me orgulho					
É a escola de que mais gostei					

É uma escola que se preocupa e cuida do aluno					
É uma escola que prepara para a vida					

Seção 4: Expectativas para o Futuro

44. O que pensa em fazer quando concluir o Ensino Médio?

<input type="checkbox"/>	Ingressar em um curso superior na mesma área (Informática/Tecnologia)
<input type="checkbox"/>	Ingressar em um curso superior em outra área
<input type="checkbox"/>	Ficar um tempo parado, refletindo sobre o que quero efetivamente fazer da vida
<input type="checkbox"/>	Pretendo estudar para concurso público
<input type="checkbox"/>	Pretendo procurar emprego
<input type="checkbox"/>	Outro:

45. Você acha que ter estudado no IFRN fará uma diferença substantiva no seu currículo?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Outro:

46. Acredita que o seu desempenho escolar foi/é um fator determinante para seu sucesso profissional?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Outro:

Caso deseje, deixe aqui comentários, sugestões ou críticas ao presente questionário:

Muito obrigada por sua participação! 😊

Apêndice II – Roteiro da entrevista com o gestor escolar

- 1) Sondar qual a sua opinião sobre a prática de matar aula: como a encarava enquanto um estudante e como a encara hoje, enquanto gestor;
- 2) Verificar se é mais comum observar calouros ou veteranos matando aula, ou se não há uma regularidade observada;
- 3) Registrar se há alguma relação verificada entre matar aula e uma possível futura evasão;
- 4) Questionar como o IF, a nível de gestão, vem tratando esse fenômeno;
- 5) Abordar sobre o instituto da reprovação por faltas, e se ele, particularmente, é a favor ou contra a sua aplicação;
- 6) Pontuar se ele considera matar aula uma característica cultural do CNat e por quê.

Apêndice III – Roteiro das entrevistas com as pedagogas

- 1) Solicitar uma caracterização do tipo de aluno que mais mata aula, se é que há, ou se pode se afirmar que quase todos os alunos matam aula, sem haver um tipo específico;
- 2) Verificar se é mais comum observar calouros ou veteranos matando aula, ou se não há uma regularidade observada;
- 3) Registrar se há alguma relação verificada entre matar aula e uma possível futura evasão;
- 4) Questionar sobre a existência de algum profissional que atue na verificação ativa dos alunos que estão fora da sala de aula em horário de aula, e, em havendo, quem é essa figura e se existe alguma particularidade de seu fazer enquanto no CNat, face à atuação exigida deles em outros *campi*;
- 5) Perguntar qual o procedimento adotado pela Coordenação Pedagógica frente ao problema dos faltosos, e se as famílias são comunicadas quanto à ausência de seus filhos às aulas (e em que momento);
- 6) Sondar qual a sua opinião sobre a prática de matar aula: como a encarava enquanto um estudante e como a encara hoje, enquanto profissional;
- 7) Abordar sobre o instituto da reprovação por faltas, e se é, particularmente, a favor ou contra a sua aplicação;
- 8) Pontuar se considera matar aula uma característica cultural do CNat e por quê.

Apêndice IV – Roteiro das entrevistas com os professores

- 1) Verificar se costuma realizar a chamada, e se sempre o fez;
- 2) Se não faz sempre a chamada, questionar quais são os principais motivos para deixar de proceder a ela;
- 3) Tentar perceber se já permitiu que alunos saíssem da sala, sob a concessão de não lhes atribuir falta, quando atrapalhavam o curso da aula;
- 4) Verificar se é mais comum observar calouros ou veteranos matando aula, ou se não há uma regularidade observada;
- 5) Sondar qual a sua opinião sobre a prática de matar aula: como a encarava enquanto um estudante e como a encara hoje, enquanto professor;
- 6) Abordar sobre o instituto da reprovação por faltas, e se ele, particularmente, é a favor ou contra a sua aplicação;
- 7) Pontuar se ele considera matar aula uma característica cultural do CNat e por quê;
- 8) Perceber como ele pensa a educação e a juventude atualmente;
- 9) Questionar sobre que futuros visualiza para o ensino técnico-profissionalizante.

Apêndice V – Roteiro do grupo de discussão

- 1) Questionar o que matar aulas representa para eles;
- 2) Sondar a frequência com que os participantes costumam matar aula, e por que usualmente o fazem;
- 3) Perceber se eles tendem a permanecer mais nas aulas daqueles professores que são mais abertos à participação, naquelas em que eles não se sentem tão julgados/permanentemente avaliados pela figura do docente;
- 4) Indagar se acham que são ouvidos, na Instituição; se acham que são realmente convidados a participar das decisões institucionais;
- 5) Pontuar a importância dos amigos da escola na decisão de fugir das aulas;
- 6) Questionar sobre a melhor coisa na escola para os participantes, aquela que faz a obrigação de ir às aulas na segunda-feira ser menos difícil;
- 7) Verificar se eles concordam ou não que matar aula pode levar ao insucesso escolar;
- 8) Perguntar sobre se já matavam aulas antes de ser aluno do IF; se não, o que acham que mudou em seus comportamentos e/ou na escola que instigou essa mudança de conduta;
- 9) Abordar sobre como se veem enquanto estudantes do ensino técnico integrado, e quais são suas expectativas para o futuro;
- 10) Finalizar discutindo o posicionamento dos participantes sobre formas alternativas de aprendizagem: ensino domiciliar, ou à distância, ou com livre escolha das disciplinas que gostaria de estudar etc., ou se preferem a escola tradicional, nos moldes do que o IF é hoje, e por quê.

Apêndice VI – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos inquiridos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO MINHO - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS EM EDUCAÇÃO

Dados de identificação

Título do Projeto: MATAR AULA E A RESISTÊNCIA À ESCOLA CONSTRUÍDA PELOS OUTROS: UMA APROXIMAÇÃO AO ESTUDO DE CASO NO CAMPUS NATAL-CENTRAL DO IFRN

Mestranda: Raíssa Fernandes de Melo

Orientadora Científica: Doutor José Augusto Branco Palhares

Mestrado em Educação: Especialidade em Sociologia da Educação e Políticas Educativas

Eu, Raíssa Fernandes de Melo, responsável pela pesquisa “MATAR AULA E A RESISTÊNCIA À ESCOLA CONSTRUÍDA PELOS OUTROS: UMA APROXIMAÇÃO AO ESTUDO DE CASO NO CAMPUS NATAL-CENTRAL DO IFRN”, venho convidar-te para participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende compreender e caracterizar o fenómeno de matar aula no Campus Natal-Central do IFRN, nomeadamente por meio dos alunos matriculados nos cursos técnicos integrados de Informática para Internet e Manutenção e Suporte em Informática, turmas do 1º, 2º, 3º e 4º anos.

Acreditamos que essa pesquisa seja importante porque tem o potencial de: (1) Mapear tensões entre a cultura escolar e as culturas do alunado; (2) Compreender como o fenómeno de matar aula afeta o percurso de ensino-aprendizagem dos alunos; (3) Perceber uma possível resistência dos jovens que matam aula à própria obrigatoriedade de ensino.

Desta forma, quanto aos procedimentos metodológicos a serem adotados, me comprometo a obedecer aos preceitos éticos, quais sejam:

- Será mantido total sigilo quanto à **identidade e privacidade** dos participantes da pesquisa;

- As informações obtidas em cada questionário respondido são confidenciais e serão divulgadas apenas com propósitos científicos, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação;
- É garantida sua liberdade de adesão voluntária ao estudo, bem como o direito de desistência de participação em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, mesmo que você tenha assinado este termo de consentimento;
- Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora.

Isto posto, solicito sua participação neste estudo, em caráter de colaboração, me disponibilizando a prestar todo e qualquer esclarecimento que se faça necessário, em qualquer fase do andamento desta pesquisa.

Autorização:

Eu,

(nome completo do voluntário ou representante legal)

após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento até o fechamento do trabalho da mestranda sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário(a) ou representante legal

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário (ou de seu representante legal) para a participação neste estudo.

Assinatura da responsável pela obtenção do TCLE
Raíssa Fernandes de Melo

Apêndice VII – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das entrevistas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO MINHO - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS EM EDUCAÇÃO

Dados de identificação

Título do Projeto: MATAR AULA E A RESISTÊNCIA À ESCOLA CONSTRUÍDA PELOS OUTROS: UMA APROXIMAÇÃO AO ESTUDO DE CASO NO CAMPUS NATAL-CENTRAL DO IFRN

Mestranda: Raíssa Fernandes de Melo

Orientadora Científica: Doutor José Augusto Branco Palhares

Mestrado em Educação: Especialidade em Sociologia da Educação e Políticas Educativas

Eu, Raíssa Fernandes de Melo, responsável pela pesquisa “MATAR AULA E A RESISTÊNCIA À ESCOLA CONSTRUÍDA PELOS OUTROS: UMA APROXIMAÇÃO AO ESTUDO DE CASO NO CAMPUS NATAL-CENTRAL DO IFRN”, venho convidar-te para participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende compreender e caracterizar o fenômeno de matar aula no Campus Natal-Central do IFRN, nomeadamente por meio dos alunos matriculados nos cursos técnicos integrados de Informática para Internet e Manutenção e Suporte em Informática, turmas do 1º, 2º, 3º e 4º anos.

Acreditamos que essa pesquisa seja importante porque tem o potencial de: (1) Mapear tensões entre a cultura escolar e as culturas do alunado; (2) Compreender como o fenômeno de matar aula afeta o percurso de ensino-aprendizagem dos alunos; (3) Perceber uma possível resistência dos jovens que matam aula à própria obrigatoriedade de ensino.

Desta forma, quanto aos procedimentos metodológicos a serem adotados, me comprometo a obedecer aos preceitos éticos, quais sejam:

- Será mantido total sigilo quanto à **identidade e privacidade** dos participantes da pesquisa;

- As informações obtidas de cada entrevistado(a) são confidenciais e serão divulgadas apenas com propósitos científicos, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação;
- É garantida sua liberdade de adesão voluntária ao estudo, bem como o direito de desistência de participação em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, mesmo que você tenha assinado este termo de consentimento;
- Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora.

Isto posto, solicito sua participação neste estudo, em caráter de colaboração, me disponibilizando a prestar todo e qualquer esclarecimento que se faça necessário, em qualquer fase do andamento desta pesquisa.

Autorização:

Eu, _____,
(nome completo do voluntário ou representante legal)

após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento até o fechamento do trabalho da mestranda sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar.

Diante do exposto, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário(a) ou representante legal

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário (ou de seu representante legal) para a participação neste estudo.

Assinatura da responsável pela obtenção do TCLE
Raíssa Fernandes de Melo

Apêndice VIII – Autorização para participação no grupo de discussão com gravação de áudio e vídeo

AUTORIZAÇÃO DO PARTICIPANTE



**UNIVERSIDADE DO MINHO - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS EM EDUCAÇÃO**

Mestranda: Raíssa Fernandes de Melo

Orientador Científico: Doutor José Augusto Branco Palhares

Mestrado em Educação: Especialidade em Sociologia da Educação e Políticas Educativas

Eu _____, CPF _____, RG _____, diante das explicações apresentadas e depois de conhecer os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente dos procedimentos aos quais serei submetido, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aceito participar, de livre e espontânea vontade, da pesquisa da mestranda em Educação, especialidade em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, Raíssa Fernandes de Melo, intitulada **“MATAR AULA E A RESISTÊNCIA À ESCOLA CONSTRUÍDA PELOS OUTROS ”**, desenvolvida no Departamento de Ciências Sociais da Educação da Universidade do Minho-Portugal, em convênio com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN.

AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora a gravar áudio e vídeo do grupo de discussão (*focus group*) ao colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

AUTORIZO AINDA, a publicação do conteúdo da entrevista concedida, para fins acadêmico-científicos, conforme o compromisso estabelecido pela pesquisadora no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual me foi entregue, devidamente assinado, pela pesquisadora.

Local: _____ Data: ____/____/____

Assinatura do voluntário(a) ou representante legal

Apêndice IX – Transcrição da entrevista com o professor Alceu

Raíssa: Pronto, professor. Adiantei pra ti que... O meu objeto de estudo é o fenômeno dos mata-aulas, né, que... É esse fenômeno em que os alunos decidem, por quaisquer motivos que sejam, por não assistir aula. E aí, dentro dessa realidade aqui no *campus* Central, mas de forma mais subjetiva sua, como é que o senhor visualiza esse fenômeno enquanto professor hoje e enquanto aluno quando era um estudante? Qual a sua opinião sobre ele?

Entrevistado: Bom, em primeiro lugar eu quero dizer que no momento eu estou trabalhando com educação à distância, mas até o ano passado eu trabalhei com o ensino presencial também. É... E... *Pra* mim, é... Enquanto professor, eu, assim, enxergo isso como uma coisa normal, é natural. Isso tem componentes, várias componentes, não é. É... Me lembro que da época da, que eu era aluno, eu não era um aluno tão, tão, digamos assim, tão comportado, e muitas vezes desinteressado em certas disciplinas, né, e isso tinha muito a ver, por exemplo, com a própria metodologia dos professores, tinha a ver com, é... A minha identidade, por exemplo, matemática, química, física nunca foram disciplina que eu quis, tive algum interesse, então, é... Matar aula era uma forma de você evitar, é... Esse, esse, digamos assim, esse desconforto, né, de ficar em sala de aula, muitas vezes, vendo os alunos bem desenvolvidos, assim, bem fluidos na disciplina, e você com problemas de compreensão básicas etc. e tal. Mas isso tinha a ver também com a questão dos professores e uma certa irresponsabilidade juvenil, que é muito natural, num é. Assim também eu enxergo a questão do matar aula hoje. Eu acho que isso *tá* muito associado a questões, como você disse, subjetivas. Do meu caso, eu não considero isso um problema, é, de ordem, digamos assim... Que deva ser tratado como um problema grave, na instituição, porque o número de alunos que... Que matam aula comigo, pelo menos comigo, é muito baixo, eu não tenho uma estatística pra dizer assim, por exemplo, em relação ao ano passado, mas acredito que é... Problemas de falta, de excesso de falta, nenhum aluno foi reprovado, é... Uma ou outra matada de aula também tinha a ver com outros tipos de trabalho, de outras disciplinas que eles davam prioridades, num é, e também, muitas vezes, é... Questões que fogem, digamos assim, ao, à compreensão do professor, questões de ordem pessoal. Está relacionado muitas vezes à questão familiar, né, ou então às relações que eles estabelecem fora da família, mas que acabam interferindo dentro do, né, do seu desempenho, e sobretudo na presença dele em sala de aula. É... E eu acho que isso nunca vai acabar, porque você vai ter sempre também os alunos mais, mais rebeldes, assim, mais, menos, menos formais, menos, menos direitinhos, assim, são aqueles alunos também que, é, são muito impulsivos, e tem a ver muito com a idade também, né, com as influências. Muitas vezes tem caso de aluno que já, que era aluno que nunca faltava, que passou a faltar a partir, por exemplo, de influências de grupo ou mesmo de um problema que ele teve, que eu não sei qual. Eu acho que eu encaro isso de uma maneira muito natural. Acho que é da escola, é... E que nunca vai ser resolvido, nunca vai acabar.

Raíssa: E quando o senhor fala que é da escola, o senhor fala de escola de uma forma geral, ou o senhor identifica algumas particularidades, especificamente desse *campus* Central, que favorecem?

Entrevistado: Não, há de se convir que aqui nós estamos numa ilha, né. A gente diz isso, eu não gosto dessa ideia, né, mas é inegável, por exemplo, que as estruturas, por exemplo, de funcionamento da instituição, as salas de aula, é... O fato *do* aluno já entrar aqui porque ele quer, a partir, por exemplo, de um processo seletivo, que entra só os alunos que estão mais interessados, tudo isso faz com que esse fenômeno aqui, provavelmente, seja bem menor, aqui dentro. Mas, é... Não deixa de haver. Num é. Assim como também há casos de alunos, por exemplo, que mesmo entrando pelo processo seletivo, entram a contragosto, muitas vezes forçado pelo pai que quer que ele estude aqui e tal. Eu já tive vários casos desse, e que não estão afins, e por isso fazem, digamos assim, desse, do gazeamento da aula, do matar aula, uma forma de, também, de protesto. Muitos deles já teve caso até de o pai entender e tirar ele daqui e fim de papo, e é... Então, mas aqui continua sendo, digamos assim, um lugar onde, à minha visão, esse problema é menor, sobretudo por conta dessa particularidade, ser uma

instituição que o aluno entra porque ele quer, porque ele faz uma seleção pra entrar. E já outras escolas, como escolas privadas, eles têm inspetoria de corredor, de pátio, e isso já é uma coisa também mais difícil, né, já existe um controle muito mais rígido, o que não existe aqui, não é necessário, mas existe um controle mais rígido, e os pais geralmente ficam sabendo dessas coisas e tomam pé, e ficam pressionando a própria escola, e também me parece que é um problema menor, assim, nessas escolas particulares. Nas escolas públicas, de maneira geral, nas outras escolas públicas, isso vai depender muito da escola, né, nós não podemos também generalizar, existem escolas estaduais, escolas municipais que o, né, a estrutura, a própria administração, a administração muito boa, e cria, digamos assim, é... Atrativos, mecanismos *pra* que o aluno permaneça em sala de aula, né, às vezes os professores são professores muito bons, muito dedicados, e outras escolas não, né. Assim, são escolas que não são bem administradas, também a maioria padece bastante de uma infraestrutura que faça com que o aluno goste de estar em sala de aula e tal... Eu acho que é mais ou menos isso que eu tenho *pra* dizer.

Raíssa: Beleza, professor. É... Reforço a questão do anonimato aqui, *tá*, pra fazer essa questão, que é um pouco mais delicada.

Entrevistado: Não, sem problema, sem problema.

Raíssa: A questão da realização da chamada. Enquanto o senhor era professor de turmas presenciais, isso era uma prática sua, ou às vezes o senhor não fazia...

Entrevistado: Não, tem que se fazer a chamada. Até porque você não pode... Não fazendo a chamada, você está sendo, de certa forma, é... Injusto, é antiético na minha opinião. Porque você *tá* sendo injusto com quem está em sala de aula. Aí não fazendo a chamada você perde o controle de quem falta, de quem vem, mesmo que você conheça bastante a turma, mas isso é uma coisa, por exemplo, que escorre pelas, né, que saia pelos ralos do esquecimento, é... E você não vai saber quando foi que o aluno esteve presente. E sobretudo porque, é importante esse registro, porque num caso de contestação do aluno, contestação de pais, né, a gente tem esse registro e mostra, "olha, *tá* aqui, a chamada é feita todo dia", sempre fiz minha chamada. Nas últimas turmas, eletronicamente já, não usava o diáriozinho de papel, já era direto lá *no coisa*. É, é... Depois fechava, salvava, e os alunos já ficavam sabendo quantas faltas tinham, sabe. Isso é, isso é uma coisa que eu acredito que é um processo, é... Essencial, porque, pro controle do professor sobre a turma, né. Não no controle no sentido de... Antidemocrático, né, de... Mas de dizer "olha, eu sei quem está vindo, sei quem não está vindo. Você não tirou, é... sua, seu desempenho final foi, não foi melhor porque você faltou muito, perdeu muitas discussões, perdeu, deixou de entregar trabalhos", então, e por aí vai, né. "Perdeu prova", e por aí vai. "E *tá* aqui", eu comprovo a partir da lista de presença.

Raíssa: Mas o senhor sabe dizer se há colegas seus que não fazem chamada por não acreditarem que isso é necessário?

Entrevistado: Acredito que tem colegas que fazem isso, agora eu não sei quem são (risos). E nem sei quantos são, né. Isso também não é uma coisa que me interessa. Isso é uma coisa que quem tem que fazer o, digamos assim, o acompanhamento é a pedagogia, né, é o pessoal que trabalha com a secretaria, com a pedagogia, que, que tem chamar o professor e dizer, "ó, professor, *tá*..." Porque antigamente tinha até... Tinha até professor que, como não tinha esse controle eletrônico, não era muito, era solto, frouxo, mas mesmo assim eu nunca, nunca abri mão, em todos os lugares que trabalhei, abri mão da chamada. Eu acho isso fundamental. Como é que você vai saber que o aluno *tava* dia tal em sala de aula se ele disser que estava e você não fez a chamada e não registrou.

Raíssa: E o senhor consegue perceber, entre alguns colegas, é... O uso da chamada de forma punitiva?

Entrevistado: Também há, também há. Também há, né. É... Mas eu também não sei quantos. Não só a chamada, a própria, a própria nota, né. A avaliação como punição é uma constante. Na verdade, o que se tem feito é trabalhar da perspectiva de fazer com que a avaliação deixe de ser

punitiva, porque ela já é, em si, punitiva. E a chamada, a chamada também. Tem colegas que ameaçam, e tal, né. Existiam absurdos antigamente, ainda bem que isso hoje é coibido pelo regimento interno da escola, mas de professor, por exemplo, suspender aluno, de ele não assistir às aulas dele por um ou por outro motivo, ele suspender o aluno por três, quatro, cinco aulas adiante, o que era uma coisa absurda, né, e isso incidia diretamente na lista de presença dos alunos. É... Também professor que colocava falta porque o aluno chegou dez minutos atrasado, botava duas faltas no aluno, né, isso ainda ocorre bastante, né. Eu particularmente sou muito rígido nessa questão porque, é... Alguns alunos, por exemplo, que têm o hábito de só chegar no segundo, quando eram dois horários casados, chegar só no segundo horário, também é injusto com os demais que chegaram antes, você colocar duas presenças nele. Então sempre coloquei uma presença e uma falta e isso nunca foi motivo de, digamos assim, de desentendimento, de (incompreensível) entre *eu* e aluno... Porque as regras estavam todas muito claras desde o início, no contrato didático-pedagógico que a gente faz quando entra pela primeira vez em sala de aula. “Olha, é assim, é assim, e é assim”.

Raíssa: Gostei desse “contrato didático-pedagógico”. É... Ainda nessa questão do uso da chamada, professor, existe essa figura de o professor poder, digamos, tentar se livrar, entre aspas, dos alunos mais trabalhosos dizendo “não, saia que eu não vou te atribuir falta”. Existe essa figura, ou não?

Entrevistado: Também existe. Também existe. Agora, é... Antigamente isso era mais difícil. Na escola, por exemplo, logo que eu entrei aqui em 1991, é... Por exemplo, existia o, existiam os bedéis, que eram alunos bolsistas. Existia a CADES, né, e aquele inspetor da CADES, que no caso era professor Diógenes, e existia os bedéis, que faziam, digamos assim, o policiamento do corredor. Então os alunos que estavam fora, eles eram identificados e eles eram levados a se explicar por que estavam fora da sala de aula. Muitas vezes eles estavam fora de sala de aula porque o professor fazia isso, né. Tentando se livrar da figura do aluno, não procurava, digamos assim, meios de envolver o aluno, de maneira produtiva dentro da sala de aula, e fazia, fazia, facilitava, fazia vista grossa *pra* ele, né. E isso, isso provavelmente ocorre bastante hoje. Agora o que eu vejo em algumas, em alguns alunos e professores, é também um, principalmente porque é ensino médio, e são adolescentes, é uma confusão muito grande entre, é, entre democracia e permissividade, num é. Então é assim: tem professor que não se incomoda se os alunos ficarem entrando e saindo da sala de aula, assim, de maneira totalmente livre... Eu já fui uma vez dar uma palestra numa sala de aula de um professor, de uma professora, que eu não vou citar nome, e fiquei bastante incomodado porque a sala parecia uma feira, era entrando e saindo, entrando e saindo, e não tinha nenhum tipo de regra praquilo ali. No meu caso, por exemplo, eu, enquanto professor, eu estabeleço regras. “Olha, vocês não vão ficar entrando e saindo. Assim, se vocês tiverem necessidade de sair, vocês vão ter que pedir permissão, pra sair. Dizer professor, estou precisando ir ao banheiro, professor, estou precisando ir ali imprimir um trabalho que já tá pra próxima aula, que eu vou ter que entregar, tal, assim, e aí a gente vai e conversa, e vê isso tudo, mas ficar entrando e saindo da sala, negativo”. Num é. E também, assim, é... Deixo muito claro: quem não quiser ficar em sala de aula, nem venha pra sala de aula. Que é o caso. Agora se vier e responder a chamada e sair, vai ficar com falta. Eu vou na, imediatamente, eu vou identificar, anotar o nome do aluno, e depois vou botar falta. Não vai ficar sem falta. Tá? Agora se por um ou por outro motivo você justificar que precisa sair na metade da aula por isso, por isso, por isso e etc. e tal, aí já é outro caso. Né? Aí já é uma questão de bom senso, já é uma questão de compreensão, muitas vezes é um aluno que nunca fez isso, tá fazendo pela primeira vez... você percebe os alunos que fazem disso uma regra e percebe que os alunos, quando isso acontece como uma exceção, num é, enfim. É isso.

Raíssa: Certo. O senhor consegue observar, ou se recordar, enquanto sua época de professor de aulas presenciais, se era mais comum observar que alunos mais inexperientes, calouros na instituição, ou, ao contrário, os veteranos, faltassem mais aula, se tinha alguma diferença?

Entrevistado: Não, não. Na verdade, é... na minha época, que você fala, foi no ano passado.

Raíssa: É (risos).

Entrevistado: Na verdade, é, isso é muito difícil, porque eu sempre trabalhei com o meio do curso, né. Eu nunca, é... Eu acho que trabalhei uma vez no quarto ano, é... E no primeiro ano nunca, aqui nunca. Sempre do meio *pra* diante. Não, não observo isso, não. Eu acho que isso *tá* muito na... Tem professor que reclama, por exemplo, como eu sou da área de humanidades, tem professor da área que reclama que os alunos são desinteressados no quarto ano, porque tão muito voltados pro ENEM, e não tão nem aí *pra* nossa disciplina no quarto ano etc. e tal. Já outros professores fazem trabalhos, assim, maravilhosos, conseguem, por exemplo, fazer com que a turma toda se interesse, fique em sala de aula, né. Claro que tem exceções em um e outro aluno. Mas eu acho que isso é muito, também, é... Pouco, digamos, passível de você generalizar. Não é? A generalização nunca ela é uma coisa boa, mas, sobretudo nesse aspecto, é difícil de você falar, porque isso depende muito da relação do aluno com o professor, isso depende muito, independente do ano que o aluno está, depende muito de como se estabelece essa relação e qual é, e quais são, digamos assim, os campos de interesses desses alunos.

Raíssa: Sim. É... A questão da reprovação por faltas. A sua opinião, o seu posicionamento.

Entrevistado: Não. Na-não, isso (interrompido). Diga.

Raíssa: O senhor é contra o instituto da reprovação por faltas, digamos, se o aluno tem nota *pra* passar.

Entrevistado: Não, não. Absolutamente. Há no regulamento interno da instituição uma norma que diz que o aluno tem que ter tanto de presenças, 75% de presença. Num é? Com isso, está estabelecido que não sou eu que vou reprovar ele. Né? Se ele fizer uma boa prova, se ele fizer, tirar uma excelente nota, mas faltar, digamos assim, 25%, ou mais, 50%, etc. e tal, como eu já tive alunos que faltavam muito mas chegavam na sala, na prova, eram raros, num é, mas chegavam na prova, né, e tiravam boas notas, davam conta, escreviam bem, porque já eram leitores... minha disciplina é muito, digamos assim, dependente dessa, dessa questão da leitura. Mas isso aí, na questão da reprovação por falta em si, é uma coisa que me foge, digamos assim, o poder de fazer, "eu vou reprovar". Não. *Tá* aqui o número de faltas, *tá* aqui a nota dele. Aí, veja aí lá na, no conjunto de notas e de faltas dele em outras disciplinas se ele, porque me parece que o aluno é reprovado por faltas se reunir 25% de falta em todas as disciplinas, então não seria na minha disciplina que eu iria reprovar sendo o aluno, o aluno que tirou, digamos assim, 8, 9, 10, e falta 25%. Absolutamente. Sou contra, inclusive. Sou contra, sou contra. Sou contra, mas eu acho que tem que trabalhar na perspectiva de minimizar, de mitigar ao máximo essa questão das faltas, independente de qualquer coisa. Eu acho que a escola está aberta para que o aluno venha e assista aula, né. *Pra* que ele se eduque aqui e parte da educação dele seja aqui.

Raíssa: E por fim, professor, duas questõezinhas. Como o senhor pensa a educação e a juventude atualmente e que futuros o senhor vislumbra *pra* educação profissionalizante, especificamente.

Entrevistado: Bom, essa primeira pergunta tem duas, tem duas ou mais, por exemplos, nuances aí que são muito difíceis de precisar numa entrevista como essa. Primeiro que juventude? *Num* é? Porque eu não posso dizer que a juventude que mora em Ponta Negra, naqueles bons bairros e nesses edifícios aí, é a mesma juventude de Felipe Camarão, é a mesma juventude lá, né, que juventude. Então isso é muito difícil de responder. A ideia de a juventude, ela não existe. A juventude, do ponto de vista etário, existe. Né. Existem alunos de 20, de 15, né, por aí, que são parte dessa juventude, mas do ponto de vista social ela não existe. Então é muito difícil responder sua questão. É... Por quê: porque existem tantas nuances aí, existem tantos aspectos a serem considerados que eu não poderia de maneira nenhuma ser leviano e dizer assim, é isso, é isso, é isso. Então deixemos *pra* lá. Eu acho que a educação, ela não ocorre apenas na sala de aula. Do ponto de vista, eu diria, um pouco mais genérico, se é possível fazer uma generalização nesse aspecto, é... A questão, por exemplo, da, do incremento das tecnologias digitais, elas, de certa forma, mudaram bastante os processos cognitivos, de maneira que o aluno hoje tem, digamos assim, a escola como um outro referencial, diferente dos alunos de antes, que não tinham acesso a esses meios digitais, como da minha época, por exemplo, então, é... Como os sistemas educacionais estão resolvendo isso, me parece que não ainda *tá* dando conta, não

basta, num é, ainda *tá* correndo atrás, digamos assim, os processos pedagógicos ainda estão correndo sempre atrás, sempre correram atrás do desenvolvimento tecnológico mais amplo da sociedade, e isso influi em alguns casos. Em alguns casos, é... No interesse do aluno pela escola, né, pela sala de aula, pela disciplina... Mas assim há também casos em que isso influi de maneira negativa e influi de maneira positiva. Muitas vezes de maneira positiva, por exemplo, eu sempre trabalhei com bastante, depois do vídeo, depois na sala de aula, tal, sempre trabalhei bastante com isso e dá bons resultados, faz com que os alunos se interessem bastante pelo, pela disciplina. No entanto, também, isso é um, me parece, é um nó górdio aí do sistema em relação à questão dispersiva, né, assim, tem causado muita dispersão. É... A outra questão é a questão da educação profissional. Bom, a educação profissional, é... Eu acredito nela do jeito que ela está caminhando no atual currículo: de maneira integrada, né, numa perspectiva omnilateral, na perspectiva da formação do sujeito integral, para o mundo do trabalho, mas também para o convívio social enquanto cidadão, né, assim e tal. E... Mas infelizmente as perspectivas, elas são muito atreladas ao, à conjuntura política, né. Sociopolítica do Brasil. E nesse momento não é bem favorável. A gente tem sofrido ataques, né, aí, eu acho que você sabe disso. E a gente *tá* aí, né, tentando resistir e defendendo o que a gente acredita. Ok?

Raíssa: *Tá* ótimo, excelente. Muito obrigada!

Apêndice X – Transcrição da entrevista com a professora Ana Carolina

Raíssa: Então vamos lá, professora. É... Primeira coisa, assim, que eu já informei e mandei no e-mail, é que eu *tô* estudando os mata-aulas, fenômeno que acontece muito aqui no *campus* Natal-Central. Eu mesma matei muita aula quando fui aluna daqui, então eu sempre deixo isso... E na minha época, hoje é diferente, porque hoje tem muito o uso do SUAP ao mesmo tempo, né, que os professores fazem a chamada já em sala de aula – não sei como é que isso funciona na sua disciplina, se é diferente o formato...

Entrevistada: Não, é o mesmo. A minha disciplina é componente curricular como outro qualquer no ensino médio integrado. Então ela segue a disciplina de todas as demais disciplinas.

Raíssa: Sim, é... Então quer dizer: vocês fazem a chamada do mesmo jeito que os outros professores fazem.

Entrevistada: Isso. Normal.

Raíssa: É... Você sempre fez chamada?

Entrevistada: Sim.

Raíssa: Desde que, é... Sempre na sua atuação como professora você fez chamada?

Entrevistada: Sempre, porque é até uma questão legal, né.

Raíssa: *Huum*.

Entrevistada: Se a gente não tem esse respaldo, e tem algum problema com o aluno, e eu fico muito preocupada com essa questão da chamada. Um aluno entra, e ele vai e sai disfarçadamente. Ele leva falta. Né. Já aconteceu de os pais virem perguntar “não, mas ele *tava* na escola”, aí eu digo, “tal dia aconteceu isso, isso e isso”.

Raíssa: Então já aconteceram casos assim? De pais virem e dizerem “não, meu filho *tava*...”?

Entrevistada: Nas reuniões pedagógicas, nós temos reuniões pedagógicas, né, semestralmente a gente tem; reuniões com os líderes, e depois também a gente tem com os pais, né. Tem todo esse acompanhamento.

Raíssa: Esse acompanhamento de presença?

Entrevistada: *Huum*

Raíssa: Você sente que particularmente na sua disciplina, é... Alguns alunos acabam se... Fugindo das aulas, matando aulas?

Entrevistada: Olhe, hoje, mas quando a gente, por exemplo, eu agora *tô* com três turmas de ensino, de primeiro ano. Eu sempre peguei informática pra internet, eu gosto muito, assim, das turmas de informática pra internet. Que foram as melhores turmas que eu peguei, eles não matam muita aula, né. Mas eu *tô* com uma de ADM agora que tem três alunos que eu não conheço. E *tá* no quarto bimestre.

Raíssa: E existe mesmo essa figura da reprovação por falta?

Entrevistada: Existe.

Raíssa: Ou é algo que só é de figurinha?

Entrevistada: Existe, existe.

Raíssa: Alunos são reprovados por não comparecerem à aula.

Entrevistada: (pequeno silêncio). Poucos. Poucos.

Raíssa: Até porque é meio que circular, né. Ele falta aula, então ele tira uma nota mais baixa, e em razão da, mesmo que não seja em razão da falta, ele reprova em razão da nota baixa, né.

Entrevistada: Eles têm esse conhecimento, então eles elegem uma disciplina.

Raíssa: Uma disciplina *pra* ficar faltando? Porque aí se... (interrompida)

Entrevistada: Para fazer o ciclo. Por exemplo, na minha eu faço esse trabalho que você viu aí em cima, que eu *tô* fazendo, aquela, é, aquele grupo é dum, é uma turma da manhã. E eles vêm no contraturno. Esse grupo ele *tá* pendente. Já *tão* vendo que a apresentação deles é amanhã. Né. Como eles faltaram bastante, então eles *tão* tentando recuperar.

Raíssa: Hum... Entendi.

Entrevistada: E aí eu faço contínuo, minha avaliação ela é contínua.

Raíssa: Aí como é essa questão então, é... Os alunos não têm que ter 75% de presença em todas as disciplinas, não? Eles têm que ter do total ou...

Entrevistada: Do total. Não é individual por disciplina, não. É do total

Raíssa: Ah, então eles às vezes adotam a... (interrompida)

Entrevistada: Você pode adotar uma – não é o caso, é... Muitas vezes eles não têm esse conhecimento. Mas se ele tiver esse conhecimento, ele pode eleger uma disciplina e fazer isso. O que é que eu faço, pensando nisso: nesse caso, que eu tenho esse conhecimento, aí minha disciplina ela é constante, toda aula eu passo uma atividade, ou eu dou continuidade a um trabalho, como esses que eu *tô* fazendo, já faz três semanas que eles *tão* fazendo, amanhã faz a apresentação, então se ele não *tá* participando, ele não vai conseguir fazer a apresentação. E aí quando eles percebem isso, eles fazem o que esse grupo fez. Vêm no contraturno, a gente marca, eu fico disponível... Entendeu? Eu *tô* disponível. O dia todo. Hoje, desde manhã, *tô* até 18h eu *tô* lá, só pra eles *recuperar*.

Raíssa: Entendi. Mas então quer dizer que existe isso: os alunos podem eleger uma disciplina pra queimar, digamos, os 25% deles. Eu não sabia disso.

Entrevistada: Veja: eu *tô* falando, é em tese.

Raíssa: Sim, sim.

Entrevistada: Se eu for fazer isso, você pode, né, sofrer um processo.

Raíssa: Você sabe me dizer se a pessoa reprova, por falta, ela reprova em todas as disciplinas?

Entrevistada: Não tenho esse conhecimento, Raíssa. Não tenho. Sinceramente não sei te dizer. Deve ter na questão didática.

Raíssa: Da organização didática, né.

Entrevistada: É, *pra* ver direitinho.

Raíssa: Certo.

Entrevistada: Certo, os detalhezinhos eu não me recordo, não.

Raíssa: E da sua experiência aqui no Natal-Central, é... Você já, você notou se geralmente são mais calouros ou veteranos que matam aula, ou se não tem uma regularidade, assim?

Entrevistada: É... *Pra* mim fica difícil, porque eu sou do ano, eu só dou aula no primeiro e no segundo ano.

(trecho omitido para que a profissional não ficasse claramente identificada)

Entrevistada: Entendeu? Minha disciplina a gente só tem no primeiro e no segundo ano, do ensino médio.

Raíssa: Ah, do médio do integrado, né, como é hoje. Ah, entendi, não sabia disso.

Entrevistada: A gente só tá com o primeiro e o segundo ano. Aí fica difícil eu dizer, porque só é...

Raíssa: É uma diferença muito pequena, né...

Entrevistada: Mas, é, assim, conversa com os colegas eles falam que o quarto ano, geralmente eles relaxam porque tão no ENEM, tem mais aquela opção de você fazer o ensino médio já ter terminado...

Raíssa: E depois pedir o diploma, né, se passar no vestibular, no ENEM...

Entrevistada: Eles geralmente faltam bastante.

Raíssa: Sim. É... E a sua opinião específica quanto a matar aula, fazendo uma percepção na sua época de estudante, e agora como professora: como é que você enxerga isso, alunos que decidem não assistir à aula para fazer algo que eles julguem mais interessante, mais importante, ou porque tão cansados... Qual a sua opinião, pessoal, sobre isso?

Entrevistada: É... Quando eu era aluna, eu nunca matava aula. Eu sempre, eu ficava o dia todo na escola. Né?

Raíssa: Hum. Você era aluna de escola pública ou particular?

Entrevistada: Sempre fui de pública. E quando eu estudei aqui – porque eu chamo aqui de escola (risos).

Raíssa: Sim, você foi aluna daqui?

Entrevistada: Fui, fiz dois cursos. Quando eu estudava aqui, eu nunca matava aula. Eu sempre fazia, eu adorava jogar basquete, enfim, jogar... Todo tipo de esporte, né, então eu ficava no contraturno. Matar aula, nunca matei. Então eu sempre tive esse pensamento. E aí eu tento passar *pros* meus alunos. Quando eles perdem uma aula, aí eles vêm *pra* mim, né? “Professora...”, “e aí, o que aconteceu?”. Ou quando eles faltam aula, eu sempre *tô* ali fazendo a chamada “por que você faltou, o que foi que houve?”. Aí eu chego junto, né. (interrompida)...

Raíssa: Você acha que isso faz diferença? Esse (interrompida)...

Entrevistada: Faz. Eu acredito que faça. Porque quando você começa a conversar com o aluno, e aí a gente conversa muito, né, como eu venho te falando, eu já fui aluna, e aí eu tento dizer *pra* eles, né? Porque assim, quando eu vivenciei aqui enquanto aluna, ninguém nunca chegava *pra* mim. Né? De conversar, de dizer... E aí a gente tenta conversar com eles. Mostrar, né, “se você perder uma aula vai ser ruim, porque teu colega não vai passar direito, você não vai entender”. E a gente fica conversando. Num trabalho dessa natureza que eu *tô* fazendo, (omitido) se você perde uma aula, você vai prejudicar todo... O andamento do trabalho. E aí a gente vai mostrando, né...

Raíssa: A questão dos próprios colegas, né, que quando ele falta ele atrapalha o desenrolar das (interrompida)...

Entrevistada: É, é. A gente tem que tentar fazer eles verem que eles tão num processo de educação, né, e essa faixa etária é muito complicada, porque tudo, tudo pra eles é eles que sabem, e aí a gente tem que tentar chegar junto, mostrar que não é bem assim. E aí... Eles faltam, tem, como eu *tô* dizendo, essa turma, porque eu peguei uma turma de ADM agora, foi no segundo semestre que eu peguei, então tem três alunos que não vão nas minhas aulas... Não vão. E aí vai ser prejudicado. Em termos de nota, porque é um processo contínuo que a gente faz, e em termos de perda de conteúdo. E aí tenta mostrar isso, mas, enfim. Tem que chegar junto, a gente chega junto com a pedagogia, que nós temos, tem os líderes de turma, nós

conversamos entre os líderes e a pedagogia, quando tem reunião de pais a gente questiona, mostra pros pais, enfim.

Raíssa: Os pais se afastam muito nessa, nesse, nesse período, nessa... Que a gente sempre ouve que no ensino médio os pais acabam deixando os filhos mais soltos. Você consegue notar a presença dos pais, ou eles faltam muito, nessas reuniões?

Entrevistada: Não, a gente, graças a Deus, a gente tem tido uma adesão boa. *Tá* tendo uma adesão boa. Assim, depois que, uns três anos *pra cá*... Antes não, tinha dado uma relaxada, né. Daí a gente começou a intensificar, e *tá, tá* tendo uma adesão boa. Esse ano *tá* muito tumultuado, ainda mais agora no final do ano, a gente *tá* uma correria muito grande, e aí não conseguimos fazer no segundo semestre ainda a reunião com os pais.

Raíssa: É semestral?

Entrevistada: É semestral. No início do ano, quando os calouros vão entrar, a gente tem uma semana de orientação, né, que a gente chama de semana de integração. Conhecer o *campus*, conhecer a estrutura, conhecer tudo... Todo o espaço. Que é até uma disciplina, o seminário. Que eles passam conhecendo a instituição. E aí os pais vêm, a gente faz uma reunião com os pais. E aí vai dando as orientações, né. Mas a maioria, a maioria dos alunos que faltam é porque, exatamente, alguns, não são todos, não têm o acompanhamento dos pais.

Raíssa: Sim, então você consegue observar isso, que os pais (interrompida)...

Entrevistada: Pelo pouco, né.

Raíssa: *Huum*, certo. Quanto a essa questão da reprovação por faltas, qual é a sua opinião sobre isso, da reprovação exclusivamente por faltas?. A sua opinião, pessoal.

Entrevistada: Eu acho que, eu acho válido. Porque assim, pra mim o que vale é o processo. E o processo, se, se é um curso presencial, você tem que *tar* presente. Diferentemente de um curso de EaD, né, que você tem que ter todo, toda uma estrutura, tanto em termo tecnológico como em termo organizacional de você, né. Você tem que saber fazer isso. Mas no presencial você precisa fazer parte do processo. Porque a escola em si, a construção pedagógica, didático-pedagógica da instituição escola, é você fazer, né, voltando *pra* essa questão presencial, é você fazer parte de todo o processo. Se você perde um mês de aula, você não consegue recuperar. Uma aula que você tem, tem um diferencial imenso, de você *tar* presente e você não estar. Então *pra* mim o que vale é o processo da aprendizagem, e aí fazer parte, estar presente... É fundamental.

Raíssa: Certo. É... Você acha que, você é professora de outras, já foi professora de outras escolas?

Entrevistada: Fui lá de Parnamirim.

Raíssa: Do próprio IF, no caso?

Entrevistada: Não, fui da rede municipal de Parnamirim. Antes de entrar aqui.

Raíssa: Você acha que essa questão de matar aula, particularmente aqui no Natal-Central, é... Se deve mais a uma... É algo cultural daqui, é de diferente dos alunos, ou é porque, é... Não sei... Você atribui a alguma razão especial essa questão de matar aula aqui no Natal-Central? Comparando com outras escolas que (interrompida)...

Entrevistada: Se eu fosse comparar, a gente tem um, essa, o *campus* daqui, né, ele tem diversos aspectos. Deixa eu só elencar alguns pra você perceber. Mas eu não estou dizendo que seja isso. Um aspecto, a gente *tá* em frente a um shopping. O principal shopping da cidade, um dos principais, em termos de, se você for levar pra questão popular, o Midway, né, é em frente e tem diversas opções. Tanto a questão de jogos eletrônicos, que a gente tem um espaço lá, a gente tem a praça de alimentação, a gente tem cinema, enfim. Tem uma gama de opções, né, *pros* alunos. Poderia ser um dos motivos. Um outro é que o *campus*, ele é muito grande, ele abraça

diversas questões. A gente tem o médio integrado, tem diversos cursos FIC's, tem EaD, o *campus* EaD aqui dentro do *campus*, a gente tem curso de idiomas, FUNCERN, é... Tem a ASIF, tem sindicato, tem, é... Aqui mesmo nesse prédio, aqui em cima, é o NIT, né, antigo NIT, que é a incubadora, enfim. E a gente tem pós-graduação, tem uma gama de, de... De atividades incríveis, né. Em termos de esporte a gente tem todas as modalidades esportivas que a gente tem coletivas, as mais populares, individuais, as mais populares, e esses, e os espaços físicos eles têm opção de fazer isso, então a gente observa também todos alunos, que eles se debandam muito pra esses espaços. A gente tem o bosque, que tem opções de, de você fazer diversas atividades lá, desde conversa, as rosquinhas, né, a famosa rosquinha aí, que é um espaço que, que os alunos matam aula pra ficar lá, né, então, são diversos, diversas coisas que se você for aglutinar, pode levar o aluno a matar aula. Por isso dá-se a importância do primeiro ano, quando ele tá entrando, desse seminário de integração que a gente faz, desse contato com os pais, por isso dá-se a importância. Porque eles precisam ter ciência de que eles precisam fazer parte, eles estão aqui pra fazer o ensino médio integrado. Eles precisam ter esse conhecimento, coisa que eles não têm consciência. Aí cabe à gente, professor, docente, tar sempre trabalhando nessa perspectiva. A equipe pedagógica tem um trabalho muito interessante, é... Não sei se você lembra a CADES, que é, não sei quem era na sua época, acho que era Gomes.

Raíssa: Goooomes! Leeembro!

Entrevistada: (risos). Pronto, né, que era o coordenador. Então aquela equipe ali ela trabalha intensamente... A gente tem o campo de futebol, tem, aqui, a graminha, tem espaços assim, né, que, que o pessoal usa, utiliza pra outras coisas, então é uma forma, né... A adolescência, eles *tão* com a questão hormonal muito forte, então se tem um namorico qualquer, né, eles fogem, né. É um outro motivo *pra* matar aula. São diversos fatores, que se a gente aglutinar, né, é um trabalho em equipe que cada um tem que ir colocando seu, sua pontada de contribuição... *Pra* que a coisa ande.

Raíssa: Sim. É... Cara, como é que você percebe a educação, a educação pública, a educação de uma maneira geral atualmente, e a juventude. É realmente algo muito amplo *pra* se falar, mas é só pra pegar as linhas gerais.

Entrevista: Ah, a juventude, atualmente, como eu vejo, né, acho que a gente já até de certa forma pincelou. Mas, é, as opções que a gente tem, as informações que a gente tem é muito grande. O espaço que a gente se encontra, o espaço físico aqui do *campus* Natal-Central, ela propicia diversas, né, diversas oportunidades à juventude. Esses espaços, enfim. A descoberta da sexualidade, ou a ampliação da sexualidade, é muito intensa nesse período, os grupos, né, as amizades, a formação da amizade... *Pra* eles é tudo. O mais importante é o amigo e pronto, acabou. Então eles vão formando, vão se formando enquanto juventude intensificando mais aqui, especificamente no nosso *campus*. E... Qual é a outra (risos), em relação a...

Raíssa: (risos). À educação.

Entrevistada: Sim, a educação é... A educação pública, então, e essa instituição, ela é referência, né. Educação pública, gratuita e de qualidade, não tem, *pra* mim, enquanto aluna e enquanto docente atual dessa instituição, não tem escola ou instituição melhor no país. Não consigo perceber, não consigo visualizar. O... A... A educação ela perpassa por todos esses fatores, né, que a gente vem falando aqui na nossa conversa. É... Tanto pela questão de você *tar*, dar ao aluno a oportunidade de ele vivenciar, né, essas diversas experiências que nosso *campus*, que nossa instituição pode dar, desde esporte, desde arte, a gente tem coral, tem banda, tem... esporte a gente tem todas que a gente pode proporcionar, né, pro alunos, temos espaços físicos excelentes... Então a educação, pra mim, por isso que o que eu defendo é um ensino médio integrado, *num* é, o ensino integrado, porque ela não é só, só uma física, matemática, pura, português e isso, né, educação é tudo. Tudo que envolve, desde comportamento, desde você realmente aprender o conteúdo, de uma determinada disciplina, né, mas é o ato de você lidar com o outro, é o ato de você saber lidar, conviver com o outro, né, a gente tem... E essas duas, esses dois cursos que você pesquisou, que é informática pra internet, eles *tão* nesse processo,

né, de juventude, como você falou, muito, muito complicado, porque eles tão muito introspectivos. Né. E aí a educação ela vai proporcionar, com esse ensino integrado, ela proporciona todas essas oportunidades. Né. De fazer com que a informação que a gente recebe, que é uma gama imensa, a gente consiga dar direcionamento, realmente sistematizar pra que o aluno, ele possa saber o que é que ele quer no futuro, ir direcionando pra sua vida... Acho que o objetivo da educação é esse. É formar o cidadão *pra* ver melhor, num país complicado como a gente *tá*, pra que a gente consiga cada vez mais ser ser humano, é o que a gente *tá* precisando.

Raíssa: Sim. E, por fim (risos), quais são os futuros que você visualiza, ou vislumbra, *pra* educação técnica profissionalizante? Essa que o IF oferece.

Entrevistada: Eu gostaria que a gente continuasse, né. Porque o foco maior da gente é o ensino médio integrado. De que a gente continuasse com o ensino médio integrado. Nessa perspectiva de ensino integrado, e aí... Porque assim, eu acho que a gente, como eu já falei, a gente é referência, né. Quando a gente diz a gente é referência a gente torna-se repetitivo, mas é porque a gente é mesmo. E a gente tem que enaltecer isso. É... A partir do momento que você tem a integração desse conjunto de disciplinas que a gente tem, aí a gente vai, vai, não vai focar só no, por exemplo, um técnico em informática, não vai se especializar só no computador em si, ou só na programação que ele vai fazer, mas ele vai ser mais, vai mais, ser mais amplo, vai ter uma compreensão maior de como chegar naquele processo, de como ler um digrama, de como, né, interagir com o colega, de como não ser tão individualista, de ser coletivo, né. É... Eu acho que o grande diferencial, do ensino tecnológico do, dos institutos federais, da rede federal, é essa. É isso, né. É, é você saber fazer, o aluno que sai daqui, ele tem esse diferencial, que ele não só é técnico, mas ele é um ser humano que vê tudo que envolve, tudo que envolve o processo. Tudo que envolve, é, você ser um empregado, você ser um empregador, então você tem que saber, né, você tem que ser politizado (risos), pra conseguir fazer isso, porque a política ela faz parte de todo o processo no ser humano. E eu acho que a instituição ela favorece muito isso.

Raíssa: Perfeito, *tá* ótimo. Obrigada!

Apêndice XI – Transcrição da entrevista com o professor Erasmo

Raíssa: Pronto. Professor, como eu coloquei aqui no documento e já te antecipe por e-mail, eu tô estudando esse fenômeno dos mata aulas, que são aqueles alunos que deliberam por não assistir aula enquanto deveriam assistir, por motivos quaisquer. E... Daí que você é professor de uma disciplina bem, bem crítica, né, bem problemática... tanto por algumas vezes os alunos dizerem que ou o professor é chato ou não tô entendendo nada mesmo e aí deixam, abandonam a disciplina, é... Mas eu quero saber, assim, da sua opinião mesmo, quanto a essa questão de matar aula: qual é o seu pensamento sobre esse fenômeno hoje enquanto docente, e como era esse pensamento quando você era estudante?

Entrevistado: Eu acho que é uma prática inversamente proporcional à maturidade. E isso é pouco compreendido por professores. Acho que... Quando os alunos vão amadurecendo mais, na minha leitura, eu dou aula há alguns anos, a tendência é de que haja uma diminuição nessa prática de matar aula, não assistir à aula com a aula estando ocorrendo. Acho que são diversos fatores que levam a essa prática. Alguns sobre os quais a gente não tem domínio: o caráter social, ou a realidade social-econômica em que vive aquele aluno. Às vezes o aluno não assiste aula porque não consegue assistir aula. Ele, por vezes, na realidade das escolas que nós temos aqui no Rio Grande do Norte, por vezes ele não tem o que comer, ou o que come, come na escola. É... Tem dificuldades *pra* organizar a sua vida em casa, porque alguns deles precisam cuidar dos seus próprios irmãos, precisam ajudar na renda familiar, e isso tudo é fator que atrapalha a condição desse estudante de assistir aula. Existe, digamos assim, a falta de interação entre o aluno e o professor, seja pela aridez da disciplina, seja pela forma como o aluno enxerga a própria formação, sem dar àquela formação a importância que realmente ela tem na sua vida, por falta de compreensão dessa importância, seja pelo tratamento que ele recebe do professor. Na disciplina que eu leciono, isso acontece, situações onde o professor se considera acima do próprio aluno. Essa conjugação de fatores, na minha leitura, ajuda a ampliar esse fenômeno da ausência em sala de aula durante a aula. É... Não sei se a gente consegue, com ações isoladas, vencer. Na minha leitura tem que ser uma ação, é... Planejada, intencional, organizada sistemicamente, organizada pela diretoria de ensino, organizada pela coordenação do curso, capitaneada pelo próprio professor, que deve perceber essa ausência do aluno, se preocupar com isso, chamar o aluno, buscar uma interação mais ampliada com esse aluno, e aí não precisa ser uma interação em nível de amizade, mas uma interação que permita ao aluno compreender que ele é importante pra aquele professor, praquela disciplina, e que aquela disciplina e aquele professor são importantes pra ele... Isso vai muito da responsabilidade do próprio professor. Então é um fenômeno, na minha leitura, que tem uma causa multifatorial, e que só pode ser combatido se a gente tiver uma equipe, digamos assim, multidisciplinar, mas que tenha, a priori, a compreensão da importância do professor do combate a essa prática.

Raíssa: *Huhum*, perfeito. É... Isso é um fenômeno que a gente vê com... Eu fui aluna daqui, da instituição, fiz o ensino médio aqui, e é algo que a gente nota como muito particular aqui do *campus* Natal-Central. Não sei se do IF como um todo, mas do *campus* Natal-Central. A que você atribui isso? Tem alguma particularidade aqui do *campus* que favoreça a essa prática?

Entrevistado: Fui professor já de três *campi*: Mossoró, Zona Norte e aqui. É um fenômeno que acontece nos três. E aí como são dois, um do interior, dois da capital, um pequeno e dois grandes, o daqui, o da capital, era pequeno, o da Zona Norte, mas o de Mossoró já era um *campus* grande e o daqui é um *campus* gigantesco, então eu imagino que isso ocorra em diversos *campi*. No mundo de hoje, aí vem um outro fator que causa isso também, que eu esqueci de falar agora há pouco, o mundo de hoje oferece uma gama de informações muito variada pro estudante. E uma gama de informações muito imediata. Então nós estamos conversando aqui agora sobre logaritmo, por exemplo, e o aluno tem uma ferramenta poderosíssima, que é o celular, ligado à internet, o celular, na verdade, hoje é um computador, e ele coloca lá “logaritmo” e tem milhões de aulas sobre logaritmo. E isso, de alguma maneira, também faz com que ele tenha a sensação de que não precisa daquela aula do professor. O que é um erro, porque essa

sensação, ela é ilusória, de fato, mas ela é presente, né. Repito: a prática tem causa multifatorial, mas essa também é uma das causas. No caso do *campus* Natal-Central, *pra* mim, o que agrava um pouco é a dimensão do *campus*. Então você tem um *campus* que é muito grande, que tem N possibilidades de ação *pros* estudantes, então o estudante ele pode não estar na sala de aula e estar no ginásio misturado com alunos que não estão em aula, e fica difícil o controle sobre isso. O único controle sobre isso é a falta que ele tem em sala de aula. Ele pode *tar* no ginásio, numa atividade que *lhe* é prazerosa, sem ser incomodado, por quê: porque é quase impossível, num *campus* dessa dimensão, você olhar *pra* um grupo de sessenta pessoas que tão ali e dizer: você *tá* em aula, você não *tá*. Então a dimensão do *campus* é um fator, também, que contribui *pra* isso. É um *campus* que, por exemplo, o aluno pode dizer “olha, eu quero estudar sozinho, vou *pra* biblioteca”, e a biblioteca também é imensa, então é difícil você conseguir identificar quem que está ali em aula e quem não está, porque o aluno fica de um turno *pra* o outro, e o outro chega no turno anterior ao dele, *pra* estudar já fardado, então não dá *pra* identificar quem *tá* e quem não *tá*. E essa gama de opções que o *campus* dá também é um fator que pode *tar* contribuindo *pra* isso. O *campus* Natal Zona Norte, por exemplo, é um *campus* que tem uma dimensão muito menor do que esse, é mais fácil para a administração escolar, andando pelo *campus*, saber quem *tá* em sala e quem não *tá*. Então você *tá* no turno matutino, que tem, no *campus* Natal Zona Norte, 12 turmas. No *campus* Natal-Central você tem um turno matutino que tem 60, 70 turmas, não sei a quantidade exata, mas gira por aí, 60,70 turmas. Então é muito difícil que aqui você tenha um controle, que é mais possível nos *campi* menores, como é o caso de Natal e Mossoró.

Raíssa: Professor, essa questão da facilidade que os alunos têm hoje em dia de recorrer a conteúdos online, enfim, outras plataformas. Como é que fica a importância da escola dentro disso?

Entrevistado: Ah, eu acho que é um ponto essencial que ainda é pouco compreendido pelos professores. Eu sou completamente a favor do uso dessas tecnologias. Porque eu acho que são locais de fala diferente. O espaço para a pura e simples observação de um conteúdo, sem interação, é o celular, é o computador, é a internet, é uma aula virtual. E o espaço para a interação, para o calor humano, para o olho no olho, *pra* você compreender o que realmente um aluno deseja pelo olhar, e vice-versa, o aluno compreender o que você *tá* falando pelo olhar, esse é o espaço a ser ocupado pelo docente. Digamos assim, numa interação social ou de uma interação socioemocional que permita, dentro dessa interação, um enriquecimento intelectual a partir dos conteúdos que você ministra, que você compartilha com seus estudantes. Então se a gente compreender que esses espaços diferenciados complementam a formação do estudante, a gente diminui, na minha leitura, essa aparente distância entre o mundo virtual, que é o mundo que esses alunos estão inseridos hoje fortemente, muito mais do que os próprios professores, e o mundo real, que é o mundo em que nós queremos inseri-lo, por quê: porque é nesse mundo que ele vai reagir, é nesse mundo que ele vai agir, é nesse mundo que ele vai viver. Então a gente precisa, nessa construção da individualidade do aluno, pelo menos da parte intelectual, inserir uma interação professor-aluno, que permita ao aluno dizer “olha, eu assisto à aula virtual, eu vejo o material de PDF, mas o momento com o professor é ímpar, eu não posso perder”. Então é um dos elementos que podem ajudar a gente a fazer o contrário, a trazer o aluno de volta *pra* sala de aula. Interagir com o aluno de forma mais próxima, debater com o aluno as possibilidades de interpretação... Então na minha área de atuação de atuação, na minha área de conhecimento, das ciências exatas, né, você *tá* resolvendo um problema *pra* usar trigonometria, por exemplo, e você tem 2, 3 interpretações possíveis. Por que não mostrar ao aluno e explorar essas 2 ou 3 interpretações possíveis, e deixar que o aluno opte por aquela que ele achar melhor? Por que que não é o professor esse elemento agregador, ao invés de ser a internet? Então isso faz com que o momento de sala de aula seja um momento essencial. Eu acho que esse convívio ainda é importante, e eu digo “ainda” porque as coisas evoluem de uma forma tão rápida hoje em dia que eu, de fato, não sei até que ponto a gente vai conseguir manter isso. Mas eu reputo a esse contato real, esse contato direto, a esse calor humano e esse olho no olho, uma importância absolutamente essencial no dia a dia de uma escola.

Raíssa: Certo. É... Agora eu vou *pra* uma questão um pouco mais assim, mas novamente reforço a questão da, do... (anonimato)

Entrevistado: *Tá* certo.

Raíssa: A chamada. Você sempre fez a chamada?

Entrevistado: Sempre, no início e no final da aula.

Raíssa: Sempre faz a chamada, e... (interrompida)

Entrevistado: Pelo nome, um por um.

Raíssa: E você pode dizer se algum dos seus colegas não faz a chamada?

Entrevistado: Eu tenho certeza absoluta.

Raíssa: Que alguém não faz, que alguns deixam de fazer?

Entrevistado: Sim.

Raíssa: E deixam de fazer por acreditarem que é desnecessário?

Entrevistado: É. Porque assim, criou-se uma cultura, que eu não sei de onde surgiu, eu não tenho como dizer a você como surgiu, de que fazer chamada é perda de tempo. Eu avalio de uma forma diferente. *Pra* mim, no momento da chamada você *tá* conhecendo seus alunos pelo nome e percebendo exatamente quais são os alunos que estão vindo e que não estão vindo. Então eu já me peguei diversas vezes, nesse bimestre agora, já me peguei três vezes, pra não falar de bimestres anteriores, um aluno não vem duas aulas, aí na terceira quando ele aparece, “O que foi que houve, você pode me dizer? *Tava* doente, *tá* com algum problema, *tá* faltando alguma coisa?” A chamada permite isso. Então embora você perca cinco minutos ali, dez minutos fazendo essa chamada, isso não se reflete numa perda de tempo, ao longo do curso como um todo, porque lhe dá a possibilidade de, num determinado momento, quando você já conhece todos, você fazer a chamada sem eles nem saberem que você *tá* fazendo, que aí você perde menos tempo ainda. Você olha *pra* sala, “ah, João, Manuela, Joaquim, Maria, Severina, Antônia, estão aqui. Ah, Pedro não está”. Aí você anota. Você acaba por conhecer seus alunos, e isso gera proximidade, isso gera essa interação. É claro que a minha disciplina é uma disciplina que tem ou 3 ou 4 aulas por semana, sempre, ou duas juntas ou três juntas, então talvez isso seja um facilitador pra que eu perca menos tempo. Alguns professores que têm uma aula, por exemplo, uma aula de um horário e outra de dois horários, nessa de um horário não fazem, mas isso não impede de fazer na outra.

Raíssa: Entendi.

Entrevistado: Entendeu? Mas realmente alguns professores não fazem, e é muito fácil ter a percepção dos que não fazem porque são exatamente os que demoram a entregar os diários. Esses que demoram a entregar os diários são aqueles que usam pouco o diário. E eu entendo o diário hoje, da forma como ele é colocado, como uma ferramenta espetacular. Você faz on-line, você não precisa *tar* preenchendo à caneta, você, enfim. É ganho, é ganho. Eu vejo como um ganho, e infelizmente, realmente, há colegas que não fazem, e deixam de perceber esses alunos que se ausentam por duas, três aulas, deixam de perceber de que forma podem interagir com a família desse aluno, deixam de perceber de que forma pode a equipe técnico-pedagógica de conversar sobre a ausência dos alunos... Que eu, *pra* mim essa interlocução do professor com a equipe técnico-pedagógica, com a psicologia do *campus*, com o serviço social do *campus*, pra mim, é uma interação das mais importantes. Nem sempre a gente consegue, mas é uma interação das mais importantes.

Raíssa: Ainda nessa questão da chamada, pode-se falar que alguns desses professores que não fazem a chamada, às vezes, recorrem àquela concessão de não atribuir falta *pro* aluno que dá mais trabalho na sala sair, “quem não quiser ficar, saia, que eu não dou falta”? Isso é uma figura presente ainda hoje em dia? Assim, na minha época de estudante era, por isso que eu trouxe isso, *pra* saber se ainda é algo que existe.

Entrevistado: Não tenho essa percepção, não tenho essa percepção. Eu tenho a percepção do seguinte: alguns colegas não fazem a chamada e colocam presença em todos porque têm a sensação de que aqueles alunos que ele colocar falta acabam por ir à secretaria acadêmica fazer uma justificativa, e a própria secretaria acadêmica tirar as faltas. Que é uma possibilidade que nós temos via sistema. Claro que ele tem que chegar com atestado, com alguma coisa assim. Então alguns professores têm essa percepção. Eu prefiro fazer chamada e ao final do ano, numa

avaliação qualitativa do estudante, ou ao final de cada bimestre, numa avaliação qualitativa do estudante, se eu perceber que ele faltou por aqueles motivos que eu falei no início da nossa conversa, né, tem que cuidar dos irmãos, que tem que ir pro hospital, tem que cuidar da mãe, tem que ir trabalhar porque o pai precisa que ele trabalhe junto com ele de camelô nas calçadas do Alecrim... Quando você percebe que a ausência não se dá de forma absolutamente proposital, mas por uma necessidade, nessa avaliação qualitativa, eu mesmo posso fazer o abono de algumas faltas pra que ele não fique em condição de ser reprovado por falta, porque eu acho que o meu papel é muito mais de aprovação do que de reprovação. Essa é a minha visão. Eu não tenho prazer nenhum em reprovar ninguém. Não que eu não reprove, mas eu faço todas as tentativas possíveis, e eu acho que essa deveria ser a prática do professor, *pra* que o aluno seja aprovado, *tá*. *Pra* mim o padrão, comum, normal, natural é o aluno aprovado. Reprovar é, pra mim, é pra ser o ponto fora da curva. Então nesse sentido, se houver necessidade de retirar alguma falta que eu avalie que possa ser retirada pela necessidade do aluno, eu acho melhor do que essa prática de botar presença em todo mundo, porque sabe que ele vai tirar (incompreensível). O que eu não gosto é a chamada usada como algo punitivo.

Raíssa: Sim.

Entrevistado: *Pra* mim, usar a chamada como alguma coisa punitiva, a falta como alguma coisa punitiva...

Raíssa: E isso existe?

Entrevistado: Existe! Vou botar falta, vou mandar *pra* fora, vou botar falta, botar falta, botar falta até que ele esteja numa situação difícil, pra ele ver que precisa de mim. Eu acho isso mais presente do que a questão que você falou agora do, do...

Raíssa: De dispensar.

Entrevistado: De dispensar, isso. Essa segunda (interrompido)

Raíssa: É o que mais acontece?

Entrevistado: Eu acho, eu acho, né. Eu não me convenço muito dessas questões de usar a avaliação, ou falta, ou qualquer coisa dentro de sala de aula como instrumento de punição. Porque, *pra* mim, a sala de aula, ela não pode se comparar a uma prisão. Sala de aula, *pra* mim, é um espaço libertário, na verdade. É um espaço em que você dialoga com os alunos, tem que ter disciplina, evidentemente, você não pode permitir a balbúrdia, porque você *tá* ali pra fazer um trabalho, e as pessoas têm direito de receber esse trabalho, então você não pode permitir que todo mundo faça o que quer, mas é um espaço libertário no sentido de crescimento intelectual, emocional, de crescimento de cidadania. Então nesse sentido é muito mais uma visão de construção coletiva de conhecimento do que de punição, na minha leitura.

Raíssa: E ainda dentro disso, professor, então, qual é a sua opinião sobre a reprovação por faltas, no contexto de um aluno que tivesse domínio do conteúdo, tivesse notas, mas não tivesse as presenças. Qual seria a sua opinião sobre isso?

Entrevistado: Aí eu acho que a gente precisa fazer essa avaliação qualitativa que eu lhe falei. A falta pela falta, ela *pra* mim não faz sentido. "Ah, eu vou botar falta porque esse aluno me desrespeita não estando em sala, então eu não vou botar presença nele." Eu acho que não faz sentido. O que faz sentido é você avaliar se aquela falta se deu por um motivo justo ou injusto. Se o motivo foi justo, você pode abonar. Se o motivo foi injusto, e você sabe, e aí vem a interpretação do professor, e aí é uma questão muito pessoal, eu não posso dizer que o motivo que eu considere justo ou injusto seja o mesmo que o professor X ou Y vão considerar justo ou injusto. É muito da relação do professor com o aluno. Aí nessa relação é que eu digo a você que a gente precisa privilegiar essa interação. Eu preciso conhecer o meu aluno *pra* saber por que é que ele faltou, porque eu só conheço se eu interagir com ele. Eu só interajo se eu fizer chamada, se eu me preocupar com ele, se eu entender que ele tem dúvida e eu preciso tirar essa dúvida, né. Então eu preciso ter todo esse cabedal, digamos assim, de informação pra poder tomar alguma decisão quanto a isso. É... Acho que no nível médio, no nível médio, na educação básica, nível fundamental e nível médio, é necessário que haja um disciplinamento maior de presenças. Porque o aluno não tem maturidade *pra* conviver com essa responsabilidade de dizer "olha, é... eu vou assistir aula quando eu quiser porque eu posso chegar em casa e estudar o tanto que eu

desejar.” Então, no nível, nesse nível da educação básica, eu acho que é uma necessidade. Em pessoas mais maduras, eu acho que o controle pela própria pessoa se faz de forma mais qualificada. E aí eu acho que... Tô muito no campo do achismo, né, muito de opiniões pessoais, mas eu acredito muito que a maturidade permite que você não use a falta como um instrumento de aprovação ou de reprovação. Evidentemente mesmo na maturidade, mesmo nos cursos superiores, você vai chegar num patamar que o aluno vai lhe desafiar. Você tem que saber se ele tá lhe desafiando ou não, e como é que você sabe? Interagindo com eles. Então os índices, eles não surgem por acaso. Não se tomou a decisão de reprovação por falta casualmente. Reprovação por falta foi muito mais para uma cobrança de responsabilidade do que de conteúdo. Porque quando você trata de educação, você não tá tratando só de ministrar conteúdo, eu não tô tratando só de ensinar geometria ou ensinar análise combinatória, ou probabilidade, ou estatística. Eu tô tratando de discutir tudo isso com eles, de compartilhar esse conhecimento com o estudante e aprender um pouco com ele, mas também de prepará-lo pra um mundo que vai exigir dele muitas responsabilidades. A escola é também esse espaço de demonstrar “olha, aqui você ainda não vai ser cobrado de maneira mortal, digamos assim, vou colocar esse mortal entre aspas, mas você precisa entender que o que você tá sendo cobrado aqui de presença, vai ser muito mais cobrado quando você tiver na sua vida profissional, por exemplo, onde quando você faltar você tem desconto no seu salário, você tem desconto daquilo que lhe garante a subsistência. Então você vai aprender isso só lá, ou você vai começar a conviver com isso aqui? Então, trabalhar a responsabilidade do estudante, mesmo com esse viés da falta, não punitivo, mas de construção de uma cidadania, acho que também é importante.

Raíssa: Essa questão de ver alguma regularidade entre matar aula mais entre os calouros ou entre os veteranos, acho que meio que você respondeu nessa questão da, de ser inversamente proporcional à maturidade, né. Então, nesse sentido, eu posso deduzir que matam mais aulas os mais novos, e menos aulas os mais experientes na instituição?

Entrevistado: É como eu avalio, é como eu avalio. Eu tenho turmas de primeiro ano, hoje eu tenho turmas de primeiro e de segundo, mas já tive turmas de segundo e terceiro, de primeiro e terceiro, já tive turmas de nível superior, e já tive turma em turnos distintos, então é preciso também fazer essa diferença. O turno noturno, por exemplo, quando eu dei aula nos cursos superiores e no próprio curso PROEJA do *campus* Natal - Zona Norte. Às vezes, o aluno não consegue chegar às sete horas da noite, porque ele trabalha até as seis, seis e quinze. Então ele vem chegar na instituição sete e meia, oito horas da noite. Não porque ele quer, não porque ele seja irresponsável, mas é porque a vida dele cobra algo que ele não tem... Você imagine alguém que trabalhe em Ponta Negra até seis da tarde e precise estar no *campus* Natal Zona Norte às sete da noite. Não vai chegar, nem de carro ele chega, porque o engarrafamento é gigantesco quando você chega na ponte, seja na nova ou na velha. Então tem ausências nesse turno além, mais do que nos outros turnos? Tem! Por quê? Por conta dessas questões. Mas se você pegar os que estão na mesma condição, naturalmente, e infelizmente as turmas mais maduras são turmas menores, a gente entra com, dependendo do *campus*, com 36 ou 40 alunos numa sala, e quando chega no terceiro ano você tem 23, 24, *num* é. Mas se você pegar a proporção, “percentualmente, quantos alunos matam aula no terceiro ano?”. Sei lá, 10 por cento, se você fosse *pro* primeiro ano seria 20 por cento, o dobro. Ah, mas isso é dois alunos a mais só, mas percentualmente é significativo, né. Então eu acho que, continuo defendendo que os mais maduros matam menos aulas, por quê: porque compreendem a importância daquilo *pra* si mesmos.

Raíssa: Ok. Então, já pertinho de finalizar. Como é que você percebe a educação e a juventude atualmente?

Entrevistado: Eu percebo a sociedade atualmente numa realidade muito preocupante. Eu percebo a sociedade muito hedonista, muito imediatista, muito imatura como sociedade, *pra* além da juventude. E eu acho que a juventude reflete isso, é onde eu quero chegar. *Pra* mim, o mundo da educação nas escolas, elas refletem um pouco do que a gente vê na sociedade. Elas refletem um pouco ou um pouco do que a gente vê na sociedade. Nós temos pessoas mais ricas, mais pobres, negros, brancos, pessoas com deficiência, pessoas sem deficiência, homens, mulheres, público LGBT, a gente tem uma gama muito forte de representação social dentro do seio da escola. Então, como reflexo da sociedade, a gente percebe determinadas, determinados comportamentos na escola que a gente vê na sociedade. Então, por exemplo, uma crítica desmedida na discordância, sabe. Se eu posso discordar de você e continuar gostando de você do mesmo jeito. Mas a imaturidade social hoje não tem permitido isso. As pessoas *pra*

discordarem têm de se odiar. Então um aluno, ele não gosta de matemática, mas se ele gostar do professor, ele tem um pouco mais de atenção. E a responsabilidade pelo aluno gostar do professor é do professor, embora às vezes o professor não queira essa responsabilidade pra si, mas é. Porque numa relação, que é uma relação efetivamente de poder, entre professor, que detém o conhecimento e a maturidade, e o estudante, que quer receber o conhecimento e ganhar maturidade, nessa relação, a responsabilidade maior é com quem detém o poder de forma mais eficaz, que é o professor. Então é dele a responsabilidade por interagir mais e fazer o aluno gostar dele. Não tô falando gostar assim, venerar, mas dizer assim, “olha, esse professor tem algo a me oferecer”. A responsabilidade é do professor. O professor, por não assumir essa responsabilidade, em alguma medida, e isso não é em geral, mas a gente percebe, ele concorre, ao não assumir essa responsabilidade, ele concorre com o mundo em que você chega *pro* aluno e diz “olha, eu preciso de um livro de álgebra”, aí ele escreve aqui no Google “álgebra”, e encontrou. Na minha juventude, e eu já sou um camarada que passei da primeira metade da minha vida, na minha juventude, quando eu precisava de um livro, e não tinha aqui, e muitas vezes isso aconteceu, eu precisava recorrer ou a xerox, se eu encontrasse, ou a algum amigo que tivesse, se eu encontrasse, ou fazer a economia do mundo todinho e esperar que alguém viajasse pro Rio ou pra São Paulo pra comprar aquele livro, pra trazer pra eu poder estudar com mais qualidade. Hoje não precisa disso. Então o professor concorre com isso, e ele precisa ter sabedoria pra concorrer com isso. Ele precisa ter maturidade pra entender que, independentemente de ele gostar ou não gostar, isso aqui existe (apontando pro celular). Independente de eu achar bom ou achar ruim, o mundo virtual, a internet, o mundo real, a família e a comunidade daquela criança existem. Aquela criança não vem *pra* cá livre de tudo que ela vive fora daqui. Não vem de jeito nenhum. Ninguém chega aqui limpo e seco, como uma tela branca pra você fazer o que você quiser. Todos nós, quando viemos *pra* cá, trazemos, no mínimo, no mínimo, toda a carga emocional, financeira, social, psicológica, da nossa família, da nossa comunidade e dos próprios colegas com quem convivemos a vida inteira. E aí a gente precisa ter maturidade como professor *pra* perceber isso. E fazer com que essa criança que tenha, ou esse jovem ou esse adulto, que tenha o convívio com esse mundo virtual, mas que também convive com o mundo real, precise entender qual é a importância da educação na sua vida. Qual é a importância da formação em eletrotécnica pra aquele jovem que tá fazendo eletrotécnica. Ele tá aqui porque ele quer realmente fazer eletrotécnica ou ele quer apenas um trampolim pra poder passar no ENEM, num curso superior qualquer? Será que eu não posso, com esse interesse dele, que é o interesse inicial, se for esse realmente, trazê-lo para o encantamento com eletrotécnica, mesmo mantendo o interesse dele por fazer um curso superior? Essa responsabilidade, pra mim, é da escola, é do professor. “Ah, será que o aluno veio fazer eletrotécnica porque quer só trabalhar e não quer fazer um curso superior nenhum?” Bom, se isso é verdade, qual seria o sentido de ele fazer tantas disciplinas de formação geral? É a cidadania. É a interlocução dele com as pessoas que o cercam, com o mundo que o cerca. É a capacidade de leitura do mundo, de interpretação de mundo, que essas disciplinas vão lhe dar... Então é preciso fazer esse casamento, do interesse que o aluno tem, você perceber esse interesse, e quando você percebe, você diz “olha, vem aqui que com esse seu interesse eu tenha essas informações pra você. *Vamo* discutir isso”. Mas você só consegue quando você interage, você só consegue quando você entende o que seu aluno quer. Então você tem que *tar* atento ao aluno. Claro que tudo isso que eu tô falando seria no mundo ideal, mas no mundo real, as relações são tensas, no mundo real, as relações não são tão simples como a gente tá aqui conversando numa entrevista, mas aí cabe a mim, como professor, distensionar aquilo que acontece em sala de aula.

Raíssa: E por fim, por fim mesmo agora... É... Que futuros o senhor vislumbra para o ensino, *pra* educação técnica profissionalizante?

Entrevistado: [alguns segundos de silêncio]. Um misto de absoluta necessidade e sucesso com falta de entendimento do que seja educação profissional. Eu vejo, entre pessoas da nossa instituição, a carência do entendimento do que é a educação profissional. Seja da formação profissional em si, seja da formação geral, seja da equipe técnica que dá apoio a tudo isso que a gente tem como escola. Então eu parto do pressuposto que a figura central de uma escola é o aluno. A escola existe porque o aluno tem direito a ela. Se a escola existe porque o aluno tem direito a ela, o professor vem pra escola, o técnico vem pra escola, a pessoa que vem trabalhar vem pra escola para fazer o trabalho da escola, portanto para atender o aluno. Esse aluno vem com tudo isso que a gente falou agora há pouco e precisa crescer. Como é que você vai fazer pra ele crescer? Você tem que entender o que é educação profissional. Você vai entender

educação profissional como uma educação que auxilia ele na sua cidadania, e aí por isso você vai ter cidadania e profissionalismo agindo paralelamente, mas agindo de forma integrada? Ou você vai dizer “olha, eu sou professor de matemática, e pra mim importa matemática e pouco importa filosofia”, “ ah, eu sou professor de eletricidade, e pra mim importa eletricidade e pouco importa geografia”, “ah mais eu sou professor de geografia, e a geografia vai ser muito mais importante pro aluno do que informática.” Enquanto nós vivermos assim, nesse embate interno, a gente não caminha muito. Portanto, eu imagino que o futuro é um futuro em que nós seremos forçados a ter uma interlocução maior entre nós mesmos, e com essa interlocução fazer com que a educação profissional do país, que é uma necessidade para o desenvolvimento do país, tenha mais qualidade ainda. Hoje eu vejo que a rede de educação profissional e tecnológica, os IF's, os CEFET's e o Colégio Pedro II, se tornaram ilhas, que pode ter uma conotação positiva ou negativa. Se tornaram ilhas de excelência, porque têm infraestrutura invejável num cenário onde se instalam, porque têm quadros de professores e de técnicos muito bem formados, porque têm projetos político-pedagógicos definidos, porque têm planos de desenvolvimento institucional definidos, porque sabem por onde vão, porque têm um norte; mas, do ponto de vista negativo, são ilhas que impedem que as pessoas cheguem até nós. Nós colocamos muros ao nosso redor. É o muro do nosso padrão de qualidade, é o muro do nosso exame de seleção *pra* entrar, porque só entram os melhores, é o muro de dizer “olha, você não faz parte desse mundo porque você estuda pouco”. Nós colocamos esses muros. E em vários dos nossos *campi*, Raíssa, as pessoas pensam que somos escolas particulares.

Raíssa: Sério?

Entrevistado: É. Em vários. Pode perguntar a qualquer pessoa. Em Parelhas, parte da cidade pensa que a gente é uma escola particular. Lá na Zona Norte, parte das pessoas pensam que somos uma escola particular. Nas Rocas, parte das pessoas pensam que é uma escola particular. E a gente acha que as pessoas não nos enxergam assim. Por quê? Porque a gente se insere nessa ilha, e a gente acha que *tá* fazendo o melhor de tudo pra todo mundo. A gente *tá* fazendo o melhor de tudo, mas ainda pode fazer melhor ainda. A gente pode trazer mais gente *pra* cá. A gente pode fazer essa escola ter mais sentido *pra* sociedade. Por que é que a sociedade hoje não está defendendo a educação que vem sendo criticada por pessoas dos mais diversos matizes? Como é que alguém chega e diz assim “naquela escola só tem aluno que se droga, só tem aluno doutrinado, só tem aluno que vai pra lá pra jogar e brincar e não vai estudar de fato”? Por que é que a sociedade não nos defende desses ataques, se nós sabemos que aqui dentro não tem só isso? Por que pode ter alguém que se drogue aqui? Pode! Como pode ter alguém que se drogue dentro de igreja, como pode ter alguém que se drogue dentro de uma escola particular. Então o fenômeno das drogas não é um fenômeno da escola pública, muito menos da rede profissional. Precisa ser enfrentado de algum modo. Nós temos a equipe *pra* isso, mas é difícil. Então o que é que nós vamos fazer *pra* conseguir vencer tudo isso? Essa é uma luta que a gente vai ter que encampar conjuntamente. Enquanto a gente tiver se matando internamente por questões administrativas, políticas, por interesses de grupos, por interesses pessoais, por desejos de “ah, porque eu queria ser advogado no Tribunal Regional Federal de São Paulo, mas eu *tô* aqui e sou técnico administrativo do *campus* Natal Zona Norte”; “ Ah, eu queria ser presidente da empresa Google, mas eu *tô* aqui e sou professor de matemática do *campus* Natal-Central”; enquanto a gente tiver nesse coisa de, menor, a gente não entende a importância da educação profissional. E aí eu aposto que a gente, mais dia, menos dia, com trabalho interno e com um pouco mais de união, a gente vai conseguir dar essa consciência à nossa comunidade, comunidade de servidores, a comunidade de estudantes. Mas é um trabalho de formiguinha. É um trabalho que precisa, mesmo sendo de formiguinha, de planejamento, de intencionalidade. Onde é que eu quero chegar? Onde eu quero estar daqui a dez anos? O que nós temos hoje é o que foi vislumbrado 15 anos atrás por alguém que disse “olha, nós podemos pegar essa rede que tem 50 escolas e ampliar, porque é o que tem sucesso no país hoje em dia. Então por que é que não pode ampliar?” *Pra* ampliar, o que é que eu preciso? Eu preciso de investimento, eu preciso de servidor, eu preciso de formação, eu preciso de uma estrutura que me permita a universalização do acesso à educação profissional. Consigo a universalização? Não! Mas vou deixar de buscar porque não consigo? Né? Essa consciência a gente vai ter, mas é um processo. Porque a nossa rede, nesse aspecto que eu *tô* lhe falando, não tão distante do ano de 2005, ela começou um processo de expansão que pareceu mais uma explosão do que uma expansão. Então vou falar do IFRN. Nós éramos, em 2005, um Centro Federal de Educação Tecnológica, com duas unidades, com cerca de 4 mil estudantes e 450 servidores. Nós somos hoje, só o IFRN,

uma instituição que ao invés de duas unidades tem 22, ao invés de 4500 estudantes, terminou o ano passado com 40 mil e tantos estudantes, não sei o número exato, mas tem no relatório de gestão. Mais de 40 mil estudantes. Terminamos o ano passado com quase 3 mil servidores, só os efetivos. Se você for olhar os terceirizados passa, daí vai *pra* 4 mil. Quer dizer, nós terminamos uma, o ano de 2018, com uma comunidade de mais de 45 mil pessoas envolvidas diretamente com a instituição. Diretamente. Se você levar isso *pras* famílias, aí você *tá* atendendo 300 mil pessoas, na minha leitura. De 200 a 300 mil pessoas. O que ainda é pouco, porque representa dez por cento da população do estado. Mas quando você sai de 4 mil e 500 *pra* 45 mil, você multiplicou por dez. Você tinha 450 servidores, de 3 mil, você não multiplicou por dez, mas multiplicou por oito, sete. Aí você deu uma complexidade muito maior. É por isso que a gente vê relações tensas, mas, ao mesmo tempo que são tensas, são relações que estão amadurecendo. Algumas pessoas não entendem o que é o serviço público, não entendem o que é o interesse público em detrimento do interesse privado, não entendem que uma educação, que uma escola é uma casa diferente de uma empresa, né. Você trabalha com gestão de pessoas, mas você trabalha com a gestão de pessoas de uma escola, você não trabalha com a gestão de pessoas da Coca Cola, né? Então numa escola, se numa empresa qualquer, quando você trabalha na gestão de pessoas, você trabalha com gente, numa escola você *tá* trabalhando com mais gente, e com gente que se preocupa com mais gente. Então isso tudo é um leque de informações que precisa ser digerido e reprocessado por todos nós, porque nós somos educadores, independentemente de sermos professores ou técnicos administrativos. E precisamos amadurecer *pra* levar *pra* um aluno uma educação de qualidade que faça sentido *pra* vida dele, se não fizer sentido *pra* vida dele não adianta. Então a gente precisa entender qual é o sentido de tudo isso *pra* fazer sentido *pro* aluno. Eu acredito que é um processo que ainda vai durar entre 10 e 20 anos *pra* gente ter essa maturidade, *pra* que a gente tenha uma cultura que não possa ser modificada a cada ano, a cada bimestre, a cada biênio. Essa cultura precisa ser cristalizada. Infelizmente, a gente percebe culturas negativas que são cristalizadas. “Eu sou professor de matemática, matemática é mais importante do que língua portuguesa.” “Ah, matemática e português é mais importante que filosofia e sociologia.” “Ah, mas construção civil *pra* edificações é mais importante do que matemática.” Essa cultura ainda negativa precisa ser vencida. Por isso que eu digo: não é um processo rápido, é um processo lento. É um processo que vai ser ainda um pouco doloroso, mas a gente precisa se unir. É só da união que a gente vai conseguir ter uma educação profissional pujante no Brasil. Uma educação profissional que as pessoas olhem e digam “olha, o Brasil precisa de mais técnicos ou mais engenheiros?” Precisa de mais técnicos! Mas ser técnico significa que eu vou ensinar a um aluno a instalar essa lâmpada? Não! Significa que o aluno vai saber instalar a lâmpada, mas vai saber qual é a importância da lâmpada *pra* esse ambiente. Vai saber qual é a importância dele ao permitir ou ao possibilitar que as pessoas tenham uma iluminação mais adequada *pra* enxergar, *pra* trabalhar, *pra* ter qualidade. Isso é cidadania, não é só técnica. E isso precisa ser trabalhado ao longo de muito tempo. Quando a gente vencer a ideia de que o interesse pessoal é o que deve prevalecer, o que é que a gente faz? “Olha, eu sou uma pessoa que eu quero democracia.” Mas você só quer democracia na parte de você colocar o seu desejo, e a democracia na parte de você respeitar a coletividade? E a democracia na parte de você respeitar o interesse do aluno? E a democracia na parte de você saber qual é o resultado que se quer com as ações de hoje? Isso tudo é democracia. Só *pra* encerrar, Renato Russo numa das suas músicas, colocava que disciplina é liberdade. As pessoas querem a parte da liberdade, mas não querem da disciplina. Se a gente conseguir casar, a gente melhora.

Raíssa: Ok, professor. Excelente. Muitíssimo obrigada por sua colaboração.

Apêndice XII – Transcrição da entrevista com o gestor escolar Inácio

Raissa: A primeira questão, qual a sua opinião sobre matar aula, quando você era um estudante, e agora como gestor?

Entrevistado: Matar aula, você fala, é a pessoa não assistir aula enquanto o professor *tá* dando aula.

Raissa: Exatamente. Não porque *tá* doente, porque ela não quer assistir.

Entrevistado: Eu acho que matar aula não é um problema, até porque você tem muitas aulas que não atraem o estudante. Seja por pedagógico, o professor não tem um perfil de ter uma aula inovadora, de uma aula diferente, de atrair a atenção do aluno, ou seja mesmo por questão de antipatia. Às vezes o aluno tem antipatia com o professor, o professor com o aluno, então essa relação não casa, e acontece isso.

Raissa: Tem muito isso, de professor também ter antipatia do aluno? Que a gente escuta muito do aluno antipatizar professor, mas a figura do professor também tem isso? De ter aquelas figuras que ele...

Entrevistado: Muito. Mais do que você imagina. Mais do que você imagina. Aí às vezes, inclusive, como *tô* numa função, porque eu tenho que engolir, de dizer assim “não, tudo bem, professor, mas vamos pensar em outras maneiras...”. Então eu vejo que matar aula é nessas situações: se a aula não tem uma atração, o aluno não se sente atraído por essa aula, por N motivos, ainda mais hoje em dia que tudo é mais legal do que assistir aula, então o aluno mata aula. É danoso por quê: porque o aluno perde o conhecimento, né. Perde aquele momento de interação que teve com o professor, perde aquele momento de interação com a turma. O conteúdo, eu nem digo que o conteúdo em si ele perde, porque tem aluno que não assiste aula, lê o livro e tem o conteúdo, entendeu? Ainda mais se você partir do princípio de professores que não têm didática nenhuma, então o conteúdo ele pega na biblioteca do mesmo jeito. Se o professor é um mero passador de conteúdo, então o aluno lê o conteúdo ou vê na internet e aprende. Mas matar aula, é... Porque sempre tem coisa mais interessante, né. Sempre tem. Eu matei muita aula, aqui como aluno, aqui nessa escola. E aí os motivos foram vários: pra jogar bola, pra namorar... Pra namorar (risos), pra fugir pra casa quando não tinha ninguém em casa pra levar uma menina pra casa... Então eram essas coisas que aconteciam, que são coisas mais legais que assistir aula, então são mais interessantes.

Raissa: E você matava aula antes de ser aluno do IF ou só começou a matar aula depois que se tornou aluno do IF?

Entrevistado: Porque antes de ser aluno do IF a gente tem mais medo, né. Nas escolas tem a questão do medo, né. Porque assim também é muito ruim, tem aluno que não mata aula por medo, não é por interesse, pelo conhecimento, é por medo. Acho que faltei uma ou outra, matei uma... matei, eu fiz umas coisas ruins também.

Raissa: Você era um legítimo mata-aula.

Entrevistado: Era, mas sempre tive notas boas. Porque naquela época a gente tinha medo. Eu matava aula, mas eu tinha medo. Tipo, pô, chegar em casa com a nota baixa, de fazer uma prova e não saber nada, então a gente matava mais depois corria atrás. Hoje em dia o que a gente fica mais preocupado é que os alunos matam a aula mas também não vão nem atrás. E o professor também. Antigamente a gente faltava aula, mas o professor chegava “ei, você faltou a aula passada, o que é que houve, o que é que aconteceu?”. Ou às vezes mesmo o professor passava ali nas rosquinhas, e a gente *tava* conversando, e dizia “E aí, não foi pra minha aula...”, e a gente dizia “É, professor... Foi mal...”. Então havia essa relação. Hoje em dia, não. Hoje em dia não se preocupa nem de um lado nem do outro. Então fica complicado. Então matar aula não é, é ruim

por causa de questão de você não *tar* acompanhando a aprendizagem, mas também não é o fim do mundo não.

Raíssa: E o que vocês conseguem observar aqui, a nível de diretoria: se existe mais matar aula entre calouros ou veteranos, ou não há uma regularidade observada em relação a isso?

Entrevistado: Olha, não consigo enxergar isso não.

Raíssa: É difuso.

Entrevistado: É Difuso. Porque a gente tem inclusive hoje mais trabalho, enquanto diretor, com as turmas iniciais. As turmas do primeiro ano do integrado, especificamente, em cursos mais específicos, dão mais trabalho do que a dos...

Raíssa : Dos seus cursos do técnico integrado...

Entrevistado: Dos meus cursos, do técnico integrado. É porque nossos alunos veteranos, eles já tão no final do curso e pensam, "eu cheguei aqui nesse ponto, vou terminar". São turmas reduzidas, que a evasão já é maior, então os alunos geralmente já tão mais interessados em terminar o curso e seguir sua vida.

Raíssa: E mais familiarizados, em certa medida seria assim, com o ritmo da instituição?

Entrevistado: Também. Porque a instituição assusta um pouco, né? De qualquer coisa. Você vem de uma escola particular, você chega e vem pra um lugar totalmente aberto, onde você tem uma autonomia; se você é de uma escola pública, você vem *prum* lugar que é aberto e tem tudo sob controle, não é tão descontrolado como uma escola pública, como estadual ou municipal, entendeu?

Raíssa: Certo. É... Você consegue observar, então, observar, ou se há algum registro formal disso, de matar aula e de uma possível evasão, futura, de alunos que mais matam aula e acabam desistindo, se evadindo futuramente?

Entrevistado: Rapaz, temos a pequena, a gente já fez um estudo *há algum tempo atrás*, um questionário, cinco, seis anos, quando eu era coordenador inclusive, pra tentar fazer essa relação... Mas a gente consegue notar essa relação no cotidiano de colégio. Verifico o aluno que tem muitas faltas, ele *tá* reprovado, é fácil. Bom, tem que pegar no SUAP, e a gente consegue fazer essa relação.

Raíssa: *Huum*. Mas assim, os docentes, de maneira geral, eles conseguem, digamos assim, sentir, mapear quando o aluno... Porque a gente vê que muitos alunos matam aula, né assim? Quando eu era aluna também eu matava muita aula, mas eu nunca pensei em deixar a escola, e eu acredito que você também não pensava, não passava... Pelo que eu tenho conversado com os alunos é muito nesse sentido, de as pessoas matarem aula, mas não cogitarem "não, eu vou deixar, abandonar a escola", entende? Quando é que vocês sentem que o matar aula passa realmente a ser um problema de evasão, ou ainda não tem essa...

Entrevistado: Não. A gente só consegue ver isso quando o aluno já *tá* na segunda ou terceira reprovação. Porque até o último instante, a gente tenta e faz de tudo.

Raíssa: Até a segunda ou terceira reprovação por falta?

Entrevistado: É.

Raíssa: Nossa, chega a isso?

Entrevistado: Sim. A reprovação geral, não necessariamente por falta, mas em consequência das faltas, ele reprova por nota entendeu? A gente vê que ele já, ó, no primeiro ano, repetiu de novo... aí passou, mas ficou em dependência, reprovou. Esse aí...

Raíssa: Tem mais jeito não.

Entrevistado: E olhe que é fazendo de tudo, viu. Por exemplo, tem coisa aqui que eu não posso nem falar porque *tá* gravando, e a gente tenta ajuda, entendeu? A gente tenta ajudar dizendo “Meu amigo, o que é que você *tá* fazendo da sua vida? *Vamo* aqui dar uma volta...”.

Raíssa: Vocês têm isso, essa proximidade com esses alunos que...

Entrevistado: Às vezes, sim. A gente consegue buscar, mas aí depende muito da característica de quem *tá* atendendo o aluno. Pronto, eu digo isso, porque *tá* gravando, mas não é a minha função chegar e fazer isso com o aluno, mas às vezes eu me levanto e digo “*Vamo* dar uma volta aqui no *campus*”, e você vai conversando. Às vezes pego duas horas, conversa duas horas com ele, *pra* ver se o cara cai na real de que ele precisa daquilo *pra* melhorar, precisa daquilo, que ele *tá* na melhor instituição, no caso, melhor escola de Natal, que ele pode seguir. Então ele tem... Tem que trazer ele *pra* cá, mas tem... Ó, tem uma aluna hoje que a turma dela se formou e ela ainda *tá* no primeiro ano.

Raíssa: E é? E ela ainda *tá*...

Entrevistado: Não, aí esse ano ela não pisou mais. Dá como desistente.

Raíssa: E como é que o IFRN trata esse fenômeno da, a nível de gestão, desses alunos que faltam muito? Tem alguma política?

Entrevistado: Tem. A gente tem o Plano de Permanência e Êxito, não sei se você (incompreensível). Então o Plano de Permanência e Êxito são metas que nós temos que cumprir, inclusive registrado junto com o ministério público. A gente define nossas metas, então o plano de permanência e êxito a gente tem análises de todos os períodos de evasão, não só se o aluno evadiu, mas se o aluno também concluiu no tempo. Então leva em consideração tudo isso.

Raíssa: Mas como é que eu tenho acesso a esse plano?

Entrevistado: No SUAP, indo lá em cima, tem “Plano de Permanência e Êxito”...

Raíssa: Hum... Aí eu consigo ver por curso, como é que...

Entrevistado: Eu acredito que é aberto. Eu consigo ver, os colegas aqui conseguem ver... Mas eu acho que o acesso você consegue ver inclusive por ano... Aí você, é meio chatinho, depois eu lhe mostro ali. Aí você vê por curso, vê por *campus*, vê tudo bem direitinho.

Raíssa: Beleza!

Entrevistado: Vê bem direitinho. Então a gente tem que cumprir essas metas. A gente tem que (interrompido)

Raíssa: E como é, vocês, quem é que decide, é o MEC, é uma coisa que vem de cima pra baixo, ou vocês constroem coletivamente esse plano de permanência, como é que ele é feito?

Entrevistado: No nosso, no nosso... Nossos documentos institucionais, tanto no PDI, os PPCs do curso, no nosso regimento, a gente coloca a nossa meta, que é garantir a formação dos alunos, e a gente define, o reitor define junto com o Ministério Público, a meta que nós vamos ter tantos por cento de evasão, no máximo tantos por cento de evasão. E a gente é cobrado, então são nove itens que a gente tem que analisar, nove ou é sete itens, e a gente é cobrado por essas, por esses resultados. A gente tem que dar resultados. O resultado que a gente tem que dar pra sociedade é que os alunos têm sucesso, e o sucesso não é só terminar o curso. O sucesso é terminar com boas notas e dentro do prazo, e que tenha uma saída com inserção no

mercado. A gente tem que ter isso daí. Aí o que é, como é que acontece: geralmente nós temos uns coordenadores de curso, que deveriam ser os mais próximos dos alunos, em que, em conjunto com a equipe técnico-pedagógica, a ETEP, verificam essas situações em cada turma, turma por turma, pra saber como é que são os estudantes, e os problemas desses estudantes.

Raíssa: E aí eles fazem esse encontro com que periodicidade?

Entrevistado: Todo... todo bimestre temos reuniões de conselho e reunião de pais. Deveriam ocorrer bimestralmente *pra* analisar situações de alunos, né. E existe semanalmente as reuniões de grupo, de cada curso tem reunião de grupo, *pra* que esse grupo pudesse discutir melhorias do curso, problemas, problemas com aluno, os próprios professores pudessem dar essa solução. Não tendo solução, a equipe técnico-pedagógica entra e tenta contato com os pais, contato com o responsável, contato direto com os alunos, encaminha pro setor de psicólogos daqui... Então a gente tem um setor muito bom, aqui no *campus*, as psicólogas e assistentes sociais são excelentes. Pena que são poucas. Aí elas acompanham os alunos. Aí às vezes o aluno *tá* com problema em casa, o aluno tem problema mais grave, sociais, e tal... E aí tenta-se ajudar esse aluno da melhor maneira possível que a lei permite pra gente. Mas até fora da lei, já tirei dinheiro do bolso e disse “ó, *tá* aqui, pegue esse dinheiro e *vamo* ver o que é que você consegue fazer da sua vida”. E aí tem todo esse acompanhamento. A ETEP, ela deveria acompanhar os alunos, por que eu digo deveria? Porque o volume de coisas que acontecem aqui é muito grande, e a gente não consegue dividir bem as tarefas. *Tô* aqui, aí vem uma demanda externa, tem que apagar um incêndio, a ETEP *tá* ali, chega um pai pra falar, chega uma coisa pra fazer, um problema que ocorreu, e vai. Mas a ETEP faria esse acompanhamento dos alunos junto com a coordenação do curso. Deveria chegar na direção só em último caso. Às vezes acontece um primeiro caso já vem direto pra cá, mas só em última instância chegaria aqui, que aqui seria mais coisas das políticas da diretoria, que a gente não consegue fazer. Mas o acompanhamento, olhando, existe o SUAP, mas quais são os problemas? Tem colegas professores que ainda não entregam os registros. Então a gente fica numa realidade muito diferente. Por exemplo: se eu, uma coisa que é interessante, se eu dou uma aula e registro a minha aula e não registro as faltas do aluno, todo mundo *tá* com presença. Então tem professor que deixa pra registrar porque pegou por escrito, fez chamadas de outras maneiras, aí quando registra no sistema, você não tem o acompanhamento direto, aí vai ver, um aluno *tava* com cem por cento de presença, quando faz o registro, vai ver ele *tá* lá só com quarenta por cento de presença. O registro não é diário. Se fosse diário, dava pra fazer um acompanhamento melhor. E tem alguns colegas que fazem só no final do ano.

Raíssa: Minha nossa senhora!

Entrevistado: É um problema. Aí abre processo contra o colega, reclamação, tudo mais, pra ver se coloca, aí dificulta um pouco, aí tem uma certa dificuldade neste ponto. São poucos, repito, repito que são poucos, mas tem essa dificuldade.

Raíssa: Eu nem coloquei aqui, mas você falou dessa questão dos pais... Os pais vêm muito conversar com vocês, é muito difícil ter contato com os pais?

Entrevistado: Eu, especificamente, tenho poucos. Isso é mais a nível de coordenação e pedagógico. Quando é grave vem *pra* cá. Mas a gente faz uma coisa, *tá* gravando aí, não sei nem se eu posso dizer, é, por exemplo, os alunos, obrigatoriamente, do integrado, *tamos* focando mais no integrado do que no superior, são obrigados a fazer rematrícula. O que é isso? Todo fim de ano, vira o ano letivo, aí eles têm que obrigatoriamente entrar no SUAP e clicar um botão: “*tô* vivo, vou continuar o curso”, aí matrícula. Aí o que é que acontece: nossa equipe técnico-pedagógica, isso acontece na nossa diretoria, ela olha o nome de todo mundo que fez e olha o nome dos pais que não vieram pra reunião de pais, alunos que os pais não vieram hora nenhuma, aí tira essa pré-matrícula de tudinho. Então o aluno não *tá* nem matriculado pra o próximo ano. Só vai ser matriculado se o pai vier aqui. Aí o pai tem que obrigatoriamente vir aqui assinar o

documento de matrícula, e aí receber a nota dele, saber a situação dele, conversar sobre a situação do filho...

Raíssa: Isso é uma coisa que só nessa diretoria se faz?

Entrevistado: É, porque não pode fazer isso. A gente faz porque a gente acredita que isso é bom, mas segundo a organização didática ele tem que fazer (incompreensível). A gente faz isso que é pra tentar força alguns casos, porque tem aluno que dá trabalho, que falta, que não entrega o trabalho, não vai pra aula, que dá problema com o professor, problema com outros colegas de sala de aula, às vezes com tudo isso misturado num só aluno, e os pais nem vêm pra reunião de pais, ou porque o aluno não avisa, porque o pai mesmo não tá nem aí pros alunos, aí a gente força ele a fazer, ou tchau, entendeu, da escola.

Raíssa: Você, particularmente, é a favor ou contra – não vai ter nenhum nome exposto no trabalho, de verdade

Entrevistado: Não, sem problema. É Raul, viu, pode botar aí (risos).

Raíssa: (risos) É... Quanto à reprovação por faltas, só reprovação por faltas. Tipo, o cara sabe, o cara tira nota boa na prova, mas o cara não vem. Você é a favor ou contra?

Entrevistado: Depende. Do jeito que o IF faz, porque no IF, eu não sei se você já viu, o aluno é reprovado numa única situação: se ele tem menos de setenta e cinco por cento de presença em todas as disciplinas, e aí ele é reprovado em todas, mesmo que ele venha pagando, sei lá, três disciplina, um exemplo, no curso superior, mas tem uma que ele que deixou de vir, e veio nas outras duas tirou dez, dez e dez, em tudinho, mas faltou a aula todinha, é reprovado nas três. Eu acho isso errado. Acho que o aluno deveria ser retido apenas na disciplina que ele teve menos de setenta e cinco por cento, e que não cumpriu com a carga horária, ô, cumpriu as notas. Mas que deveria ter uma certa punição, deveria. Porque a importância da escola não é só o conteúdo, que eu tava falando no início. A escola não é só instrução, instruir o aluno a saber fazer aquela conta, a saber manusear aquele equipamento, a escola é muito mais do que isso: a escola é interação social, é respeitar as normas, é saber que existem regras, saber que tem benefícios, saber que tem que se fazer isso ou aquilo, então a falta ela representa um pouco o que ele tem que se moldar na sociedade a certas regras, e se a gente tira exatamente essa parte e diz assim “olha, você não precisa vir pra aula, basta fazer as provas”, você tá dizendo a ele assim, “tá, tudo bem, você é superinteligente, você é muito bom”, mas pode trazer consequências cruéis. Aí cada caso é um caso. A educação eu acho que é difícil você ter uma regra, porque você pode pegar um aluno de alto desempenho, a gente já teve aqui alunos com alto QI, que não conseguem, ele assiste uma aula e acha uma porcaria aquela aula, sabe mais que o professor, se brincar. Tem situações de aluno que sabe mais que o professor, aí é difícil você manter um aluno desse em sala de aula. Então você sabe dessa situação, mas já teve situação aqui que o aluno desdenhava o professor, ficava aí no pátio, e foi reprovado por falta, mas porque foi aprovado no ENEM, vieram aqui pedir pra mudar as faltas desse... Então existem situações e situações, tem que ser analisado a cada caso. Mas que falta é uma porcaria, é. Obrigar o aluno a assistir aula, eu acho que é ruim demais. A aula tem que ser gostosa de, ela tem que ter atrativo. Quando tem atrativo o aluno vem, quando não...

Raíssa: Por fim, você acha que matar aula é uma característica cultural daqui do IF, do CNat, particularmente?

Entrevistado: De jeito nenhum. Matar aula, isso é muito comum. Visitei o liceu na França, lá em Portugal visitei duas escolas, de dois colegas, que fui visitar em Guimarães, e os mesmos problemas, de aluno, de faltar aula, de não assistir aula... Só que as escolas são menores e os acompanhamentos são mais rígidos, mas... Mas aqui no CNat, especificamente, não.

Raíssa: E em comparação com os outros campi, você teria essa percepção, se isso é algo mais marcante aqui ou se nos outros campi isso também acontece?

Entrevistado: Eu acredito que tem *campus* mais complicado. Tem alunos que faltam mais em outros campi do que aqui, por incrível que pareça. Agora aqui a gente é um *campus* muito grande, misturado, cursos misturados, alunos do subsequente com do superior, várias coisas acontecendo ao mesmo tempo, tem esporte, tem lazer, tem aula de música, de pintura, tem eventos correndo... Então tudo isso é um atrativo pra que o aluno possa, a princípio, sair, sair da sala de aula, mas que isso é exclusivo do CNat, não é não, não é cultura do CNat não, só do CNat não. Eu já andei em *campus* que também tem esse mesmo problema. Converso com os outros diretores acadêmicos, tem os mesmos problemas. Agora aqui a gente conta, a minha diretoria ela é maior do que um *campus* do interior. Eu tenho mais alunos do que *campus* grande do interior, eu tenho mais servidor. Então proporcionalmente você vai ver mais alunos ali afastados, porque tem muito aluno, se você botar assim, “ah, tem uma média de cinco a dez por cento de alunos que gazeiam, né, que vão gazeiar aula”, os outros *campus* também, agora assim, dez por cento, se só tem mil alunos você vai ver dez alunos.

Raíssa: Beleza.

Entrevistado: Só isso?

Raíssa: Só isso (risos). Muito obrigada!

Apêndice XIII – Transcrição da entrevista com a pedagoga Marisa

Raíssa: Vamos lá, Marisa. É... Especificamente quanto a esse fenômeno de matar aula, eu fui uma aluna que matou muita aula.

Entrevistada: Foi?

Raíssa: E jamais passou pela minha cabeça desistir, eu era uma pessoa muito apaixonada pela escola... Então eu, particularmente, naquela minha... imaturidade, digamos assim, é... percebia nessas fugas às aulas uma... uma... não sei, uma oportunidade de *tar* mais perto dos meus amigos, era aquilo que me interessava mesmo, me apaixonava na escola. É... Então você, com a sua *expectativa*, sua perspectiva de pedagoga, de profissional, saberia dizer se... Se tem um perfil específico do aluno que mata aula, ou se ele é diverso, se qualquer aluno pode matar aula, na sua perspectiva?

Entrevistada: Se tem um perfil específico *pro* aluno que mata aula?

Raíssa: Ou que você observa mais, da sua experiência... Ou não...

Entrevistada: Eu acho que temos alunos que são menos centrados, é... E que, por eles serem menos centrados, terem menos, estarem menos focados, acho que eles, tudo que eles querem é só a vida lá fora, é como se a vida só acontecesse lá fora, lá fora, o que tem de interessante estivesse lá fora. E também a gente tem uma, uma diversidade muito grande de alunos. Não sei se tem relação, porque eu nunca pesquisei sobre isso, mas, por exemplo, a gente tem alguns alunos que a gente encontra matando aula e que, é... Com problemas de indisciplina, aí esses alunos, pelo menos esses alunos que tenha acontecido, em algum momento, de ter abordado, eles, eles têm uma desestruturação familiar grande, são alunos... Muito pobres, é... E... Não têm esse foco, não conseguem perceber que aqui poderia ser um divisor de águas, a oportunidade que ele *tá* tendo de estudar, que ele não *tá* aproveitando, que ele poderia ter um tempo *pra* tudo isso, *pra* assistir aula, *pra* também participar das outras atividades, mas parece que... Tudo que eles mais querem é *tar* somente... No devaneio, na curtidão. Eu realmente não sei, porque eu nunca fiz nenhuma pesquisa em relação a isso, mas me veio isso à cabeça porque, é... Exatamente há pouco eu *tava* conversando com uma outra pessoa lá da COADES sobre dois meninos que vão ser expulsos, e esses dois meninos foram pegos duas vezes, é... Embriagados.

Raíssa: Dentro da escola?

Entrevistada: É. Eles bebem lá fora, e sabem que aqui tem apoio, tem setor médico pra atender, e *termina* vindo *pra* instituição, e aqui a gente detecta, leva *pro* setor médico, dá toda assistência... Aí realmente tem um deles, que a gente, é... Eu fiquei sabendo que tem outros, outros episódios de indisciplina, que sequer foram registrados, fora esses momentos da bebida, e que eu acredito que por isso tenha influenciado, a todo mundo que participou dessa reunião, votar pela expulsão. Porque eu fiquei questionando “mas e o outro, que não teve tantos episódios... É... Teve realmente dois episódios de bebida, mas não tinha os outros episódios”, aí a pessoa me respondeu “mas é porque aí fica difícil, é... Se um *tá* sendo expulso pelos episódios de dois momentos de bebida, o outro não ser, quando teve também dois episódios de momento de bebida”. Eu digo “sim, mas só que eu acho que esse, a gente ainda poderia, esse ainda poderia ter uma chance, que esse ainda poderia, é... A gente ainda poderia conseguir evitar a expulsão, poderia conseguir que ele mudasse as suas atitudes”, porque o outro dá sinais claros de que não, sabe. Aí, engraçado, o outro, como eu te falei, é pobre, numa completa desestruturação familiar, os dois são pobres. O mais indisciplinado, além de tudo, é homoafetivo. E quando eu digo além de tudo, não é que tenha preconceito, muito pelo contrário, é *pra* dizer, assim, que *pro* aluno pobre é difícil, e *pro* aluno pobre e homoafetivo, é mais difícil ainda. Então, tudo que ele teria que fazer é agarrar essa oportunidade, numa escola boa, né? E seguir nos estudos, aí, é... *Tava* falando sobre isso antes de vir pra cá, aí por isso que eu acabei trazendo até essas questões (risos).

Raíssa: Mas é bom você ver como isso acaba acontecendo na prática, né, porque às vezes a gente fica tão envolvido, às vezes, pelo menos enquanto pesquisadora, você que também era até bem recentemente, a gente fica tão envolvido na teoria que às vezes esquece de outras nuances, de como isso acontece na prática, né. Do que o matar aula pode representar *praquele* aluno, que é pobre, que *tá* tendo acesso a uma escola de qualidade pela primeira vez na vida, né.

Entrevistada: É. Que provavelmente é o primeiro na família a ter essa oportunidade. No caso deles, são os primeiros, né. Os pais não têm, é... Trabalho fixo, nem estudo.

Raíssa: Dentro dessa perspectiva, o que é que você entende por escola? Qual a importância da escola, principalmente na vida dessas crianças que sempre estiveram tão à margem dos serviços de um estado de bem-estar social, de fato.

Entrevistada: Eu acho que... Que representa uma oportunidade de... De se colocar de forma diferenciada na sociedade, assim... Porque quando você... Estuda, você tem instrução, você se coloca de um outro lugar... Né. De um lugar de quem sabe usar a palavra, de quem sabe usar os argumentos, de quem sabe do seu lugar ao sol, né, porque a escola, ela também propicia essa reflexão crítica, né, não é só uma mera repassadora de conteúdos, né, mas são conteúdos que também são problematizados, né, e por isso mesmo refletidos, e isso dá uma noção de sujeito, né... De sujeito da sua história. Eu acho que a escola, a escola tem esse tem esse papel.

Raíssa: Você consegue dizer se é mais comum observar se calouros ou veteranos matam mais aula? Se haveria alguma relação da... Tanto de uma ótica da experiência de idade mesmo, quanto da experiência dentro da escola? Se haveria alguma relação, ou você não consegue constatar?

Entrevistada: Se calouros ou veteranos? Não, às vezes a gente até estranha porque é... O menino no primeiro ano, ou a menina, ele já *tá* matando aula, com tão pouco tempo de escola, já *tá* matando. Então o que eu percebo é que esse que já, calouro, já começa a matar aula, é... Ele, isso tem uma certa continuidade depois, assim... Não acho que tenha exatamente uma relação de que só *pro* final, sabe, eu acho que quem já apresenta esse comportamento cedo, ele perdura. Perdura. Claro que tem exceções, às vezes, um aluno pode matar uma aula específica, uma disciplina específica, ou pela dificuldade que *tá* sentindo naquela disciplina, ou pela falta de interesse mesmo, às vezes até na questão do relacionamento com o professor, que termina fazendo com que ele mate aquela aula, mas aí quando esse aluno, ele tem interesse, realmente, ele tem um certo foco, ele sempre busca uma solução. Sempre procura uma solução, é... Sei lá, pagar em uma outra turma, é... Não repetir com aquele professor, enfim. A gente também percebe que eles buscam essas alternativas.

Raíssa: Os que estão mais focados, né?

Entrevistada: Sim.

Raíssa: Você consegue verificar alguma relação entre matar aula e uma possível futura evasão?

Entrevistada: (alguns segundos de silêncio para reflexão). Uma relação direta entre matar aula e uma possível evasão?

Raíssa: *Huhum*.

Entrevistada: (mais silêncio reflexivo) Não deixa de ter. Salvo esses casos específicos que eu citei anteriormente. Mas... Quando o aluno já tem um histórico de muitas ausências em sala de aula, é... Eu acho que, que tem uma relação, sim. (silêncio para refletir). Embora também no meio aí *possa* aparecer outros, outros elementos. Às vezes acontece do... A gente saber que determinado aluno, provavelmente, poderá deixar de vir se não tiver uma ajuda...

Raíssa: Uma ajuda financeira?

Entrevistada: Financeira. Digamos que ele não conseguiu a bolsa, ou nesse momento *tá* sem a bolsa, ou se não tiver ajuda pro transporte, ele não poderá mais vir, acontece em algum

momento, porque aí o pai perdeu o emprego, a mãe perdeu o emprego. (silêncio). Mas sim, eu acredito que sim.

Raíssa: Ok. Aqui no *campus* Central existe a figura específica de algum profissional que verifique se os alunos estão fora da sala de aula quando deveriam estar na sala de aula?

Entrevistada: É... tem o pessoal da, da... da COADES, que... Mas, normalmente, é mais assim: se o aluno *tiver* atrapalhando a aula, sei lá, fazendo alguma coisa que esteja atrapalhando... Ou, às vezes, situação, é... De namoro... É... Que pareça, aos olhos de quem passa, que *tá* exagerado... Mas, assim, digamos que *tá* em horário de aula e tem alguns alunos ali no pátio, não há, não há essa figura de, nesse momento não vejo que tenha essa figura de saber “ah, *tá* aqui, *tá* faltando aula”. Se não for uma dessas situações, porque como tem muitas atividades, às vezes, os alunos da manhã *tão* aqui à tarde. Por exemplo, tem rapaz ou moça que chega aqui 7 horas da manhã, como a gente aqui tinha um bolsista na COADES que ele tinha aula manhã e tarde. À noite era bolsista. Então ele chegava às 7h da manhã e saía às 11h da noite. E isso é uma coisa muito comum. Tinha dois irmãos que eram de Pipa. Que eles vêm de 7 horas da manhã, só iam embora às 7 horas da noite. E tem vários, assim, que passam o dia inteiro na instituição, e que têm aula num turno só. Assim, tendo bolsa ou não tendo bolsa, que... Como eu conheço também dois irmãos, que fazem cursos diferentes, e eles passam o dia todinho aqui, o pai só vem pegar no, no final da tarde, mora na Zona Norte, bem longe... Então, é... Hoje eu não, não, não consigo ver, não... Acho que até já houve mais isso, mas era um número menor de alunos, porque hoje, aqui, esse *campus*, não tem só oferta do integrado, mas tem do superior, da pós-graduação, do mestrado, doutorado, subsequente, licenciaturas, é... Circulam aqui, sei lá, 5.000 alunos. Aí, então, é... Eu acho que esse trabalho era, já houve mais, quando você tinha, quando se tinha aqui menos ofertas, mas hoje isso fica meio... Se não *tiver* nessas situações que eu te falei, acho que é difícil, chegar e abordar.

Raíssa: É... E você sabe dizer se existe essa figura em outros *campi*, menores?

Entrevistada: (pequeno silêncio) Provavelmente, nos outros *campi* menores seja mais fácil. Porque esse *campus* aqui tem 5 diretorias acadêmicas, que cada diretoria tem um corpo de alunos, de professores, de técnico-administrativos, tem uma estrutura própria. E nos outros *campi* você só tem uma diretoria acadêmica. Aqui até *pra* fazer uma reunião de pais é complexo.

Raíssa: É... Qual é o procedimento da, da COADES, você que também trabalha aqui... Do setor pedagógico de vocês, frente a esse problema dos faltosos? Daqueles alunos que começam a dar sinais de, de... A terem registros de muitas faltas? Qual o procedimento que (interrompida)

Entrevistada: Por exemplo, agora mesmo se decidi que não vai se fazer a reunião de pais geral. Cada diretoria acadêmica, o pedagogo ligado a cada diretoria, vai centrar nos alunos que estão com rendimento baixo, com faltas, e vai se chamar os pais desses alunos, *pra* conversar, é... Então, essa, essa é uma medida: final de semestre, é... De chamar os alunos faltosos. Outra coisa também, no processo, normalmente quando acontece algum tipo de indisciplina pelo aluno, que chega *pra* gente, a primeira coisa que a gente faz é olhar o sistema acadêmico, como é que ele *tá*, de rendimento (interrompida)

Raíssa: No próprio SUAP?

Entrevistada: Sim. Boletim. Como é que ele *tá* de rendimento e como é que ele *tá* de... De presença na instituição.

Raíssa: Como é que esses, essas, é... Situações dos alunos chegam a vocês? São os professores que trazem, os próprios alunos... Como é que vocês tomam ciência disso? São vocês que (interrompida)

Entrevistada: Também chega através de professores. Chega através de professores... Se tem um aluno, às vezes, o professor chega, procura o pedagogo, porque determinado aluno *tá* faltando bastante... Mas também por ocasião do conselho escolar, os pedagogos fazem esse levantamento. E por ocasião de reunião de pais também fazem. É... Então, normalmente, ao final

de cada bimestre é feito. E nesses momentos, né, que eu falei, de reunião de conselho escolar e de reunião de pais também.

Raíssa: Certinho. É... Como você encarava isso de matar aula quando você era uma estudante e como vê isso hoje enquanto profissional, enquanto pedagoga da... De uma instituição de ensino?

Entrevistada: É... Eu também matava aula. Eu era envolvida com militância estudantil na universidade... Era, era como... Parece que a vida mais pulsante *tava* lá fora (risos). Mas eu tinha, mas eu tinha um foco, eu realmente nunca pensei em desistir, eu nunca pensei em não concluir, entendeu? Eu queria passar de ano, eu queria ser aprovada em todas as disciplinas, embora eu também, é... Engraçado (risos). Eu acho, assim, que a universidade foi um divisor de água na minha vida, e muito mais pelas experiências culturais que eu vivi (risos)... Que a universidade me propiciou. Claro que *ajudou* também os conteúdos, mas eu considero que isso é importante também, essa vivências. Como os meninos aqui que têm, sei lá, vivência com a música, com o teatro, com... Aqui oferece muitas vivências que eu acho que. Acho que, talvez, *pro* aluno seja difícil (risos) não perder o fio, não perder o fio condutor, né. Por isso que eles precisam de alguém *pra tar* regulando.

(o celular dela toca, e há uma breve interrupção na entrevista; ela desliga a ligação e damos continuidade à conversa de onde paramos)

Raíssa: É... E hoje enquanto profissional é naquela linha que você já me disse, né, de, da questão do foco, de... De encarar esse fenômeno de matar aula hoje, enquanto profissional, é... Qual a sua opinião mesmo, assim, pessoal, a respeito disso, de matar aula, enquanto profissional, enquanto pedagoga de uma instituição de ensino?

Entrevistada: É... (silêncio) Eu também não acho algo do outro mundo não, né? Que eu própria vivenciei, como eu já falei, de que, às vezes (risos), o que pode *tar* pulsando mais *tá* ali fora da sala de aula. É... Porque a gente há de considerar também que tem umas, acho que todo mundo é assim, tem as disciplinas que você se envolve mais e as que você se envolve menos, as que você gosta mais, as que você gosta menos, às vezes, tem aquele professor que você tem uma empatia, e aquele que você não consegue ter empatia porque, o jeito *dele* pensar, é... Não é que você não possa viver com alguém que pense diferente, mas, às vezes, sei lá, tem uma atitude assim mais arrogante, mais, mais... Muito de imposição, e o adolescente, ele sempre quer questionar os limites. Porque os limites, também, eles, eles são importantes, mas eles também são importantes quando você transpõe os limites. Porque, se não fosse assim, por exemplo, quando se dizia, na teoria, de que era... “O sol girava em torno da terra”, né, assim, então... Se não fosse importante romper os limites você não se arriscaria nunca a nada, e as coisas não, é... Não *aconteceria* além dos muros, né. Então o limite, ele é importante, acho que ele é estruturador da personalidade, mas em alguns momentos ele é importante também ser transgredido (risos).

Raíssa: (risos) Gostei dessa colocação (risos). Você falou agora há pouco, antes de o celular tocar, que era importante que alguém trouxesse o jovem, dados esses estímulos *pra* que ele largasse o fio da... O fio condutor, era importante que alguém o puxasse. Quem você acha que é a pessoa principal nessa atividade de puxar o aluno *pra* que, *pra* se agarrar ao fio?

Entrevistada: Eu acho que uma boa escuta desse aluno... Uma boa escuta, e... Esse aluno perceber que você realmente se importa com ele. É... (maior silêncio da entrevista) Outro dia eu atendi uma aluna da licenciatura... E ela não *tava* nada bem. Ela me disse até que tinha tomado Rivotril... Enfim, cheia de... E ainda tem a questão da sexualidade, fora os problemas com a mãe que ela relatou, que não mora com o pai, mora com a mãe, aquela relação onde parece que não existe amor. E essa aluna agora tem sempre voltado *pra* conversar comigo (risos). Porque... Às vezes o que você quer é alguém que te escute, que te acolha, né, que... E que impulse você a não... A não aceitar aquilo que você acha que *tá* fadado a... Às vezes até a questão do vitimismo... Mas... Desculpa, me perdi, eu acho (risos)...

Raíssa: (Risos) Eu também me perdi, fiquei tão envolvida no... No relato da aluna, mas eu acho que você falava, eu acho que eu peguei agora, sobre que alguém se importa, a escuta do aluno.

Entrevistada: Sim, porque é engraçado, eu também percebo que o aluno, às vezes, ele reclama do limite, ele não tem esse limite em casa, mas ele reclama, mas ele quer esse limite, porque esse limite é importante pra ele, porque se eu não tenho esse limite eu *tô* solto, eu *tô* à deriva...

Raíssa: Você não tem nem o que transgredir quando você não tem o limite, né?

Entrevistada: (Risos)

Raíssa: Então se você tem a necessidade de transgredir, transgredir o quê, quando nem o limite tá posto? (risos).

Entrevistada: É...

Raíssa: Ok. Especificamente sobre a reprovação por faltas, qual é a sua opinião – sua opinião – sobre a reprovação exclusivamente por faltas? Sem... Digamos que o aluno consiga, é... O conteúdo, e consiga dominar o conteúdo, sem a presença na aula, mas não, não assista essas aulas, enfim. Se fosse apenas a reprovação por falta, qual seria a sua opinião sobre?

Entrevistada: Eu aprovaria ele (risos).

Raíssa: Aprovaria?

Entrevistada: Aprovaria. Sei que tem aquele limite, pela LDB, dos 25%, mas já aconteceu aqui, que foi uma polêmica. Um aluno que, no quarto ano, andou faltando muito, e... Agora, só que esse aluno tinha notas boas, mas pelas ausências ele seria reprovado. E o aluno passou em medicina. E aí então eu acho que, que se a escola também tem esse compromisso com a continuidade dos estudos, ele já deu a prova de que é capaz. Aí isso gerou um mal-estar aqui muito grande, porque a diretoria de ensino foi favorável à aprovação desse aluno, mas a diretoria dele não era (risos). Isso gerou um mal-estar, porque a diretoria foi adiante.

Raíssa: Na aprovação ou na reprovação?

Entrevistada: Na aprovação.

Raíssa: Sim.

Entrevistada: (risos) A Diretoria de Ensino. Mas a Diretoria dele, a própria pedagoga da diretoria dele, como que, como esse aluno faltava, e como ela dizia que alertava esse aluno, então era meio assim... A questão, não sei se exatamente burocrática, ou se, é... Não sei se exatamente burocrática ou do castigo, não sei, mas... E quando esse aluno ele passou a faltar, porque ele *tava* estudando *pra* o ENEM. E aí ele foi aprovado em medicina, e aí os professores não estavam mais aqui *pra* ser *negociado* a questão das presenças, e acho que foi dado uma canetada (risos)

Raíssa: (risos)

Entrevistada: Particularmente eu não reprovaria esse aluno.

Raíssa: É... Por fim. Por fim não, que eu vou sentir necessidade de fazer só mais uma perguntinha.

Entrevistada: Pode fazer quantas quiser (risos).

Raíssa: (risos). Quais são as particularidades desse *campus* que você visualiza que podem favorecer o aluno a sentir essa “pulsação”, que você falou, mais fora da sala de aula do que dentro?

Entrevistada: É... Aqui tem uma diversidade muito grande, tanto, é... Eu acho que os alunos se sentem aqui muito... Se sentem acolhidos, se sentem aceitos como eles são. E aí eles gostam de pintar os cabelos de várias cores, e aqui eles, é... Eles... Como é que eu quero dizer... Assumem... Sei lá, se um menino quer namorar um menino, ele assume com mais tranquilidade... É... Então ele tem esse, esse, esse ambiente que, que propicia essa aceitação, que, por sinal, isso é uma coisa que algumas pessoas criticam. Assim... Muitas pessoas criticam porque eu

acredito que essas pessoas gostariam que fossem condenadas essas demonstrações homoafetivas. Só que eu acho que *pra ser* condenadas as demonstrações homoafetivas, também não poderia permitir demonstrações entre casais heterossexuais. Por exemplo, é... Quando eu estava na Diretoria de Ensino, a gente começou a ter muito problemas com a abordagem dos vigilantes. Dois rapazes sentados, sem *estarem* fazendo absolutamente nada, mas *tava* um ao lado do outro, só podia ser gay. E aí a abordagem era muito ruim, muito desastrosa. E aí nós começamos a fazer algumas rodas de conversa *pra* discutir os afetos na instituição. A primeira roda de conversa que eu, que eu articulei, foram convidadas 50 pessoas: setores, assistência estudantil, COADES, professores e alunos, que era exatamente *pra* discutir, é... Os afetos presentes na instituição. Escola como um lugar de afetos. Depois nós fizemos várias outras. É porque os meninos daqui são tão avançados que depois dessas rodas de conversa, não foi por, como é que quero dizer, por incentivo da diretoria de ensino, aí eles fundaram o coletivo LGBT (risos).

Raíssa: Que legal.

Entrevistada: Mas enfim. Eu lembro que uma vez eles queriam fazer uma exposição, de fotos, e queriam fazer a exposição de fotos só de casais homoafetivos, e eu disse “Não. A gente... Tem que ser todos os afetos. Um casal hétero, mãe deixando filho na escola”, enfim. É, também teria que caber todos os afetos. Se convenceram. Fizeram, né. Mas, é... Então eu acho que eles se sentem aceitos como eles são, e respeitados dentro das escolhas deles... E por isso eu acho que não tem essa história que “ah foi estudar no IFRN, e aqui se tornou gay”. Não é isso. Isso já *tava* nele. Isso já *tava* nele, né? E... É... E aqui ele sentiu, se sentiu à vontade *pra* poder expressar isso. E que, às vezes, isso também nem é definidor. Eu percebo, assim, é... Já tem meninas aqui que namoraram meninos, e *tarem* apaixonada, e no outro, em outro momento mais à frente, estar com menina, numa questão do afeto, não da questão da genitália, sabe? Mas do afeto mesmo. Eu acho isso bacana (risos).

Raíssa: E é sim. É... Certo. E, por fim – agora por fim mesmo – o professor: qual a importância do professor nisso, na escolha do aluno de se manter ou de sair da sala de aula?

Entrevistada: Ah, tem muito professor que não se vê como educador. E isso é sério porque, é... (interrompida)

Raíssa: E quando você fala, desculpa interromper, mas quando você fala que “tem muito professor que não se vê como educador”, você se refere a professores daqui, da escola?

Entrevistada: Sim, sim. Tem professor que utiliza essa frase mesmo “eu não sou educador”. Quando você se coloca dessa forma, eu acho que é um pouco, por analogia, um pouco parecido com a pessoa que *tá* ali pra repassar conteúdo, porque quando você *tá* lidando com adolescentes de 13, 14 anos, que *tá* em processo de formação, é igual quando, por exemplo, o pai e mãe quando diz “não faça assim, faça assado”. Educação é uma coisa difícil porque não é uma coisa que você diz hoje e pronto, você precisa retomar todos os dias, sempre, todos os dias. Então quando o professor não se coloca como educador, e eu acho que a gente tem uma boa parte de professores assim, que *ele* não consegue nem perceber o aluno, ele não sabe quem é aquele aluno, *pra* além da sua sala de aula. É... Então ele não tem essa preocupação com o aprendizado desse aluno, com a evolução desse aluno, porque também é... O aprendizado e a evolução do aluno, com relação a ele mesmo... Porque às vezes você também compara com o outro e nem consegue perceber, é... A evolução da pessoa e o aprendizado da pessoa, porque você *tá* comparando com outras, não dele com relação a ele. Então, pra você ter ideia, tinha um professor que ele é muito tradicional aqui, isso faz um tempo, e da turma dele, sei lá, não lembro quantos alunos eram, eu lembro que acho que 17 alunos iam ser reprovados, de vinte e poucos. Aí, e ele não achava necessário ter que voltar, ver qual a dificuldade do aluno, retomar algumas coisas, porque ele queria cumprir o conteúdo, cumprir o programa. E... E foi difícil... E eu acho que eu só consegui convencê-lo porque eu tinha uma boa relação com ele, aí com isso consegui diminuir o número de reprovações, mas eu tô falando ele como exemplo, mas tem outros que nem se abrem a isso. E claro que tem outros que *tão* preocupados realmente com, é... Com o aprendizado do aluno, a gente também tem esse tipo de professor, preocupado com o

aprendizado do aluno. Mas tem vários que, aí também ensinam no superior, e *quer* tratar o aluno do integrado do jeito que trata o do ensino superior, sabe, não consegue fazer a distinção... Eu já esqueci a pergunta.

Raíssa: (Risos) É... A última que eu fiz foi a sobre a importância do professor, *pra* que o aluno se mantenha ou queira sair da sala de aula.

Entrevistada: Sim, eu acho bem importante. Agora nem sempre o professor percebe que ele tem essa importância *pra* que o aluno se mantenha. É... É frequente, às vezes, aluno querer mudar de uma disciplina porque não consegue ter aula com aquele professor, porque... É engraçado, fica uma incompatibilidade do aluno em relação ao professor, e do professor em relação ao aluno. Porque o professor não consegue perceber que ele é o adulto, e que ele sendo o adulto, ele tem que manter, também, o distanciamento necessário, o distanciamento nesse aspecto, de não, não é...

Raíssa: De não se “trocar”, digamos assim.

Entrevistada: Isso, de não se misturar. Mas... É difícil, porque, sei lá, porque você vem dar aula de sociologia, ou de filosofia, ou de matemática, e... Ou de física... E... E nem sempre você tem aquela formação *pra*, a formação *pra* lidar com esses alunos de 13, 14, 15, 16, 17 anos, que *tão* em processo de formação. Na fase dos hormônios.

Raíssa: *Huum*.

Entrevistada: Não sei se eu consegui ajudar...

Raíssa: Mas, e muito! Obrigada!

Apêndice XIV – Transcrição da entrevista com a pedagoga Rubel

Raíssa: Agora vai, agora *tá* gravando (risos). Se a coordenação pedagógica, ela tem um perfil do estudante que geralmente mata aula ou se não dá para estabelecer esse perfil; se qualquer aluno pode matar aula, ou se vocês conseguem realmente sondar algumas características que são mais comuns aqueles alunos que são mais comuns faltar aula para fazer o que quiserem com o tempo deles; Gazejar aula, né, como muita gente chama.

Entrevistada: No meu tempo era gazejar (risos). Olhe, é porque nosso trabalho, ele é muito... volumoso, né, muito amplo. Você foi aluna daqui, deve ter alguma noção de como é. Então, na verdade, a coordenação, existe até a figura do coordenador pedagógico, que ele tem acesso a todos as diretorias, né, a todos os acontecimentos das diretorias, porque os colegas pedagogos, cada um *trazem* as suas demandas, né, as suas dificuldades, suas alegrias. No meu caso, eu sou pedagoga de uma diretoria, entendeu? Então assim eu não tenho esse mapa geral, não tenho como ter, isso é até uma coisa que a gente pode ter enquanto coordenação, enquanto para estruturar mais a coordenação, a figura da coordenação, que é o que tem uma pessoa, uma pedagoga nesse papel, mas eu enquanto pedagoga da diretoria, não tenho nem do geral e nem da própria diretoria, porque são *tantas* os outros problemas, são tantas as tarefas, de acompanhamento de aluno, de assessorar pais, de atender pai, seja no telefone, seja ao vivo, de fazer reunião bimestral de pais, né, que na verdade esse ano foi semestral, é... de fazer reunião de conselho de classe, de atender aluno a todo momento, como, eu não sei se você percebeu, que a gente *tava* ali com um aluno que a gente vem trabalhando...

Raíssa: Que inclusive respondeu meu inquérito ele...

Entrevistada: Foi? Pois é, porque ele é de... Coincidentemente, ele é do primeiro ano dos que você fez o inquérito lá. Então assim, uma forma que existe de a gente, mais ou menos, saber se ele mata aula, aliás não é uma, são duas: é fazendo a leitura dos boletins, que a gente faz, e a gente não a gente não faz isso todo dia, por conta das tantas outras demandas, a gente faz na prévia, na preparação da reunião de pais, e geralmente, e também no conselho de classe, mas principalmente na reunião de pais, *pra* poder, quando entregar os boletins, é... Se um pai quiser tirar alguma dúvida com relação a qualquer coisa do boletim, aí a gente inclusive chama atenção, “olha, ele aqui tem tantas faltas em disciplina tal”, porque não são em todas, né, porque às vezes tem um aluno que frequenta todas as aulas de arte, e falta muito nas aulas de matemática, por exemplo. Então assim, só nesses dois momentos: quando a gente *tá* preparando a reunião de pais, que se faz a impressão, a busca, a leitura dos boletins, e aí, eu tenho muito esse cuidado, eu, particularmente, não sei se todas as colegas têm, mas, enfim, de ver, verificar as notas e as faltas. Ou, o outro momento, é que, não é nem assim uma coisa que sai da gente: é quando o professor nos procura e diz, “olha, fulano de tal não *tá* indo *pras* minhas aulas”.

Raíssa: Isso é algo que acontece bastante, com alguma frequência? Ou é algo muito pontual?

Entrevistada: Não é com frequência. Não é com frequência, é pontual mesmo. Aí quando a gente recebe essa demanda do professor, ou quando a gente detecta por nós mesmos, né, principalmente nesse momento da leitura do boletim, nessa prévia da reunião de pais, aí a gente chama o aluno primeiro, que é o que *tá* aqui, *tá* mais fácil, *pra* conversar, saber o que *tá* acontecendo. E dependendo desta conversa, do que a gente escute, aí chama o pai. Se for um aluno que *tá* com dificuldade, que *tá* tudo ruim no boletim dele, né, ali no, objetivamente, notas e faltas, aí eu – eu – já chamo direto o pai e a mãe. Chamo os pais, *pra*... E aí eu digo “traga ele aqui também”. Mas, é... São essas duas situações. Não tem, a gente não tem pernas *pra* *tar*, por exemplo, saindo daqui da sala onde a gente *tá* trabalhando e ir lá ver se tem algum aluno que não *tá* assistindo aula.

Raíssa: Existe essa figura em algum profissional?

Entrevistada: A COADES, que é a Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar, que funciona lá no bloco de aulas, ela tem esse papel.

Raíssa: Que era de Gomes, Gilvan...

Entrevistada: Sim, era de Seu Gomes. É, seu Gilvan, né, que era da DIAREN também quando eu cheguei aqui. Tem, ainda tem. Inclusive tem vários... Como é que chama os meninos... Que são terceirizados. Tem os servidores que são coordenadores lá na COADES, eles são efetivos, mas a gente, eu acho que tem bem uns 4 servidores que são terceirizados, que fazem as rondas, que chamam esse nome antigo e bem... bem policial, né, ronda. Eles fazem as rondas *pra* verem tudo, né, e inclusive *tá* em horário de aula e tem aluno fora da sala, então eles chamam a atenção.

Raíssa: Mas eles fazem isso aqui, nas rosquinhas, por exemplo?

Entrevistada: Fazem nas rosquinhas, em todos esses ambientes, nos corredores, rosquinhas, acho que até pela área das piscinas, pelo campo de futebol, eu acho, isso aí eu nem tenho certeza, mas que fazem pelos blocos, bloco b, bloco a, o próprio bloco c, né, e nas rosquinhas que é um *point*, né, as rosquinhas. São um *point*.

Raíssa: É verdade. É... Você consegue observar, minha cara, se existe alguma... Se há uma frequência maior de gazeir/matar aula, entre os alunos calouros e os veteranos? Se os veteranos matam mais aula que os calouros, ou não dá *pra* fazer essa observação, do seu ponto de vista?

Entrevistada: É. Do ponto de vista dessa condição, de, objetiva, de ter, de saber quantos são, né, qual o volume disso diariamente, eu não tenho, porque é como eu disse na questão anterior, né: a gente não tem pernas *pra* *tar* fazendo isso, até porque tem esse pessoal da COADES que faz. Inclusive eu penso que seria uma boa indicação *pra* você, procurar conversar, procurar... Se João Vitor tivesse aqui, mas ele *tá* afastado *pra* mestrado, ele é coordenador...

Raíssa: Já *tô* com isso em mente. Joao Vitor, eu sei quem é...

Entrevistada: Pois é. Mas tem ainda, tem duas figuras lá que são Francilene e Tânia, Tânia Costa, que já foi diretora de ensino, e que hoje *tá* na equipe pedagógica, que ela é pedagoga, mas que ela *tá* atuando mais na COADES. E tem Francilene, que é servidora, que *tá* na COADES. Entendeu? *Eles* têm muito mais respaldo e argumentos objetivos *pra* suas perguntas.

Raíssa: Com relação a isso.

Entrevistada: É. Agora do ponto de vista de leitura, né, do todo, de de compreensão e de olhar

Raíssa: De experiência em si...

Entrevistada: É. De experiência como pedagoga, eu penso que a questão de matar aula, como você *tá* usando, é mais, se dá mais nos, digamos, segundos e terceiros.

Raíssa: Sim...

Entrevistada: E talvez, com alguma incidência maior aí, no segundo. No primeiro... Tem, mas eu acho que é bem menos. Eu acho. Assim, pela leitura que eu faço, porque o primeiro ano, eles, principalmente no primeiro semestre, eles chegam aqui bem bonitinhos, né? Bem inibidos...

Raíssa: Impressionados...

Entrevistada: É, bem acanhados, muito, muito deslumbrados, né, querendo descobrir tudo, saber de tudo, mas o volume de disciplina, a mudança do... Dessa experiência do ensino, que eles *tavam* lá no ensino fundamental, eram menos disciplinas, eram menos professores, e estavam em espaços, é... Pelo menos os que vêm da escola pública, em espaços menores, do ponto de vista espacial mesmo, geográfico. E os que vêm de escola privada, ok, talvez não tenham tantos deslumbres, com relação a espaço geográfico, mas têm também pelo próprio *corpus* da instituição, né, que é cheio de novidades. E possibilidades. *Pra* começar, tem as famosas rosquinhas, né (risos), que é um ponto de encontro deles. Aí, ainda, né, desse ponto de vista de olhar, eu acho que os do primeiro ano no primeiro semestre, são bem calmos, bem quietos, eu acho que tem, talvez, uma incidência muito pequena de gazeir aula, né, de matar aula. No

segundo semestre, aí isso aí já, é... Eleva, sabe? Digamos, se *tinha*, digamos se *tinha* 50 alunos que gazeavam aula no primeiro semestre das turmas do primeiro ano, isso eu *tô* falando de todas as turmas, aí no segundo semestre, digamos que isso aumenta aí uns 20% ou mais.

Raíssa: Sim, *huhum*.

Entrevistada: Aí do segundo ano, que eles já se consideram, né, donos, poderosos aqui dentro, porque já conhecem mais, e tão chegando os novatos, né, os calouros, aí eles também gostam, eu noto que eles gostam de se exibir, *pra* os novatos, né, *pra* os calouros. Então é possível que no segundo ano tenha mais incidência. Aí por que que eu digo que no terceiro e no quarto pode cair isso? Porque quem realmente *tá* querendo, né, estudar, quem quer essa formação aqui, aí eles vão caindo mais na real, “opa, isso aqui eu não posso brincar mesmo não”, né, “ou eu assisto aula, me dedico... ou eu estudo, ou eu não vou *pra* frente”, né, “eu não vou ser aprovado, eu não vou conseguir concluir isso aqui”. Então é isso. E quarto ano, que até alguns já são adultos, em termos de idade, né, já têm 18 anos, por aí, é... Nesse sentido de completar a maior idade, eu acho que deve ocorrer, mas muito pouco, porque já mudou tudo *pra* eles, né. Eles já amadureceram em todos os sentidos, inclusive, né, nessa idade, de ser... Alguns terem completados 18 anos, aí eles sabem que... Eles têm essa compreensão. “Ou eu dou conta disso aqui ou então vou me dar mal”, né. Então alguns até desistem, no quarto ano, porque vão tentar provas da, na... Nos centros de educação de jovens e adultos, ou no ENCEJA, né, que atualmente nós temos o ENCCEJA, que você faz a prova, que é nacional, se você tiver 18 anos e passar, você já pode ir atrás do ENEM, né. Que o ENEM não dá mais um diploma de ensino médio, né. Você ou faz o ENCCEJA, ou vai fazer as provas marcadas na Secretaria de Educação, né, *pra* concluir o ensino médio. Então é isso. Esse, essa... Não é uma coisa nivelada, na minha compreensão. Não *tô* falando nada no ponto de vista objetivo, né, mas na minha compreensão. Primeiro ano, primeiro semestre, não, acho que é muito pouco essa incidência; aí no segundo semestre, nesse primeiro ano, já deve ter mais alguém, porque aí já tem uns detalhes, né, desencantou, *tá* agoniado, tem deles que se sentem completamente fora do contexto da sala de aula, porque não *tá* compreendendo, não dão conta, principalmente as disciplinas, é... Mais de cálculo, da formação geral, matemática, física e química. Então quando eles *tão* lá no segundo semestre, isso nas turmas de primeiro ano, que veem que não *tão* acompanhando, não *tão* dando conta, aí isso deve aumentar a incidência de matar aula.

Raíssa: *Huhum*...

[14:22] – Sabe? É uma leitura minha. Aí segundo ano, eu acho que isso... Em alguns momentos pode reduzir, mas eu acho que aumenta um pouquinho. E terceiro e quarto, é... Eles caem na real, sabe? Eles têm mais maturidade, de “ou eu dou conta disso aqui, ou então eu vou embora”, né, “vou procurar outra alternativa”. Acho que é isso.

Raíssa: Sim, beleza. É... Vocês conseguem verificar alguma relação entre matar aula e uma possível evasão? Ou não, não tem muito a ver?

Entrevistada: Eu acho que tem a ver. Sabe? É... Se eu sou não sou, não *tô* me achando na sala de aula naquela disciplina, né, ou em algumas disciplinas, se eu... Aí eu não assisto, eu tenho muitas faltas, eu não *tô* compreendendo o conteúdo, é... Eu já *tô* com a nota abaixo da média, eu vou ser reprovado, ah... Então eu penso que esse aluno pensa assim “eu vou, daqui a pouco eu vou terminar isso aqui esse ano, e vou embora daqui”, entendeu? “Não venho mais”. Teve casos esse ano, no primeiro ano, numa turma que eu acompanho, de um aluno que primeiro ele começou a... Disse que ele não ia *pra* aula, não ia, não ia, não sei se ele vinha *pra* cá.

Raíssa: *Pra* escola.

Entrevistada: É. Mas disse que ele não assistia aula. E aí ele desistiu. No primeiro ano, num curso de Administração, numa turma que eu acompanho, entendeu.

Raíssa: Sei. E administração que é um curso bem concorrido, né?

Entrevistada: É bem concorrido. Aí, assim, eu acho que tem a ver, um pouco, é... Gazear aula, e pode ser um futuro aluno desistente. Eu chamo desistência, pelas pesquisas que eu fiz, sabe,

assim, eu não uso o termo “evasão”. Embora o nosso sistema, né, o SUAP hoje, antes o Q-Acadêmico, usasse, usa “evasão”, mas eu não uso. Desistente é um conceito, e no meu cargo, meus estudos, desistir é muito sofrido *pra* os alunos da EJA, do PROEJA. E evasão é até, fui ver no dicionário, evasão é alguém que foge, que escapa, né. E eu acho um termo absolutamente policialesco, que ele diz assim, os policiais, quando dão entrevista, diz assim “o meliante fugiu do local”, né. Não, “o meliante se evadiu do local”. E aí, desde o mestrado, que eu nem atentava muito *pra* isso, mas eu não chamava evasão, não gostava. E aí, agora no doutorado, mais ainda, já tive sérias discussões na rede de pesquisa por causa disso, né, que um professor lá disse “eu gosto mais de evasão”, e eu fui dizer que eu não usava esse termo, que inclusive eu fui buscar no dicionário e tá lá: evasão é escapar, fugir, evadir-se. Né?

Raíssa: Eu acho que tem mais a ver com matar aula de fato, com que de fato a desistência do percurso educativo.

Entrevistada: Pois é. E desistir, você desiste de algo que você queria, mas você não pôde continuar. Entendeu? É diferente.

Raíssa: É algo mais exterior a você

Entrevistada: É, exato. Exatamente. Então é, é... Ai, meu Deus, eu me esqueci a pergunta (risos).

Raíssa: (risos). É sobre a evasão, de matar aula conduzir a uma futura evasão.

Entrevistada: Pois é, é isso. É porque eu já falei bastante (risos).

Raíssa: (risos). É... Sim, isso daqui você já falou, da existência do profissional, que aí eu vou falar com Tânia ou Francilene...

Entrevistada: Inclusive com os próprios servidores terceirizados, que fazem a ronda, se for permitido pela, sabe, pela sua pesquisa. Eu acredito que sim. Eu acho que você vai ter muito elemento, muitos elementos aí, que talvez você esteja buscando, né. Porque eu li, quando eu li, quando você começou a fazer a pergunta pra mim, foi que eu me lembrei, porque eu tinha lido quando você tinha enviado, e eu disse “vixe, eu acho que isso aqui era bom com o pessoal da COADES”.

Raíssa: *Huum*, mas eu vou procurá-los também. É... Quanto a essa questão do relacionamento com as famílias, com os pais, é... A gente sempre ouve falar que, no ensino, os pais meio que soltam mais os filhos, né, no ensino médio, ficam mais soltos, por conta própria. Esse relacionamento vai realmente se afrouxando com o passar dos anos, do primeiro ano até o quarto ano, é... Vocês vão perdendo mais o contato com as famílias, e em alguma medida você atribui isso ao distanciamento do próprio aluno, da escola?

Entrevistada: É, inclusive, aqui é bem, é bem nítido isso do terceiro e quarto, a partir do terceiro e quarto ano, e principalmente no quarto. No quarto se distancia totalmente da família. Por quê? Porque no quarto ano, não sei por qual, assim, nunca tive uma explicação, hum, é, científica sobre, não. Mas, é... Porque lá no *campus* do interior que eu trabalhava não tinha isso, a gente fazia reunião de pais até o quarto ano. Aqui a gente faz reunião de pais e reunião do conselho de classe até os terceiro anos.

Raíssa: E é?

Entrevistada: É. No quarto ano, não faz mais nenhuma das duas. Eles, eu, um entendimento meu é que é quarto ano, já está ali um grupo, seja de vinte, seja de trinta, que já foi bastante peneirado ao longo dos quatro anos, e que alguns estão nessa, se ainda não são adultos, né, em sua plenitude, no conceito da psicologia, mas uns já têm 18, uns já têm 19, uns já têm 20, e já têm uma certa maturidade de toda estrutura da escola, né, do que precisa, do que tem que fazer, de como proceder, principalmente nessa coisa, né, com relação às notas, que é o resultado de uma aprendizagem, eu acredito, né. Então há, sim, esse distanciamento com relação à família. Primeiro ano é um contato muito, é... Assíduo, muito ali mesmo, às vezes até tem uns que é até meio grude, sabe? É... Porque é o ano também que eles *tão* chegando nesse mundo

diferente, que é a instituição nossa, né, seja, principalmente aqui neste *campus*, que é muito grande, do ponto de vista físico, mas mesmo assim nos *campus* do interior tem muita essa relação próxima com a família por vários motivos, e dois deles são fundamentais, que é: o filho que saiu ali mais do... Da barra da saia, né, da mãe, ou da calça do pai, é... Que *tava* lá no ensino fundamental que era tudo menor... E também de estar numa escola que é diferente de outras escolas públicas, né. É uma escola pública, mas é diferente das demais escolas públicas, principalmente escola de ensino fundamental, que são menores em todos os sentidos, é... Em se tratando da nossa realidade do Rio Grande do Norte, né. Claro que tem escolas públicas do ensino fundamental que são... Que têm um corpo, que todo o corpo da escola, gestores e professores, são muito bons. Não tem, gestor e professor bom não é só em escola privada, mas, assim, infelizmente, é um número muito pequeno, e aí, assim, aquele aluno às vezes *tá* lá desde a educação infantil, né, e aí nesse momento que termina o nono ano que vem *prum* Instituto Federal, é tudo diferente, é tudo muito mais amplo. E aí, muito dos pais ficam também grudados, ficam naquele apego, não querendo... Sabem que é o ensino médio, aí tem até coisas absurdas, que diz “aí, vai *pro* IF, no IF é... É tudo solto, no IF tem drogas, no IF tem... É homem agarrando homem, mulher agarrando mulher”. Isso atualmente, né. Quando na verdade, às vezes a gente diz que os pais é quem soltam essa, né, que né é uma coisa preconceituosa.

Raíssa: Sim, sim.

Entrevistada: Digo “olha, o filho de vocês, os filhos de vocês que estão aqui”, ou quando um professor também traz essa leitura preconceituosa, eu digo “as pessoas que estão aqui dentro, elas vieram de onde? Né? Elas vieram de um primeiro grupo social que é a família, aí depois de vários outros grupos: da igreja, da praça, do bairro, do sindicato, seja o que for”. Então são grupos sociais que *tão* fazendo as coisas lá fora e chegam aqui também, e como não é um quartel general, de repente, quem é que vai proibir, como é que se pode proibir a alguém abraçar alguém? Ninguém diz “olha, é pra se agarrar”, ninguém diz isso, mas se *tão* aí fora da sala de aula e, de repente, *tão* abraçados, a gente vai dizer “ei!”. Não tem nem ninguém *pra* fazer isso, né, *pra* ficar atrás, nem os meninos lá da COADES. Então, é... No primeiro ano tem essa proximidade muito grande com a família; no segundo ano continua, mas os próprios pais, dependendo do filho, já também já *tão* mais acostumados, familiarizados com a escola, com o ritmo da escola, e os próprios pais também se distanciam, e aí, dependendo do número de reuniões que a gente tenha, a gente continua convocando todos os pais, via convite físico *pra* vir *pras* reuniões. Às vezes muitos que não vêm. Aí terceiro ano, dependendo da turma, se for uma turma como, eu tenho uma experiência com uma turma do terceiro ano de informática para internet. É uma turma que a gente nunca tem problema. Assim, só, *pra* mim esse ano veio só uma reclamação, de um professor de matemática, que eu entrei lá uma vez com o coordenador do curso. Mas, é... Não. No terceiro ano continua, continuamos tendo todas as reuniões, mas já não é mais aquela coisa ali tão próxima, sabe? Assim, é uma coisa que eu acho que é dos dois lados: tanto do lado da escola, quanto do lado da família, mas acho que é muito mais da família, porque a escola continua com aquele ritmo dela, de convocar *pra* reuniões, de manter as reuniões, e os pais que vêm muito menos.

Raíssa: Sim.

Entrevistada: E quarto ano já não tem, realmente. A escola é que não tem mais. Não que a escola diga “não quero mais saber dos pais”, não é isso. É que não tem mais a cultura de ter essas reuniões efetivas durante, com as turmas dos quartos anos[.

Raíssa: Isso é em todos os cursos do integrado?

Entrevistada: Todos os cursos do integrado. Aqui deste *campus*. Nos *campus* outros, que eu, eu não sei, não sei como funciona. Quando eu trabalhava no interior, a gente tinha reunião até os quartos anos, não sei como *tá* hoje.

Raíssa: Perfeito. É... Se as famílias são comunicadas... Especificamente eu acho que isso também seja mais uma questão da COADES, da comunicação com a família no caso do problema dos faltosos, entra muito naquela questão também de ter um momento oportunamente

que... Uma coisa que eu queria saber, que eu não sei a diferença, entre conselho de classe e reunião com os pais. O conselho de classe é só com os alunos, como é?

Entrevistada: Sim, ótimo. Essa questão de chamar os alunos faltosos, não é da COADES, não, é nosso mesmo da equipe pedagógica. É... Independente das reuniões, quando a gente tá acompanhando, não é todo o tempo porque todo dia surge uma coisa nova. A gente atende os alunos, todos os dias e a toda hora, e professor que chega, e pai que chega, (risos), né. Os pais que chega são mais, é mais raro. É mais raro os pais chegarem assim, né, “tem um pai ali querendo falar com você”, é mais raro, mas chega. Mas o comum e o rotineiro é aluno e professor, e muito mais aluno, né, com dificuldades, com problemas diversos. É... E aí, por isso, que a gente nem sempre, a gente tem um tempo, que a gente não consegue seguir uma rotina sistemática de todo dia. “Não, esta semana vai ser pra eu olhar, analisar todos os boletins das seis turmas que eu acompanho”. Que, no caso, como são duas pedagogas na diretoria que eu estou, eu acompanho seis turmas do integrado, ela acompanha seis turmas, a colega. Então se eu disser isso “essa semana, eu vou só fazer análise, a leitura e a análise dos boletins dessas turmas”. Você não cumpre jamais, porque o seu dia a dia é, ele é dinâmico demais. Chega um aluno, chega um professor, chega um pai. E *chega* até outras coisas. É... Então não é possível fazer isso. Mas quando a gente consegue fazer esse levantamento, como eu fiz em agosto, das duas turmas dos primeiros anos, aí sim, eu diante daquela realidade de notas, eu fui, eu fiz a leitura e análise das duas turmas dos primeiros anos *pra* ver como estavam, foi no primeiro e segundo bimestre, *pra* ver como estavam. Quem, anotei assim: botei lá uma tabela quem estava com a nota abaixo de 60, né, que 60 é a média. E aí fui chamando cada aluno desse. É... Mas, o... Quando a gente percebe que *tá* com muita falta naquele bimestre, a gente sabe, aí liga imediatamente *pros* pais, entendeu?

Raíssa: Sim.

Entrevistada: Às vezes, eu também procuro o professor *pra* saber, porque... E também o aluno, chamo o aluno *pra* conversar. Eu nunca gosto de chamar primeiro o pai, sem ouvir primeiro o aluno. Eu, geralmente, eu escuto primeiro o aluno, aí dependendo do que ele disser, eu vou atrás do professor e depois ligar *pros* pais. Às vezes acontece de não ser nem necessário ligar *pros* pais, mas eu faço isso. Só que, infelizmente, é como eu já disse, a gente não pode, não tem condição de seguir uma coisa rotineira, porque o nosso trabalho, eu digo que é muito de escuta, né. A gente, chega o aluno *pra* conversar, chega o pai *pra* conversar, chega o professor *pra* conversar. Ora, se o aluno chega com uma demanda que aconteceu na sala de aula, algum problema, eu vou escutar o aluno, mas eu não vou tomar nenhuma decisão sem escutar as outras pessoas envolvidas. Por exemplo, outros colegas, se tiverem envolvidos, e o professor da situação, né, do problema que aconteceu. E também chamar o pai. Então esse processo, né, você escuta um aluno, se vai demandar escutar o professor ou escutar outros colegas e escutar os pais, é uma coisa que demanda muito tempo. Uma escuta, às vezes, é de uma hora. Ou mais, ou mais, dependendo da situação...

Raíssa: De uma das partes...

Entrevistada: É. E isso, sim, depois de escutar o aluno, a gente também convoca a psicologia, o serviço social, dependendo do que ele traga, né? Se ele tiver com um problema de relacionamento na sala de aula com colegas ou com professor, a gente vai recorrer à psicologia, né, *pra* ajudar. Aí vamos fazer reuniões com relação a isso *pra* encaminhar, e é uma coisa, assim... Que a gente não vê o resultado, sabe, a gente não vê o produto, de tudo isso, imediato, é tudo muito processual, né, ao longo do semestre, ao longo do ano letivo, dependendo da situação. É... *Pera*, aí sua pergunta...

Raíssa: Era justamente essa comunicação com os pais no caso dos faltosos.

Entrevistada: E também, pode ser que nem o professor traga a situação e nem o próprio aluno, né, porque dependendo da situação, que ele vem nos procurar, e quando a gente vai analisar, *tá* com muita falta, *tá* com nata baixa. Mas, às vezes, quando se faz essa leitura, também *tá* bem absurda, ou quando o professor traz. O professor diz “olhe, fulano de tal não está indo *pra* minhas

aulas”, aí quando a gente vai olhar “aqui, *tá* com 15 faltas numa disciplina X”, aí a gente liga *pros* pais, sabe? *Pra* conversar e tentar entender. Aí às vezes o pai diz “mas ele sai todo dia de casa”. Né? Ele sai *pra* escola, eu digo “é, ele saiu de casa, se ele chegou aqui...”. Tem um fator aqui, que eu acho que contribui também *pra* os alunos matarem aula, que é o *shopping*, em frente à escola, né. Que o *shopping* chegou depois, né (risos), depois da escola. E com certeza é uma tentação muito grande *pra* esses meninos. E eles são livres né, entre aspas, *pra* entrar e sair da escola, não tem como se bloquear, é... Se fiscalizar essa entrada e saída. Eles entram e saem na hora que *quer* na escola.

Raíssa: É... A sua opinião, mesmo, sobre isso de matar/gazeir aula... Como a senhora via isso quando era uma estudante e como vê hoje como profissional, como pedagoga.

Entrevistada: Vixe, eu não sei na minha vida se eu gazei alguma aula, você sabia? Eu não lembro muito, mas eu acho que eu nunca gazei uma aula. Que eu sou da zona rural, né, e vim *pra* cidade *pra* estudar, com 12 anos. E acho que talvez é uma coisa minha mesmo, da minha formação, não, nem por papai nem por mamãe, papai não queria que a gente estudasse, mamãe foi quem botou a gente na escola, ela sim. Mas eu não lembro, de jeito nenhum, de ter gazeado aula na minha vida, sabe? E aí... O que é que esses meninos fazem, assim, o que é que passa, né, na cabeça deles *pra* fazerem isso, são, eu acho que são muitas coisas. Por exemplo, na realidade nossa aqui da capital, da localização deste *campus*, é umas das coisas que tem, como eu já disse, é o *shopping* aí na frente, isso é uma tentação muito grande, um *shopping* enorme deste, com milhares de possibilidades de diversão, né. Até só o fato de entrar no *shopping*, muita gente gosta de ir só porque é um *shopping*. Então isso é um elemento que ajuda, na minha compreensão, né, a eles de repente escaparem. Outro, aqui dentro da própria escola: Rosquinhas. É um ponto de encontro, né, de amizade; as próprias atividades físicas de outras turmas, de outros níveis de ensino, que *tá* acontecendo, que podem acontecer no momento, ou em momento de campeonato de jogos, e tudo... É uma tentação, né, tem o ginásio, tem o poliesportivo, tem as piscinas, tem o campo de futebol... Então isso aí, as atrações externas *pra* essa garotada que fica na sala de aula, são muito tentadoras, são elementos fortes, mas fortíssimos, *pra* chamá-los *pra* essas coisas, *pra* fora da sala de aula. Outra, outro elemento, que com certeza contribui, é uma aula chata, né. Um professor que *tá* ali, na nossa, na realidade de hora, com um *slide*, né, com um projetor, só passando lá... Às vezes bota o conteúdo todinho no slide, é... E, dependendo do contexto social deste aluno, ele não vai dar nenhuma importância àquilo ali, e principalmente se ele não estiver compreendendo o conteúdo da disciplina. Então eu *tô* na sala de aula; *tá* aquela coisa ali parada, só um *slide*, com um professor que não dinamiza a aula, né, que não torna a aula mais lúdica, então é chato. Eu não tenho a base *pra* me motivar, *pra* querer me aprofundar naquilo ali, e querer saber mais. Esse é outro elemento fortíssimo *pra* ele sair da sala. Aí eu saio da sala, eu sei que aqui fora tem um monte de atrativos, né? Eu acho que esses são os principais elementos. Aí claro que tem outros elementos, que é muito individual, que *tá* muito na subjetividade de cada um, né: que estrutura familiar esse estudante tem, *pra*, de repente, se deparar, estar na sala de aula que, geralmente, lotada, né, 37, 38, 40 alunos, é... E que cada aluno, com o seu mundo, que às vezes atrapalha minha concentração, atrapalha, é... Compreender aquele conteúdo, que dependendo de quem esteja intermediando aquele conteúdo, né, vai me deixar ávido por querer saber, ou não. Aí tem essa, esses fatores, né, da estrutura familiar, que vão me favorecer, positivamente, ou trazer pontos negativos *pra* eu não querer ficar na sala de aula, né. É... Que aí, desse ponto de vista da estrutura de cada um, do subjetivo, vai lá, vai se saber o que passa na cabeça deles. Sim, e sem contar com a idade mesmo. São adolescentes, né, que *tão* querendo descobrir milhares de outras coisas, que geralmente não gostam de estudar (risos). Geralmente o adolescente vem *pra* escola, porque “meu pai obriga, minha mãe obriga”; ou “eu venho porque eu *tô* acostumado, mas não gosto”. Então, assim, é muito difícil, eu diria, enumerar ou especificar desse ponto de vista, né. Do que passa na cabeça deles. Eu penso que, assim, tem toda essa estrutura material externa que atrai, que é muito mais atrativo, ora é mais atrativo *tar* na sala de aula, numa aula chata, ou eu ir lá *pro* ginásio desportivo que *tá* tendo um jogo? Né?

Raíssa: Sem comparação.

Entrevistada: É, bem... É complexo isso aí. O pessoal da COADES tem mais elementos *pra* responder.

Raíssa: Mas eu tô adorando seus apontamentos. É... Sobre a reprovação por faltas: é... Qual é sua opinião sobre esse instituto da reprovação por faltas, independente do, do... Bem hipoteticamente mesmo: digamos que um aluno tem um conteúdo, mas ele conseguiu pegar esse conteúdo mesmo não assistindo às aulas; a reprovação só por faltas. Qual a sua percepção, seu entendimento sobre isso?

Entrevistada: Vixe... É complicado isso, assim, porque... Eu tinha uma opinião quando você começou a fazer a pergunta, mas aí quando você disse “independente *dele* pegar o conteúdo de outras formas”, né, e dar conta daquele conteúdo, é... Mas aí, né, ele pode ser reprovado por faltas. Eu vou, aqui nesse momento, é... Olhar pela legislação, né. Já que a gente tá numa sociedade que tem regras, e que tem as leis, e que a LDB, né, nossa última LDB, que é a 9.394 de 1996, instituiu 200 dias letivos, né, pro ano letivo, e que, se você, no caso aqui, claro que tem que seguir a regra, se não tiver 75% de presença, né, você pode ser reprovado por falta, independente de ter sido aprovado na disciplina. É... Eu... Assim, eu penso que isso é necessário pela, no caso do ensino médio, né, porque a gente tá tratando do ensino médio, enfim, são adolescentes, né, eles não estão nem com a educação básica, do ponto de vista formal, e nem estão formados do ponto de vista da individualidade, né, de cada um. Então se eu não tiver aquela regra *pra* estabelecer *pra* ele, e dizer “olha, se você não tiver 75%, e você tiver 73% de falta, é... Aqui nas aulas, em todo ano letivo, no caso do ensino médio, mesmo que você tenha passado em matemática, química e física, você vai ser reprovado.” É... Eu penso que é necessário, porque quem vai segurar, quem vai, é... Como é que eu diria? Quem vai garantir, né, essa permanência dele aqui, ele enquanto um indivíduo que tá nesse processo formativo, né? Ele não é um adulto. *Pros* adultos, *pro* ensino superior, aí já é outra coisa. Nós estamos conversando aqui sobre o ensino médio, então *pro* ensino médio eu creio que essa regra, *pra* educação básica, eu creio que esta regra, ela é necessária. Porque, se não, eu vou deixar tudo muito solto. Eu sempre que converso com os adolescentes, com essa garotada aí, com meus alunos, quando eu tô em sala de aula, eu faço um parâmetro com o trânsito, né, “olhe, tem as regras na escola; é necessário que você cumpra. Você tem seus direitos na escola, mas também você tem seus deveres. Um dos deveres é o quê? É você assistir às aulas, né? Outro dever é você estudar, é você interagir, com o conteúdo e com o professor, *pra* poder, *pra* verificar se você aprendeu esse conteúdo formal, né; a escola *não* é *pra* educar, é *pra* dar formação, do ponto de vista científico”. O que eu digo “ah, educar, quem educa é a família”, né. Então, assim, eu, é... Refletindo agora, compreendo que esse, que essa regra estabelecida, de ele ter que *tar*, tem que ter 75% de presença, olha, veja só, é 75% de presença, não é 100%, né? *Pra* poder ele não ser reprovado por falta, é necessário. Sim, e aí quando eu estou conversando com eles, eu sempre digo “se o trânsito não tivesse regras, como seria? Né? Se não existissem... Numa cidade, principalmente numa grande cidade, não tem regra no trânsito, você vai *pra* todo lado, a toda hora, seria uma... É, um desastre, seria morte a todo tempo, né, já que a gente tem os veículos automotivos que andam em alta velocidade, então se não tivesse as regras do trânsito *pra* dizer, você só pode, aqui você pode ir pela direita, ou ali você vai pela esquerda, você não pode virar *pra* direita aqui, você não pode estacionar aqui; se não tivesse, como seria? Daria certo?” Então, do mesmo jeito, já que estamos nessa sociedade, *existe* as regras *pra*... As legislações, *pras* instituições, e *pra* as instituições de ensino também não é diferente, e uma delas é essa: dos adolescentes, dessa estudantada, frequentar no mínimo 75% das aulas, sabe. Pensando aqui, agora, eu compreendo que é necessário, sim. Vamos discutir isso, discutir outra forma sobre isso *pra* adolescente, isso aí é uma coisa que é preciso um grande discussão a nível nacional mesmo, mas, é... Aí superior, não deveria ser assim? Aí também já é outra discussão, mas *pra* eles, eu acredito que é necessário.

Raíssa: E por fim, minha cara, quais são... O que você vislumbra *pro* ensino técnico profissionalizante, ensino médio profissionalizante... E *pra* essa juventude, *pra* educação de modo geral, *pra* educação pública? Que futuros você visualiza?

Entrevistada: É... Essa última questão aí “que futuro eu visualizo”, na atual conjuntura, é... De poderes, políticos, partidários, nacional e de outras instituições de poder, como a gente tem, né, o judiciário, o legislativo, eu, sinceramente, estou cheia de desesperança. Com relação ao nosso ensino público, e não só em nível federal, e nem o técnico, mas *pra* educação de um modo geral, nessa conjuntura que a gente está, nessa realidade brasileira, é muito triste, é desesperançoso. Porque boa parte, boa parte, do que a gente conseguiu conquistar às custas de muitas lutas, de muito sangue, das ditaduras que já aconteceram, da principal, né, que é a civil-militar, que durou 20 anos, e aí a gente, em menos de um ano, já perdeu muita coisa, né. Então, pegando essa realidade atual, desse governo que está aí, em nível nacional, eu, assim, sinceramente, tem horas que eu, como ser humano, e como batalhadora, e como profissional, me sinto muito desencorajada, muito desesperançada, porque é muito desmorte. Inclusive, eu tenho receio de que a gente, de que eles façam como já tivemos em governos anteriores, como na época de Fernando Henrique Cardoso, de desmontar tanto, desmontar tanto, deixar a coisa tão, como se diz num termo bem conhecido, né, sucateado, e dizer assim “não há necessidade disso aqui, *vamo* fechar”. E até eu, né, que sou servidora, em relação a muitos daqui, nova, né, vou ter 10 anos de instituição, ainda vou completar, corro o risco. Como já acabou minha possibilidade de eu me aposentar a dois anos, daqui a dois anos se eu quisesse. Se eu quisesse eu poderia pedir em outubro de 2021, mas agora não posso mais, né. Assim, e eu *tô* cansada. Eu entrei com 23 anos na educação. Eu completei 23 anos em outubro, em fevereiro do ano seguinte, eu comecei a dar aula, a atuar como professora, através de um concurso público no estado, e hoje eu *tô* com 53. Então, assim, eu *tô* cansada. Se diz então que pode ser que eu vá mais 10 anos, eu digo “gente, eu não aguento”. Então, assim, diante de toda essa, isso por conta da destruição, né, da destruição da previdência, que chamaram de reforma, que não é, é... Aí, do mesmo jeito, com relação a todo desmorte que *tá* acontecendo para a educação pública, né, e nós já tivemos já aqui, na nossa instituição, e você sabe também, porque você é servidora dela, né, o tanto de cortes que a gente teve, até sem água a gente já teve de ficar aqui, uns dias, entendeu? É... Possibilidade de sairmos *pra* aperfeiçoamento, *pra* cursos, *tá* tudo minguado, né, tudo cheio de exigências, de muito mais exigências, tem que ter exigências, tem, mas *tá* muito pior, as dificuldades, enfim. E aí, como a realidade é esse desmorte, atinge a educação, e não, atinge a mim, que sou profissional dela, por isso eu *tô* também me trazendo como exemplo, mas atinge a esses alunos que estão aí, e os futuros que vão entrar. A gente, ontem eu vim num Uber, e o pai disse assim, quando entrou aqui, o pai disse “a minha”, parece que ele disse “minha pequena vai entrar aqui no próximo ano”. E eu senti o ar de felicidade dele e eu disse “ai, que bom”, mas eu não disse esse “ai, que bom” com a alegria, com a esperança, que eu sempre dizia em outras vezes, entendeu? Em outra época, antes do golpe de 2016, por exemplo, porque *tá* tudo muito incerto. Assim, é... Incerto e, ao mesmo tempo, temos mais certeza do que poderá termos de ruim do que de ter melhorias, né, ao invés de ampliar, como muita gente diz, educação não é gasto, educação é investimento, né, então eu tenho muito receio do futuro disso aqui, sabe, disso aqui que eu digo dos Institutos Federais, mas da educação pública de um modo geral, porque se, fora os Institutos Federais, né, em nível estadual e municipal, já não é essas coisas todas, com os cortes que temos, com todo o desmorte, o desmate que *tá* tendo, o que é que vai acontecer, né? Assim, o que é que vamos ter? Que garantia a gente vai ter *pra* essas crianças que *tão* aí, no ensino, na escola de ensino fundamental e *pra* essa garotada aqui está no IF, e outras garotadas que estão no ensino médio nas outras escolas, né, em nível estadual. Então, assim, infelizmente, não é animador, sabe. Então eu tenho muito medo de começar a ganhar, pelo número de desistentes, né, pela, por outras estatísticas, aí talvez até essa de matar aula, diga “não, não vamos ter mais curso tal porque não tem mais tanta necessidade”. No *campus* no interior que eu trabalhava, o diretor acadêmico que *tava* lá resolveu não abrir mais processo seletivo para EJA porque os alunos entravam e desistiam, muitos desistiam. Desde que eles não desistem porque eles querem, a escola expulsa, né. Nós, agentes educativos, que estamos na escola, de uma forma ou de outra, a gente expulsa, quando a escola não dá as condições, é... Mais favoráveis *pra* ele aprender e permanecer ali, *pra* ele superar as dificuldades, principalmente nesse caso da EJA, que são pessoas que geralmente passaram 5, 10, 15 anos sem frequentar a escola, eles vêm *praquilo* ali, e é muita dificuldade que eles enfrentam, e principalmente as dificuldades internas, isso foi o que eu constatei nas minhas pesquisas. E, infelizmente, a violência simbólica praticada pelos agentes educativos, e, mais precisamente,

pelo, por aqueles que estão responsáveis pelo espaço micro, que é a sala de aula, no caso, os professores, não todos, mas uma parte deles, a violência que os professores praticam, a violência simbólica, expulsa, expulsa os alunos, de um modo geral, mas os da EJA são, expulsam mais ainda, porque são pessoas que *tão* carregadas de preconceitos, de sentimentos de culpa, de marcas, de sentimentos de culpa, porque não *aprendeu* no tempo que eles acham que deveria ser o mais correto, né, na idade mais apropriada, enfim. Então, assim, de todo modo, a gente expulsa. E aí, nessa conjuntura que nós estamos, né, nacional, em nível, no Brasil, quando a gente tem um ministro da educação que *tá* fazendo as barbaridades que está fazendo, que vai *pras* redes sociais pra agredir as pessoas, sabe? Fazendo cortes, e que ele... Não *tá* fazendo sozinho, né, é autorizado pelo, pelo... Eu não chamo nem... Esse governo que *tá* aí, sabe. Eu não chamo, aquilo ali não é nem presidente. Ele tem o título de presidente, mas ele não faz jus ao nome nem ao cargo. Então assim, *tá* muito, infelizmente *tá* muito mal visto, mas esse, é esse momento que eu *tô*, que eu vejo, sabe, que eu sinto, que eu compreendo, por todas as leituras que eu faço, pelo que eu já vivi nas épocas difíceis, na época que eu era estudante, na universidade... Eu lembro a UFRN não tinha nada, uma biblioteca com livros velhos, rasgados, riscados, poucos... E aí vi, vivi um período que a UFRN, por exemplo, né, é... Parece, assim, uma árvore que *tava* ali murcha, murchinha, e que aí frondou, florou e dá frutos todo tempo. E nós, né, e o instituto federal, que a gente tinha duas escolas no estado, dois *campus*, depois passou a ser instituto, e agora somos 21. Eu sou fruto da expansão dos institutos federais, né? Acho que você também. Porque se eu não tivesse, se não tivesse tido um governo que tivesse, é... Investido na educação, e tivesse aberto, tanto pra formação, quanto aberto concurso, eu poderia ter trezentos doutorados, eu não ia entrar em lugar nenhum, porque eu não tinha, como eu ia entra. Assim, pra ficar num serviço público. Então, infelizmente, a realidade é essa, sabe, eu não tenho muito, na minha perspectiva, não é muito positiva, não, eu tenho muito medo. Aí, às vezes, também eu penso, mas eu não... Eu tenho, assim, uma... Algum sinal lá... Lá no meu, nas minhas profundezas, de que esta... Esta quadrilha que assumiu, né, que foi colocada de forma fraudulenta, que foi através de muita mentira, que está no comando, está com o poder na mão, às vezes, eu penso assim: eu acho que eles não vão chegar ao final, sabe? Eu tenho, às vezes, uns cliques de esperanças, quando a pessoa acha que não vai, sabe. Porque a coisa *tá* muito feia, né. *Tá* muito difícil. E nossos salários também. Assim, porque a gente primeiro é um indivíduo, é uma pessoa e é um profissional. Então se a gente tem uma profissão e *tá* num serviço, a gente precisa receber um dinheiro, né, um salário, ter condições de sobreviver com aquilo. E *tá* encurtando, né. *Tá* minguando. Muito diferente de quando eu entrei em 2010. Aí é isso, Raíssa. Eu... Eu espero que... Que esse povo não destrua por total, totalmente, sabe, os nossos direitos à educação.

- Também...

Apêndice XV – Transcrição do grupo de discussão

DIA: 18/11/2019.

HORÁRIO: 12h30min.

DURAÇÃO: 1h05min30seg.

PARTICIPANTES: Alice (1); André (2); João Filho (3); Clara (4); Nelson (5).

MEDIAÇÃO: Raissa Fernandes de Melo.

OBSERVAÇÃO: Pedro Henrique.

- MEDIADORA: Pronto, gente, então *vamo* lá. Eu vou colocar tipo em forma de tópicos aqui, certo, e aí vocês falam abertamente o que vocês pensam sobre esses tópicos. Primeira coisa: queria saber o que matar aula representa *pra* vocês. O que é matar aula *pra* vocês?

- ALICE: Matar aula é quando eu não julgo aquela aula importante *pra* mim, ou que eu poderia estar aproveitando meu tempo de outra forma, de uma forma que é mais... Atrativa ou útil *pra* mim.

- MEDIADORA: E você, o que pensa sobre isso?

- NELSON: Eu acho que... Óbvio que o que Alice falou também serve, mas também é uma forma de, às vezes, eu só acho que a aula não vai me acrescentar nada, assim, ou aquele professor... não sei...

- MEDIADORA: Às vezes, quando um professor é mais "casquinha", isso influencia no sentido de matar aula?

- ALICE, CLARA E NELSON: Sim.

- MEDIADORA: Ou de não matar? Por exemplo, "ah, o professor é mais casquinha, então eu vou *tar* na aula dele porque ele vai saber que eu faltei depois", ou não?

- JOÃO FILHO: Geralmente é o contrário.

- CLARA: Geralmente é o contrário.

- ANDRÉ: Tem as duas coisas, na verdade.

- ALICE: É porque tem uns professores casquinhas que, tipo, afastam e despertam em você um sentimento de raiva, entre outras...

- MEDIADORA: De repulsa?

- ALICE: É, de repulsa. Ou tem outros que despertam em você um sentimento de respeito, mesmo que o professor seja casquinha. Tem as formas, sabe.

- MEDIADORA: Entendo.

- ALICE: Tipo, tem professores nossos que é mais rígido, mas, mesmo assim, a gente vai *pra* aula dele porque a gente encara como sendo um bom profissional. Só que tem professores que despertam esse lado mais de ter raiva mesmo e não ir.

- MEDIADORA: E você, Clara, o que é que você pensa sobre isso?

- CLARA: Eu concordo com tudo que Alice falou sobre muitas das vezes você se vê, em muitas das aulas e você não entende ou não, vê que poderia *tar* fazendo, estudando outra matéria na mesma hora, e talvez sendo mais produtiva...

- MEDIADORA: É... Você faz isso com frequência de julgar uma aula assim? “Não, eu tenho coisa mais importante *pra*...”

- JOÃO FILHO: Só tem um problema porque às vezes eu fico com a consciência pesada de faltar. Aí mesmo sendo... Eu sabendo que ir *pra* aula pode ser ruim *pra* mim, eu acabo indo.

- MEDIADORA: Sim.

- JOÃO FILHO: Mas, é... Em relação ao que eles falaram, eu também concordo em tudo, mas eu acho que, às vezes, matar aula vai além disso. Porque, em alguns casos, pode ser uma forma de protestar. Tem alguns professores muito ruins que a gente acaba se unindo, enquanto turma, *pra* faltar, *pra*...

- MEDIADORA: Tipo um boicote?

- ALICE: Um boicote.

- JOÃO FILHO: Um boicote coletivo, como uma forma de protesto em relação àquilo que ele faz.

(todos riem)

- ALICE: Simplesmente dizendo que “a gente não gosta de você, então a gente não vai”.

- MEDIADORA: Mas aí, é... Em que sentido não gostar dele? É porque ele não ensina adequadamente?

- NELSON: Pode ser didática.

- MEDIADORA: Didática, geralmente?

- NELSON: Assuntos que ele aborda.

- MEDIADORA: Mas, às vezes, o professor não é didaticamente muito bom, mas não é uma pessoa chata. É uma pessoa legal. Às vezes dá até uma pena do pobre.

- ALICE: Às vezes não tem empatia, sabe. Você não sente empatia nem pela, por ele como professor...

- MEDIADORA: Como ser humano mesmo.

- ALICE: Ou nem como ser humano.

- MEDIADORA: Entendi. E você, André, o que...

- ANDRÉ: Eu concordo com o que o pessoal falou, e... Essa questão inicial de “o que é matar aula”, *pra* mim, basicamente e resumidamente, é não estar no ambiente de sala de aula enquanto *tá* acontecendo aquilo, enquanto *tá* sendo ministrado e, uma das causas que eu, que utilizo *pra*

aliviar minha consciência por estar faltando uma aula, é umas das que eles falaram, que eu vejo que aquilo ali realmente não vai me acrescentar alguma coisa.

- MEDIADORA: Não vai acrescentar na vida da pessoa.

- ANDRÉ: Naquele momento. Não porque eu não precise daquele conhecimento, mas porque eu sei que, talvez, estando naquele ambiente, eu não vá receber nada do que eu deveria esperar ou que eu poderia...

- NELSON: E, às vezes, nem é todo o conhecimento, assim, da matéria daquele professor, é só daquela aula específica.

- MEDIADORA: Sim, não necessariamente é da matéria. Então quer dizer que a figura do professor é muito importante nisso.

- NELSON: Sim.

- ALICE: É.

- MEDIADORA: Entendido. E vocês poderiam falar um pouco dessa frequência com que vocês matam aula? Todos vocês são alunos do quarto ano, né?

- ALICE: Sim.

- MEDIADORA: Então vocês sentiram que, na experiência de vocês, vocês foram matando aula com mais tranquilidade com o passar do tempo?

- ALICE: *Anham* (risos).

- MEDIADORA: Porque isso aconteceu muito comigo quando eu era aluna.

- CLARA e ALICE: Sim (risos).

- MEDIADORA: Primeiro ano eu era bem, assim... Não matava aula de jeito nenhum. Aí no segundo ano, aqui e ali dá. E no terceiro ano...

Todos riem.

- MEDIADORA: Na minha época eram só três anos.

- NELSON: Eu tento...

- MEDIADORA: Gente, sem julgamentos aqui.

Todos riem.

- NELSON: Eu tento não faltar tanto assim, se puder. Tanto que eu nem tenho tantas faltas. Minha presença não é tão baixa. Mas, toda vez que eu julgo que eu acho que não quero assistir, ou alguma coisa do gênero, porque, realmente, eu sinto que tem muitas matérias que, se eu pudesse não assistir nenhuma aula, eu faria isso com certeza. Eu só faria a prova e ficaria em casa.

- MEDIADORA: Então você...

- NELSON: Porque tem muita matéria que eu sinto que eu não aprendo nada *tando* naquela aula.

- MEDIADORA: É só pela obrigatoriedade de estar lá mesmo.

- NELSON: *Anham.*

Clara assente com a cabeça.

- MEDIADORA: E você?

- ALICE: Eu lembro que no... Acho que foi no primeiro ano, que a gente faltou uma aula de geografia, porque tinha uma prova de matemática, e a gente faltou *pra* estudar, e foi a única vez que a gente faltou, meus amigos e eu, naquele ano inteiro. Foi *pra* estudar. Assim, como evoluiu, sabe. Porque agora, a gente, tipo, não tem mais... Não tem muito sentimento assim, pelo menos eu, não tenho muito sentimento de culpa.

- MEDIADORA: Sim. E vocês sentiram isso com o passar do, da escolaridade?

- JOÃO FILHO: Antes de eu vir estudar aqui, eu me lembro que meu pai sempre foi muito rigoroso no sentido de “você tem que ir *pra* escola”. Então, antes de eu vir estudar aqui, eu faltava um único dia no ano. Tanto é que, quando eu faltava, todo mundo estranhava, e até marcavam aquela data. Aí, quando eu entrei aqui, eu continuei no primeiro ano do mesmo jeito, no segundo também, só que a partir do terceiro, eu comecei a relaxar em relação a isso. E agora no quarto ano, relaxei completamente.

Todos riem, exceto Nelson.

- JOÃO FILHO: Aí, por consequência, ainda, daquele pensamento que eu tinha de “eu tenho que ir *pra* escola, mesmo sendo ruim”, às vezes eu fico em casa, falto, e fico com a consciência pesada: “meu Deus, eu devia *tar* na aula, eu devia *tar* na aula, eu devia *tar* na aula”.

Clara e Alice riem..

- JOÃO FILHO: Aí, em algumas ocasiões, eu acabo vindo *pra* não ficar em casa, mesmo sabendo que aquilo não vai ser, de forma alguma, *proveitosa pra* mim, mas *pra* não ficar em casa pensando que eu deveria estar ali na aula.

- MEDIADORA: Entendi.

- ANDRÉ: Essa questão da consciência quando eu falto alguma aula, ela realmente só pesa quando, *pra* mim, aquela aula tem muita relevância. Por exemplo, tem um dia na semana que eu tenho quatro aulas de uma disciplina. O professor é uma pessoa excelente, mas enquanto ministro de uma aula, digamos assim, ele não me proporciona incentivo algum. Por mais que a matéria ela é muito relevante *pra* o meu curso, que é uma disciplina técnica, mas isso é uma coisa geral, não é nem só um pensamento meu. Aqueles quatro horários são inúteis durante o nosso dia. É tanto que, a parte mais difícil dessa disciplina, é manter uma presença, é manter a assiduidade, porque ninguém vai. São 21 alunos na turma e dificilmente tem 10, 12.

- MEDIADORA: Nossa!

- ANDRÉ: Principalmente porque, apesar de ser uma boa pessoa, enquanto professor ele não tem algo a mostrar. Não tem muito a mostrar.

- MEDIADORA: E ele faz chamada?

- ANDRÉ: Faz. Ele tem muito conhecimento. Ele, realmente, é uma pessoa muito capaz...

- MEDIADORA: Mas isso acontece muito, né. Que a gente vê que o professor tem conhecimento, mas não consegue passar.

- ANDRÉ: Infelizmente, além de ele não ter conhecimento, conhecimento ele tem, ele não tem tanta...

- MEDIADORA: Habilidade.

- ANDRÉ: Habilidade. Sim. Ele é muito relaxado com a turma. Ele deixa a turma muito solta, e por causa disso o pessoal abusa da liberdade que ele dá.

- MEDIADORA: Entendi.

- ANDRÉ: É aquela questão da rigorosidade, do rigor que o professor, às vezes, tem e atrai a turma por isso. Ele já deixa as rédeas soltas, e o pessoal simplesmente não vai. Eu sou um.

- MEDIADORA: Sim.

- CLARA: Uma coisa que ele falou que eu acho que reflete muito em relação a essa questão da presença da aula, é que a gente tem um professor que, desde o início do ano, ele tem uma postura muito tranquila com a turma, de não levar a turma muito a sério e, eu acho que hoje, talvez, a frequência já começou a aumentar, porque todo mundo tá com medo de reprovar, mas...

- MEDIADORA: De reprovar por falta?

- CLARA: Não só por falta, mas porque ele tá passando alguns trabalhos que a gente precisa fazer.

- MEDIADORA: Sim, sim.

- NELSON: Quem?

- ALICE: Pode falar o nome?

Todos riem.

- MEDIADORA: Pode, a gente não vai falar o nome de ninguém no trabalho (risos)...

- NELSON: Não, mas eu acho que o problema dele não é esse (dirigindo-se a Clara).

- CLARA: Não, mas tipo assim, ele...

- JOÃO FILHO: É porque, desde o início do ano, como Clara falou, ele assumiu uma postura de tipo, "você precisa vir apenas para a aula, copiar e colar o que eu colocar ali no site, e vai dar tudo certo". Aí as pessoas começam...

- CLARA: A turma foi meio que relaxando, muita gente faltou...

- MEDIADORA: Só um minuto (olhando para o celular que gravava o áudio, cuja tela estava aparentemente apagada, e dirigindo-se ao observador), porque que tá tudo preto aqui. Desculpa.

- OBSERVADOR: *Huum*. Mas tá gravando.

- JOÃO FILHO: *Tar* nem aí *praquilo*. E... Agora no final do curso, quando todo mundo já não quis entender aquilo, porque ele mesmo deixou essa opção, ele disse "você não precisa estudar, apenas copie e cole o que eu colocar", ele tá querendo fazer com que as pessoas, de alguma forma, tenham aprendido aquilo, mas não dá mais tempo, a gente tá no final do ano, e a gente não aprendeu nada no ano inteiro. Poucas pessoas que, realmente amam aquilo, quiseram realmente se dedicar, mas o resto não. Aí, isso de alguma forma acaba afastando os alunos, mas ele, ao mesmo tempo, fica obrigando os alunos a *ir*.

-ALICE: Como o próprio professor, digamos assim, não dá muita credibilidade à matéria, ao conteúdo, os alunos acabam também não dando. Eu acho que é isso que acontece com a gente. E depois, ele meio que, no decorrer, do meio do ano para cá, ele tipo, começou, acho que mais no meio do ano, ele meio que começou a cobrar da gente, é... Um comportamento mais, é... Tipo assim, ativo em relação ao conteúdo, em relação aos trabalhos, sendo que não foi algo construído, sabe. Pegar assim no meio do caminho...

- MEDIADORA: E querer mudar alguma coisa. Entendi. É... Eu acho que a gente meio que já conversou, já tangenciou esse assunto, mas, é... Eu queria saber se influencia, na decisão de vocês de estar em sala ou não, o fato de o professor ser, dar mais abertura *pra* participar, sem, eu não sei se vocês têm essa figura, desse professor, que abre mais, assim, a participação, de fato, *pros* alunos... Sem tanto julgamento por parte... Que você se sente mais à vontade *pra*... *Pra* se colocar... Se nessas aulas vocês pensam mais “não, não vou faltar essa aula, que esse professor é interessante nesse sentido de participação”...

- JOÃO FILHO: A gente tem um exemplo que é espanhol. *Pra* grande maioria da turma, espanhol é algo, tipo, quase inútil, porque a gente, num ano decisivo do ENEM, não ia querer se preocupar com espanhol, né. A maioria, claro, sempre tem as exceções. Mas a professora ela é tão cativante, ela é tão... Abre tanto *abertura pra* gente, e faz com que nós nos sintamos tão acolhidos na aula, que muitas vezes eu queria ter ficado em casa, mas “não, aquela professora é tão legal, eu tenho que ir *pra* aula dela”.

- MEDIADORA: *Oun*... Melhor pessoa... (risos).

-JOÃO FILHO: Aí eu vou *pra* aula dela, porque a gente se sente muito bem lá. A gente conversa, é... Compartilha experiências, até faz brincadeiras e tudo. Então eu acho que a postura do professor em dar liberdade, é... Uma liberdade sadia, claro, dar participação... Faz com que o aluno se sinta atraído pela alma dela. Porque, indiretamente, a gente vai por causa dela, mas aí acaba...

- ALICE: Aprendendo.

- JOÃO FILHO: Aprendendo na aula.

- MEDIADORA: Ah, que interessante!

- CLARA: E tem também a...

- JOÃO FILHO: Não vai nem por causa da matéria, nem nada do tipo.

- CLARA: Eu acho que além dela tem o caso do professor de biologia, que ele desenvolveu uma admiração pela turma. A turma o admira enquanto professor, e nas aulas dele a turma é geralmente sempre cheia, porque a turma vai porque, de fato, vê que consegue aprender com ele. A postura dele em sala reflete, faz com que ele mostre tanto um trabalho bem feito, que a turma tem vontade de prestigiar.

- JOÃO FILHO: Esse professor já é o contrário dela. Ele é fechado, ele não é tão próximo quanto à professora de espanhol, mas a gente vê que ele se dedica bastante em querer oferecer o melhor *pra* gente. Ele realmente faz um trabalho de excelência. É um dos poucos professores daqui que realmente ensina, passa um ensino de qualidade. E aí, as pessoas acabam sendo atraídas por ele.

- NELSON: Eu acho que um dos grandes fatores de aqui ter muitas faltas, de muita gente não *tar* tão interessada, é que tem realmente muitos professores que não ligam. Eles simplesmente querem fazer o básico, e é isso. Eu vou fazer, eu vou, sei lá, por exemplo, InfoWeb, tem professor

que fez *slide* quando entrou aqui, e até hoje ele passa *slide*. Aí simplesmente ele não dá aula, ele faz “gente, façam o que *tá* no *slide*”.

- CLARA: Aí você comenta com o pessoal do outro ano e você vê que tem os mesmos erros que tinha no ano anterior...

- JOÃO FILHO: Pronto, esse professor de biologia...

- NELSON: Ou seja, não estão dando nenhuma importância *pra* isso. Ele só... Fez.

- JOÃO FILHO: Ele (o professor de biologia) faz uns *slides* fantásticos, que nenhum professor daqui chega nem perto dele, e a gente se sente muito atraído por aquilo, porque vê que ele realmente dedica o tempo dele, que ele coloca ali...

- MEDIADORA: Que ele se importa, né.

- JOÃO FILHO: Se importa realmente com aquilo, e coloca o melhor de si naquilo *pra* transmitir *pra* a gente.

- ALICE: E são coisas básicas.

- JOÃO FILHO: Então a gente se sente muito à vontade de ir *pra* aula, de querer participar, de querer aprender.

- ALICE: E é, tipo, são coisas básicas, que deveriam ser, tipo, a regra, né, a norma, mas acaba sendo a exceção. Porque, tipo, colocar a nota mais rápido, ou disponibilizar os materiais mais rápido, a qualidade do material, ele, tipo, fazer chamada toda aula... Tipo, coisas básicas, sabe, que a gente vai criando uma rotina e *tals*. Esse motivo aí.

- JOÃO FILHO: Tem algumas coisas até que ele é bem rigoroso, tipo, se você chegar depois de dez minutos atrasado, você leva falta, e tudo. Mas nem isso, mas nem isso faz com que a gente não sinta... É tipo um professor casquinha, não casquinha mesmo.

- ALICE: Uma casquinha pequena.

- JOÃO FILHO: Uma casquinha que, pela qualidade do ensino dele, a gente se sente muito atraído.

- MEDIADORA: E você, André, o que é que você pensa disso? Qual a sua posição frente a isso?

- ANDRÉ: Eu realmente concordo que... Eu perdi um pouco o fio da meada, mas pegando um pouco do que ele falou, que o posicionamento do professor diante da turma, ele é realmente um divisor de águas. Ainda que algumas pessoas sejam exceções, como ele falou, boa parte da turma ela vai se sentir influenciada a estar presente nas aulas de acordo com aquilo que ela perceber da parte do professor.

- MEDIADORA: Aí, *pra* você, essa questão de, de repente, ser uma pessoa que é mais afável, mais carinhosa com a turma, ou então não, como esse outro professor, que é uma figura mais fechada, mas ao mesmo tempo ele é muito dedicado, muito empenhado no trabalho dele: isso também motiva a turma mesmo que ele não seja tão, digamos assim, carinhoso/amigável com a turma, mas ele *tá* dando o melhor dele, então você acha que os alunos esperam é isso? Em ver que o professor, que ele se importa efetivamente com os alunos, seja por meio da amizade, ou seja pela competência do trabalho dele? Seria mais ou menos assim isso que...?

- ANDRÉ: Eu acho que, concordando com o que o pessoal falou, ambos os pontos eles chamam a atenção, mas eu acho que é o equilíbrio que, entre essas duas coisas, que geralmente vai ser mais atrativo. Porque existem professores que são extremamente competentes, mas ainda

assim, não conseguem manter a atenção da turma de forma alguma, eu tive alguns desses. Assim como tem deles que são muito próximos à turma e também não conseguem mantê-los indo às aulas porque se sentem desleixados. Mas existem exceções, como o professor de espanhol deles, deixa eu ver aqui um exemplo... O meu professor de uma disciplina técnica do ano anterior, e era um professor extremamente rigoroso quanto à avaliação, mas ele também era um tanto quanto amigável com a gente, então ninguém queria faltar a aula dele. Não só por saber do rigor da disciplina, da forma como ele dava a disciplina, mas porque ele era uma pessoa que também era cativante. Então essas duas coisas elas, quando trabalhadas em conjunto, elas atraem muito; mas, quando separadamente, também chamam a atenção de uma parte das pessoas.

- MEDIADORA: Uma coisa que a gente observa, assim, é que vocês têm que realmente parar *pra* pensar qual é o professor que consegue atender a essas características, né. Realmente é a minoria? Vocês poderiam afirmar, assim, que é a minoria?

- ALICE: Que atrai, tipo, tanto pelo empenho quanto pela empatia?

- MEDIADORA: Isso. Que conseguem realmente...

- NELSON: Fazer os dois?

- JOÃO FILHO: É a minoria da minoria.

- MEDIADORA: Que conseguem o respeito da turma.

- NELSON: Fazendo um dos dois bem. Ou os dois?

- MEDIADORA: É... De tal modo que mobilize em vocês esse sentimento de “poxa, eu vou faltar a aula dele. Tanto eu vou perder...”

- NELSON: É a minoria.

- CLARA: É a minoria.

- ANDRÉ: É verdade.

- JOÃO FILHO: Nós já tivemos professores...

- NELSON: Aquele, tipo...

- JOÃO FILHO: Eles eram até agradáveis, gente boa e *tais*, mas a gente percebia que eles, tipo, eram muito desleixados, no conteúdo, nas aulas e tudo... Então a gente acabava não gostando dele, apesar de ele ser um pouco agradável com a gente, porque a gente percebia que ele não *tava* nem aí. Então eu acho que realmente a união das coisas. Ser só uma coisa acaba afastando o aluno.

- MEDIADORA: Entendi. O que você ia falar?

- NELSON: É exatamente isso, que, normalmente, é o sentimento que fica por muitos professores, que eles simplesmente não se importam tanto com aquilo. Só *tão* fazendo aquilo por obrigação.

- MEDIADORA: Entendi.

- NELSON: E eu acho que fica meio difícil de ensinar assim.

- MEDIADORA: Vocês acham que são ouvidos no IFRN? Quando vocês têm alguma demanda, por exemplo... É a minoria dos professores, *pra* vocês, que realmente são bons professores, né, no sentido de ser um mestre, né, e tal... Vocês são ouvidos na Instituição, vocês acham que têm as demandas de vocês ouvidas, vocês acham que o IF é uma escola democrática?

- ALICE: Ouvidos, tipo, pelo professor ou pela escola?

- MEDIADORA: Pela escola. Se vocês acham que têm a quem recorrer, ou não. Se dá um sentimento de “não tem o que a gente fazer mesmo”...

- JOÃO FILHO: Eu acredito que, nesse sentido, não. Porque a gente já teve, sei lá, uma demanda *pra* tirar um professor, e a gente tentou, tentou, tentou, tentou e no final acabou em nada.

- MEDIADORA: No mesmo.

- JOÃO FILHO: E até outros professores, sei lá, que *teve* problemas graves com alguns alunos, e que esses alunos tentaram ir *na* escola, vir aqui na escola, *pra* tentar afastar esse professor de alguma forma porque, realmente, o que ele fez era uma coisa muito grave, mas que na verdade sempre acabava em nada. Então, eu acho que, nesse sentido, não. Acho que aqui, por ser uma escola muito grande, acabou que a estrutura hierárquica, de tipo, aluno falar com alguém que possa ajudar a sala, acabou sendo prejudicado, nesse sentido. Porque nós acabamos com um profissional que tem que dar conta, sei lá, de inúmeras salas, e ele acaba não *tando* nem aí *pra* própria turma ou pro aluno.

- MEDIADORA: E vocês?

- NELSON: É, por exemplo, isso é uma questão engraçada, em comparação com escolas particulares, porque aqui a gente tem...

- MEDIADORA: Você vem de escola particular?

- NELSON: *Anhaum*. Em vários aspectos a gente tem muita voz aqui. Por exemplo, minha escola particular, o grêmio é só de enfeite. Eles estão ali *pra*...

- MEDIADORA: Organizar festa, é verdade.

- NELSON: É. Aqui eles fazem muitas outras coisas, e servem *pra* muitas coisas úteis. E que falam (*incompreensível*). Só que, nessa questão, se você fosse numa escola particular e juntasse algumas pessoas de uma sala e dissesse “não quero mais esse professor, esse professor é ruim”. Simplesmente isso. Ele simplesmente ia embora, e eles arranjavam outro. Aqui não, aqui é uma burocracia enorme e...

- ALICE: O professor aqui é mais protegido.

- NELSON: É.

- JOÃO FILHO: Que eu não digo que é uma coisa ruim. Na verdade, teoricamente, era *pra* ser uma coisa boa. Mas, no fim, como nós aqui temos uma consciência muito maior, acaba prejudicando os alunos, porque a gente, realmente, quando vai atrás, é porque a coisa não está dando certo de jeito nenhum e, geralmente, nunca conseguimos um retorno favorável.

- NELSON: Eu acho que nesse quesito, tipo, não é que a gente quer quando a gente fala que... Não tenha aula dele, tipo, *ah*, que ele seja demitido, essa coisa e tal.

- JOÃO FILHO: Em última instância, realmente.

- NELSON: É. Realmente só se for uma coisa que...

- CLARA: Não houve interação... com a turma...

- NELSON: É, quando a gente fala assim, é só, tipo, “ah, tem vários professores aqui. A gente podia ter outro ao invés desse”.

- MEDIADORA: Nem que seja só *pra* que ele sinta isso, né, e tente mudar o procedimento dele... Eu entendo. Você tem algo *pra* colocar?

ANDRÉ: Sim. Eu acho que essa questão de nós sermos ouvidos ou não é bem relativa, sabe. Porque, *pra* mim, ser ouvido é diferente de ser atendido. Do meu ponto de vista, pelo menos com relação à minha diretoria, nós já fizemos reclamação em relação a alguns professores e conversaram com eles, e a gente percebeu que as coisas mudaram, de certo modo. Eu sei que não dá *pra* mudar totalmente o comportamento de alguém, mesmo mediante conversa, mas eu percebi que a gente teve, ou melhor, que a nossa reclamação ela teve retorno. Por mais que não tenha sido o retorno que a gente esperava que seria, o de o professor ser remanejado, ou então de ser trocado por outro. Até porque essa não é uma questão simplesmente de tipo, “ah, *tá* ruim, troca por aquele ali”. É um pouco mais complicado do que isso. Mas, por mais que a nossa voz de aluno seja ouvida e atendida completamente, do meu ponto de vista, a gente ainda tem bastante, é... Como é que eu posso lhe dizer... Bastante voz. Afinal de contas a gente tem como preencher papéis que vão ser encaminhados à coordenação, e a coordenação vai refletir a respeito disso, tomar um posicionamento. Eu vejo bastante dessa forma, mas como eles falaram, de fato, existem situações em que o ideal seria aquele docente ser remanejado, mas isso não acontece, e nesse quesito a gente finda se frustrando porque se mobilizou *pra* ir até a diretoria, *pra* fazer aquela reclamação formal, e tal, e não teve o que esperava. Então eu acho que tem as duas coisas.

- MEDIADORA: Então... sim.

- ALICE: Do outro ponto que você tinha falado, sobre o IF ser uma escola democrática... Eu acho que sim, porque aqui você tem muitas vivências de várias... E oportunidades também em ter contato com outras coisas que em outras oportunidades você não teria, como esporte, um trabalho ou, sei lá, aprender a tocar um instrumento...

- MEDIADORA: De acesso, você fala, né?

- ALICE: De acesso.

- MEDIADORA: Uma escola que dá acesso.

- JOÃO FILHO: E também, tipo, é... Até a burocracia, às vezes, acaba dificultando. Nós tivemos, no primeiro ano, quando a gente entrou, uma professora que quando a gente entrou ela já *tava* grávida e, no meio do ano, ela saiu. E a gente demorou um tempo até que viesse um outro professor. Quando esse professor veio, ele passou duas semanas com a gente, pouquíssimo tempo, e depois saiu, e a gente ficou mais um período sem professor. Quando o terceiro professor chegou, ele *tava* em período político, não sei o quê, e ele entrou em greve. Aí passou mais um tempão sem aula. Ou seja, foi um ano literalmente perdido, e que nunca tivemos uma substituição ou aulas que...

- MEDIADORA: Uma reposição.

- JOÃO FILHO: Repusessem aquilo. Então, nesse sentido, é... Acaba atrapalhando. E também, no segundo ano... no primeiro ano também, outra professora *tava* grávida, e aí a gente passou quase um mês sem aula, esperando que uma outra professora viesse substituir e, tipo, gravidez não é uma coisa, tipo, *tô* doente aqui e não vou precisar vir amanhã. Ela passou quase nove meses se preparando, e a escola deveria também ter se preparado nesse período *pra* arranjar

uma substituta. E aí somente quando ela veio sair, que eles se preocuparam em arranjar uma substituta *pra* ela. E a gente perdeu muito tempo.

- MEDIADORA: Ok. Quando vocês decidem matar aula, voltando ao matar aula (risos), vocês fazem sozinhos? Eu vejo que, às vezes, vocês escolhem nem vir à escola, né? Decidem matar aula e ficam em casa. Mas quando vocês estão na escola, que não querem assistir à aula, é mais comum que vocês decidam entre amigos?

- ALICE: É.

- JOÃO FILHO: Geralmente, a gente nunca quer fazer só. A gente sempre quer arrastar alguém *pra* ir.

- CLARA: É *pra* pecar, *vamo* pecar todo mundo.

- MEDIADORA: *Pra* dividir a culpa.

- JOÃO FILHO: É.

- ALICE: Fazer outra coisa junto.

- JOÃO FILHO: “*Vamo, vamo, vamo*”, fica insistindo *pra* que você não tenha que carregar aquilo sozinho.

- ALICE: Às vezes já é consenso, você não precisa nem convencer.

- ANDRÉ: Às vezes, a própria turma não *tá* muito disposta a ir *praquela* aula e decide “ei, ninguém vai hoje não, né? *Vamo* não, *vamo* não.”

- MEDIADORA: Aí como isso acontece? Tipo, acontece de a turma toda definir que não vai.

- ALICE: Sempre tem um do contra, né. Que fica lá. Mas a maioria...

- JOÃO FILHO: Na nossa turma é muito difícil.

- NELSON: Nas poucas vezes que aconteceu, a gente avisou ao professor.

- CLARA: É. Quando a turma inteira, de fato, a turma inteira assumir a postura que vai faltar, a gente comunica ao professor.

- MEDIADORA: Como é isso? Aí tem algum motivo, precisa ter algum motivo legítimo?

- NELSON: Normalmente a gente tem, né.

- MEDIADORA: Vocês criam um motivo *pra* apresentar *pro* professor?

- NELSON: Normalmente, a nossa sala é muito grande *pra* uma turma do quarto ano. Tem muita...

- MEDIADORA: Em comparação aos cursos de vocês, eu notei uma diferença realmente muito grande.

- NELSON: Aí, ou seja, tem muitos grupos, muitas panelinhas e, querendo ou não, tem umas que falam “ah, eu vou de qualquer jeito”.

- JOÃO FILHO: Na nossa turma é muito difícil.

- ALICE: Algum motivo político mesmo, tipo, greve. A gente decide naquele dia, se a maioria vai aderir ou não, se a maioria...

- MEDIADORA: Sim, essas paralisações.

- ALICE: É. Se a maioria aderir...

- MEDIADORA: Tem professor que às vezes quer dar aula mesmo tendo paralisação...

- ALICE: É.

- MEDIADORA: Aí vocês podem decidir coletivamente que não vão *pra* aula.

- JOÃO FILHO: Só deu certo, na nossa turma, nesses momentos de paralisação. Mas pra um dia normal e, tipo, todo mundo decidir que vai faltar, isso nunca aconteceu. Mas eu conheço turmas aqui que uma semana antes no Enem, eles mandaram um e-mail *pro* professor e disseram que não viriam naquela semana - *pra* todos os professores. E isso foi decidido em um consenso entre eles, e eles disseram “não venham, porque a gente não vai vir também”.

- MEDIADORA: E aí eles repõem a aula depois, ou não?

- JOÃO FILHO: Acho que não. Então tem esse, essa modalidade também de matar aula aqui, né.

- MEDIADORA: Eu não conhecia essa estratégia até agora.

- ANDRÉ: Sobre essa questão do consenso da turma de faltar acontece com uma certa frequência. Na minha turma ocorreu mais neste último ano, principalmente nesse período de Enem também, e nos períodos que houve paralisações por motivos políticos. E a gente, como a turma deles, comunica aos professores que “ah, vai ter paralisação hoje e tal, tal, tal. O senhor vai nos permitir sair? Porque boa parte da turma não *tá* pretendendo ir à aula.” Então o professor mesmo já, meio que se preparava e...

- ALICE: Vocês (dirigindo-se a ANDRÉ, que é de uma turma diferente dos outros três) são muito... “Aí, você deixa?” A gente não. “Não vamos, se você quiser, que vá sozinho”.

- MEDIADORA: Depende muito do espírito da turma, né.

- TODOS: É.

- JOÃO FILHO: Por exemplo, nossa turma ela é bem desunida, assim. Então nunca que a gente ia conseguir fazer isso que a turma dele fez sem ser em momento político, ou aquela turma que eu citei aqui fez por causa do Enem. A gente jamais ia conseguir isso. Mas tem turmas que, tipo, têm um entrosamento maior e que conseguem. Vai depender de cada turma.

- ANDRÉ: Nesses casos, o que aconteceu foi bem específico. É... Um exemplo: nós tínhamos três aulas num dia, de três disciplinas diferentes, dois horários de cada uma delas, e dois dos três professores do dia não dariam aula por algum motivo, coincidentemente. E aí a gente falou com o professor do primeiro e dos últimos horários “ô, professor, a gente *tá* indo *pra* escola e a gente vai *pra* escola só *pra* assistir sua aula. Existe a possibilidade de o senhor nos liberar? (incompreensível) tal”. E aí, dependendo do posicionamento do professor, a gente não ia, e sempre, como o pessoal falou, existiam algumas exceções. Nunca dava para ser um consenso, de fato, então não significaria consenso, mas... Geralmente, a turma ela se posiciona...

- MEDIADORA: Meio que vai todo mundo num mesmo sentido.

- ANDRÉ: Isso.

- ALICE: Assim, quando é sem nenhum motivo aparente, só, tipo, queremos faltar, é mais difícil, realmente, que toda a turma queira. Como já falaram, a nossa turma é bem desunida, então mesmo que a maioria quisesse, ainda iriam ter pessoas que iam ficar sem nenhum motivo; não tem nenhum motivo, vamos ficar. Mas quando tem, assim, tipo, um motivo maior, antecipadamente a gente se organiza *pra* fazer isso.

- MEDIADORA: Entendi. Vocês acham que matar aula, a posição de vocês, é de que matar aula leva ao insucesso escolar, ou não

ALICE: Insucesso?

-MEDIADORA: Insucesso, isso. De suas notas caírem, de você não poder ser considerado como um aluno competente naquilo que você *tá* aprendendo... Ou não necessariamente?

- NELSON: *Pra* mim, bem pessoal essa pergunta, *pra* mim, não influencia em nada. Literalmente em nada, nada, nada.

- MEDIADORA: *Pra* você, o que é que você acha?

- CLARA: É relativo, dependendo da frequência com que isso acontece. Em algumas matérias, você faltar aulas demais talvez seja um pouco complicado. Mas... Tem muita matéria, hoje, que a gente cursa que talvez, se a gente não fosse *pra* aula, não fizesse muita diferença.

- ALICE: Em quem a gente vai ser, porque já *tá* faltando aquela aula porque ela não vai ser muito útil *pra* gente de N formas. Então, tipo, não necessariamente, como Dani falou, se for uma aula mais importante que você faltar com muita frequência... Você tem que ter uma administração, né, das suas faltas.

Clara, João Filho e Nelson riem.

- MEDIADORA: Isso acontece? Vocês têm uma administração das faltas de vocês?

- CLARA: Sim, verificar a porcentagem...

- MEDIADORA: Tem no SUAP, é? No SUAP aparece *pra* vocês?

- CLARA e ALICE: Tem.

- ANDRÉ: Você tem a porcentagem mínima *pra* não ser reprovado por faltas.

- MEDIADORA: 75% das faltas.

- ANDRÉ: Então se baseando naquilo ali...

- MEDIADORA: Então vocês fazem as continhas, né. Não posso faltar mais nessa.

- ANDRÉ: Acho que são 214. Não tenho certeza. Mas, assim, com relação às faltas, elas serem causa do insucesso, como todo mundo falou, é muito relativo. Porque assim como existem alunos que precisam, de fato, ter assistido à aula do professor *pra* poder entender algo *pra* poder estudar depois, existem pessoas completamente independentes para aprender determinada coisa e só precisam de um mínimo de conhecimento prévio ou então de nenhum. Então acho que vai depender muito da pessoa a quem você *tá* observando *pra* dizer se ela vai ter sucesso ou não. É óbvio que, pelo fato da presença ser algo que é aparente até um motivo de ser elogiado no final do curso, é a falta dela vai ser algo que vai nos deixar mal vistos por algumas pessoas -

talvez pais e alguns colegas -, mas ser critério de sucesso ou não, eu acho que é relativo da pessoa, da pessoa que *tá* faltando.

- MEDIADORA: Você falou uma coisa que eu não sabia: a pessoa pode ser elogiada por não ter faltado muito?

- CLARA: Eu acho que no IRA, quando você vai ser aluno laureado, eu acho que leva em consideração...

- ANDRÉ: Presença e...

- CLARA: Leva presença e as notas que você teve.

- ANDRÉ: E o IRA...

- MEDIADORA: E é?

- ANDRÉ: E o índice de rendimento acadêmico.

- JOÃO FILHO: Eu acho que vai depender do aluno, vai depender da matéria, vai depender do jeito que a pessoa vai se comportar, como ela vai utilizar essa falta... Tem um caso que é como você falou, de como os colegas vão ver aquilo, que aconteceu com ela, né? Porque ela faltou muito esse ano, e aí um menino lá da sala veio reclamar porque ela faltou. E ela veio se defender que, tipo...

- MEDIADORA: Um menino da sala, um colega de vocês?

- JOÃO FILHO: É, um colega. Só um colega de sala mesmo. Nem amigo é.

- NELSON: Reclamar ou brincar só? Quem foi?

- MEDIADORA: Criticar...

- ALICE: Nunca se sabe.

- JOÃO FILHO: Nunca se sabe.

- NELSON: É quem eu *tô* pensando?

- ALICE e CLARA: É.

- NELSON: Ah, tá.

- JOÃO FILHO: Aí ela...

- NELSON: Acho que *tava* brincando (incompreensível).

- JOÃO FILHO E ALICE: Não.

- MEDIADORA: Vá.

- JOÃO FILHO: Que foi... Ela se defendeu que, tipo "ah, eu faltou *pra* estudar". Então, tipo, tem gente na sala que...

- ALICE: Leva muito isso em consideração.

- JOÃO FILHO: Vai estar aqui todos os dias, mas nem por isso elas conseguem ter um bom rendimento escolar. E não faltam por nada. E tem gente que, tipo, falta todo dia, é a exceção quando ele vem *pra* aula, e geralmente tem as maiores notas da sala.

- MEDIADORA: Isso acontece bastante, né?

- JOÃO FILHO: Sim.

- MEDIADORA: Tem aquela pessoa que não *tá* faltando fisicamente, mas que a cabeça *tá* em outro mundo, mesmo estando presente, né.

-CLARA: Sim.

-MEDIADORA: De corpo presente, como se diz.

- ALICE: Às vezes como as que não estão presentes.

- ANDRÉ: Por isso que a presença ela não é algo que é determinante *pra* o sucesso de todos. É como ele falou, existem casos diversos.

- MEDIADORA: Sim. Vocês já matavam aula antes do IF?

- ANDRÉ E NELSON: Sim.

- CLARA E ALICE: Não.

- NELSON: Sim, mas era muito mais difícil.

- ANDRÉ: É.

- MEDIADORA: Você era de escola particular.

- NELSON: *Anham*. Era muito mais difícil era nem de eu querer, era de conseguir.

- MEDIADORA: De conseguir. Tinha uma vigilância maior?

- NELSON: Tinha. Você não conseguia sair do prédio sem autorização dos pais.

- ALICE: É, não dava *pra* sair.

- NELSON: E eles vigiavam por onde você *tava* andando e tal.

- MEDIADORA: Os corredores.

- NELSON: Aí acabava que, tipo, a gente achava um lugar que tinha uma janela e não sei o quê. E já deu errado.

- ANDRÉ: Não é que não existisse a intenção, só que o meio era meio complicado.

- MEDIADORA: Sim.

- ANDRÉ: A questão da liberdade *pra* fazer isso...

- MEDIADORA: A intenção já existia, então.

- ANDRÉ: É. Em alguns momentos sim. Sempre, sempre existiu. Porque, afinal de contas, desde o momento que você entra na sala de aula você *tá* disposto a passar por vontade, de tipo, furar, faltar aula.

- NELSON: E, querendo ou não, a gente também era mais novo, né. Ou seja, tinha todo um protecionismo de “ah, eles *tão* no ensino fundamental”...

- ANDRÉ: É criança...

- MEDIADORA: Eles ainda não sabem o que *tão* fazendo...

- NELSON: E tanto que, tipo, aqui a gente faz prova, acabou você vai embora. Se quiser ir embora *pra* casa sem fazer mais nada, pode ir. No... Lá você fazia prova e tinha que esperar até a hora de acabar, tinha que ficar lá esperando *pra* o período da aula.

- CLARA: E aqui tem muito, tipo, aqui, se você quer matar aula, você fica nas Rosquinhas, não vai ter ninguém falando *pra* você “ei, vai *pra* sua sala”. Tem uma independência muito maior em relação a querer ou não ir *pra* aula. Porque se você tivesse em outra escola, teria alguém lhe dizendo “você não pode ficar aqui”.

- NELSON: Tinha uma época que tinha, tinha uma época que tinha. Tinha uma época que Arnóbio, acho que no segundo ano, ele ia nas rosquinhas e ficava perguntando o por que a gente *tava* ali.

- ALICE: Ele fez isso individualmente. Foi algo autônomo.

- NELSON: E eu acho que ele nem brigava, ele só perguntava por quê.

- MEDIADORA: Certo. É... Então vocês disseram que já havia essa intenção, você (dirigindo a JOÃO FILHO)...

- JOÃO FILHO: Eu não. Eu não. Eu não faltava.

- MEDIADORA: Mas tinha essa intenção em você ou não?

- JOÃO FILHO: Às vezes sim, né. Tipo, não é todo dia que você *tá* disposto a ir *pra* escola. Tem dia que você *tá* bem, tem dia que você não *tá* com vontade, você quer ficar em casa... Então acho que vai depender do dia da pessoa, não do tipo “ah, eu tenho a intenção de faltar todo dia”.

- MEDIADORA: Não é algo racionalizado.

- JOÃO FILHO: É. Mas é algo do seu estado, momentâneo. Mas eu geralmente tinha... Eu nem pensava acho que na possibilidade de faltar. Eu geralmente tinha que ir. E doente eu ia, bem eu ia...

- ALICE: Não, quando eu *tava* doente...

- MEDIADORA: Não é algo que vocês pensavam?

- ALICE: Eu também estudava em escola particular, e a única possibilidade de eu faltar é quando eu tinha que fazer alguma coisa por um motivo bem mais forte *pra* não ir *pra* escola: ou doente, ou compromisso, ou qualquer outra coisa assim. Nem existia... Eu acho que eu nem parava para pensar “nossa, queria faltar muito hoje”. Porque era algo inviável de se acontecer. Então eu acho que nem era algo que passava muito frequentemente na minha cabeça. Porque não era nem uma...

- MEDIADORA: Cogitado.

- JOÃO FILHO: Não era do seu costume faltar.

- ANDRÉ: Porque lém da questão da instituição de ensino ser um pouco mais rígida com relação à presença do aluno dentro da sala de aula, como a pessoa estava naquele ambiente, tinha a questão também dos pais. Porque, a princípio, quando a gente chega no ensino médio, aqui no IFRN principalmente, os pais eles não estão mais tão presentes, pelo menos alguns, no dia a dia do aluno.

- MEDIADORA: Vocês concordam com essa opinião da questão do acompanhamento?

- JOÃO FILHO: Não.

- NELSON: Eu acho que não mudou muito, no meu caso.

- MEDIADORA: Certo. Deixa só você concluir seu raciocínio.

- ANDRÉ: E alguns pais eles deixam de acompanhar tanto quanto acompanhavam no ensino fundamental. Eu falo isso por mim e, por causa disso, e pela liberdade que a instituição dá, de as pessoas se locomoverem tanto aqui dentro como lá fora, finda-se se vendo uma oportunidade que antes não se tinha. Como ele falou, na escola que ele *tava*, a única forma se de matar aula, de se sair de uma aula que não queria assistir era se arranjasse uma janela *pra* pular o muro, não sei o quê... Então, naquele caso, onde a gente *tava* mais restrito, menos possibilidade de sair de dentro de uma sala de aula, realmente era difícil de se passar essa ideia na cabeça. A gente podia até criar, “não queria ir pra escola hoje”, mas quando chegava lá, aí disse, “ah, não dá para sair mais”.

- NELSON: E todo o ambiente contribuía que você se sentisse mais obrigado a ir. Porque, tipo, era uma coisa muito mais... Fechada. Por exemplo, aqui a gente sabe que tem a obrigação de usar a farda, só que não é uma coisa tão incisiva. Lá era, assim, você só assiste aula se *tiver* de farda.

- ANDRÉ: Só entra na escola de farda.

- NELSON: É, só entra de farda, e só sai, nessa hora, só sai se seu pai ligar *pra* mim e falar comigo autorizando.

- MEDIADORA: E aqui não tem isso.

- ANDRÉ: Justo.

- JOÃO FILHO: Sim, em relação ao meu pai. Ele ainda é, tipo, do mesmo jeito. Tem dia que eu *tô* dormindo, e já decidi que não quero vir para cá, aí ele vai lá no meu quarto e “não vai hoje não?” Aí eu disse “não, não vou, não”.

Todos riem, exceto Nelson.

- JOÃO FILHO: Aí ele “rapaz, cuidado para não reprovar”.

- ALICE: Minha mãe diz isso.

- CLARA (falando pra si mesma, concordando com a cabeça): Minha mãe...

- JOÃO FILHO: “Você falta tanto”, não sei o quê lá. Ou seja, eu acho que é até da criação dele de tipo, ir *pra* escola... Às vezes eu até brinco com ele porque, às vezes com os amigos dele, quanto ele era criança/jovem, ele conta as histórias, tipo, faltava *pra* ir beber, faltava não sei pra quê. Eu digo “tá vendo, ó, o senhor quando era da minha idade faltava *pra* beber, eu *tô* faltando *pra* ficar em casa”.

- ALICE: Já é melhor (risos).

- JOÃO FILHO: Aí, mas, geralmente, ele sempre... Ainda pega no meu pé, porque desde sempre ele pegou. Ele ainda tem muita aquela ideia, tipo, “se você entra na escola, você vai estar aprendendo”, o que não é verdade.

- ALICE: Minha mãe pega no meu pé mas é... É de leve, ela só faz assim “ALICE, você vai *pra* aula?”. Aí eu falo “mãe, nem que eu falte três meses, sem ir nenhum dia, eu não seria reprovada. Então, calma.”. Aí eu vou e fico. Mas é de boas ela. Só fala isso e sai (risos).

- CLARA: Eu tenho... O comportamento da minha mãe é muito parecido. Eu lembro que a gente, foi na semana do Enem, tipo “mãe, essa semana eu não vou, pela manhã eu vou *pro* cursinho”. Aí ela “ai, meu Deus, você vai reprovar, como é que você pode fazer isso?”. Aí eu falei “mãe, tem um amigo meu que *tá* faltando há dois meses, então *tá* certo”.

Alice e Clara riem.

- JOÃO FILHO: Minha mãe já é muito relaxada, sabe. Às vezes ela quer que eu falte, ela não quer que eu venha. “Fique em casa hoje, você *tá* cansado, fique em casa mesmo”. Aí meu pai vai e fecha a cara, porque ele não quer. Desde sempre foi assim lá em casa.

- MEDIADORA: Gente, eu acabei deixando passar um ponto que eu tinha colocado aqui sobre a razão de matar aula. Qual é a razão mais frequente para vocês de matar aula? Vocês decidem matar aula por qual motivo? *Pra* beber, *pra* dormir, *pra* namorar, *pra*... enfim.

- ALICE: Eu mais dormir.

- MEDIADORA: Dormir?

- CLARA: *Pra* estudar outra matéria.

- ALICE: *Pra* dormir, estudar outra matéria, ou *pra*...

- MEDIADORA: Muda de ano para ano?

- ALICE: Como, o motivo?

- MEDIADORA: O motivo.

- ALICE: Muda.

- NELSON: O meu sempre foi o mesmo, porque eu não queria...

- MEDIADORA: Estar naquela aula.

- NELSON: Estar...

- ALICE: Mudou *pra* mim, porque eu faltei no primeiro ano *pra* estudar. Hoje, eu faltei *pra* estudar esse ano também, mais por causa do Enem mas, enfim. Vai acrescentando eu acho. Vai, tipo, ou porque você começa a ter uma postura, mais... Menos passiva em relação ao professor também, que quando você chega no primeiro ano você *tá* ainda um pouco da mentalidade do nono ano, e *ta/s*, e de ver o professor como uma figura mais correta, e *ta/s*, e quando você entra aqui, ou no ensino médio geral, não sei como é que fala, pelo menos aqui... Você começa a ter uma postura menos passiva em relação ao professor e começa a questionar se aquilo é realmente tudo *pra* você. Você começa a ficar mais independente. Então, acho que é por isso. Ou você acha aquela aula inútil, ou poderia estudar *pra* outra coisa. Acho que é isso.

- JOÃO FILHO: E, tipo, às vezes, é... Você para *pra* pensar e diz “meu Deus”. E geralmente isso muito acontece comigo quando eu vou faltar, eu paro *pra* pensar e digo “Jesus, eu vou *praquela* aula, vou me sentar ali, vou passar o tempo todinho no celular, porque tudo o que aquele homem diz ou eu já sei, ou não vai servir de nada *pra* minha vida. Então é melhor eu ficar na minha casa fazendo coisas úteis. E, às vezes, tipo, ou é estudar, ou fazer alguma coisa que, tipo, não tem nada a ver com educação, mas seja útil para mim.

- MEDIADORA: *Pra* você é.

- ANDRÉ: Já eu, além de faltar às vezes por precisar fazer algo referente a alguma disciplina mesmo ou *pra* estudar *pra* alguma coisa qualquer, também já faltei muito a aula *pra* namorar. Eu admito, eu não nego.

- MEDIADORA: Ninguém aqui te julga.

- ANDRÉ: Faltei algumas vezes *pra* namorar, mas, assim, eu ponderava bastante “rapaz, será que essa falta aqui vai me prejudicar muito?”. Não é nem se ia me prejudicar, porque dependendo da disciplina, prejudicaria.

- MEDIADORA: Você pesava o tamanho do prejuízo.

- ANDRÉ: É, o tamanho do prejuízo. Se eu teria como correr atrás depois, ou se eu ia me prejudicar, tipo, de forma que seria irreversível... E aí eu faltava.

Alice e Clara riem.

- MEDIADORA: E você?

- NELSON: Uma...

- MEDIADORA: Desculpa, pode falar.

- NELSON: Uma coisa que acontecia muito, porque esse ano foi um ano mais, é... Simples, era que nos anos anteriores, eu acho que acontecia muito de muita gente na nossa sala faltar *pra* terminar um grande trabalho de final de ano, entendeu? Que era *pra* entregar nesse dia.

- ALICE: A gente tinha uns projetos maiores assim, aí a gente geralmente faltava *pra* fazer aquele projeto, que ele geralmente era muito difícil, geralmente você não sabia, geralmente você sofria, aí você faltava.

Clara ri.

- MEDIADORA: Sim.

- CLARA: Eu acho que é um sentimento muito parecido com o deles, de... Eu vim faltar mais esse ano, e a grande, maior parte das vezes, era *pra* estudar, porque eu não conseguia estudar na aula e eu me sentia mal por estudar na aula do professor.

- MEDIADORA: Sim.

- CLARA: Estudar outra matéria. Aí eu acabava faltando, mas por isso.

- JOÃO FILHO: Porque tem muito professor que não entende isso.

- MEDIADORA: Pode se sentir desrespeitado...

- JOÃO FILHO: É. Acredito, assim, que não é bonito faltar aula de um professor, tipo, talvez se eu fosse, querendo me colocar no lugar dele, digo “será que se fosse eu também não ia me sentir mal com isso?” Mas também eu acho que é uma oportunidade, de ele parar e refletir “será que eu tô sendo um bom professor? Será que minha aula é uma aula de qualidade? Será que eu atraio os alunos, ou será que eu expulso eles da minha sala?”. Então eu acho que você sempre deve tirar um ensinamento, algo de bom daquilo...

André, Clara e Alice riem.

- JOÃO FILHO: ...e não só ficar, tipo “ah, os alunos faltaram porque...

- CLARA: “São irresponsáveis.”

- JOÃO FILHO: ...eles não prestam, eles querem estudar outra matéria...”. Tem gente que tá faltando porque está querendo decidir o seu futuro, porque, querendo ou não, o Enem é um marco na sua vida. Então eu acho que também você deve pensar isso, é... “eles vão faltar, mas vão faltar por uma causa justa”. Teve caso esse ano de a gente estar estudando na aula de um professor, e ele se sentia muito incomodado com aquilo, muito desrespeitado e acabou, sei lá, fazendo uma prova surpresa, uma prova, assim, tipo, “próxima semana vai ter uma prova”, e que ninguém sabia do conteúdo, só *pra* prejudicar os alunos, *pra* eles não fazerem mais aquilo... Então eu acho que a pessoa tem que ponderar, tipo, “a minha aula, se eles *tão* fazendo isso é porque minha aula não *tá* acrescentando nada *pra* eles. Então eu acho que a mudança devia partir de mim. E não querer obrigar eles a fazer uma coisa que, é... Eles realmente não querem”, porque eu acho que vai acabar dando em nada. As pessoas, pelo contrário, ao invés de *vir pra* aula *pra* estudar na aula, *vai* ficar em casa ou nem *vai*.

- ALICE: Tem os dois tipos: tem o professor que não se autocritica e tem o professor narcisista, que acha que a aula dele é a coisa mais importante do mundo. Admiro muito um professor que fala “ah, você precisa fazer algo mais importante, tudo bem”; mas não é a maioria das vezes que acontece. Na maioria das vezes, o professor fica ou com raiva, ou se sente mal com aquilo, sem entender que, no momento, você tem outras prioridades.

- MEDIADORA: Quais são... Como é que vocês se veem, se é que vocês já fizeram essa reflexão, essa autorreflexão, enquanto estudantes do ensino técnico integrado, é... Como é que vocês se veem nessa figura, nesse papel de estudantes do ensino técnico integrado, e... Quais são as expectativas de vocês *pro* futuro?

- JOÃO FILHO: *Pra* mim é uma decepção.

Alice, Clara e Nelson riem.

- MEDIADORA: *Pra* você é uma decepção?

- JOÃO FILHO: Por quê? Eu entrei no curso, eu não sabia o que era o curso, e eu não me identifiquei. E acabou que eu fui progredindo, minhas notas não eram tão ruins assim, tinham algumas até boas – estou falando só da parte técnica – e que eu cheguei hoje no quarto ano, o meu boletim é até bom na área técnica, mas eu sinto que eu sou incapaz de fazer qualquer coisa.

- MEDIADORA: Como assim qualquer coisa?

- JOÃO FILHO: Tipo, eu não sou um bom profissional técnico. Eu não sei fazer coisas muito elaboradas, coisas realmente boas, como tem pessoas na sala, que gostam daquilo, que sabem fazer. E às vezes eu fico pensando “nossa, eu fui aprovado, eu tô no quarto ano, mas eu acho que o meu nível ainda *tá* lá embaixo. Eu não deveria *tar* aqui.”. Entende? E eu sinto que, da mesma forma que eu vejo isso, eu acho que tem gente que, o meu nível é baixo, mas eu acho que tem gente que tem o nível muito, muito mais baixo ainda que o meu, e que vai se formar

agora sem saber absolutamente nada. Eu me lembro de um caso de um professor que passou um ano todinho utilizando um programa, e aí, na prova final, o menino foi, ele pediu *pra* o menino abrir o programa, e o menino não sabia nem abrir, tipo, o aplicativo *pra* rodar o programa... E ele, tipo, ia passar ali no último teste, né? Então são casos que você deve parar *pra* pensar... “Será que eu devo aprovar esse aluno?” Porque uma coisa que sempre aconteceu comigo, é... Sei lá, no terceiro, no segundo ano, até o segundo ano, eu ainda gostava e até me dedicava, mas quando chegou no final do segundo ano, eu acabei deixando *pra* lá e não querendo mais. E, quando chegou no terceiro ano, já algo muito difícil, que foi o projeto integrador. E aí a gente precisava do conhecimento, que a gente já tinha adquirido antes, e de um conhecimento além do que a gente tinha. E, como eu não queria mais aquilo, eu acabei me sentindo ruim em relação àquilo. Eu me sentia impotente, me sentia fraco, que eu *tava* ali e não deveria *tar*, e isso é muito ruim *pro* aluno. Acho que ao invés de eu tentar, isso depende de cada aluno, né, no meu caso, eu acabei me afastando de vez da parte técnica, depois disso, ao invés de eu querer me aproximar. Já teve gente que, tipo, eu não sei, agora eu vou correr atrás. Comigo aconteceu o contrário: acho que isso diminuiu tanto a minha credibilidade em relação ao que eu sabia – o conhecimento técnico – que eu me afastei completamente. E depois eu não quis mais reaproximação.

- NELSON: É... A minha situação é um pouco diferente. Não é de desespero, que nem você falou, não foi?

- JOÃO FILHO: Decepção.

- ALICE: Decepção, fracasso.

- NELSON: Decepção. O meu é muito mais um alívio, porque a área que a InfoWeb atua é uma área que eu gosto muito, e ainda gosto dela, sendo que eu sei que ela não é o que eu quero fazer da minha vida, mas é uma coisa que eu nunca vou deixar de fazer, é uma coisa que eu gosto muito de fazer, mas eu não quero trabalhar. Mas, querendo ou não, tipo, deu tudo errado, é uma coisa que, com certeza, eu posso empreender nessa área. E, eu acho que, em relação a... óbvio e claro que teve momentos do curso que eu não sabia o que *tava* acontecendo, que eu não, que eu *tava* (incompreensível) e tal, mas uma coisa que mais, que InfoWeb mais me mostrou, não foi o conhecimento concreto e bruto, literalmente como é que eu consegui ele, meios de consegui ele. Ou seja, querendo ou não, eu sei que qualquer coisa, no meu caso, eu entendo perfeitamente como JOÃO FILHO chegou nessa situação, como (incompreensível), mas eu acho que qualquer coisa que qualquer um faz ali eu consigo fazer, é só, literalmente, eu me dedicar um pouco.

- MEDIADORA: Sim.

- ALICE: Eu já entrei com uma expectativa, assim... Não era o meu objetivo esse curso. Mesmo que eu tivesse entrado com a expectativa diferente do que realmente é, ainda assim, não é o que eu quero. Então, eu já entrei sabendo que aquilo não era o que eu ia fazer da minha vida. Então eu teria que só estudar aquilo *pra* poder passar, porque eu não podia me desvincular do ensino médio. Porque eu queria estudar aqui, sabe. Eu queria ser formada técnica do IFRN, queria estudar no IFRN e, quando eu consegui isso, *pra* mim *tava* de boas. Eu só tive que estudar mesmo *pra* conseguir a vaga. Então não tinha essa... Pra mim, não foi nada, não foi um alívio, não foi um fracasso, não foi nada. Eu nunca me cobrei em relação a isso.

- ANDRÉ: Já pra mim, quando eu entrei na instituição, eu vim com a mentalidade de “caramba, eu vou fazer o ensino médio e um curso técnico ao mesmo tempo”. Eu nunca lidei com algo do tipo, era só escola e acabou, e as disciplinas da grade curricular do fundamental, e pronto. Quando me deparei com a junção das duas coisas e também com a dificuldade do ensino médio, que *pra* mim, de início, já foi bem impactante, porque, por vir da rede pública, eu tive uma defasagemzinha de ensino, de aprendizado. Foi bem desafiador. Eu cheguei a reprovar um ano, e eu não atribuo essa reprovação à falta de conhecimento prévio, mas porque eu me

desestimulei, de certo modo, até parecido com ele, porque eu cheguei num determinado período que eu disse “ah, esse curso não é o que eu esperava”. Só que aí depois eu pus a cabeça no lugar e disse “ainda que não seja, eu preciso concluir”. Afinal de contas eu não estou só no ensino técnico, estou no médio também; e aí eu voltei. Então, enquanto estudante, eu me senti, de certo modo, frustrado em determinado ponto, mas aí eu deixei essa frustração de lado *pra* poder voltar a estudar, porque de outra forma eu ficaria com essa pendência. E é isso.

- JOÃO FILHO: Isso também me faz pensar em relação à questão “nota”. Que... Se você for olhar meu boletim, as notas vão *tar* muito boas, tipo, 90, 100... Mas, geralmente, quando eu ia estudar pro técnico, tipo, eu estudava praquilo que vai cair. E eu não sinto que no decorrer do ano, dos quatro anos, eu fui adquirindo conteúdo. Pelo contrário, eu eliminava aquilo, e adquiria o de agora, e depois eliminava e adquiria. E hoje, se você chegar “você tem capacidade de ser um profissional técnico daquilo?” Eu vou dizer que não. Mas isso vai contrastar com o que as notas apresentam, sabe. Então eu acredito que, ou eu tenho certeza que nota não define nada em ninguém. Porque eu posso ficar com a nota muito boa, mas não ter o conhecimento de nada.

- MEDIADORA: Vocês compartilham dessa opinião?

- NELSON: Aham.

Alice e Clara assentem com a cabeça.

- ANDRÉ: Essa questão de nota e conhecimento de atuação numa área, realmente eu concordo porque, por exemplo, eu *tô* estagiando aqui na instituição mesmo, na bolsa, na diretoria de TI, e eu lido diariamente com manutenção e suporte de informática. Na prática, eu entendo muita coisa por ter trabalhado, experienciado isso lá, mas as minhas notas, elas não comprovam, em determinadas situações, o conhecimento que eu tenho nesse exato momento. Por isso que eu concordo com ele, em certo modo.

- MEDIADORA: E você?

- CLARA: Eu tenho um sentimento muito parecido com o de JOÃO FILHO, porque até o terceiro ano eu era uma aluna muito dedicada nas matérias técnicas, e eu sentia que... E eu sentia que eu tinha capacidade de trabalhar na área técnica caso eu quisesse, só que hoje eu me vejo no quarto ano - no quarto ano foi o ano que eu relaxei um pouco nas matérias técnicas por conta do Enem - e eu olho *pra* o pessoal da minha turma que já trabalha com a área e eu vejo que eu não me sinto capacitada, saindo daqui a pouco meses, eu não me sinto capacitada *pra* trabalhar na área técnica. Então, enquanto diploma técnico, eu realmente me sinto um pouco decepcionada porque eu vejo se talvez eu vou conseguir utilizar *pra* trabalhar, de forma efetiva, em algum lugar, e eu acredito que não. Que eu não vá sair uma técnica preparada.

- MEDIADORA: É... Eu queria só a opinião de vocês sobre formas alternativas de aprendizagem: o que é que vocês pensam sobre o ensino domiciliar, ou à distância, é... Ou aprender sozinho... Ou se vocês preferem a escola tradicional, nos moldes do que o IF é, enfim.

- NELSON: Eu acho a escola tradicional muito errada, e uma coisa que me deixa nervoso e que realmente não funciona *pra* mim. *Pra* mim não funciona. Eu não vou sentar numa cadeira, escutar uma pessoa falando por meia hora e aprender alguma coisa. Eu realmente quero... Porque se eu não tiver interesse naquilo, eu não vou conseguir absorver. Então, querendo ou não, eu tenho que arranjar formas de criar interesse ou, sei lá, experimentar ou fazer, aprender de outras formas. Então, eu acho que, na minha visão, a escola domiciliar daria muito certo, *pra* minha realidade, porém eu acho que deveria ter alguma outra forma de socialização, porque a escola não é só ensino também.

- MEDIADORA: Sim.

- CLARA: Eu acho que, em relação a modos alternativos, eu acho que a escola domiciliar, em relação à socialização, eu fico um pouco preocupada, mas é uma coisa que eu acho muito interessante, que já acontece em alguns lugares, é que a sala de aula se tornasse mais dinâmica. Por exemplo, os alunos conseguissem transmitir conhecimento uns *pros* outros, ou conseguir que o professor se tornasse mais um mediador, e eles conseguissem aprender de forma um pouco mais autônoma, do que simplesmente sentar na cadeira e tentar absorver tudo que o professor diz, mas os conteúdos fossem passados de uma forma mais dinâmica e mais prática. Eu acho que, de uma forma mais... Que fosse construído coletivamente, que uns pudessem ensinar aos outros.

- NELSON: E eu não tô dizendo que, tipo, deveria ser assim em todo lugar. Eu só acho que, tipo, *pra* uns, se ela funciona, e tudo bem se não funcionar *pra* outras.

- MEDIADORA: Sim.

- JOÃO FILHO: E, tipo, tem muito tipo de pessoas, né. E eu acho que num modelo só de escola não vai abrigar toda uma quantidade muito grande de gente que participa daquilo. E tem uma observação, que eu geralmente fico pensando, é que, vamos supor: você vai aprendendo coisas no decorrer da sua vida a cada ano, e isso vai sendo somado; só que, na maioria das vezes, quando você chega no nono ano *pra* fazer o IF, você já estudou muita coisa, mas, geralmente, você não tem conhecimento de quase nada daquilo que você passou uns 10 anos estudando. Uns porque, sei lá, você é muito criança, porque você só estudava *pruma* prova e isso eu acho que, na educação tradicional, esse fato é muito ruim. Porque ao invés daquela criança *tar* aprendendo, ela só *tá*, muitas vezes, perdendo o tempo dela ali na escola e, enquanto numa educação domiciliar, eu acho que, sobre esse viés somente da educação, pode ser uma coisa muito boa, porque o aluno pode, muitas vezes, se dedicar de uma forma descontraída, muito mais relaxada, do que ele vir *pruma* escola e ficar só escutando, escutando, escutando, escutando... Só que tem outros vieses como a socialização, a convivência, etc.

- ALICE: Sobre o que Dani *tava* falando, é... Eita, esqueci. (risos) O que eu *tava* falando? Sim! Tem matérias que não cumprem, tipo, o que elas pretendiam cumprir justamente por ter que se adequar ao modelo tradicional do ensino. Porque, por exemplo, a gente tem uma professora de empreendedorismo, e ela mesmo falava que aquela matéria, que a gente *tava* aprendendo, não ia ser, a gente não ia aprender empreendedorismo na sala. A gente teria que *tar* fazendo em laboratório, fazendo empresa... Tipo, algo na massa, sabe. Fazer aquilo e, tipo...

- JOÃO FILHO: Ela literalmente disse que a matéria dela era inútil do jeito que *tava*.

- ALICE: A matéria dela não ia surtir nenhum efeito. A gente não ia aprender a lidar com dinheiro, essas coisas, na sala de aula.

- JOÃO FILHO: E que ela tinha que fazer só porque *tava* na grade curricular.

- ALICE: Aquela matéria não ia cumprir o papel dela por *tar* justamente nesses moldes. E é, tipo, um exemplo dentro de vários.

- ANDRÉ: Eu acho que, como todos disseram, o modelo tradicional de ensino, ele... Ele tem muitos defeitos, principalmente por não analisar todos os casos, todas as pessoas e indivíduos que estão fazendo o uso dele. Como o exemplo dele, que tem mais facilidade de aprender as coisas sozinho, ou então de quem prezar a socialização, mas também tem essa intenção de estudar só... Então eu acho que, como ele, deveriam existir mais modelos, só que modelos bem pensados, como alguns que já estão sendo introduzidos, como o ensino à distância e aulas que são mais dinamizadas para poder inserir, não inserir... Mas receber as pessoas de acordo com as suas capacidades. Porque assim como existem pessoas que têm muito desse autodidatismo, tem pessoas que precisam de um instrutor, constantemente, *pra* poder entender a aula. Então é uma coisa relativa. Não dá *pra*, tipo, dizer que é inútil, mas também não dá *pra* restringir somente

ao modelo tradicional de ensino. Por exemplo, o Instituto Metrópole Digital tenta introduzir as pessoas ao autodidatismo, através de um professor-mediador, mas cada aluno é responsável pelo seu próprio aprendizado. Eles têm um material disponível, tem um laboratório nos fins de semana, *pra* poder realizar atividades práticas, e isso incentiva o aluno a procurar conhecimento por si só. Então... O ideal é que sejam desenvolvidos esses outros meios, os meios alternativos. Que o tradicional não seja o único, mas que ele seja apenas mais um *pra* que pessoas que se adequam àquele se utilizem dele, assim como vice-versa. Só que, para isso, não basta que simplesmente disponibilizar, porque a população precisa ser preparada *pra* poder fazer uso daquilo. Afinal de contas, uma pessoa que nunca parou *pra* estudar sozinha não vai ter essa desenvoltura, muito provavelmente, *pra* fazer isso.

- ALICE: Reforçando o que ele falou, acho que nenhum modo desses pode ser universalizado, sabe. Eu acho que, em determinados casos, é melhor, realmente, que você estude em casa, ou é a única fórmula, é a mais viável, que você aprenda sozinho, ou que você ensina a seu filho, ou, tipo... Não pode ser universalizado, porque ao mesmo tempo que é bom para alguém, se fosse só aquela opção, seria danoso *pras* outras pessoas. Tipo...

- MEDIADORA: Seria o novo tradicional.

- ALICE: É, seria o novo tradicional. Porque, por exemplo, tem pessoas que não têm acesso à internet. Então como é que eu vou universalizar o ensino à distância? Ou tem pessoas que não chegaram nem a concluir o ensino fundamental, então como é que eles vão ser os próprios professores dos filhos, *pra* estudar em casa? Tem casos e casos.

- MEDIADORA: Entendi.

- JOÃO FILHO: E hoje até essa questão do ensino à distância, como ele falou, tem pessoas que tem se dado muito bem com esse modo de educação, do que tipo, *vir pra* escola. Eu até *tava* conversando com ela, que nos últimos meses, eu *tava* até assistindo algumas aulas, e que eu tenho gostado porque, sei lá, eu não entendi uma coisa, eu posso voltar mil vezes *praquilo* e ninguém vai reclamar comigo. Ninguém vai dizer “depois a gente conversa”. Eu não vou me sentir coagido a não participar pela minha dúvida.

- ANDRÉ: Isso é uma coisa que, desculpe interromper você, mas é realmente muito, muito, impactante. Porque, muitas das vezes, o aluno, ele se sente constrangido a demonstrar que não entendeu aquilo, porque a grande maioria compreendeu. E isso é algo muito prejudicial, e é algo que é presente no cotidiano em qualquer aluno no modo tradicional de ensino.

- MEDIADORA: Sim.

- ANDRÉ: Por exemplo, você *tá* numa aula de matemática, o professor explicando potenciação, sei lá, e aí todo mundo “ah, sim. Ao quadrado, ao cubo e tal”. E você “caramba, o que que é isso, pelo amor de Deus?” Só que você não tem, eu não tenho a iniciativa de falar *pro* professor que eu não entendi porque a galera “vixe”.

- MEDIADORA: Entendi.

- JOÃO FILHO: E eu sou muito assim, se eu não entendo um negócio, eu prefiro eu mesmo procurar depois do que tirar a dúvida lá.

- ANDRÉ: Ainda que isso seja mais prejudicial, que vá tomar mais tempo do que simplesmente perguntar e o professor reexplicar.

- MEDIADORA: Entendi.

- ANDRÉ: Até mesmo por parte dos professores, às vezes a gente se sente coagido a não fazer isso, porque existem professores que são realmente egocêntricos “eu falei, vocês têm que entender. Se você não entendeu, não me pergunte não”.

- MEDIADORA: Sim.

- ALICE: E também porque a gente *tá* tratando de pessoas, né, e pessoas têm...

- ANDRÉ: Personalidades, né.

- ALICE: É, têm personalidades, têm momentos, têm as fases, têm as lacunas... Então, tipo, pode ser que uma lacuna seja melhor preenchida de tal forma, e outra já não. Então tem essas nuances.

- MEDIADORA: Ah, por fim, por fim mesmo...

Todos riem.

- MEDIADORA: A escola, pra vocês, ela é... Que aspecto é mais importante da escola, do IF, *pra* vocês? Qual é... Se vocês tivessem que eleger só um, qual seria?

- ALICE: Auto-reconhecimento.

- MEDIADORA: Auto-reconhecimento? *Pra* você?

- ANDRÉ: Amadurecimento.

- MEDIADORA: *Pra* você...

- JOÃO FILHO: Porque só um, tipo, é muito difícil. Tem muitas coisas, mas, é, tipo, a convivência com pessoas. Acho que uma das principais coisas que eu adquiri aqui, não foi nem na educação, é... Nem na parte técnica, nem na outra parte normal, mas eu acho que, tipo, momentos que eu pude vivenciar com outras pessoas, situações diferentes, amigos, colegas, conversas que a gente pôde ter... Acho que a questão da teia de relação com as outras pessoas. Acho que foi a principal coisa.

- CLARA: Eu concordo com o que JOÃO FILHO falou, de você se relacionar com muitas pessoas, e pessoas muito diferentes de você, com muitas realidades adversas à sua, eu acho que foi o ponto que mais contribuiu para mim.

- NELSON: É exatamente isso que eu ia te falar. Perceber que o mundo não se resume a, sei lá, meu bairro. Tem muitas realidades muito diferentes e pessoas que também têm que ser consideradas.

- ALICE: E de você procurar onde... Qual é a sua área nisso tudo, sabe. No meio dessas pessoas diferentes, e você *tá* mais engajado, sabe, mais intrínseco nos problemas da sociedade em geral... Porque reflete mais, aqui, do que refletiria, por exemplo, na minha escola particular. Então você *tá* mais politizado, eu acho. Eu acho que é essa a palavra, você *tá* mais dentro da sociedade aqui.

- ANDRÉ: Conscientizado.

- ALICE: Mais conscientizado, mais ciente de você, mais autônomo, mais crítico e... Se reconhecer, sabe. Saber, tipo, eu era uma pessoa até o nono ano, e depois “nossa, eu *tô* saindo aqui... Será que sou aquela mesma pessoa?” Óbvio que não, sou outra pessoa. Então, é muito legal isso de você sair outra pessoa porque o ambiente te mostrou que você realmente é outra pessoa.

- MEDIADORA: Perfeito! Como é que eu fecho aqui, que eu tenho medo de perder tudo isso...
(tentando pausar a gravação)

Todos riem.

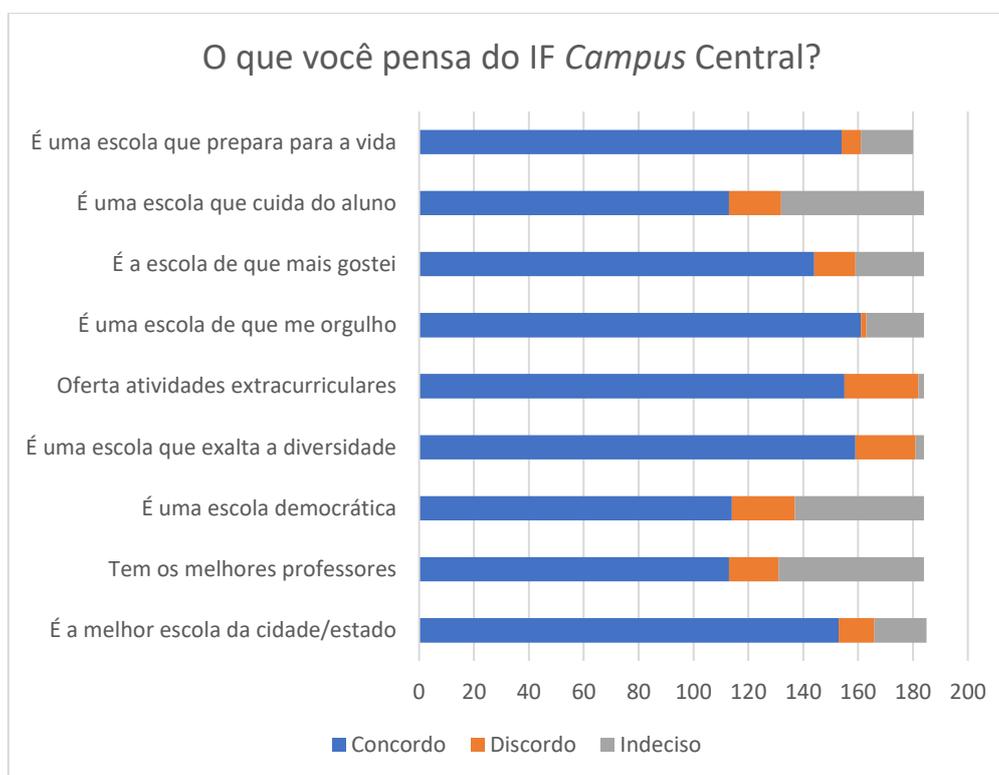
Apêndice XVI – Outros gráficos e quadros possibilitados pela recolha de dados

Quadro A: Concorrências por curso de 2016 a 2020

	TMS			TII		
	CANDIDATOS/ VAGA	CONCORRÊNCIA GERAL	TURNOS	CANDIDATOS/ VAGA	CONCORRÊNCIA GERAL	TURNOS
2016	8,61	9º LUGAR	VESPERTINO	18,08	2º LUGAR	MATUTINO
2017	10,47	7º LUGAR	MATUTINO	13,33	5º LUGAR	VESPERTINO
2018	8,42	6º LUGAR	VESPERTINO	18,69	2º LUGAR	MATUTINO
2019	10,94	5º LUGAR	MATUTINO	12,44	3º LUGAR	VESPERTINO
2020	6,36	9º LUGAR	VESPERTINO	19,44	1º LUGAR	MATUTINO

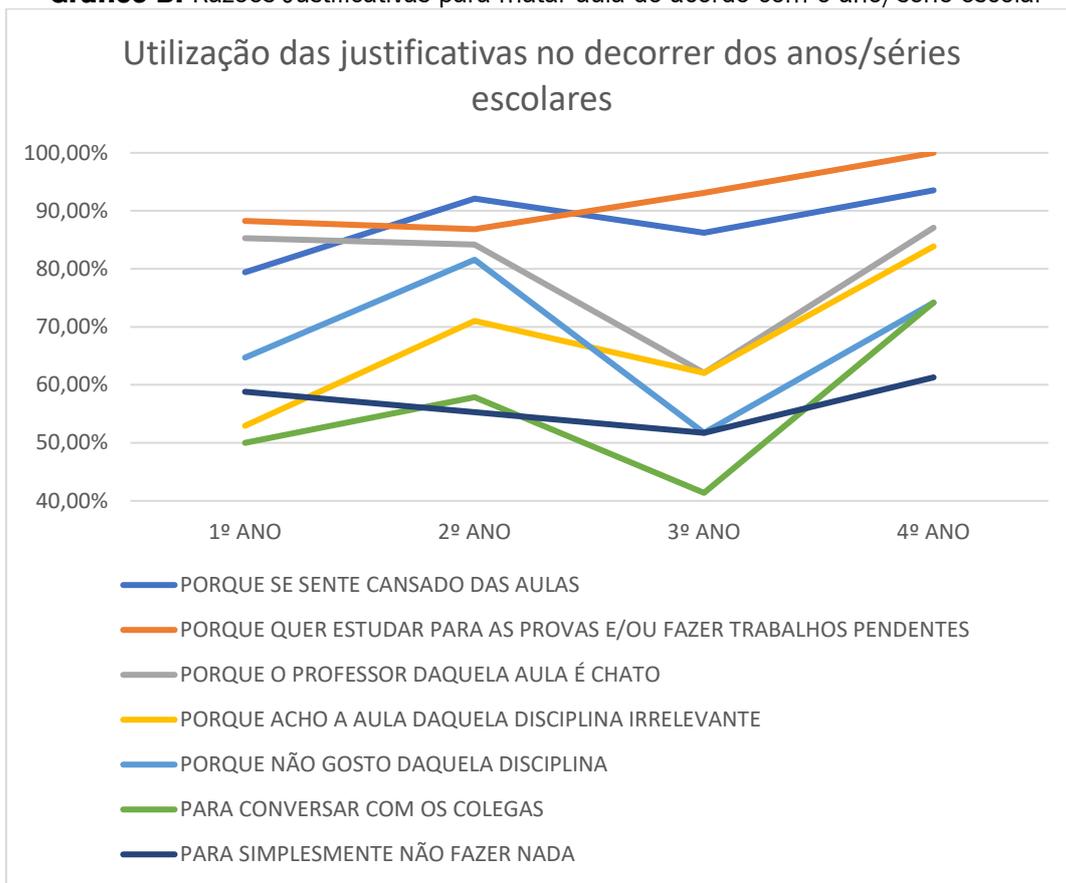
Fonte: Construída com base nas concorrências divulgadas no Portal Online da Instituição de 2016 até os dias atuais, e considerando as 11 ofertas de cursos realizadas pelo *campus*.

Gráfico A: Opiniões sobre o IFRN – campus CNat



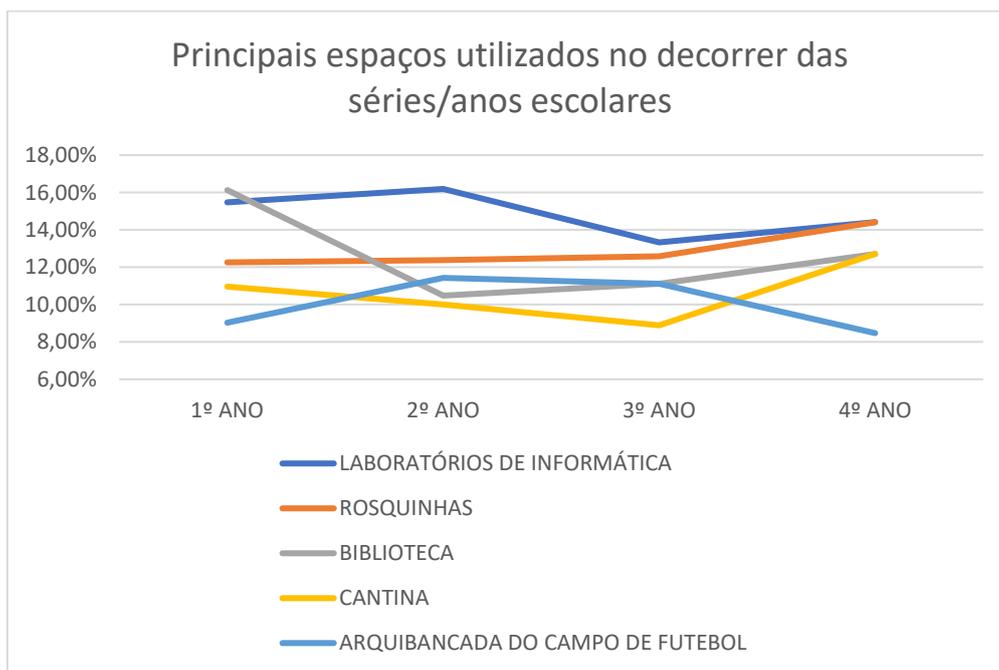
Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Gráfico B: Razões Justificativas para matar aula de acordo com o ano/série escolar



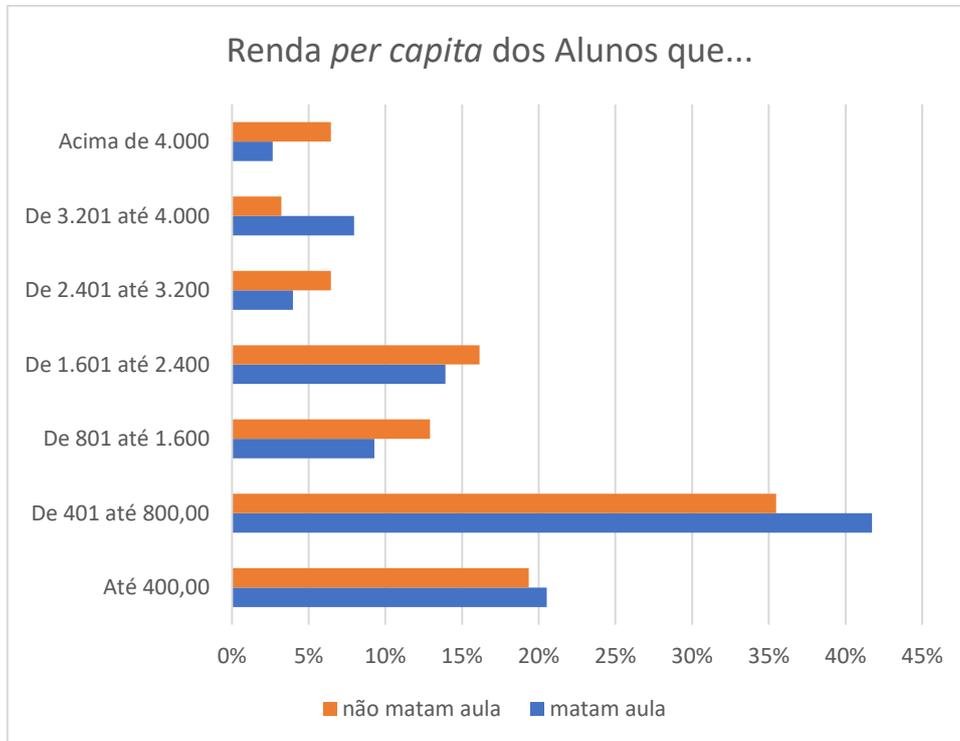
Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Gráfico C: Espaços preferidos para matar aula dentro do IFRN por série-ano



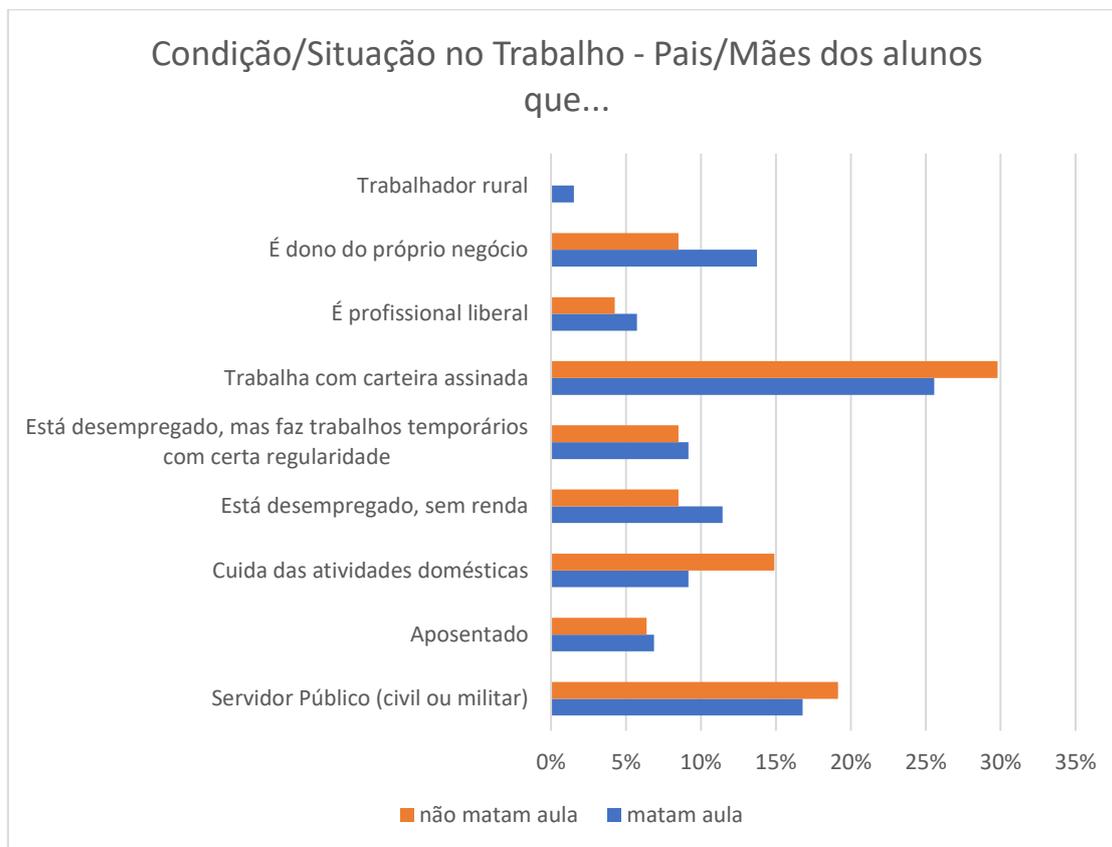
Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Gráfico D: A renda *per capita* dos estudantes de TMS e TII do IFRN – campus CNat que matam e que não matam aula



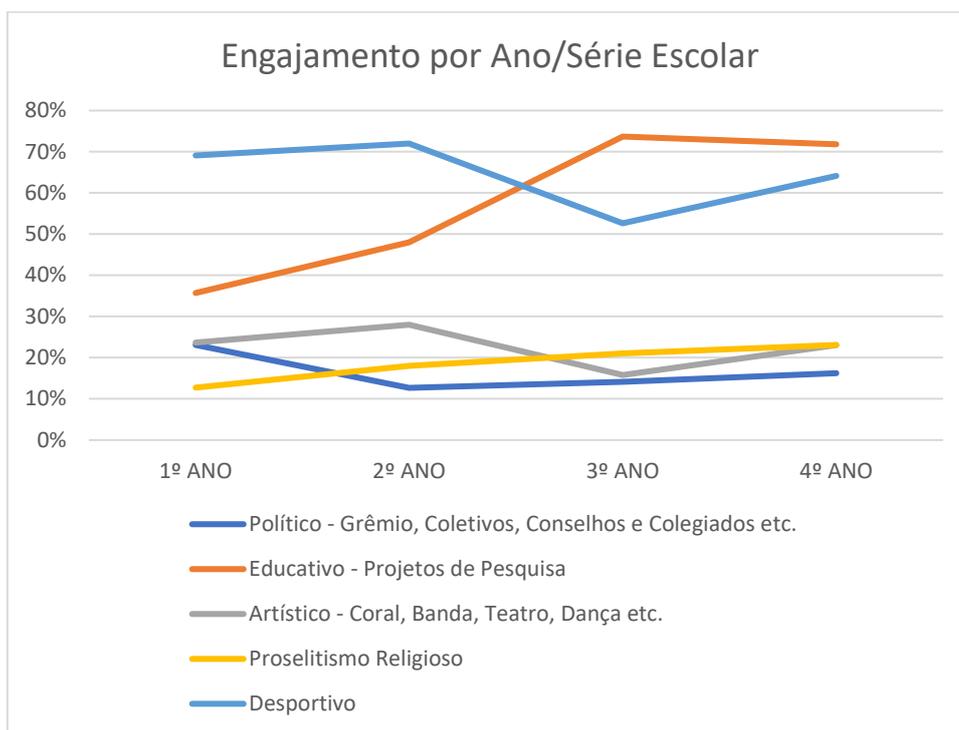
Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Gráfico E: A condição/situação no trabalho dos pais/mães dos alunos que matam e que não matam aula



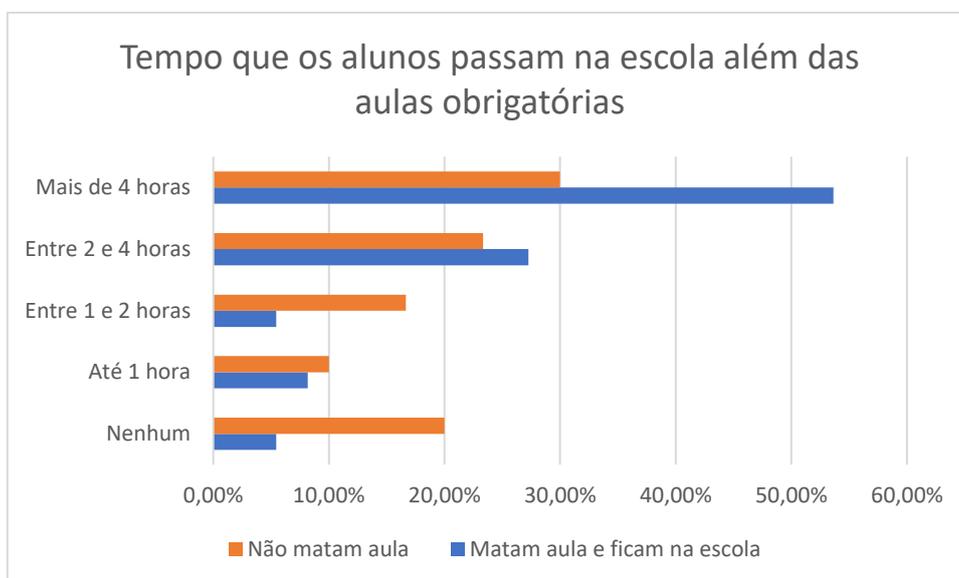
Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019

Gráfico F: Engajamento dos alunos de TMS e TII por ano/série escolar



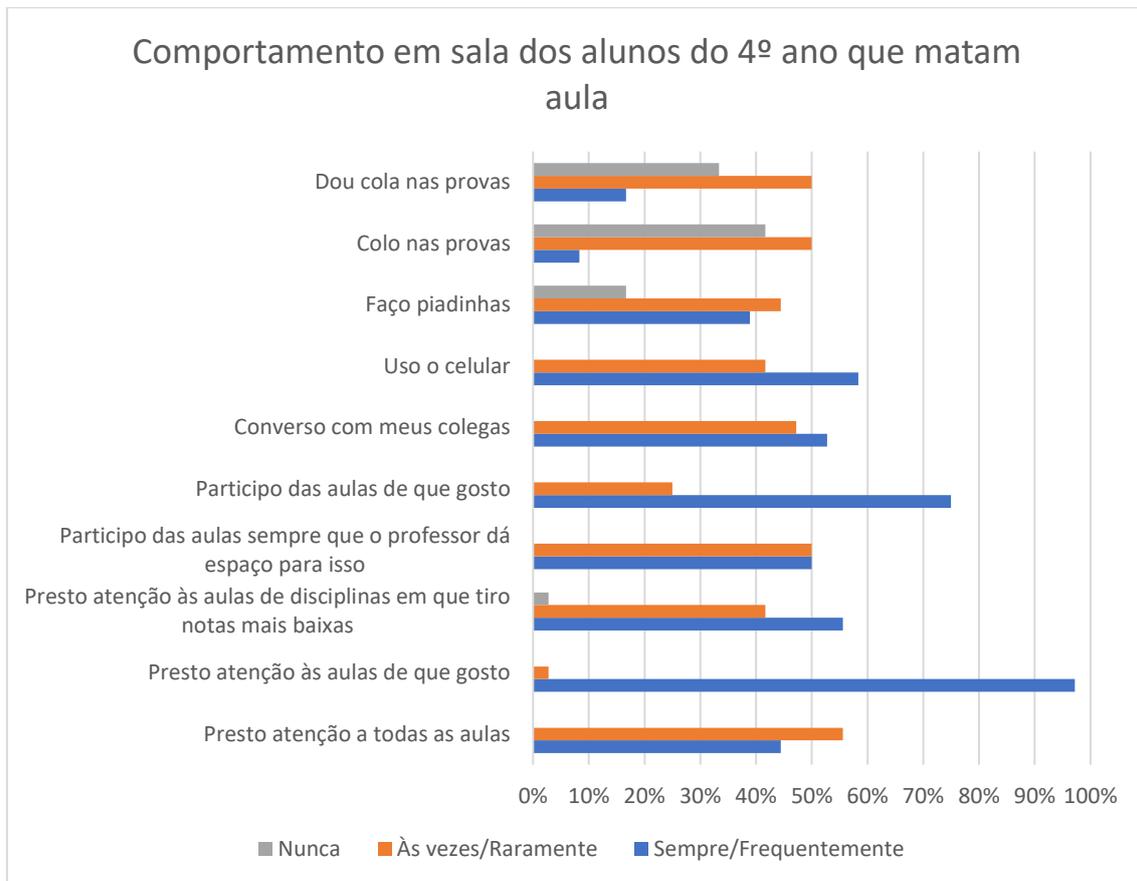
Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Gráfico G: Tempo médio que os alunos de TMS e TII por ano/série escolar passam na escola para além das aulas obrigatórias



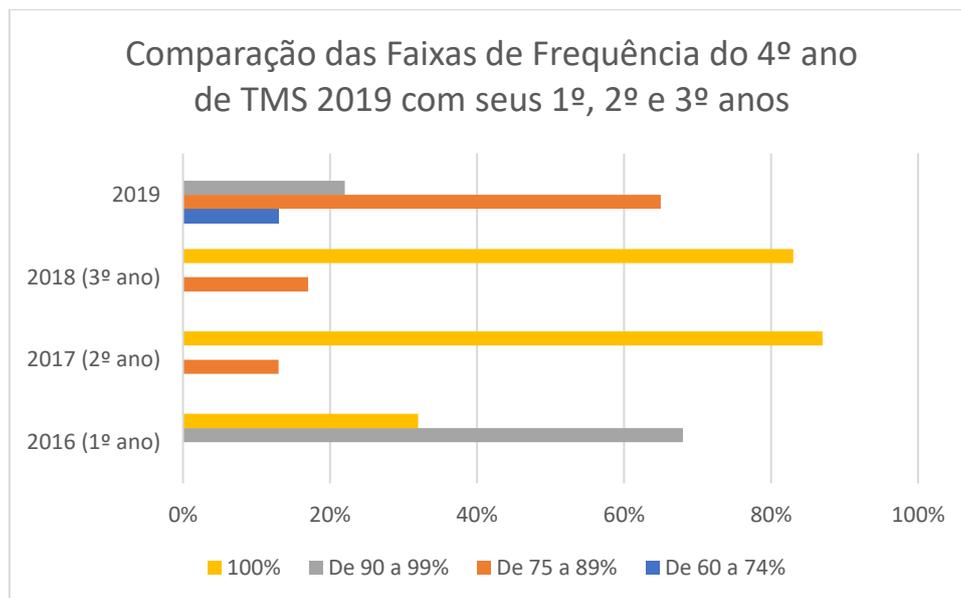
Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Gráfico H: Comportamento em sala dos alunos que matam aula das turmas do 4º ano de TMS e TII



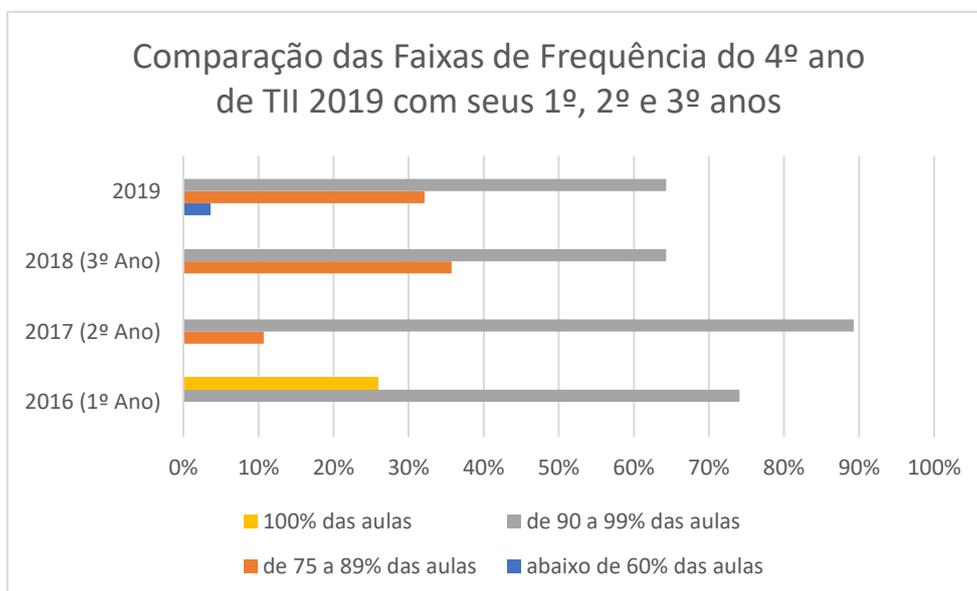
Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Gráfico I: Comparativo das faixas de frequência da turma do 4º ano – 2019 de TMS com seus anos/séries anteriores



Fonte: Elaboração própria, construído com base na análise documental dos registros institucionais realizada em agosto/2019.

Gráfico J: Comparativo das faixas de frequência da turma do 4º ano – 2019 de TII com seus anos/séries anteriores



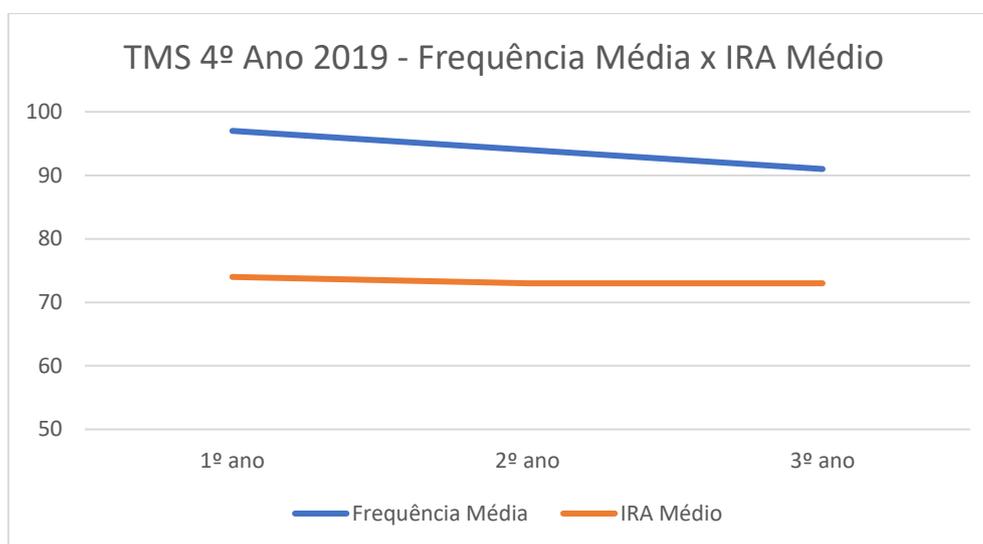
Fonte: Elaboração própria, construído com base na análise documental dos registros institucionais realizada em agosto/2019.

Quadro B: Disciplinas que os alunos de TMS e TII hipoteticamente escolheriam para matar aula

Disciplina	Percentual
Física	16,2
Língua Portuguesa e Literatura	11,4
Sociologia	11,4
Geografia	10,3
Educação Física	8,1

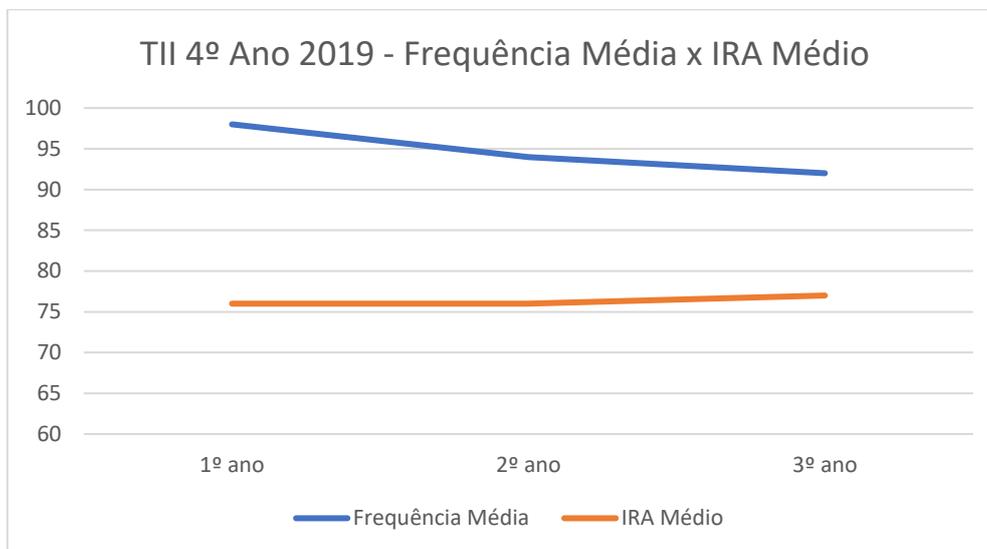
Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Gráfico K: Relação da frequência média com o IRA médio para a turma do 4º ano – 2019 de TMS



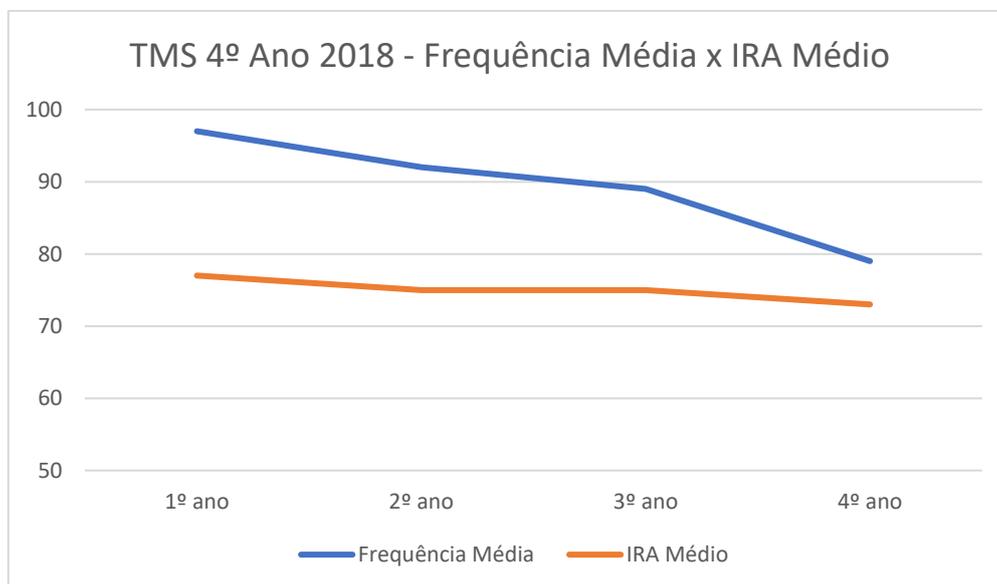
Fonte: Elaboração própria, construído com base na análise documental dos registros institucionais realizada em agosto/2019.

Gráfico L: Relação da frequência média com o IRA médio para a turma do 4º ano – 2019 de TII



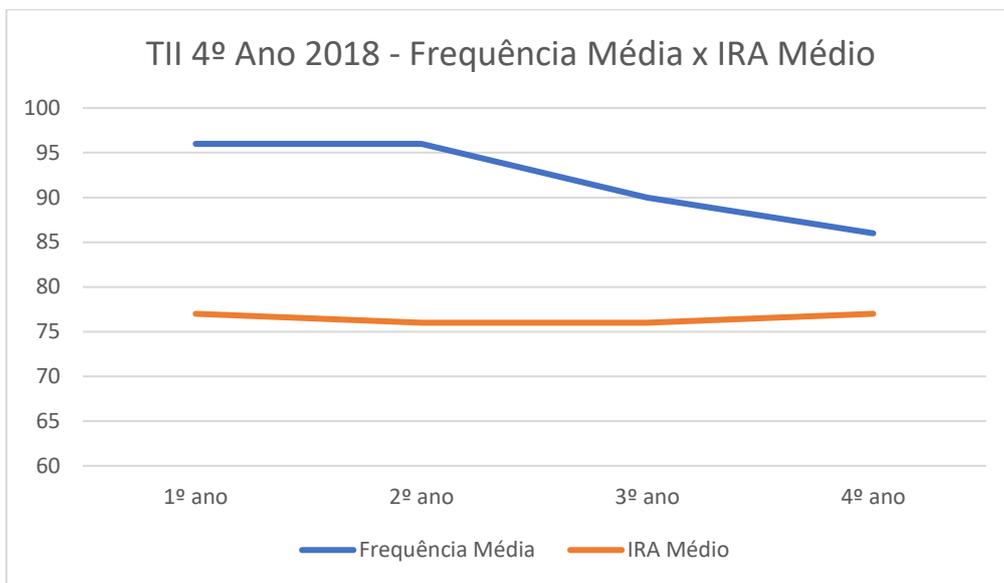
Fonte: Elaboração própria, construído com base na análise documental dos registros institucionais realizada em agosto/2019.

Gráfico M: Relação da frequência média com o IRA médio para a turma do 4º ano – 2018 de TMS



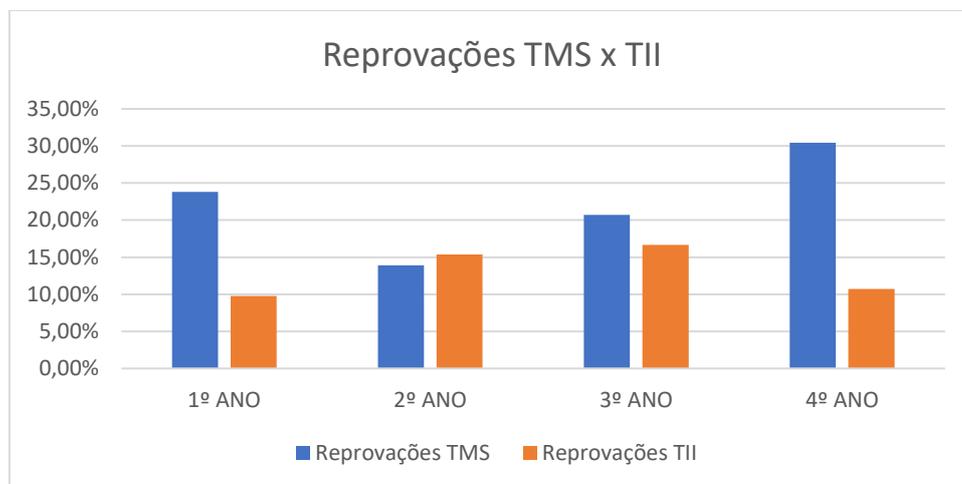
Fonte: Elaboração própria, construído com base na análise documental dos registros institucionais realizada em agosto/2019.

Gráfico N: Relação da frequência média com o IRA médio para a turma do 4º ano – 2018 de TII



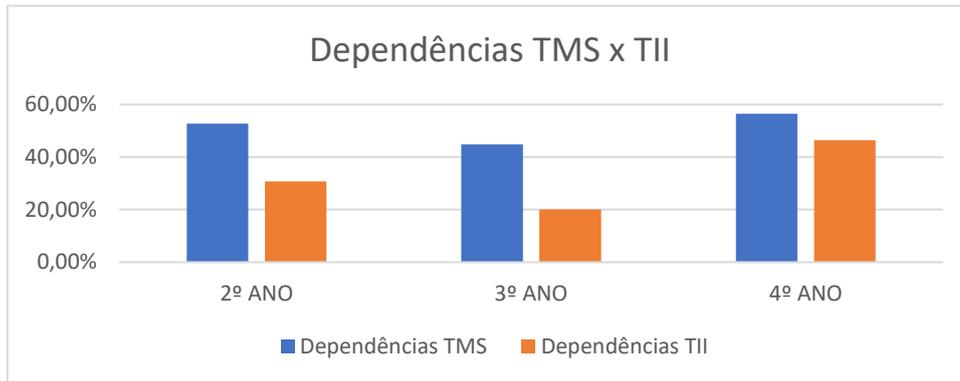
Fonte: Elaboração própria, construído com base na análise documental dos registros institucionais realizada em agosto/2019.

Gráfico O: Comparação dos percentuais de reprovação entre as turmas de TMS e TII



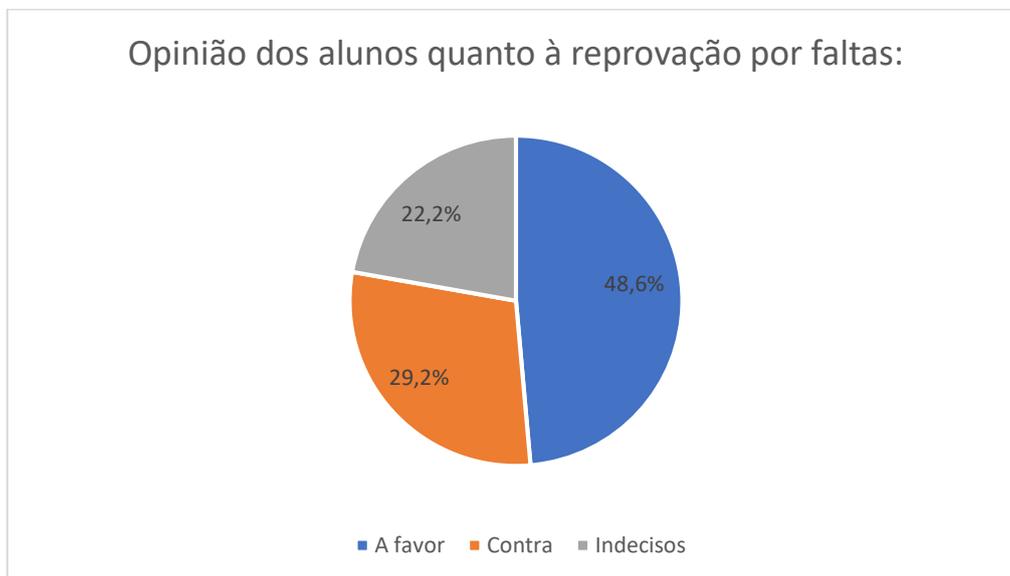
Fonte: Elaboração própria, construído com base na análise documental dos registros institucionais realizada em agosto de 2019.

Gráfico P: Comparação dos percentuais de dependência entre as turmas de TMS e TII



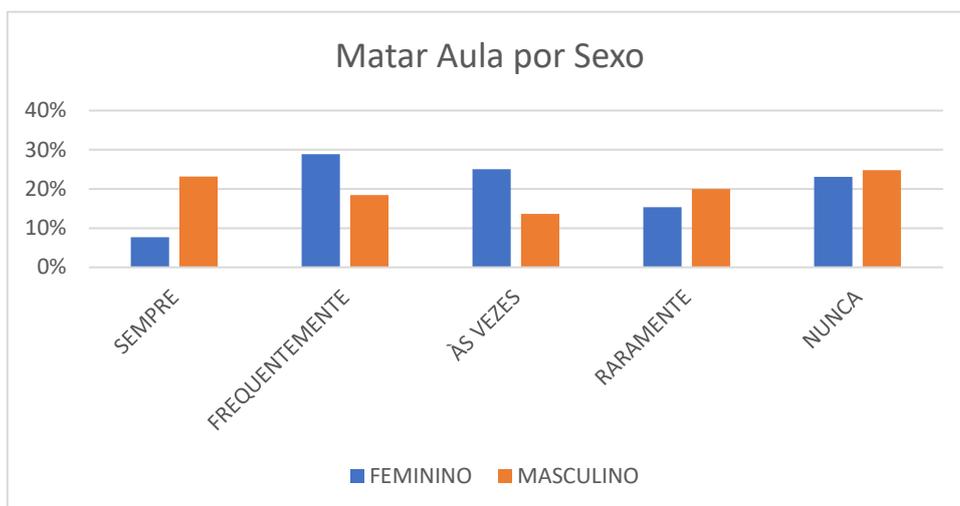
Fonte: Elaboração própria, construído com base na análise documental dos registros institucionais realizada em agosto de 2019.

Gráfico Q: Opinião dos alunos de TMS e TII quanto ao instituto da reprovação por faltas



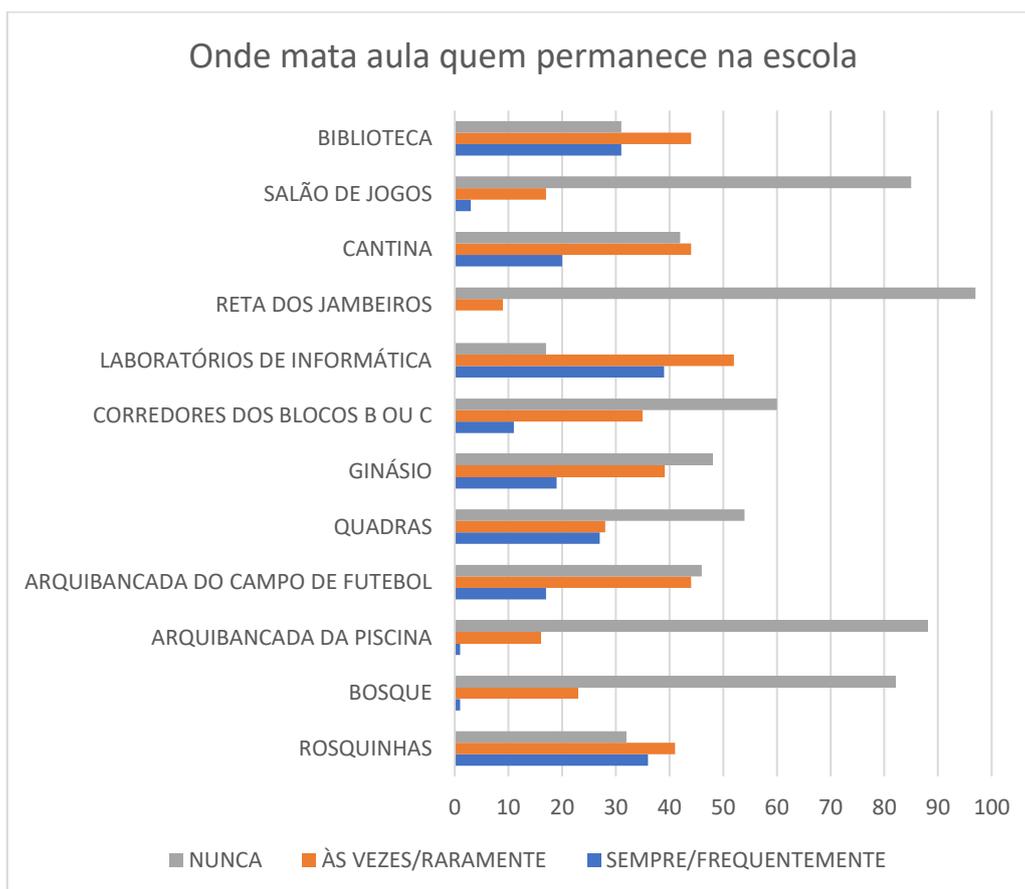
Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Gráfico R: Frequência com que se mata aula por sexo nos cursos de TMS e TII



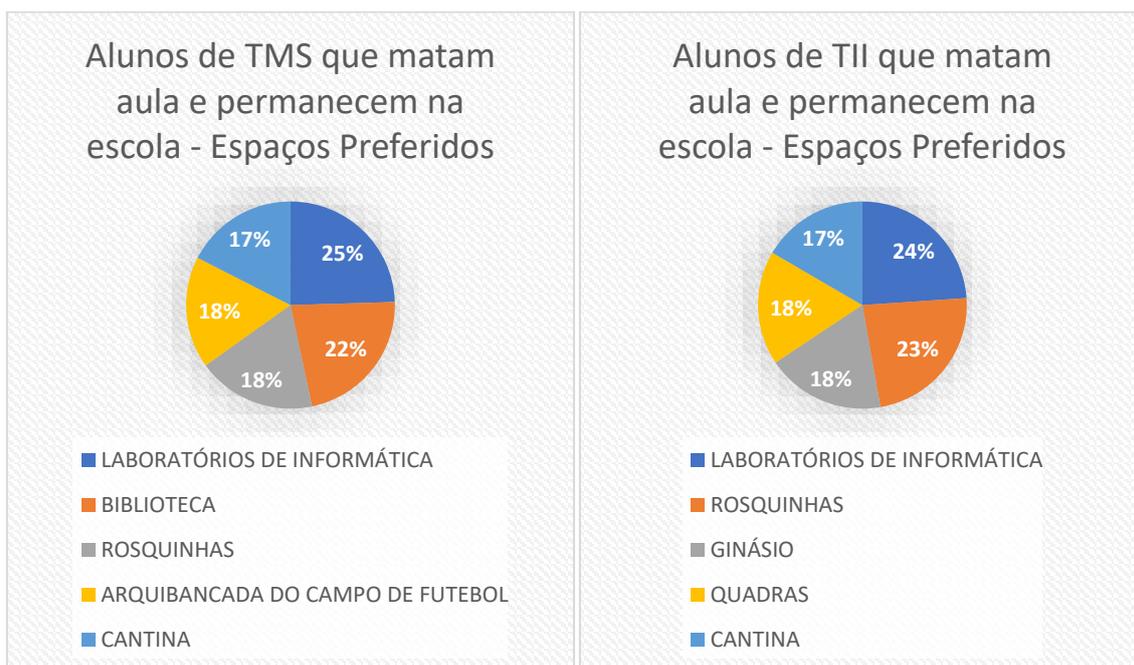
Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Gráfico S: Espaços do CNat escolhidos, por frequência, para se matar aula



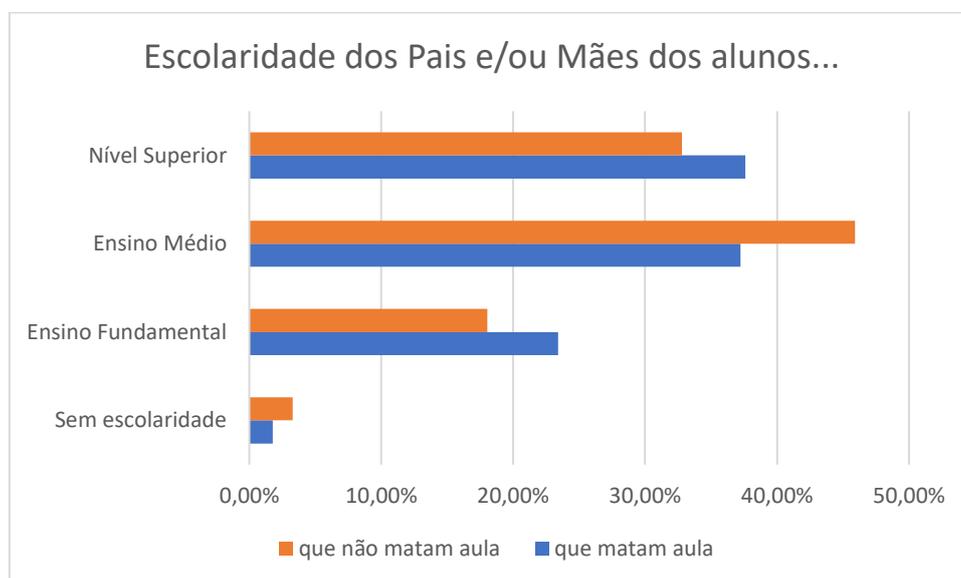
Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Gráficos T e U: Espaços preferidos para matar aula dentro do IFRN



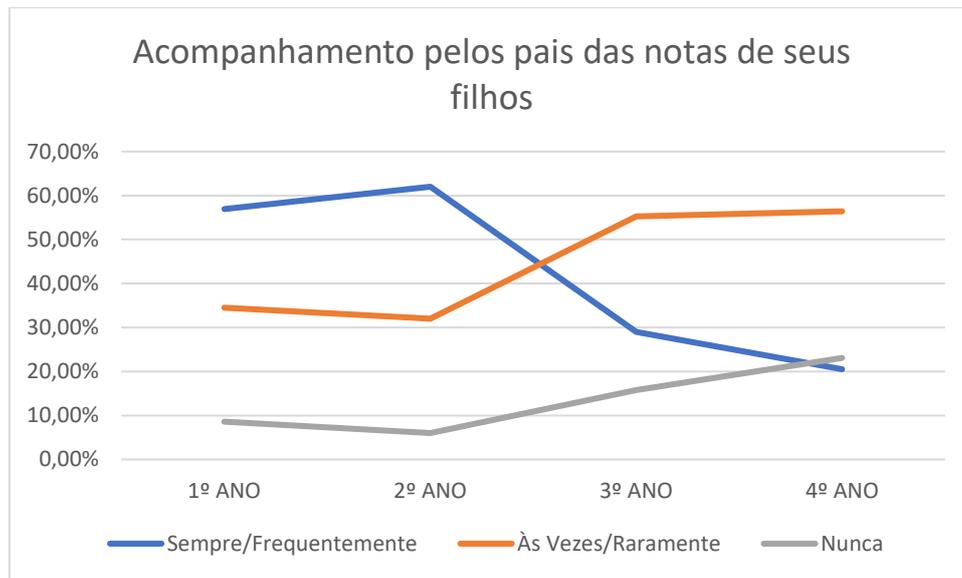
Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Gráfico V: A escolaridade dos pais/mães dos alunos que matam e que não matam aula



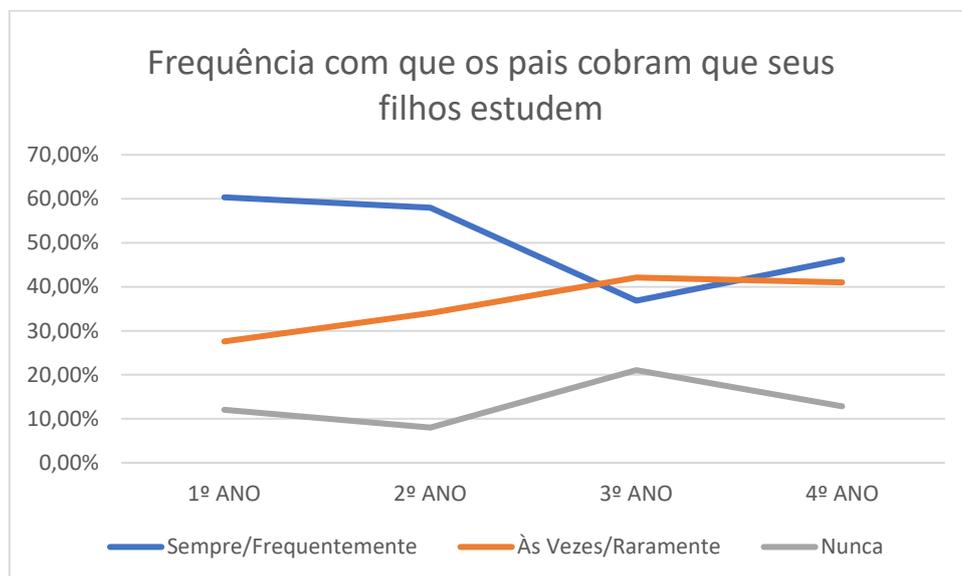
Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Gráfico W: Acompanhamento realizado pelos pais quanto aos resultados (notas) de seus filhos



Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Gráfico X: Frequência com que os pais dos os alunos de TMS e TII do IFRN – *campus* CNat cobram que seus filhos estudem



Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

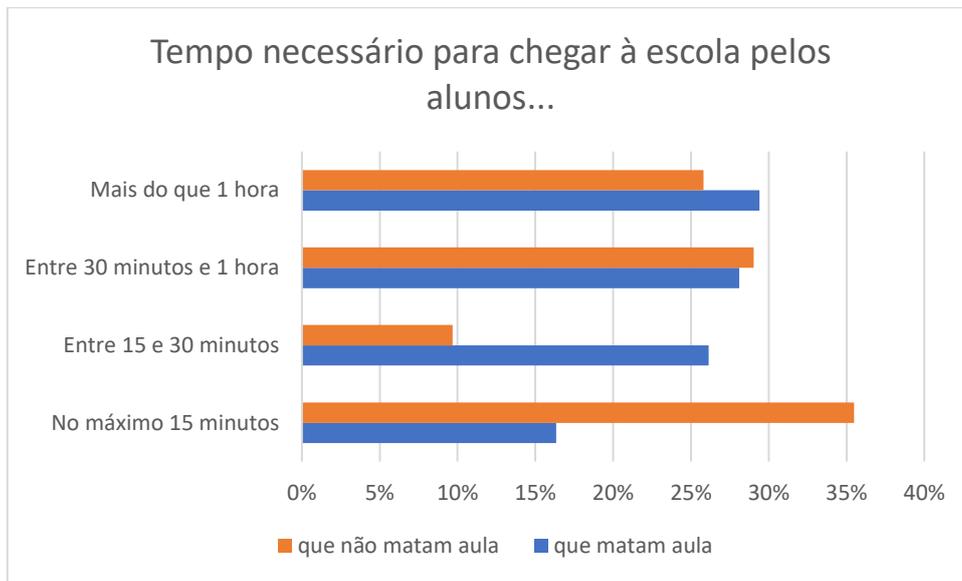
Gráfico Y: A distância da residência dos estudantes de TMS e TII para o IFRN – campus

CNat



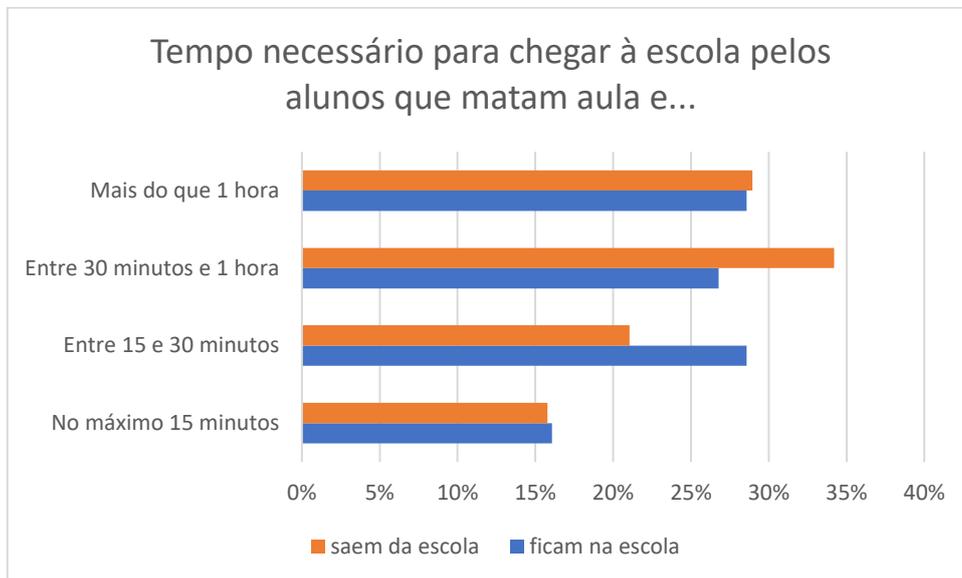
Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Gráfico Z: O tempo de que precisam para chegar à escola os alunos de TMS e TII do IFRN – campus CNat que matam e que não matam aula



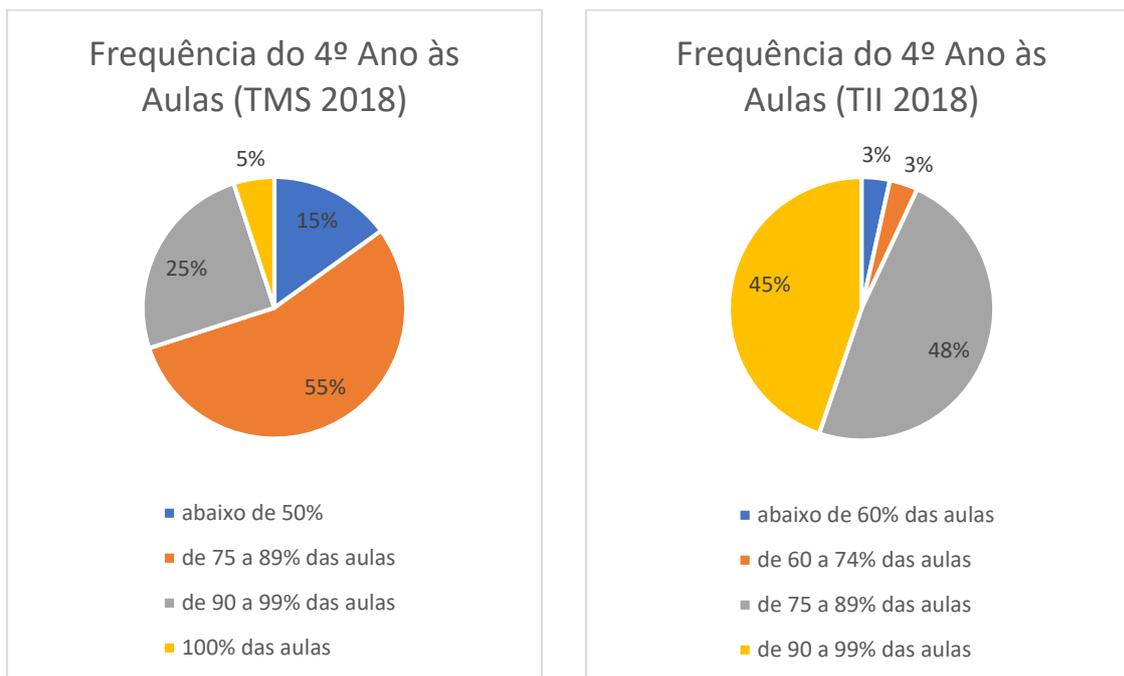
Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Gráfico AA: O tempo de que precisam para chegar à escola os alunos de TMS e TII do IFRN – campus CNat que matam aula e saem da escola ou nela permanecem



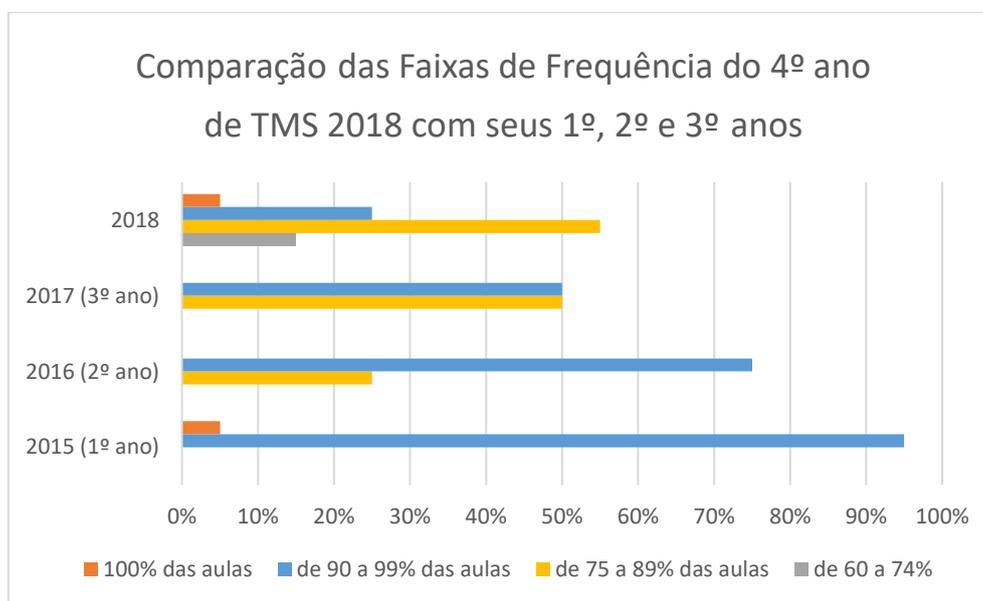
Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Gráficos AB e AC: Faixas de frequência das turmas de 4º ano em 2018 para TMS e TII



Fonte: Elaboração própria, construídos com base na análise documental dos registros institucionais realizada em agosto/2019.

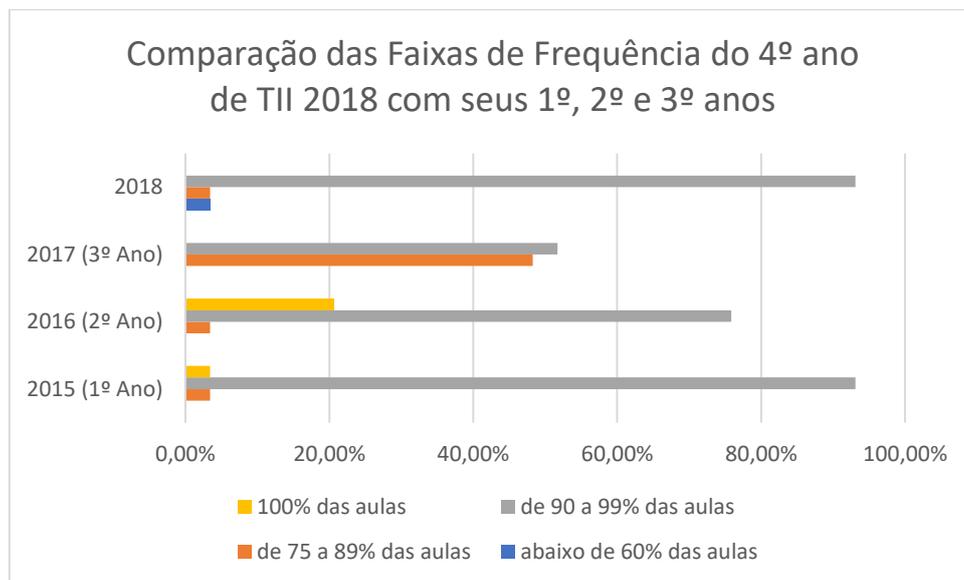
Gráfico AD: Comparativo das faixas de frequência da turma do 4º ano – 2018 de TMS IFRN – campus CNat com seus anos/séries anteriores



Fonte: Elaboração própria, construída com base na análise documental dos registros institucionais realizada em agosto/2019.

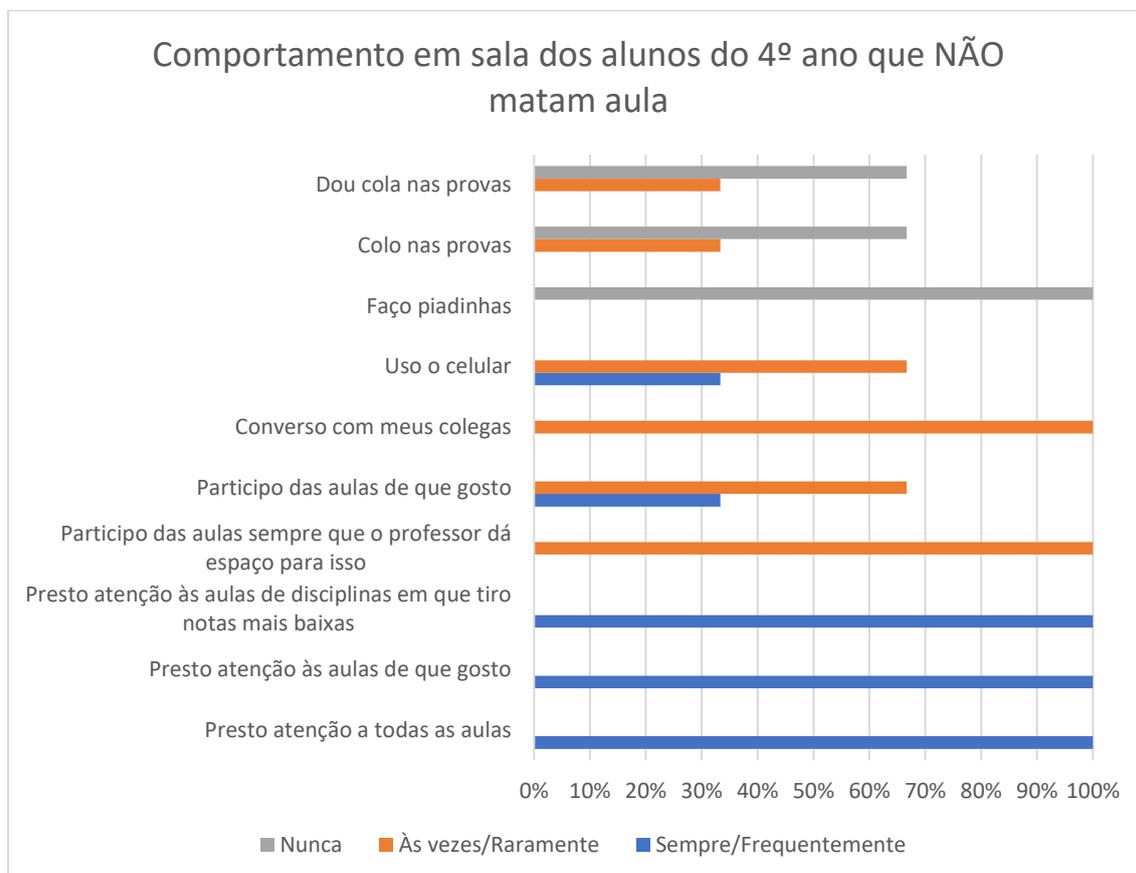
Gráfico AE: Comparativo das faixas de frequência da turma do 4º ano – 2018 de TII IFRN

– *campus* CNat com seus anos/séries anteriores



Fonte: Elaboração própria, construída com base na análise documental dos registros institucionais realizada em agosto/2019.

Gráfico AF: Comportamento em sala dos alunos que não matam aula das turmas do 4º ano



Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Quadro C: Disciplinas de que os alunos de TMS e TII do *campus* CNat do IFRN mais gostam

DISCIPLINAS	MAIS GOSTAM	
	Frequência	%
Matemática	98	52,97%
Tecnologias da Informação e Comunicação	78	42,16%
História	63	34,05%
Educação Física	49	26,49%
Química	42	22,70%
Física	41	22,16%
Biologia	38	20,54%
Filosofia	35	18,92%
Geografia	27	14,59%
Língua Portuguesa e Literatura	26	14,05%
Sociologia	24	12,97%
Artes	24	12,97%
Língua Estrangeira	24	12,97%

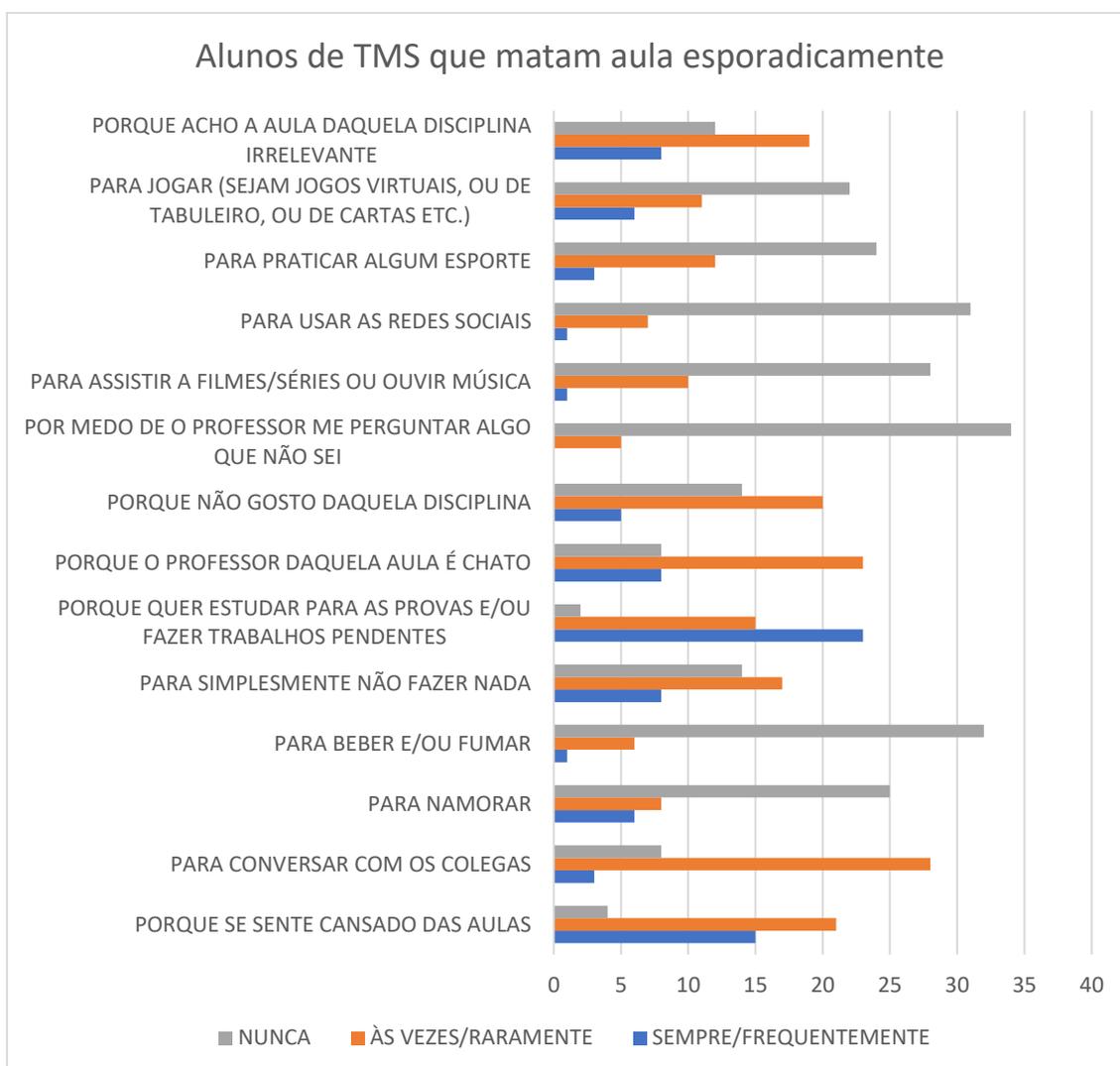
Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Quadro D: Disciplinas de que os alunos de TMS e TII do *campus* CNat do IFRN menos gostam

DISCIPLINAS	MENOS GOSTAM	
	Frequência	%
Física	70	37,84%
Língua Portuguesa e Literatura	69	37,30%
Sociologia	60	32,43%
Química	58	31,35%
Artes	55	29,73%
Geografia	47	25,41%
Matemática	43	23,24%
Tecnologias da Informação e Comunicação	33	17,84%
Biologia	32	17,30%
Filosofia	28	15,14%
Educação Física	24	12,97%
História	13	7,03%
Língua Estrangeira	12	6,49%

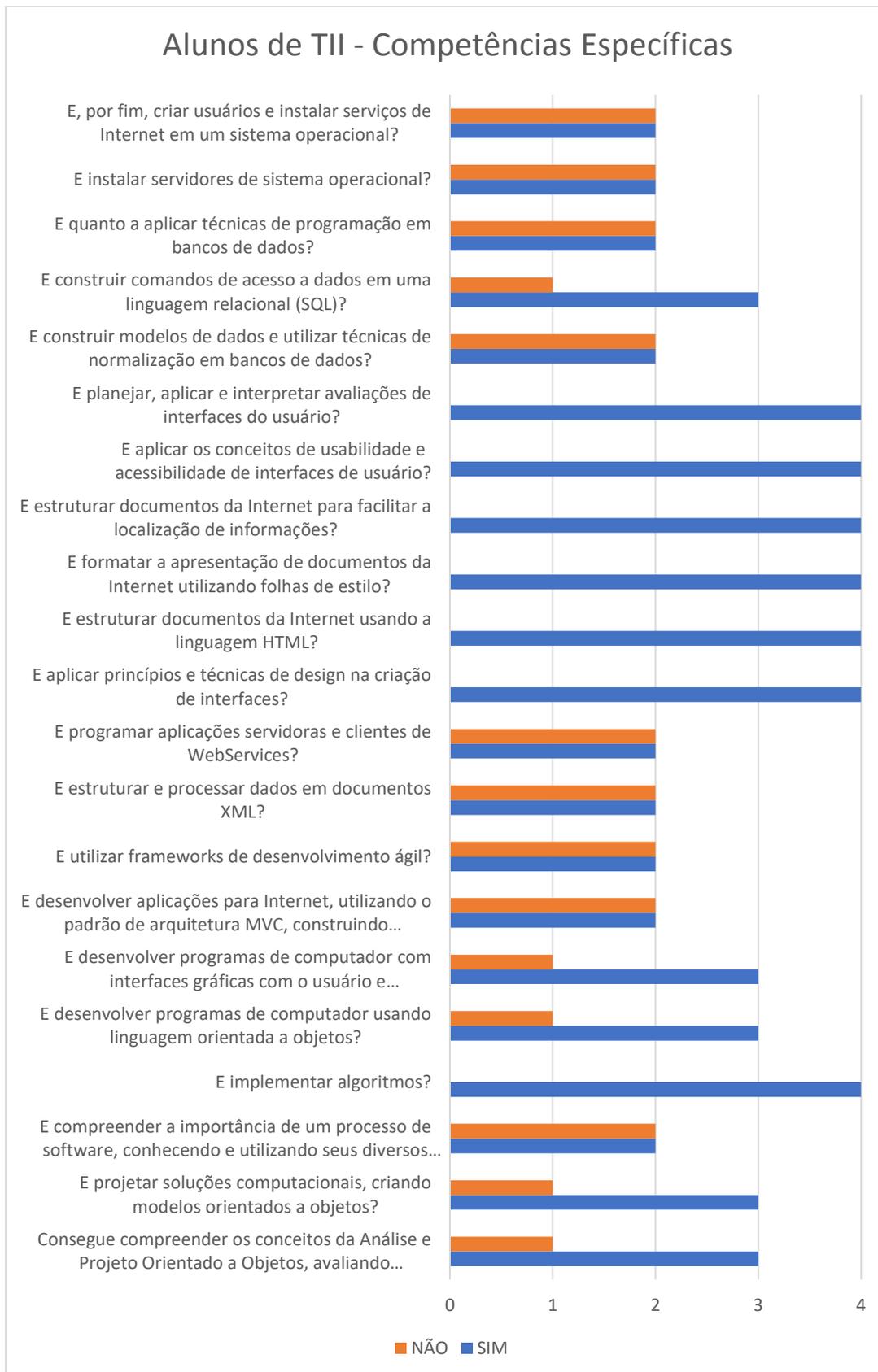
Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Gráfico AG: Razões para matar aula dentre os alunos do curso de TMS para os que o fazem esporadicamente



Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Gráfico AH: Capacidade ou não de correspondência aos objetivos de seus cursos apontada pelos alunos do grupo de discussão



Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no segundo inquérito submetido aos alunos do grupo de discussão em dezembro/2019.

Quadro E: Números do abandono escolar para os cursos de TMS e TII do *campus* CNat do IFRN de 2016 a 2019

	NÚMEROS DO ABANDONO ESCOLAR ('EVASÃO') - TMS E TII			
	TMS		TII	
	% DO TOTAL DE MATRÍCULAS ATENDIDAS	% DO TOTAL DE 'EVADIDOS'	% DO TOTAL DE MATRÍCULAS ATENDIDAS	% DO TOTAL DE 'EVADIDOS'
2016	8,15%	9,15%	8,72%	7,84%
2017	8,14%	5,97%	8,00%	5,47%
2018	8,68%	10,15%	8,00%	3,55%
2019	8,40%	4,90%	8,78%	4,90%

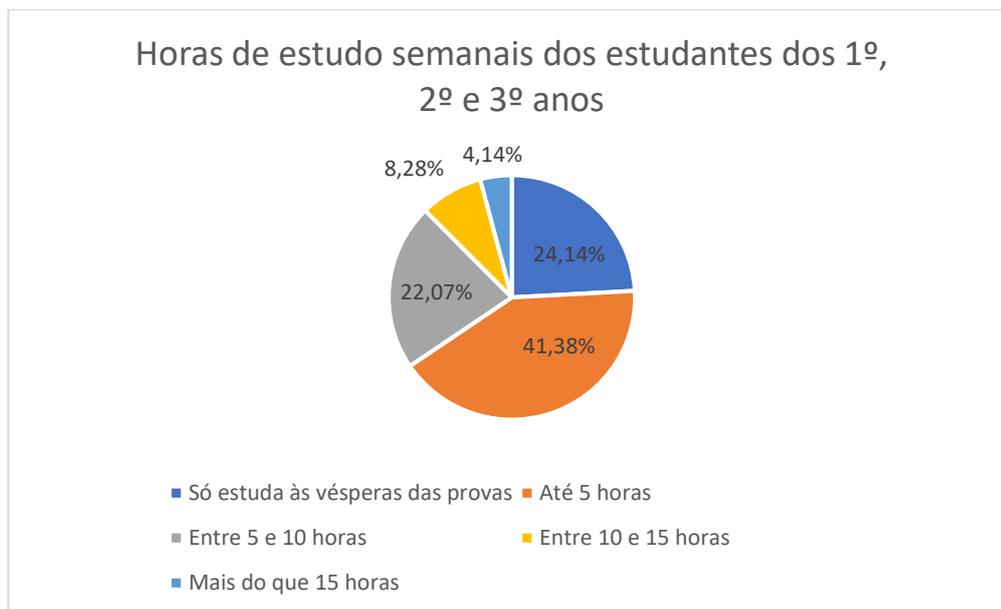
Fonte: Elaboração própria, construída com base na análise documental dos registros institucionais realizada de novembro a dezembro de 2019.

Quadro F: Frequência com que os professores fazem a chamada segundo os alunos de TMS e TII do *campus* CNat do IFRN

Frequência de realização da chamada	%
A maioria dos meus professores faz a chamada, na maioria das aulas	27,0%
A maioria dos meus professores não faz a chamada	3,8%
É meio a meio: tem os que sempre fazem, os que nunca fazem, e os que fazem em cerca de 50% das aulas	13,5%
Quase todos os meus professores fazem a chamada em todas as aulas	44,3%
Todos os meus professores fazem a chamada em todas as aulas	10,8%

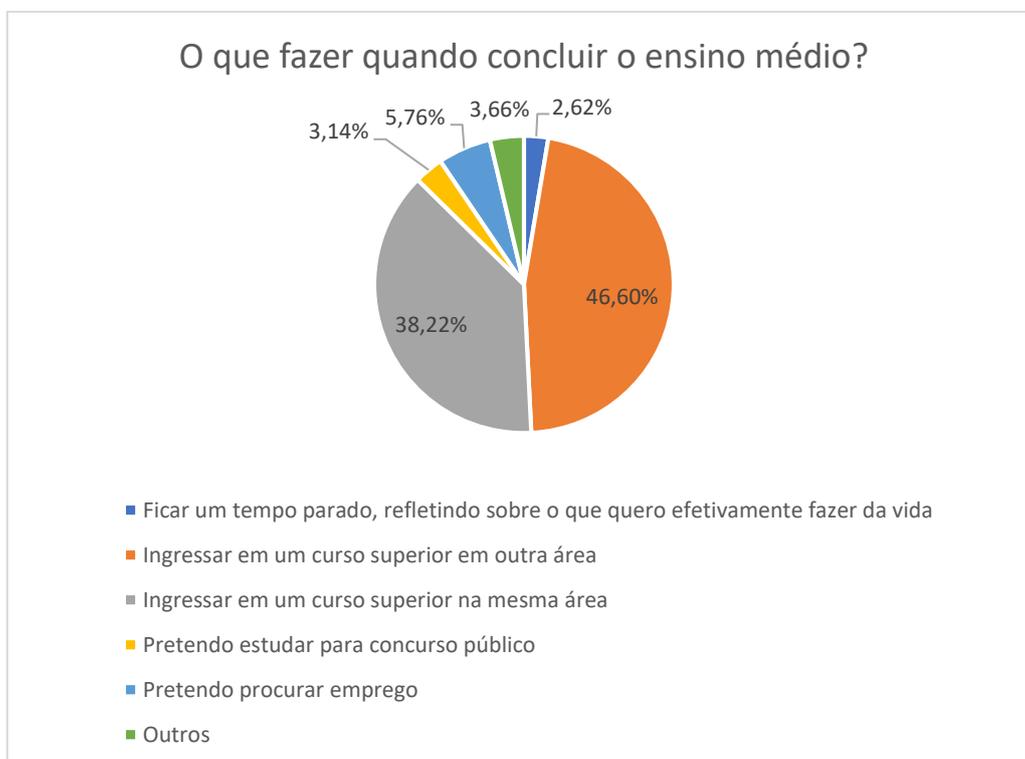
Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Gráfico AI: Média de horas semanais dedicadas ao estudo pelos alunos dos 1º, 2º e 3º anos de TMS e TII do *campus* CNat do IFRN



Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Gráfico AJ: Perspectivas do que fazer quando concluir o ensino médio dos alunos dos 1º, 2º e 3º anos de TMS e TII



Fonte: Elaboração própria, construído com base nas respostas colhidas no inquérito submetido aos alunos em setembro/2019.

Anexos

Anexo I – Inquérito por questionário aos alunos participantes do grupo de discussão

11/02/2020

O que você consegue fazer?

O que você consegue fazer?

Caros, de nossa conversa algo que ficou bastante claro e, me arrisco dizer, até unânime entre vocês, foi uma ideia de falta de capacidade, de não estarem, mesmo já ao final de seus cursos, prontos para o mercado de trabalho. Em razão disso, resolvi fazer esse pequeno e simples questionário, para tentar perceber em que medida vocês realmente não correspondem às expectativas oficiais de seus cursos.

* Required

1. Você se acha capaz de conhecer e utilizar as formas contemporâneas de linguagem, com vistas ao exercício da cidadania e à preparação para o trabalho, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Other: _____

2. Se acha capaz de compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm como produtos da ação humana e do seu papel como agente social? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Other: _____

3. De ler, articular e interpretar símbolos e códigos em diferentes linguagens e representações, estabelecendo estratégias de solução e articulando os conhecimentos das várias ciências e outros campos do saber? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

4. De ter atitude ética no trabalho e no convívio social, compreender os processos de socialização humana em âmbito coletivo e perceber-se como agente social que intervém na realidade? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

5. De ter iniciativa, criatividade, autonomia, responsabilidade, saber trabalhar em equipe, exercer liderança e ter capacidade empreendedora? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

6. De se posicionar crítica e eticamente frente às inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento e na construção da sociedade? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

7. De refletir sobre os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do saber? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

8. De conhecer e aplicar normas de sustentabilidade ambiental, respeitando o meio ambiente e entendendo a sociedade como uma construção humana dotada de tempo, espaço e história? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

**Direcionamento
de perguntas**

Com base na resposta à pergunta desta sessão, você será direcionado a questões específicas do seu curso.

9. Você é aluno(a) de TMS ou de TII? *

Mark only one oval.

- TMS *Skip to question 10*
- TII *Skip to question 28*
- Other: _____

O que você consegue fazer enquanto técnico em manutenção e suporte?

Aqui faremos algumas perguntas singulares à sua formação em TMS.

10. Consegue compreender o funcionamento e relacionamento entre os componentes de computadores e seus periféricos? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Other: _____

11. E instalar e configurar computadores, isolados ou em redes, periféricos e softwares? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Other: _____

12. E utilizar os serviços e funções de sistemas operacionais? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

13. E instalar, configurar e desinstalar softwares aplicativos e utilitários? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

14. E selecionar programas de aplicação a partir da avaliação das necessidades do usuário? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

15. E identificar meios físicos, dispositivos e padrões de comunicação, analisando as suas aplicações em redes? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

16. E analisar as características dos meios físicos de redes de computadores e suas aplicações? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

17. E descrever componentes e sua função no processo de funcionamento de uma rede de computadores? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

18. E compreender as arquiteturas de redes de computadores? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

19. E instalar os dispositivos de rede, os meios físicos e software de controle desses dispositivos, analisando seu funcionamento para aplicações em redes? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

20. E instalar e configurar sistemas operacionais de redes de computadores? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

21. E instalar e configurar protocolos e softwares de redes? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

22. E identificar e solucionar falhas no funcionamento de equipamentos de informática? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

23. E realizar manutenção preventiva de equipamentos de informática? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

24. E aplicar normas técnicas na instalação de equipamentos de informática? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

25. E promover e difundir práticas e técnicas de correta utilização de equipamentos de informática? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

26. E quanto a organizar a coleta e documentação de informações sobre o desenvolvimento de projetos? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

27. E, por fim, quanto a realizar procedimentos de backup e recuperação de dados? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

O que você consegue fazer enquanto técnico(a) em informática para internet?

Aqui faremos algumas perguntas singulares à sua formação em TI.

28. Consegue compreender os conceitos da Análise e Projeto Orientado a Objetos, avaliando problemas reais e produzindo modelos orientados a objetos utilizando UML? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

29. E projetar soluções computacionais, criando modelos orientados a objetos? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

30. E compreender a importância de um processo de software, conhecendo e utilizando seus diversos componentes? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

31. E implementar algoritmos? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Other: _____

32. E desenvolver programas de computador usando linguagem orientada a objetos? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Other: _____

33. E desenvolver programas de computador com interfaces gráficas com o usuário e armazenamento persistente? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Other: _____

34. E desenvolver aplicações para Internet, utilizando o padrão de arquitetura MVC, construindo relatórios e aplicando técnicas de mapeamento objeto-relacional? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Other: _____

35. E utilizar frameworks de desenvolvimento ágil? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

36. E estruturar e processar dados em documentos XML? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

37. E programar aplicações servidoras e clientes de WebServices? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

38. E aplicar princípios e técnicas de design na criação de interfaces? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

39. E estruturar documentos da Internet usando a linguagem HTML? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

40. E formatar a apresentação de documentos da Internet utilizando folhas de estilo? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

41. E estruturar documentos da Internet para facilitar a localização de informações? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

42. E aplicar os conceitos de usabilidade e acessibilidade de interfaces de usuário? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

43. E planejar, aplicar e interpretar avaliações de interfaces do usuário? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

44. E construir modelos de dados e utilizar técnicas de normalização em bancos de dados? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

45. E construir comandos de acesso a dados em uma linguagem relacional (SQL)? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

46. E quanto a aplicar técnicas de programação em bancos de dados? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Other: _____

47. E instalar servidores de sistema operacional? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Other: _____

48. E, por fim, criar usuários e instalar serviços de Internet em um sistema operacional? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Other: _____

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Anexo II - Carta de anuência do IFRN



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
REITORIA
REITORIA
Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol, NATAL / RN, CEP 59015-300

Carta de Anuência 15/2019 - RE/IFRN

8 de agosto de 2019

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Wyllys Abel Farkatt Tabosa, Matrícula Sipe nº 1110378, Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, localizado no endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol – Natal/RN, CEP: 59015-300, venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada **"Matar aula e a resistência à escola construída pelos outros: uma aproximação ao estudo de caso no Campus Natal-Central do IFRN"**, no âmbito deste Instituto Federal, submetida pela aluna RAÍSSA FERNANDES DE MELO, sob a orientação da Prof. Dr. José Augusto Branco Palhares, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação, Área de Especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, da Universidade do Minho.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS;
- 2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento das determinações éticas propostas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS e suas complementares. O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Documento assinado eletronicamente por:

• Wyllys Abel Farkatt Tabosa, REITOR - CD1 - RE, em 08/08/2019 15:05:07.

Este documento foi emitido pelo SuAP em 08/08/2019. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/autenticar-documento/> e faça o download abaixo.

Código Verificador: 138088
Código de Autenticação: 21a7081cc



Anexo III – Declaração autorizando o uso do nome do IFRN



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
REITORIA

Rua Dr. Nêo Bezerra Ramalho, 1992, Tirol, NATAL / RN, CEP 59015-300
Fone: (84) 4005-0758, (84) 4005-0750

DECLARAÇÃO 12/2019 - RE/IFRN

Declaro, para os devidos fins, que estou de acordo com a utilização do nome do INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, por mim representado legalmente, nos termos do Decreto Presidencial de 15 de abril de 2016 (Diário Oficial da União Ano LVII Nº-73), na pesquisa intitulada "Matar aula e a resistência à escola construída pelos outros: uma aproximação ao estudo de caso no Campus Natal-Central do IFRN", submetida pela aluna RAÍSSA FERNANDES DE MELO, sob a orientação da Prof. Dr. José Augusto Branco Palhares, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação, Área de Especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, da Universidade do Minho.

Wyllys Abel Farkatt Tabosa

Reitor

(assinado eletronicamente)

Documento assinado eletronicamente por:

• **Wyllys Abel Farkatt Tabosa**, REITOR - CD1 - RE, em 10/10/2019 18:17:03.

Este documento foi emitido pelo SiGAP em 10/10/2019. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://sigap.ifrn.edu.br/autenticar_documento/ e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 152042

Código de Autenticação: 373D7031d

