

## **CULTURA DOS ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO NO BRASIL: FORMAS DE EXPRESSÕES NO CONTEXTO ESCOLAR**

Ruth Bernardes de **Sant’Ana** – UFSJ

Agência Financiadora: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

### **Resumo**

Este texto trata da questão da cultura dos alunos adolescentes do segundo segmento do ensino fundamental da escola pública brasileira. O debate se apoia sobre pesquisas de campo que mostram a interação dos estudantes entre si e com os professores em contextos escolares diversos. O objetivo é compreender as suas formas de expressão, pois esta cultura é um analisador importante da escola oferecida aos jovens e de como eles se apropriam desse espaço. Ela é originária do processo histórico de constituição da forma escolar da educação e remete ao conjunto de saberes e comportamentos produzidos por crianças e adolescentes, distintos daqueles próprios aos adultos, no contexto escolar, principalmente na sala de aula. É uma cultura que envolve relações de proximidade ou distanciamento em relação ao universo escolar, processos identitários juvenis, condutas de oposição ou de conformação com a escola e com a autoridade docente; passa a ser problematizada quando o prolongamento do tempo de escolarização mostra as dificuldades da escola em lidar com o novo público escolar vindo dos setores populares.

**Palavras-chave:** jovens, adolescentes, ensino fundamental, cultura dos alunos.

## **CULTURA DOS ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO NO BRASIL: FORMAS DE EXPRESSÕES NO CONTEXTO ESCOLAR**

Este texto trata da questão da cultura dos alunos adolescentes do segundo segmento do ensino fundamental da escola pública brasileira. O debate se apoia sobre pesquisas de campo que mostram a interação dos estudantes entre si e com os

professores em contextos escolares diversos. O objetivo é compreender as formas de expressão da cultura dos alunos, pois essa cultura é um importante indicador do modo como a escola é oferecida aos jovens e da forma como eles se apropriam desse espaço.

A cultura dos alunos é originária do processo histórico de constituição da forma escolar da educação e remete ao conjunto de saberes e comportamentos produzidos no contexto escolar – principalmente na sala de aula – por crianças e adolescentes e distintos daqueles próprios aos adultos. Trata-se de uma cultura que envolve relações de proximidade ou distanciamento em relação ao universo escolar, processos identitários juvenis, condutas de oposição ou de conformação com a escola e com a autoridade docente. Essa cultura passa a ser problematizada quando o prolongamento do tempo de escolarização evidencia as dificuldades da escola em lidar com o novo público escolar proveniente dos setores populares. Assim, Waller (1932), já na década de 1930, ao refletir sobre a escola estadunidense de sua época, defendia o conflito geracional como algo constitutivo da escola enquanto instituição com atribuições sociais específicas no interior da sociedade, por causa da exigência de submissão do aluno diante da supremacia do professor. Para o autor (1932), embora haja diferenças entre as escolas, com algumas professando valores mais democráticos do que outras, sempre haverá conflito de interesses entre professor e aluno, de maneira que mesmo a melhor pedagogia não poderia eliminar a tensão permanente ali subjacente. Na mesma linha de raciocínio, autores contemporâneos como Bernstein (1996) e Perrenoud (1995) defendem que mesmo as “pedagogias ativas”, que se opõem à escola tradicional, envolvem formas de controle, porém baseadas em dispositivos invisíveis.

Se, como Sirota (1988), nomearmos a rede de comunicação pedagógica como rede oficial (ou principal) e como rede paralela a de comunicação dos alunos entre si, a cultura dos alunos pode ser pensada como tecida por eles nos interstícios ou em confrontação com a rede de interação oficial, conduzida pelo professor. A rede paralela pode ser oculta ou manifesta, conciliar-se ou chocar-se completamente com o objetivo do professor. No caso extremo, a rede dos alunos domina a classe, negando a rede principal, a ponto de invalidar o curso, de modo que a inversão da relação de poder pode ser temporária ou se instalar longamente, marginalizando ou minando a relação pedagógica.

Desse modo, as perguntas que almejamos responder são as seguintes: Quais as formas de expressão da cultura de alunos adolescentes do segundo segmento do ensino

fundamental público no Brasil? Como o campo acadêmico brasileiro tem analisado as interações sociais estabelecidas por esses jovens no interior da escola pública?

### **A cultura dos alunos entre a integração e a recusa à cultura escolar**

Fundada em uma lógica de raciocínio que concebe os alunos como atores ativos dentro da sala de aula, os autores interacionistas (DELAMONT, 1986; HAMMERSLEY & TURNER, 1980 ; WOODS, 1980 ; BALL, 1984) teorizam a cultura dos alunos pela tônica de comportamentos de adesão ou de oposição à escola. Porém, o interesse se centra mais na resistência dos alunos do que sobre as manifestações daqueles integrados à cultura escolar. Apesar disso, esses autores procuram mostrar que mesmo o estudante mais conformista não é completamente submetido aos ideais do professor, pois há sempre uma distância crítica diante da escola no que diz respeito às concordâncias e engajamentos que ajudam o aluno a atingir seus objetivos mediatos e imediatos. Os alunos são vistos como sujeitos que empregam diferentes estratégias para lidar com o poder discente e controlar, em maior ou menor grau, o ofício do aluno, a fim de granjear a possibilidade de expressão juvenil no cenário escolar.

O temor do “desvio” é muito presente na perspectiva que concebe a sala de aula como espaço conflitual por excelência. Waller (1932) insiste que, para evitar as atitudes “desviantes” dos alunos em relação às normas escolares, o professor deve rapidamente *definir a situação* dentro da sala de aula. Posteriormente, Ball (1984) se detém sobre como ocorre o processo inicial de *definição de situação* dentro da turma em diferentes momentos do período escolar. Ao estudar o processo exploratório de negociação de parâmetros sociais nas primeiras aulas do ano escolar de um estabelecimento britânico, o pesquisador percebeu que os primeiros encontros professor-aluno implicam duas etapas de teste do docente. Na primeira, os alunos observam passivamente o professor; já na segunda, os estudantes jogam com o professor de várias maneiras para encontrar a *definição da situação*. Ball (1984) identificou que isso não se dá somente em função do alvo de criar um desafio para o professor, pois, para certos estudantes, testar é importante para adquirirem o conhecimento necessário para se guiarem diante do professor, por exemplo, na compreensão do que este toma como referência para o sucesso escolar do aluno.

Além dos trabalhos focados no processo de *definição de situação* na sala de aula e no interior da escola – tendência inaugurada por Waller e persistente até hoje –,

encontramos estudos que procuram integrar o macro e o microssocial na análise ao teorizar as disposições culturais de crianças e adolescentes que referenciam as *definições de situações* no contexto escolar e/ou os impactos dos processos de segregação socio-espacial (nos contextos da escola, do bairro, do sistema escolar, etc.) sobre os percursos escolares discentes. Como representantes dessa abordagem, apresentamos, neste excerto, os trabalhos de van Zanten (2001), Felouzis (1994) e Moignard (2007).

Interessada na questão da transgressão dos adolescentes dentro e fora da escola, uma das perguntas que a investigação coordenada por Van Zanten (2001) buscou responder foi a seguinte: existe relação entre a transgressão de normas escolares e sociais e a formas de sociabilidade dos adolescentes que frequentam *collèges* da periferia? Ou seja, quais as relações entre escola e rua na fabricação da delinquência juvenil dos jovens do *collège* (segundo segmento do ensino fundamental)? O trabalho da autora mostrou que nas escolas da periferia francesa a organização escolar abre brechas para que se constituam grupos de adolescentes transgressores no seu interior. Por exemplo, ao analisar dos sociogramas dos alunos, Van Zanten (2000) identificou relação entre escola e rua, visto que

todos os alunos com bom nível de desempenho têm seus melhores amigos na turma e, por vezes, no colégio ou no bairro; os fracos têm sobretudo amigos no bairro e, às vezes, na turma e no colégio; e o pior de todos, que, aliás, deixou o estabelecimento antes do final do ano escolar, não tinha nenhum amigo (p. 382).

A investigação empreendida por van Zanten (2000, 2001) mostrou também que os estudantes distinguem e se incluem em dois grupos de afinidade, de comportamentos “pró-escola” e “anti-escola”. Além disso, demonstrou que certas redes de amizades são integradas pelos estudantes desses dois grupos, mas com presença maior dos alunos imigrantes no grupo “anti-escola”. Segundo a autora, há uma verdadeira aprendizagem da transgressão na interação social cotidiana, ligada às exigências escolares que aparecem na análise de como se exerce a pressão institucional sobre os adolescentes para que eles progridam na escola. O enfado e o sentimento de injustiça decorrente das avaliações negativas, além da formação de turmas de níveis, constituindo classes homogêneas de alunos com fraco desempenho escolar, rompem com os comportamentos integrativos que as crianças apresentavam na escola primária. Por conseguinte, os alunos gradativamente tomam distância em relação às normas escolares

no segundo segmento do ensino fundamental (*collège*). Além disso, nas turmas de nível supostamente “fraco” ocorre uma “desordem anômica” (risos barulhentos, empurrões, arremesso de objetos dentro da classe ou sobre colegas) constante e incontrolável; observam-se adolescentes em um “estado de deriva”, marcado por um misto “de irresponsabilidade e de impotência que conduz ao desenvolvimento de uma orientação fatalista que diz respeito não só aos estudos, mas à vida em geral” (2000, p. 397). Trata-se de uma espécie de desenraizamento e de perda de esperança nas promessas da escola, o que favorece a adesão de uma parte dos alunos a atividades delinquentes. Há uma diferença de gênero nesse processo, já que as formas de “transgressão” das adolescentes não se apresentam necessariamente em conflito com a cultura da escola, pois elas mostram capacidade de conciliar uma atitude “pró-escola” com comportamentos vetados pelos professores.

Igualmente motivado a compreender se a escola faz a juventude delinquente, Moignard (2007) realizou uma pesquisa comparativa entre duas escolas: uma brasileira e outra francesa. À semelhança de van Zanten, o autor concluiu que a escola francesa “fabrica” a delinquência juvenil, enquanto na escola brasileira ocorre um fenômeno distinto. O estabelecimento investigado se localiza em uma favela do Rio de Janeiro, em um entorno onde adolescentes trabalham no tráfico de drogas, mas a entrada dos estudantes na delinquência se tece fora da escola. A relação com a comunidade aparece como um forte elemento de distinção entre as duas escolas, pois enquanto no caso francês há isolamento da comunidade, no brasileiro ocorre imersão na comunidade, segundo Moignard (2007).

A reflexão em torno das disposições culturais de classe e gênero que supostamente nortariam as interações dos alunos na sala de aula é visível na pesquisa desenvolvida por Felouzis, na França. Partindo da constatação de que na escola as garotas obtêm mais sucesso que os garotos, Felouzis (1994) investigou como essas diferenças de sucesso se constroem em situações de interação dos alunos dos dois sexos na classe, nas aulas de diversas disciplinas e em relação ao sexo do professor. A pesquisa mostrou que, comumente, as adolescentes apresentam maior adaptação à escola, têm uma participação superior aos rapazes, respeitam mais as regras e trabalham mais (ao contrário do estereótipo de gênero, elas conversam menos que eles). Ao cruzar esses dados com o nível escolar, o autor constata que os rapazes “bons” ou “maus” alunos bagunçam (*chahutent*); as garotas que apresentam comportamento mais negativo são as que obtêm resultado fraco. Ao associar a variável origem social, Felouzis mostra

que : a) as filhas de classe média (filhas de quadros) figuram entre os alunos de maior sucesso e de comportamento adequado (escutam, participam e praticamente não bagunçam jamais); b) as filhas do meio operário têm menos sucesso, mas apresentam uma excelente participação; c) os filhos originários de classe média (quadros) em geral têm sucesso, mas exibem comportamentos contraditórios (muita bagunça, mas também muita participação); d) os rapazes do meio operário bagunçam muito, mas não compensam isso com uma boa participação ou concentração nos estudos; assim, “poderíamos qualificá-los de rebeldes às normas comportamentais que regem o espaço da classe” (FELOUZIS, 1994, p. 123). Além disso, o trabalho sinaliza o papel desempenhado pelo gênero do professor e as interações relativas às diferentes disciplinas (unidades curriculares) ensinadas : a) os professores homens engendram comportamentos de concentração em classe indistintamente, mas, diante de professoras, rapazes e moças frequentemente bagunçam mais, o que indica que a autoridade docente é menos reconhecida nas mulheres que nos homens; b) os professores de matemática privilegiam a interação com os rapazes, o que não aparece nas outras disciplinas. Isso poderia explicar, ao menos em parte, o maior interesse deles pela matéria.

Esses estudos nos permitem concluir que se os alunos vão à escola com disposições culturais exteriores a ela, como as referências de gênero, de classe social, de idade e de etnia, é necessário saber como essas disposições se inter cruzam na modulação, maior ou menor, das atitudes discentes dentro da escola. Dessa maneira, faz-se importante entender como se dá o interjogo entre essas referências culturais no contexto da escola brasileira, o que o texto abordará em seguida.

### **Alunos adolescentes do ensino fundamental nas escolas públicas brasileiras**

Na literatura acadêmica brasileira, apenas recentemente o que é ser aluno na escola brasileira tornou-se uma questão a ser discutida a partir de uma perspectiva que considera a interação dos alunos no interior da escola e o que eles dizem acerca de suas experiências. Surgem pesquisas de escalas micro e macrosociológicas que se interessam pelas interações sociais juvenis dentro da escola e pela afirmação de uma cultura jovem (relacional, musical, vestimental, etc.) por vezes em tensão com a cultura escolar.

Entre elas se destaca a pesquisa desenvolvida por Nogueira (2006), que se volta para a interação dos adolescentes para compreender como a dinâmica de posições

recíprocas estabelecidas na interação face à face organizam a classe e conferem sentido à inserção dos adolescentes dentro da escola. O estudo almejou compreender as redes de interação social ali criadas, que exprimem as pertencas juvenis dos alunos e formam a identidade do aluno no cotidiano escolar. Nogueira observou o curso do último ano do ensino fundamental, entre 2003 e 2005, de uma escola “plural” do município de Belo Horizonte, Minas Gerais, registrando prioritariamente situações de conflito entre as perspectivas dos alunos e professores. Os procedimentos para coleta de dados incluíram a confecção de sociogramas (sociomatriz), seguida de análises feitas pelos alunos em situação de entrevistas coletivas e individuais.

Na escola investigada por Nogueira, foram encontrados alunos dos setores populares e de classe média. O prédio foi construído como resultado de uma mobilização popular no orçamento participativo de 1994. O estabelecimento assumiu o projeto político-pedagógico *Escola Plural*, que propôs uma escola mais aberta ao diálogo com os alunos e a comunidade, bem como o desenvolvimento de um trabalho educativo capaz de construir uma nova identidade escolar, com formas de avaliação processuais que recusam a reprovação escolar, a apropriação cultural do espaço escolar, e assim por diante.

Nogueira identifica que no cotidiano do estabelecimento pesquisado é muito frequente a *zooção*, que se dá entre alunos e deles com os professores. No caso da relação com o professor, a *zooção* geralmente constitui uma maneira de jogar com as regras estabelecidas por ele como autoridade docente. Considero a *zooção* como a maior expressão da cultura dos alunos constituída historicamente, algo bem próximo ao que Testanière (1967) denominou *chahut* (algazarra, bagunça) para designar qualquer manifestação coletiva e voluntária dos alunos que perturbam intencionalmente a ordem e as relações tradicionalmente estabelecidas nas suas relações com os educadores. O autor concebe que há dois tipos dominantes de *chahut*: o *tradicional*, que se manifesta quebrando momentaneamente a ordem pedagógica e hierárquica estabelecida e buscando o prazer dos participantes da atividade coletiva, pela via da confraternização, da festa, mas sem recusa da escola e de suas normas; e o *anômico*, apropriação mais individual ou grupal do primeiro, que exprime a não aceitação ou o não domínio dos códigos interativos da classe e da ordem pedagógica, implicando uma recusa da escola. De maneira semelhante, os alunos investigados por Nogueira identificaram uma forma de sociabilidade mais integrativa, a *zooção*, e uma disruptiva, a bagunça. São comportamentos que quebram o curso da aula, produzindo pausas, brechas no

desenrolar da interação social principal (conduzida pelo professor) ou mesmo inviabilizando a aula. Para os adolescentes,

bagunceiro é o aluno que atrapalha a aula “fazendo gracinha”; zoador é o aluno que se expressa zoando com os colegas, sem atrapalhar o andamento da aula. É como se fossem dois tipos de brincadeiras, sendo que a primeira é ofensiva com os colegas e com as expectativas escolares, já a segunda não ofende os colegas, pois há um acordo tácito sobre a zoação entre os jovens que a aceita por ser reconhecem como co-participantes da ação (NOGUEIRA, 2006, p. 314.).

Para esses adolescentes, o bom aluno é aquele que consegue lidar com a tensão entre sociabilidade e cultura escolar ao jogar com elementos aparentemente dicotômicos e excludentes entre si, ao atentar para as regras da escola e para as normas do grupo ao mesmo tempo. Assim, o *zoar* não constitui uma inviabilização da aula, pois não rompe completamente com a interação social dominante, já que ocorre de forma paralela ou nos interstícios desta, mas em conciliação com a interação “puxada” pelo professor. Para Fontes (2014), isso se dá em momentos em que o sério é contaminado pelo riso e pelo humor, para tornar o espaço da sala de aula mais agradável, pois humor e *zoação* fazem parte da cultura dos adolescentes e, dessa maneira, acabam por se expressar na interação social estabelecida na sala de aula. Para Nogueira (2006), *zoar* remete, portanto, a um espaço simbólico juvenil de afirmação como sujeito, por participação em uma sociabilidade (socialização) que é expressão da individualidade e liberdade juvenil. O autor afirma que

Estrategicamente os alunos conduzem sua ação, como jovens, na identificação e na recusa dessas possibilidades expressas nos termos da tríade **CDF/zoador/bagunceiro** em que cada um dos termos implica uma relação com os demais, mas que pressupõem mutuamente a persistência do caráter juvenil da ação (NOGUEIRA, 2006, p. 314).

Ou seja, para o autor, trata-se de um posicionamento estratégico diferenciado que envolve uma identificação por idade que aproxima e faz com que o ser jovem congregue-se em uma unidade partilhada, criando uma identidade homogeneizadora das diferenças existentes e que, ao mesmo tempo, dê margem à expressão da individualidade. Assim, a grande maioria dos alunos não aceita a sua identificação como



CDF<sup>1</sup>, uma recusa que “reside na defesa dessa individualidade de **zoador** que exige um companheirismo e uma cooperação na disrupção das regras escolares e sua modalização, mesmo sob o risco de vir a ser considerado um **bagunceiro** – posição rejeitada por todos” (NOGUEIRA, 2006, p. 204).

O trabalho nos mostra que, para os jovens dos setores populares, a escola é, por excelência, um espaço de expressão juvenil, de afirmação identitária e de proximidade geracional, onde

zoar, para esses jovens, é, portanto, diferenciar-se da escola e de suas regras e inscrever-se, via aproximação geracional, em um círculo que os iguala a todos em sua inserção na sala de aula como jovens alunos que são. Ser jovem torna-se sinônimo de irreverência e gozo da vida como um tempo único a ser vivido em que a imaturidade tem lugar e para quem as responsabilidades possam ser adiadas do término da compulsoriedade escolar (NOGUEIRA, 2006, p. 205).

Nogueira (2006) constata que somente duas adolescentes não zoam; os “bons” ou “maus” alunos *zoam* (*chahutent*) na classe. Porém, para os alunos, *zoar* não faz do adolescente um mau aluno, exceto se ele fizer bagunça, ou seja, inviabilizar a aula por causa da desordem. Entretanto, para os professores, as tipologias “bons” e “maus” alunos são mais complexas. Se o aluno é “fraco”, mas se mostra esforçado, pode ser aprovado, mas se ele zoa, isso indica que não é suficientemente esforçado, pois deveria prestar atenção na aula ao invés de *zoar*. Dessa maneira, as duas adolescentes que não *zoam*, mas têm desempenho fraco, foram aprovadas. O mesmo não ocorreu com os alunos de fraco desempenho e *zoadores*, que foram reprovados. Isso pode ajudar a explicar a maior longevidade escolar das garotas em relação aos rapazes.

Apelando a uma mesma lógica de gradação dos comportamentos dos adolescentes mineiros no interior da classe, Silva (2007) identifica três tipos de alunos a partir da observação da sala de aula: os “frequentes na disciplina”, os “frequentes na indisciplina” e os “ocasionais na indisciplina”. O autor confere ao trabalho socializador familiar a explicação das diferenças dos comportamentos em relação à disciplina entre alunos de um mesmo estrato social, ao afirmar que

---

<sup>1</sup> Em sua origem, a sigla CDF significava “Crânio de Ferro”, tendo, portanto, uma conotação positiva na medida em que enfatizava a força do intelecto. Atualmente o sentido mais comumente atribuído à mesma sigla é “Cú de Ferro”. Há, nessa mudança semântica, uma atribuição de sentido negativo ao aluno estudioso, pois a ênfase agora incide sobre o fato de este permanecer sentado durante horas, estudando, em vez de se divertir com seus pares.

quanto aos alunos “freqüentes na disciplina”, suas condutas de autocontrole e de extrema obediência às regras escolares – não importando o momento da aula ou as características do professor – parecem encontrar a maior parte de sua explicação no trabalho socializador de suas famílias [...] Quanto aos alunos “freqüentes na indisciplina”, suas constantes condutas de “resistência” às regras escolares, parecem encontrar grande parte de suas condições de possibilidade, no estilo de socialização de suas famílias, pautado pela existência de fortes conflitos internos, de um baixo controle sobre suas atividades – o que propicia o aprendizado de práticas variadas de transgressão – e pela aplicação de uma autoridade parental contextualizada, incapaz de contribuir para a internalização de regras de conduta. (p. 269).

A pesquisa realizada por Bueno (2014), também desenvolvida em uma escola mineira, traz novos elementos a essa discussão, na medida em que mostra que o comportamento discente depende também dos atributos de autoridade reconhecidos ao docente. Para o autor (2014), a legitimidade docente se fundamenta em três aspectos: *o disciplinar*, ou seja, o papel, imputado ao docente, de avaliar e regular os comportamentos e atividades escolares do aluno; *o pedagógico*, isto é, a superioridade atribuída ao professor no domínio do saber escolar e a responsabilidade pelo gerenciamento da ação pedagógica; *o relacional*, ou seja, postura pessoal assumida pelo mestre, favorecedora ou não do vínculo e do fortalecimento das relações interpessoais. Isso explicaria por que uma turma pode se mostrar “indisciplinada” com um professor e “indisciplinada” com outro, pois, a partir desses atributos, o professor pode ser considerado “bom” ou “mau” pelos alunos.

Peregrino (2006) abre uma via de análise para compreender como os jovens dos setores populares vivem a experiência escolar. Ao buscar o local e o global na compreensão da escola oferecida aos pobres, a autora afirma que, principalmente a partir da década de 1990, políticas públicas governamentais tratam de inserir em uma escola precária os segmentos mais vulneráveis da população para que ela se encarregue da gestão da pobreza, algo manifesto no “aligeiramento dos conteúdos escolares, assim como da formação dos educadores; fragilização da estrutura física institucional; diminuição do investimento per capita – tudo isso coroado por uma política articulada aos órgãos assistenciais, fazendo da escola um ‘braço’ da gestão dos pobres” (PEREGRINO, 2006, p. LIII). Assim, a escola perde gradativamente a sua capacidade de instrução quando assume também a responsabilidade pela “contenção”, de guarda de crianças e adolescentes pobres, o que faz com que, no interior desse processo, a

fragilidade estrutural e social dessa instituição aumente, pois deve mobilizar muito esforço no cumprimento da missão assistencial.

A escola se “desescolariza” em meio a uma tensão entre instrução e contenção quando o primeiro elemento é dominado pelo segundo. Esse acréscimo de responsabilidade, sem ampliação dos recursos materiais e humanos, liga-se a um processo de degradação escolar promovido pelas políticas públicas governamentais, bem como pela ação dos sistemas de educação na dinâmica interna dos estabelecimentos e no território escolar.

Por meio de procedimentos como a observação do corredor (ponto de tráfego de alunos, professores e funcionários), de referência etnográfica e de estudos dos documentos do arquivo de uma escola estadual carioca, Peregrino (2006) constatou, entre outras coisas, que é mais comum que os adolescentes com percursos escolares acidentados e com baixo nível de enraizamento na escola apresentem virulência na oposição à escola. O levantamento dos acidentes de percursos escolares desses estudantes desde a “escola primária” indica que as situações de aprendizagem são concebidas como uma força opressiva que eles não controlam e da qual não podem se libertar, já que os comportamentos mais reativos dos adolescentes em relação à escola são encontrados no segmento que passou anos e anos em programas de aceleração de aprendizagem que não contribuíram efetivamente para uma integração daqueles na escola e nas turmas regulares. Para a autora, a forma como a “aceleração” dos processos de aprendizagem se deu nas escolas do Rio de Janeiro criou uma permanência na escola, mas sem escolarização. Assim, os resultados da pesquisa mostram dois modos diferentes de escolarização. Um *modo pleno*, que congrega alunos “dentro das séries”, com fluxo contínuo nas séries e ciclos, sem frequência ou com mínima frequência aos projetos compensatórios de alfabetização ou de aceleração da aprendizagem; e um *modo precário*, que abrange alunos “fora das séries”, com média de anos de escolarização muito acima do número de séries cursadas, vivendo desde longo tempo um percurso escolar entrecortado por repetências, rupturas, em um misto de seriação, ingressos em projetos e repetências. Assim, esses alunos vivem uma situação em que o acúmulo de conhecimentos torna-se impossível, pois, mesmo numa situação de multiplicação do tempo de permanência na escola, eles vivem trajetórias marcadas por uma precariedade aguda. Dessa maneira, ocorre seleção sem exclusão escolar, de maneira que os grupos mais vulneráveis socialmente acumulam novas vulnerabilidades, por um processo de seleção escolar que produz uma segregação dos desiguais. Em meio a essa dinâmica, a

oposição explícita entre esses estudantes e a instituição é construída no cotidiano pela contestação ativa da ordem escolar. Da impotência da criança diante de uma escola que se propõem a ensinar, mas não ensina, advém a rebeldia do adolescente, para quem a conformidade para com o sistema escolar é percebida como fraqueza. A conclusão converge com os resultados da pesquisa de van Zanten, no sentido de mostrar que os processos de segregação intra-escolar conduzem os adolescentes a comportamentos virulentos de transgressão da ordem escolar.

Com um foco mais ampliado, percorrendo inclusive os processos de segregação espacial exteriores à escola, a pesquisa de Brochier (2009) investiga as relações entre a escola, sua dinâmica interna e o seu território de inserção, a partir de observação de referência etnográfica em escolas localizadas em favelas. Para tal, entre outros procedimentos de investigação, ele observou estabelecimentos escolares frequentados por adolescentes favelados, incluindo visitas e observações de outros doze estabelecimentos, além de atuar como professor substituto de francês em um deles, ao mesmo tempo vivenciando o modo de vida na favela.

Ao demarcar as caracterizações dos alunos, de suas famílias e das escolas no território estudado – o complexo da favela da Maré, do Rio de Janeiro, entre 2002 e 2006 –, o autor atenta para as condições de precariedade socioeconômico da sua população, para as formas de sociabilidade e pelos modelos socioculturais que referenciam as relações sociais no território. Segundo Brochier (2009), a escola é central na organização da rotina diária dos adolescentes, pois ir à escola, ver televisão e procurar distração na rua constituem as atividades que dominam o dia a dia juvenil. Os jovens do sexo masculino jogam futebol, soltam pipas ou se divertem dentro de bares (bilhar, fliperama). Fora da escola, rapazes e garotas geralmente levam vidas separadas, pois elas geralmente permanecem mais no espaço doméstico e, quando estão na rua, atêm-se à participação em conversas no interior de grupos do mesmo sexo. Como não têm hábitos de leitura ou estudo e permanecem na escola por meio período, os adolescentes contam com muito tempo livre, o que provoca tédio, pois atividades divertidas geralmente exigem dispêndio de dinheiro.

Brochier (2009) oferece informações mais detalhadas sobre um estabelecimento cuja dinâmica relacional leva a cultura juvenil a se sobrepor à cultura escolar. O autor afirma que os alunos dessa escola apreciam os professores, mas não gostam de estudar, razão pela qual fazem de tudo para impedir que os professores deem aulas. Eles mostram dificuldades em permanecer sentados, interrompem o professor o tempo todo,

procuram furtar a sua atenção e atrair o olhar de todos por meio de agitação frenética ou enunciação de uma besteira qualquer, sem nenhuma relação com a aula. Confrontados pela resistência dos alunos, os professores implementam minimamente o currículo e lutam pela ordem, durante a aula. Aos olhos do pesquisador francês, a redefinição das tarefas nesse tipo de situação tende a levar os professores a construírem a escolarização como uma farsa. Parece que ninguém consegue ensinar e aprender. Esses jovens amam a escola em sua globalidade, mas não amam suas restrições, seus horários e as aulas, pois não percebem uma relação concreta entre a frequência escolar e o sucesso no mundo do trabalho. Assim,

como os outros habitantes desses bairros isolados, eles mantêm pouca relação com as instituições oficiais e veem a escolarização como uma obrigação que se impõe a todos. Sua utilidade profunda é mais teórica que percebida no dia a dia, pois no entorno deles pouca gente aproveitou sua bagagem escolar para seu rumo na vida... (BROCHIER, 2009, p. 109).

Aquilo que é visto como contando para o futuro é a vida do bairro e a família, pois é por meio das relações sociais ali estabelecidas que as ocupações são obtidas, já que a utilidade dos estudos consiste, sobretudo, na obtenção de um diploma que eles não sabem muito bem como utilizar enquanto mecanismo de abertura de oportunidades de inserção social profissional. A escola não é percebida como o principal elemento de mobilidade social na sociedade e o aluno demonstra dificuldade em instrumentalizar os seus interesses (e de sua família) para tal.

## **CONCLUSÃO**

A partir dos trabalhos comentados neste artigo, podemos conceber que nas escolas pesquisadas pelos autores a cultura dos alunos – ou seja, as formas de lidar com o poder docente – compreende comportamentos como ser um “bom aluno”, mostrar integração à escola e à sua cultura e reconhecer o poder docente, mesmo que os adolescentes se permitam participar de “zoação”. Por outro lado, o “mau aluno” assume comportamentos de recusa da conciliação entre a rede de comunicação conduzida pelo professor e a rede conduzida pelos alunos.

Quanto às variações no interior dessa categoria, as falas dos alunos indicam uma grande proximidade entre a identidade do aluno e a identidade juvenil no grupo

denominado CDF. É como se a condição de aluno marcasse muito a identidade social desses adolescentes, que passam a ser reconhecidos, acima de tudo, por sua relação com o conhecimento. Assim, para os alunos pesquisados, o CDF é considerado um bom aluno do ponto de vista do conhecimento, mas não necessariamente do ponto de vista relacional, já que ele recusa a sociabilidade juvenil do grupo-classe. O CDF e os alunos “bem comportados” (geralmente garotas) não “zoam”, pois se posicionam ao lado da seriedade adulta e da cultura escolar. Ao fazer isso, demonstram acatar a referência escolar padrão e negar o acordo com a sua geração, representada pelo grupo de pares, o que transparece como uma identificação desses “bons alunos” com a escola e com as exigências da adultez. É o que relatam as garotas entrevistadas por Nogueira (2006), que se consideram adultas e mais maduras do que os alunos da classe e concebem o “zoar” como falta de maturidade. Mas, uma parte dos adolescentes pode se comportar como “bom aluno” ou como “mau aluno” conforme os professores e a matéria ensinada. É o que mostra Felouzis, ao sugerir que a legitimidade da autoridade docente pode variar conforme a disciplina ministrada e o gênero do professor, colocando em relevo que as disposições culturais também participam das formas de manifestações das culturas dos alunos. Provavelmente, conforme o contexto, referências socioculturais que envolvem a divisão sexual do trabalho homem-mulher ainda podem perpassar as relações de poder e autoridade na sala de aula.

Nogueira encontrou somente em garotas a recusa total à “zoeira” na sala de aula. Isso nos indica uma cultura de alunos que se manifesta colocando a identidade juvenil entre parênteses, provavelmente algo mais comum ao sexo feminino. O grande domínio da cultura escolar se mostra por comportamentos de aceitação plena das atividades que compõem o ofício dos alunos, o que parece totalizar o jovem na identidade juvenil do aluno. As explicações para esse fenômeno podem ser em termos de socialização de gênero na família e/ou de repetição das relações sociais de gênero no interior da sala de aula, em função das expectativas de comportamento que os professores e seus pares criam em relação a garotas e rapazes. De qualquer maneira, Felouzis demonstra o enorme peso da condição de classe da família no sucesso ou fracasso escolar dos seus membros, pois as famílias de classe média (de quadros) são aparentemente mais capazes de estimular nos filhos atitudes pró-escola, apesar das diferenças culturais de gênero porventura existentes.

A identidade juvenil das garotas de classe média não necessariamente coincide com a identidade do CDF, pois, neste caso, pode haver uma mistura forte entre essas

duas dimensões identitárias (expressa nos assuntos das conversas, que remetem mais que tudo aos estudos, às lições aprendidas na escola, etc.), a ponto de parecer que a identidade de aluno se impoe ao adolescente, dentro e fora da escola, totalizando o seu ser. A partir desses trabalhos, podemos conceber que o padrão comportamental do “bom aluno” é de integração à escola e à sua cultura e de reconhecimento do poder docente, ainda que os adolescentes desse grupo se permitam participar de “zoeção”. Mesmo que essa integração seja marcada por uma dose de instrumentalismo, ela não se resume exclusivamente à estratégia de fingir “ser bom aluno” para obter sucesso. As falas dos alunos indicam uma grande proximidade entre a identidade do aluno e a identidade juvenil no grupo denominado CDF. É como se a condição de aluno marcasse muito a identidade social desses adolescentes, que passam a ser reconhecidos, acima de tudo, por sua relação com o conhecimento. Situação diferente é a das garotas dos setores populares estudadas por Nogueira, pois, neste caso, trata-se de tirar o maior proveito possível das aulas, já que elas encontram dificuldades na compreensão dos conteúdos ministrados pelos professores.

As pesquisas aqui apresentadas indicam que se os adolescentes chegam à escola com disposições culturais de propensão à adesão ou recusa à cultura escolar, vários fatores podem radicalizar ou atenuar essas disposições. Do ponto de vista do efeito estabelecimento, a separação em classes de níveis, separando alunos de alto rendimento e de rendimento baixo, tem um efeito desagregador forte para aqueles que são agrupados nas classes dos “fracos” (VAN ZANTEN, 2000, 2001). O mesmo ocorre quando a escola e seus alunos se encontram isolados da vida da cidade e sofrem as penúrias do universo de pobreza de bens materiais e simbólicos que os envolvem, por causa do mundo segregado do bairro e da favela (BROCHIER, 2009). Por um lado, os professores se ajustam ao suposto nível fraco dos alunos, jogando-o para baixo. Por outro lado, a ausência do “bom aluno” na turma impede o crescimento intelectual e relacional do estudante com menores recursos culturais (VAN ZANTEN, 2000, 2001). A segregação intra-escolar que empurra os discentes para a cultura do “mau aluno” não se dá somente por classe de níveis, mas por colocação de uma parcela das crianças e adolescentes em programas de aceleração de aprendizagem incapazes de oferecer o mínimo de conhecimentos necessário para que eles progridam, como nos mostra Peregrino (2006).

## **Referências**

BALL, S. J. Initial encounter in the classroom and the process of establishment. In: HAMMERSLEY, M; WOODS, P. (Eds.) *Life in School: the sociology of pupil culture*. London: Open University Press, 1984, p. 108-120.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Vozes: Petrópolis, 1996.

BROCHIER, C. *Les collégiens des favelas*. Vie de quartier et quotidien scolaire à Rio de Janeiro. Paris: éditions de l'IHEAL, 2009.

BUENO, F. A. *A autoridade docente no cotidiano da sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2014.

DELAMONT, S. *Interaction in the classroom*. London: Methuen, 1986.

FELOUZIS, G. *Le collège au quotidien*. Adaptation, socialisation et réussite scolaire des filles et des garçons. — Paris : PUF, 1994.

FONTES, M. G. *Riso, humor e resistência na escola pública de ensino fundamental: a perspectiva dos alunos*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2014.

HAMMERSLEY, M.; TURNER, G. Conformist pupils? In: WOODS, P. (Ed.) *Pupil strategies: explorations in the sociology of the school*. London: Croom Helm, 1980, p. 161-175.

MOIGNARD, B. *L'école et la rue: fabriques de délinquance*. Paris: PUF, 2007.

NOGUEIRA, P. H. de Q. *Identidade juvenil e identidade discente: processos de escolarização no terceiro ciclo da escola plural*. 2006. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

PEREGRINO, M. *Desigualdade numa escola em mudança: Trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

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

SILVA, L. C. da. *Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SIROTA, R. *L'école primaire au quotidien*. Paris, PUF, 1988.



TESTANIÈRE, J. Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré. In: *Revue Française de Sociologie*, Paris, v.8, p.17-33, 1967. Disponível em [http://web/revues/home/prescript/article/rfsoc\\_0035-2969\\_1967\\_hos\\_8\\_1\\_297](http://web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1967_hos_8_1_297). Acesso: 20 mar. 2013.

VAN ZANTEN, A. Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue. In: *Déviance et société*. 2000 - Vol. 24 - N°4. Disponível em [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ds\\_0378-7931\\_2000\\_num\\_24\\_4\\_1737](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ds_0378-7931_2000_num_24_4_1737). Acesso: 20 mar. 2014.

VAN ZANTEN, A. *L'école de la périphérie*. Paris: PUF, 2001.

WALLER, W. *The sociology of teaching*. New York: Wiley, 1932.

WOODS, P. The development of pupil strategies. In: WOODS, P. (Ed.) *Pupil strategies: explorations in the sociology of the school*. London: Croom Helm, 1980, p. 11-28.