

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO EM GESTÃO DO TERRITÓRIO

SUSANA APARECIDA FAGUNDES DE OLIVEIRA

AS RELAÇÕES ENTRE AS VIVÊNCIAS ESPACIAIS DE ALUNAS E ALUNOS DAS
INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO REGULAR E A REPROVAÇÃO
GENERIFICADA NA CIDADE DE PONTA GROSSA, PARANÁ

PONTA GROSSA

2017

SUSANA APARECIDA FAGUNDES DE OLIVEIRA

AS RELAÇÕES ENTRE AS VIVÊNCIAS ESPACIAIS DE ALUNAS E ALUNOS DAS
INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO REGULAR E A REPROVAÇÃO
GENERIFICADA NA CIDADE DE PONTA GROSSA, PARANÁ

Dissertação de Mestrado apresentada para a obtenção do título de mestre, no Programa de Pós-Graduação em Geografia, Mestrado em Gestão do Território, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Orientador: Prof. Dr. Marcio Jose Ornat

PONTA GROSSA

2017

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

O48 Oliveira, Susana Aparecida Fagundes de
As relações entre as vivências
espaciais de alunas e alunos das
instituições públicas de ensino médio
regular e a reprovação generificada na
cidade de Ponta Grossa, Paraná/ Susana
Aparecida Fagundes de Oliveira. Ponta
Grossa, 2017.
188f.

Dissertação (Mestrado em Gestão do
Território - Área de Concentração: Gestão
do Território: Sociedade e Natureza),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Profª Drª Marcio Jose
Ornat.

1.Espaço Escolar. 2.Reprovação.
3.Juventude(s). 4.Gênero. I.Ornat, Marcio
Jose. II. Universidade Estadual de Ponta
Grossa. Mestrado em Gestão do Território.
III. T.

CDD: 370.15

TERMO DE APROVAÇÃO

SUSANA APARECIDA FAGUNDES DE OLIVEIRA

“AS RELAÇÕES ENTRE AS VIVÊNCIAS ESPACIAIS DE ALUNAS E ALUNOS DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO REGULAR E A REPROVAÇÃO GENERIFICADA NA CIDADE DE PONTA GROSSA/PR”

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Geografia – Mestrado em Gestão do Território, Setor de Ciências Exatas e Naturais da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:



Orientador: Prof. Dr. Márcio José Ornat - UEPG



Profª Drª Carla Silvia Pimentel - UEPG



Profª Drª Maria das Graças Silva Nascimento Silva - UFR

Ponta Grossa, 04 de abril de 2017.

Dedico esta dissertação a toda minha família, em especial, ao meu esposo Marco Aurélio, por sempre estar ao meu lado em todos os momentos da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus por sempre me conduzir aos caminhos corretos. Pelo discernimento e bênçãos que tem proporcionado em minha vida.

À minha mãe, meu pai e irmão, por fazerem parte da minha vida e pelo carinho e afeto que sempre me proporcionaram.

Agradeço em especial ao meu esposo Marco Aurélio, por sempre estar ao meu lado em todos os momentos de minha vida, me apoiando e dando forças para nunca desistir. Seu amor e carinho, durante este percurso, foram muito importantes para a conclusão deste trabalho.

Gostaria de agradecer ao meu orientador Professor Dr^o. Marcio José Ornat pelas inúmeras contribuições ao longo de minha trajetória acadêmica. Agradeço a dedicação comigo durante o desenvolvimento desta pesquisa, com certeza, não teria conseguido sem sua paciência e persistência. Muito obrigada!

Aos professores, Joseli Maria Silva, Waldir Uller e Carla Silvia Pimentel, pelo profissionalismo e dedicação ao qual conduzem o trabalho docente, e pelas inúmeras contribuições em minha trajetória acadêmica e profissional.

Agradeço aos membros da banca, por contribuírem com meu crescimento intelectual.

Agradeço também aos diretores, pedagogos e demais profissionais de todos os colégios colaboradores com esta pesquisa, e principalmente, aos discentes que nos concederam suas respostas para o desenvolvimento desta dissertação.

A todos meus amigos que sempre estiveram ao meu lado, principalmente, meus queridos amigos do Grupo de Estudos Territoriais (GETE) que sempre me deram forças para continuar nesta caminhada.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. Muito obrigada!

RESUMO

Essa dissertação analisa as relações entre as vivências espaciais de alunas e alunos das Instituições Públicas de Ensino Médio Regular e a reprovação generificada na cidade de Ponta Grossa, Paraná. Para respondermos a questão central da presente dissertação, estabelecemos as seguintes questões específicas: Quais são as características da reprovação generificada nas Instituições Públicas de Ensino Médio Regular na cidade de Ponta Grossa, Paraná? Como alunas e alunos do Ensino Médio Regular avaliam suas Instituições Públicas de Ensino na cidade de Ponta Grossa, Paraná? Como as espacialidades são vivenciadas por alunas e alunos do Ensino Médio Regular das Instituições Públicas de Ensino na cidade de Ponta Grossa, Paraná? Assim, para a produção de inteligibilidade deste fenômeno, foram aplicados 1535 questionários semiestruturados aos discentes de ensino médio regular, com idades entre 15 e 29 anos, de dez instituições públicas de ensino da cidade de Ponta Grossa, Paraná. A sistematização dos dados evidencia que 29% dos meninos declararam ter reprovado durante o ensino médio, enquanto que, 17% das meninas fizeram esta mesma afirmação. Ao compararmos os percentuais de reprovações de meninas e meninos entre os colégios com mais e menos reprovações, a diferença entre estes colégios foi pouco expressiva, a qual teve uma variação média de 1%. Todavia, os dados que mais nos chamam a atenção estão relacionados à discrepância na reprovação entre meninas e meninos, cuja variação média foi de 12% a mais entre os meninos. Estes dados indicam que existe uma reprovação generificada. No que se refere à vivência espacial, os dados evidenciam que as espacialidades da casa e do colégio são os locais mais vivenciados pelas meninas, enquanto que, os meninos tem uma vivência maior das espacialidades da rua e do trabalho. Neste sentido, fica explícito que meninas e meninos não vivenciam as espacialidades da mesma forma, corroborando com as normas hegemônicas que regem os padrões comportamentais de meninas e meninos e este fato implicando nos comportamentos de reprovação na comparação entre ambos. Tanto nos colégios com mais reprovações quanto nos colégios com menos reprovações, as meninas tendem a vivenciar mais a espacialidade da casa e do colégio do que os meninos, sendo este percentual de 69% das meninas e 65% dos meninos em relação a casa, e, 21% das meninas e 14% dos meninos em relação ao colégio. No que se referem aos meninos, estes vivenciam mais as espacialidades do trabalho e da rua do que as meninas, sendo que os percentuais são de 8% de meninas e 13% de meninos em relação ao trabalho, e 1% de meninas e 6% de meninos em relação à rua. Estes dados estão relacionados às intensidades de leitura e prática esportiva. Os meninos afirmam praticar 3 vezes mais esportes do que as meninas. Em compensação, estas desenvolvem atividades de leitura 3 vezes mais do que os meninos. Sendo estas atividades contrastantes entre si, os níveis de exigências são completamente distintos. A prática esportiva requer mais esforço físico, enquanto que a atividade de leitura está relacionada a um exercício intelectual. O espaço escolar tem sido para os jovens discentes um espaço de conflitos entre o ser jovem e ser aluno (a), pois enquanto um espaço voltado para a disciplinarização dos sujeitos tende a homogenizar os jovens discentes, descartando assim, toda a possibilidade de uma multiplicidade existencial entre meninas e meninos, esquecendo-se das vivências espaciais, que também são generificadas. Portanto, compreendemos que os espaços vivenciados pelos discentes [casa, rua, trabalho] e, sobretudo o espaço escolar, são espaços instituídos por relações de poder hegemônicas, os quais estabelecem através de mecanismos de poder, neste caso o de gênero, os espaços adequados para meninas e meninos, relacionando-se a um comportamento generificado de reprovações que ocorre através das práticas pedagógicas, possibilitadas pelo espaço escolar.

Palavras-Chave: Espaço Escolar. Reprovação. Juventude(s). Gênero.

ABSTRACT

This dissertation analyses the relationship between the experiences of high school public institutions' students and the gender failure in Ponta Grossa city, Paraná. To answer the central question of this dissertation, we establish the following specific questions: What are the characteristics of the gender failure in high school public institutions in Ponta Grossa city, Paraná? How do the students assess their high school public institutions in Ponta Grossa city, Paraná? How is the spatiality experienced by high school students in public education institutions in Ponta Grossa city, Paraná? Therefore to produce the comprehensibility of this phenomenon, 1535 semi-structured questionnaires were applied to high school learners, with ages between 15 and 29 years, from ten public education institutions in Ponta Grossa city, Paraná. The data's systematization shows that 29% of the boys declare having failed during high school, whereas 17% of the girls affirmed the same. When comparing the failure percentages of boys and girls between the schools with more and with less failure, the difference between these schools was little expressive, which had an average variation of 1%. Nevertheless, the data that raises awareness the most are related to the discrepancy in the failure between boys and girls, whose average variation was 12% more among boys. These data shows that a gender failure exists in relation to spatial experience, data shows that home and school spatiality are the most experienced places by girls, while the boys experience more spatiality in the street and at work. In this regard, it gets clear that boys and girls don't experience spatiality in the same manner, confirming the hegemonic rules that govern the behavioral patterns of boys and girls and this fact entails the failure behavior in the comparison between both. Not only in high schools with higher failure rates but in the schools with lower failure rates, girls tend to experience more the spatiality of home and school more than boys, this percentage being 69% girls and 65% boys relating to home, and 21% for girls and 14% for boys relating to school. In regard of the boys, these experience more the spatiality of work and street than the girls, the percentages being 8% of girls and 13% of boys relating to work, and 1% girls and 6% boys relating to the street. These data are related to the intensity of reading and the practice of sports. The boys affirm to practice 3 times more sports than the girls. On the other hand, the girls develop reading activities 3 times more than the boys. Those practices contrasting with each other, the levels of demand are completely distinct. The practice of sports demands more physical effort, while reading is more related to a mind effort. The school space has been for young students a space of conflict between being a young person and a student, since a space focused on disciplining the subject tends to homogenize young students, discarding all the possibility of an existential multitude between boys and girls, forgetting spatial experience, that are also gender related. Being so, one understands that the spaces experienced by students [home, work and street] and, especially the school space, are spaces imposed by the hegemonic power relations which are established through power mechanisms, in this case the gender, the adequate spaces for boys and girls, relating to a gender behavior of failure that occurs through pedagogic practice, enabled by school space.

Keywords: School Space. Failure. Youth. Gender.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	- Médias das taxas de reprovação e abandono escolar das Instituições Públicas de Ensino entre 2007 e 2014 - Ponta Grossa - Paraná – Brasil	55
Gráfico 2	- Médias das taxas de Reprovação escolar das Instituições Públicas de Ensino Médio Regular entre 2007 e 2014 - Ponta Grossa - Paraná – Brasil	57
Figura 1	- Localização das Instituições Públicas de Ensino Médio Regular com maiores e menores taxas percentuais de Reprovações entre 2007 e 2014 - Ponta Grossa – Paraná	59
Gráfico 3	- Total de discentes participantes da pesquisa	60
Gráfico 4	- Colégios com as maiores taxas de reprovações	61
Gráfico 5	- Colégios com as menores taxas de reprovações	62
Gráfico 6	- Motivos atribuídos, pelos discentes, para as reprovações	63
Gráfico 7	- Importância do ensino médio para os discentes reprovados	64
Gráfico 8	- Colégios com mais de reprovações. ‘Como você classifica seu relacionamento com:’	75
Gráfico 9	- Colégios com menos reprovações. ‘Como você classifica seu relacionamento com:’	76
Gráfico 10	- Colégios com mais reprovações. ‘Minha escola é local onde:’ ...	81
Gráfico 11	- Colégios com menos reprovações. ‘Minha escola é local onde:’.	82
Gráfico 12	- Colégios com mais reprovações. ‘Como você classifica os seguintes aspectos da escola:’	90
Gráfico 13	- Colégios com menos reprovações. ‘Como você classifica os seguintes aspectos da escola:’	91
Gráfico 14	- Colégios com mais reprovações. ‘Considerando a maioria dos seus professores, você percebe que:’	99
Gráfico 15	- Colégios com menos reprovações. ‘Considerando a maioria dos seus professores, você percebe que:’	100
Gráfico 16	- Colégios com mais reprovações. ‘Qual Frequência esses fatos acontecem nas Aulas?’	105
Gráfico 17	- Colégios com menos reprovações. ‘Qual Frequência esses fatos acontecem nas Aulas?’	106

Gráfico 18	- Colégios com mais reprovações. 'Em sala de aula:'	111
Gráfico 19	- Colégios com menos reprovações. 'Em sala de aula:'	112
Figura 2	- Médias dos colégios com mais e menos reprovações. 'Qual local você passa a maior parte do tempo?'	119
Figura 3	- Médias dos colégios com mais e menos reprovações. 'Qual local você gostaria de estar a maior parte do tempo?'	122
Figura 4	- Colégios com mais reprovações - Grafos gerais dos discentes, referente à pergunta 'Por que da escolha deste local?'	128
Figura 5	- Colégios com menos reprovações - Grafos gerais dos discentes, referente à pergunta 'Por que da escolha deste local?'	132
Figura 6	- Médias dos colégios com mais e menos reprovações. 'Qual atividade você mais gosta de praticar?'	136
Gráfico 20	- Colégios com mais reprovações. 'Com que frequência você:'	140
Gráfico 21	- Colégios com menos reprovações. 'Com que frequência você:' ..	141
Gráfico 22	- Colégios com mais reprovações. 'De 2ª a 6ª quantas horas por dia você utiliza:'	145
Gráfico 23	- Colégios com menos reprovações. 'De 2ª a 6ª quantas horas por dia você utiliza:'	146
Gráfico 24	- Colégios com mais reprovações. 'Em relação à leitura:'	154
Gráfico 25	- Colégios com menos reprovações. 'Em relação à leitura:'	154
Gráfico 26	- Colégios com mais reprovações. 'Com que frequência você lê:'	157
Gráfico 27	- Colégios com menos reprovações. 'Com que frequência você lê:'	158
Gráfico 28	- Colégios com mais reprovações. 'Com que frequência você acessa a internet:'	162
Gráfico 29	- Colégios com menos reprovações. 'Com que frequência você acessa a internet:'	163

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Colégios com mais reprovações, segundo o turno e identidade de gênero dos discentes	66
Tabela 2	- Colégios com menos reprovações, segundo o turno e identidade de gênero dos discentes	66
Tabela 3	- Colégios com mais reprovações, segundo identidade de gênero, turno e cor dos discentes	67
Tabela 4	- Colégios com menos reprovações, segundo identidade de gênero, turno e cor dos discentes	67
Tabela 5	- Colégios com mais reprovações, segundo identidade de gênero, turno e trabalho dos discentes	68
Tabela 6	- Colégios com menos reprovações, segundo identidade de gênero, turno e trabalho dos discentes	68
Tabela 7	- Colégios com mais reprovações, segundo identidade de gênero, reprovação e trabalho dos discentes	69
Tabela 8	- Colégios com menos reprovações, segundo identidade de gênero, reprovação e trabalho dos discentes	70
Tabela 9	- Total de discentes participantes da pesquisa de acordo com os turnos/períodos	72
Tabela 10	- Colégios com mais reprovações. 'Como você classifica seu relacionamento com:'	78
Tabela 11	- Colégios com menos reprovações. 'Como você classifica seu relacionamento com:'	79
Tabela 12	- Colégios com mais reprovações. 'Minha escola é local onde:'....	84
Tabela 13	- Colégios com menos reprovações. 'Minha escola é local onde:'.	85
Tabela 14	- Colégios com mais reprovações. 'Como você classifica os seguintes aspectos da escola:'	94
Tabela 15	- Colégios com menos reprovações. 'Como você classifica os seguintes aspectos da escola:'	95
Tabela 16	- Colégios com mais reprovações. 'Considerando a maioria dos seus professores, você percebe que:'	101
Tabela 17	- Colégios com menos reprovações. 'Considerando a maioria dos seus professores, você percebe que:'	102

Tabela 18	- Colégios com mais reprovações. 'Qual Frequência esses fatos acontecem nas Aulas?'	107
Tabela 19	- Colégios com menos reprovações. 'Qual Frequência esses fatos acontecem nas Aulas?'	108
Tabela 20	- Médias dos colégios com mais e menos reprovações - 'Qual local você passa a maior parte do tempo?'	117
Tabela 21	- Médias dos colégios com mais e menos reprovações - 'Qual local você gostaria de estar a maior parte do tempo?'	117
Tabela 22	- Colégios com mais reprovações - 'Por que da escolha deste local?'	124
Tabela 23	- Colégios com menos reprovações - 'Por que da escolha deste local?'	125
Tabela 24	- Colégios com mais reprovações. 'Com que frequência você:'.	143
Tabela 25	- Colégios com menos reprovações. 'Com que frequência você:'.	143
Tabela 26	- Colégios com mais reprovações. 'De 2ª a 6ª quantas horas por dia você utiliza:'	148
Tabela 27	- Colégios com mais reprovações, segundo o turno. 'De 2ª a 6ª quantas horas por dia você utiliza:'	149
Tabela 28	- Colégios com menos reprovações. 'De 2ª a 6ª quantas horas por dia você utiliza:'	150
Tabela 29	- Colégios com menos reprovações, segundo o turno. 'De 2ª a 6ª quantas horas por dia você utiliza:'	151
Tabela 30	- Colégios com mais reprovações. 'Em relação à leitura:'	156
Tabela 31	- Colégios com menos reprovações. 'Em relação à leitura:'	156
Tabela 32	- Colégios com mais reprovações. 'Com que frequência você lê:'	159
Tabela 33	- Colégios com menos reprovações. 'Com que frequência você lê:'	159
Tabela 34	- Colégios com mais reprovações. 'Com que frequência você acessa a internet:'	164
Tabela 35	- Colégios com menos reprovações. 'Com que frequência você acessa a internet:'	164

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Capacitação de Pessoa de Nível Superior
CETIC	Centro de Estudos das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GETE	Grupo de Estudos Territoriais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
NRE	Núcleo Regional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretária do Estado de Educação
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - UMA GEOGRAFIA DO DESEMPENHO ESCOLAR	18
1.1 Compreendendo Geograficamente a Educação: O Espaço Escolar	19
1.2 Uma relação entre Gênero, Juventudes e Desempenho Escolar: A Reprovação	33
1.2.1 Desempenho Escolar e suas distintas abordagens	34
1.2.2 Gênero e Educação	40
1.2.3 Juventude(s) e a reprovação generificada	48
1.3 As Características da Reprovação Generificada nas Instituições Públicas de Ensino Médio Regular na Cidade de Ponta Grossa, Paraná	54
CAPÍTULO II - COMPREENDENDO A ESCOLA A PARTIR DA VIVÊNCIA DISCENTE	72
2.1 Avaliação de Relações Sociais no Espaço escolar	73
2.2 Aspectos Físicos, Interpessoais e Organizacionais	87
2.3 Uma Relação entre Vivência Discente e Prática Docente	96
CAPÍTULO III - ESPACIALIDADES VIVENCIADAS POR ALUNAS E ALUNOS DO ENSINO MÉDIO REGULAR E REPROVAÇÃO GENERIFICADA	115
3.1 Espacialidades e Vivência Cotidiana de Jovens Discentes	116
3.2 Uso do Tempo e a Reprovação Generificada	138
3.3 Acesso a Informação e ao Conhecimento	153
CONCLUSÃO	166
REFERÊNCIAS	171
APÊNDICE A - Ofício de solicitação de realização da pesquisa.....	181
APÊNDICE B - Questionário aplicado aos discentes	183

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como fio condutor a seguinte questão central: Quais são as relações entre as vivências espaciais de alunas e alunos das Instituições Públicas de Ensino Médio Regular e a reprovação generificada na cidade de Ponta Grossa, Paraná? Subdividimos esta questão em três questões específicas: 1 - Quais são as características da reprovação generificada nas Instituições Públicas de Ensino Médio Regular na cidade de Ponta Grossa, Paraná? 2 - Como alunas e alunos do Ensino Médio Regular avaliam suas Instituições Públicas de Ensino na cidade de Ponta Grossa, Paraná? 3 - Como as espacialidades são vivenciadas por alunas e alunos do Ensino Médio Regular das Instituições Públicas de Ensino na cidade de Ponta Grossa, Paraná?

O interesse pela temática da reprovação escolar surgiu durante o Trabalho de Conclusão de Curso (2013/UEPG), intitulado “Ensino-aprendizagem de Geografia: a questão da reprovação escolar”¹, o qual teve por objetivo compreender os principais fatores da reprovação em Geografia. Neste trabalho foi delimitado o recorte temporal de 2009 a 2012, cujo período, compreendia um ciclo do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) de um Colégio da Rede Estadual de Ensino, na cidade de Ponta Grossa, Paraná. Os dados foram obtidos por meio de relatórios anuais produzidos pela equipe pedagógica e em 62 questionários estruturados aplicados aos discentes reprovados na disciplina de Geografia, mais 5 questionários aplicados aos docentes desta disciplina. Os principais fatores destacados, tanto pelos docentes quanto por discentes, foram à falta de interesse do/a aluno/a, o não cumprimento das atividades e a falta de maturidade. Entretanto os dados que mais chamaram a atenção durante esta pesquisa foram os elevados índices de reprovação entre os meninos. Sendo a média de reprovação em meninos 76,42% enquanto que a média das meninas ficou em 23,58%. (OLIVEIRA; GONÇALVES; PIMENTEL, 2015).

¹ OLIVEIRA, Susana Aparecida Fagundes de.; GONÇALVES, Aline da Costa.; PIMENTEL, Carla Silvia. Ensino-aprendizagem de Geografia: a questão da reprovação escolar. Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 6, n. 11, p. 103-122, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/>. Acesso em: 20 de Fev. de 2016.

Enquanto docente de Geografia², os altos índices de reprovações no ensino fundamental II me instigaram a buscar outras reflexões para a compreensão deste específico fenômeno. Em ambas as situações foram fatores determinantes para a escolha da temática apresentada nesta dissertação. A angústia em compreender a reprovação, principalmente a reprovação generificada, foi apresentada como proposta de pesquisa ao Mestrado em Gestão de Território da Universidade Estadual de Ponta Grossa, devido à busca por outras perspectivas de análise do fenômeno que transpusessem as fronteiras do âmbito das pesquisas realizadas por profissionais das áreas de Educação, Sociologia e Psicologia (JACOMINI, 2009, PARO, 2003, PATTO, 2010, SILVA; DAVIS, 1993).

Estas linhas de pesquisa têm revelado inúmeras contribuições às políticas educacionais e fornecido aportes teóricos a outras pesquisas, assim como tem nos fornecido aporte teórico, ao apresentar e discutir os elementos que constituem o desempenho escolar (reprovação, aprovação e abandono). Entretanto, evidenciam lacunas, que necessitam de outros 'olhares' para que estas possam ser preenchidas, principalmente no que tange as produções relacionadas ao espaço escolar e reprovação, pois compreendemos que é também através do espaço que instituem as normas estruturantes do processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente, a reprovação. Neste sentido, buscamos compreender a relação entre espaço e reprovação a partir das reflexões teóricas de Massey (2008), as quais evidenciam possibilidades de produção de inteligibilidade sobre o funcionamento desta organização espacial.

Nesta perspectiva as produções teóricas apresentadas por Massey (2008), nos possibilitaram pensar o espaço escolar enquanto um espaço de multiplicidades de inter-relações sociais, mas que não podem ser compreendidas separadamente da estrutura física desse espaço, ou seja, o espaço escolar não é somente composto por estruturas inertes e fixas, mas sim pela relação que se estabelece entre estas e os sujeitos que através dela compartilham suas experiências de vida.

Em relação a tal aspecto, os autores Junckes e Silva (2009, p. 151), ao apresentarem suas reflexões sobre o espaço escolar, afirmam que não devemos pensar o espaço escolar somente como um espaço onde se adquire conhecimento,

² Atuei, entre o período de 2014 e 2015, como docente da disciplina de Geografia em turmas do ensino fundamental II da rede particular de ensino em Ponta Grossa - Pr.

e onde os discentes são preparados para o mercado de trabalho, até por que este espaço “[...] é componente da existência das pessoas durante boa parte de sua vida. Assim, o espaço escolar é complexo, é tanto produtor de significados como é também produzido por eles [...]”.

Inicialmente, a fim de traçar um perfil do desempenho escolar da rede estadual de ensino, em nível nacional, estadual e municipal, foram selecionados dados estatísticos do Censo Escolar da Educação Básica publicados no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes aos anos de 2007 a 2014, sobre reprovação, aprovação e abandono no ensino fundamental II, ensino médio regular e profissionalizante das instituições públicas de ensino.

Ao compararmos as médias de reprovação e abandono no Ensino Fundamental II e Ensino Médio em Ponta Grossa, verificamos que, por menor que fosse a diferença (0,9%) entre as taxas de reprovações do Ensino Médio (15,3%) e Ensino Fundamental II (16,2%), ao levarmos em consideração as taxas de abandono, constatamos que no Ensino Médio (7,4%) o índice de abandono escolar foi duas vezes superior ao do Ensino Fundamental II (3,1%), o que justifica o porquê da escolha da análise dessa modalidade de ensino.

Para definirmos, dentre as 31 instituições públicas de ensino médio em Ponta Grossa, quais colégios fariam parte desta pesquisa, utilizamos o desvio padrão, instrumento frequentemente utilizado em análises estatísticas de cunho social (BARBETTA, 2007). Encontramos com base nos dados organizados, 7 colégios acima do limite superior do desvio padrão, isto é, com as maiores taxas de reprovações e 5 colégios abaixo do limite inferior do desvio padrão, ou seja, colégios com as menores taxas de reprovações. Como um colégio de cada grupo (com mais e menos reprovações) tinha, além do ensino médio regular, o ensino profissionalizante, estes dois colégios foram descartados. Sendo assim, fizeram parte desta pesquisa 10 colégios da rede estadual de ensino médio regular da cidade de Ponta Grossa. Destes colégios, os 6 que apresentaram as maiores taxas de reprovação e os 4 que apresentaram as menores taxas de reprovação.

Como instrumentos para a coleta dos dados, para responder a questão central proposta para a presente dissertação, foram aplicados 1535 questionários semiestruturados aos discentes dos 10 colégios participantes desta investigação. O questionário estrutura-se em seis blocos, os quais agrupam questões referentes a

'família e casa', 'trajetória escolar', 'avaliação da escola', 'sala de aula e docentes', uso do tempo' e 'acesso a informação e ao conhecimento'.

Com o intuito de responder a questão central, desenvolvemos a análise dos questionários da seguinte forma: após estabelecermos a nossa escala de análise (municipal) e também dos colégios com mais e menos reprovações, dividimos os discentes em grupos distintos – meninos³ e meninas, reprovados e não reprovados, para que assim pudéssemos comparar estes grupos e verificar se havia um padrão de respostas que nos trouxesse uma compreensão da relação entre espaço escolar e a reprovação generificada.

A sistematização dos dados foi feita a partir da análise dos questionários semiestruturados, os quais foram lançados no *Google Forms* (este aplicativo [*on line*]), que permite ao usuário exportar as informações em planilhas, e assim, posteriormente trabalhar com o pacote do *Office*). Após esta sistematização, os dados foram transformados em gráficos, tabelas e grafos a partir do auxílio de outras ferramentas. Os gráficos foram produzidos no *Excel (Office 2007)*. O *software* livre *Sofa Start* (versão 1.4.6) nos permitiu a elaboração das Tabelas e também nos auxiliou na análise estatística dos dados.

A questão 'Por que da escolha deste local?' [cujo remetia a seguinte questão: 'Em qual local você gostaria de passar a maior parte do tempo?'] estabelece uma conexão direta entre as vivências espaciais dos jovens discentes. Para tanto, a fim de demonstrarmos estas conexões entre as respostas e os locais de vivências, utilizamos as informações referentes à questão supracitada para desenvolvermos redes semânticas (SILVA; SILVA, 2016). A análise se deu a partir de grafos elaborados com o uso de *softwares* livres (*OpenRefine*, *LibreOffice* e *Gephi*), os quais nos permitiram evidenciar as categorias discursivas que eram enunciadas com maior intensidade, e também, as conexões que estas estabeleciam.

Com base na análise dos dados gerais, foi constatado que a reprovação em meninos foi superior ao das meninas, sendo 16% de reprovação de meninas e 29% de meninos, nos colégios com menos reprovações, e 17% de reprovação de meninas e 28% de reprovação em meninos, nos colégios com mais reprovações. Estes dados revelam que de fato existe uma reprovação generificada.

³ Utilizaremos, no decorrer de todo o texto, os termos 'menina(s)' e 'menino(s)' para identificar os jovens discentes. Apesar de não parecer apropriado à designação menina/menino para definir todos os jovens entre 15 e 29 anos de idade, optamos por generalizar o termo para que assim, o texto torna-se uma leitura mais dinâmica e fluída.

Compreendemos, neste sentido, que o espaço escolar é responsável por reforçar os mecanismos de poder que delimitam os espaços adequados para meninas e meninos.

Assim, para o desenvolvimento das reflexões que constituem esta dissertação, organizamos nossos argumentos em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta os conceitos norteadores de espaço escolar, juventude(s) e gênero. Estes conceitos definem o caminho teórico a percorrer no desenvolvimento da pesquisa. Também, neste capítulo, apresentamos as características da reprovação generificada. O segundo capítulo tem por objetivo compreender o espaço escolar a partir da vivência discente. Portanto, evidenciamos as avaliações que os discentes fazem de seus respectivos espaços escolares. O terceiro e último capítulo delinea as espacialidades vivenciadas pelos discentes e a relação destas vivências espaciais com a reprovação generificada.

CAPÍTULO I

UMA GEOGRAFIA DO DESEMPENHO ESCOLAR

Os dados evidenciados no Trabalho de Conclusão de Curso em 2013 indicaram um elevado índice de reprovação no colégio investigado. As médias de reprovação passaram de 13,7% em 2009 para 20% em 2012, mostrando que houve aumento de 6,3% nas reprovações, durante o período analisado [2009 a 2012]. Entretanto os dados que mais chamaram a atenção durante esta pesquisa foram os elevados índices de reprovação entre os meninos. Sendo a média de reprovação em meninos 76,42% enquanto que a média das meninas ficou em 23,58%. (OLIVEIRA; GONÇALVES; PIMENTEL, 2015).

Um conjunto considerável de pesquisadores brasileiros tem se interessado pela temática do desempenho escolar, como visto nas discussões de Paro (2003), Gomes (2005), Jacomini (2009), Menezes-Filho (2007) e Patto (2010). De forma geral, estes pesquisadores tanto apresentam uma compreensão da situação na qual se encontra o sistema educacional brasileiro, quanto propõe novos encaminhamentos teóricos e metodológicos para que se produzam inteligibilidades sobre os elementos do desempenho escolar, relacionados à aprovação, reprovação e abandono escolar.

Especificamente sobre a reprovação, não existe consenso sobre a valoração deste resultado do 'não aprendido', passado pelo crivo da avaliação, no funcionamento da educação, existindo autores que se posicionam de forma contrária a este modelo de 'correção' do déficit de aprendizagem', enquanto outros não avaliam a reprovação de forma negativa, desde que se pense no funcionamento da relação entre ensino e aprendizagem. Chamamos a atenção de que dentre os elementos que compõe o desempenho escolar, nosso interesse está relacionado à discussão sobre a reprovação, não a partir de uma perspectiva pedagógica, mas geográfica.

Como afirmado por Iarocinski e Silva (2008b), o espaço escolar deve ser compreendido para além de um local onde crianças e adolescentes são educadas. É através desta vivência espacial que estabelecemos e saboreamos o que é ser menino ou menina, que expectativas em relação ao futuro são produzidas, mas

também desejos, amores, afetos, medos e frustrações são vivenciados. Segundo as autoras, o espaço escolar é o local privilegiado do encontro de valores e culturas. Assim, é da relação entre encontro de estórias, como nos termos de Massey (2008), e o funcionamento da relação entre ensino e aprendizagem que discentes são aprovados, ou reprovados, ou abandonam o ensino. Portanto, a compreensão do desempenho escolar tem um forte conteúdo espacial, objetivo geral da presente dissertação, a qual busca compreender quais são as relações entre as vivências espaciais de alunas e alunos das Instituições Públicas de Ensino Médio Regular e a reprovação generificada na cidade de Ponta Grossa, Paraná.

Para tanto, dividimos as análises e discussões deste capítulo em três momentos. Iniciamos nossa argumentação através de uma compreensão geográfica do desempenho escolar. Na sequência, abordamos a reprovação a partir da relação entre gênero, juventude e desempenho educacional. Finalizamos este capítulo compreendendo as características gerais da reprovação generificada nas Instituições Públicas de Ensino Médio Regular na Cidade de Ponta Grossa, Paraná.

1.1 Compreendendo Geograficamente a Educação: o espaço escolar

Pesquisadores, principalmente da Educação, Psicologia e Sociologia, buscam uma compreensão dos problemas inerentes ao espaço escolar. Exemplos da recorrência desses estudos nestas áreas foram constatados na pesquisa de Brandão; Baeta e Rocha (1983), as quais realizaram um levantamento de pesquisas e produções teóricas nacionais e internacionais, referente ao período de 1974 a 1978, sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau (1ª a 8ª série)⁴. Neste estudo, além do reduzido número de pesquisas relacionadas à temática e também da baixa qualidade encontrada em muitas destas pesquisas, as autoras supracitadas evidenciaram que estratégias, como reprovação e promoção automática⁵, foram consideradas inadequadas, pois, além de não contribuírem com o processo de ensino-aprendizagem dos discentes, podem ser considerados delimitadores para a

⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, substituiu o antigo ensino de 1º grau, com duração de 8 anos, pelo ensino fundamental, com duração de 9 anos.

⁵ Sistema, ainda vigente em algumas escolas do Brasil, o qual visa erradicar a reprovação escolar. Entretanto, este sistema é questionado quanto a sua real capacidade de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Paro (2003, p. 51) “A supressão da reprovação é usada, então, simplesmente para maquiagem estatísticas [...]”. Isto é, para este autor, a promoção automática pode ser usada apenas como um artifício para mascarar a péssima realidade educacional brasileira.

segregação social. Pois, um discente, ao vivenciar inúmeras reprovações, acaba se desmotivando e conseqüentemente, evadindo-se do espaço escolar. Assim como, a promoção automática acaba se tornando um mecanismo de perpetuação de discentes com baixo rendimento escolar. Neste sentido as autoras afirmam que “A democratização do acesso não é garantia de democratização do ensino” (BRANDÃO; BAETA; ROCHA, 1983, p.11).

A pesquisa realizada por Patto (2010), no final da década de 1990, cujo tema central abordou os discursos sobre o fracasso escolar, também corrobora com as reflexões apresentadas por Brandão; Baeta e Rocha (1983). Segundo a pesquisadora a reprovação é um dos principais fatores que contribuí para o aumento das taxas de abandono escolar. O estudo desenvolvido por Paro (2003), logo no início do século XXI sobre a reprovação escolar, evidencia que, mesmo no decorrer de três décadas, os problemas relacionados à educação e ao espaço escolar continuam preocupando os pesquisadores de diversas áreas, como é o caso desta pesquisa, que visa compreender a reprovação generificada a partir de uma perspectiva geográfica.

Mesmo os autores [apresentados anteriormente] não tendo realizado discussões teóricas sobre espaço escolar a partir de um viés geográfico, o escopo destas pesquisas tem nos fornecido bases teóricas sobre o processo de ensino-aprendizagem, bem como os elementos estruturantes do desempenho escolar (reprovação, aprovação e abandono). Compreendemos que as normas que regulam o processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente, a reprovação, se instituem através do espaço escolar.

A organização do espaço escolar brasileiro está sob a égide de instâncias de poder, neste caso, do Estado e da União. As normativas que conduzem o funcionamento educacional encontram-se descritos na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (PCNs, 1998). Todavia, vale destacar que o Estado do Paraná segue as normativas das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs, 2008).

Neste sentido, por mais que o espaço escolar brasileiro deva ser conduzido pelas normativas da LDB e dos PCNs, no próprio documento da LDB fica explicito no segundo parágrafo do artigo 8º que “os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta lei” (LDB, 1996), ou seja, os Estados tem autonomia

para elaborar documentos que conduzam a organização dos sistemas de ensino. Também vale destacar que as instituições de ensino criam algumas regras próprias, aos indivíduos, as quais estabelecem a maneira adequada de se comportar nestas instituições, como por exemplo: não usar bonés, celulares em sala de aula, sentar-se em carteiras enfileiradas, não conversar com colegas durante as aulas, todos estes exemplos, entre muitos outros, evidenciam uma conduta própria de cada instituição, imposta aos sujeitos através do espaço escolar. Estas regras tornam-se uma forma de disciplinar o sujeito, principalmente, o corpo discente, criando a expectativa de um melhor desempenho escolar.

Ao dialogarmos com as argumentações de Foucault (2004) sobre o poder disciplinar, o qual estabelecia o modo como o espaço escolar, no século XVIII, deveria estar organizado para atender o objetivo de disciplinar os sujeitos que ali se encontravam, tem relação com a atual organização do espaço escolar encontrada nas instituições de ensino público que fizeram parte de nossa pesquisa. Disciplina esta que Foucault (2004, p. 162) concebe em primeiro lugar enquanto uma “distribuição dos indivíduos no espaço”. O espaço escolar apresenta uma disposição das salas de aula, biblioteca, pátio, quadra poliesportiva que atendem aos modelos tradicionais evidenciados por Foucault (2004) em sua obra ‘Vigiar e Punir’. Essa organização espacial também é evidenciada no interior das salas de aula. Nestas, as carteiras encontram-se dispostas em filas, a mesa do docente encontra-se a frente destas, seguindo um padrão hierarquizado, reafirmando a relação de poder dos docentes para com os discentes. Este modelo de organização espacial é resultado de um poder hegemônico que tem por objetivo implícito disciplinar os sujeitos.

A própria estrutura física e arquitetônica do espaço escolar nas atuais instituições estaduais de ensino público do município de Ponta Grossa⁶, evidencia uma organização espacial que remete aos modelos tradicionais, os quais segundo Foucault (2004) tinha por objetivo a disciplinarização dos indivíduos. O modelo tradicional, cujo nos referimos, foi instituído a partir do século XVIII o qual

⁶ Ao concebermos esta afirmativa estamos levando em consideração os contatos estabelecidos com colégios estaduais de ensino público de Ponta Grossa durante toda nossa trajetória de vida. A citar: Nossa formação educacional a qual ocorreu em instituições públicas. A participação no PIBID (Período de 2011 a 2014), o período de estágio de docência na educação básica (2012-2013) e também o contato com mais de 15 colégios públicos investigados ao longo de todo o percurso acadêmico até o momento (2016).

estabelecia o modelo estrutural, arquitetônico e de organização espacial, com o objetivo de incluir os cidadãos no projeto de modernidade (FOUCAULT, 2004).

Segundo Castro-Gómez (2005) o 'projeto de modernidade' aspirava tornar os indivíduos em seres homogêneos e aniquilar de seu imaginário a complexidade das formas de vida concretas. Um modo de invisibilizar essas múltiplas formas de vidas se deu a partir da 'invenção do outro', cujo este 'outro' seria o ser primitivo, o bárbaro, etc., os quais deveriam ser disciplinados. Esta disciplinarização se concretizava através do espaço escolar. E neste sentido, compreendemos que o espaço escolar é uma das escalas deste projeto de modernidade.

Deleuze (2008) destaca essa nova forma de poder como uma sociedade de controle. As novas configurações não se pautavam em inibir as múltiplas formas de vidas, mas sim em destacá-las. A modernidade em nome da razão e do humanismo, exclui de seu imaginário a complexidade, a ambigüidade e a contingência das formas de vida concretas. Neste sentido, se a modernidade exclui de seu imaginário a complexidade, a ambigüidade e a contingência, e sendo o espaço escolar uma de suas escalas geográficas, nada melhor que criar metas a serem alcançadas, ou em nossa compreensão, uma nota a ser atingida. Isto é, os discentes que não atingem a nota mínima exigida para passar de uma série (ano) para outra são considerados reprovados. Este é um dos mecanismos utilizados para separar os indivíduos [bons alunos (as) dos maus alunos (as)] e perpetuar a segregação social.

Podemos constatar a partir das observações de Deleuze (2008) que estamos seguindo o rumo incerto da sociedade de controle. É cada vez mais perceptível nos dias atuais, principalmente no espaço escolar, que esse controle torna-se cada vez mais presente. Basta observarmos um dos mecanismos de controle [câmeras] dispostos pelos cantos das salas de aula. Assim apresenta-se uma nova forma de manter a ordem nos recintos educacionais. Segundo a teoria deleuziana cada modelo de sociedade apresenta um tipo de máquina que lhe corresponde: "as máquinas simples ou dinâmicas para as sociedades de soberania, as máquinas energéticas para as de disciplina, as cibernéticas e os computadores para as sociedades de controle" (DELEUZE, 2008, p. 217).

Para Deleuze (2008) o poder disciplinar foi substituído pelas novas formas de controle da sociedade. Entretanto, ainda podemos observar nos espaços escolares a não eficaz técnica disciplinar, que mesmo com sua quase aniquilação, ainda tenta resistir frente às atuais mudanças. Em nossa compreensão e na atual

conjuntura em que encontramos os espaços escolares investigados, fica evidente que o poder disciplinar não foi completamente aniquilado pela nova forma de controle social, mas sim, que ambos caminham lado a lado, cada qual sendo um dispositivo de disciplinarização e controle dos indivíduos.

Neste sentido, ao trazer reflexões sobre prisões, hospitais, escolas, conventos, etc., Foucault (2004, p. 122) observa que a norma das “localizações funcionais vai pouco a pouco, nas instituições disciplinares” alterar os códigos de um espaço que até então revelava uma arquitetura aberta e pronta para múltiplos usos. Estes espaços passaram ao mesmo tempo, de um mero local de vigilância, para espaços disciplinadores, os quais passaram a ter uma função útil para a sociedade. Isto é, há uma repartição dos espaços, estão organizados em quadrículas onde se destina um espaço para cada indivíduo. Um exemplo seria o espaço escolar, assim como podemos observar no discurso apresentado por Foucault (2004, p. 122):

O espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados.

Assim como, anteriormente apresentado por Foucault (2004), a estrutura física e a organização espacial das instituições de ensino do século XVIII não são muito distintas das instituições de ensino do nosso atual contexto sócio-espacial. Este espaço ainda é dividido em salas, organizados em fileiras de carteiras, nas quais cada discente estará localizado, possibilitando um arranjo espacial adequado à função disciplinadora da escola, e quase sempre, este padrão pré-estabelecido no início do ano letivo permanece inalterado - salvo algumas exceções - como exemplos: discentes considerados indisciplinados; as filas são comumente observadas praticamente a todo o instante no ambiente escolar: filas para adentrar

na sala de aula, filas para o refeitório, etc.. E assim, continuamente, os indivíduos são distribuídos e organizados, a partir de uma lógica disciplinadora. Padrão hegemônico ainda sustentado nas atuais instituições de ensino, assim como observamos nos espaços escolares pesquisados durante a aplicação dos questionários.

Todas as considerações elaboradas por Foucault (2004) e Deleuze (2008) nos levaram as reflexões sobre o papel que é atribuído ao espaço escolar das atuais instituições de ensino e também dos mecanismos utilizados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, principalmente, nos que se referem ao desempenho escolar (reprovação, aprovação e abandono) dos discentes.

No tocante a isto, as perspectivas teóricas apresentadas por Massey (2008), nos revelam possibilidades de pensar o espaço escolar enquanto produto das inter-relações sociais, um espaço aberto e dinâmico, repleto de multiplicidades existenciais, dotados de simbologias e códigos que são cotidianamente compartilhados entre si. Então, o espaço jamais será acabado, pois se encontra em contínua construção/transformação a partir destas inter-relações. Todavia, mesmo Massey propondo a ideia da contínua construção/transformação do espaço a partir das inter-relações, existem permanências, que estão relacionadas a relações de poder hegemônicas. O espaço escolar é feito por estas permanências e transformações. Neste viés, entendemos como permanência, a manutenção das práticas disciplinares e de controle dos sujeitos. Kohan (2003) diz que a hegemonia é todo um complexo processo, através do qual se exerce a direção da força social na confrontação política da luta de classes. A dominação política, então, não se exerce unicamente com a violência e a repressão do Estado. Também se consegue através da direção política e da consumação da hegemonia, ou seja, a elaboração do espaço escolar, com suas regras de funcionamento, é um dos elementos do projeto da modernidade e da consumação da hegemonia.

Em relação a tal aspecto, destacamos como o espaço escolar é pensado em pesquisas de cunho geográfico. Para tanto, buscamos no Banco de Dados do Grupo de Estudos Territoriais (GETE)⁷, as seguintes palavras-chave as quais têm relação

⁷ O Banco de Dados do Grupo de Estudos Territoriais (GETE) não é um repositório de artigos, mas sim, um banco que contém informações dos artigos (13.990) de toda a produção Geográfica nacional, os quais estão publicados em 90 periódicos *on line*, desde 1974 a 2013. Os artigos estão classificados neste Banco de acordo com o Sistema Qualis Capes, a partir dos estratos A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5. (CÉSAR E PINTO, 2015).

com a questão central de nossa pesquisa – ‘Quais são as relações entre as vivências espaciais de alunas e alunos das Instituições Públicas de Ensino Médio Regular e a reprovação generificada na cidade de Ponta Grossa, Paraná?’: Espaço Escolar, Escola, Educação, Desempenho Escolar, Gênero, Jovens e Juventude(s), dos quais encontramos 517 artigos, sendo que destes, apenas 4 artigos e 1 dissertação concebem o conceito de Espaço Escolar enquanto uma escala geográfica.

Neste sentido, o artigo apresentado por Iaroczinski e Silva (2008b), evidencia discussões teóricas sobre o espaço escolar, crianças e adolescentes. Nesta pesquisa as autoras buscam compreender a função que o espaço escolar tem nas relações sociais estabelecidas cotidianamente por crianças e adolescentes de colégios públicos de ensino no município de Ponta Grossa, Paraná. Nesta busca, em compreender a função do espaço escolar, as autoras afirmam que o espaço escolar vai muito além de um mero local no qual se educa crianças e adolescentes. Segundo as autoras, este espaço, repleto de multiplicidades culturais, possibilita aos discentes vivenciar uma infinidade de experiências positivas e negativas. Pois, cada indivíduo traz consigo elementos culturais vivenciados em outras espacialidades. (IAROCZINSKI; SILVA, 2008b).

Esta concepção de espaço escolar, apresentada por Iaroczinski e Silva (2008b) vem ao encontro de nossas reflexões, nas quais entendemos que este espaço é repleto de pluralidades existenciais, aberto a novas possibilidades de relações sociais. Estas pluralidades, que permeiam o espaço escolar, compõem os sujeitos que coexistem através deste espaço: - docentes, discentes, equipe pedagógica e etc.. Cada indivíduo traz consigo as marcas, códigos, simbologias reafirmadas a partir de outras espacialidades (casa, rua, etc.), e assim, constroem suas identidades ao estabelecer vínculos afetivos com os demais indivíduos.

O artigo de Marques (2013) investiga as especificidades da escola a partir de uma análise geográfica. A este propósito, Marques (2013, p. 7) afirma que “se dizemos que a escola é apenas um espaço de socialização, nisso acabamos encerrando a questão, reduzindo o espaço ao papel de um palco inerte, [...]. Confunde-se aí, por exemplo, o espaço com lugar ou paisagem”. Compreendemos que não devemos reduzir o espaço escolar somente enquanto um espaço-

receptáculo, pois as inter-relações se estabelecem através do espaço escolar e não 'no' espaço escolar.

Assim como verificamos no próximo artigo encontrado no banco de dados. Neste artigo a autora Pinto (2009) ambiciona conceituar o espaço escolar enquanto um (sub)espaço, isto é, como parte de um 'todo' a partir de representações sociais construídas pelos sujeitos que vivenciam cotidianamente o espaço escolar e, também, por meio de articulações teóricas envolvendo as categorias geográficas: espaço, lugar, paisagem, região e território. Entretanto, a pesquisa apresentada por esta autora, não produz conexões inteligíveis com a problemática da nossa pesquisa.

Outra possibilidade de pensar o espaço escolar enquanto um conceito chave, para a compreensão de algum fenômeno, é encontrado no artigo de Costa (2016). Neste artigo o autor discute os mecanismos hegemônicos que regem as construções identitárias, os quais se instituem através do espaço escolar, tornando-se este um espaço conflitante entre as diversas identidades, principalmente, no que cerne a homossexualidade. Neste sentido, o autor (2016, p. 206, grifo do autor) destaca que o espaço escolar “[...] é conformado instavelmente por diferentes ‘presenças’⁸ que entram em disputa [...]”. Concernente aos mecanismos de poder que regem o comportamento dos indivíduos através do espaço escolar, Costa (2016) propõe que sejam desenvolvidas atividades educacionais que tenham como foco, as discussões sobre gênero e sexualidade no espaço escolar, visando à ruptura com os discursos do poder hegemônico que se instituem através deste espaço.

No tocante a desigualdade que se configura através do espaço escolar em relação às identidades, principalmente, homossexuais, a dissertação de Santos (2015) também nos revela a possibilidade de construirmos um diálogo entre espaço escolar e a reprovação generificada. Para a autora (2015) é através do espaço escolar que docentes constroem seus discursos em relação à homossexualidade. Para Santos (2015) uma possibilidade de subversão das práticas discursivas hegemônicas que se perpetuam através do espaço escolar, é a incorporação das discussões sobre gênero e sexualidade, principalmente durante a formação docente.

⁸ Grifo do autor.

Neste viés, compreendemos que, assim como os docentes criam e reproduzem [pré] conceitos sobre a homossexualidade, estes [docentes] também constroem discursos sobre a identidade de gênero⁹, conduzindo os discentes a seguir as normas hegemônicas e heteronormativas que regulam os indivíduos, visando a disciplinarização e controle dos corpos. (FOUCAULT, 2004, DELEUZE, 2008). Todavia, vale ressaltar que a incorporação de discursos sobre gênero, durante a formação docente não é a única saída para subverter a reprovação desigual entre alunas e alunos. A prática hegemônica e heteronormativa, muitas vezes, se perpetua através de outros espaços, como no caso, o espaço da casa, do trabalho, etc.. Talvez, a formação docente aliada a discursos sobre gênero que envolva outros setores da sociedade seja mais eficaz nessa tentativa de subversão das práticas heteronormativas.

Nesta busca realizada no Banco de Dados do Grupo de Estudos Territoriais (GETE), bem como, os dados evidenciados no Trabalho de Conclusão de Curso em 2013¹⁰ – os quais demonstraram que os índices de reprovação no colégio investigado passaram de 13,7% em 2009 para 20% em 2012, mostrando que houve aumento de 6,3% nas reprovações -, estas constatações revelaram-se preocupantes, principalmente, do ponto de vista geográfico, pois, o número de pesquisas relacionadas ao espaço escolar, educação, desempenho escolar e jovens/juventude(s), na ciência geográfica é bastante restrita, representando menos de 1% das pesquisas.

As multiplicidades que permeiam o espaço escolar podem ser entendidas por meio dos sujeitos que coexistem através deste espaço: - docentes, discentes, equipes pedagógicas e agentes educacionais. Cada sujeito, pertencente a estes grupos, carregam consigo suas experiências, vivenciadas através de outras espacialidades (casa, rua, etc.), e assim (re)constroem suas identidades a partir do contato que se estabelece com os demais indivíduos. Neste contexto, as vivências

⁹ Identidade de gênero é o profundo senso interno de uma pessoa sobre o que é ser seu gênero, é o gênero com o qual se identifica. Fonte: GREEN, Eli R.; MAURER, Luca. *The Teaching Transgender Toolkit: A Facilitator's Guide To Increasing Knowledge, Decreasing Prejudice & Building Skills*. Ithaca, Ny: Planned Parenthood Of The Southern Finger Lakes: Out For Health, 2015. Nesta pesquisa foi constatado, durante a aplicação dos questionários nos dez colégios, que as identidades de gênero (meninas e meninos) correspondiam ao sexo biológico (feminino e masculino).

¹⁰ 'Ensino-aprendizagem de Geografia: a questão da reprovação escolar' - Publicado na Revista de Ensino de Geografia (Uberlândia - Minas Gerais) - volume 6, número 11, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/>.

espaciais dos jovens discentes podem nos fornecer elementos para a compreensão da reprovação generificada.

Na compreensão de Massey (2008, p. 94) não devemos “conceber o espaço como um recorte estático através do tempo, como representação, como um sistema fechado, e assim por diante, são todos modos de subjugar-lo”. Da mesma forma, se concebermos o espaço escolar enquanto um espaço, meramente, inerte, estará permitindo que estes modos de subordinação já instaurados venham a obscurecer sua inquestionável relevância: “as multiplicidades coetâneas de outras trajetórias e a necessária mentalidade aberta de uma subjetividade espacializada.” Face a isto, reafirmamos que as interações sociais não podem ser compreendidas exclusivamente a partir da materialidade do espaço, ou seja, o espaço escolar não é somente composto por estruturas inertes e fixas, mas sim pela relação que se estabelece entre estas estruturas e os sujeitos que dela compartilham.

Esta mesma compreensão espacial também se verifica em Souza (1997, p. 22) o qual destaca que a materialidade do espaço social é “um ponto de partida válido”, mas que não pode ser considerado um “ponto de chegada de uma conceituação exigente”. Ou seja, devemos considerar o espaço muito além da sua materialidade, pois este espaço não é neutro, mas coadjuvante das relações sociais que se estabelecem através dele. Neste sentido, o espaço escolar é ao mesmo tempo, produtor e produzido pelas multiplicidades existenciais que vivenciam cotidianamente esta espacialidade. As relações sociais que se configuram através do espaço escolar não são as mesmas que se configuram em outras espacialidades. Cada espacialidade é única e conseqüentemente, as relações através dela construídas serão singulares.

Massey e Keynes (2004, p. 10) argumentam que devemos levar em conta “que a verdadeira possibilidade de qualquer reconhecimento sério da multiplicidade e da diferença depende ele próprio de um reconhecimento da espacialidade”. Sem reconhecermos de fato, a espacialidade em que se configuram estas multiplicidades existenciais, não há possibilidade de conhecermos a essência destas multiplicidades. Analogamente ao argumento apresentado por Massey e Keynes (2004), compreendemos que tão importante quanto conhecer os sujeitos¹¹ que vivenciam cotidianamente o espaço escolar, devemos também levar em

¹¹ Referimo-nos aos discentes participantes desta pesquisa.

consideração as [possíveis] espacialidades¹² que estabelecem conexões entre estes sujeitos e o espaço escolar. É neste sentido que buscamos compreender quais as relações entre as vivências espaciais dos discentes e a reprovação generificada.

Como visto anteriormente em Santos (2015) e Costa (2016) pensar o espaço escolar enquanto um mecanismo para a perpetuação dos discursos hegemônicos e heteronormativos é um dos vieses para compreender a reprovação generificada, entretanto, devemos desconsiderar as demais espacialidades vivenciadas pelos discentes. Tanto o espaço escolar, quanto as espacialidades casa, rua e trabalho [vivenciados pelos discentes, segundo os dados desta pesquisa], são constituídos por normas que regulam as identidades de gênero. E são estas normas, reafirmadas através dos discursos, que definem o que é ser ou homem ou mulher. Além disto, devemos destacar os aspectos culturais os quais são fatores limitantes para a construção de determinados discursos.

A Ciência Geográfica, por meio das abordagens de Nogué e Romero (2006), evidencia a possibilidade de reflexões que levem em conta os elementos culturais que se instituem através do espaço escolar, bem como, as relações sócioespaciais que se estabelecem através deste espaço, isto é, buscar a compreensão de fenômenos que são considerados 'efêmeros', 'intangíveis' e 'invisíveis', como no caso da reprovação generificada, a qual muitas vezes passa despercebida pelo próprio corpo docente. Neste sentido, podemos pensar o espaço escolar, não somente enquanto estrutura física, mas também enquanto um espaço de possibilidades para um arranjo relacional entre os sujeitos que através dele [espaço escolar] vivenciam cotidianamente estas infinitas possibilidades. A compreensão de que este espaço não pode ser pensado de forma dissociada das relações sociais corrobora com o pensamento de Souza (2013). Pois, o espaço escolar não é um depósito de indivíduos, ou seja, são através deste espaço que se configuram as relações sócio-espaciais, principalmente entre docentes e discentes, "no qual o 'sócio', longe de apenas qualificar o 'espacial', é, para além de uma redução do adjetivo 'social', um indicativo de que se esta falando, direta e plenamente, também das relações sociais". (Ibid., 2013, p.16, grifo do autor).

Contemplando as reflexões de Nogué e Romero (2006) e Souza (2013), os autores Junckes e Silva (2009, p. 150) ressaltam que "o espaço escolar é vivido

¹² Estas espacialidades (casa, rua, trabalho, colégio) foram evidenciadas durante a tabulação dos dados.

cotidianamente e as práticas que o conformam também se convertem em aprendizado, já que a educação ultrapassa os limites do sentido convencional do conhecimento tecnocrático” isto é, não devemos pensar o espaço escolar enquanto apenas um mero espaço onde há possibilidade de se adquirir conhecimento, ou no qual se prepara os discentes para atender a demanda do mercado de trabalho; assim devemos considerar que, o espaço escolar também constitui um longo período de nossa vivência espacial. (Ibid., 2009).

Da mesma forma podemos pensar a reprovação, isto é, o espaço escolar vai muito além de ser somente um espaço de conhecimento. Os jovens que ali se encontram cotidianamente tem uma infinidade de expectativa. No entanto, a valoração exacerbada a certos elementos pedagógicos, como no caso o desempenho escolar, oculta a capacidade de o espaço escolar ser também um espaço de socialização. É difícil quando se é jovem, focar somente no desempenho escolar e corresponder às expectativas dos professores (as) em relação às notas. O que se evidencia no espaço escolar é, o encontro de interesses, muitas vezes, antagônicos. Ou seja, discentes - os quais ainda se encontram na condição de jovens -, que buscam através do espaço escolar, além do conhecimento intelectual, experienciar e vivenciar as infinitas possibilidades de inter-relações. Para muitos docentes¹³ o espaço escolar é um lugar de acesso ao conhecimento (DAYRELL, 1996), o qual é medido por meio de avaliações, as quais culminam na aprovação ou reprovação discente.

Segundo Uller (2012, p. 81), “[...] a interpretação que o sujeito faz do seu ambiente escolar depende de toda a interação das diversas dimensões no desenvolvimento pessoal, reportando-se a todo seu histórico, às experiências realizadas e construídas dentro da escola”, mas também fora da escola. É neste espaço escolar, aberto e fluído, repleto de multiplicidades existenciais e em constante construção (MASSEY, 2008) que ocorre o encontro entre docentes e discentes, reprovados ou não reprovados, os quais encontram através deste espaço, não somente possibilidades de adquirir/produzir o conhecimento, mas sim, enquanto um espaço propício para instaurar uma pluralidade de inter-relações.

¹³ Está afirmação não tem por intenção generalizar todo o corpo docente. Ela é resultado das inúmeras observações e vivências do espaço escolar durante minha atuação enquanto discente e docente.

Embasado nas concepções de Araújo (1999), Uller (2012, p. 79) salienta que “o ser humano não é um ser pronto, acabado, mas em construção permanente, e como tal, se vê num contexto de complexidade onde interagem diversos fatores na constituição do ser humano”. Assim como o ser humano constrói permanentemente suas identidades, o espaço escolar, como visto anteriormente em Massey (2008), também está em constante processo de construção, a partir das inter-relações que através dele se estabelecem e por isso não podemos considerá-lo como acabado.

Em relação a tal aspecto, não podemos negar a complexidade que permeia tanto o espaço escolar quanto os sujeitos que através dele interagem. A expressão complexidade é originária do latim – *complexus* a qual é empregada por Morin (2007) a partir do sentido que é entendido como aquilo que é tecido em conjunto. Um tecido de componentes díspares e inseparáveis, isto é, as multiplicidades/complexidades¹⁴ coexistem num mesmo espaço-tempo, e assim, compõe nosso mundo extraordinário. Neste sentido, a teoria da complexidade nos possibilita pensar o espaço escolar enquanto um espaço de multiplicidades de inter-relações sociais, que não podem ser compreendidas separadamente da estrutura física desse espaço, ou seja, o espaço escolar não é somente composto por suas estruturas inertes e fixas, mas sim pela relação que se estabelece entre estas estruturas e os sujeitos. Morin (2007) ressalta que a complexidade possui características incômodas como: desordem e incerteza. Em face disto, é indispensável o conhecimento para eliminar as incertezas e possibilitar o ordenamento aos eventos, ou seja, selecionar os componentes de ordem, e assim, excluir a ambiguidade.

Partindo do contexto do espaço escolar contemporâneo, evidencia-se que este espaço é produto do cruzamento de múltiplas trajetórias de vida, de cada indivíduo [discentes, docentes, etc.], que o vivencia cotidianamente. A este propósito, Massey e Keynes (2004, p. 15) ressaltam que “para que haja histórias múltiplas, coexistentes, deve existir espaço. [...] isto levaria em consideração a possibilidade da coexistência de uma multiplicidade de histórias”. Pois, estes indivíduos ao vivenciar esta espacialidade trazem consigo, suas marcas,

¹⁴ Segundo o dicionário de sinônimos online os termos multiplicidade e complexidade são sinônimos. DICIONÁRIO DE SINÔNIMOS ONLINE. Disponível em: <<https://www.sinonimos.com.br/complexidade/>>. Acesso em: 03 de Jan de 2017.

simbologias, construídas ao longo da sua trajetória de vida e a partir de outras inter-relações e vivências espaciais [casa, rua, trabalho, etc.].

As reflexões teóricas elucidadas por Dayrell (1996) também nos trouxeram grandes contribuições para compreendermos a relação entre espaço escolar e as reprovações. Esta perspectiva nos incita a analisarmos o espaço escolar como um espaço 'sócio-cultural', como observado na argumentativa defendida por este autor:

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição. (DAYRELL, 1996, p. 1)

Segundo Dayrell (1996, p. 1) as instituições de ensino eram compreendidas a partir de duas teorias, que mesmo distintas entre si, partiam de uma análise macro-estrutural: "funcionalista (Durkheim, Talcott Parsons, Robert Dreeben, entre outros - e as teorias da reprodução (Bourdieu e Passeron; Baudelot e Establet; Bowles e Gintis; entre outros))". Essas abordagens tinham por objetivo examinar as consequências causadas no espaço escolar pelas principais estruturas de relações sociais, que caracterizam a sociedade capitalista, estas estruturas eram determinantes para o funcionamento do espaço escolar e também regiam o comportamento de seus indivíduos.

Pautado em Boaventura de Sousa Santos (1991) Dayrell (1996) revela o surgimento, após a década de 1980, de uma nova vertente de análise das instituições de ensino. Esta vertente, inspirada nos aportes do 'paradigma emergente', cujo principal enfoque era a superação dicotômica 'sujeito-objeto', tentava trazer novamente para as ciências sociais o sujeito como autor de sua própria história. Isto é, "apreender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura" (DAYRELL, 1996, p. 2).

Do mesmo modo podemos pensar nos alunos e alunas que vivenciam as instituições de ensino participantes desta pesquisa. Estas são compostas por jovens

discentes com idades entre 15 a 29 anos¹⁵. Entretanto, a idade não é o único marcador que analisaremos, pois também abordaremos as questões de gênero, pois devemos considerar que o espaço escolar não é homogêneo e os dados evidenciam que há uma reprovação generificada. Há uma multiplicidade de atores, com suas práticas culturais, distintas identidades que são construídas ao longo de suas trajetórias, e que vivenciam cotidianamente este espaço. Nos quais atribuem valores [positivos e/ou negativos] ao espaço escolar e também ao ensino.

Para muitos alunos (as), a educação é um meio de possibilitar-lhes melhores condições de trabalho. Entretanto, para outros, a escola torna-se um espaço de socialização, no qual estabelecem vínculos afetivos com os seus colegas, docentes, etc.. São diversas as configurações e vivências espaciais que estes jovens desenvolvem cotidianamente no espaço escolar. Entretanto, esta não é a concepção que a maioria dos docentes tem sobre os jovens. Para estes, são apenas ‘alunos’ (DAYRELL, 1996), como se os jovens, ao ‘adentrarem’ na instituição de ensino, deixassem do portão para fora todas as suas experiências vivenciadas em outras espacialidades [rua, casa, etc..]. Em relação a estes aspectos [as espacialidades vivenciadas pelos discentes], faz-se necessário conhecer os sujeitos, os quais foram investigados durante o desenvolvimento desta pesquisa – os jovens discentes, reprovados ou não, para que assim, possamos estabelecer uma relação entre as espacialidades vivenciadas e a reprovação generificada.

Na sequência deste capítulo, segunda seção, apresentamos as articulações teóricas que envolvem o conceito de gênero, juventude(s) e os elementos estruturais do desempenho escolar, principalmente, no que se refere à reprovação.

1.2 Uma relação entre Gênero, Juventudes e Desempenho Escolar: a reprovação

Na seção anterior apresentamos as reflexões sobre o espaço escolar a partir de uma compreensão geográfica - sendo nosso foco principal a educação e a reprovação. Neste sentido evidenciamos as possibilidades da Ciência Geográfica

¹⁵ No Brasil (2005), a criação da Secretaria Nacional de Políticas de Juventude e do Conselho Nacional de Juventude se estabeleceu à população jovem, aqueles que correspondem a idades entre 15 e 29 anos, possibilitando a criação de políticas públicas que atendessem a esta camada da população. Isto ocorreu pelo fato dos jovens dedicarem maior tempo na formação educacional e profissional, e assim, consequentemente, permanecendo mais tempo na casa dos familiares. (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFSZ, 2015).

realizar a compreensão dos problemas inerentes ao espaço escolar. Entretanto, ao constatar, através dos dados, que a reprovação é generificada e que os sujeitos que fazem parte desta reprovação são jovens discentes com idades entre 15 e 29 anos, fez-se necessário buscar as articulações teóricas que subsidiem a compreensão dessa reprovação generificada. Para tanto dividimos esta seção em três subções: Desempenho Escolar e suas distintas abordagens; Gênero e Educação; Juventude(s) e Condição Juvenil.

Nestas subseções serão abordados os conceitos de gênero (DAL'IGNA, 2005, 2007; LOURO, 1997), juventude(s) e condição juvenil (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015; DAYRELL, 1996, 2007). Também delineamos as discussões sobre o desempenho escolar a partir dos autores Paro (2003), Gomes (2005), Menezes-Filho (2007), Jacomini (2009) e Patto (2010), os quais realizam reflexões sobre os elementos do desempenho escolar [aprovação, reprovação e abandono].

Todas as reflexões delineadas no decorrer destas três subções estabelecem uma conexão direta com nossa questão central: 'Quais as relações entre as vivências espaciais de alunas e alunos das Instituições Públicas de Ensino Médio Regular e a reprovação generificada na cidade de Ponta Grossa, Paraná?', portanto iniciamos estes diálogos a partir das distintas abordagens sobre o desempenho escolar.

1.2.1 Desempenho Escolar e suas distintas abordagens

O desempenho educacional tem sido objeto de interesse de vários pesquisadores no Brasil (BRANDÃO; BAETA; ROCHA, 1983, GOMES, 2005, JACOMINI, 2009, MENEZES-FILHO, 2007, PARO, 2003, PATTO, 2010), os quais buscam apresentar o cenário em que se encontra o sistema educacional brasileiro, e também, trazer novas perspectivas teórico-metodológica para compreender os elementos estruturais que definem o 'bom' ou 'mau' desempenho escolar, como: aprovação, reprovação e abandono. Não pretendemos julgar a reprovação enquanto boa ou ruim, mas sim, apresentar as distintas abordagens dos pesquisadores brasileiros que contribuíram com reflexões teóricas e que viabilizasse elementos

para a compreensão do desempenho escolar e, conseqüentemente, a reprovação generificada.

Nestas linhas de pesquisas, que englobam reflexões em torno do desempenho escolar e da reprovação, encontramos autores que se posicionam contrários a este modelo de 'correção' do *deficit* de aprendizagem (JACOMINI, 2009, PARO, 2003, PATTO, 2010), quanto, autores que não veem a reprovação como algo tão negativo, desde que venha a ser repensado o modo como se configura o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido com os discentes reprovados (GOMES, 2005, SILVA; DAVIS, 1993).

Nas reflexões teóricas apresentadas por autores como Paro (2003), Jacomini (2009) e Patto (2010) a reprovação além de desestimular o discente, também corrobora para elevar os índices de abandono escolar, pois, os alunos/as que reprovam inúmeras vezes (multirrepetentes) se tornam desinteressados pelos estudos, o que conseqüentemente, esta situação leva ao fracasso escolar das instituições de ensino, ou seja, o espaço escolar torna-se um espaço de perpetuação das desigualdades sociais ao não conseguir reverter as elevadas taxas de reprovação e abandono, e principalmente, o insucesso de seus discentes.

Em seu livro 'Reprovação Escolar: renúncia à educação', Paro (2003) apresenta alguns fatores que podem ser decisivos para a manutenção da reprovação escolar por parte dos docentes e das instituições de ensino. Fatores estes que podem ser compreendidos a partir de quatro categorias: (1) socioculturais, (2) psicobiográficos, (3) institucionais e (4) didático-pedagógicos. Os mesmos estão descritos na sequência:

1 - Socioculturais - diz respeito aos valores conferidos pelos sujeitos que vivenciam o espaço escolar, os quais continuam a reafirmar e se culpar pelas reprovações. Estes sujeitos não encontram alternativas para subverter esta situação;

2 - Psicobiográfico - está imbricado na personalidade dos indivíduos, que podem ter sofrido influência de experiências negativas anteriores, ao vivenciarem atos de reprovação, mesmo como discentes, e assim, reproduzem estes atos;

3 - Institucional - está sustentado pela própria realidade escolar, enquanto estrutura física, a precariedade de materiais necessários para uma educação de qualidade, corroborando para elevar os índices de reprovação. Paro (2003) ressalta sobre a precariedade destas estruturas. Sabemos que a realidade de muitas instituições públicas de ensino revela a precariedade do espaço escolar.

4 - Didático-pedagógicos - refere-se ao processo de ensino-aprendizagem, desde a maneira como os conteúdos são apresentados aos alunos até o ato de interiorizar a importância da educação para a sua formação e transformação social. O espaço escolar tem por função principal a formação educacional de seus discentes, e essa formação educacional não pode ser pensada de maneira isolada do processo de ensino-aprendizagem.

Estes fatores representam a realidade dos sistemas educacionais os quais consideram a reprovação um elemento natural de sua dinâmica educacional. E ainda, o quanto estes discursos podem estimular a prática da reprovação ao serem ratificados por modelos estruturais e valores socialmente construídos, haja vista que estes discursos compõem o espaço escolar. E, sendo a reprovação uma prática que permite separar os indivíduos entre os que ‘adquiriram’ ou não o conhecimento necessário para prosseguir à série/ano escolar seguinte, esta prática retroalimenta os mecanismos de desigualdade social, isto é, ‘bumerangue’¹⁶ no qual a reprovação alimenta as desigualdades sociais e, conseqüentemente, esta alimenta os elevados índices de reprovação.

Essa evidência da reprovação enquanto um dos mecanismos de manutenção das desigualdades fica explícito nas reflexões de Bourdieu (2007), o qual chama a atenção para a perpetuação das desigualdades sociais através do espaço escolar:

É provavelmente por um feito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 2007, p. 41).

A partir destas reflexões (BOURDIEU, 2007) compreendemos que as reprovações possibilitam a valorização do poder hegemônico excludente, pois ao vivenciar [sucessivas] reprovações o discente torna-se muitas vezes desmotivado, e, segundo Patto (2010), essa desmotivação favorece o aumento dos índices de abandono escolar. A reprovação - lida enquanto um mecanismo reprodutor de

¹⁶ Segundo o Dicionário Informal (2009, n.p.) “[...] peça curva que, arremessada, retorna ao ponto de origem”. DICIONÁRIO INFORMAL. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/bumerangue/>. Acesso em: 27 de fev. de 2017.

desigualdades - tem por consequência inviabilizar o acesso destes [discentes] a melhores condições de vida, seja na parte econômica e/ou cultural.

Dubet (2005, p.30) em consonância com o pensamento de Bourdieu (2007) em relação às desigualdades enraizadas no espaço escolar, diz que “enquanto os indivíduos pensam que suas desigualdades escolares decorrem do trabalho que realizam livremente, a igualdade fundamental está garantida”. Porém, quando descobrem que mesmo com seus inúmeros esforços não são considerados iguais aos demais, estes indivíduos acabam se responsabilizando pelo próprio fracasso escolar, elevando seu complexo de inferioridade, o que lhes deixa muitas vezes por opção o abandono escolar ou a perpetuação desse fracasso. “A ‘meritocracia escolar’ pode ser um princípio libertador, o que não impede que legitime as desigualdades, na medida em que atribui sua responsabilidade às próprias vítimas.” (Ibidem, p.30).

Paro (2003) destaca que a meritocracia é vista por parte dos pais como algo natural, inerente ao próprio sistema educacional. Segundo o autor (2003, p. 78) muitos destes pais compreendem o espaço escolar enquanto um meio para passar de ano [letivo] e obter um diploma, por isso “a preocupação do adulto é quase sempre com a nota”, desconsiderando por inúmeras vezes o próprio aprendizado. Neste sentido, o sistema avaliativo possibilita essa relação dos pais com a meritocracia. À medida que o discente obtém boas notas ao longo do período letivo, isto resulta numa aprovação, e conseqüentemente, este discente estará apto a prosseguir o período letivo seguinte, ou seja, “a nota boa e a promoção funcionam, assim, de modo bastante significativo, como o reconhecimento do mérito do estudante, produto de seu esforço, na competição pela vida”. (PARO, 2003, p. 79).

As reflexões apresentadas anteriormente por Bourdieu (2007), Dubet (2005), Jacomini (2009), Paro (2003) e Patto (2010) nos forneceram elementos para a compreensão da reprovação enquanto algo negativo. Estes elementos evidenciam que a reprovação é um dos principais mecanismos de reprodução do fracasso escolar e das desigualdades sociais. Todavia é importante destacar que existem reflexões de autores que se posicionam a favor da reprovação. Sobre este ponto de vista, Silva e Davis (1993) e Gomes (2005) argumentam que a reprovação nem sempre é algo negativo. Na compreensão destes autores, há uma possibilidade de que estes discentes reprovados, ao refazer à série/ano letivo, tenham ‘melhor’ aproveitamento dos conteúdos, necessários para a continuidade do processo de

ensino-aprendizagem - levando em consideração de que estes discentes adquiririam um amadurecimento psico-pedagógico de um ano letivo para o outro.

Outro aspecto importante para os autores (SILVA; DAVIS, 1993, GOMES, 2005), os quais defendem a continuidade da reprovação escolar, leva em conta a importância do trabalho metodológico desenvolvido pela equipe pedagógica e corpo docente. Para tanto, é necessário que estes discentes [reprovados] tenham acompanhamento adequado, como apoio pedagógico, além de que lhes seja proporcionado outras metodologias de ensino, viabilizando o seu melhor desempenho escolar e sem prejuízos na aprendizagem. Segundo os autores supracitados este trabalho pedagógico pode contribuir positivamente para minimizar a evasão escolar, pois na concepção de Patto (2010) - que é contrária a essa positividade - a reprovação é uma das principais causadoras das altas taxas de abandono escolar.

Mesmo que estes autores (SILVA; DAVIS, 1993, GOMES, 2005) defendam o lado positivo da reprovação, Jacomini (2009), Paro (2003) e Patto (2010) discordam dessa visão utópica. Para os autores, a visão de que os discentes teriam mais oportunidade e maturidade para aproveitar de melhor forma esse conteúdo não apreendido, é entendido como uma visão deturpada, pois segundo eles, os discentes reprovados acabam se desestimulando, porque em grande parte dos casos, estes discentes repetem inúmeras vezes, e conseqüentemente, com idades inadequadas para a série em curso, elevam os índices de evasão escolar.

Um ponto de convergência entre autores favoráveis e não favoráveis à reprovação está relacionada à necessidade de buscar alternativas para melhorar o trabalho educacional desenvolvido com os discentes reprovados. Pois não é possível lhes atribuir a reprovação somente pela carência de maturidade ou pela insuficiência de conteúdos indispensáveis na obtenção da nota mínima, preestabelecida para dar continuidade à série/ano subsequente.

O autor Menezes-Filho (2007) não teve por objetivo se posicionar contra ou a favor da reprovação, mas sim trazer uma discussão referente ao desempenho escolar dos discentes (de instituições públicas, privadas e federais, no Brasil) da 4ª e 8ª séries¹⁷ do ensino fundamental I e II, respectivamente, e da 3ª série do ensino médio, avaliando os conhecimentos em Matemática, a partir dos dados do SAEB

¹⁷ O Ensino Fundamental de nove anos adotou nova nomenclatura, no qual a antiga 4ª série passou a ser o 5º ano e a 8ª série refere-se ao 9º ano. (LDB, 1996).

(Sistema de Avaliação do Ensino Básico) de 2003. Segundo este autor, os dados revelaram uma discrepância enorme em relação às notas referentes a cada estado brasileiro, pois mesmo considerando as características familiares dos discentes, as instituições apresentaram dentro de uma mesma rede de ensino – público, privado e federal -, um desempenho considerado muito bom e outras com desempenho muito ruim. Menezes-Filho (2007, p. 1) afirma que, mesmo que a partir da década de 1990 o sistema educacional de ensino brasileiro tenha apresentado um avanço relativamente considerável, “os resultados de avaliações internacionais mostram que o desempenho dos alunos brasileiros é muito ruim com relação ao que seria esperado com relação a outros países”. Neste sentido, o autor chama a atenção para a qualidade da educação básica oferecida, principalmente, aos discentes das instituições públicas de ensino.

Em relação a tal aspecto a Huffpost Brasil (2017) apresenta dados fornecidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE/2015) sobre os *rankings* de aprendizagem. Estes dados indicam que em 2015, dos 72 países que participam da pesquisa, o Brasil ficou entre os últimos colocados. Das áreas de conhecimento analisadas, o Brasil ficou na posição 63 em ciências, 59 em leitura e 66 em matemática. Mas, os dados que mais se destacaram foram em relação à reprovação. Neste quesito, o Brasil teve um dos piores índices em 2015, tanto no ensino fundamental (8,2%) quanto no ensino médio (11,5%). Segundo a OCDE (2015) a média mundial em relação à reprovação é de 2,9%. Estes dados reforçam os dados evidenciados em nossa pesquisa, entretanto, não trazem uma compreensão da reprovação generificada.

É importante destacar a relevância de todas as colocações apresentadas pelos autores supracitados ao longo desta subseção, no que se refere ao problema instaurado na qualidade do sistema educacional brasileiro. Todavia, vale lembrar os diversos problemas encontrados no espaço escolar como a manutenção dos padrões hegemônicos que regem as identidades de gênero, os quais determinam comportamentos distintos para meninas e meninos. Relativo a isto, apresentamos a segunda subseção deste capítulo. Nesta subseção salientamos as reflexões sobre educação e gênero, para que possamos evidenciar os mecanismos que regulam as identidades de gênero através do espaço escolar, e assim, trazer elementos para a compreensão da reprovação generificada.

1.2.2 Gênero e Educação

O pesquisador Senkevics (2014) afirma que já é de conhecimento de muitos que o desempenho escolar brasileiro dos meninos é inferior ao das meninas. Neste sentido, o autor ressalta que existem diversas tentativas para tentar explicar essa discrepância. Uma delas indica que o espaço escolar tende a enaltecer os comportamentos, como tenacidade, pacificidade e disciplinaridade, frequentemente exteriorizadas pelas meninas e negligenciadas entre os meninos. Esses comportamentos, perpetuados culturalmente, seriam nutridos pela família, isto é, construído em casa, no ceio do lar. Neste sentido, a própria família é responsável por reforçar os mecanismos mantenedores dos padrões hegemônicos através desta espacialidade.

Entretanto, compreendemos que não somente a espacialidade casa é responsável por reforçar os mecanismos que regem os comportamentos de meninas e meninos, mas o espaço escolar também tem contribuído para um ordenamento comportamental. Concomitante a isto, os autores Pulcino; Pinho e Andrade (2014, p. 129) destacam que o espaço escolar vai muito além de um espaço de socialização, pois é através deste espaço que “são reproduzidas relações de poder que incluem práticas machistas e sexistas”.

O próprio Costa (2016), já citado na seção 1.1, recorda que o espaço escolar possibilita, por meio de práticas discursivas, a manutenção dos mecanismos de poder - hegemônicos e heteronormativos -, que governam as construções identitárias. As práticas discursivas desenvolvidas no contexto escolar incidem no comportamento dos jovens discentes, os quais devem conformar o ordenamento biológico atribuído aos corpos masculinos e femininos. No entanto, os autores Pulcino; Pinho e Andrade (2014) discordam desta visão dicotômica. Para eles “o masculino e o feminino não são características dadas ou naturais aos seres humanos, mas sim características que aprendemos e reafirmamos ao longo de nossas vidas, ou seja, trata-se de reiterados controles dos corpos”. (2014, p. 130)

Ao realizarmos as interpretações dos dados levantados em nossa pesquisa sobre a média de reprovações entre meninas e meninos, constatamos que houve uma superioridade das reprovações em meninos (28,5%) em relação às meninas (16,5%). Para a obtenção dos dados foram aplicados 1535 questionários semiestruturados, aos discentes (de 15 a 29 anos de idade) de dez instituições

públicas com ensino médio regular, da cidade de Ponta Grossa, Paraná. A localização destas instituições é bastante heterogênea, pois, duas se localizam na área central de Ponta Grossa, três estão localizadas na periferia próxima e cinco na periferia distante.

Tais informações nos auxiliam na compreensão de que os dados estão atrelados à própria vivência do espaço escolar por meninos e meninas, visto que este espaço é constituído por elementos de masculinidade e de feminilidade. Destarte, o comportamento das reprovações não é homogêneo, mas sim heterogêneo relacionado à categoria de gênero. Sendo assim, o espaço escolar reproduz os padrões comportamentais almejados para estes jovens (meninos e meninas). Neste sentido Margulis e Urresti (1996, p. 27, tradução nossa) afirmam que “a juventude não é independente do gênero: é evidente que, em nossa sociedade, o tempo transcorre para a maioria das mulheres de uma maneira diferente do que a maioria dos homens;”¹⁸, mas assim como o ‘tempo’, o espaço também é vivenciado de maneira distinta por homens e mulheres. Uma sociedade regida pelos padrões heteronormativo interdita determinados espaços para as mulheres.

Com base nas observações de Silva et al. (1999, p. 221), o direcionamento do sistema educacional, como socialização, a partir da constituição familiar até o âmbito escolar, “está permeada de estereótipos de gênero, definindo, ou seja, autorizando ou interditando determinados campos de conhecimento e de ação, como femininos ou masculinos.” Concernente a esta afirmação, os dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2012) indicam que o desempenho escolar de meninos e meninas no Brasil é bastante desigual, mostrando a disparidade de gênero no desempenho escolar. Estes dados foram obtidos com base nos resultados do Programa Internacional de Desempenho Escolar (PISA) o qual avalia o desempenho em matemática, ciências e leitura em alunos dos 9º anos. Ao analisar dados do Brasil, meninos apresentaram desempenho superior em relação às meninas nos conhecimentos matemáticos. Entretanto, ao considerar os níveis básicos de conhecimento em matemática e ciências, de modo geral, o país apresenta um dos maiores contrastes de

¹⁸ “*la juventud no es independiente del género: es evidente que, en nuestra sociedad, el tiempo transcurre para la mayoría de las mujeres de una manera diferente que para el grueso de los hombres*”. (Margulis e Urresti, 1996, p. 27).

desempenho entre meninos e meninas, ficando abaixo da média dos outros países-membros da OCDE.

Neste sentido, compreendemos que tanto o núcleo familiar quanto o espaço escolar são disseminadores dos estereótipos que definem as identidades de gênero. Espaços onde são impostas regras comportamentais concebidas como adequadas, através dos quais meninos e meninas devem ser conduzidos de maneiras distintas, seguindo um padrão heteronormativo, propriamente dito. É imperativo ressaltar que esta condução de meninas e meninos com o objetivo de corresponder aos comportamentos esperados reflete no desempenho escolar.

Segundo Dal'Igna (2005, 2007) meninos, geralmente, são considerados mais agitados e agressivos, conseqüentemente poderiam apresentar mais dificuldades na concentração, o que neste caso, justificaria o fato destes terem baixo desempenho escolar. Contrário deste paradigma, meninas são consideradas menos inquietas e mais organizadas, logo seu bom desempenho escolar estaria subordinado à sua feminilidade. Entretanto, não é possível seguir apenas a lógica binária - feminino e masculino -, visto que há inúmeras possibilidades para compor este espaço. (DAL'IGNA, 2005, 2007).

Ao dissertar sobre os 'conceitos normativos', Scott (1989) afirma que, estes explicitam acepções simbólicas, as quais ratificam os modelos comportamentais preestabelecidos socialmente, reprimindo, assim, variadas formas existenciais que não atendam aos padrões que compõem a forma binária do ser masculino e feminino. Coadunando com Scott (1989), compreende-se que tais conceitos observados se estabelecem através do espaço escolar, regulando os comportamentos dos indivíduos que ali compartilham dessa espacialidade.

Louro (1997) também coaduna com a visão destes autores, ao afirmar que a escola é um lugar de delimitações espaciais distintas para meninos e meninas. Nestes espaços se instituem regras comportamentais que são carregadas de simbologias, e que determinam os limites do que cada indivíduo deve ser, favorecendo a separação de meninos e meninas. Tais símbolos, códigos e demarcações estão presentes em nosso dia a dia, que, na maioria das vezes, não identificamo-los, ou internalizamos sem questioná-los.

No espaço escolar meninos e meninas se organizam e se movimentam de variadas formas, viabilizando a "naturalidade" comportamental. Neste sentido, Louro (1997) afirma que:

Tal "naturalidade" tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. Observamos, então, que eles parecem "precisar" de mais espaço do que elas parecem preferir "naturalmente" as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de "invadir" os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na "ordem das coisas". (LOURO, 1997, p. 60, grifo da autora).

Todas essas observações presumem que a naturalidade comportamental, impregnada em meninos e meninas, reforça a distinção no desempenho escolar, principalmente porque tanto o núcleo familiar, quanto a escola, sustenta estes padrões comportamentais diferenciados.

Essas delimitações, repressões a outras formas de existência podem influenciar na construção da identidade do sujeito. Segundo Hall (2006) essas identidades são construídas ao longo de sua existência e não no momento crucial do seu nascer. Sendo assim, o indivíduo nasce biologicamente com o sexo feminino ou masculino, mas suas identidades são constituídas com base nas suas experiências individuais e coletivas, ou seja, nas palavras de Beauvoir (1970, p. 7) "todo ser humano do sexo feminino não é, portanto, necessariamente mulher", assim como, nem todo o ser que nasce com a genitália masculina será um homem. Neste sentido, compreendemos que as diferentes espacialidades vivenciadas pelos jovens discentes participantes desta pesquisa são fundamentais para a construção destas identidades de gênero.

Ao constataremos as discrepâncias nas reprovações entre meninas e meninos, das dez instituições de ensino médio da cidade de Ponta Grossa, identificamos a relevância, mas também a carência de pesquisas relacionadas a gênero e reprovação escolar no âmbito da ciência geográfica. Para tanto, partimos da premissa que as reprovações estão vinculadas ao desempenho escolar desigual entre meninos e meninas, visto que estes apresentam distintas formas comportamentais, padronizadas socialmente e sustentada por estereótipos de gênero que definem o sujeito enquanto ser masculino (meninos: indisciplinados, agitados, agressivos) e feminino (meninas: comportadas, organizadas, dóceis) (SILVA et al., 1999). Não que estes padrões comportamentais sejam fixos e nem fatores determinantes das reprovações, mas este é um dos caminhos de produção de inteligibilidade do fenômeno, haja vista as reflexões de autores que discorrem

sobre a temática, como vistos em Louro (1997), Silva et al. (1999), Carvalho (2001) e Dal'Igna (2005, 2007).

Corroborando com as normas fundadas socialmente, docentes constroem e reafirmam estas simbologias através de representações, pois a representação “expressa, em seu modo de produção, em seus elementos constitutivos e em suas consequências na vida social, a complexidade das inter-relações entre o mundo interno e externo, entre sujeitos individuais e as coletividades” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 70), isto é, ao afirmarem que meninos são mais indisciplinados e que meninas são mais dóceis, estes docentes estão reafirmando os padrões sociais que regem os mecanismos de gênero para homens e mulheres (DA'IGNA, 2007).

A este propósito, Dayrell (1996) salienta que a finalidade do espaço escolar se restringe meramente a condição final dos discentes: ‘passar ou não de ano’ e com isso os aspectos cognitivos ‘(bom ou mau aluno, esforçado ou preguiçoso, etc..)’ e comportamentais ‘(bom ou mau aluno, obediente ou rebelde, disciplinado ou indisciplinado, etc...)’ tornam-se o eixo central para atingir os bons resultados no desempenho escolar. Nestes casos desconsideram-se as pluralidades dos sujeitos que permeiam o universo escolar em detrimento dos aspectos pedagógicos.

A construção de auto-imagens pode refletir nos resultados do desempenho escolar e também nas subjetividades destes jovens, bem como no desempenho social em outros espaços. Desse modo, Dayrell (1996) afirma que:

É um diálogo com estereótipos socialmente criados, que terminam por cristalizar modelos de comportamento, com os quais os alunos passam a se identificar, com maior ou menor proximidade: o "bom aluno"; o "mau aluno", o "doidão"; o "bagunceiro"; o "tímido", o "esforçado". Concorre para essa escolha a tradição que a própria escola, e seus professores, mantêm, relacionada com uma concepção de aluno, naquele espaço. (DAYRELL, 1996, p. 20, grifo do autor).

Assim sendo, podemos salientar que a vinculação destas auto-imagens representadas através dos discursos proferidos por alguns docentes é tanto reprodutora quanto disseminadora das desigualdades que permeiam o espaço escolar e que pode ser exteriorizada em outras espacialidades vivenciadas por estes jovens, a partir do momento que estes estereótipos marcam suas subjetividades.

O espaço escolar tem se tornado um espaço de tensões, conflitos entre a condição de ser jovem nos dias atuais e a condição de ser ‘aluno’. Os jovens só são

alunos no ambiente escolar, isto é, a condição de ser aluno está imbricada e só construída em determinada espacialidade [escola]. Segundo Dayrell (2007) sob o aporte teórico de Sacristán (2003) o termo 'aluno' foi concebido historicamente a partir de um modelo de escola e sociedade. Entretanto, a sociedade foi delineando outras trajetórias. A escola, em contrapartida, não acompanhou estas mudanças, e assim buscou distanciar as conexões entre o espaço escolar e a sociedade como um todo. Todavia, o contexto histórico que era vivenciado naquele período por determinada sociedade e instituição de ensino não são os mesmos em nosso contexto atual. O modelo disciplinar que regia o espaço escolar naquele momento tinha por objetivo produzir o jovem-aluno como sendo um só em qualquer espacialidade, porém a condição de ser jovem nos dias atuais não se dá somente a partir de determinada espacialidade [escola], mas sim pelo contexto sócio-espacial e cultural em que foram produzidas as concepções de ser jovem na atualidade. Assim sendo, hoje o jovem tem a difícil tarefa de se constituir ao mesmo tempo enquanto aluno e jovem, como seres indissociáveis e homogêneos.

De um lado estão os jovens com suas perspectivas de vida, os quais buscam na escola um espaço de socialização, de ampliação de suas experiências afetivas. Porém, de outro lado, estão os docentes com suas 'metas' a serem cumpridas, dentro do prazo determinado pelas políticas educacionais (atender ao calendário letivo com seus respectivos conteúdos programático). Toda a arquitetura escolar, disposição das salas, biblioteca, refeitório, corredores, etc. são racionalmente planejados para atender as normas que regem as instituições de ensino e também de seus discentes. Segundo ressalta Juarez Dayrell (1996):

[...] boa parte da escola é pensada para uma locomoção rápida, contribuindo para a disciplinação. A biblioteca fica num canto do prédio, espremida num espaço reduzido. Nenhum local, além da sala de aula, é pensado para atividades pedagógicas. Da mesma forma, a pobreza estética, a falta de cor, de vida, de estímulos visuais, deixam entrever a concepção educativa estreita, confinada à sala de aula e à instrução (DAYRELL, 1996, p. 13).

Muitas vezes o espaço escolar parece vivenciar um 'mundo' totalmente alheio à realidade encontrada além dos muros da escola, que conseqüentemente, tentam impedir que as 'tentações mundanas' se aproximem dos jovens que ali frequentam. O 'mundo' encontrado fora destes muros se torna cada dia mais atrativo

para alguns jovens e muitos não atribuem sentido para estarem cotidianamente na escola, numa sala de aula, entre quatro paredes, tendo que permanecer quase que o tempo todo em seu 'quadrículo' (carteira) como diria o próprio Foucault (2004), ou como sugerido na lógica apresentada por Deleuze (2008), observa-se a frustrada tentativa de controle dos corpos.

O próprio atual sistema educacional promove um distanciamento entre realidade vivenciada pelos jovens discentes e a que é desenvolvida através do espaço escolar. Por tanto, faz-se imprescindível à superação do atual sistema de ensino cujo delimita o conhecimento a partir da fragmentação do currículo, e assim oportunizar a produção de um conhecimento planetário, no qual o jovem educando se descubra como parte integrante do planeta, bem como capaz de modificá-lo. Neste contexto a teoria da complexidade (MORIN, 2004) evidencia a urgência de transformações nas bases estruturais hierárquicas que sustentam a sociedade, pois esta como parte de um organismo vivo e complexo é simultaneamente interdependente e versátil na proporção em que expande suas relações. Como visto em suas palavras, "[...] o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro." (MORIN, 2004, p. 104). Deste modo são indispensáveis, à formação de docentes, discursos que compreendam as complexidades que permeiam o espaço escolar e assim, subsidiem o desenvolvimento intelectual de seus jovens discentes.

Para que essa formação docente seja eficaz é válido lembrar que estes jovens meninas e meninos carregam consigo marcas e códigos construídos através de outras vivências espaciais as quais poderão desencadear conflitos entre a condição de ser jovem e aluno(a) ao mesmo tempo. Estes jovens discentes criam suas expectativas de vida, mas, muitas vezes o espaço escolar não corresponde a estas expectativas. Neste sentido, para que pudéssemos compreender o que pensam os jovens sobre o espaço escolar trouxemos alguns fragmentos das respostas dos sujeitos que participaram, tanto na pesquisa elaborada por Dayrell (1996), quanto da pesquisa organizada por Abramovay; Castro e Waiselfisz (2015), os quais buscavam compreender a realidade vivenciada por jovens discentes em relação à educação e os significados atribuídos ao espaço escolar.

Dayrell (1996, p. 10, grifo do autor) traz as falas de docentes de escolas do período noturno 'sobre o significado da escola' para os jovens [discentes]: "o lugar de encontrar e conviver com os amigos; o lugar onde se aprende a ser 'educado'", "o

lugar onde se aumenta os conhecimentos”; “o lugar onde se tira diploma e que possibilita passar em concursos”. Segundo o autor, estas distintas formas de significar o espaço escolar poderão influenciar no comportamento dos jovens discentes e conseqüentemente nas inter-relações cotidianas.

Na pesquisa organizada por Abramovay; Castro e Waiselfisz (2015, p. 81) referente à pergunta aplicada aos jovens do ensino médio de ‘como vêm à escola’ observa-se as seguintes respostas: “Minha mãe me faz vir, ela me obriga. Eu não gosto da escola, falar bem a verdade. Acho que ninguém gosta de escola de vir todo dia sentar na carteira, passar quatro horas todo dia, os professores estressados entendeu?” (Grupo Focal Ensino Médio, Ponta Grossa). “Eu venho porque a minha mãe quer que eu venha” (Grupo Focal Ensino Médio, Rio de Janeiro). “Estudar é chato, mas precisa” (Grupo Focal Ensino Médio, Rio de Janeiro). Acho que ninguém gosta de estudar (Grupo Focal Ensino Médio, Rio de Janeiro). “Vou ser sincero, não é que a gente quer estudar, mas até pela necessidade” (Grupo Focal Ensino Médio, Belém). “Venho quase por uma obrigação. Gostar, gostar, não, vem por que tem que vir. É necessário” (Grupo Focal Ensino Médio, Curitiba). “Eu venho porque é necessário” (Grupo Focal Ensino Médio, Rio de Janeiro) (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p. 81).

Por meio destes discursos proferidos pelos jovens e também por docentes evidencia-se que estes vivenciam cotidianamente o espaço escolar por necessidade, ora seja para atender as expectativas de seus familiares, ora para a obtenção de um certificado de conclusão de curso e neste sentido “o conteúdo é encarado como um meio para o verdadeiro fim: passar de ano. E a escola também tende a se tornar meio para outro fim: o diploma e, com ele, a esperança de um emprego melhor [...]” (DAYRELL, 1996, p. 23). Assim, se o conteúdo a ser trabalhado não é o fim, mas o meio, este meio pode ser penoso quando não compreendido enquanto a verdadeira finalidade do funcionamento do ensino, ou seja, a apropriação destes conhecimentos para o exercício da cidadania, como visto na LDB (1996) e nos PCNs de Geografia (1998). Estes foram apenas alguns fragmentos retirados das pesquisas citadas, entretanto é algo que devemos considerar, pois vai ao encontro de algumas das respostas dos discentes pesquisados por nós em relação ao espaço escolar (respostas que serão apresentadas no decorrer desta dissertação).

Nesta subseção identificamos através das reflexões teóricas que o gênero é um elemento de grande importância na compreensão da reprovação, a qual é

inerente ao espaço escolar. Todavia, é importante resgatar as argumentações teóricas de autores que discorrem sobre o conceito de juventude(s). Pois, como já constatado pelos dados, os discentes participantes de nossa pesquisa tem idades entre 15 e 29 anos e neste viés permite-nos desenvolver diálogos entre os conceitos de juventude (s) e gênero, fornecendo elementos para a compreensão das relações entre vivências espaciais e a reprovação generificada. Valentine (2003) também destaca a importância do cruzamento entre distintas categorias ao argumentar que “[...] as limitações dos modelos normativos de transição, dado o modo como outras diferenças sociais, como gênero, classe e sexualidade, se cruzam com as categorias crianças e jovens”. (Ibid., 2003, p. 37, tradução nossa)¹⁹. Para tanto, apresentamos na próxima subseção os autores que explanam sobre o conceito de juventude(s).

1.2.3 Juventude(s) e a reprovação generificada

As observações, elucidadas na subseção anterior (1.2.2 Gênero e Educação), suscitam a necessidade de ‘ouvir’ os jovens meninos e meninas que vivenciam cotidianamente o espaço escolar, pois são estes os protagonistas do ‘bom’ ou ‘mau’ desempenho escolar, culminando na aprovação ou reprovação generificada. Como já indicado na subseção anterior, os participantes desta pesquisa afirmaram ter idades entre 15 e 29 anos. Esta faixa etária é amparada pelas Políticas Públicas Brasileiras, as quais são geridas pelo Estatuto da Juventude (Lei Federal nº 12.852, de 2013). Segundo o Estatuto da Juventude (2013) são considerados jovens os indivíduos que correspondem à faixa etária entre 15 e 29 anos de idade. Neste sentido, evidenciamos a possibilidade de estabelecer discussões teóricas sobre juventude (s) e assim encontrarmos elementos que nos auxiliem na compreensão da reprovação generificada entre os jovens discentes do ensino médio, nos espaços escolares da cidade de Ponta Grossa.

Ao buscarmos leituras referentes às temáticas juventude(s), gênero, reprovação e espaço escolar em pesquisas de geógrafos tivemos dificuldades para encontrar autores que relacionassem estes temas, principalmente referente à reprovação. Sobre este tema [reprovação] não foi encontrado, durante a elaboração

¹⁹ “the limitations of normative models of transition given the way that other social differences such as gender, class and sexuality intersect with the categories children and youth.” (VALENTINE, 2003, p. 37).

desta pesquisa, nenhum trabalho em revistas de Geografia²⁰. A carência de trabalhos sobre reprovação, gênero e jovens no espaço escolar nos revela a importância dessa abordagem na Ciência Geográfica, pois como anunciado anteriormente, podemos analisar as relações entre espaço e reprovação generificada a partir da vivência espacial destes jovens, os quais compartilham cotidianamente o espaço escolar, mas também vivenciam outras espacialidades.

Valentine (2003) identifica essa carência de pesquisas na ciência geográfica que envolva o tema juventude (s). A autora destaca que há um crescente número de geógrafos que pesquisam sobre os problemas inerentes às crianças, todavia a categoria juventude é pouco visibilizada entre estes pesquisadores. Valentine (2003) reconhece que é difícil definir a faixa etária entre 16 e 25 anos²¹. Segundo ela “as transições da infância para a idade adulta podem ser complexas e fluídas”²². (Ibid., 2003, p. 38, tradução nossa). Estes jovens não encontram tantas restrições espaciais quanto às crianças. No entanto, vale ressaltar que as restrições espaciais são diferentes entre meninas e meninos.

Como observado por Valentine (2003) as transições entre a fase criança e a fase adulta estão atreladas a outras estruturas como a família, a cultura e o sistema de ensino. Neste sentido compreendemos que estas estruturas influenciam na vida dos jovens, porém, vale destacar que as estruturas são inerentes às distintas espacialidades. Por isso, além de delinear os discursos sobre juventude (s), buscamos, principalmente, compreender as relações entre as vivências espaciais e a reprovação generificada. A importância em estabelecermos esse diálogo entre a categoria juventude (s) e as vivências espaciais é defendida por Valentine (2003, p. 39, tradução nossa), a qual afirma que “[...] pouca atenção tem sido dada à interconectividade das ações dos jovens em domínios diferentes, casa, escola, trabalho, rua”²³.

Os apontamentos sobre a carência de discursos pouco visibilizados são evidenciados em Nogué e Romero (2006, p. 37-38, tradução nossa) que problematizam em “*Las Otras Geografías*”, ou melhor, as dificuldades da geografia

²⁰ Geografia – subcampo do conhecimento científico / geografia – sinônimo de espacialidade.

²¹ Valentine (2003) traz as reflexões sobre os jovens com faixa etária entre 16 e 24 anos de idade. Mesmo esta faixa etária não ser correspondente a faixa etária dos nossos pesquisados, as argumentações apresentadas pela autora contribuem para as nossas reflexões sobre a reprovação generificada.

²² “*Transitions from childhood to adulthood can be complex and fluid.*” (VALENTINE, 2003, p.38).

²³ “[...] little attention has been paid to the interconnectedness of young people’s actions in different domains, e.g. home, school, work, the street.” (VALENTINE, 2003, p.39).

em compreender as inter-relações sócio-espaciais “[...] uma série de geografias - algumas novas, outras menos - que, do nosso ponto de vista, não receberam a atenção que merecem nos textos convencionais da geografia humana, nem em muitas outras ciências sociais”²⁴ e que são também, invisíveis, intangíveis e efêmeras, assim como explicitado pelos autores - “Nos referimos a invisibilidade, a intangibilidade e a efemeridade. [...] Há aí três categorias, três dimensões claramente marginais na Geografia”²⁵. Os autores chamam a atenção para a concepção de novas metodologias geográficas, e não somente a reavaliação do conceito de espaço, para que estas metodologias sejam capazes de dar inteligibilidade aos novos fenômenos que podem ser compreendidos pela ciência geográfica.

Corroborando com Nogué e Romero (2006), bell hooks (1990, p. 342, tradução nossa) afirma a necessidade de identificar e aprofundar o campo teórico geográfico aos fenômenos considerados marginalizados, como por exemplo, as discussões sobre gênero. O que a autora propõe é dar visibilidade aos sujeitos transformando o espaço por eles compartilhado, em um espaço de resistência. “É ali naquele espaço de desespero coletivo que a criatividade, a imaginação está em risco, no qual há uma mente totalmente colonizada, e que a liberdade destes indivíduos possa ser perder”²⁶. Pois é lhes oportunizando o direito a resposta que os possibilitará essa visibilidade perante a sociedade e assim, conseqüentemente, subverter os padrões excludentes, argumentação também defendida por Caitlin Cahill (2007, p. 297) a qual destaca que “ouvir as preocupações dos jovens é, portanto, fundamental para a compreensão e participação na mudança social”²⁷. Segundo Cahill (2007) é de extrema importância que estejamos dispostos a ouvir estes jovens e assim eles possam expressar através de suas falas todas as suas angústias e reivindicações.

²⁴ “[...] *un sinfín de geografías - algunas nuevas, otras no tanto - que, desde nuestro punto de vista, no han recibido la atención que merecen en los textos de geografía humana convencionales, ni tampoco en otras muchas ciencias sociales.*” (NOGUÉ; ROMERO, 2006, p. 37-38).

²⁵ “Nos referimos a la invisibilidad, la intangibilidad y la efimeralidad. [...] *He ahí tres categorías, tres dimensiones claramente marginales en geografía*” (NOGUÉ; ROMERO, 2006, p. 38).

²⁶ “*It is there in that space of collective despair that one’s creativity, one’s imagination is at risk, there that one’s mind is fully colonized, there that the freedom one longs for is lost*”. (bell hooks, 1990, p. 342).

²⁷ “*Listening to youths’ concerns is therefore critical to both understanding and participating in social change*” (CAHILL, 2007, p. 297).

Diante desta proposta, apresentamos algumas discussões referentes ao conceito de juventude(s), como é o caso das investigações realizadas por Uller (2012) durante sua tese de doutorado, a qual teve por objetivo compreender as relações entre afetividade e cognição no espaço escolar e a influência que a afetividade exerce no projeto vital dos jovens do 3º ano do ensino médio. Uller (2012, p. 62) afirma que “diversas são as concepções de juventude e, nos mais variados estudos e pesquisas, temos definições diferentes, até mesmo no que se refere à faixa etária que compreende esta etapa da vida humana”, então Uller (2012), contemplando uma destas pluralidades conceituais, desenvolve sua pesquisa abordando o conceito de juventude [15 aos 24 anos] a partir da classificação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)²⁸. Sendo assim, vejamos a seguir como a própria UNESCO conceitua ‘juventude’:

As Nações Unidas definem “juventude” como pessoas entre as idades de 15 e 24 anos. No entanto, sabemos que a experiência de ser jovem pode variar enormemente em todo o mundo, e que “juventude” é, muitas vezes, uma categoria fluída e mutável. Como tal, o contexto é sempre um guia importante para a UNESCO na definição de juventude em ocasiões específicas, e essa definição é flexível e pode variar entre países e regiões. (UNESCO, 2016).

Vale ressaltar que, como visto anteriormente no Art. 2 do ECA (1990), a pessoa entre 12 e 18 anos de idade é considerado adolescente. Neste sentido, o autor supracitado (2012) diz que apesar da diferenciação entre os conceitos de adolescência e juventude, ao trazer algumas definições do conceito de adolescência afirma que tinha por objetivo destacar alguns elementos que caracterizam a adolescência como um período da juventude. O termo adolescência é apresentado por Uller (2012), com base nos referenciais teóricos de Coimbra (2005), Aberastury; Knobel (1991) e Pino (2000), enquanto uma fase de transposição da fase infantil, descobertas de um ‘mundo’ repleto de novidades, estas, a partir da construção de identidades, das relações interpessoais, o sentimento de liberdade plena, da

²⁸ Observamos as classificações etárias das seguintes legislações a partir das Informações encontradas em Uller (2012): OMS - (Organização Mundial da saúde - 10 aos 19 anos); ECA - (Estatuto da Criança e do Adolescente (12 aos 18 anos, mas não aborda o termo juventude, mas somente o termo adolescente)); IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - 15 aos 24 anos); ONU (Organização das Nações Unidas - 15 aos 24 anos); Políticas Públicas Brasileiras (15 aos 29 anos, devido aos problemas sociais: exclusão (saúde, educação, mercado de trabalho, etc.), delinquência); UNESCO - (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - 16 aos 25 anos).

ampliação dos limites e do desejo de transpô-los, são estas inúmeras subjetividades que definem as características do ser adolescente.

Até a década de 1980, os termos juventude e adolescência eram equivalentes, correspondendo à faixa etária entre 12 a 18 anos. Somente a partir de 1995, após problemas sociais (violência, dificuldades de acesso ao mercado de trabalho, etc.) que envolveram os jovens das demais faixas etárias, é que se percebeu a necessidade da criação de políticas públicas que compreendesse as demandas dessa camada populacional com idade entre 15 e 29 anos (ULLER, 2012). Neste sentido, para que realmente as políticas públicas sejam eficazes e possibilitem uma subversão das desigualdades que se instituem nessa camada da população, não devemos homogeneizá-los, mas levar em conta todas as pluralidades existenciais dessa(s) juventude(s). Em nossa pesquisa abordamos o conceito de juventude(s) a partir dos parâmetros estabelecidos pelas Políticas Públicas Brasileiras, as quais atendem aos jovens entre 15 e 29 anos.

Na obra intitulada 'Juventudes na escola: sentidos e buscas', organizada por Abramovay; Castro e Waiselfisz (2015) os autores tiveram por objetivo realizar reflexões sobre o cotidiano dos jovens que frequentam a escola nos dias atuais, e quais são suas motivações e perspectivas em relação à educação contemporânea²⁹. Um dos apontamentos levantados nesta pesquisa, por parte de alguns discentes do Ensino Médio é de que a escola é considerada 'chata/desinteressante'.

Essa é uma das pesquisas que destaca alguns dos problemas enfrentados na atualidade educacional brasileira - o desinteresse por parte dos discentes. Conforme argumentam Abramovay; Castro e Waiselfisz (2015, p. 28) "ser jovem hoje não é o mesmo que ser jovem há 20 anos. As diferentes juventudes (s) constroem seus espaços, seu modo de vida com base em novas formas de agir e pensar". Esta questão evidenciada por Abramovay; Castro e Waiselfisz (2015) nos suscitam a estabelecer conexões teóricas com o conceito de juventudes que segundo estes autores podem ser concebidos enquanto a existência de uma multiplicidade de sujeitos jovens. Entretanto estes mesmos autores nos alertam quando se apropria do termo juventudes, pois devemos nos atentar à diversidade e como esta diversidade pode se emaranhar com os "processos de desigualdades sociais" (Ibidem, p. 22).

²⁹ Análise feita no âmbito nacional com discentes do ensino médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ProJovem Urbano.

Neste viés, devemos confrontar além das juventude(s) concretas outras categorias sociais e determinantes históricos como as categorias de gênero, nacionalidade, religião, classe social, população urbana e/ou rural, entre outras categorias passíveis de análise. Desta forma, chamamos a atenção para o fato de “que a história e a análise sociológica demonstram é que, o que existe efetivamente, são grupos juvenis múltiplos e diversos, não uma única juventude concreta” (REZENDE, 1989 apud GROPPPO, 2004, p. 12). Só pelo fato de relacionarmos a categoria juventude(s) com a categoria gênero já revela esta multiplicidade de grupos juvenis, pois o grupo de meninas jovens não pode ser equiparado ao grupo de meninos jovens. Ambos constroem as identidades de gênero e de juventude conforme suas vivências espaciais. Por isso mais uma vez indicamos aqui a possibilidade de estabelecermos conexões teóricas entre juventude(s), gênero e espaço escolar para que possamos compreender a reprovação generificada.

No decorrer desta subseção evidenciamos os autores que discorrem sobre o conceito de juventude(s), todavia vale destacar também o conceito de condição juvenil. Sobre este conceito, Dayrell (2007, p. 1108) embasado nas reflexões de Giddens (1991), afirma que a “condição juvenil vem se construindo em um contexto de profundas transformações sócio-culturais ocorridas no mundo ocidental nas últimas décadas, fruto da ressignificação do tempo e espaço e da reflexividade, dentre outras dimensões.” Além das multiplicidades juvenis evidenciadas por Abramovay; Castro e Waiselfisz (2015), ser jovem aqui no Brasil não é o mesmo que ser jovem em qualquer outra parte do mundo. As diferenças culturais determinam o modo de ser, agir e socializar, nos mais diferentes espaços.

O conceito de condição juvenil torna-se bastante relevante em pesquisas que estabelecem diálogos entre diferentes culturas, porém este não será o nosso nesta dissertação, por isso analisaremos as vivências espaciais dos jovens [do ensino médio regular] a partir do conceito de juventude(s), pois evidenciamos que este conceito se torna mais fluído e abrangente (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015), possibilitando-nos a compreensão das distintas maneiras como os jovens discentes vivenciam as espacialidades investigadas nesta pesquisa, como a casa, a rua, a escola e o trabalho.

Esta subseção teve por objetivo apresentar os autores que dissertam sobre o conceito de juventude(s), mas também reforçar a importância destas discussões, atreladas a outras categorias, na Ciência Geográfica. Todas as reflexões

construídas até o momento nos trouxeram elementos para a compreensão das relações entre vivências espaciais e a reprovação generificada. Neste sentido, trazemos na seção 1.3 parte dos dados, os quais correspondem às características da reprovação generificada nas dez instituições de ensino médio regular, da cidade de Ponta Grossa, Paraná, e as análises realizadas a partir destes dados.

1.3 As Características da Reprovação Generificada nas Instituições Públicas de Ensino Médio Regular na Cidade de Ponta Grossa, Paraná

Para apresentar um perfil da reprovação escolar da rede estadual de ensino, foram selecionados dados estatísticos do rendimento escolar (reprovação, aprovação) e movimento escolar (abandono) do fundamental II e ensino médio regular e profissionalizante das instituições públicas de ensino³⁰, estas organizadas por escala de observação: nacional, estadual, e municipal, referentes aos anos de 2007 a 2014³¹. Os dados foram obtidos a partir de informações do Censo Escolar da Educação Básica publicados no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio da Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed³²), publicados no período de 2007 a 2014.

Para evidenciar o porquê das escolhas de análise da escala municipal de Ponta Grossa e da modalidade de ensino médio regular da rede estadual de ensino, elaboramos um Gráfico (Gráfico 1) o qual expressa as médias das taxas de rendimento escolar (reprovação) e movimento escolar (abandono) dos discentes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio das instituições públicas de ensino entre os anos de 2007 a 2014, nas escalas de observação: nacional, estadual, e municipal. Castro (2000, p. 127) afirma que “[...] todo fenômeno tem uma dimensão de ocorrência, de observação e de análise mais apropriada”. A partir da sistematização dos dados, analisamos a configuração das reprovações e abandono escolar nas três escalas de observação (Brasil, Paraná e Ponta Grossa³³), pois “quando o tamanho muda, as coisas mudam o que não é pouco, pois tão importante quanto saber que

³⁰ Estas informações nos orientaram durante as escolhas da modalidade de ensino e escala de análise.

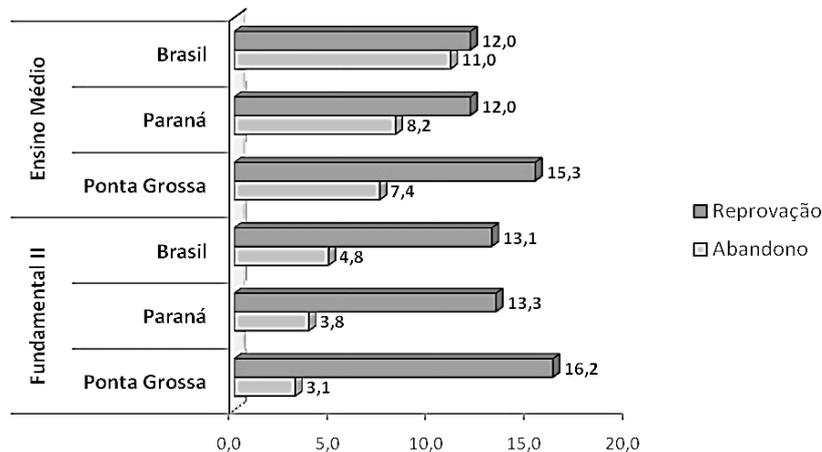
³¹ Os dados referentes à Rede Estadual de Ensino no Município de Ponta Grossa/PR estavam disponíveis somente a partir do período de 2007.

³² Tem publicações periódicas desde o ano de 1994 o Censo Escolar da Educação Básica.

³³ Tendo em vista que o estado do Paraná é constituído por 399 municípios, levamos também em consideração, para a escolha do município de Ponta Grossa, a exequibilidade da pesquisa.

as coisas mudam com o tamanho, é saber como elas mudam, quais os novos conteúdos nas novas dimensões.” (Ibid., p. 137).

Gráfico 1 - Médias das taxas de reprovação e abandono escolar das Instituições Públicas de Ensino entre 2007 e 2014 - Ponta Grossa - Paraná – Brasil



Fonte: MEC/INEP/DEED (2015). Org.: OLIVEIRA, S.A.F. de (2015).

Os dados referentes ao abandono escolar foram levados em conta como critério para definir qual modalidade de ensino seria analisada em maior profundidade. Ao quantificarmos os dados gerais, observamos que as taxas de reprovações foram maiores em Ponta Grossa, tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio em relação às taxas de reprovações no estado do Paraná e do Brasil. Os dados de abandono foram relevantes e decisivos para a escolha da modalidade de ensino, isso ao constarmos por meio de referencial teórico que as reprovações são consideradas, uma das principais causas motivadoras para o aumento do abandono escolar (PATTO, 2010).

Ao compararmos as taxas de abandono, os índices do município de Ponta Grossa foram inferiores ao do Paraná e Brasil. Entretanto, em relação às médias de reprovação e abandono no Ensino Fundamental II e Ensino Médio em Ponta Grossa, verificamos que, por menor que fosse a diferença nas taxas de reprovações do Ensino Médio (0,9%), ao levarmos em consideração as taxas de abandono, temos que no Ensino Médio o índice de abandono escolar foi duas vezes superior ao do Ensino Fundamental II, o que justifica o porquê da escolha da análise dessa modalidade de ensino.

Levando em conta a superioridade nas taxas de abandono no Ensino Médio, buscamos na legislação vigente algumas especificidades entre as distintas modalidades de ensino com relação ao abandono escolar. Assim, constatamos nos artigos 22 e 56 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) – Lei 8069/90 que cabe aos pais prezar pela educação dos filhos menores (ECA, Lei 8069/90, Art. 22, p. 16) e também é dever dos dirigentes das instituições de ensino fundamental repassar ao Conselho Tutelar casos de discentes faltosos sem justificativas e abandono escolar e também na situação de altas taxas de repetência (ECA, Lei 8069/90, Art. 56, p. 32).

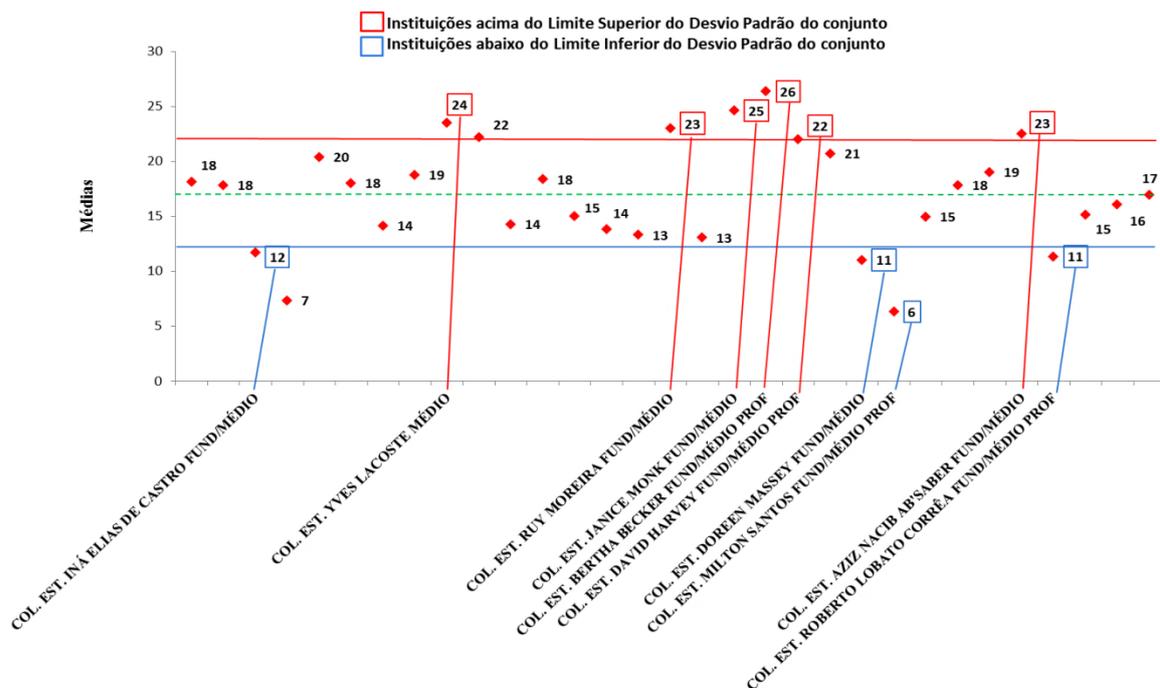
No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) não há evidências destes apontamentos em relação ao ensino médio, mesmo levando em conta que os discentes participantes desta pesquisa têm idades entre 15 e 29 anos, isto não se aplica aos discentes que constituem a faixa etária amparada pela ECA (1990). Segundo o Art. 2 "considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade." (ECA, 1990, p. 11). No entanto, ao revisitar a Constituição Federal (1988, Art. 208) encontramos aparatos legais que reafirmam a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica aos indivíduos que tem entre 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos de idade. Neste sentido partimos da hipótese que o índice elevado nas taxas de abandono no ensino médio se justificaria pelo abandono escolar por parte dos jovens com idades entre 18 e 29 anos.

As informações apresentadas pelo Censo Escolar da Educação Básica, referentes ao período de 2007 a 2014, foram de fundamental importância para estabelecermos um recorte espacial e temporal exequíveis. Os dados do censo escolar faz parte de toda a trajetória percorrida inicialmente, até chegarmos às escolhas dos colégios e sujeitos participantes da pesquisa, a fim de responder as questões específicas: 1 - Quais são as características da reprovação generificada nas Instituições Públicas de Ensino Médio Regular na cidade de Ponta Grossa, Paraná? 2 - Como alunas e alunos do Ensino Médio Regular avaliam suas Instituições Públicas de Ensino na cidade de Ponta Grossa, Paraná? 3 - Como as espacialidades são vivenciadas por alunas e alunos do Ensino Médio Regular das Instituições Públicas de Ensino na cidade de Ponta Grossa, Paraná? E, conseqüentemente, responder à questão central: Quais são as relações entre as

vivências espaciais de alunas e alunos das Instituições Públicas de Ensino Médio Regular e a reprovação generificada na cidade de Ponta Grossa, Paraná?

Para a escolha dos colégios³⁴, o instrumento que utilizamos para verificar, dentre as 31 instituições públicas de ensino médio em Ponta Grossa, quais apresentavam os maiores índices de reprovação entre o período de 2007 e 2014, foi o desvio padrão, instrumento bastante utilizado em análises estatísticas em pesquisas de abordagem social para compreender a lógica de dispersão do fenômeno (BARBETTA, 2007). A média das taxas percentuais de reprovações no ensino médio de Ponta Grossa foi de 17%.

Gráfico 2 - Médias das taxas de Reprovação escolar das Instituições Públicas de Ensino Médio Regular³⁵ entre 2007 e 2014 - Ponta Grossa - Paraná – Brasil



Fonte: MEC/INEP/DEED (2015). Org.: OLIVEIRA, S.A.F. (2015/2016).

Encontramos com base nos dados organizados, no Gráfico 2, 7 instituições acima do limite superior do desvio padrão, com taxas de reprovação entre 22% e 26% (Colégios com as maiores taxas de reprovações) e 5 instituições abaixo do

³⁴ A utilização do desvio padrão, bem como, do período entre 2007 a 2014, nos possibilitou a identificação dos colégios que fariam parte desta pesquisa. Quanto ao nosso recorte temporal, para a coleta de dados, estabelecemos o período de 2016.

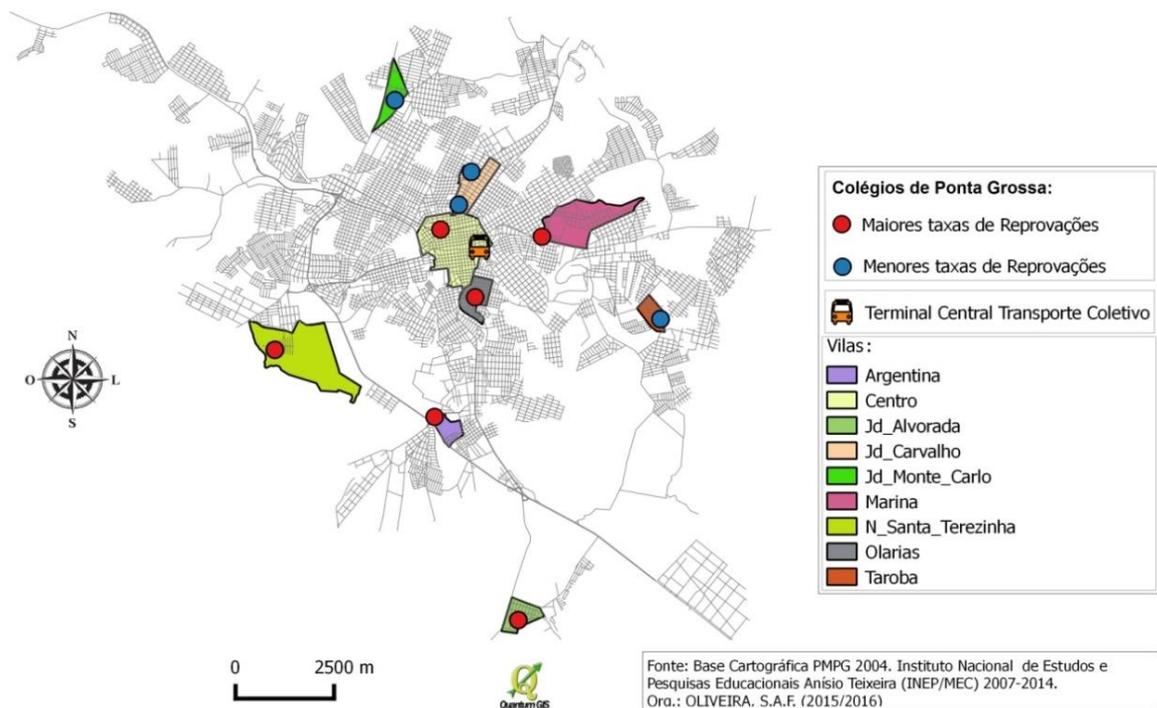
³⁵ Utilizamos nomes de Geógrafas e Geógrafos para fazermos referências aos colégios pesquisados com o intuito de preservar os sujeitos colaboradores, bem como suas respectivas Instituições de Ensino.

limite inferior do desvio padrão, com taxas de reprovação entre 6% e 12% (Colégios com as menores taxas de reprovações). Foram descartados dois colégios pelo fato destes não atenderem ao critério utilizado para a escolha da modalidade de ensino médio regular, mas tendo somente o ensino médio profissionalizante. Sendo assim, fizeram parte do recorte espacial dessa pesquisa 10 colégios com ensino médio regular (6 com as maiores taxas de reprovações e 4 com as menores taxas).

A Figura 1 possibilita observar a localização das Instituições Públicas de Ensino com as maiores e menores taxas de reprovações em Ponta Grossa. Das 6 instituições acima do limite superior do desvio padrão, duas se localizam na área central³⁶, uma está localizada na periferia próxima e três na periferia distante. Quanto às instituições com as menores taxas de reprovações, duas se localizam na periferia próxima e duas na periferia distante. A distribuição espacial de ambos os colégios é heterogênea, cujo padrão de dispersão evidenciou que deveríamos ir além de buscar uma mera compreensão da localização dos colégios, mas sim analisar a relação entre o espaço e as reprovações a partir dos sujeitos (no caso desta pesquisa os discentes) que vivenciam cotidianamente o espaço escolar.

³⁶ Corrêa (2003) traz em seu livro, 'O espaço Urbano', elementos essenciais para a compreensão da organização espacial: área central, periferia próxima e periferia distante.

Figura 1 - Localização das Instituições Públicas de Ensino Médio Regular com maiores e menores taxas percentuais de Reprovações entre 2007 e 2014 - Ponta Grossa – Paraná



Fonte: Base Cartográfica PMPG 2004. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP/DEED) 2007-2014. Org.: OLIVEIRA, S.A.F. (2015/2016).

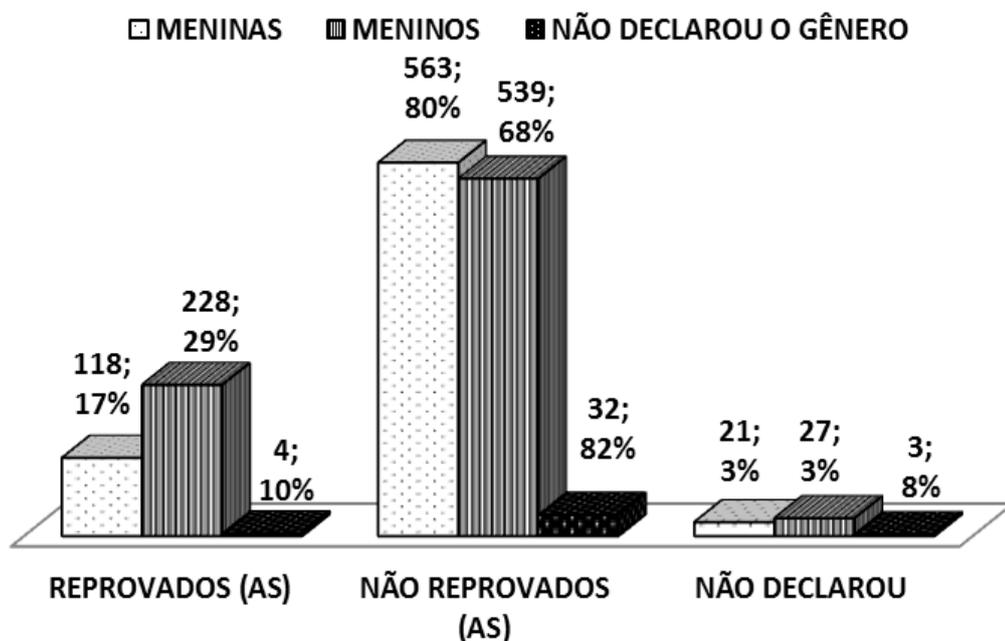
Como instrumento para a coleta dos dados qualitativos e quantitativos, aplicamos um questionário³⁷ semiestruturado nos 10 colégios a serem analisados. O questionário estrutura-se em seis blocos, os quais agrupam questões referentes: a família e casa; trajetória escolar; avaliação da escola, sala de aula e docentes; uso do tempo e acesso a informação e ao conhecimento. Em 90% do questionário utilizamos questões objetivas com o intuito de otimizar o tempo³⁸, mas sem perder a qualidade das informações coletadas. No entanto, também foram necessárias algumas questões abertas em relação ao ano de ingresso no colégio (ensino médio), ano de nascimento, e, o porquê da escolha deste local [referindo-nos ao local que os discentes gostariam de passar a maior parte do tempo].

³⁷ Este questionário é uma adaptação do instrumento de coleta de informação utilizado por Abramovay; Castro e Waiselfisz (2015) e também do questionário socioeconômico aplicado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 2008).

³⁸ Os questionários foram aplicados durante o horário das aulas. Levando em conta que a hora-aula tem 50 minutos, necessitávamos de um questionário mais objetivo possível, para que assim, efetuássemos a coleta das informações de modo prático e rápido (contudo, sem perder a qualidade das respostas) para não prejudicar o andamento da aula.

No intuito de atingir nosso objetivo proposto, desenvolvemos a análise dos questionários da seguinte forma: após estabelecermos a nossa escala de análise (municipal) e também os colégios com mais e menos reprovações, procuramos classificar os discentes em: meninos e meninas, reprovados e não reprovados, para que assim pudéssemos comparar estes grupos e verificar se há um padrão de respostas que nos trouxessem uma compreensão da relação entre as vivências espaciais e a reprovação generificada³⁹. Para tanto, apresentamos no Gráfico 3 o total de discentes que participaram desta pesquisa.

Gráfico 3 - Total de discentes participantes da pesquisa.



Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2016).

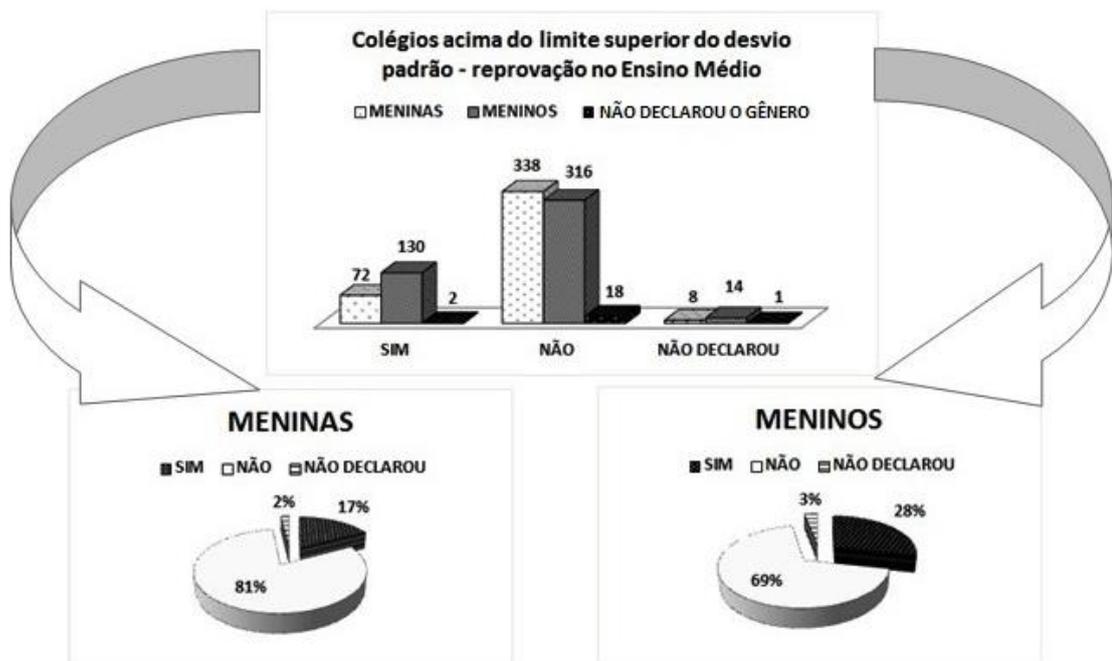
O Gráfico 3 evidencia o número total de discentes participantes da pesquisa, cujos vivenciam cotidianamente os espaços escolares que constituem as 10 instituições de ensino médio regular que participaram desta pesquisa. Estes foram os colégios que apresentaram as menores e maiores taxas de reprovação, no período de 2007 a 2014, segundo a sistematização dos dados coletados no *site* do INEP. Destes colégios, dos 1976 discentes matriculados em 2016 (SEED/NRE/PG/2016), responderam ao questionário 1535, sendo: 702 meninas,

³⁹ A margem de erro máxima esperada, dos dados contidos nesta dissertação, foi de 6,04% e o índice de confiabilidade, 95%.

794 meninos e 39 não declararam a identidade de gênero. Durante a organização dos dados em gráfico (Gráfico 3), constatamos que os dados gerais de reprovação, segundo a identidade de gênero destes discentes, foram de 29% nos jovens do sexo masculino, isto evidencia uma reprovação generificada, pois a reprovação dos meninos foi de 12 % a mais do que a média de reprovação das jovens discentes.

Na sequência trazemos os dados gerais e de reprovação dos colégios com mais reprovações no ensino médio regular (Gráfico 4), pertencentes ao município de Ponta Grossa - Pr.

Gráfico 4 - Colégios com as maiores taxas de reprovações.



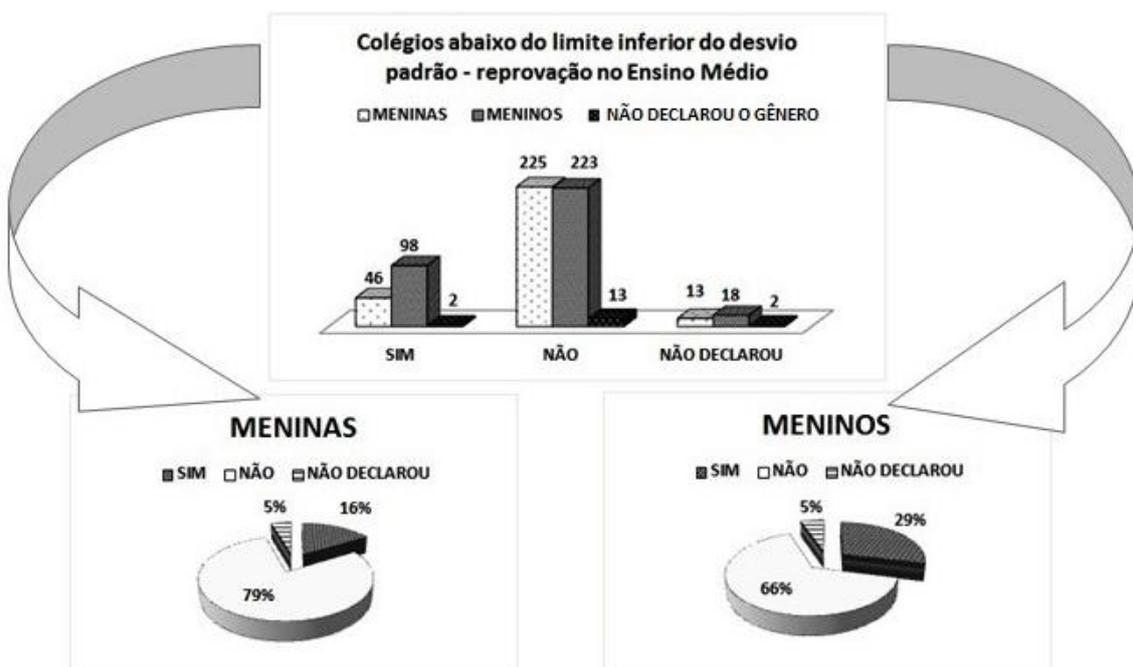
Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2016).

O primeiro grupo de colégios (Gráfico 4) é constituído por 6 instituições de ensino médio regular: Colégio Estadual Yves Lacoste, Colégio Estadual David Harvey, Colégio Estadual Aziz Nacib Ab'Saber, Colégio Estadual Ruy Moreira, Colégio Estadual Bertha Becker e Colégio Estadual Janice Monk. Estes foram os colégios que apresentaram as maiores taxas percentuais de reprovação, no período entre 2007 a 2014. Destes colégios, dos 1160 discentes matriculados em 2016 (SEED/NRE/PG/2016), responderam ao questionário 895 discentes, sendo estes:

418 meninas, 460 meninos e 17 não declararam a identidade de gênero⁴⁰. Ao quantificarmos os dados de reprovação segundo a identidade de gênero destes discentes, constatamos que a reprovação dos meninos foi 11 % superior em relação à reprovação das meninas.

No Gráfico 5 estão representados os dados gerais e de reprovação dos colégios com menos reprovações no ensino médio regular.

Gráfico 5 - Colégios com as menores taxas de reprovações.



Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2016).

O segundo grupo de colégios (Gráfico 5) é constituído por 4 instituições de ensino médio regular: Colégio Estadual Iná Elias de Castro, Colégio Estadual Doreen Massey, Colégio Estadual Milton Santos e Colégio Estadual Roberto Lobato Corrêa. Estes foram os colégios que apresentaram as menores taxas percentuais de reprovação, no período de 2007 a 2014. Destes colégios, dos 816 discentes matriculados em 2016 (SEED/NRE/PG/2016), responderam ao questionário 640,

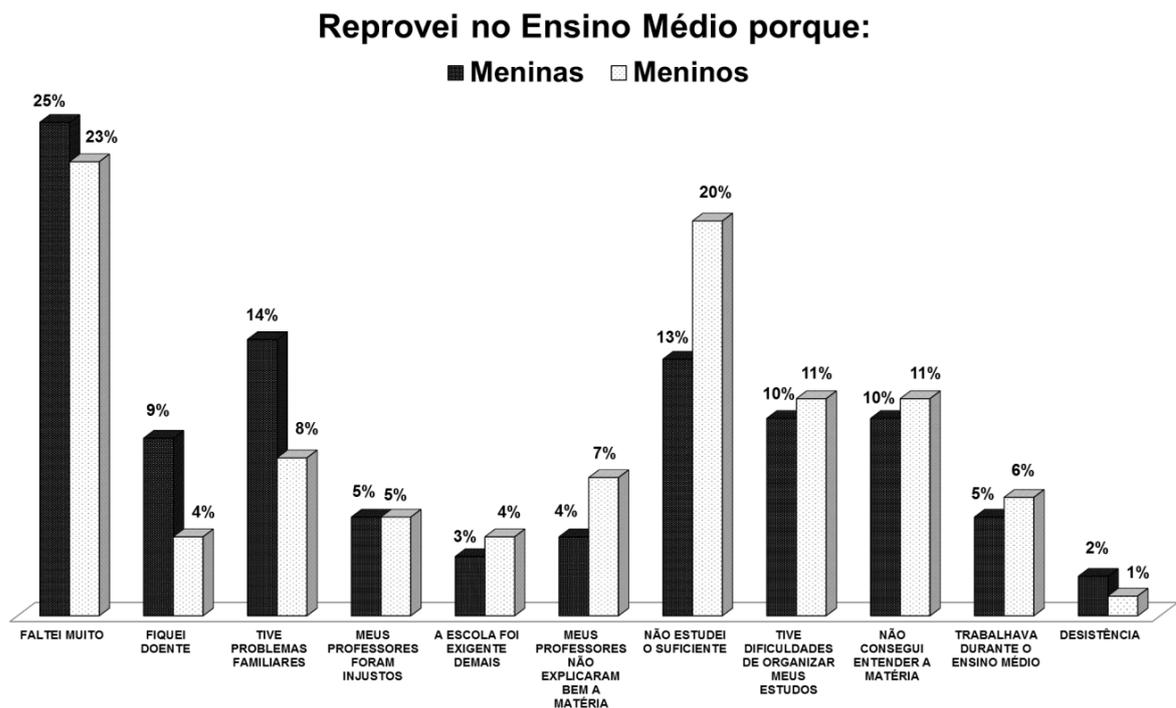
⁴⁰ Idem.

sendo: 284 meninas, 339 meninos e 17 a identidade de gênero⁴¹. Ao quantificarmos os dados de reprovação segundo a identidade de gênero destes discentes, constatamos que a reprovação dos meninos foi 13 % superior em relação à reprovação das meninas.

Com base nas informações dos Gráficos 4 e 5 em relação às reprovações foi possível evidenciar uma reprovação generificada, pois a reprovação entre os meninos foi superior ao das meninas, sendo 16% de reprovação em meninas e 29% de meninos, nos colégios abaixo do limite inferior do desvio padrão (colégios com menos reprovações), e 17% de reprovação de meninas e 28% de reprovação em meninos, nos colégios acima do limite superior do desvio padrão (colégios com mais reprovações).

No Gráfico 6, na sequência, apresentamos os dados⁴² sobre os principais motivos, atribuídos pelos discentes, que culminaram nas suas reprovações.

Gráfico 6 – Motivos atribuídos, pelos discentes, para as reprovações.



Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2016).

⁴¹ Idem.

⁴² Os dados apresentados neste gráfico são referentes às médias dos colégios com mais e menos reprovações.

Entre as meninas, os principais motivos que as levaram a reprovação (Gráfico 6), foram às faltas excessivas (25%) e problemas familiares (14%). Obviamente, as faltas podem estar atreladas aos problemas familiares, contudo, esta informação não pode ser confirmada devido à falta de dados. Entre os meninos, estes afirmaram que os motivos que culminaram nas reprovações, foram pelas inúmeras faltas (23%), mas 20% deles também reconhecem que não estudaram o suficiente. Este fato evidencia a falta de interesse dos meninos em relação aos estudos.

Como constatado no gráfico anterior, os meninos reprovados reconhecem que um dos principais motivos que culminaram em suas reprovações foi à falta de dedicação aos estudos. Estes dados nos levaram a refletir sobre a importância atribuída ao ensino médio pelos discentes reprovados. Em relação a tal aspecto, Abramovay e Castro (2003), destacam que, segundo as respostas dos discentes participantes da pesquisa realizada em colégios de 13 capitais brasileiras, o ensino médio é somente um meio para chegar ao destino almejado – o ensino superior ou o mercado de trabalho. Com base neste contexto buscamos as respostas dos jovens discentes participantes da nossa pesquisa sobre a importância do ensino médio para estes discentes (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Importância do ensino médio para os discentes reprovados.



Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2016).

Os dados analisados no Gráfico 7 refletem os apontamentos realizados por Abramovay e Castro (2003) no que concerne o ensino médio enquanto um meio para o acessar o ensino superior. Neste sentido, as meninas reprovadas representam 20% dos discentes que afirmaram que o ensino médio é a 'formação necessária para continuar os estudos em uma universidade'. Entre os meninos reprovados este índice cai para 16%. Para estes discentes o ensino médio é importante, principalmente, para 'conseguir um certificado de conclusão de curso' (17% dos meninos reprovados fizeram esta afirmação). De fato, em ambas as situações evidenciadas a importância atribuída ao ensino médio pelos discentes está atrelada a expectativa de um futuro melhor, seja no campo pessoal e/ou profissional.

Na pesquisa realizada por Nunes et al. (2014), que teve por objetivo estabelecer um diálogo sobre a reprovação e as expectativas de futuro entre os jovens discentes do ensino médio, os autores constataram que quanto mais vezes os discentes são reprovados, menor é a expectativa em relação à conclusão do ensino médio. Neste estudo também foi evidenciado que as expectativas em relação ao acesso à universidade são maiores entre as meninas do que entre os meninos.

Outro dado bastante relevante na pesquisa realizada por estes autores é em relação à reprovação de meninas e meninos, os quais indicam que os meninos reprovaram 5,7% a mais do que as meninas. Os autores afirmam que essa diferença foi pouco significativa, mas levando em conta a discrepância das reprovações encontradas em nossa pesquisa, estes dados reforçam a nossa justificativa de que a reprovação é generificada.

Com auxílio do *software* livre *Sofa Start* (versão 1.4.6) a partir das respostas dos questionários aplicados aos discentes também foi possível destacar através de Tabelas mais algumas características destes jovens, como o turno que mais teve destaque de reprovações, a auto declaração de cor e a relação do trabalho remunerado com as reprovações.

Vejamos na sequência, as Tabelas 1 e 2, as quais apresentam os turnos dos discentes reprovados.

Tabela 1 - Colégios com mais reprovações, segundo o turno e identidade de gênero dos discentes.

Colégios com mais Reprovações			Você Reprovou no Ensino Médio?	
			NÃO	SIM
Meninas	Turno	MATUTINO	89,1%	10,9%
		NOTURNO	72,9%	27,1%
		VESPERTINO	75,0%	25,0%
Meninos	Turno	MATUTINO	78,5%	21,5%
		NOTURNO	64,8%	35,2%
		VESPERTINO	55,3%	44,7%

Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2016).

Tabela 2 - Colégios com menos reprovações, segundo o turno e identidade de gênero dos discentes.

Colégios com menos Reprovações ⁴³			Você Reprovou no Ensino Médio?	
			NÃO	SIM
Meninas	Turno	MATUTINO	80,9%	19,1%
		NOTURNO	75,5%	24,5%
Meninos	Turno	MATUTINO	82,2%	17,8%
		NOTURNO	61,6%	38,4%

Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2016).

O turno que mais houve discentes reprovados no grupo de colégios com maior reprovação (Tabela 1) foi o vespertino, sendo a média de 3,7% a mais do que o noturno (segundo turno com mais reprovados no grupo 1). Já no grupo de colégios com menor reprovação (Tabela 2) a média de diferença entre os reprovados segundo o turno em que estudavam foi de 13%. Isto é, 31,45% dos reprovados estudavam no período noturno e 18,45% no período matutino.

Nas Tabelas (3 e 4) que seguem logo abaixo estão representados os percentuais em relação a auto declaração cor dos discentes reprovados e não reprovados, segundo o turno em que estudavam.

⁴³ Nos colégios com menos reprovações não havia ensino médio no período vespertino durante a realização desta pesquisa.

Tabela 3 - Colégios com mais reprovações, segundo identidade de gênero, turno e cor dos discentes.

Colégios com mais Reprovações					Auto declaração Cor				
					Amarelo (a)	Branco (a)	Indígena	Negro (a)	Pardo (a)
Meninas	Turno	MATUTINO	Você Reprovou no Ensino Médio?	NÃO	2,4%	53,1%	1,4%	10,0%	33,0%
				SIM	0,0%	69,2%	0,0%	3,8%	26,9%
		NOTURNO	Você Reprovou no Ensino Médio?	NÃO	5,9%	53,9%	2,9%	6,9%	30,4%
				SIM	0,0%	53,8%	2,6%	10,3%	33,3%
		VESPERTINO	Você Reprovou no Ensino Médio?	NÃO	9,5%	61,9%	0,0%	9,5%	19,0%
				SIM	20,0%	80,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Meninos	Turno	MATUTINO	Você Reprovou no Ensino Médio?	NÃO	2,3%	56,7%	1,8%	10,5%	28,7%
				SIM	2,2%	45,7%	6,5%	13,0%	32,6%
		NOTURNO	Você Reprovou no Ensino Médio?	NÃO	4,1%	51,2%	2,4%	11,4%	30,9%
				SIM	0,0%	49,3%	1,5%	11,9%	37,3%
		VESPERTINO	Você Reprovou no Ensino Médio?	NÃO	0,0%	42,1%	5,3%	21,1%	31,6%
				SIM	6,7%	40,0%	0,0%	20,0%	33,3%

Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2016).

Tabela 4 - Colégios com menos reprovações, segundo identidade de gênero, turno e cor dos discentes.

Colégios com menos Reprovações					Auto declaração Cor				
					Amarelo (a)	Branco (a)	Indígena	Negro (a)	Pardo (a)
Meninas	Turno	MATUTINO	Você Reprovou no Ensino Médio?	NÃO	0,8%	65,6%	0,0%	7,4%	26,2%
				SIM	3,6%	50,0%	0,0%	7,1%	39,3%
		NOTURNO	Você Reprovou no Ensino Médio?	NÃO	2,5%	71,3%	0,0%	3,8%	22,5%
				SIM	0,0%	46,2%	0,0%	11,5%	42,3%
Meninos	Turno	MATUTINO	Você Reprovou no Ensino Médio?	NÃO	2,7%	56,1%	1,4%	5,4%	34,5%
				SIM	0,0%	68,8%	0,0%	9,4%	21,9%
		NOTURNO	Você Reprovou no Ensino Médio?	NÃO	3,6%	50,0%	2,4%	7,1%	36,9%
				SIM	1,9%	55,8%	3,8%	5,8%	32,7%

Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2016).

Com relação a auto declaração de cor dos discentes reprovados em ambos os grupos de colégios (Tabelas 3 e 4) a maioria dos discentes se declararam da cor branca, média de 56,33% nos colégios com mais reprovações (Tabela 3) e média de 55,20% nos colégios com menos reprovações (Tabela 4). Todavia, ao cruzarmos

estes dados com a identidade de gênero dos discentes, no grupo dos colégios com mais reprovações (Tabela 3) 67,67% das meninas reprovadas se declararam brancas e 45% dos meninos se declararam brancos. Entretanto, dos que se declararam pardos, 34,40% é de meninos e 20,07% de meninas. Já nos colégios com menos reprovações (Tabela 2) estes dados se invertem, pois 48,10% das meninas reprovadas se declararam brancas e 40,80% pardas, dos meninos reprovados 62,30% se declararam brancos e 27,30% pardos.

Outro dado bastante interessante é em relação ao trabalho remunerado. Vejamos nas Tabelas 5 e 6 o comportamento destes dados, em relação a identidade de gênero e ao turno dos discentes.

Tabela 5 - Colégios com mais reprovações, segundo identidade de gênero, turno e trabalho dos discentes.

Colégios com mais Reprovações			Você tem/teve trabalho remunerado durante o Ensino Médio?	
			NÃO	SIM
Meninas	Turno	MATUTINO	77,8%	22,2%
		NOTURNO	67,1%	32,9%
		VESPERTINO	87,0%	13,0%
Meninos	Turno	MATUTINO	69,6%	30,4%
		NOTURNO	45,9%	54,1%
		VESPERTINO	75,0%	25,0%

Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2016).

Tabela 6 - Colégios com menos reprovações, segundo identidade de gênero, turno e trabalho dos discentes.

Colégios com menos Reprovações			Você tem/teve trabalho remunerado durante o Ensino Médio?	
			NÃO	SIM
Meninas	Turno	MATUTINO	78,7%	21,3%
		NOTURNO	57,5%	42,5%
Meninos	Turno	MATUTINO	73,6%	26,4%
		NOTURNO	49,6%	50,4%

Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2016).

Ao compararmos os 2 grupos de colégios (Tabela 5 e 6) constatamos que com relação ao turno, o período noturno teve mais destaque tanto para meninos quanto para as meninas. Isto é, dos meninos e meninas (reprovados) que

declararam ter trabalho ou que ainda trabalhavam durante o ensino médio em ambos os grupos de colégios estes eram pertencentes ao período noturno (média entre meninas e meninos - 44,9%; meninas reprovadas – 37,7%; meninos reprovados – 52,2%). Entretanto, é importante ressaltar que ao analisarmos as médias é possível observar as discrepâncias. A média feita em relação aos dois grupos de colégios passa de 13,8% no grupo 1 (Tabela 5) e cai para 6,5% no grupo 2 (Tabela 6) ressaltando que no grupo 1 há mais discentes que declaram ter trabalhado durante o ensino médio. Quanto a identidade de gênero dos discentes, no grupo 1 as meninas passam de 22,7% para 31,9% no grupo 2, e os meninos passam de 36,5% para 38,4%. Neste caso, o grupo 2 (Tabela 6) revelou um maior número de discentes que declararam ter trabalho remunerado. Todavia, vale destacar em ambos os grupos de colégios o elevado número de meninos que declararam trabalhar, ou seja, uma média de 27,3% de meninas contra a média de 37,45% dos meninos.

Também foram realizadas análises dos dados referentes aos discentes reprovados e que tinham trabalho remunerado durante o ensino médio (Tabelas 7 e 8).

Tabela 7 - Colégios com mais reprovações, segundo identidade de gênero, reprovação e trabalho dos discentes.

Colégios com mais Reprovações			Você tem/teve trabalho remunerado durante o Ensino Médio?	
			NÃO	SIM
Meninas	Você Reprovou no Ensino Médio?	NÃO	81,0%	19,0%
		SIM	44,6%	55,4%
Meninos	Você Reprovou no Ensino Médio?	NÃO	67,1%	32,9%
		SIM	40,0%	60,0%

Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2016).

Tabela 8 - Colégios com menos reprovações, segundo identidade de gênero, reprovação e trabalho dos discentes.

Colégios com menos Reprovações			Você tem/teve trabalho remunerado durante o Ensino Médio?	
			NÃO	SIM
Meninas	Você Reprovou no Ensino Médio?	NÃO	74,9%	25,1%
		SIM	50,0%	50,0%
Meninos	Você Reprovou no Ensino Médio?	NÃO	71,0%	29,0%
		SIM	42,0%	58,0%

Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2016).

Neste caso (Tabelas 7 e 8, acima), constatamos que em ambos os grupos de colégios os meninos reprovados declararam ter trabalho remunerado durante o ensino médio, mais do que as meninas reprovadas e não reprovadas e do que os meninos não reprovados. Sendo a média de 52,7% para as meninas (reprovadas) e 59% para os meninos (reprovados), evidenciando uma diferença de 6,3% a mais. Ao levarmos em conta cada grupo isoladamente, a diferença entre meninas e meninos no grupo dos colégios com mais reprovações é de 4,6 a mais para os meninos. Já no grupo dos colégios com menos reprovações essa diferença aumenta para 8% para os meninos.

Em todas as situações, os casos de meninos que trabalhavam e estudavam ao mesmo tempo foi superior. Quando fizemos a seguinte questão: 'Com que finalidade você trabalha(va) durante o Ensino Médio?' – Tanto no grupo de colégios com mais reprovações quanto no grupo dos colégios com menos reprovações às respostas foram unânimes – ser independente - 41,2% e 58,6% para meninas e meninos respectivamente, do grupo de colégios com mais reprovações, e 48,1% para meninas e 48,9% meninos, no grupo dos colégios com menos reprovações. Sequencialmente, as respostas com mais destaques foram: Colégios com mais reprovações – meninas - (26,5%) ajudar os pais nas despesas da casa e adquirir experiência; meninos - (14,3%) ajudar os pais nas despesas da casa e (11,4%) adquirir experiência; Colégios com menos reprovações – meninas - (18,5%) adquirir experiência e (7,4%) ajudar os pais nas despesas da casa; meninos - (19,1%) ajudar os pais nas despesas da casa, (8,5%) adquirir experiência;

Uma reportagem do portal G1 Rio Grande do Sul (2012) revela a realidade de discentes do ensino médio noturno de um colégio de Portão, no Vale dos Sinos, Rio Grande do Sul. Esta pesquisa, com dados de 2011, destaca que pelo menos 34% destes discentes se encontrava na situação distorção idade-série, ou seja, já passaram por alguma reprovação ao longo da trajetória escolar. Entre os principais motivos destacados por estes alunos (as) está a dificuldade em conciliar o trabalho com os estudos. Este dado indica que os discentes que trabalham durante o ensino médio têm maiores dificuldades em manter a qualidade dos estudos. Neste sentido, compreendemos que a situação dos meninos [investigados em nossa pesquisa] que vivenciam mais a espacialidade trabalho durante o ensino médio é mais complexa e adversa do que a situação dos meninos e meninas que não trabalham. E esta adversidade culmina no excesso de reprovações entre estes meninos trabalhadores.

Os resultados evidenciados nesta seção revelaram alguns dados que a desigualdade no desempenho escolar de meninas e meninos pode estar atrelada a vivência espacial. Pois, ao constatarmos que os meninos vivenciam muito mais a espacialidade trabalho do que as meninas, e que essa condição de jovem trabalhador influencia no desempenho escolar e conseqüentemente na sua aprovação ou reprovação, este dado indica que a reprovação generificada está relacionada com a vivência espacial dos discentes.

Para que possamos ter mais elementos para compreender essa relação entre vivências espaciais e reprovação generificada, apresentamos no segundo capítulo a compreensão sobre o espaço escolar a partir da vivência cotidiana dos jovens discentes, com base nas avaliações que estes discentes fizeram sobre suas escolas, docentes, além das relações sociais que se estabelecem neste espaço.

CAPÍTULO II

COMPREENDENDO O ESPAÇO ESCOLAR A PARTIR DA VIVÊNCIA DISCENTE

Este capítulo tem por objetivo compreender o espaço escolar a partir da vivência dos discentes matriculados nas instituições públicas de ensino médio da cidade de Ponta Grossa, Paraná, e conseqüentemente, a reprovação generificada. Para tanto, dividimos as discussões realizadas em três seções: Na primeira, apresentamos as avaliações que estes discentes fazem das relações sociais que se estabelecem no espaço escolar entre docentes, direção, equipe pedagógica, funcionários e colegas. A segunda seção traz uma avaliação discente dos aspectos físicos e organizacionais do espaço escolar e a relação que estes aspectos têm com o baixo desempenho escolar dos discentes, culminando nas reprovações. Na terceira seção analisamos como os discentes avaliam o cotidiano da prática docente, e também, as avaliações que estes realizam de si próprios durante essa prática docente.

As respostas das avaliações realizadas pelos discentes foram obtidas através da aplicação de questionários semiestruturados aos discentes das dez instituições públicas de ensino médio participantes desta pesquisa. A fim de ilustrar os dez colégios e seus respectivos turnos e discentes apresentamos a Tabela 9.

Tabela 9 – Total de discentes participantes da pesquisa de acordo com os turnos/períodos.

Total de discentes participantes		Matutino	Vespertino	Noturno
Colégios com mais reprovações	Bertha Becker			90
	David Harvey			72
	Janice Monk	114		
	Yves Lacoste	187	65	
	Aziz Nacib Ab' Saber	183		95
	Ruy Moreira			92
Colégios com menos reprovações	Iná Elias de Castro			119
	Milton Santos	110		
	Roberto Lobato Côrrea	237		41
	Doreen Massey	30		100

Fonte: Colégios pesquisados (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Para a realizarmos a análise dos dados foram utilizados os seguintes critérios: Colégios com mais e menos reprovações; Meninas e meninos, reprovados (as) e não reprovados (as); Turnos matutino, vespertino e noturno.

A realidade vivenciada por nós, enquanto pesquisadores, durante a pesquisa de campo se mostrou bastante pertinente, pois nos auxiliou na compreensão dos dados. Portanto, fez-se necessário trazemos, ao longo do texto, alguns relatos pessoais [nosso] sobre o espaço escolar.

2.1 Avaliação de Relações Sociais no Espaço Escolar

Iniciamos esta seção com o objetivo de evidenciar quais avaliações os discentes fazem sobre as relações sociais que se estabelecem através dos dez espaços escolares analisados nesta pesquisa. Para tanto, foram elencadas duas questões para serem analisadas nesta seção: 'Como você classifica seu relacionamento com: direção, equipe pedagógica, docentes, funcionários e colegas'. Nesta questão, os discentes classificavam o relacionamento em: satisfatório ou insatisfatório. A outra questão analisada foi: 'Minha escola é local onde: faço amigos facilmente; sinto-me à vontade; sinto-me incomodado/a; sinto-me solitário/a; vou porque sou obrigado/a; aprendo a organizar meus estudos; aprendo a raciocinar e aprendo a escrever textos'.

Nestas duas questões os dados evidenciaram que meninas e meninos avaliam o espaço escolar de maneira distinta. De um modo geral, as meninas se declararam mais satisfeitas com o espaço escolar, evidenciando um bom relacionamento interpessoal. Em contrapartida, os meninos afirmaram maior insatisfação, principalmente com a direção e equipe pedagógica.

A insatisfação discente pode ser compreendida a partir das questões conflituosas. Desse modo, entendemos que o espaço escolar sempre foi permeado por conflitos entre discentes, docentes, direção e equipe pedagógica, o que poderia ser um dos motivos para a insatisfação discente. Aquino (1996) ressalta que há tempos estes conflitos deixaram de ser um fenômeno aleatório no dia a dia dos espaços escolares para se tornarem, talvez, um dos maiores entraves pedagógicos da atualidade.

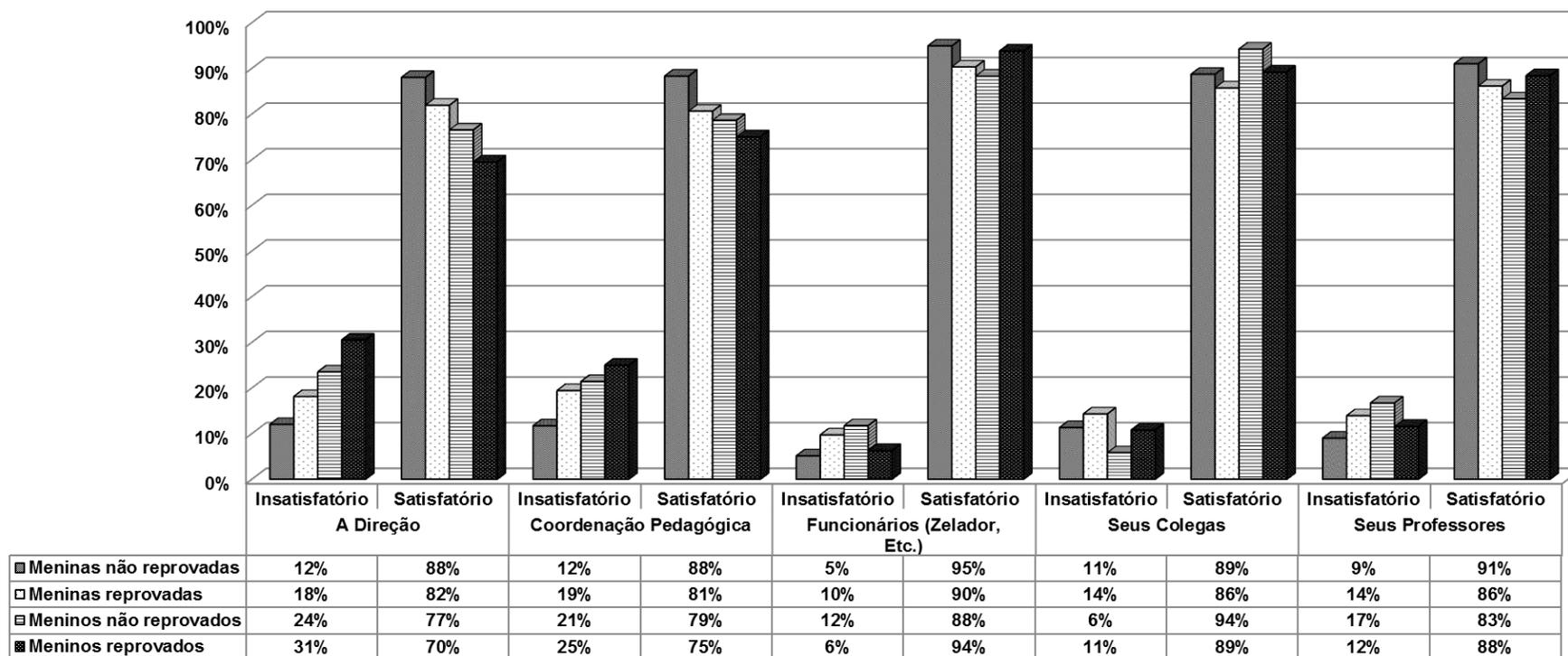
As autoras Iaroczinski e Silva (2008b) também destacam as questões conflituosas que se instituem através do espaço escolar. Mesmo não tratando dos conflitos entre discentes e corpo docente, as reflexões destas autoras nos auxiliam na compreensão da vivência discente através do espaço escolar. Para elas “a escola vem se tornando um espaço de conflitos e, portanto, se descaracteriza como um espaço de atração, interesse e prazer para crianças e adolescentes.” (IAROCZINSKI; SILVA, 2008b, p. 134).

Os conflitos entre discentes, equipe diretiva e pedagógica ocorre como uma forma de se rebelar contra a dominação, ou nas palavras de Foucault (2004) contra o poder disciplinar, a qual, através de normas instituídas legalmente, busca controlar os sujeitos. Trata a todos como sendo iguais, buscando a homogeneização dos indivíduos e deixando de lado suas especificidades. Segundo Aquino (1998, p. 15), “[...] nas sociedades complexas, a educação escolar é o modo dominante por meio do qual as novas gerações são inseridas na tradição [...]”. Entretanto, os jovens discentes que vivenciam os espaços escolares na atualidade não são os mesmos de algumas décadas atrás. Estes jovens têm outras perspectivas de mundo. Um mundo qual se mostra muito mais interessante do que as atuais instituições de ensino, as quais ainda parecem resistir ao novo, buscando a manutenção de modelos de ensino arcaicos e ultrapassados.

O próprio sistema hierárquico que rege o espaço educacional provoca tensionamentos entre o corpo docente e discente, gerando conflitos que muitas vezes são desencadeados pelo autoritarismo exacerbado e a falta de respeito às diferenças, os quais se tornam um fio condutor para a insatisfação. O próprio padrão comportamental exigido para os discentes, que antes de tudo são jovens meninos e meninas, corrobora com estes elevados índices de insatisfação.

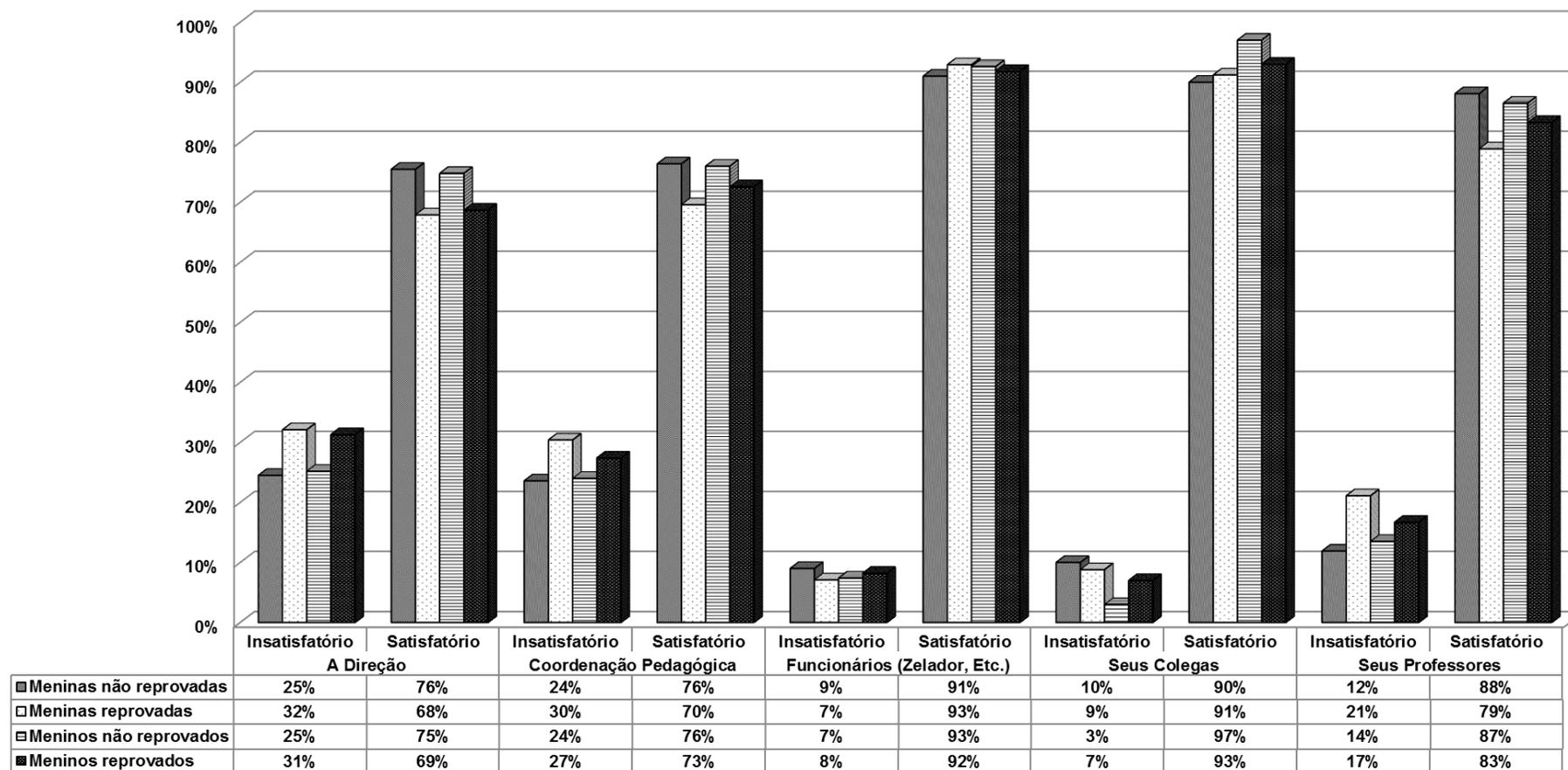
Vejam os a seguir nos Gráficos 8 e 9, os percentuais de satisfação/insatisfação dos discentes em relação à equipe pedagógica e direção, destacamos estes dois quesitos por serem os que mais tiveram índices significativos:

Gráfico 8 - Colégios com mais reprovações. 'Como você classifica seu relacionamento com:'



Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Gráfico 9 - Colégios com menos reprovações. 'Como você classifica seu relacionamento com:'



Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Ao compararmos os colégios com mais e menos reprovações (Gráficos 8 e 9), os níveis de insatisfação com a direção e coordenação pedagógica são os que mais se destacaram. As meninas reprovadas dos colégios com menos reprovações foram as que mais declararam insatisfação, 32% - direção e 30% - coordenação pedagógica, respectivamente. No entanto, ao analisar as médias entre meninas e meninos (em ambos os grupos de colégios), constatamos que o nível de insatisfação foi maior entre os meninos reprovados, sendo 31% dos meninos reprovados contra 25% das meninas reprovadas em relação à direção e 26% dos meninos reprovados contra 24,5% das meninas reprovadas em relação à equipe pedagógica.

Com base nestes resultados, compreendemos que o nível elevado de insatisfação entre os meninos pode estar atrelado a questões de conflitos, pois meninos, geralmente, são considerados mais agitados e agressivos (DAL'IGNA, 2005, 2007), e então devido a estas características, ocorreriam mais conflitos e assim, conseqüentemente, a insatisfação com a direção e equipe pedagógica.

Compreendemos a partir das concepções de Louro (1997), que o espaço escolar é um lugar que oportuniza as delimitações espaciais distintas entre meninos e meninas. Para estes jovens discentes, o espaço escolar torna-se um espaço de socialização, através do qual podem criar laços afetivos com seus colegas, docentes, etc.. Entretanto, através destes espaços se instituem regras comportamentais, que muitas vezes são corroboradas pela própria equipe diretiva e pedagógica. Estes padrões comportamentais, imbuídos de marcas, estabelecem os limites dos sujeitos que ali vivenciam, contribuindo para a segregação entre meninos e meninas.

Sob este ponto de vista, Louro (1997) salienta que:

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que *instituem* gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas *apropriadas* (e, usualmente, diversas). (LOURO, 1997, p. 41, grifo da autora).

Diversos são os arranjos e vivências espaciais que estes jovens podem desenvolver através do espaço escolar. No entanto, a imposição de posturas tidas como apropriadas para meninas e meninos acabaria por ceifar estas infinitas possibilidades inter-relacionais.

Em relação a estas regras, impostas através do espaço escolar, Louro (1997) argumenta que:

Os mais antigos manuais já ensinavam aos mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos. O modo de sentar e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino ou a menina que "passara pelos bancos escolares". (LOURO, 1997, p. 61, grifo da autora).

Como já evidenciado no primeiro capítulo, segundo Dayrell (1996), para a maioria dos sujeitos que compõem o corpo docente estes jovens são apenas 'alunos', como se estes deixassem do portão da escola para fora todas suas experiências vivenciadas em outros espaços e do portão para dentro tivessem que se comportar somente como 'alunos', como seres homogêneos, os quais devem ser conduzidos conforme as normas sociais pré-estabelecidas, além de adquirir as competências necessárias para a formação educacional.

Realizamos também as análises dos dados segundo os turnos (Tabelas 10 e 11 abaixo).

Tabela 10 - Colégios com mais reprovações. 'Como você classifica seu relacionamento com:'

Como você classifica seu relacionamento com:		A Direção		Coordenação Pedagógica		Funcionários (Zelador, Etc.,)		Seus Colegas		Seus Professores	
		Insatisfatório	Satisfatório	Insatisfatório	Satisfatório	Insatisfatório	Satisfatório	Insatisfatório	Satisfatório	Insatisfatório	Satisfatório
Meninas não Reprovadas	Matutino	14%	87%	13%	87%	7%	93%	13%	87%	8%	92%
	Noturno	11%	89%	10%	91%	2%	98%	11%	89%	11%	89%
	Vespertino	0%	100%	5%	95%	0%	100%	0%	100%	5%	95%
Meninas Reprovadas	Matutino	27%	73%	35%	65%	19%	81%	12%	89%	12%	89%
	Noturno	13%	87%	10%	90%	5%	95%	18%	82%	15%	85%
	Vespertino	14%	86%	14%	86%	0%	100%	0%	100%	14%	86%
Meninos não Reprovados	Matutino	26%	74%	22%	78%	14%	86%	5%	95%	19%	81%
	Noturno	20%	80%	21%	80%	9%	91%	7%	94%	14%	86%
	Vespertino	29%	71%	25%	75%	11%	90%	10%	90%	14%	86%
Meninos Reprovados	Matutino	32%	68%	21%	80%	9%	91%	7%	93%	7%	93%
	Noturno	29%	71%	25%	75%	6%	94%	13%	87%	13%	87%
	Vespertino	31%	69%	38%	63%	0%	100%	12%	88%	19%	81%

Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Tabela 11 - Colégios com menos reprovações. 'Como você classifica seu relacionamento com:'

Como você classifica seu relacionamento com:		A Direção		Coordenação Pedagógica		Funcionários (Zelador, Etc.,)		Seus Colegas		Seus Professores	
		Insatisfatório	Satisfatório	Insatisfatório	Satisfatório	Insatisfatório	Satisfatório	Insatisfatório	Satisfatório	Insatisfatório	Satisfatório
Meninas não Reprovadas	Matutino	25%	75%	23%	77%	8%	92%	10%	90%	9%	91%
	Noturno	23%	77%	24%	76%	11%	89%	10%	90%	17%	83%
Meninas Reprovadas	Matutino	40%	60%	40%	60%	14%	86%	13%	87%	17%	83%
	Noturno	23%	77%	19%	81%	0%	100%	4%	96%	26%	74%
Meninos não Reprovados	Matutino	31%	69%	30%	70%	7%	93%	3%	97%	14%	86%
	Noturno	16%	84%	13%	87%	9%	92%	2%	98%	12%	88%
Meninos Reprovados	Matutino	45%	55%	39%	61%	3%	97%	6%	94%	23%	77%
	Noturno	23%	77%	21%	79%	11%	89%	8%	93%	13%	87%

Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Nesta análise constatamos que em média 30% dos discentes insatisfeitos com a direção e equipe pedagógica pertencem ao turno matutino. Neste sentido, podemos fazer uma correlação entre os níveis de insatisfação com os discentes do turno noturno, os quais foram os que menos indicaram insatisfação nos quesitos direção e equipe pedagógica, levando em conta que tanto os discentes do matutino quanto dos outros turnos apresentaram as mesmas características, em relação à cor, idade e sexo. Um caminho de explicação seria em relação às outras especialidades vivenciadas entre os discentes destes dois turnos. Como já constatado nos dados das Tabelas 5 e 6 (terceira seção do primeiro capítulo)⁴⁴, os discentes do noturno são os que mais declararam ter trabalho remunerado durante o ensino médio.

O fato dos discentes do noturno vivenciarem mais a especialidade trabalho do que os discentes do matutino, isso os levaria a ter um censo maior de submissão às hierarquias superiores. Segundo Terribelle (2006, p. 65) a “representação do trabalho como atividade disciplinadora e vinculada à ascensão social está intimamente relacionada ao processo de socialização desses jovens, ou seja, uma socialização sob a ética do trabalho”. Esta disciplinarização evidenciada no contexto do trabalho é fruto dessas relações de poder, instituídas por meio da hierarquização. A necessidade que o jovem tem em trabalhar, seja para sua independência

⁴⁴ Página 67.

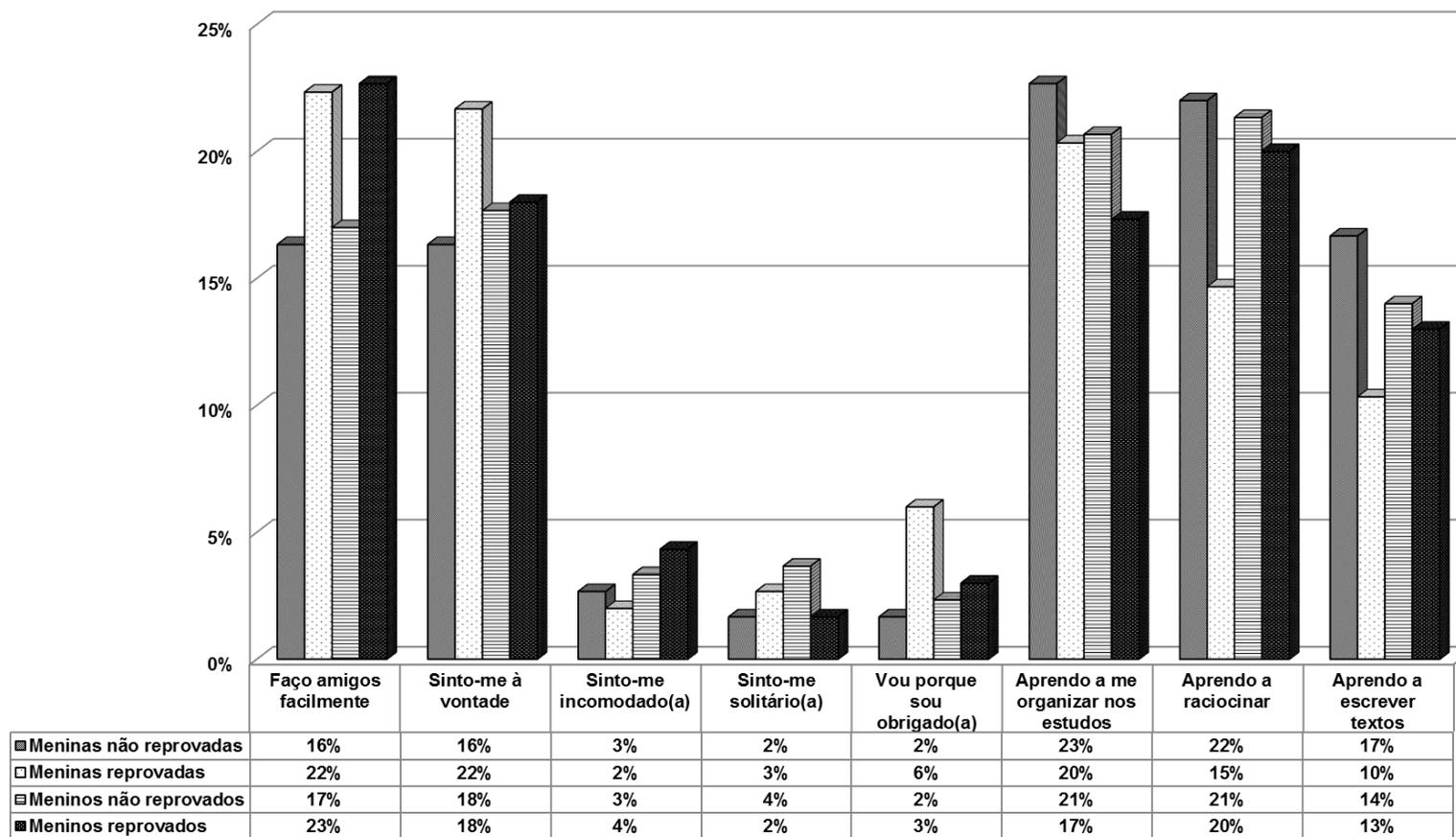
financeira, ou para auxiliar a família, faz com estes jovens trabalhadores desenvolvam uma condição de submissão, e assim, esta condição de obediência seria mais facilmente desenvolvida através do espaço escolar.

Em relação aos outros quesitos avaliados (funcionários, colegas e docentes) o nível de satisfação foi bastante elevado, obtendo a média de 90%. O nível elevado de satisfação com os docentes, funcionários e colegas revela que há uma boa relação social entre estes conjuntos de pessoas.

Prosseguindo com as análises dos dados, em relação à segunda questão, quando os discentes foram questionados sobre 'Minha escola é local onde: faço amigos facilmente; sinto-me à vontade; sinto-me incomodado/a; sinto-me solitário/a; vou porque sou obrigado/a; aprendo a organizar meus estudos; aprendo a raciocinar e aprendo a escrever textos' (Gráficos 10 e 11). As respostas relacionadas a esta questão indicaram que o espaço escolar está mais relacionado à possibilidade estabelecer relações sociais, ou seja, o espaço escolar enquanto um espaço socializador. Esta indicação é evidente, principalmente, entre os meninos reprovados de ambos os colégios. Todavia, vale destacar que os discentes, de modo geral, também reconhecem a importância do espaço escolar no processo de ensino-aprendizagem.

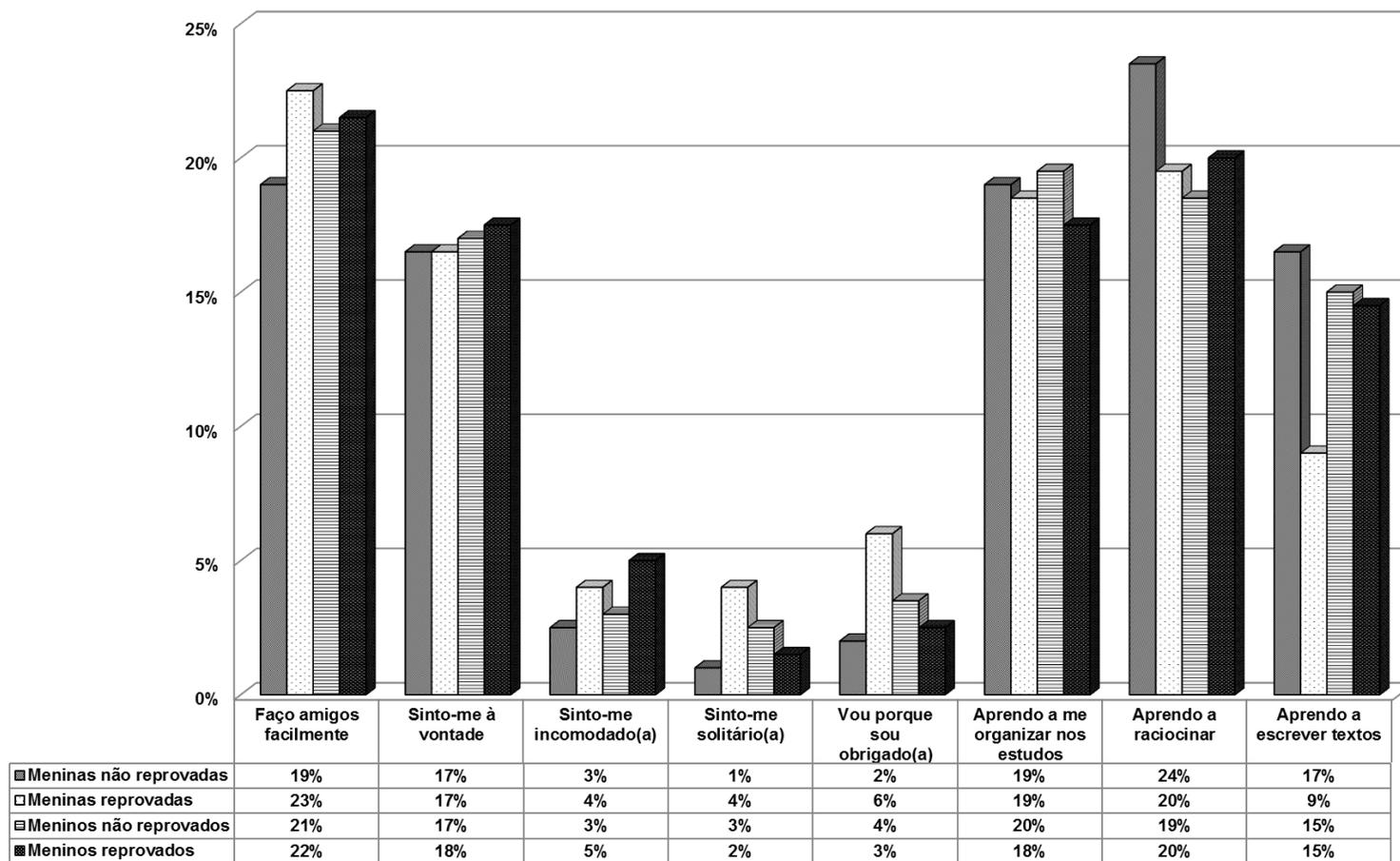
Vejamos a seguir os Gráficos 10 e 11, os quais apresentam os índices encontrados de acordo com cada resposta.

Gráfico 10 - Colégios com mais reprovações. 'Minha escola é local onde:'



Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Gráfico 11 - Colégios com menos reprovações. 'Minha escola é local onde:'



Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Ao perguntarmos se os discentes sentem-se incomodados, solitários ou à vontade no espaço escolar identificamos, por meio das respostas, se a socialização do discente ocorre de maneira positiva ou negativa. Também, a partir do momento em que o discente afirma que aprende a organizar os estudos, a raciocinar e a escrever textos, podemos constatar uma boa convivência entre colegas, docentes e todo o conjunto de pessoas que vivenciam este espaço.

O espaço escolar não é somente um local para o desenvolvimento educacional, mas também no qual “se vive a vida repleta de expectativas, frustrações, afetos, medos, desejos, amores e é ainda através da vivência escolar que ocorrem os encontros de diferentes culturas e valores que cada sujeito traz de seus espaços de moradia.” (IAROCZINSKI; SILVA, 2008b, p. 136) Deste modo, o desenvolvimento educacional passa a ser uma consequência do bom relacionamento interpessoal.

Neste sentido, trazemos as respostas que mais se destacaram entre os discentes das instituições públicas de ensino médio com mais e menos reprovações. Temos uma média de 23,5% de meninas não reprovadas (nos colégios com mais e menos reprovações), as quais afirmaram que o espaço escolar é um espaço onde aprendem a se organizar e raciocinar. Já a resposta que mais se destacou entre os meninos, foi a dos meninos reprovados (de ambos os colégios), dos quais 22,5% atribuem à escola enquanto um espaço onde eles fazem amizade facilmente. Com base nestes dados podemos constatar que ambos conseguem estabelecer uma boa relação interpessoal, todavia, meninas e meninos atribuem sentidos opostos ao espaço escolar.

A seguir apresentamos as Tabelas 12 e 13 à avaliação que os discentes fazem em relação ao espaço escolar vivenciado cotidianamente.

Tabela 12 - Colégios com mais reprovações. 'Minha escola é local onde:'

Minha escola é local onde:		Faço amigos facilmente	Sinto-me à vontade	Sinto-me incomodado (a)	Sinto-me solitário (a)	Vou porque sou obrigado (a)	Aprendo a me organizar nos estudos	Aprendo a raciocinar	Aprendo a escrever textos
Meninas não Reprovadas	Matutino	18%	15%	2%	2%	2%	23%	22%	16%
	Noturno	15%	15%	4%	2%	2%	22%	25%	15%
	Vespertino	16%	19%	2%	1%	1%	23%	19%	19%
Meninas Reprovadas	Matutino	21%	21%	3%	3%	4%	21%	15%	12%
	Noturno	19%	17%	3%	5%	1%	27%	16%	12%
	Vespertino	27%	27%	0%	0%	13%	13%	13%	7%
Meninos não Reprovados	Matutino	19%	16%	3%	3%	4%	21%	19%	15%
	Noturno	18%	17%	3%	2%	3%	21%	19%	17%
	Vespertino	14%	20%	4%	6%	0%	20%	26%	10%
Meninos Reprovados	Matutino	23%	19%	4%	1%	6%	19%	17%	11%
	Noturno	21%	16%	4%	1%	3%	20%	21%	14%
	Vespertino	24%	19%	5%	3%	0%	13%	22%	14%

Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Tabela 13 - Colégios com menos reprovações. 'Minha escola é local onde:'

Minha escola é local onde:		Faço amigos facilmente	Sinto-me à vontade	Sinto-me incomodado (a)	Sinto-me solitário (a)	Vou porque sou obrigado (a)	Aprendo a me organizar nos estudos	Aprendo a raciocinar	Aprendo a escrever textos
Meninas não Reprovadas	Matutino	17%	17%	2%	1%	2%	21%	23%	17%
	Noturno	21%	16%	3%	1%	2%	17%	24%	16%
Meninas Reprovadas	Matutino	21%	13%	8%	6%	6%	21%	15%	10%
	Noturno	24%	20%	0%	2%	6%	16%	24%	8%
Meninos não Reprovados	Matutino	21%	17%	2%	3%	3%	19%	19%	16%
	Noturno	21%	17%	4%	2%	4%	20%	18%	14%
Meninos Reprovados	Matutino	20%	16%	7%	2%	3%	16%	21%	15%
	Noturno	23%	19%	3%	1%	2%	19%	19%	14%

Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Nas Tabelas 12 e 13 foi possível identificar os turnos que obtiveram maior frequência das respostas que evidenciam o espaço escolar enquanto um espaço onde se aprende a organizar os estudos e a raciocinar e também como um local onde facilmente se constroem amizades. Nos colégios com mais reprovações se destacam os turnos vespertino e noturno com média de 27% das respostas. Nos colégios com menos reprovações se destaca o turno noturno com média de 23,7% das respostas.

Ao levarmos em conta as respostas dos discentes, os quais atribuem ao espaço escolar enquanto um espaço socializador, compreendemos que o problema não está em considerar a escola como um local de possibilidades para a construção de vínculos afetivos, mas sim, como o corpo docente irá conduzir esta socialização. Pois, o espaço escolar é um espaço de multiplicidades existenciais, através do qual os indivíduos constroem suas identidades de gênero.

Libâneo (2012) afirma que a escola neoliberal, influenciada por políticas internacionais, buscou transformar o espaço escolar enquanto um espaço de igualdade. Em relação a essa igualdade, o autor (2012, p. 26) diz que ela “consiste em proporcionar, a todas as crianças e jovens, em condições iguais, o acesso aos conhecimentos da ciência, da cultura e da arte, bem como o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e a formação da cidadania”, mas para que essa igualdade seja eficaz e atinja a todos os indivíduos, sem restrição, ela deve considerar todas as complexidades destes sujeitos, assim, tornando-se o espaço escolar enquanto um espaço integrador das diversidades.

No entanto, o que se constatou foi um declínio da educação brasileira. Segundo o autor (2012, p. 13) a combinação entre as características de uma “escola do conhecimento para os ricos” e uma “escola do acolhimento social para os pobres” [as quais o autor denominou de “escola dualista”] aliada às políticas educacionais do Banco Mundial simboliza importantes elucidações para a decadência da educação pública no Brasil. Neste sentido, o autor salienta a necessidade de uma pauta comum entre os educadores sobre os principais desígnios e atribuições da escola pública, ou seja, para que o espaço escolar realmente se torne um espaço socializador e de igualdade para todos, sem distinção de classe, gênero, raça, etc. cabe aos educadores buscar reflexões, discussões, que aliadas às políticas públicas podem contribuir para minimizar as desigualdades sociais.

Nesta primeira seção, constatamos que de um modo geral as relações sociais, através do espaço escolar, se estabelecem de maneira positiva, principalmente no que diz respeito às relações entre os discentes com seus docentes, funcionários e colegas. Por isso a necessidade de “Entender a escola como um espaço social é um componente básico que contribui significativamente para a prática do papel da escola contemporânea.” (IAROCZINSKI; SILVA, 2008b, p. 135). Sendo a escola, não somente um espaço através do qual se adquire conhecimento, mas também, um espaço que é constituído e constituinte das relações sociais.

A próxima seção apresentará as respostas dos discentes em relação aos aspectos físicos e organizacionais das dez instituições de ensino médio. Esta seção tem por objetivo estabelecer uma conexão das respostas dos discentes com a reprovação generificada.

2.2 Aspectos Físicos, Interpessoais e Organizacionais

Nesta seção apresentamos um perfil das respostas dos discentes em relação aos aspectos físicos, interpessoais e organizacionais das dez instituições de ensino analisadas. No questionário aplicado aos discentes, os mesmos deveriam responder ao seguinte questionamento: ‘Como você classifica os seguintes aspectos da escola:’. Nesta questão foram analisadas a satisfação ou insatisfação dos discentes em relação à aparência do prédio, a direção, o espaço escolar (Sala de Aula, pátio, refeitório, biblioteca), limpeza e organização, os/as professores/as, a qualidade do ensino, as regras de convivência e a segurança.

Antes de apresentarmos as respostas dos discentes, trazemos neste momento nossa vivência, experienciada nos espaços escolares, durante a realização desta pesquisa, e nossa compreensão sobre os aspectos físicos, interpessoais e organizacionais observados. Dos dez colégios participantes, um (dos colégios com mais reprovações) não possui sede própria, necessitando compartilhar do espaço escolar dos discentes da rede municipal. Este colégio tinha, durante a pesquisa, três turmas de ensino médio com média de 36 discentes por turma, distribuídas no período noturno.

Outro colégio, pertencente ao grupo dos colégios com as menores taxas de reprovação, apresentava uma estrutura física precária. Contava com parte das salas em madeira (em péssimas condições de uso) e não possuía refeitório. O referido colégio possuía 5 turmas, 1 no período matutino e 4 no noturno. Estas turmas tinham em média 33 discentes. Os dois colégios, que se encontravam em condições consideradas mais preocupantes em relação a sua estrutura física, localizam-se na periferia distante da cidade de Ponta Grossa, atendendo, principalmente a população do seu entorno.

Quanto à estrutura física e organizacional dos demais colégios, estes possuem sede própria. Contam com salas de aulas distribuídas em blocos, as carteiras encontram-se em bom estado de conservação. Há disponibilidade de salas de informática e bibliotecas, mas não com volume extenso de exemplares. Nos colégios em que havia discentes com algum tipo de dificuldade (motoras e intelectuais), estes recebiam uma atenção especial, geralmente um docente para auxiliar, assim como carteiras apropriadas para cadeirantes. Todavia, vale ressaltar que todas estas constatações ocorreram durante a aplicação dos questionários, bem como, nas demais visitas ocorridas.

Quando ressaltamos os dois espaços escolares com as piores condições estruturais, não estamos descartando a possibilidade de haver algumas situações adversas nos demais colégios e que podem ter passado despercebidos por nossos olhares. Por isso, trazemos as respostas elencadas pelos sujeitos que vivenciam cotidianamente o espaço escolar, os quais podem nos evidenciar situações que muitas vezes estão mascaradas.

Em relação aos aspectos estruturais e organizacionais dos espaços escolares, resgatamos uma das quatro categorias⁴⁵ (socioculturais, psicobiográficos, institucionais e didático-pedagógicas) apresentadas por Paro (2003). Estas categorias são importantes para compreendermos os fatores que podem contribuir para a perpetuação da reprovação escolar. Compreendemos que a categoria institucional é um dos aspectos que compõe a realidade dos espaços escolares. Paro (2003, p. 98) nos instiga a refletir sobre a precariedade destas estruturas físicas e organizacionais ao afirmar que “[...] a maior ou menor propensão para a resistência à aprovação é sensível à forma mais ou menos adequada das condições

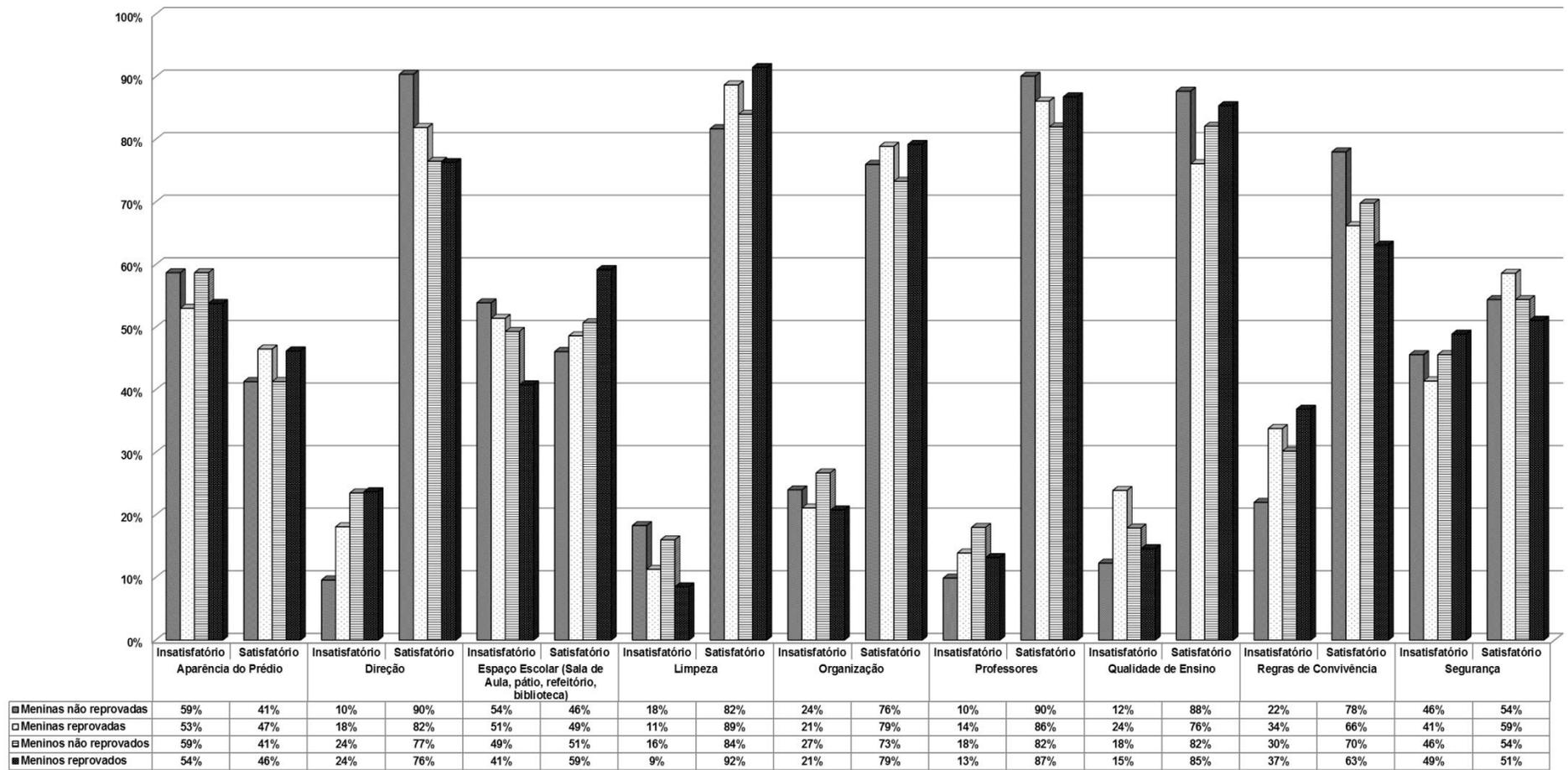
⁴⁵ Descritas anteriormente no primeiro capítulo desta dissertação.

de trabalho na escola e ao modo como esta se encontra organizada”. A estrutura física inadequada, a precariedade de materiais necessária para uma educação de qualidade, são fatores determinantes para elevar os índices de reprovação. Infelizmente, essa realidade foi constatada em nossas instituições públicas de ensino, as quais revelaram a precariedade no espaço escolar. Sobre a influência das péssimas condições encontradas no espaço escolar, Ribeiro (2004, p. 108) sinaliza que “[...] o ambiente físico, a sua estrutura e as significações simbólicas determinam, em grande parte, as experiências da criança, seu aprendizado e desenvolvimento”. Neste sentido, compreendemos que o índice elevado de reprovações, a falta de interesse dos alunos (as) pelos estudos estão atrelados a precariedade do ambiente físico do espaço escolar.

Sátyro e Soares (2007, p. 7) também argumentam que “A infraestrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação”. Os autores trazem em sua pesquisa, com bases nos censos escolares de 1997 a 2005, indicadores educacionais que evidenciam que os problemas na qualidade da educação estão atrelados às condições precárias nos espaços escolares. Para eles a proporção adequada entre o número de discentes e docentes, existência de uma infraestrutura adequada como prédios e equipamentos propícios para um bom desenvolvimento do trabalho docente, biblioteca com um bom acervo de livros e materiais de leitura em geral (revistas, jornais, etc.), espaços para práticas esportivas e laboratórios, são essenciais para ofertar um ensino de qualidade. (SÁTYRO; SOARES, 2007). As condições inadequadas dos nossos espaços escolares afetam o desenvolvimento do trabalho docente e, conseqüentemente, contribuem para o baixo desempenho escolar dos discentes.

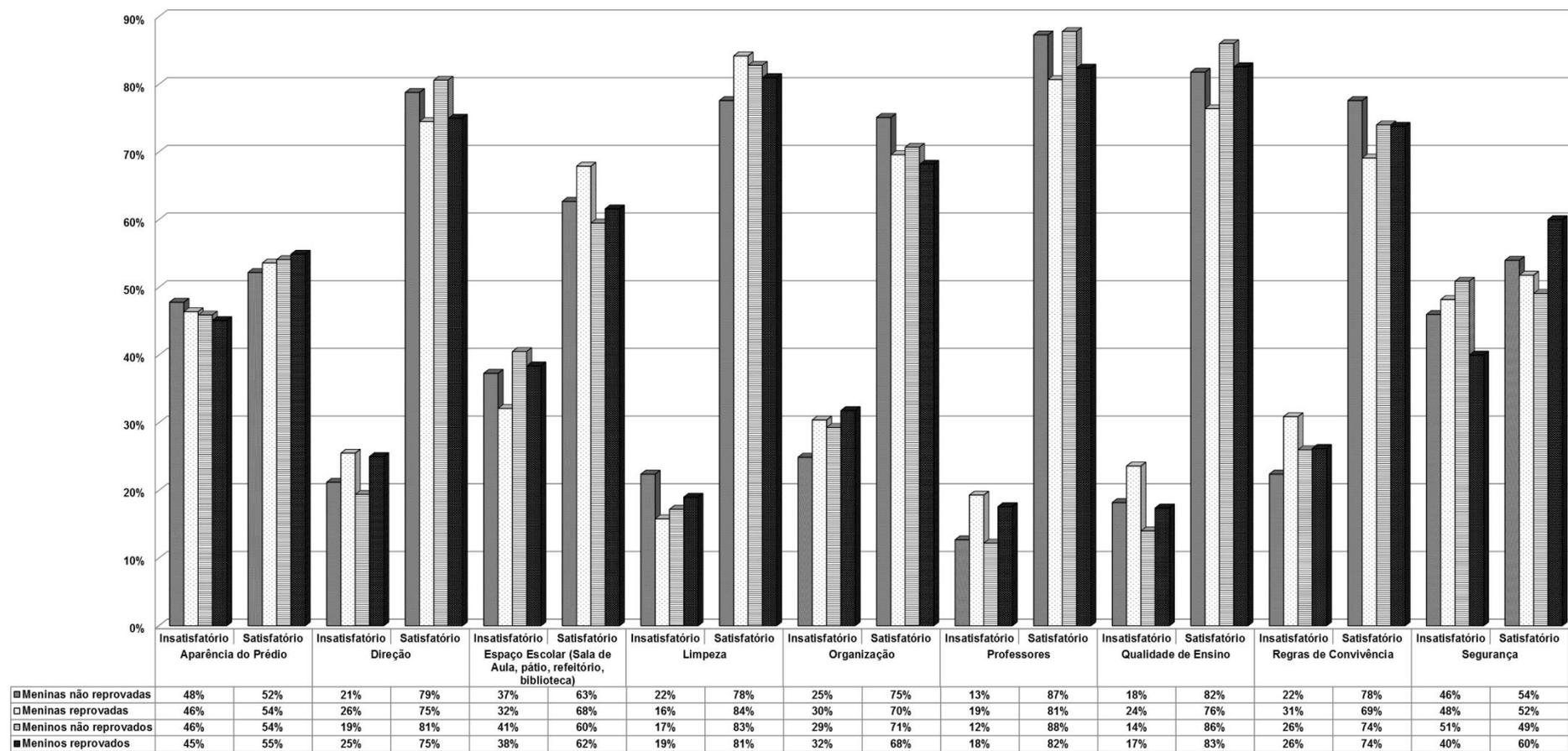
A partir deste momento nos pautamos nas repostas dos discentes. As respostas da questão ‘Como você classifica os seguintes aspectos da escola:’ foram analisadas a partir de gráficos e tabelas. Os Gráficos 12 e 13 trazem os dados dos colégios com mais e menos reprovações, segundo a identidade de gênero. As Tabelas 14 e 15 representam os dados dos colégios, de acordo com a identidade de gênero e também segundo o turno destes discentes. Vejamos a seguir como se comportam estes dados.

Gráfico 12 - Colégios com mais reprovações. 'Como você classifica os seguintes aspectos da escola.'



Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Gráfico 13 - Colégios com menos reprovações. 'Como você classifica os seguintes aspectos da escola?'



Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Os dados que mais nos chamaram a atenção, tanto nos colégios com as maiores taxas de reprovações quanto nos colégios com as menores taxas de reprovações (Gráficos 12 e 13) foram em relação ao alto índice de insatisfação com a aparência do prédio, com o espaço escolar (salas de aula, pátio, quadra de esporte, cantina e refeitório) e com a segurança. Em média 4 a cada 10 discentes relataram insatisfação nestes três itens avaliados. As autoras Abramovay e Castro (2003) afirmam que as consequências de uma infraestrutura precária e inapropriada vão além do processo pedagógico, influenciando no desenvolvimento do cotidiano escolar, até mesmo no que concerne ao relacionamento interpessoal, pois “o sentimento de mal-estar ou insegurança em relação ao espaço contribui para o surgimento de ações destrutivas, na medida em que pequenos sinais de abandono estimulam a insegurança [...]”. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 558).

Nos colégios com mais reprovações (Gráfico 12) os meninos encontram-se mais insatisfeitos com a aparência do prédio (média 57%) do que as meninas (média 56%). Nos colégios com menos reprovações (Gráfico 13) esta lógica se inverte, pois as meninas apresentam 49% de média de insatisfação em relação à aparência do prédio, sendo esta média 3% a mais do que a média constatada entre as respostas dos meninos. Vale salientar que a diferença de insatisfação é bem pequena em cada instituição pública de ensino médio, se tratando de meninas e meninos.

Sobre o espaço escolar, de forma geral, as médias de insatisfação, nos colégios com mais reprovações (Gráfico 12), foram de 53% entre as meninas e 45% entre os meninos, e de 35% para as meninas e 40% para os meninos, nos colégios com menos reprovações (Gráfico 13).

Quanto ao quesito segurança, nos colégios com mais reprovações (Gráfico 12) média 48% dos meninos (reprovados e não reprovados) declararam mais insatisfação com a segurança do espaço escolar do que as meninas (reprovadas e não reprovadas) cuja média foi de 44%, sendo esta uma preocupação maior entre os meninos reprovados do vespertino – 71%. No Gráfico 13, o qual representa os colégios com menos reprovações, constatamos que a média de insatisfação com relação à segurança, mesmo a diferença ser pouco significativa, foi maior entre as meninas – 47% contra 46% para os meninos.

No estudo de dissertação de mestrado realizado por Iaroczinski e Silva (2008a) sobre a violência escolar em colégios do município de Ponta Grossa, Paraná, as autoras afirmam que a violência atinge meninas e meninos, porém, a

diferença está na posição entre estes durante as ocorrências. As meninas se encontram mais no papel de vítimas, enquanto que os meninos desempenham mais o papel de agressor. Se as meninas estão mais associadas à condição de vítimas durante os atos de violência escolar, este dado reforça a questão da insegurança ser maior entre as meninas, como constatado na análise dos nossos dados⁴⁶.

Em relação à direção, organização e as regras de convivência, 2 em cada 10 discentes se declararam insatisfeitos e somente 1 a cada 10 se declarou insatisfeito com a limpeza, docentes e a qualidade de ensino. Na média geral, os discentes se declararam bastante satisfeitos com seus docentes (média de 87% para as meninas e 86% para os meninos).

Apesar do grau de insatisfação, constatado entre os meninos reprovados, com a direção ter sido alto quanto ao relacionamento interpessoal, como já indicado durante as análises dos Gráficos 8 e 9 da seção anterior deste capítulo, cuja a média foi de 31%, numa avaliação geral em relação a equipe diretiva (Gráficos 12 e 13) o nível de insatisfação teve leve redução, obtendo uma média 22%.

A seguir apresentamos as Tabelas 14 e 15. Nestas estão contidos os índices de satisfação/insatisfação do espaço escolar, segundo o turno dos discentes reprovados e não reprovados das dez instituições de ensino médio.

⁴⁶ Ver Gráficos 12 e 13 (pág. 89 - 90).

Tabela 14 - Colégios com mais reprovações. 'Como você classifica os seguintes aspectos da escola:'

Como você classifica os seguintes aspectos da escola:		Aparência do Prédio		Direção		Espaço Escolar (Sala de Aula, pátio, refeitório, biblioteca)		Limpeza		Organização		Professores		Qualidade de Ensino		Regras de Convivência		Segurança	
		Insatisfatório	Satisfatório	Insatisfatório	Satisfatório	Insatisfatório	Satisfatório	Insatisfatório	Satisfatório	Insatisfatório	Satisfatório	Insatisfatório	Satisfatório	Insatisfatório	Satisfatório	Insatisfatório	Satisfatório	Insatisfatório	Satisfatório
Meninas não Reprovadas	Matutino	59%	41%	13%	88%	52%	48%	20%	80%	25%	75%	11%	90%	12%	88%	21%	80%	42%	58%
	Noturno	56%	44%	6%	94%	57%	43%	16%	84%	25%	75%	10%	90%	15%	85%	29%	71%	52%	48%
	Vespertino	74%	26%	0%	100%	60%	40%	15%	85%	10%	91%	5%	95%	0%	100%	0%	100%	50%	50%
Meninas Reprovadas	Matutino	60%	40%	31%	69%	52%	48%	19%	81%	23%	77%	12%	89%	28%	72%	32%	68%	50%	50%
	Noturno	46%	54%	10%	90%	50%	50%	8%	92%	18%	82%	13%	87%	13%	87%	31%	69%	33%	67%
	Vespertino	71%	29%	14%	86%	57%	43%	0%	100%	29%	71%	29%	71%	71%	29%	57%	43%	57%	43%
Meninos não Reprovados	Matutino	55%	45%	24%	76%	42%	58%	14%	86%	24%	76%	18%	82%	13%	87%	29%	72%	44%	56%
	Noturno	61%	39%	24%	76%	59%	42%	20%	81%	30%	71%	18%	82%	23%	77%	34%	66%	48%	52%
	Vespertino	74%	26%	16%	84%	53%	47%	10%	90%	32%	68%	14%	86%	26%	74%	17%	83%	42%	58%
Meninos Reprovados	Matutino	63%	37%	17%	83%	39%	61%	11%	89%	20%	80%	11%	89%	9%	91%	48%	52%	44%	57%
	Noturno	49%	52%	28%	72%	41%	59%	6%	94%	21%	79%	16%	84%	19%	81%	27%	74%	47%	53%
	Vespertino	50%	50%	24%	77%	44%	56%	13%	88%	25%	75%	7%	93%	13%	88%	50%	50%	71%	29%

Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Tabela 15 - Colégios com menos reprovações. 'Como você classifica os seguintes aspectos da escola.'

Como você classifica os seguintes aspectos da escola:		Aparência do Prédio		Direção		Espaço Escolar (Sala de Aula, pátio, refeitório, biblioteca)		Limpeza		Organização		Professores		Qualidade de Ensino		Regras de Convivência		Segurança	
		Insatisfatório	Satisfatório	Insatisfatório	Satisfatório	Insatisfatório	Satisfatório	Insatisfatório	Satisfatório	Insatisfatório	Satisfatório	Insatisfatório	Satisfatório	Insatisfatório	Satisfatório	Insatisfatório	Satisfatório	Insatisfatório	Satisfatório
Meninas não Reprovadas	Matutino	39%	62%	21%	79%	29%	71%	21%	79%	25%	75%	10%	90%	17%	83%	18%	82%	40%	60%
	Noturno	62%	38%	22%	79%	51%	49%	25%	75%	25%	75%	18%	83%	20%	80%	29%	71%	56%	44%
Meninas Reprovadas	Matutino	38%	62%	38%	62%	17%	83%	20%	80%	37%	63%	13%	87%	21%	79%	30%	70%	40%	60%
	Noturno	56%	44%	12%	89%	48%	52%	11%	89%	23%	77%	26%	74%	27%	73%	32%	68%	58%	42%
Meninos não Reprovados	Matutino	40%	60%	25%	75%	34%	66%	15%	85%	29%	71%	13%	87%	14%	86%	29%	72%	46%	54%
	Noturno	56%	44%	9%	91%	53%	47%	22%	79%	30%	70%	11%	89%	14%	86%	22%	79%	59%	41%
Meninos Reprovados	Matutino	32%	68%	29%	71%	27%	73%	22%	78%	33%	67%	16%	84%	9%	91%	25%	75%	41%	59%
	Noturno	53%	47%	23%	77%	45%	55%	17%	83%	31%	69%	19%	81%	23%	77%	27%	73%	40%	60%

Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Na Tabela 14 (colégios com mais reprovações) verificamos que o turno vespertino foi o que mais teve discentes insatisfeitos com a aparência do espaço escolar (meninas e meninos não reprovados – média de 74%, sendo 17% a mais do que os outros turnos). Já na Tabela 15 (colégios com menos reprovações) o turno que mais teve discentes insatisfeitos foi o turno noturno, permanecendo esta insatisfação entre os discentes não reprovados (62% meninas e 48% meninos).

Quanto ao turno, referente à insatisfação com o espaço escolar, as médias mais altas, nos colégios com mais reprovações (Tabela 14, acima), foram entre as meninas não reprovadas do vespertino (60%) e os meninos não reprovados do noturno. Nos colégios com menos reprovações (Tabela 15, acima) os discentes se declararam um pouco mais satisfeitos (média de satisfação de 57%) com o espaço escolar, sendo as meninas reprovadas do matutino as que apresentaram maior índice de satisfação (83%).

Em relação à segurança, os dados indicaram que os meninos (não reprovados) do turno noturno foram os que mais demonstraram insatisfação – 59%. Vale destacar, que nossa pesquisa, não teve por objetivo conhecer os aspectos que levaram os discentes a essa insatisfação da segurança no espaço escolar. A pesquisa desenvolvida por Gonçalves e Sposito (2002) sobre a violência no espaço escolar revela que o período noturno (35,18%) foi que mais indicou preocupação com a segurança no espaço escolar. Porém, o maior índice de violência ocorre no período diurno (matutino e vespertino somam 41,24% dos casos de violência). Vejamos que as análises realizadas pelos autores destacam que o período diurno é o mais violento, entretanto, esta constatação só foi possível devido a soma dos dois turnos (matutino e vespertino). Portanto, a afirmação de que a insegurança é maior entre os discentes do turno noturno, evidenciada na pesquisa de Gonçalves e Sposito (2002), corrobora com os dados encontrados em nossa pesquisa.

A terceira seção deste capítulo discorre sobre as percepções dos discentes a partir de suas vivências do cotidiano escolar em relação a prática docente.

2.3 Uma Relação entre Vivência Discente e Prática Docente

Nesta seção analisamos a relação entre a vivência discente em sala de aula e as avaliações que estes fazem em relação à prática docente cotidiana. Entendemos que o espaço da sala de aula é o local através do qual se estabelecem

as relações interpessoais entre discentes e seus semelhantes e também entre discentes e docentes. A boa relação pode ser um fator determinante no processo de ensino-aprendizagem. Assim como em todo o espaço escolar, no espaço da sala de aula também se contempla uma diversidade existencial, no qual jovens meninos e meninas buscam compartilhar suas experiências, não somente intelectuais, mas também, afetivas e culturais. Levando em conta a complexidade existencial destes jovens, não podemos homogeneizá-los, para que assim, realmente haja políticas públicas eficazes e capazes de subverter as desigualdades que se instituem através espaço escolar.

Abramovay e Castro (2003) nos instigam a refletir sobre a forma de se trabalhar com estes jovens. Para as autoras, o ensino deve concatenar as mais diversas áreas do conhecimento, para que assim haja uma motivação para a aprendizagem e esta se torne congruente com a realidade. Como na sua argumentação:

O reconhecimento da juventude como um público singular do ensino médio traz em si a ideia de uma escola que deve integrar artes, atividades culturais, esportivas, práticas em novas tecnologias comunicacionais e conhecimentos socioexistenciais contemporâneos, próprios de sociabilidade juvenil. (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 558).

Esses ideais também coadunam com os propostos por Morin (2004). O autor afirma que não é necessário acabar com o ensino dividido em disciplinas, como o já praticado no cotidiano de nossos espaços escolares. Na verdade, o que ele propõe é um novo modelo de ensino, no qual as disciplinas devem ser articuladas, e que também visibilizem o universal e o complexo para que assim o conhecimento torne-se significativo à educação. Como visto em sua argumentação, “A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional.” (MORIN, 2004, p. 43). O ensino parcelado e desconexo da realidade acaba desmotivando os jovens discentes, pois estes não vêem um sentido para o conteúdo que estão aprendendo em sala de aula. Outro fator para a desmotivação discente tem relação com a questão do ser jovem. Existe uma relação inversamente proporcional, pois na medida em que as crianças crescem e se tornam jovens, o interesse pelo espaço escolar tende a decrescer. Em relação a tal aspecto, Caldas e Hubner (2001, p. 72)

ressaltam que “O interesse e prazer em aprender demonstrados pelas crianças parecem diminuir consideravelmente à medida que crescem e avançam nos anos escolares”.

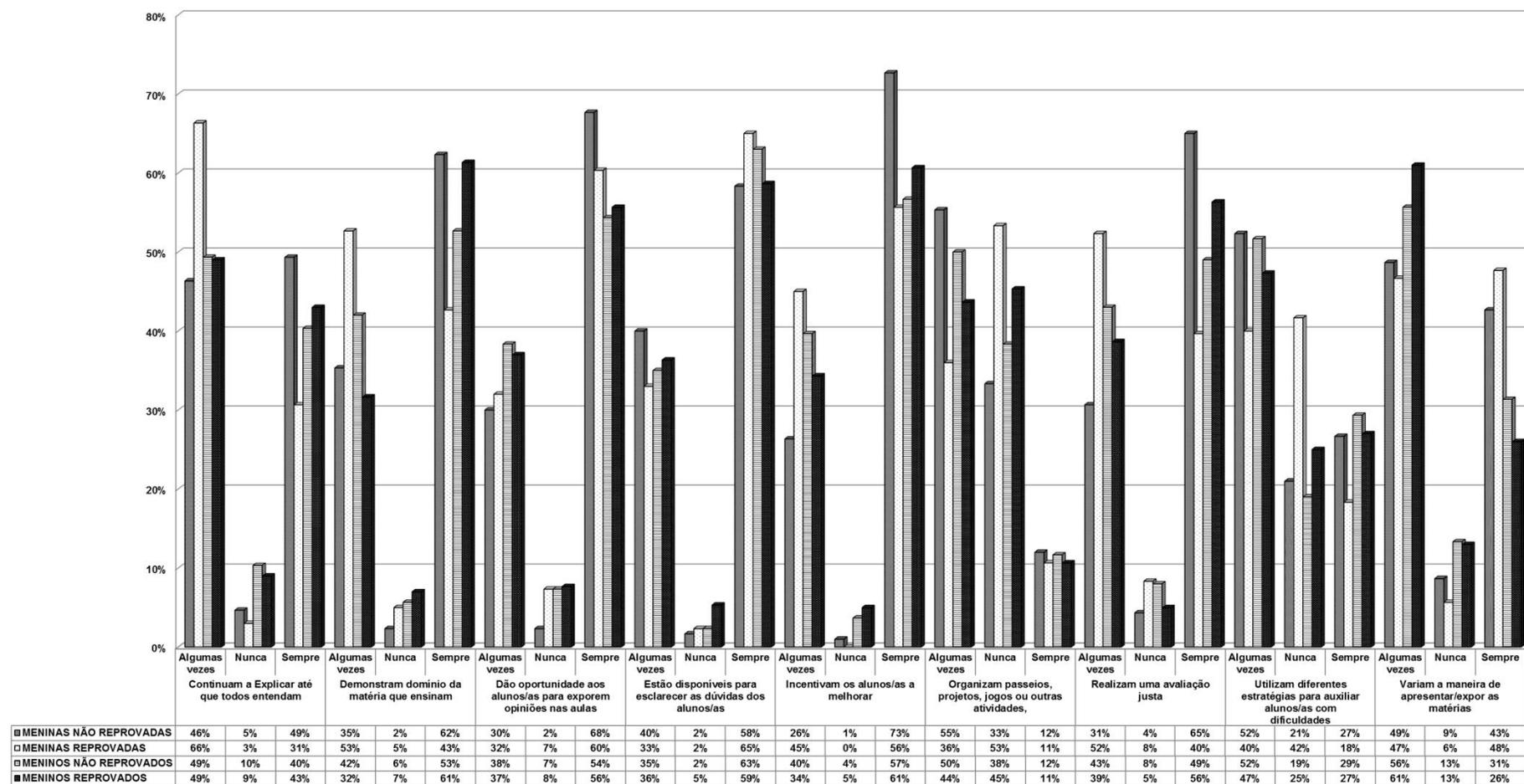
Neste sentido, vale lembrar outro ponto pertinente e que estabelece uma relação com a reprovação: o cotidiano da prática docente. Na argumentação de Lima (2000), o desenvolvimento da prática docente é a mola propulsora da motivação no processo de ensino-aprendizagem. Segundo a autora, o principal motivador dos discentes para que possa existir uma aprendizagem significativa, é o próprio docente. Todavia, vale ressaltar que a realidade de nossos espaços escolares revela uma situação bastante preocupante e que se distancia do modelo esperado. Muitas vezes encontramos docentes que realizam aulas monótonas e fastidiosas, às quais vem contribuindo para uma desmotivação ainda maior de seus alunos/as. Em relação a tal aspecto, Lima (2000) afirma que:

[...] a falta de uma boa administração do tempo, planejamentos deficientes, a sobrecarga de trabalho, a falta de envolvimento com os alunos, entre outras variáveis a que estão sujeitos, conduzem a apresentação de respostas de manutenção da situação atual, a falta de iniciativa, de interesse pela mudança e não engajamento efetivo em qualquer inovação. (Ibid., 2000, p. 149).

Levando em conta a realidade dos espaços escolares pesquisados, evidencia-se que a falta de condições necessárias para a prática docente, como evidenciada na seção anterior, tem relação com a motivação dos discentes, e conseqüentemente, no processo de ensino aprendizagem. Todavia, não discordando de Lima (2000), é importante destacar que não devemos atribuir a culpa da desmotivação dos discentes somente ao professor/a, cujo, também se encontram inúmeras vezes até mais desmotivado que o próprio discente, e por isso, não apresentando condições emocionais suficientes para buscar outras formas mais adequadas de realizar sua prática educacional. Como já observado na seção anterior, as condições precárias na estrutura do espaço escolar, muitas vezes, é um dos fatores determinantes para que tenhamos discentes poucos motivados em sala de aula e conseqüentemente um número elevado de reprovações.

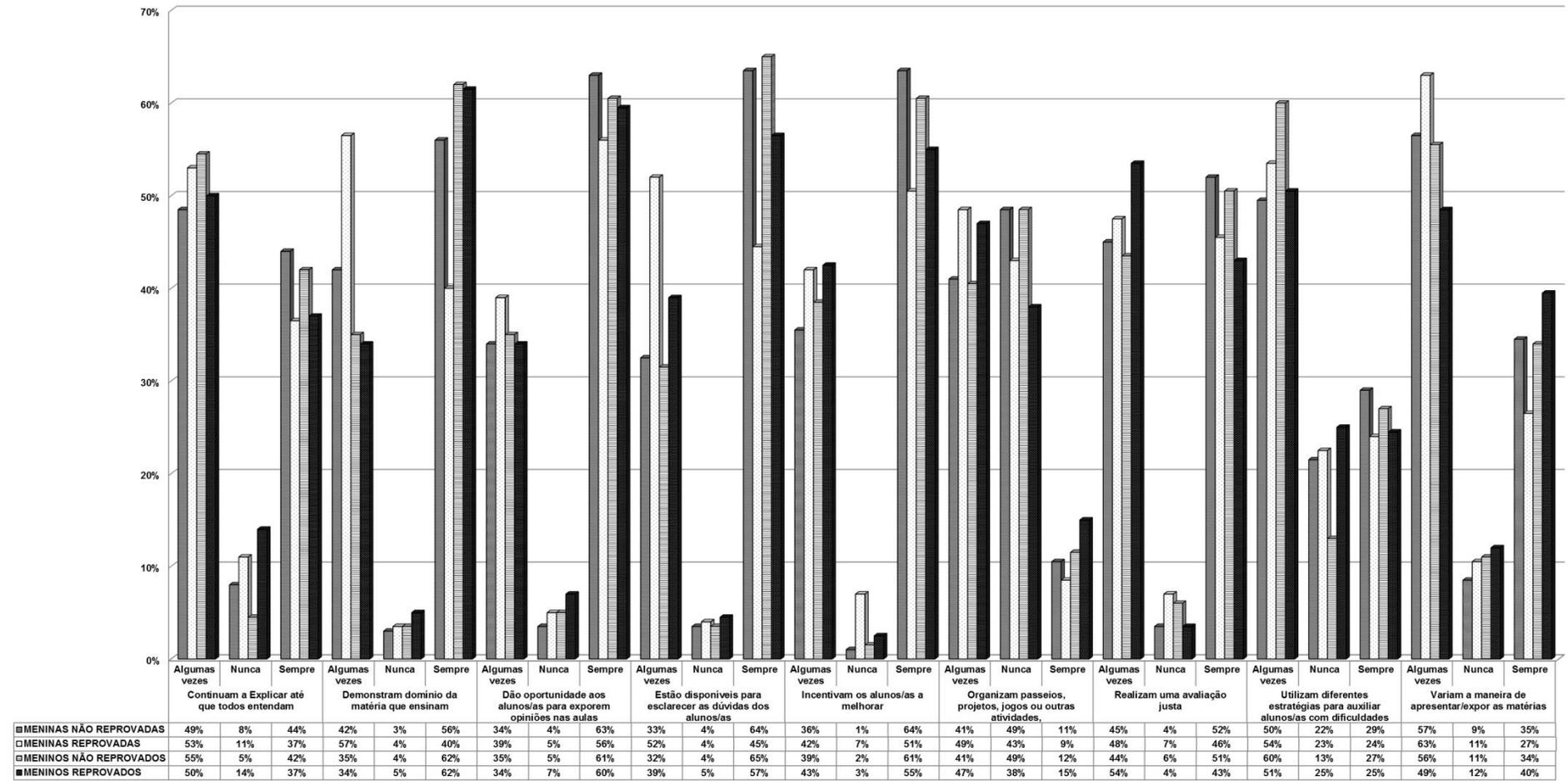
Vejamos a seguir, nos Gráficos 14 e 15, e Tabelas 16 e 17, os percentuais correspondentes às respostas dos discentes em relação a prática docente.

Gráfico 14 - Colégios com mais reprovações. 'Considerando a maioria dos seus professores, você percebe que:'



Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Gráfico 15 - Colégios com menos reprovações. 'Considerando a maioria dos seus professores, você percebe que:'



Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Tabela 16 - Colégios com mais reprovações. 'Considerando a maioria dos seus professores, você percebe que:'

Considerando a maioria dos seus professores, você percebe que:		Continuam a Explicar até que todos entendam			Demonstram domínio da matéria que ensinam			Dão oportunidade aos alunos/as para exporem opiniões nas aulas			Estão disponíveis para esclarecer as dúvidas dos alunos/as			Incentivam os alunos/as a melhorar			Organizam passeios, projetos, jogos ou outras atividades.			Realizam uma avaliação justa			Utilizam diferentes estratégias para auxiliar alunos/as com dificuldades			Variam a maneira de apresentar/expor as matérias		
		Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre
Meninas não Reprovadas	Matutino	45%	8%	47%	36%	3%	61%	35%	5%	60%	37%	2%	60%	35%	2%	63%	57%	29%	15%	33%	3%	64%	49%	21%	30%	44%	10%	46%
	Noturno	39%	6%	56%	25%	4%	71%	25%	2%	73%	35%	3%	63%	24%	1%	75%	49%	41%	11%	33%	5%	63%	48%	22%	30%	47%	11%	42%
	Vespertino	55%	0%	45%	45%	0%	55%	30%	0%	70%	48%	0%	52%	20%	0%	80%	60%	30%	10%	26%	5%	68%	60%	20%	20%	55%	5%	40%
Meninas Reprovadas	Matutino	69%	4%	27%	50%	12%	39%	46%	8%	46%	39%	4%	58%	39%	0%	62%	58%	35%	8%	54%	8%	39%	31%	46%	23%	56%	4%	40%
	Noturno	59%	5%	36%	51%	3%	46%	36%	0%	64%	46%	3%	51%	39%	0%	62%	36%	54%	10%	46%	3%	51%	46%	36%	18%	51%	13%	36%
	Vespertino	71%	0%	29%	57%	0%	43%	14%	14%	71%	14%	0%	86%	57%	0%	43%	14%	71%	14%	57%	14%	29%	43%	43%	14%	33%	0%	67%
Meninos não Reprovados	Matutino	49%	15%	36%	41%	6%	53%	43%	10%	47%	39%	3%	58%	40%	4%	56%	53%	35%	12%	46%	9%	45%	50%	26%	24%	62%	12%	26%
	Noturno	44%	11%	45%	43%	6%	52%	37%	7%	56%	40%	4%	57%	29%	7%	64%	52%	40%	8%	43%	5%	52%	58%	15%	27%	55%	13%	33%
	Vespertino	55%	5%	40%	42%	5%	53%	35%	5%	60%	26%	0%	74%	50%	0%	50%	45%	40%	15%	40%	10%	50%	47%	16%	37%	50%	15%	35%
Meninos Reprovados	Matutino	57%	11%	33%	39%	9%	52%	50%	2%	48%	35%	0%	65%	44%	2%	54%	54%	33%	13%	52%	0%	48%	49%	24%	27%	59%	11%	30%
	Noturno	52%	3%	46%	31%	6%	63%	36%	8%	56%	30%	3%	67%	35%	7%	57%	46%	34%	19%	35%	3%	62%	58%	16%	25%	49%	15%	35%
	Vespertino	38%	13%	50%	25%	6%	69%	25%	13%	63%	44%	13%	44%	24%	6%	71%	31%	69%	0%	29%	12%	59%	35%	35%	29%	75%	13%	13%

Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Tabela 17 - Colégios com menos reprovações. 'Considerando a maioria dos seus professores, você percebe que:'

Considerando a maioria dos seus professores, você percebe que:		Continuam a Explicar até que todos entendam			Demonstram domínio da matéria que ensinam			Dão oportunidade aos alunos/as para exporem opiniões nas aulas			Estão disponíveis para esclarecer as dúvidas dos alunos/as			Incentivam os alunos/as a melhorar			Organizam passeios, projetos, jogos ou outras atividades.			Realizam uma avaliação justa			Utilizam diferentes estratégias para auxiliar alunos/as com dificuldades			Variam a maneira de apresentar/expor as matérias		
		Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre
Meninas não Reprovadas	Matutino	53%	6%	42%	39%	3%	59%	34%	3%	63%	34%	3%	62%	39%	1%	60%	47%	38%	15%	44%	3%	53%	51%	18%	31%	58%	7%	34%
	Noturno	44%	10%	46%	45%	3%	53%	34%	4%	63%	31%	4%	65%	32%	1%	67%	35%	59%	6%	46%	4%	51%	48%	25%	27%	55%	10%	35%
Meninas Reprovadas	Matutino	50%	7%	43%	50%	7%	43%	37%	3%	60%	50%	0%	50%	43%	3%	53%	60%	30%	10%	47%	7%	47%	40%	23%	37%	63%	10%	27%
	Noturno	56%	15%	30%	63%	0%	37%	41%	7%	52%	54%	8%	39%	41%	11%	48%	37%	56%	7%	48%	7%	44%	67%	22%	11%	63%	11%	26%
Meninos não Reprovados	Matutino	53%	5%	43%	35%	3%	62%	35%	5%	60%	31%	4%	65%	39%	3%	59%	44%	46%	10%	45%	7%	48%	63%	8%	29%	60%	6%	35%
	Noturno	56%	4%	41%	35%	4%	62%	35%	5%	61%	32%	3%	65%	38%	0%	62%	37%	51%	13%	42%	5%	53%	57%	18%	25%	51%	16%	33%
Meninos Reprovados	Matutino	41%	22%	38%	28%	6%	66%	28%	6%	66%	44%	3%	53%	53%	3%	44%	58%	29%	13%	56%	3%	41%	61%	16%	23%	45%	16%	39%
	Noturno	59%	6%	36%	40%	4%	57%	40%	8%	53%	34%	6%	60%	32%	2%	66%	36%	47%	17%	51%	4%	45%	40%	34%	26%	52%	8%	40%

Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017)

Nos Gráficos 14 e 15 apresentamos os dados referentes à seguinte questão: 'Considerando a maioria dos seus professores, você percebe que:' Com esta questão buscamos compreender o desenvolvimento educacional do docente em sala de aula, a partir das respostas elencadas pelos discentes dos colégios com mais e menos reprovações. Os discentes deveriam responder com que frequência (nunca, algumas vezes, sempre) algumas situações atribuídas aos docentes e que eram percebidas por eles. Nas médias gerais houve pouca variação entre os colégios com mais e menos reprovações, sendo a média de variação de 2,3%. Nestes colégios (Gráficos 14 e 15) mais de 70% (73,1%) dos discentes afirmaram que os docentes 'sempre' 'Demonstram domínio da matéria que ensinam'. 60% afirmaram que os docentes 'sempre' 'Dão oportunidade aos alunos/as para exporem opiniões nas aulas'. Praticamente 80% (79,3%) dos discentes declararam que seus docentes 'sempre' 'Estão disponíveis para esclarecer as dúvidas dos alunos/as' e 'Incentivam os alunos/as a melhorar'.

Em relação às respostas referentes à avaliação houve controvérsias. Nos colégios com mais reprovações (Gráfico 14), 53% dos discentes afirmaram que os docentes 'sempre' 'Realizam uma avaliação justa', já para os discentes dos colégios com menos reprovações (Gráfico 15) quase metade dos discentes (47%) afirmaram que 'algumas vezes' a avaliação é justa. Em ambos os colégios (Gráficos 14 e 15) mais de 65% dos discentes responderam que 'algumas vezes' os docentes 'Continuam a Explicar até que todos entendam' (69,5%), 'algumas vezes' 'Utilizam diferentes estratégias para auxiliar alunos/as com dificuldades' (67,6%) e 'algumas vezes' 'Variam a maneira de apresentar/expor as matérias' (73%).

Ao analisarmos as respostas de meninas e meninos, reprovados e não reprovados, nos colégios com mais e menos reprovações (Gráficos 14 e 15), evidencia-se que as meninas dos colégios com mais reprovações só sobressaem aos meninos a esse dado, já nos colégios com menos reprovações estes dados se invertem, ao afirmarem que os docentes 'sempre' 'Dão oportunidade aos alunos/as para exporem opiniões nas aulas' (Colégios com mais reprovações - 64% - meninas, 55% - meninos; Colégios com menos reprovações 60% - meninas/meninos), 'Estão disponíveis para esclarecer as dúvidas dos alunos/as' (Colégios com mais reprovações - 62% - meninas, 61% - meninos; Colégios com menos reprovações - 54% - meninas, 61% - meninos), 'Incentivam os alunos/as a melhorar' (Colégios com

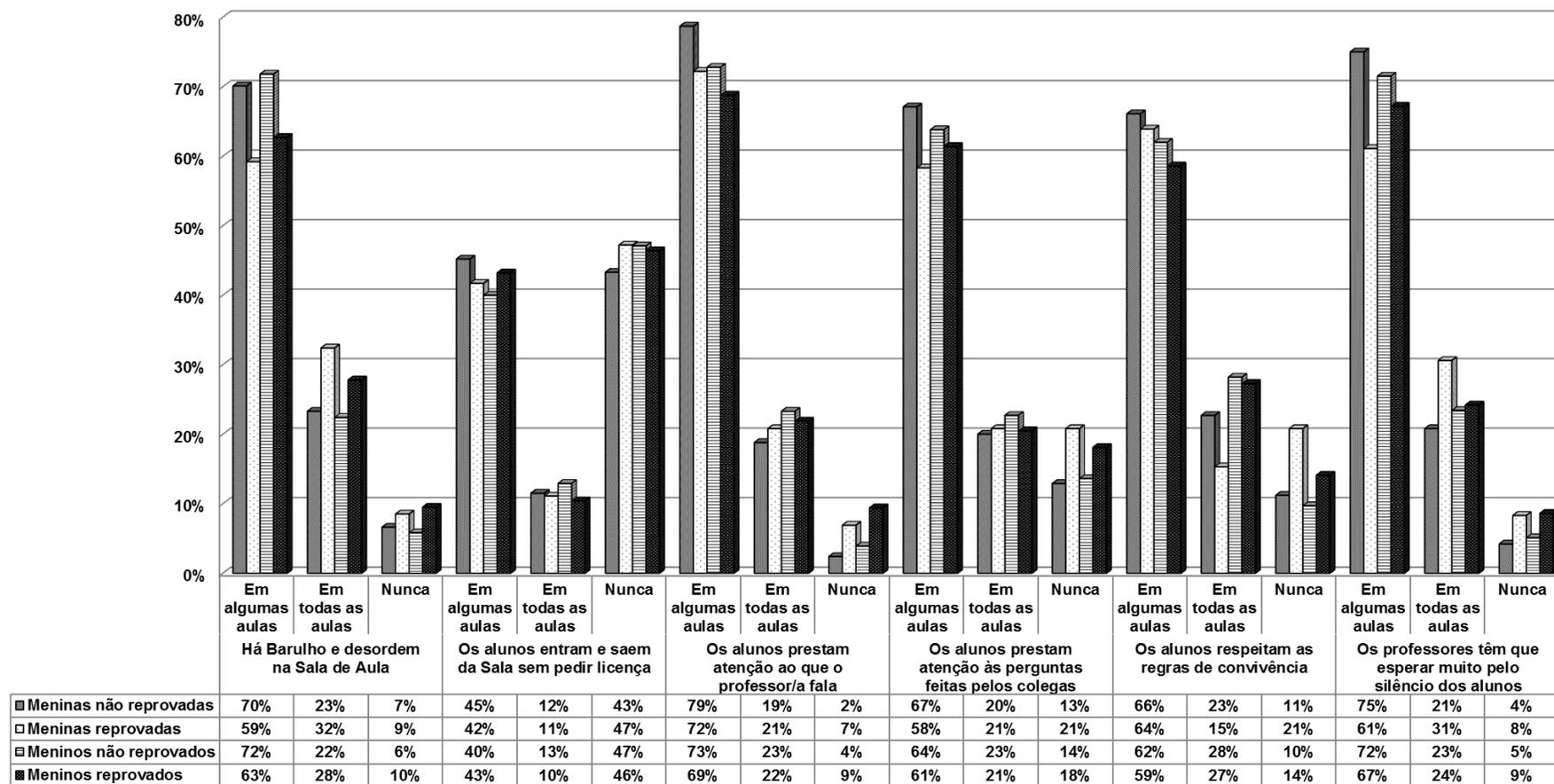
mais reprovações - 64% - meninas, 59% - meninos; Colégios com menos reprovações - 57% - meninas, 58% - meninos).

Em relação a estas respostas, nos colégios com mais reprovações (Gráfico 14) às meninas não reprovadas tiveram mais destaque do que as reprovadas (média de 66% contra 60%) e nos colégios com menos reprovações (Gráfico 15) os meninos não reprovados obtiveram a média de 62,3% contra 57,3% dos meninos reprovados. Quanto às respostas do domínio da matéria e a avaliação, nos colégios com mais reprovações (Gráfico 14), 57% dos meninos contra 53% das meninas afirmaram que os docentes 'sempre' 'Demonstram domínio da matéria que ensinam' e 53% dos meninos contra 52% das meninas afirmaram que os docentes sempre 'Realizam uma avaliação justa'. Nos colégios com menos reprovações (Gráfico 15), 62% dos meninos afirmaram que os docentes 'sempre' 'Demonstram domínio da matéria que ensinam' e 49% das meninas responderam que algumas vezes os docentes têm domínio da matéria. Também neste grupo, quanto às respostas sobre a avaliação, 49% das meninas responderam que seus docentes 'sempre' 'Realizam uma avaliação justa' e 49% dos meninos relataram que isso acontece algumas vezes, isto é, para quase metade dos meninos nem sempre as avaliações são justas.

Em relação às respostas de meninas e meninos sobre se seus docentes 'Continuam a Explicar até que todos entendam', 'Utilizam diferentes estratégias para auxiliar alunos/as com dificuldades' e 'Variam a maneira de apresentar/expor as matérias' (Gráficos 14 e 15), mais de 50% destes discentes responderam que 'algumas vezes' estes fatos acontecem durante as aulas (Colégios com mais reprovações – média 50% - meninas e 52% - meninos; Colégios com menos reprovações - média 54,3% - meninas e 53% - meninos). Quanto à análise das respostas por turnos (matutino, vespertino e noturno) não houve discrepâncias. A variação média entre estes turnos foi de 3% entre as respostas de ambos os grupos de colégios (Tabelas 16 e 17).

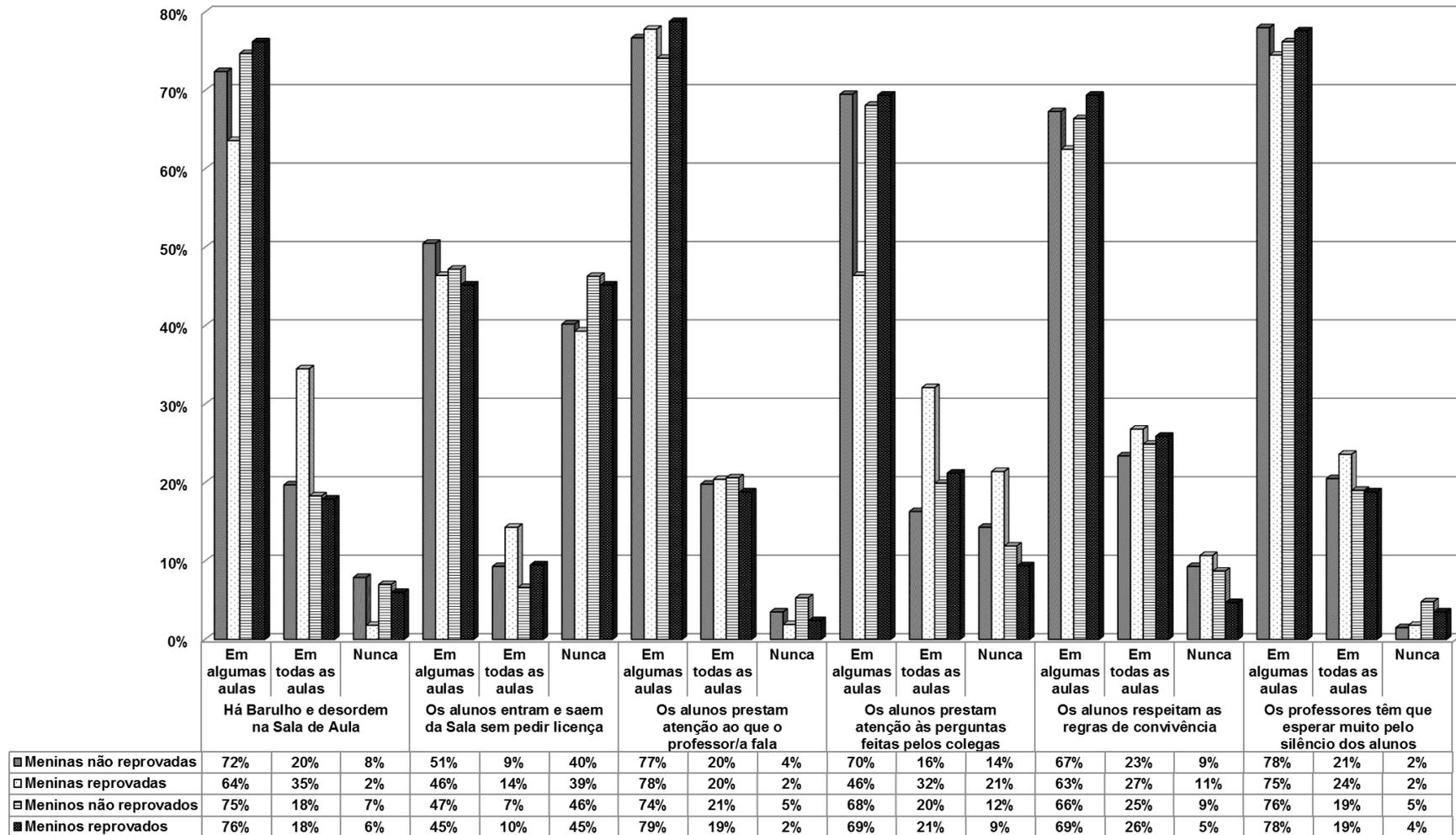
Nos Gráficos 16 e 17, e nas Tabelas 18 e 19, analisamos a frequência com que acontecem alguns fatos relacionados às regras de convivência: 'Há Barulho e desordem na sala de aula'; 'Os alunos entram e saem da sala sem pedir licença'; 'Os alunos prestam atenção ao que o professor/a fala'; 'Os alunos prestam atenção às perguntas feitas pelos colegas'; 'Os alunos respeitam as regras de convivência'; 'Os professores têm que esperar muito pelo silêncio dos alunos'.

Gráfico 16 - Colégios com mais reprovações. 'Qual Frequência esses fatos acontecem nas Aulas?'



Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Gráfico 17 - Colégios com menos reprovações. 'Qual Frequência esses fatos acontecem nas Aulas?'



Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Tabela 18 - Colégios com mais reprovações. 'Qual Frequência esses fatos acontecem nas Aulas?'

Qual Frequência esses fatos acontecem nas Aulas?		Há Barulho e desordem na Sala de Aula			Os alunos entram e saem da Sala sem pedir licença			Os alunos prestam atenção ao que o professor/a fala			Os alunos prestam atenção às perguntas feitas pelos colegas			Os alunos respeitam as regras de convivência			Os professores têm que esperar muito pelo silêncio dos alunos		
		Em alguma s aulas	Em toda s as aula s	Nunc a	Em alguma s aulas	Em toda s as aula s	Nunc a	Em alguma s aulas	Em toda s as aula s	Nunc a	Em alguma s aulas	Em toda s as aula s	Nunc a	Em alguma s aulas	Em toda s as aula s	Nunc a	Em alguma s aulas	Em toda s as aula s	Nunc a
Meninas não reprovada s	Matutino	73%	21%	6%	46%	11%	43%	79%	18%	3%	66%	21%	13%	69%	21%	10%	78%	21%	2%
	Noturno	62%	30%	8%	38%	16%	47%	77%	22%	1%	67%	19%	14%	58%	27%	15%	70%	22%	9%
	Vespertino	80%	15%	5%	74%	0%	26%	90%	10%	0%	75%	15%	10%	75%	15%	10%	76%	19%	5%
Meninas reprovada s	Matutino	56%	40%	4%	46%	15%	39%	77%	12%	12%	54%	23%	23%	54%	12%	35%	50%	42%	8%
	Noturno	69%	23%	8%	36%	8%	56%	69%	26%	5%	64%	15%	21%	74%	15%	10%	67%	23%	10%
	Vespertino	14%	57%	29%	57%	14%	29%	71%	29%	0%	43%	43%	14%	43%	29%	29%	71%	29%	0%
Meninos não reprovado s	Matutino	69%	25%	6%	38%	11%	51%	75%	21%	4%	61%	23%	16%	65%	28%	8%	74%	23%	2%
	Noturno	73%	21%	6%	42%	14%	43%	68%	28%	4%	69%	21%	11%	57%	30%	13%	68%	23%	10%
	Vespertino	89%	6%	6%	40%	20%	40%	80%	15%	5%	60%	30%	10%	74%	21%	5%	70%	30%	0%
Meninos reprovado s	Matutino	67%	29%	4%	36%	5%	59%	67%	24%	9%	51%	20%	29%	62%	18%	20%	71%	24%	4%
	Noturno	58%	27%	15%	52%	14%	35%	71%	21%	9%	65%	23%	12%	61%	30%	9%	61%	28%	10%
	Vespertino	73%	27%	0%	27%	13%	60%	67%	20%	13%	75%	13%	13%	38%	44%	19%	81%	6%	13%

Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Tabela 19 - Colégios com menos reprovações. 'Qual Frequência esses fatos acontecem nas Aulas?'

Qual Frequência esses fatos acontecem nas Aulas?		Há Barulho e desordem na Sala de Aula			Os alunos entram e saem da Sala sem pedir licença			Os alunos prestam atenção ao que o professor/a fala			Os alunos prestam atenção às perguntas feitas pelos colegas			Os alunos respeitam as regras de convivência			Os professores têm que esperar muito pelo silêncio dos alunos		
		Em algumas aulas	Em todas as aulas	Nunca	Em algumas aulas	Em todas as aulas	Nunca	Em algumas aulas	Em todas as aulas	Nunca	Em algumas aulas	Em todas as aulas	Nunca	Em algumas aulas	Em todas as aulas	Nunca	Em algumas aulas	Em todas as aulas	Nunca
Meninas reprovadas	Matutino	70%	23%	7%	46%	12%	42%	76%	21%	3%	70%	14%	16%	68%	22%	10%	76%	22%	2%
	Noturno	76%	15%	9%	58%	5%	38%	78%	19%	4%	69%	20%	11%	66%	25%	9%	82%	19%	0%
Meninas não reprovadas	Matutino	63%	37%	0%	40%	10%	50%	83%	17%	0%	43%	30%	27%	63%	20%	17%	72%	28%	0%
	Noturno	64%	32%	4%	54%	19%	27%	71%	25%	4%	50%	35%	15%	62%	35%	4%	77%	19%	4%
Meninos não reprovados	Matutino	73%	24%	3%	46%	5%	48%	76%	19%	5%	72%	17%	11%	68%	24%	8%	75%	23%	1%
	Noturno	78%	9%	14%	49%	9%	43%	70%	24%	6%	60%	26%	14%	64%	26%	10%	78%	11%	11%
Meninos reprovados	Matutino	66%	34%	0%	42%	9%	49%	91%	9%	0%	70%	18%	12%	70%	21%	9%	67%	30%	3%
	Noturno	83%	8%	10%	47%	10%	43%	71%	25%	4%	69%	23%	8%	69%	29%	2%	85%	12%	4%

Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Pelo menos 2 discentes a cada 10 (dos colégios com mais e menos reprovações) afirmaram que em ‘todas as aulas’ ‘há barulho’, ‘desordem’, ‘os docentes tem que esperar muito pelo silêncio’, ‘os discentes entram e saem sem pedir licença’, ‘não prestam atenção as perguntas feitas por colegas’ e ‘não respeitam as regras de convivência’.

Para 6 em cada 10 discentes estes fatos acontecem ‘em algumas aulas’ (em ambos os colégios). Nos colégios com mais reprovações, estes fatos foram informados, principalmente por meninas não reprovadas do vespertino (67%) (ver Tabela 18). Nos colégios com menos reprovações, 69% das meninas não reprovadas do noturno e 69% dos meninos reprovados matutino declararam que os fatos citados anteriormente acontecem ‘em algumas aulas’ (ver Tabela 19). Compreendemos que o barulho e desordem na sala de aula influencia negativamente no desenvolvimento pedagógico, acarretando ao mau desempenho dos discentes, e conseqüentemente, culminando nas reprovações.

As questões analisadas nos Gráficos 16 e 17 evidenciaram que em relação a estes quesitos, meninas e meninos apresentaram as mesmas percepções. Tanto para meninas, quanto para os meninos, o espaço da sala de aula se apresenta ‘em algumas aulas’ enquanto um espaço de desorganização. Estes fatos demonstram as dificuldades que os docentes encontram no desenvolvimento de suas práticas educacionais.

Entretanto, devemos refletir sobre tais atitudes comportamentais dos discentes em sala de aula. Se existem meninas e meninos que não respeitam as regras de convivência, tumultuam as aulas, estas atitudes podem ser compreendidas como uma falta de interesse pelas aulas, por parte destes discentes, pois a monotonia das aulas, as precariedades nas condições do trabalho pedagógico seriam alguns dos fatores que tendem a produzir discentes desmotivados.

Também vale lembrar que os discentes, os quais foram pesquisados, são jovens com idades entre 15 e 29 anos. Na pesquisa elaborada por Caldas e Hubner (2001), as autoras investigaram a questão do desencantamento com o aprender, a partir dos discentes e docentes do ensino fundamental I e II. Nesta pesquisa, as autoras constataram que na medida em que as crianças vão avançando nas séries/anos escolares o interesse pelo aprender, principalmente na sala de aula, vai diminuindo gradativamente. Levando em conta as reflexões destas autoras,

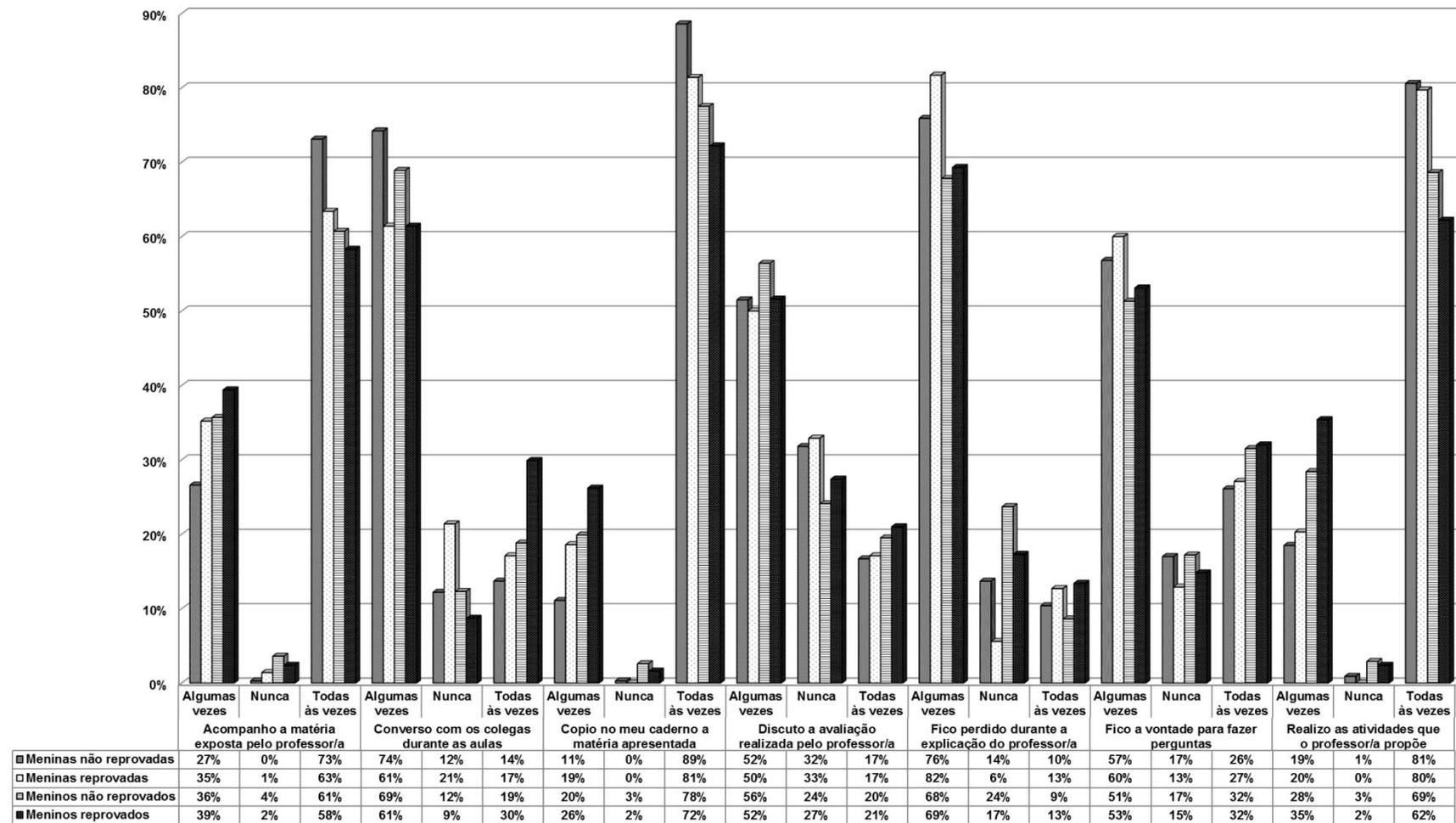
compreendemos que o não respeito às regras de convivência, a desorganização, o desrespeito por parte de alguns discentes durante as aulas, está atrelada a condição do ser jovem.

Abramovay e Castro (2003, p. 511) ao apresentarem os fatores apontados pelos discentes, que influenciaram na sua reprovação, destacaram-se “A bagunça e a brincadeira ou formas de indisciplina” como um dos principais problemas que incitaram a reprovação. Estes fatores “são atribuídos, pelos alunos, à sua idade e à falta de vontade de estar na escola [...]” (p. 511). Estes jovens discentes, muitas vezes, na busca para tentar subverter o poder disciplinar (FOUCAULT, 2004) exercido implicitamente pelo conjunto de regras deferidas através do espaço escolar, acabam por prejudicar o desenvolvimento pedagógico e conseqüentemente seu próprio desempenho escolar.

Resgatando as reflexões sobre o poder disciplinar, desenvolvidas no primeiro capítulo desta dissertação, a partir de Foucault (2004), compreendemos que a estrutura física e a organização espacial das instituições de ensino influenciam no comportamento dos discentes. Pois, tanto a estrutura física, quanto a organização espacial corroboram com a lógica disciplinadora. À medida que, este espaço ainda é dividido em salas, na qual se encontram discentes organizados de acordo com o nível de conhecimento, as carteiras são distribuídas em filas, nas quais se localiza cada discente, esta organização espacial alimenta à função disciplinadora instituída através do espaço escolar. Os discentes são continuamente observados e controlados (DELEUZE, 2008) para que a ordem seja seguida. E assim, continuamente, os indivíduos são distribuídos e organizados, a partir de uma lógica disciplinadora. Todavia, este contexto disciplinador, o qual o jovem discente vivencia cotidianamente, revela situações adversas. Nem todos os discentes aceitam ser controlados, vigiados ou disciplinados o tempo todo, e esta negação a submissão se manifesta a partir de conflitos entre discentes e docentes. Porém, a investida para libertarem-se do poder disciplinar muitas vezes é frustrada, afetando tanto as relações sociais, quanto o desenvolvimento pedagógico, culminando na elevação dos índices de reprovação.

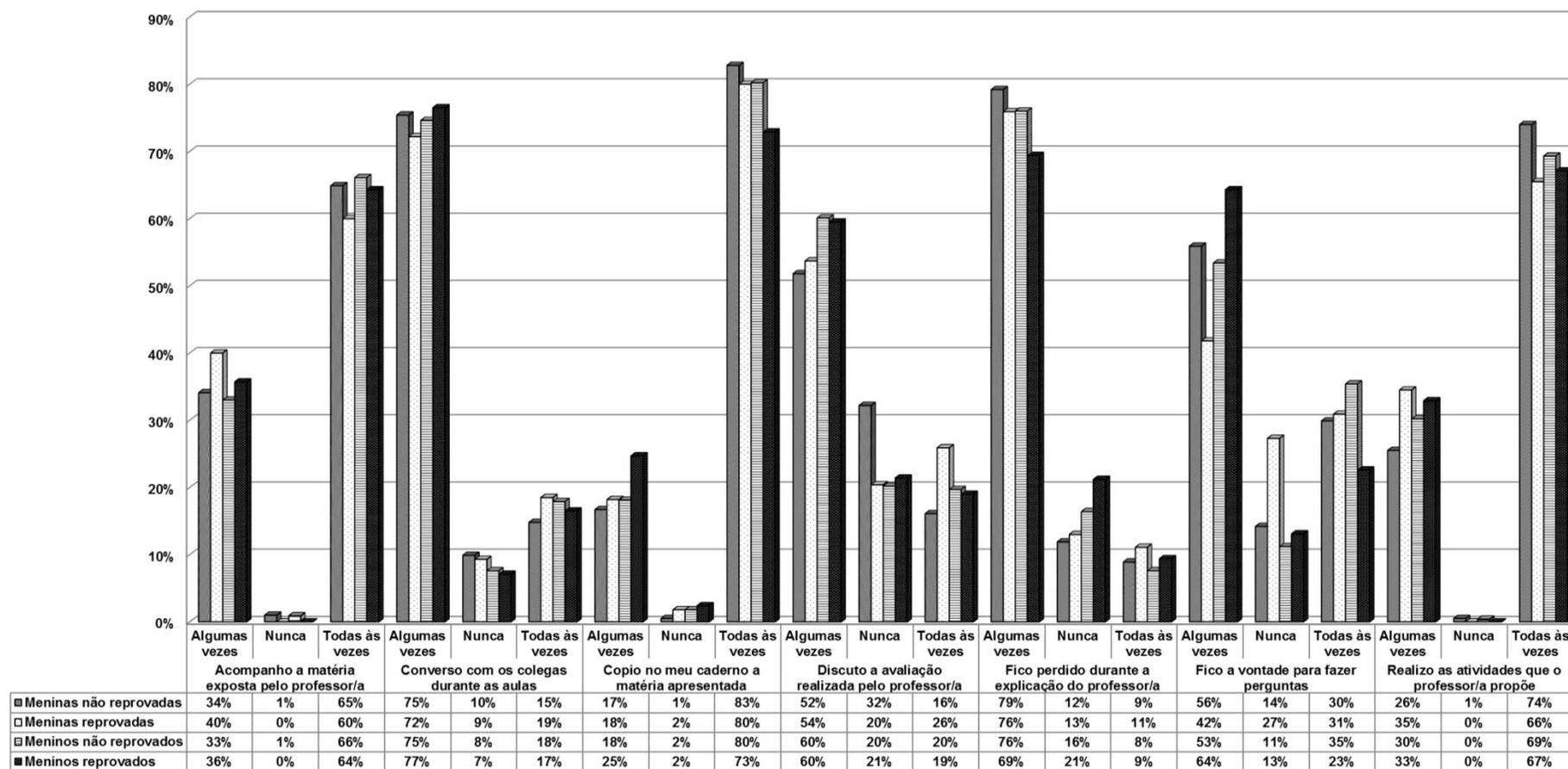
Na seqüência foram analisadas algumas práticas discentes em sala de aula e a realização das atividades propostas pelos docentes (Gráficos 18 e 19).

Gráfico 18 - Colégios com mais reprovações. 'Em sala de aula.'



Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Gráfico 19 - Colégios com menos reprovações. 'Em sala de aula:'



Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Com base nos dados dos Gráficos 18 e 19 foram analisadas as seguintes questões feitas aos discentes: 'Acompanho a matéria exposta pelo professor/a'; 'Converso com os colegas durante as aulas'; 'Copio no meu caderno a matéria apresentada'; 'Discuto a avaliação realizada pelo professor/a'; 'Fico perdido durante a explicação do professor/a'; 'Fico a vontade para fazer perguntas'; 'Realizo as atividades que o professor/a propõe'. Nestas questões os discentes deveriam classificar a frequência que ocorriam estas situações em sala de aula (nunca, algumas vezes ou todas às vezes).

Dos discentes que responderam 'todas às vezes' 'Acompanho a matéria exposta pelo professor/a', nos colégios com mais reprovações, 73% eram de meninas não reprovadas; nos colégios com menos reprovações, 66% de meninos não reprovados. 89% das meninas não reprovadas, dos colégios com mais reprovações, afirmaram que 'todas às vezes' 'Copio no meu caderno a matéria apresentada' e nos colégios com menos reprovações, 83% das meninas não reprovadas fizeram esta afirmação. Na questão 'Realizo as atividades que o professor/a propõe', nos colégios com mais reprovações, 81% das meninas não reprovadas afirmaram que 'todas às vezes' realizam as atividades propostas e nos colégios com menos reprovações, 74% das meninas não reprovadas fizeram esta declaração.

A relação entre discentes e a prática docente, constatadas no parágrafo anterior, evidencia um maior comprometimento por parte das meninas não reprovadas. Em média 7 a cada 10 meninas realizam 'todas às vezes' as atividades propostas em sala de aula, além de acompanhar o conteúdo exposto e também fazer anotações no caderno. Este comprometimento maior entre as meninas não reprovadas sustentam a hipótese da reprovação generificada. Pois, como já constatado anteriormente no primeiro capítulo, a reprovação foi maior entre os meninos, em 9 dos 10 colégios analisados nesta pesquisa.

Em relação às análises das respostas sobre a questão 'Converso com os colegas durante as aulas', cerca de 74% das meninas não reprovadas nos colégios com mais reprovações revelaram que 'algumas vezes' há conversas durante as aulas. Já, nos colégios com menos reprovações, cerca de 77% de meninos reprovados fizeram esta afirmação.

Quanto às respostas sobre 'Discuto a avaliação realizada pelo professor/a', constatamos que nos colégios com mais reprovações 56% dos meninos não

reprovados destacaram que fazem isso ‘algumas vezes’. E nos colégios com menos reprovações, 60% de meninos reprovados e não reprovados afirmaram isto. Nos colégios com mais reprovações, 8 em cada 10 meninas reprovadas responderam que ‘algumas vezes’ ficam perdidas durante a explicação do professor/a, e nos colégios com menos reprovações, estas respostas se destacam entre 79% das meninas não reprovadas.

Os dados também evidenciaram que as respostas referentes à questão ‘Fico a vontade para fazer perguntas’ ‘algumas vezes’ estão representadas nos colégios com mais reprovações por 60% das meninas reprovadas e nos colégios com menos reprovações por 64% dos meninos reprovados.

Ao realizarmos às análises dos dados, segundo os turnos dos colégios com mais e menos reprovações, as médias das respostas foram semelhantes. Não houve nenhum turno com um índice que sobressaísse em relação aos demais, por isso, consideramos desnecessário a apresentação dos dados em tabelas.

Todas as constatações evidenciadas neste capítulo nos fizeram refletir sobre o cotidiano dos nossos espaços escolares e dos discentes que o vivenciam. De um lado, identificamos discentes desmotivados e insatisfeitos [neste caso, entre os meninos] com a equipe diretiva e pedagógica, mas de um modo geral as relações sociais foram classificadas de maneira positiva. Em face disto, segundo os dados apresentados nos gráficos e tabelas, temos o espaço escolar mais enquanto um espaço socializador do que um espaço pedagógico. Se as relações interpessoais influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem, devemos então rever o papel atribuído às escolas, para que estas se tornem mais atraentes aos discentes e menos penosas.

Para que possamos estabelecer uma relação entre a vivência espacial discente e a reprovação generificada, apresentamos no terceiro capítulo a compreensão da reprovação generificada a partir das análises dos gráficos, grafos e tabelas que representam as investigações das espacialidades vivenciadas cotidianamente pelos discentes. Também realizamos uma análise das respostas sobre os meios de acesso ao conhecimento/informação e como isso pode refletir no desempenho escolar dos discentes, levando-os a reprovação.

CAPÍTULO III

ESPACIALIDADES VIVENCIADAS POR ALUNAS E ALUNOS DO ENSINO MÉDIO REGULAR E A REPROVAÇÃO GENERIFICADA

Neste capítulo analisamos as espacialidades vivenciadas pelos jovens discentes do ensino médio e a relação destas vivências espaciais com o comportamento da reprovação generificada. Este capítulo foi desenvolvido a partir da seguinte subquestão: ‘Como as espacialidades são vivenciadas por alunas e alunos do Ensino Médio Regular das Instituições Públicas de Ensino na cidade de Ponta Grossa, Paraná?’ Para apresentarmos as compreensões sobre essa problemática, dividimos este capítulo em três seções. Inicialmente realizamos uma discussão sobre a relação entre espacialidade e vivência cotidiana dos jovens. A segunda seção traz as análises dos dados em relação ao uso do tempo pelos discentes. Na terceira seção deste capítulo tratamos do acesso à informação e ao conhecimento e a reprovação generificada.

Assim como nos capítulos anteriores, relacionado ao procedimento adotado para a coleta dos dados e elaboração dos gráficos e tabelas, este capítulo, seguiu a mesma orientação. As perguntas que subsidiaram a construção deste capítulo fazem parte do bloco 5 (questionário aplicado aos discentes): uso do tempo. Neste bloco buscávamos compreender por meio das respostas, de que maneira os jovens utilizavam o tempo, quais suas práticas cotidianas e quais suas perspectivas em relação às distintas espacialidades.

Para que pudéssemos efetivar a análise da questão aberta⁴⁷, na primeira seção, fazemos uso de uma ferramenta de trabalho que auxilia o pesquisador na análise dos dados qualitativos – o *Gephi*. Esta ferramenta nos possibilita a análise de questões discursivas por meio de representações gráficas – chamados de ‘grafos’. (SILVA; SILVA, 2016)⁴⁸.

⁴⁷ Questionário em anexo.

⁴⁸ SILVA, Edson Armando.; SILVA, Joseli Maria. Ofício, Engenho e Arte: inspiração e técnica na análise de dados qualitativos. **Revista Latino Americana de Geografia e Gênero**, v. 7, n. 1, p. 132-154, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/8041>>. Acesso em: 06 de jun. de 2016.

A seguir apresentamos a primeira seção deste capítulo, na qual realizamos as análises dos dados e as reflexões sobre as espacialidades vivenciadas cotidianamente pelos jovens discentes e a relação com a reprovação generificada.

3.1 Espacialidades e Vivência Cotidiana de Jovens Discentes

Esta seção apresenta as espacialidades vivenciadas pelos jovens alunos e alunas do ensino médio regular das dez instituições públicas de ensino de Ponta Grossa – Paraná. As espacialidades aqui evidenciadas foram indicadas pelos próprios discentes através das respostas referentes às seguintes questões: ‘Qual local você passa a maior parte do tempo? (casa, colégio, etc.)’; ‘Qual local você gostaria de estar a maior parte do tempo? (casa, colégio, etc.)’; ‘Por que da escolha deste local? (casa, colégio, etc.)’; ‘Qual atividade você mais gosta de praticar?’; Com que frequência você: (estuda finais de semana, frequenta a biblioteca, etc.)’; ‘De 2ª a 6ª quantas horas por dia você utiliza: (acesso a internet, afazeres domésticos, estudos, etc.)’.

As análises das respostas se deram a partir da elaboração de tabelas, gráficos e grafos. Estes nos permitiram realizar as análises das respostas contidas nos questionários, complementando nossa compreensão sobre as espacialidades vivenciadas por estes jovens discentes e a reprovação generificada. Segundo Massey (2008, p. 31), “a simples possibilidade de qualquer reconhecimento da multiplicidade e heterogeneidade em si mesmas depende de um reconhecimento da espacialidade”. A possibilidade do reconhecimento das espacialidades vivenciadas por alunos e alunas do ensino médio nos permitiu estabelecer relações com a reprovação generificada, pois homens e mulheres, meninas e meninos não vivenciam o espaço da mesma forma (MARGULIS; URRESTI, 1996) e esta afirmação fica evidente nas respostas dos sujeitos participantes desta pesquisa. Os padrões hegemônicos e heteronormativos produzem normas que dificultam o acesso a alguns espaços que podem ser vivenciados pelas mulheres, como é o caso da espacialidade ‘rua’, cujos dados evidenciaram que esta espacialidade é pouco vivenciada pelas jovens discentes, ao contrário do que os dados revelaram nas respostas dos meninos.

Iniciamos nossas análises a partir das Tabelas 20 e 21, os quais trazem as respostas dos discentes referentes a duas questões: ‘Qual local você passa a maior parte do tempo?’; ‘Qual local você gostaria de estar a maior parte do tempo?’. Nestas Tabelas foram estabelecidas as médias dos colégios com mais e menos reprovações. Estas Tabelas nos permitiram realizar a comparação entre as espacialidades que os discentes passam a maior parte do tempo e em quais eles (as) gostariam de estar a maior parte do tempo.

Tabela 20 – Médias dos colégios com mais e menos reprovações - ‘Qual local você passa a maior parte do tempo?’

Qual local você passa a maior parte do tempo?	Colégios com mais reprovações	Colégios com menos reprovações
Casa	66%	68%
Colégio	19%	16%
Trabalho	9%	11%
Rua	4%	3%
Outro(s) – (Cursos, etc.).	2%	2%

Fonte: Colégios pesquisados (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Tabela 21 – Médias dos colégios com mais e menos reprovações - ‘Qual local você gostaria de estar a maior parte do tempo?’

Qual local você gostaria de estar a maior parte do tempo?	Colégios com mais reprovações	Colégios com menos reprovações
Casa	54%	51%
Trabalho	19%	20%
Colégio	13%	11%
Rua	6%	10%
Outro(s) – (Igreja, academia, etc.).	8%	7%

Fonte: Colégios pesquisados (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Na Tabela 20 (‘Qual local você passa a maior parte do tempo?’) evidencia-se que a espacialidade mais vivenciada pelos discentes (meninas e meninos) é a ‘casa’, com média acima dos 65% das respostas. Isto é, ao menos 6 a cada 10 discentes afirmaram passar mais tempo em casa. Todavia, as respostas obtidas na Tabela 21 revelam que esta vivência cotidiana não ocorre por vontade própria, mas sim, pela falta de possibilidade de vivenciar outras espacialidades, como explicitado no decorrer do texto que segue nesta dissertação.

A espacialidade 'colégio' aparece em segundo lugar, com 19% de média nos Colégios com mais reprovações e 16% nos Colégios com menos reprovações. Entretanto, ao compararmos com os dados da Tabela 21 ('Qual local você gostaria de estar a maior parte do tempo?') constatamos que a espacialidade 'trabalho' passa a ser mais evocada do que a espacialidade 'colégio'. Isto é, a espacialidade 'trabalho' foi evocada 7,5% a mais do que a espacialidade 'colégio'. A espacialidade 'casa' assim como a espacialidade 'colégio' teve um decréscimo de quase 10% em relação às evocações referentes à espacialidade 'trabalho', evidenciando que os discentes gostariam de passar mais tempo no trabalho do que no colégio ou em casa. A espacialidade 'rua' e outras, como igreja, academia, etc., que também apareceram nas respostas dos discentes, tiveram mais que o dobro das evocações quando perguntados sobre o local que gostariam de estar a maior parte do tempo. As evocações passaram de uma média de quase 3% (Tabela 20 – 'rua' e 'outra (s)') para mais de 10% (Tabela 21 - 'rua' e 'outra (s)').

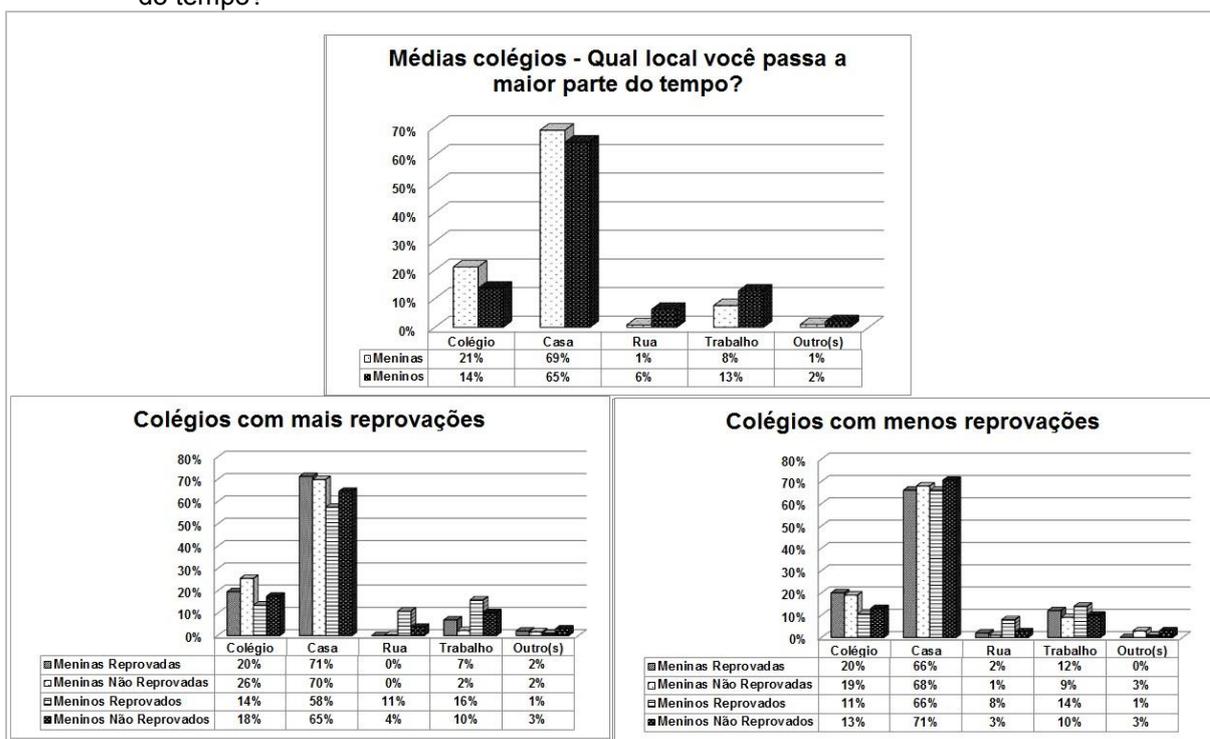
Os resultados obtidos nos permitem estabelecer uma conexão entre os interesses de meninas e meninos (ver Figura 2, abaixo) e os papéis de gênero designados a estes sujeitos, seguindo as normas pré-estabelecidas socialmente (LOURO, 1997, SILVA et al., 1999). Neste sentido, as categorias sexo e gênero estariam definidos como co-constituídas, isto é, o gênero enquanto somente uma construção cultural, determinada pela condição biológica ao qual um corpo deve pertencer ao sexo feminino ou masculino, reforçando a lógica binária e o ordenamento entre sexo e gênero. Entretanto, "o gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado" (BUTLER, 2003, p. 25). Neste sentido, o modelo hegemônico que reforça o ordenamento 'natural' entre sexo e gênero e que determina os papéis atribuído para meninas e meninos também é reproduzido através do espaço escolar.

Segundo Ribeiro (2004, p. 103), "o espaço não é neutro e está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produzem, organiza e nele convive, por isso, tem significações afetivas e culturais." Seguindo o pensamento da autora supracitada, compreendemos que o espaço escolar não é mero receptáculo destas simbologias, mas que também é responsável por reforçar os mecanismos de reprodução das desigualdades entre meninas e meninos. Nas palavras de Dal'Igna (2007, p. 249) estes mesmos mecanismos simbólicos "são acionados e funcionam para justificar as diferenças de desempenho entre meninos e meninas, tanto no que

se refere a comportamentos quanto no que diz respeito a conhecimentos.” Neste sentido, compreendemos que o espaço escolar é responsável por corroborar com estas normas e simbologias que visam tornar os indivíduos (discentes) como seres homogêneos, esquecendo das suas multiplicidades, além de também reforçar os papéis de gênero atribuídos a meninas e meninos (alunas e alunos).

Para que pudéssemos conhecer os sujeitos que evocaram as espacialidades apresentadas nas Tabelas 20 e 21, elaboramos a Figura 2 a qual apresenta 3 gráficos comparativos entre meninas e meninos (reprovados (as) e não reprovados (as)) dos Colégios com mais e menos reprovações. Portanto, passamos a partir deste momento a explorar as análises produzidas sobre essa questão.

Figura 2 – Médias dos colégios com mais e menos reprovações. ‘Qual local você passa a maior parte do tempo?’



Fonte: Colégios pesquisados (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Na Figura 2, referente à questão ‘Qual local você passa a maior parte do tempo?’. Os dados que se referem às médias dos Colégios com mais e menos reprovações evidenciam que meninas e meninos não vivenciam as espacialidades com a mesma intensidade. As meninas afirmaram passar mais tempo em casa e no colégio do que os meninos, média de 5% a mais em relação a estes. Quanto às espacialidades ‘rua’ e ‘trabalho’ os meninos vivenciam estas espacialidades cerca de

5% a mais do que as meninas. Um dado que nos chama a atenção na Figura 2, refere-se ao comportamento dos meninos reprovados tanto nos colégios com mais reprovações, quanto nos colégios com menos reprovações. Em ambas as situações os meninos afirmaram passar mais tempo na 'rua' (9,5% de média) e/ou no 'trabalho' (15% de média) do que na 'casa' (62% de média) ou no 'colégio' (12,5% de média).

Ao comparar os dados dos meninos reprovados com os dados de meninas reprovadas e não reprovadas, em relação às espacialidades 'rua' e 'trabalho', os índices das meninas ficam em média 10% menor do que a média dos meninos. Isto é, os meninos passam em média 10% a mais nestas espacialidades do que as meninas reprovadas e não reprovadas, evidenciando que o espaço é vivenciado de modo distinto por meninas e meninos. É importante resgatar os dados explicitados no primeiro capítulo desta dissertação (Tabelas 5 e 6) os quais representam os índices dos discentes que trabalham ou trabalhavam durante o ensino médio. Com base nestes dados constatamos que os discentes reprovados do turno noturno conciliavam trabalho e estudos, sendo que destes, 52,25% eram meninos e 37,7% eram meninas.

Quanto às espacialidades 'colégio' e 'casa', as meninas afirmam passar mais tempo nestas espacialidades do que os meninos, apresentando as meninas uma média de 8% a mais do que os meninos nestas duas espacialidades. Com exceção da espacialidade 'colégio', os dados reforçam os ideais de que as mulheres vivenciam muito mais o espaço privado, neste caso o espaço da 'casa', do que os homens, os quais tendem a vivenciar mais os espaços públicos (rua). Segundo Colling (2009, p. 52) "O feminino caracterizado como natureza, emoção, amor, intuição é destinado ao espaço privado [...]", neste caso o espaço da 'casa', como evidenciado pelos dados; e "[...] ao masculino – cultura, política, razão, justiça, poder, o público [...]", cujo, entendemos aqui como sendo o espaço da 'rua' e do 'trabalho'.

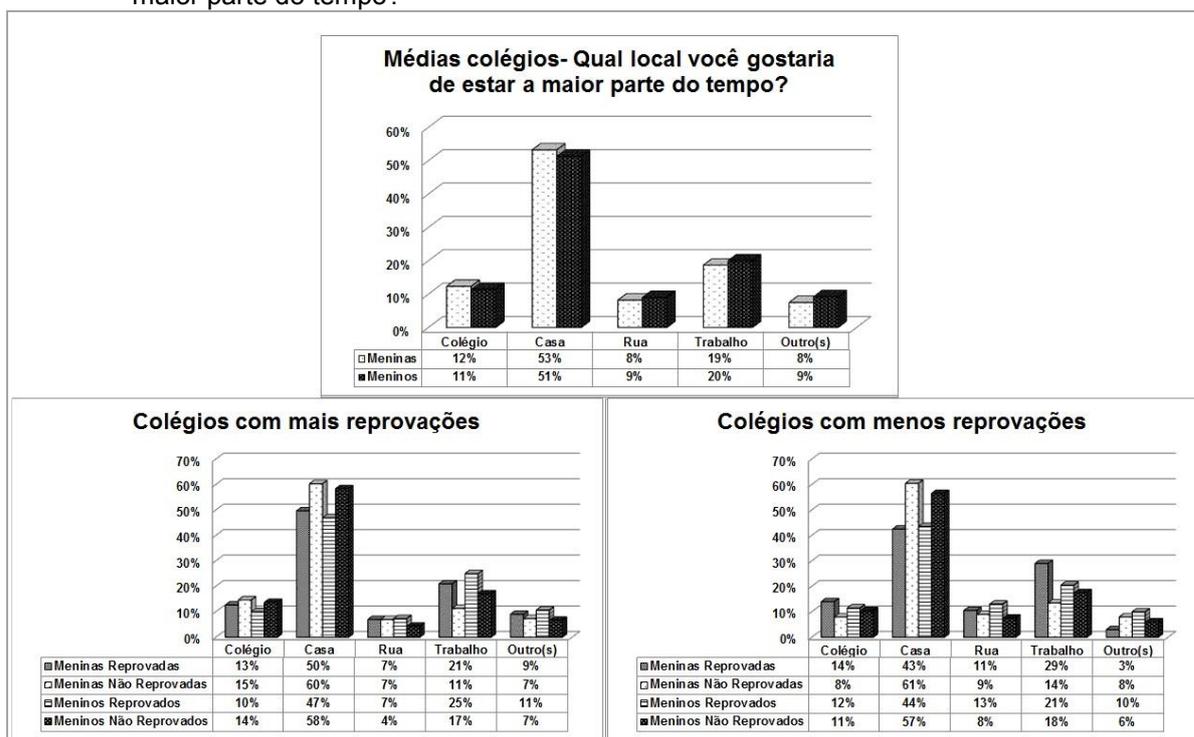
Analisando os gráficos colocados acima (Figura 2), evidencia-se uma relação entre reprovação e vivência espacial. Mais especificamente, existe uma relação entre reprovações e vivência espacial da rua e do trabalho. O estudo realizado por Oliveira et al. (2003) discute as representações sociais de 208 jovens discentes do ensino médio da cidade de São Paulo sobre a condição de jovem trabalhador e aluno (a) ao mesmo tempo. Neste viés os dados desta pesquisa apontaram que os discentes que conciliam papel de trabalhador e aluno(a)

encontram mais dificuldades para desenvolver as atividades pedagógicas, do que os discentes que afirmaram não trabalhar. Os autores destacam que estas representações sociais estavam “[...] associadas ao cansaço, à sobrecarga física e à falta de tempo para estudar, para descansar e para o lazer” (Ibid., 2003, p. 37).

Em relação aos dados e argumentações explicitados pelos autores (OLIVEIRA et al., 2003) os quais coadunam com as nossas análises e reflexões, compreendemos que a reprovação tem relação com a vivência espacial dos discentes. Destacamos ainda que os maiores percentuais de vivência da rua e do trabalho estão relacionados a meninas e meninos (ambos reprovados), sendo que os maiores percentuais de vivência da rua e do trabalho estão relacionados, principalmente entre os meninos, os quais protagonizam os mais elevados índices de reprovações. Sobre esta vivência espacial desigual entre meninas e meninos, de acordo com Carvalho (2003, p. 190), “Algumas autoras brasileiras partiram daquela constatação de que as meninas ficam confinadas em casa, seja pelo trabalho doméstico, seja por uma educação em que a família restringe muito a circulação das meninas”. Esta situação adversa entre meninas e meninos revela a ação dos mecanismos hegemônicos atuando de modo regulatório através das diferentes espacialidades. Segundo Carvalho (2003) muitas vezes o espaço escolar tenta se eximir da sua parcela de contribuição para a manutenção destes mecanismos, atribuindo-os somente a família ou ao trabalho. Para Carvalho (2003) é necessário que o corpo docente reavalie suas práticas pedagógicas e assim possa exterminar as desigualdades entre meninas e meninos, não só evidenciadas através do espaço escolar, mas também nas outras espacialidades. Contudo, acreditamos que esta não seja a única alternativa para subverter as desigualdades entre meninas e meninos, e muito menos, para o fim da reprovação. A avaliação cotidiana das práticas pedagógicas deve estar aliada a cursos de formação docente que englobem os discursos sobre gênero. Também é extremamente importante que o Estado desenvolva políticas públicas, capazes de abarcar todos os setores da sociedade, para exterminar as desigualdades de gênero.

Na Figura 3 analisamos as respostas dos discentes em relação às espacialidades que eles mais gostariam de estar a maior parte do tempo.

Figura 3 – Médias dos colégios com mais e menos reprovações. ‘Qual local você gostaria de estar a maior parte do tempo?’



Fonte: Colégios pesquisados (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Ao realizarmos as análises dos gráficos presentes na Figura 3, em relação a questão ‘Qual local você gostaria de estar a maior parte do tempo?’, os dados evidenciam que as meninas (reprovadas e não reprovadas) afirmaram que gostariam de estar mais tempo na ‘rua’, média de 7,75% a mais do que o resultado apresentado na Figura 2, e no ‘trabalho’, média de 11,25% a mais do que os dados da Figura 2. Entre os meninos (reprovados e não reprovados) houve pouca variação em relação à espacialidade ‘rua’ (média de 1,5% a mais do que na Figura 2). Já em relação à espacialidade ‘trabalho’ a média passou de 12,5% na Figura 2 para 20,25% na Figura 3. Em contrapartida, as espacialidades ‘colégio’ e ‘casa’ (Figura 3) tiveram um índice menor de evocações tanto em meninas (reprovadas e não reprovadas) quanto para os meninos (reprovados e não reprovados). Tanto nos colégios com mais reprovações, quanto nos colégios com menos reprovações, cerca de 8,75% a menos para espacialidade ‘colégio’ e 15,25% para espacialidade ‘casa’ nas respostas das meninas e 2,25% a menos para a espacialidade ‘colégio’ e 13,5% para a espacialidade ‘casa’ nas respostas dos meninos.

Os dados analisados na Figura 3, e comparados aos dados da Figura 2 evidenciam que as meninas almejam vivenciar outras espacialidades além do

espaço da 'casa' e do 'colégio'. Porém, como visto anteriormente em Colling (2009), o espaço privado, isto é o espaço da 'casa', é destinado, principalmente as mulheres. Já os meninos aparentam ter mais 'liberdade' para vivenciar outras espacialidades como no caso a 'rua'.

Quanto à espacialidade 'colégio', fica evidente que para ambos esta não é uma espacialidade que meninas e meninos almejam estar por mais tempo, pois em média, somente 15% dos discentes responderam que gostariam de estar mais tempo neste local. De acordo com a pesquisa realizada por Cruz (1997), em meados da década de 1980, sobre a representação que as crianças de favelas fazem da escola e também da trajetória escolar vivenciada por elas, revelou uma situação bastante preocupante. Segundo a autora, as crianças criavam expectativas em relação ao espaço escolar. Para estas crianças pobres este seria um espaço para o desenvolvimento intelectual, mas principalmente, um espaço de socialização, através do qual haveria inúmeras possibilidades para "brincar e fazer novos amigos" (Ibid., 1997, n.p.), porém, segundo dados da pesquisa, estas expectativas iniciais evoluíam negativamente. Entre os principais fatores para essa evolução negativa, evidenciados nas repostas das professoras e durante as observações em sala de aula, Cruz (1997, n.p.) destaca a "incompetência pedagógica", mas também algumas "atitudes negativas em relação à criança pobre". De acordo com a autora, durante suas observações, foram detectadas algumas atitudes de repressão comportamental. Estas atitudes tinham por interesse manter a ordem e a disciplina em sala de aula, todavia, esse poder disciplinador (FOUCAULT, 2004) imposto por estas docentes desencadeavam a frustração dos discentes em relação ao espaço escolar. Com base nas reflexões de Cruz (1997) e Foucault (2004) compreendemos que o pouco interesse dos discentes (participantes da nossa pesquisa) está atrelado a condução das práticas pedagógicas.

Em relação à espacialidade 'trabalho' tanto meninos e [principalmente] meninas querem estar por mais tempo no trabalho, talvez nem tanto por gostarem de trabalhar, mas sim, por necessidade. As repostas dos discentes referentes à questão 'Por que da escolha deste local?', as quais veremos nas Tabelas 22 e 23, nos auxiliaram na compreensão das escolhas destas espacialidades e também nas diferenças de percentuais evidenciadas entre meninas e meninos. Nesta Figura (anterior) também ficou evidente que os discentes também gostariam de vivenciar outras espacialidades (6,75% de média das repostas de meninas e 8,5 de média

dos meninos). Vejamos algumas das espacialidades mais citadas: Igreja, academia e cursos.

Como visto anteriormente na Figura 3, os discentes tiveram que responder em qual local eles gostariam de estar por mais tempo, mas para que não ficasse sem compreensão do porque da escolha destas espacialidades, optamos por trazer nas Tabelas 22 e 23 (abaixo) as respostas dos sujeitos referentes às suas respostas. Estas Tabelas 22 e 23 apresentam as respostas de meninas e meninos (reprovados (as) e não reprovados (as)) dos colégios com mais e menos reprovações, referentes à seguinte questão: 'Por que da escolha deste local?'. As respostas além de categorizadas, segundo a identidade de gênero, também estão categorizadas de acordo com as espacialidades evocadas anteriormente (casa, colégio, rua e trabalho). E foi a partir das respostas dos discentes a esta questão que nos possibilitou a construção dos grafos apresentados nas Figuras 4 e 5 desta seção.

Vejamos a seguir (Tabelas 22 e 23) as respostas dos discentes em relação às espacialidades que eles mais gostariam de estar a maior parte do tempo e o porquê da escolha destas espacialidades.

Tabela 22 – Colégios com mais reprovações - 'Por que da escolha deste local?'⁴⁹

(continua)

Colégios com mais reprovações			
Por que da escolha deste local?			
Idade	Ano/Série	Discente	Espacialidade - Casa
22	1º	Menina não reprovada	"Porque em casa posso descansar "
19	3º	Menina reprovada	"Porque é onde eu fico com minha familia e a vontade "
15	1º	Aluno não reprovado	"A casa é um lugar de descanso "
21	2º	Menino reprovado	"Porque, me sinto mais seguro entre meus familiares , do que na rua onde a criminalidade é alta"
Idade	Ano/Série	Discente	Espacialidade - Colégio
17	2º	Menina não reprovada	"Gosto da escola melhor do que na rua ou casa por ter várias distrações e aprendizagem "
18	2º	Menina reprovada	"Porque eu acho que o colégio é um lugar que tem que esta para poder arrumar um trabalho melhor. "
17	3º	Menino não reprovado	"Porque é um local onde adquirimos conhecimento , ficando em casa não teremos benefícios."
18	3º	Menino reprovado	"Porque é algo importante e que tenho muitos amigos. "

⁴⁹ As frases apresentadas nas Tabelas 22 e 23 estão descritas conforme as respostas dos discentes, isto é, contém os erros gramaticais e ortográficos. Estes erros evidenciam as dificuldades na escrita.

Tabela 22 – Colégios com mais reprovações - ‘Por que da escolha deste local?’

(conclusão)

Idade	Ano/Série	Discente	Espacialidade - Rua
17	3º	Menina não reprovada	"Para que eu possa ir onde quiser "
18	3º	Menina reprovada	"Faço bastante amizades , gosto de sair"
15	1º	Menino não reprovado	"Porque é onde encontro meus amigos "
17	1º	Menino reprovado	"Porque gosto de sair jogar bola "
Idade	Ano/Série	Discente	Espacialidade - Trabalho
16	1º	Menina não reprovada	"Irei ter algo para fazer na vida, e ganha dinheiro "
17	1º	Menina reprovada	"Porque com o trabalho posso ser independente ter meu sustento morar sozinho ter meu próprio dinheiro "
18	3º	Menino não reprovado	"Para obter uma qualificação melhor e seguir em frente"
Não declarou	2º	Menino reprovado	"Pra ser um cidadão de bem ter meu dinheiro onestamente"

Fonte: Colégios pesquisados (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Tabela 23 – Colégios com menos reprovações - ‘Por que da escolha deste local?’

(continua)

Colégios com menos reprovações			
Por que da escolha deste local?			
Idade	Ano/Série	Identidade de Gênero	Espacialidade - Casa
17	3º	Menina não reprovada	"Porque a casa é o lugar mais seguro e estou com pessoa que amo "
18	3º	Menina reprovada	"Porque é o local agradável , onde posso estar com pessoas que eu gosto "
17	3º	Menino não reprovado	" Conforto e descanso "
17	2º	Menino reprovado	"Pra ficar jogando video game "
Idade	Ano/Série	Discente	Espacialidade - Colégio
15	1º	Menina não reprovada	"Porque eu sei que no futuro eu vou melhorar somente com os estudos."
18	1º	Menina reprovada	"Muitas brigas em casa "
17	3º	Menino não reprovado	"Para ficar apto ao meu melhor desempenho que venha futuro exercer, tanto em uma faculdade como também em trabalho "
17	2º	Menino reprovado	"Porque é onde interajo com meus amigos "
Idade	Ano/Série	Discente	Espacialidade - Rua
16	3º	Menina não reprovada	"Me sinto mais livre "
17	2º	Menina reprovada	"Porque gosto de ficar com os amigos , principalmente de noite"
15	2º	Menino não reprovado	"Por que eu acho divertido e também nós vemos e conhecemos pessoas diferentes a cada dia"
Não declarou	3º	Menino reprovado	"Gosto de sair com amigos "

Tabela 23 – Colégios com menos reprovações - ‘Por que da escolha deste local?’

(conclusão)

Idade	Ano/Série	Identidade de Gênero	Espacialidade - Trabalho
27	2º	Menina não reprovada	"Por sustentar minha família me sinto satisfeito"
28	1º	Menina reprovada	"Porque sem trabalho não tem dinheiro e não tenho experiência na área de trabalho"
16	1º	Menino não reprovado	"Para conseguir o meu dinheiro e não depender tanto dos meus pais"
18	3º	Menino reprovado	" Necessidade em trabalhar"

Fonte: Colégios pesquisados (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

O conteúdo do material discursivo, isto é, das respostas dos discentes a questão ‘Por que da escolha deste local?’ (Tabelas 22 e 23), foi utilizado para desenvolvermos redes semânticas. A análise deste material discursivo se deu a partir de grafos elaborados com o uso de três *softwares* livres (*OpenRefine*, *LibreOffice* e *Gephi*), os quais nos permitiram evidenciar as categorias (nós) que eram enunciadas com maior frequência (isto é, as categorias com maior centralidade), e também as conexões (por meio de arestas) que estas categorias estabeleciam. Quanto mais espessa a aresta maior será a quantidade de conexões e frequência entre os nós. (SILVA; SILVA, 2016).

A partir da análise das redes semânticas que estruturam as respostas dos discentes (Figuras 4 e 5) evidenciamos que a categoria (espacialidade) ‘casa’ é enunciada com maior frequência pelos jovens discentes (reprovados ou não). Esta resposta foi identificada em 53% das meninas e 51% dos meninos de ambos os colégios. Seguida pelas espacialidades ‘trabalho’ (meninas – 19%; meninos – 20%), ‘colégio’ (meninas – 12%; meninos – 11%), ‘rua’ (meninas – 8%; meninos – 9%) e outra(s) (meninas – 8%; meninos – 9%). Todavia, mesmo a espacialidade ‘casa’ representando a categoria de maior centralidade, o que não deixa de ser relevante para nossas discussões, ao resgatarmos as análises comparativas efetuadas entre as Figuras 2 e 3⁵⁰ evidenciou que a diferença de percentuais das outras espacialidades, principalmente ‘rua’ e ‘trabalho’, entre meninas e meninos, nos revela que meninas e meninos não vivenciam estas espacialidades da mesma forma, frequência e intensidade, ficando expressas nas respostas dos discentes possibilidades de vivência espacial que polarizam as espacialidades para homens e mulheres.

⁵⁰ Páginas 118 e 121.

As construções dos grafos nos foram úteis para estabelecer as categorias de maior centralidade e as conexões com as palavras que apresentavam maior destaque nos discursos destes jovens discentes. Mas fica claro que o grafo por si só não dá sentido ao que realmente está expresso nos discursos, pois a construção de uma rede de palavras, quando analisadas separadamente dos discursos, não produz sentido. (SILVA; SILVA, 2016). Por isso, os grafos contidos nas Figuras 1 e 2 foram analisados em conjunto com as Tabelas 22 e 23.

Na sequência vejamos como se apresentam os grafos gerais (Figuras 4 e 5) dos discentes de ambos os colégios investigados. Como já informado anteriormente, estes grafos foram elaborados a partir da seguinte pergunta: 'Por que da escolha deste local?'. Ao fazermos esta pergunta estávamos nos referindo à pergunta anterior do questionário: 'Em qual destes locais [colégio, casa, rua, trabalho] você gostaria de estar à maior parte do seu tempo?'

Na Figura 4 trazemos os grafos referentes aos discursos dos discentes que constituem os colégios com as maiores taxas de reprovação. As espacialidades que foram evocadas com maior frequência pelos jovens são: 'casa' (meninas – 55%; meninos – 52,5%), 'trabalho' (meninas – 16%; meninos – 21%), 'colégio' (meninas – 14%; meninos – 12%), 'rua' (meninas – 7%; meninos – 5,5%) e outra(s) (meninas – 8%; meninos – 9%).

Junto à categoria 'casa' as palavras que se conectam em maior frequência são: 'descanso', 'família', 'conforto', 'tempo', 'tranquilidade' e 'segurança'. As conexões entre estas palavras e a categoria 'casa' evidenciam que sua evocação no discurso produz o sentido de 'bem estar' na vida destes jovens. Assim, a espacialidade 'casa' é marcada por múltiplos significados, esta podendo ser entendida como um local de descanso, segurança, além de possibilitar as condições necessárias para reforçar os vínculos afetivos entre os familiares, devidos a um maior tempo de vivência neste local.

A categoria 'trabalho' aparece conectada em maior frequência com as palavras 'dinheiro', 'independência', 'experiência' e 'vida'. Alguns dos jovens que enunciaram a espacialidade 'trabalho' como um dos locais que gostaria passar a maior parte do tempo, já estão inseridos neste local. Já os jovens que fizeram referência a esta, mas que ainda não ingressaram no mercado de trabalho traziam, subjetivamente, em suas respostas como algo que almejam para o futuro⁵¹. A relação que os discursos dos jovens discentes estabelecem com a espacialidade 'trabalho' reflete a condição de dependência financeira, principalmente dos pais, em que muitos destes jovens se encontram. Para eles, a possibilidade de vivenciar mais tempo o espaço de trabalho significa a oportunidade de uma independência financeira, isto é, ter mais 'dinheiro'.

No caso dos colégios com mais reprovações, os meninos (21%) demonstraram mais interesse em ingressar no mercado de trabalho do que as meninas (16%). Estes dados reforçam os índices evidenciados no primeiro capítulo, no qual os meninos (36,5%) tinham mais trabalho remunerado do que as meninas (22,7%), sendo que ao menos 6 em cada 10 meninos reprovados afirmaram ter

⁵¹ A média dos discentes, de ambos os colégios, os quais declararam conciliar trabalho e estudo está destaca-se principalmente entre os discentes reprovados, sendo 52,7% desse índice entre as meninas e 59% entre os meninos. (ver Tabelas 7 e 8, p. 68).

trabalho remunerado. Este dado nos traz uma possibilidade de compreensão da relação entre espaço e a reprovação generificada.

Quanto à categoria ‘colégio’, esta possui fortes ligações com as palavras ‘aprendizado’, ‘estudo’ e ‘conhecimento’. Neste caso, identificamos uma equiparação no significado atribuído às palavras ‘conhecimento’ e ‘estudo’. Ambas aparecem no dicionário de sinônimos⁵² com o mesmo sentido. Os jovens discentes atribuem ao espaço escolar enquanto um espaço de desenvolvimento cognitivo, de aquisição de conhecimentos. Mas também vale destacar que os jovens atribuem outros valores ao espaço escolar. Para muitos destes jovens, o espaço escolar é apenas um meio de atingir outros objetivos, como prosseguir os estudos na universidade ou conseguir emprego melhor. O espaço escolar também se torna uma possibilidade de encontro com seus semelhantes, os quais compartilham de uma mesma condição, a de ser jovem e não somente aluno(a) (DAYRELL, 1996).

Em quarto lugar temos a categoria ‘rua’ como uma espacialidade enunciada com bastante frequência pelos jovens. As palavras que estabelecem as conexões mais fortes com esta espacialidade são ‘liberdade’, ‘amizade’ e ‘diversão’. Para os jovens a ‘rua’ é um espaço propício ao lazer e socialização, além de possibilitar a exteriorização de suas identidades. Como já apresentado anteriormente nos Gráficos 1 e 2 desta seção, os meninos dispõem de mais liberdade para vivenciar o espaço da rua do que as meninas. Este fato corrobora com as normas pré-estabelecidas socialmente para os papéis de gênero, nas quais o espaço da rua fica mais restrito aos meninos e interdito para meninas, principalmente durante o período noturno. Segundo Chimin Junior (2009, p. 105-106) “a vivência masculina do espaço público é considerada socialmente adequada, pois a socialização dos meninos se dá em meio às práticas esportivas nas ruas, notadamente nas áreas de periferia”.

Aparecem em menor frequência outras espacialidades como: igreja, biblioteca, cinema e faculdade. Entretanto, a categoria ‘faculdade’ não aparece enquanto uma espacialidade vivenciada e experienciada na prática cotidiana, mas sim enquanto um objetivo a ser alcançado com o término da educação básica.

Vejamos a seguir na Figura 5, os grafos referentes à pergunta ‘Por que da escolha deste local?’

⁵² Numa busca efetuada ao dicionário de sinônimos *online* encontramos-la como sinônimo das palavras ‘conhecimento’ e ‘estudo’. **Dicionário de sinônimos online**. Disponível em: <<http://www.sinonimos.com.br/aprendizado/>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

Figura 5 - Colégios com menos reprovações - Grafos gerais dos discentes, referente à pergunta 'Por que da escolha deste local?'

(continua)

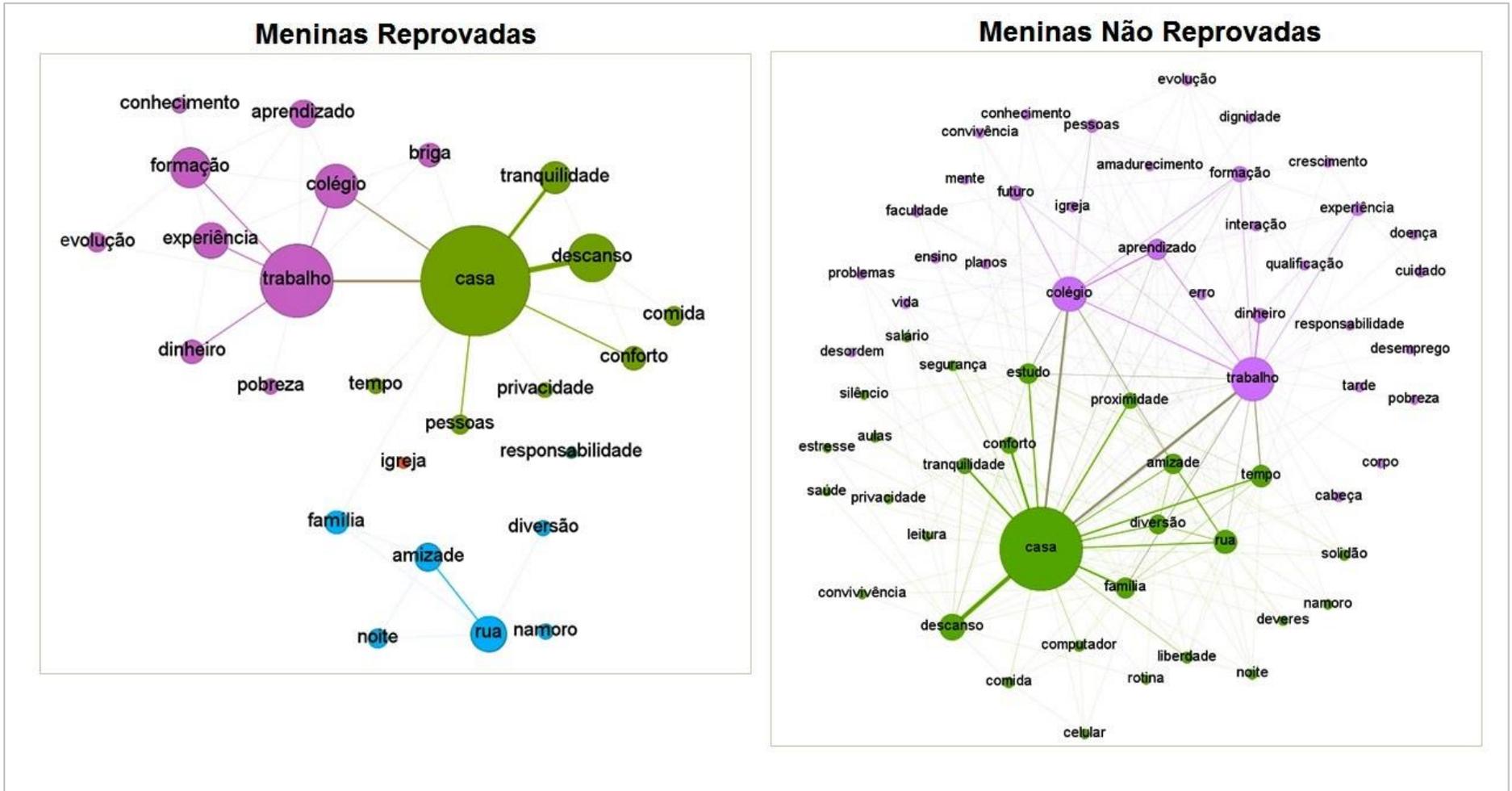
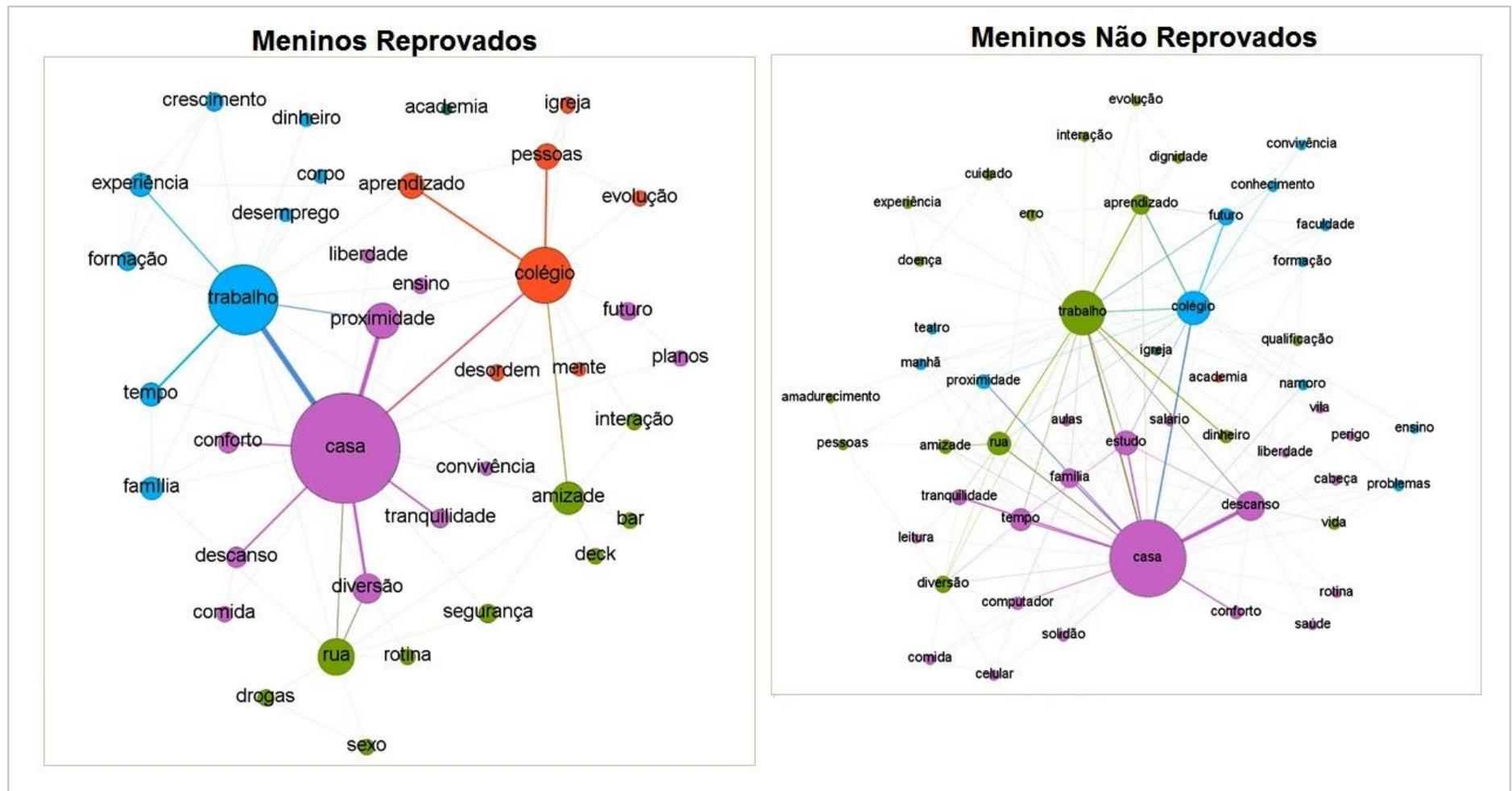


Figura 5 – Colégios com menos reprovações - Grafos gerais dos discentes, referente à pergunta 'Por que da escolha deste local?'

(conclusão)



Fonte: Questionário aplicado aos discentes (2016). Org.: PINTO, V. A. M. (2016) no *Software Gephi*.

Na Figura 5 apresentamos os grafos referentes aos discursos dos discentes (meninas e meninos, reprovadas(os) e não reprovadas(os)) que constituem os colégios com menos reprovações. Nesta figura a categoria 'casa' (meninas – 52%; meninos – 50,5%) é a palavra mais evocada pelos jovens discentes. Entretanto, ao compararmos estes dados com os dados da Figura 4 este índice de evocação diminui em média 2,5%, passando de 53,75% para 51,25%, ou seja, os discentes dos colégios com mais reprovação preferem estar mais tempo em casa do que os discentes dos colégios com menos reprovações.

Entre as respostas dos discentes, nos colégios com menos reprovações, a categoria 'casa' liga-se em maior frequência com as palavras 'descanso', 'conforto', 'família' e 'tranquilidade'. Para estes jovens a casa é considerada, principalmente, enquanto um local de relaxamento, paz, e também de convivência com os familiares.

Em segundo lugar destaca-se a categoria 'trabalho' (meninas – 21,5%; meninos – 19,5%). Em comparação com os dados dos colégios com maior reprovação, os discentes pertencentes a estes colégios tinham uma média 18,5%, enquanto os discentes dos colégios com menos reprovações apresentaram uma média de 20,5%. Em ambos os colégios (com mais e menos reprovações) o interesse pela espacialidade 'trabalho' é bastante nítido. Todavia, esse interesse é 2% maior entre os discentes dos colégios com menos reprovações.

Quanto a esta categoria, estão conectadas em maior frequência as palavras 'dinheiro', 'experiência'. Assim como na análise da Figura 4, os discentes buscam independência financeira e também a oportunidade de adquirir experiência profissional. Alguns dos jovens que relataram o trabalho como um dos locais que gostariam de passar a maior parte do tempo já vivenciam esta espacialidade⁵³. Entretanto, outros jovens ainda não ingressaram no mercado de trabalho, porém ao destacarem esta espacialidade demonstram as suas aspirações futuras.

Em terceiro destaca-se a categoria 'colégio', com média de 11,25% das evocações (meninas – 11%; meninos – 11,5%). Esta categoria tem conexões mais evidentes com as palavras 'aprendizado', 'futuro' e 'formação'. Neste sentido, os dados revelam que os jovens discentes atribuem ao espaço escolar o significado de aprendizagem, cujo objetivo é obter melhores condições no futuro. Nos colégios com

⁵³ A média dos discentes, de ambos os colégios, os quais declararam conciliar trabalho e estudo está destaca-se principalmente entre os discentes reprovados, sendo 52,7% desse índice entre as meninas e 59% entre os meninos. (ver Tabelas 7 e 8, p. 68).

menos reprovações o interesse pelo espaço escolar é 1,75% menor do que nos colégios com mais reprovações (Figura 4).

Em quarto lugar temos a categoria 'rua' (meninas – 10%; meninos – 10,5%) como uma das espacialidades mais citadas (10,25% de média contra 6,25% de média nos colégios com mais reprovações – Figura 4). Ligam-se a esta espacialidade as palavras 'amizade' e 'diversão'. Assim como na análise da Figura 4 esta espacialidade aparece enquanto um espaço de lazer e socialização, também no qual os sujeitos podem expressar suas múltiplas identidades.

Aparecem em menor frequência outras espacialidades como a igreja, Deck (casa noturna LGBT localizada em Ponta Grossa), bar e teatro (meninas – 5,5%; meninos – 8%). Aqui, como no dado da Figura 4, a categoria 'faculdade' também aparece não enquanto uma espacialidade vivenciada cotidianamente, mas sim como um objetivo a ser atingido por meio da conclusão do ensino médio.

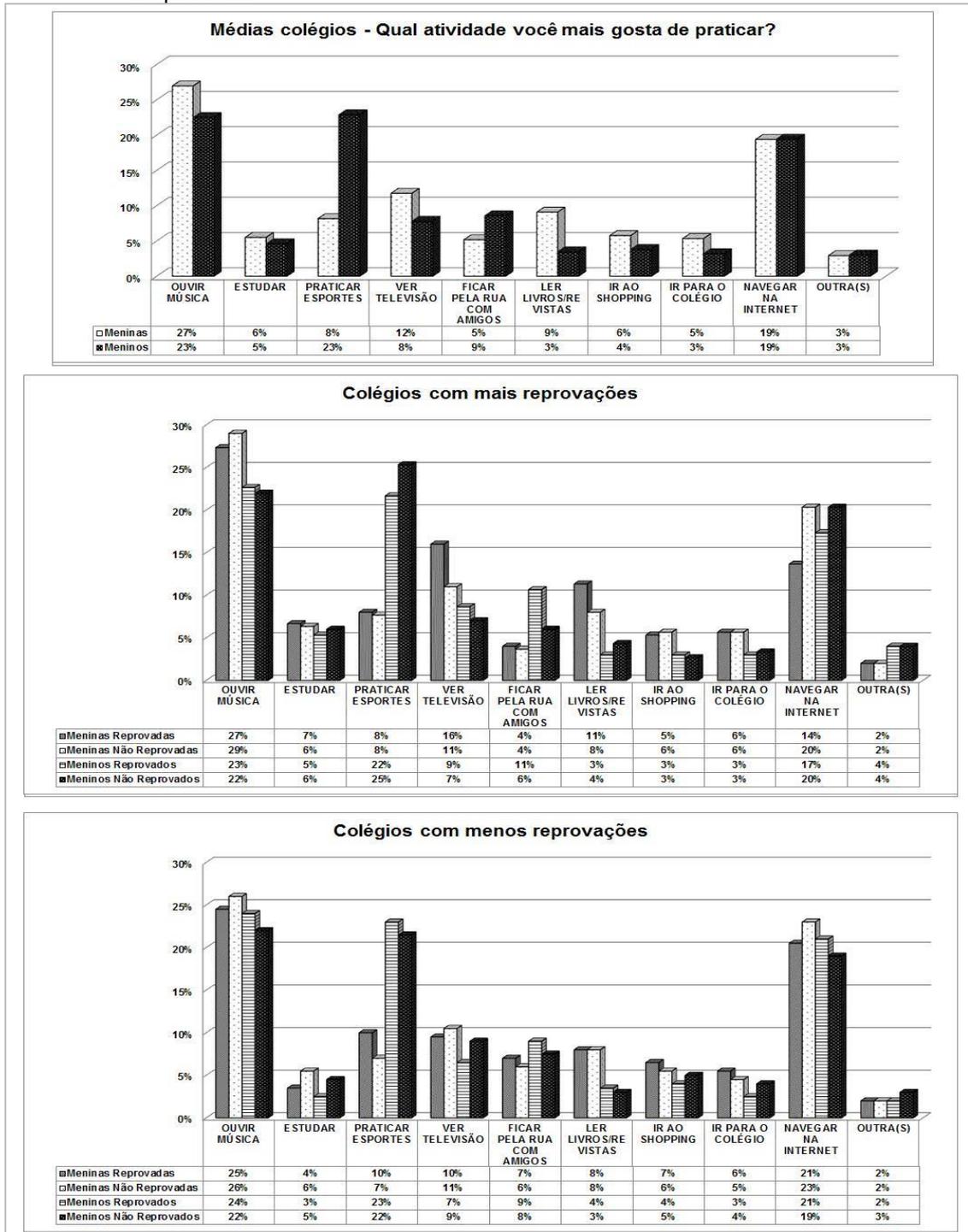
Os dados analisados a partir das respostas referentes às questões - 'Qual local você passa a maior parte do tempo?', 'Qual local você gostaria de estar a maior parte do tempo?' e 'Por que da escolha deste local?' - evidencia até o momento que os meninos indicam ter mais liberdade para vivenciar determinadas espacialidades do que as meninas. Este dado foi constatado, principalmente entre os meninos reprovados, os quais afirmaram vivenciar mais as espacialidades 'rua' e 'trabalho'.

Neste sentido, resgatamos as falas de duas meninas, as quais declararam sobre a falta de liberdade e independência em relação às espacialidades 'rua' e 'trabalho': 'rua' - "Me sinto mais livre" (resposta de uma menina não reprovada, do colégio com menos reprovação); 'trabalho' - "Porque com o trabalho posso ser independente, ter meu sustento, morar sozinho, ter meu próprio dinheiro" (resposta de uma menina reprovada, do colégio com mais reprovação). Estas falas e também os dados apresentados até o momento evidenciaram que o espaço não é vivenciado da mesma forma por meninas e meninos. Se os meninos vivenciam por mais tempo a rua ou o trabalho, isso acaba influenciando no desempenho educacional, pois teriam menos tempo dedicados aos estudos.

Para que possamos continuar com estas reflexões, faremos as análises da seguinte questão 'Qual atividade você mais gosta de praticar?' (Figura 6). As respostas desta questão também poderão ser comparadas, quando necessário, com as respostas das questões analisadas anteriormente. A referida figura apresenta 3 gráficos com as médias dos colégios com mais e menos reprovações referentes à

questão supracitada. Esta questão nos permitiu verificar quais atividades meninas e meninos mais gostam de praticar. Vale destacar que as atividades descritas no gráfico já estavam pré-estabelecidas nos questionários. Entretanto, os discentes podiam declarar outras atividades. Vejamos a seguir as análises destes gráficos.

Figura 6 – Médias dos colégios com mais e menos reprovações. ‘Qual atividade você mais gosta de praticar?’



Fonte: Colégios pesquisados (2016). Org.: OLIVEIRA, S. A. F. (2017).

Ao compararmos as respostas de meninas e meninos constatamos que as atividades mais praticadas pelos meninos são: praticar esportes (23%), ficar pela rua com amigos (9%). As meninas afirmaram gostar de: ouvir música (27%), estudar (6%), ver televisão (12%), ler livros/revistas (9%), ir ao shopping (6%) e ir para o colégio (5%). As respostas relacionadas a navegar na internet e outras tiveram o mesmo percentual tanto para meninas quanto para os meninos, sendo respectivamente, 19% e 3%.

O que chama nossa atenção são as atividades de 'prática esportiva' e 'leitura'. Os meninos praticam esportes praticamente 3 vezes mais do que as meninas, e estas leem 3 vezes mais do que os meninos. Estas atividades possuem níveis de exigências distintas. Enquanto as práticas esportivas exigem mais esforço físico, a leitura, por sua vez, exige mais esforço intelectual. Isto não significa que a atividade física não exija nenhum tipo de esforço intelectual, todavia, na comparação entre prática esportiva e leitura fica evidente a disparidade entre os níveis intelectuais exigidos em cada atividade.

Para que possamos refletir sobre a questão da reprovação generificada, analisamos estas duas atividades (prática esportiva e leitura) de maior destaque entre os discentes com as atividades 'estudar' e 'ir para o colégio'. Fizemos a comparação entre discentes reprovados e não reprovados de ambos os colégios (mais e menos reprovações). Em relação à 'estudar', a média dos meninos reprovados é de 4%, e 5,5% entre os meninos não reprovados, já a média entre as meninas é de 6% (meninas reprovadas) e 5,5% (meninas não reprovadas). Quanto à atividade 'ir para o colégio' a média dos meninos reprovados é de 3%, dos meninos não reprovados 4%, entre as meninas reprovadas temos a média de 6%, e 5,5% entre as meninas não reprovadas.

Nesta análise constatamos que os meninos reprovados não gostam tanto, quanto às meninas, nem de estudar e nem de ir para o colégio. Já evidenciamos na Figura 3⁵⁴ ('Qual local você gostaria de passar mais tempo?') que a espacialidade 'colégio' foi pouco indicada pelos meninos. As respostas das meninas reafirmaram a resposta relacionada à leitura. Se elas gostam mais de ir para o colégio, de estudar e de ler, isto possivelmente pode estar atrelado ao melhor desempenho das meninas em relação aos meninos e conseqüentemente, um menor índice de reprovação.

⁵⁴ Página 121.

Em uma pesquisa realizada por Silva et al. (1999) com professores (as) da rede pública, os autores trazem as respostas destes em relação aos motivos que levavam a uma reprovação maior entre os meninos. Segundo os professores (as) a reprovação dos meninos é atribuída principalmente às questões comportamentais, os quais são considerados mais “malandros, não têm hábitos de estudo, não ficam em casa para estudar, saem para jogar bola, faltam às aulas, são dispersivos, têm interesses fora da escola, são agitados, não prestam atenção, ainda que mais inteligentes”. Já as meninas são descritas como mais “responsáveis, dedicadas, estudiosas, interessadas, sensíveis, atentas.” (Ibid., 1999, p. 215).

Este relato coletado na pesquisa realizada por Silva et al. (1999) exprime a realidade vivenciada cotidianamente nos espaços escolares. Docentes atribuindo a culpa do fracasso escolar ao comportamento dos discentes. Entendemos que a questão comportamental pode até influenciar no baixo desempenho dos meninos. Entretanto, esta não é a sua principal causa.

Destacamos a seguir, na próxima seção as respostas dos discentes em relação ao uso do tempo em determinadas atividades e como o desenvolvimento de determinadas atividades influenciam no processo de ensino-aprendizagem.

3.2 Uso do Tempo e a Reprovação Generificada

Compreendemos que a reprovação maior entre os meninos tem relação com a organização do tempo, a vivência espacial e também com o conjunto de atividades desenvolvidas cotidianamente por estes discentes, assim como constatado na seção anterior deste capítulo, se os meninos praticam esportes 3 vezes mais do que as meninas, e estas por sua vez, leem 3 vezes mais do que os meninos, indica que o tempo maior dedicado a leitura pelas meninas está relacionado a seu melhor desempenho, ou seja, se os meninos utilizam menos tempo em atividades intelectuais, isto influenciara negativamente no seu desempenho escolar. Sendo estas atividades (leitura e prática esportiva) distintas entre si, os níveis de exigências são completamente opostos. Pois, para o desenvolvimento da prática esportiva é mais esforço físico, enquanto que no desenvolvimento da atividade de leitura requer mais esforço intelectual.

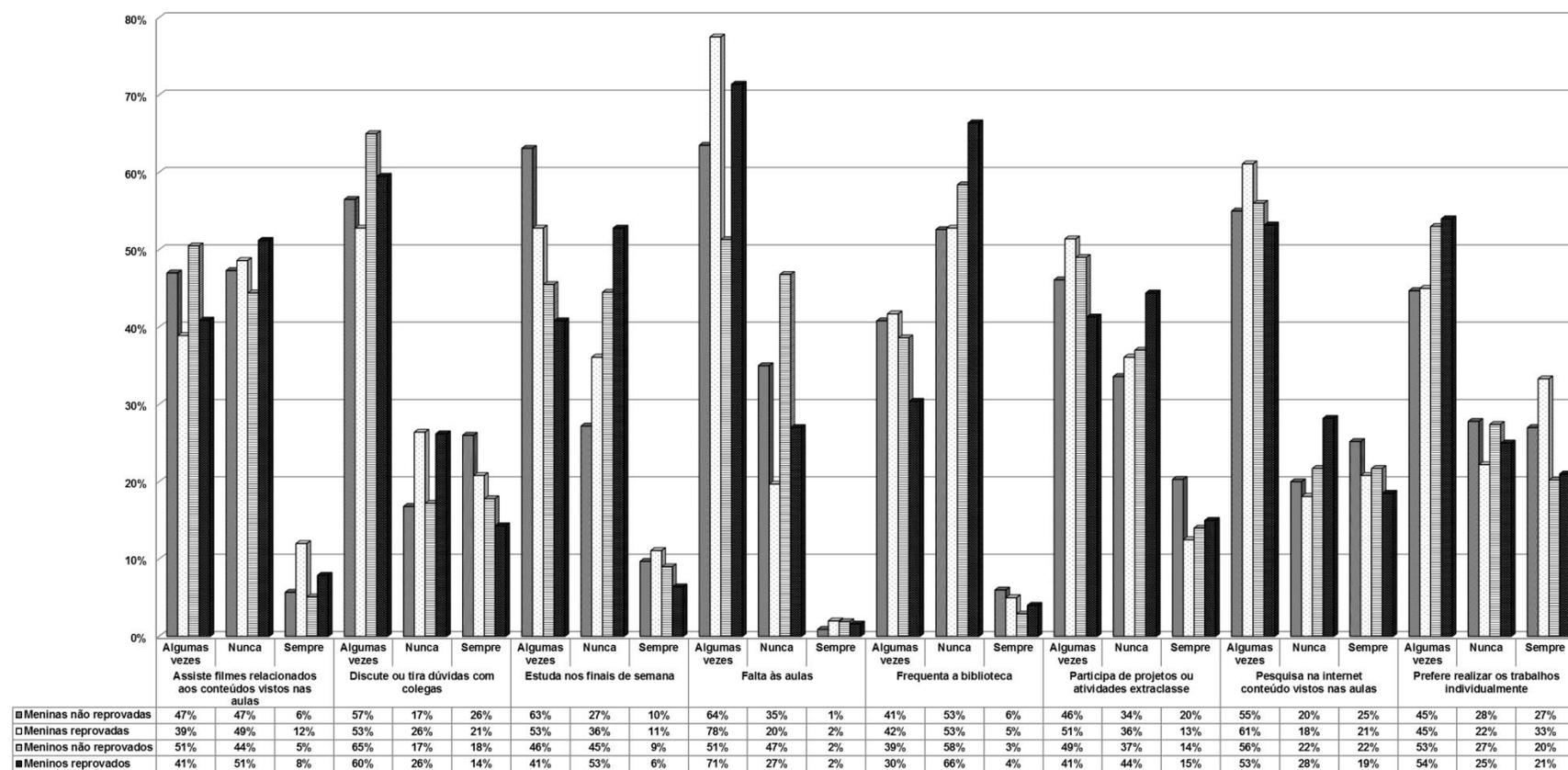
Levando em consideração estes aspectos indicados pelos dados compreendemos que quanto menor for a dedicação dos meninos nas atividades relacionadas à leitura menor será o seu desempenho escolar, culminando na reprovação generificada.

A seguir apresentamos as análises⁵⁵ dos Gráficos 20 e 21 e também das Tabelas 24 e 25. Ambos referem-se à questão 'Com que frequência você: 'Assiste filmes relacionados aos conteúdos vistos nas aulas'; 'Estuda nos finais de semana'; 'Falta às aulas'; etc.. Sobre estas perguntas os discentes deveriam responder se isso acontecia 'algumas vezes', 'nunca', ou 'sempre', o que nos possibilitou traçar um perfil dos discentes em relação ao tempo disponibilizado aos estudos.

Os Gráficos 4 e 5 representam os colégios com mais e menos reprovações, respectivamente. Estes foram classificados segundo a identidade de gênero dos sujeitos participantes. Esta classificação nos permitiu realizar comparações entre meninas e meninos, reprovados (as) e não reprovados (as).

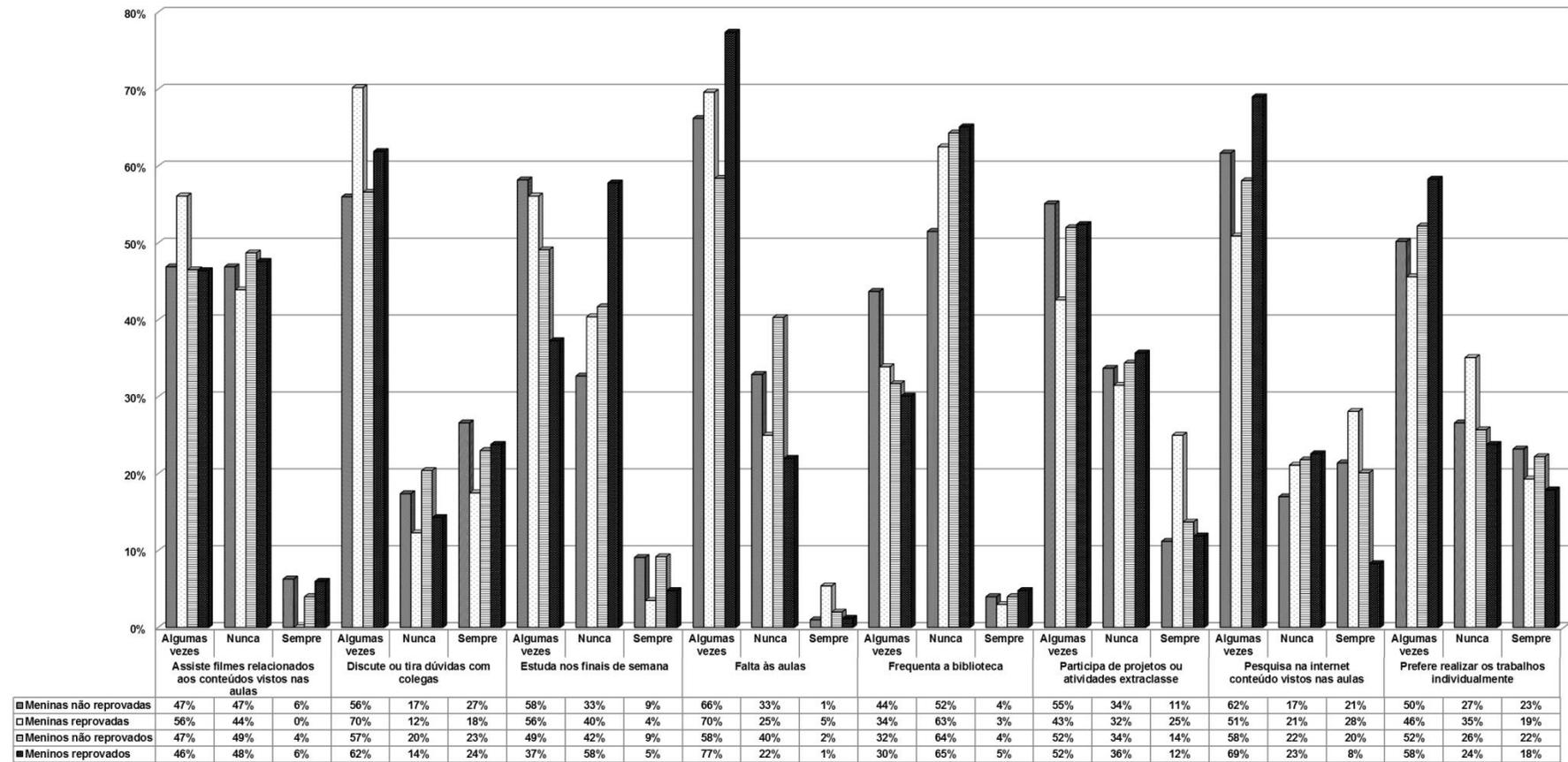
⁵⁵ As análises desenvolvidas, até o presente momento, não compreendiam os dados por turno, pois não houve a possibilidade de realizar esta categorização no *software* utilizado (*Sofa Start*, versão 1.4.6) devido à forma como as questões estavam estruturadas. A partir dos próximos dados continuaremos realizando estas análises.

Gráfico 20 – Colégios com mais reprovações. ‘Com que frequência você:’



Fonte: Colégios pesquisados (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Gráfico 21 – Colégios com menos reprovações. ‘Com que frequência você:’



Fonte: Colégios pesquisados (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Estabelecendo a média dos colégios com mais e menos reprovações (Gráficos 20 e 21), uma média de 48% dos meninos afirmaram nunca assistir filmes relacionados aos conteúdos, contra uma média de 46,75% das meninas. A cada 10 meninos que fizeram esta afirmação, 5 são reprovados. Quando perguntados se estudam nos finais de semana, a média maior é entre os meninos reprovados, 55,5% responderam que nunca estudam nos fins de semana, sendo 15% superior à média das meninas reprovadas. Quem declarou que sempre falta as aulas foram às meninas reprovadas dos colégios com menos reprovações (5%), já os meninos reprovados [destes colégios] afirmaram ser os menos faltosos (1%).

Entretanto, os dados que tiveram mais destaque foram em relação a frequência à biblioteca. Mais de 65% dos meninos reprovados, de ambos os colégios, afirmaram que nunca frequentam a biblioteca. Entre as meninas reprovadas este índice cai para 58%. Quanto a pergunta referente a pesquisa na internet relacionada a conteúdos didáticos, 2 a cada 10 discentes afirmaram nunca utilizar a internet para este fim e destes 25,5% são meninos reprovados.

Na sequência verificamos como os dados se comportaram segundo o turno dos discentes, nos colégios com mais e menos reprovações, referente às respostas da questão: 'Com que frequência você: 'Assiste filmes relacionados aos conteúdos vistos nas aulas'; 'Discute ou tira dúvidas com colegas'; 'Estuda nos finais de semana'; 'Falta às aulas'; 'Frequenta a biblioteca'; 'Participa de projetos ou atividades extraclases'; 'Pesquisa na internet conteúdo vistos nas aulas'; 'Prefere realizar os trabalhos individualmente'. (ver Tabelas 24 e 25).

Tabela 24 – Colégios com mais reprovações. ‘Com que frequência você:’

Com que frequência você:	Assiste filmes relacionados aos conteúdos vistos nas aulas			Discute ou tira dúvidas com colegas			Estuda nos finais de semana			Falta às aulas			Frequenta a biblioteca			Participa de projetos ou atividades extraclases			Pesquisa na internet conteúdo vistos nas aulas			Prefere realizar os trabalhos individualmente		
	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre
Matutino	44 %	50 %	6%	60 %	18 %	22 %	55 %	34 %	11 %	55 %	44 %	1 %	43 %	53 %	4 %	46 %	36 %	18 %	55 %	23 %	22 %	48 %	27 %	25 %
Noturno	50 %	44 %	6%	60 %	21 %	19 %	48 %	43 %	9%	69 %	30 %	1 %	34 %	61 %	5 %	47 %	38 %	15 %	58 %	20 %	22 %	50 %	28 %	22 %
Vespertino	53 %	36 %	11 %	57 %	19 %	24 %	55 %	34 %	11 %	53 %	45 %	2 %	34 %	57 %	9 %	48 %	32 %	20 %	48 %	25 %	27 %	48 %	21 %	31 %

Fonte: Colégios pesquisados (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Tabela 25 – Colégios com menos reprovações. ‘Com que frequência você:’

Com que frequência a você:	Assiste filmes relacionados aos conteúdos vistos nas aulas			Discute ou tira dúvidas com colegas			Estuda nos finais de semana			Falta às aulas			Frequenta a biblioteca			Participa de projetos ou atividades extraclases			Pesquisa na internet conteúdo vistos nas aulas			Prefere realizar os trabalhos individualmente		
	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre
Matutino	48 %	46 %	6 %	57 %	20 %	23 %	50 %	41 %	9 %	61 %	37 %	2 %	39 %	57 %	4 %	52 %	33 %	15 %	57 %	20 %	23 %	52 %	23 %	25 %
Noturno	47 %	48 %	5 %	59 %	15 %	26 %	51 %	41 %	8 %	71 %	28 %	1 %	32 %	63 %	5 %	51 %	35 %	14 %	65 %	21 %	14 %	51 %	30 %	19 %

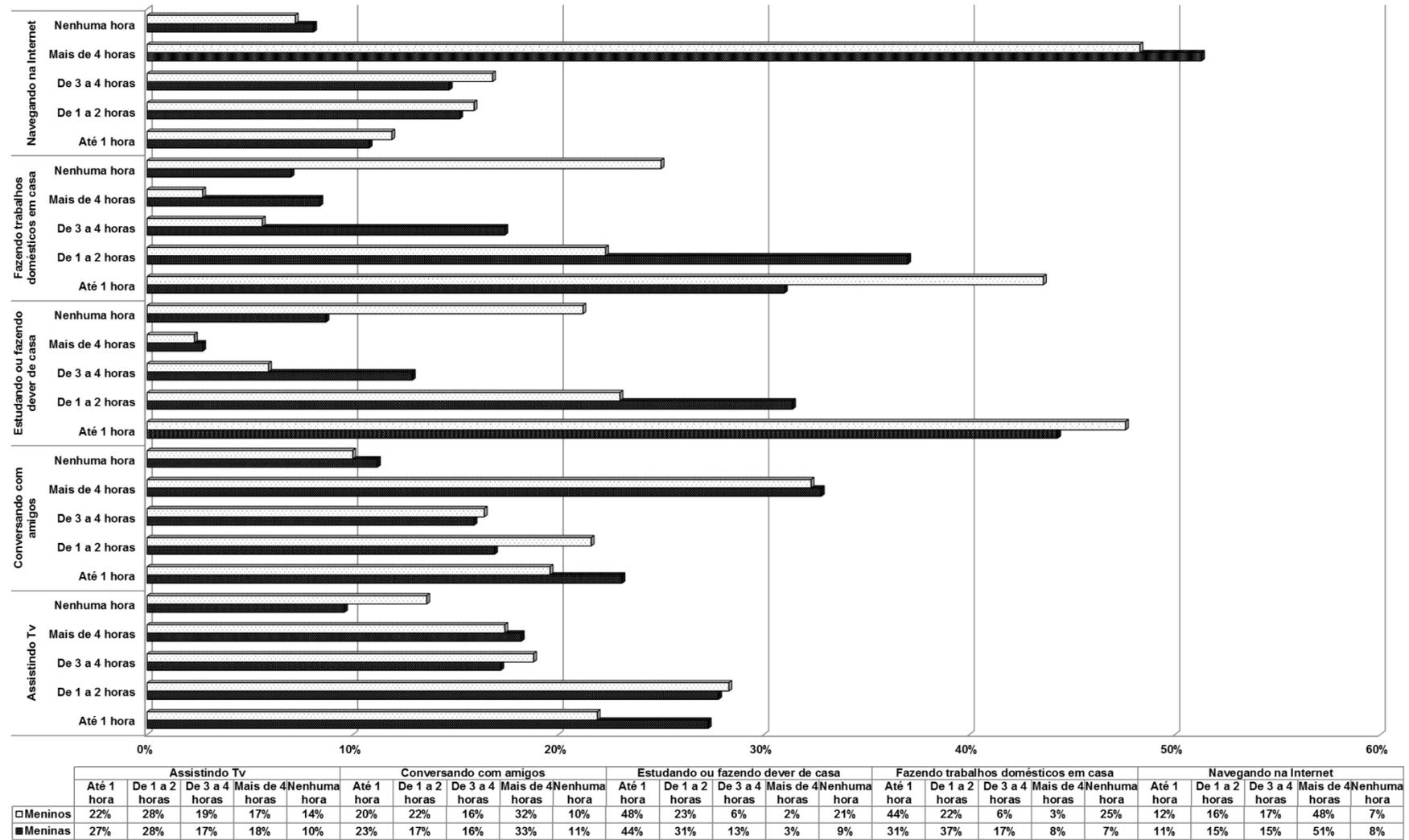
Fonte: Colégios pesquisados (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Os dados das Tabelas 24 e 25 nos permitiram averiguar em qual turno estes fatos são mais recorrentes. Dos discentes que afirmaram que nunca assistem filmes relacionados aos conteúdos 50% são do matutino, nos colégios com mais e menos reprovações, e 48% são do noturno nos colégios com menos reprovações. Quanto à questão 'Estuda nos finais de semana', 43% dos discentes do período noturno (colégios com mais reprovações) responderam que nunca estudam nos finais de semana, e 41% tanto do noturno quanto do matutino fizeram esta afirmação nos colégios com menos reprovações. Em relação às faltas, praticamente 70% dos discentes do noturno (em ambos os colégios) afirmaram que algumas vezes faltam as aulas. Também 6 a cada 10 discente do noturno afirma nunca frequentar a biblioteca. 25% dos discentes do vespertino afirmaram nunca realizar pesquisas na internet sobre os conteúdos vistos em aula e 21% dos discentes do noturno (colégios com menos reprovações) fizeram esta afirmação.

Ficou nítido que os discentes do noturno foram os que menos demonstraram tempo dedicado aos estudos. Esta situação [preocupante] pode estar relacionada ao trabalho, pois muitos dos discentes do noturno, principalmente entre os reprovados (44,9%) tinham trabalho remunerado durante o ensino médio.

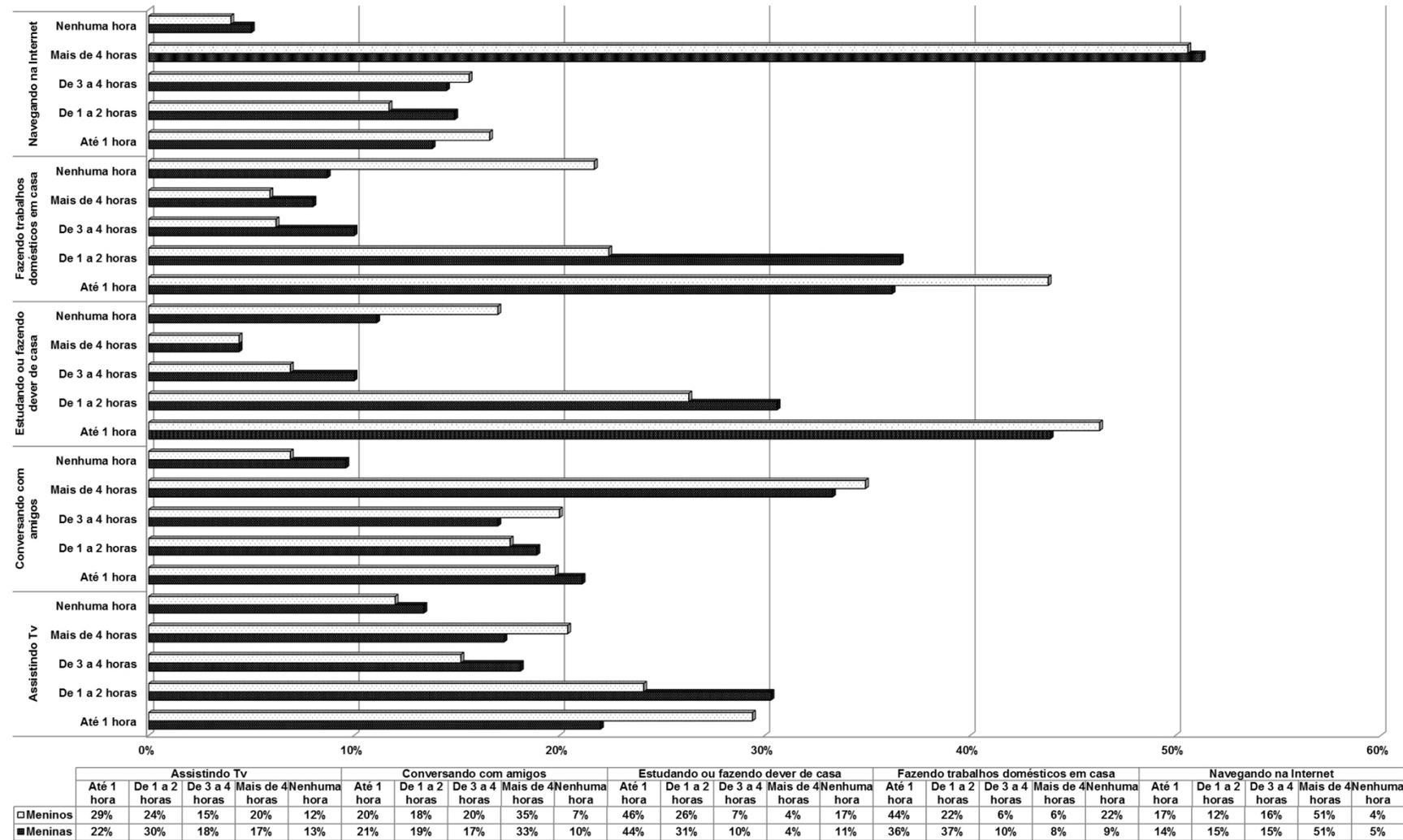
Os dados (Gráficos 22 e 23) que seguem agora são referentes à seguinte questão: 'De 2ª a 6ª quantas horas por dia você utiliza:' 'Assistindo TV'; 'Conversando com amigos'; 'Estudando ou fazendo dever de casa'; 'Fazendo trabalhos domésticos em casa' e 'Navegando na internet'; Para responder esta questão os discentes deveriam marcar quanto tempo em média gastam em determinada atividade (nenhuma hora, até uma hora, de uma a duas horas, de três a quatro horas ou mais de quatro horas).

Gráfico 22 – Colégios com mais reprovações. ‘De 2ª a 6ª quantas horas por dia você utiliza:’



Fonte: Colégios pesquisados (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Gráfico 23 – Colégios com menos reprovações. ‘De 2ª a 6ª quantas horas por dia você utiliza:’



Fonte: Colégios pesquisados (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Nos Gráficos 22 e 23 elucidamos os dados referentes aos colégios com mais e menos reprovações, estes foram analisados segundo a identidade de gênero. Nestes gráficos os dados que mais nos chamaram a atenção são referentes as respostas sobre o trabalho doméstico. Em média 44% dos meninos afirmaram utilizar até uma hora para os afazeres domésticos enquanto 58,5% das meninas gastam entre uma a quatro ou mais com as atividades domésticas.

Se compararmos meninas e meninos que não gastam nenhuma hora com estas atividades, a média das meninas é de 8% contra 23,5% dos meninos. Isto é, as meninas utilizam muito mais tempo nas atividades domésticas do que os meninos. Chies (2010, p. 511) afirma que a “mulher como dona de casa é uma identidade rigidamente imposta pela cultura brasileira, mas a deturpação da realidade está justamente em se pensar que essa identidade é natural, ou seja, o espaço doméstico pertence ‘naturalmente’ à mulher”.

A utilização de menos tempo com os afazeres domésticos não significa que os meninos investem mais tempo nos estudos. Ao contrário. 19% dos meninos afirmaram não utilizar nenhuma hora para os estudos. Já entre as meninas este percentual cai praticamente pela metade (10%). Assim como nas atividades domésticas, as meninas utilizam mais tempo para os estudos do que os meninos.

Em relação ao tempo utilizado para assistir tv, conversar com amigos e navegar na internet os dados são bastante semelhantes. Tanto meninas quanto meninos utilizam mais de 85% entre uma a quatro horas para realizar estas atividades. Tendo um percentual de 2% a mais para as respostas dos meninos.

Vejamos a seguir, nas Tabelas 26, 27, 28 e 29, como estes dados se comportam em relação às respostas dos discentes reprovados e não reprovados e também segundo os turnos, tanto nos colégios com mais reprovações, quanto nos colégios com menos reprovações.

Tabela 26 – Colégios com mais reprovações. ‘De 2ª a 6ª quantas horas por dia você utiliza:’

De 2ª a 6ª quantas horas por dia você utiliza:	Assistindo Tv					Conversando com amigos					Estudando ou fazendo dever de casa					Fazendo trabalhos domésticos em casa					Navegando na Internet				
	Até 1 hora	De 1 a 2 horas	De 3 a 4 horas	Mais de 4 horas	Nenhuma	Até 1 hora	De 1 a 2 horas	De 3 a 4 horas	Mais de 4 horas	Nenhuma	Até 1 hora	De 1 a 2 horas	De 3 a 4 horas	Mais de 4 horas	Nenhuma	Até 1 hora	De 1 a 2 horas	De 3 a 4 horas	Mais de 4 horas	Nenhuma	Até 1 hora	De 1 a 2 horas	De 3 a 4 horas	Mais de 4 horas	Nenhuma
Meninas não reprovadas	29 %	27%	17%	19%	8%	24 %	17%	16%	33%	10%	46%	32%	12%	3%	7 %	33%	38%	16%	7%	6 %	11%	15%	14%	53%	7%
Meninas reprovadas	23%	30%	18%	17%	12%	20%	15%	17%	36%	12%	37%	31%	13%	3%	16%	22%	34%	21%	13%	10%	11%	18%	17%	44%	10%
Meninos não reprovados	21%	31%	19%	16%	13%	20%	25%	14%	31%	10%	49%	23%	7%	3%	18%	44%	22%	6%	3%	25%	12%	15%	18%	49%	6%
Meninos reprovados	22%	24%	16%	22 %	16%	18%	13%	22%	37 %	10%	44%	24%	3%	1%	28 %	43%	23%	4%	2%	28 %	13%	18%	14%	48%	7%

Fonte: Colégios pesquisados (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Tabela 27 – Colégios com mais reprovações, segundo o turno. 'De 2ª a 6ª quantas horas por dia você utiliza:'

De 2ª a 6ª quantas horas por dia você utiliza:	Assistindo Tv					Conversando com amigos					Estudando ou fazendo dever de casa					Fazendo trabalhos domésticos em casa					Navegando na Internet				
	Até 1 hora	De 1 a 2 horas	De 3 a 4 horas	Mais de 4 horas	Nenhuma	Até 1 hora	De 1 a 2 horas	De 3 a 4 horas	Mais de 4 horas	Nenhuma	Até 1 hora	De 1 a 2 horas	De 3 a 4 horas	Mais de 4 horas	Nenhuma	Até 1 hora	De 1 a 2 horas	De 3 a 4 horas	Mais de 4 horas	Nenhuma	Até 1 hora	De 1 a 2 horas	De 3 a 4 horas	Mais de 4 horas	Nenhuma
Matutino	24 %	26 %	22 %	19 %	9%	21 %	20 %	15 %	35 %	9%	45 %	29 %	10 %	3 %	13 %	41 %	28 %	12 %	5 %	14 %	11 %	13 %	16 %	53 %	7 %
Noturno	27 %	31 %	13 %	16 %	13 %	22 %	19 %	17 %	29 %	13 %	46 %	24 %	9%	2 %	19 %	35 %	30 %	11 %	6 %	18 %	11 %	18 %	16 %	47 %	8 %
Vespertino	15 %	28 %	19 %	22 %	16 %	22 %	14 %	19 %	37 %	8%	52 %	25 %	6%	2 %	15 %	30 %	34 %	8%	8 %	20 %	13 %	23 %	13 %	44 %	7 %

Fonte: Colégios pesquisados (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Tabela 28 – Colégios com menos reprovações. ‘De 2ª a 6ª quantas horas por dia você utiliza:’

De 2ª a 6ª quantas horas por dia você utiliza:	Assistindo Tv					Conversando com amigos					Estudando ou fazendo dever de casa					Fazendo trabalhos domésticos em casa					Navegando na Internet				
	Até 1 hora	De 1 a 2 horas	De 3 a 4 horas	Mais de 4 horas	Nenhuma	Até 1 hora	De 1 a 2 horas	De 3 a 4 horas	Mais de 4 horas	Nenhuma	Até 1 hora	De 1 a 2 horas	De 3 a 4 horas	Mais de 4 horas	Nenhuma	Até 1 hora	De 1 a 2 horas	De 3 a 4 horas	Mais de 4 horas	Nenhuma	Até 1 hora	De 1 a 2 horas	De 3 a 4 horas	Mais de 4 horas	Nenhuma
Meninas não reprovadas	21 %	32 %	18 %	19 %	10 %	20 %	17 %	19 %	34 %	10 %	44 %	32 %	11 %	4 %	9%	39 %	37 %	10 %	7 %	7%	13 %	14 %	17 %	51 %	5 %
Meninas reprovadas	21 %	26 %	23 %	11 %	19 %	27 %	26 %	13 %	27 %	7%	52 %	23 %	7%	4 %	14 %	25 %	40 %	14 %	9 %	12 %	15 %	16 %	11 %	51 %	7 %
Meninos não reprovados	32 %	25 %	12 %	22 %	9%	21 %	19 %	22 %	32 %	6%	46 %	27 %	5%	5 %	17 %	46 %	20 %	6%	5 %	23 %	18 %	11 %	16 %	49 %	6 %
Meninos reprovados	24 %	23 %	24 %	15 %	14 %	16 %	16 %	21 %	42 %	5%	50 %	23 %	9%	3 %	15 %	41 %	30 %	6%	4 %	19 %	10 %	15 %	17 %	55 %	3 %

Fonte: Colégios pesquisados (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Tabela 29 – Colégios com menos reprovações, segundo o turno. ‘De 2ª a 6ª quantas horas por dia você utiliza?’

De 2ª a 6ª quantas horas por dia você utiliza	Assistindo Tv					Conversando com amigos					Estudando ou fazendo dever de casa					Fazendo trabalhos domésticos em casa					Navegando na Internet				
	Até 1 hora	De 1 a 2 horas	De 3 a 4 horas	Mais de 4 horas	Nenhuma	Até 1 hora	De 1 a 2 horas	De 3 a 4 horas	Mais de 4 horas	Nenhuma	Até 1 hora	De 1 a 2 horas	De 3 a 4 horas	Mais de 4 horas	Nenhuma	Até 1 hora	De 1 a 2 horas	De 3 a 4 horas	Mais de 4 horas	Nenhuma	Até 1 hora	De 1 a 2 horas	De 3 a 4 horas	Mais de 4 horas	Nenhuma
Matutino	22 %	30 %	18 %	21 %	9%	20 %	20 %	18 %	38 %	4%	46 %	29 %	7%	6 %	12 %	41 %	30 %	7%	6 %	16 %	16 %	12 %	17 %	53 %	2 %
Noturno	31 %	23 %	15 %	17 %	14 %	22 %	15 %	21 %	29 %	13 %	45 %	27 %	10 %	3 %	15 %	39 %	27 %	10 %	8 %	16 %	15 %	15 %	12 %	49 %	9 %

Fonte: Colégios pesquisados (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Na Tabela 26 (colégios com mais reprovações) iniciamos as análises a partir dos dados mais discrepantes de meninas e meninos (reprovados (as) e não reprovados (as)), ou seja, os dados relacionados às atividades domésticas e o estudo. Nestas duas situações os dados nos evidenciaram que 28% dos meninos reprovados não utilizam nenhuma hora nestas atividades, já entre as meninas reprovadas a média cai para 13% e entre as meninas não reprovadas a média cai para 6,5%.

Em relação ao tempo gasto conversando com amigos e assistindo televisão, os meninos reprovados afirmam gastar mais de quatro horas nestas atividades. Sendo que 22% utilizam esse tempo para assistir televisão e 37% para conversar com os amigos. Quanto ao tempo utilizado na internet, os discentes não reprovados foram os que afirmaram ficar mais de quatro horas para esse fim (53% meninas não reprovadas e 49% meninos não reprovados). (ver Tabela 26).

As análises por turno (Tabela 27) nos evidenciaram que os discentes do noturno foram os que mais declararam não utilizar nenhuma hora para os estudos (19%). Os discentes do matutino são os que realizam mais atividades domésticas (86%). Entretanto, 8% dos discentes do vespertino utilizam mais de quatro horas para estas atividades. Isto é, entre os discentes do matutino a variação de tempo gasto é maior. Quem utiliza mais de quatro horas com acesso a internet são os discentes do matutino (53%). Os discentes do vespertino utilizam mais de quatro horas para assistir televisão (22%) e conversar com os amigos (37%).

A Tabela 28 referente aos dados dos colégios com menos reprovações nos revelou que 23% dos meninos não reprovados declararam não utilizar nenhuma hora nas atividades domésticas. Esta informação é contrária à informação revelada na Tabela 26 (colégios com mais reprovações), pois como observado neste, os meninos reprovados (28%) eram os que mais declararam não utilizar nenhuma hora nesta atividade. Situação semelhante também foi encontrada nos dados referentes ao tempo utilizado para os estudos, pois segundo os dados da Tabela 28 os discentes que mais declararam não utilizar nenhuma hora para os estudos foram os meninos não reprovados (17%). Os meninos não reprovados também foram os que declararam utilizar mais de quatro horas para assistir tv (22%).

Em relação ao acesso a internet e conversa com amigos os meninos reprovados declararam utilizar mais de quatro horas para este fim (42% - conversa com amigos; 55% - navegar na internet). Em relação ao uso do tempo, segundo o

turno, nos colégios com menos reprovações (Tabela 29), os discentes do noturno foram os que mais declararam não utilizar nenhuma hora para assistir tv (14%), conversar com os amigos (13%), estudar (15%) e navegar na internet (9%). Quanto ao tempo utilizado para os trabalhos domésticos, os turnos matutino e noturno tiveram o mesmo percentual (16%).

Os dados analisados a partir das Tabelas 26, 27, 28 e 29, reforçaram as reflexões realizadas anteriormente nos Gráficos 22 e 23, os quais indicaram que as meninas utilizavam mais tempo nas atividades domésticas do que os meninos. Neste sentido compreendemos que a questão identitária atribuída às meninas, como 'dona de casa' (CHIES, 2010), revela a faceta de uma identidade construída historicamente, e reafirmada cotidianamente, a qual insiste em reproduzir, através das espacialidades, os mecanismos de perpetuação das desigualdades entre meninas e meninos.

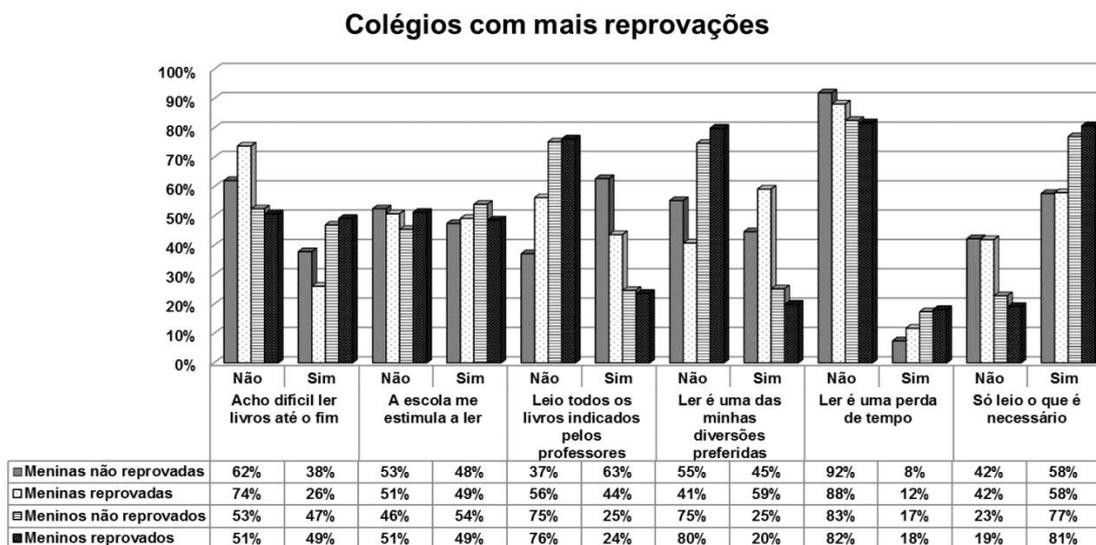
A próxima seção apresenta as reflexões sobre como os discentes buscam e avaliam o acesso à informação e a conhecimento e a relação que se estabelece entre esse acesso e a reprovação generificada.

3.3 Acesso a Informação e ao Conhecimento

Esta seção tem por objetivo traçar um perfil dos discentes em relação ao acesso a informação e ao conhecimento e como isto pode influenciar na reprovação generificada. Para tanto, utilizamos três perguntas (do bloco 6 – leitura e acesso a internet – (questionário em anexo)): 'Em relação à leitura' – nessa questão os discentes tinham que responder, assinalando as opções 'sim' ou 'não', se achavam difícil ler, se a escola os estimula a leitura, etc.; 'Com que frequência você lê:' – nessa questão os discentes deveriam assinalar, 'nunca', 'algumas vezes' ou 'sempre' nas seguintes perguntas: 'romance, jornais, revistas de informação geral e revista em quadrinhos'; a última questão 'Com que frequência você acessa a internet: *whatsapp*, *sites* relacionados aos estudos, redes sociais e *sites* relacionados a jogos' os discentes também deveriam assinalar se essas situações aconteciam 'nunca', 'algumas vezes' ou 'sempre'.

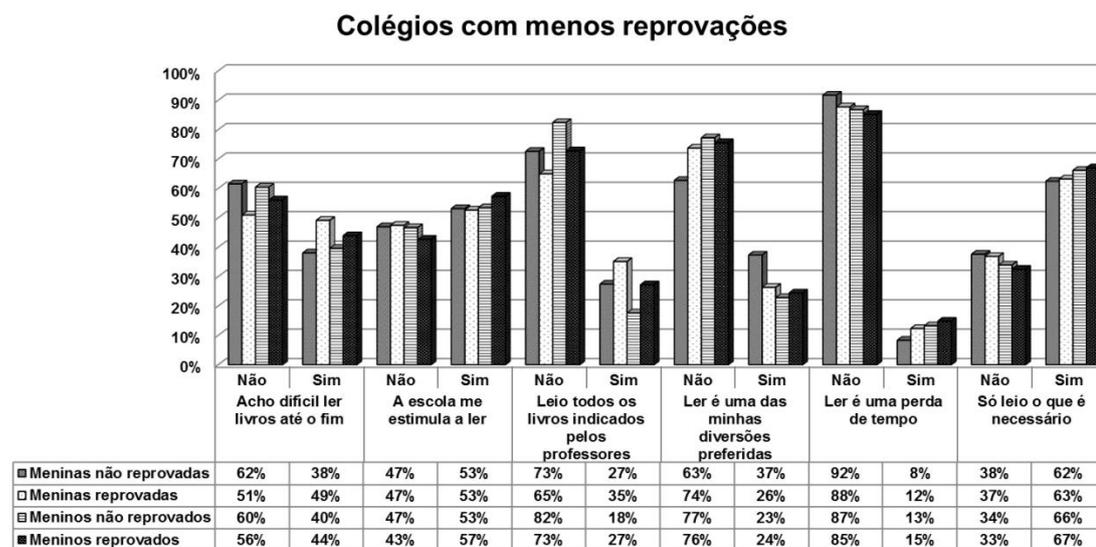
Para realizar as análises destas questões elaboramos gráficos e Tabelas, os quais estão descritos na sequência. Vejamos a seguir os Gráficos 24 e 25.

Gráfico 24 – Colégios com mais reprovações. ‘Em relação à leitura:’



Fonte: Colégios pesquisados (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Gráfico 25 – Colégios com menos reprovações. ‘Em relação à leitura:’



Fonte: Colégios pesquisados (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Os Gráficos 24 e 25 nos evidenciaram que, em relação a questão ‘Acha difícil ler livros até o fim’, 49% dos meninos reprovados (dos colégios com mais reprovações) afirmaram que sim, já nos colégios com menos reprovações, 49% das meninas reprovadas responderam que sim. Em ambos os colégios fica evidente que os meninos (45% dos meninos contra 37,75% das meninas) têm mais dificuldades em ler um livro completamente. Quanto à questão ‘Leio todos os livros indicados pelos professores (as)’, os meninos são os que menos realizam esta prática.

Outra questão bastante pertinente é em relação ao prazer no hábito de ler ('ler é uma das minhas diversões preferidas', 'ler é uma perda de tempo' e 'só leio o que é necessário'), sobre isto, os meninos reprovados dos colégios com mais reprovações foram os que menos relataram satisfação com a leitura. Destes, 8 a cada 10 alunos consideraram a leitura uma perda de tempo e que esta não é uma de suas atividades preferidas e também afirmaram somente ler o necessário.

Estes dados estabelecem uma conexão com o dado evidenciado no Gráfico 3 (1ª seção deste capítulo), no qual foi evidenciado que as meninas leem 3 vezes mais do que os meninos. Lembrando que mais da metade (52%) destes discentes (meninos) reconhecem que a escola os estimula a leitura.

Como constatado anteriormente nas análises dos Gráficos 24 e 25, os meninos reprovados são os que demonstraram mais dificuldades no hábito de ler. O que se torna algo bastante preocupante, pois um péssimo hábito de leitura pode influenciar negativamente no processo de ensino aprendizagem dos discentes e também na forma como estes vivenciam as espacialidades, dificultando o pensamento crítico e transformador da própria realidade. Neste sentido, Freire (1995, p. 21) ressalta que "a importância do ato de ler, que implica sempre a percepção crítica, interpretação e reescrita do lido [...]". A importância da leitura também é destacada pelos PCN de língua portuguesa (1997, p. 41) "a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua [...]". Segundo o próprio PCN (1997) cabe à escola buscar maneiras de incentivar os discentes o hábito da leitura.

Metade dos discentes (50%) relatou que a escola os estimula a ler. Essa informação poderia nos dizer que a escola cumpre parcialmente com seu 'papel' de incentivadora. Entretanto, devemos nos questionar de que forma estes discentes estão sendo incentivados. A leitura deve ser algo prazeroso e não uma obrigação, um dever a ser cumprido, tendo como estímulo o fato de somente lhes ser atribuído notas. Esta nossa visão não significa que a leitura não possa fazer parte de um processo avaliativo, mas, o modo como à leitura é muitas vezes imposta aos alunos(as) acaba por desenvolver lhes certo tipo de aversão à leitura. Faz-se necessário que o educando compreenda a importância da leitura.

Neste sentido, destacamos o que trata o PCN de língua portuguesa (1997) sobre o 'papel' da escola em relação à leitura:

Para tornar os alunos bons leitores - para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto ou o compromisso com a leitura -, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler requer esforço. Precisarão fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisarão torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a aprender fazendo. (BRASIL, 1997, p. 43)

Ao analisarmos este mesmo dado (se a escola os estimula a ler) segundo o turno dos discentes, constatamos que os discentes do noturno, nos colégios com mais e menos reprovações, foram os que mais declararam que a escola não os estimula a ler (46,5%). Os índices foram mais elevados no turno noturno, mas não foram tão distante dos turnos matutino (43,5%) e vespertino (42%).

Vejamos a seguir (Tabelas 30 e 31) outras questões, segundo o turno, nas quais revelam mais dificuldades dos discentes em relação à leitura.

Tabela 30 – Colégios com mais reprovações. ‘Em relação à leitura:’

Colégios com mais reprovações	Acho difícil ler livros até o fim		A escola me estimula a ler		Leio todos os livros indicados pelos docentes		Ler é uma das minhas diversões preferidas		Ler é uma perda de tempo		Só leio o que é necessário	
	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Matutino	58%	42%	43%	57%	72%	28%	60%	40%	88%	12%	33%	67%
Noturno	55%	45%	45%	55%	74%	26%	70%	30%	85%	15%	30%	70%
Vespertino	74%	26%	42%	58%	77%	23%	67%	33%	89%	11%	31%	69%

Fonte: Colégios pesquisados (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Tabela 31 – Colégios com menos reprovações. ‘Em relação à leitura:’

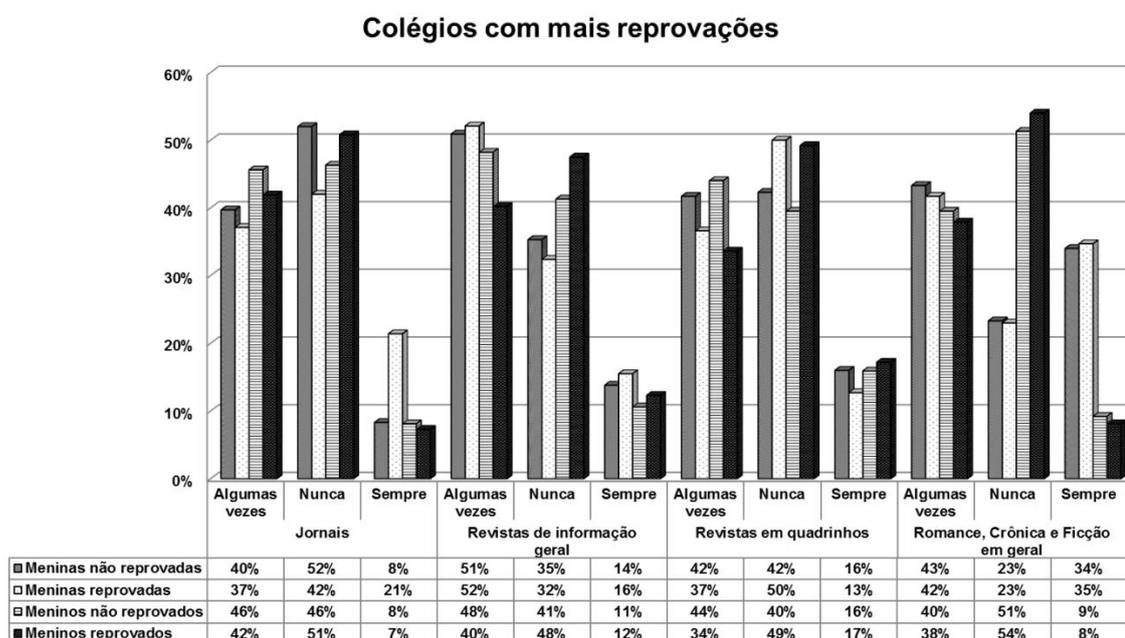
Colégios com menos reprovações	Acho difícil ler livros até o fim		A escola me estimula a ler		Leio todos os livros indicados pelos docentes		Ler é uma das minhas diversões preferidas		Ler é uma perda de tempo		Só leio o que é necessário	
	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Matutino	64%	36%	44%	56%	76%	24%	71%	29%	87%	13%	40%	60%
Noturno	54%	46%	48%	52%	75%	25%	73%	27%	86%	14%	30%	70%

Fonte: Colégios pesquisados (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

As questões que revelam um aspecto negativo em relação à leitura tiveram mais destaque entre os discentes do noturno tanto nos colégios com mais reprovação, quanto nos colégios com menos reprovação. Destes discentes, 45,5% afirmou achar difícil ler um livro completamente, 14,5% relatou que ler é uma perda de tempo e 70% só lê o que é necessário.

Investigamos agora, a partir dos Gráficos 26 e 27 e Tabelas 32 e 33, quais são os tipos de leituras praticadas por meninas e meninos em seu cotidiano.

Gráfico 26 – Colégios com mais reprovações. ‘Com que frequência você lê?’

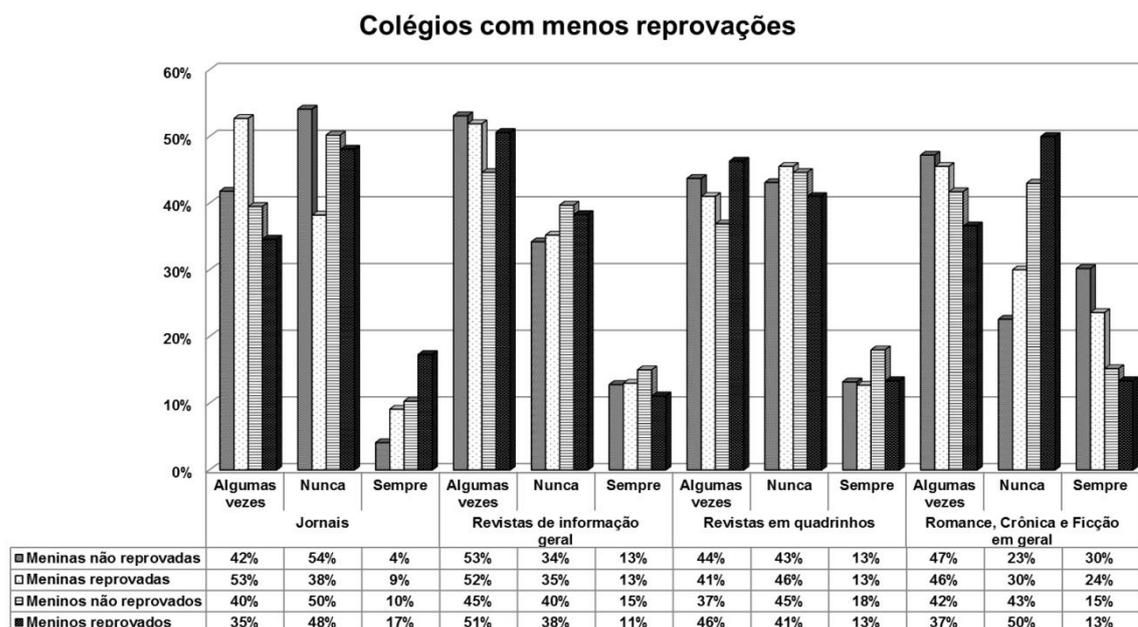


Fonte: Colégios pesquisados (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Ao analisarmos os Gráficos 26 e 27 constatamos que nos colégios com mais reprovações (Gráfico 26) as meninas reprovadas são as que mais leem ‘sempre’ – jornais (21%), revistas de informação (16%) e livros de romance, crônicas e/ou ficção (35%). Já os meninos reprovados foram os que mais declararam ler ‘sempre’ revistas em quadrinhos (17%).

Vejamos na sequência os dados do Gráfico 27.

Gráfico 27 – Colégios com menos reprovações. ‘Com que frequência você lê:’



Fonte: Colégios pesquisados (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

No Gráfico 27 que representa os colégios com menos reprovações, esses dados são mais pulverizados. Quem mais afirmou ler jornais ‘sempre’ foram os meninos reprovados (17%). Este dado contrapõe o dado anterior, mas não é superior ao mesmo. Com relação à leitura de revistas de informação e de revistas em quadrinhos os meninos não reprovados responderam que ‘sempre’ fazem este tipo de leitura (15% e 18% respectivamente). A leitura de livros de romance, crônicas e ficções são mais lidas pelas meninas não reprovadas, das quais 30% afirmou fazer ‘sempre’ este tipo de leitura.

Como já discutimos anteriormente, meninos não apresentam tanto gosto pela leitura quanto as meninas. As médias gerais nos colégios com mais e menos reprovações indicam que os meninos se interessam mais por revista em quadrinhos (16% contra 13,75% das meninas). O interesse das meninas está mais voltado para livros de romance, crônicas e ficção (30,75%). Em relação a este tipo de leitura a resposta dos meninos cai para menos da metade (11,25%). Quanto a leitura de jornais e revistas de informações, os dados de meninas e meninos foram bastante semelhantes - jornais - 10,5% meninas e 10,5% meninos; revista de informação – 14% meninas e 12,25% meninos.

Na sequência apresentamos as Tabelas 32 e 33, as quais contêm os dados dos discentes segundo o turno.

Tabela 32 – Colégios com mais reprovações. ‘Com que frequência você lê:’

Colégios com mais reprovações	Jornais			Revistas de informação geral			Revistas em quadrinhos			Romance, Crônica e Ficção em geral		
	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre
Matutino	42%	49%	9%	49%	37%	14%	39%	41%	20%	39%	35%	26%
Noturno	43%	47%	10%	47%	41%	12%	41%	46%	13%	42%	41%	17%
Vespertino	36%	52%	12%	52%	40%	8%	54%	40%	6%	42%	42%	16%

Fonte: Colégios pesquisados (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Tabela 33 – Colégios com menos reprovações. ‘Com que frequência você lê:’

Colégios com menos reprovações	Jornais			Revistas de informação geral			Revistas em quadrinhos			Romance, Crônica e Ficção em geral		
	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre
Matutino	41%	50%	9%	50%	37%	13%	42%	43%	15%	42%	35%	23%
Noturno	42%	49%	9%	49%	37%	14%	39%	45%	16%	46%	36%	18%

Fonte: Colégios pesquisados (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Como observado até o momento, no quesito leitura, os meninos foram os que mais indicaram dificuldades no hábito de ler. A própria afirmação ao declarar que a leitura é uma perda de tempo, pode mascarar as dificuldades que estes jovens meninos tem para desenvolver o hábito de uma boa leitura. Resgatando as questões que destacam as atividades que estes jovens meninos mais gostam de praticar (práticas esportivas) e também a espacialidade ‘rua’ como sendo mais vivenciada pelos meninos, os quais têm que ser ao mesmo tempo jovem e aluno quando estão na escola, nos revela como os estereótipos de gênero são nítidos nestas atividades.

A menina, por ser considerada mais organizada, centrada e quieta teria mais facilidade para desenvolver o hábito da leitura. Em contrapartida, o menino, por ser

considerado mais agitado e demonstrar a necessidade de mais espaço e liberdade, estariam mais aptos para as práticas esportivas. (DAL'IGNA, 2007).

Uma pesquisa realizada por Altmann (1999, p. 157) sobre as práticas esportivas no espaço escolar, relacionando com as questões de gênero, revelou que meninos ampliavam seus espaços a partir de práticas esportivas, pois “meninos ocupavam espaços mais amplos que meninas por meio do esporte, o qual estava vinculado a imagens de uma masculinidade forte, violenta e vitoriosa.” A pesquisadora também traz resultados de outras pesquisas que evidenciam esta questão, como é o caso da pesquisa realizada por Barrie Thome (1993) em uma escola de ensino fundamental dos Estados Unidos. Nesta pesquisa, Thome (1993 apud ALTMANN, 1999) evidenciou que os meninos ocupavam, durante o recreio, espaços maiores e principalmente onde poderiam desenvolver práticas esportivas. Estes também ocupavam 10 vezes mais espaço do que as meninas, que por sua vez, se concentravam em espaços menores e próximos ao prédio escolar, indicando a necessidade de mais proteção dos adultos.

As pesquisas de Altmann (1999) e Thome (1993) são apenas dois exemplos de pesquisas que relatam essa dicotomia entre meninas e meninos no espaço escolar. Essa dicotomia é reflexo da desigualdade de gênero, presente no espaço escolar. Em relação a tal aspecto, Colling (2009, p. 58) afirma que a escola exerce, por meio do poder disciplinar, o enquadramento de alunos e alunas e, até mesmo, de professores e professoras dentro da “armadura do igual”, ou seja, torna-os homogêneos e inibe a multiplicidade e a heterogeneidade que os constitui.

Sobre o poder disciplinar, como já havíamos discutido no primeiro capítulo desta dissertação, Foucault (2004) destaca que esta é uma das formas da escola manter o controle sobre os indivíduos. Para o autor “a disciplina fabrica indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício.” (Ibid., 2004, p. 143). Esta forma de poder se institui no espaço escolar por meio de normas, desenvolvidas pelas próprias políticas públicas, e que são reafirmadas por professores (as) ao desconsiderar a complexidade dos sujeitos.

Entretanto, muitos alunos(as) tentam burlar as normas estabelecidas no espaço educacional. Um exemplo de subversão as regras é o crescente uso de aparelhos celulares para acessar a internet no espaço escolar e assim reforçar a sua identidade juvenil. Neste sentido, Sousa e Leão (2016, p. 290) afirmam que “[...] as

interações virtuais dos jovens-estudantes se prolongavam nos espaços escolares, fazendo com que o midiático se tornasse um efetivo elemento em suas interações escolares e na constituição de suas identidades de jovens-alunos”.

Contudo, os autores salientam que existe um constante conflito entre ser jovem e ser aluno, pois “[...] a rejeição dos jovens em relação ao ofício naturalizado de Menino dizia respeito ao fato de que a condição juvenil ser invisível nesse ofício” (Ibidem, 2016, p. 290). Ou seja, é difícil ser jovem e aluno (a) ao mesmo tempo num espaço que, muitas vezes, parece se distanciar da realidade destes sujeitos. Uma realidade repleta de novidades tecnológicas que se tornam muito mais atrativas aos jovens do que a realidade vivenciada no cotidiano das atuais instituições de ensino, as quais, lentamente, vão tentando se adequar as mudanças globais.

Corroborando com os autores supracitados, Dayrell (2007) destaca que:

A escola aparece como um espaço aberto a uma vida não-escolar, numa comunidade juvenil de reconhecimento interpessoal. É em torno dessa sociabilidade que muitas vezes a escola e seu espaço físico são apropriados pelos jovens alunos e reelaborados, ganhando novos sentidos. (Ibid., 2007, p.1120-1121)

E é nesse contexto que os jovens alunos(as) tentam reforçar suas identidades juvenis e transformar o espaço escolar em um espaço mais social. O uso de celulares para o acesso à internet no cotidiano escolar é reflexo de uma cultura juvenil advinda de uma sociedade globalizada. Entretanto, não desconsiderando o uso de celulares e nem do acesso à internet no ambiente escolar, compreendemos que, se este acesso fosse vinculado a ferramentas de busca orientadas para o conhecimento, possivelmente, auxiliaria num melhor desempenho escolar. Não que esta seja a única alternativa para produzir um bom rendimento, mas sim, uma das alternativas para minimizar o insucesso escolar.

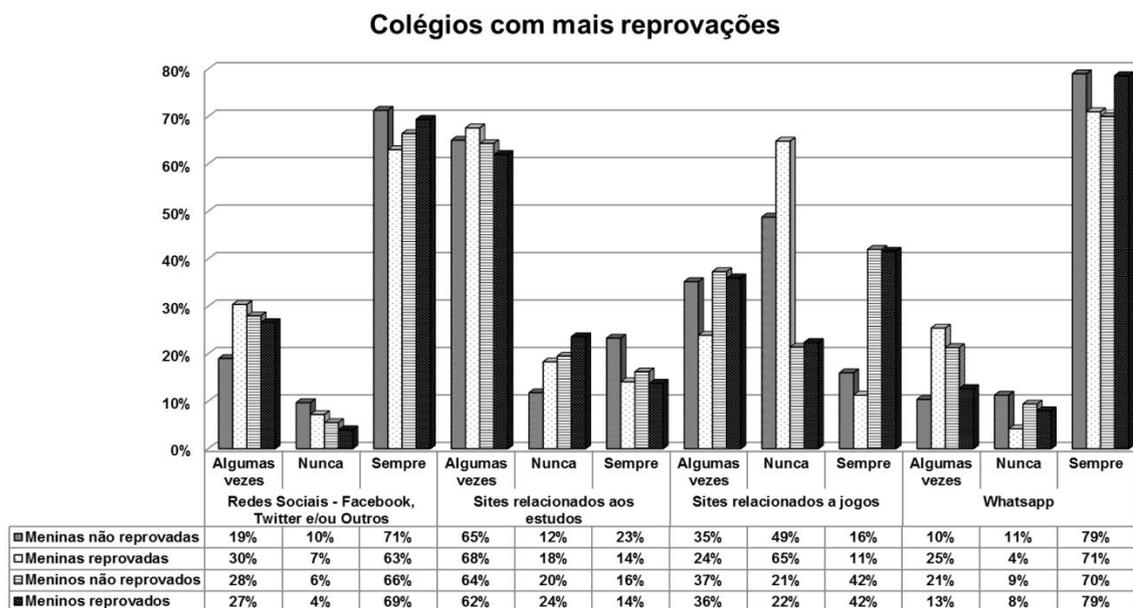
A pesquisa realizada em 2012 pelo Centro de Estudos das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil (CETIC, 2013), sobre o acesso a internet por estudantes brasileiros dos ensinos fundamental e médio, revela que em média 7 a cada 10 discentes das regiões Sudeste (77%) e Sul (70%) acessa a internet todos os dias. Outro dado importante que essa pesquisa revelou é o local onde os discentes afirmam acessar a internet com mais frequência. Na região Sul a escola é citada como sendo o local de maior acesso (71%). O acesso à internet ocorre principalmente entre os estudantes do ensino médio (53%), no qual 60% dos

alunos(as) reconhecem usar o aparelho celular para este fim. Estes dados são consonantes com a pesquisa realizada por Sousa e Leão (2016, p. 288) em três turmas do ensino médio. Os autores relatam que “[...] por onde os alunos circulavam (quadras, corredores, biblioteca, laboratórios), as conexões midiáticas se repetiam, intensificando as interações *on-line* entre os alunos”.

As pesquisas realizadas, tanto pelo CETIC (2013) quanto por Sousa e Leão (2016) são de extrema relevância e contribuem em muito para ampliar as discussões em nossa pesquisa, pois retratam a realidade do cotidiano escolar vivenciado por nossos alunos (as). Contudo, estas pesquisas não trazem um perfil destes discentes. As reflexões que fizemos até o momento em nossa pesquisa revelaram a discrepância entre meninas e meninos, principalmente nas questões referentes a leitura e as espacialidades vivenciadas, as quais estabelecem uma relação direta com o desempenho escolar dos discentes. Por isso as discussões em torno das identidades de gênero têm sido bastante significativas para nós.

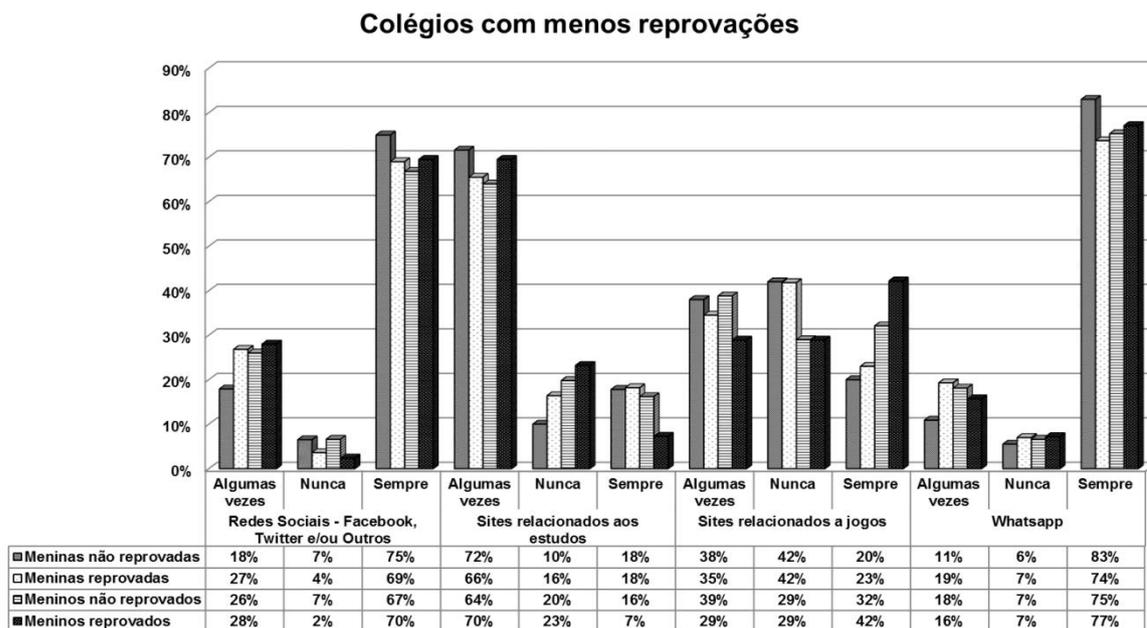
Neste sentido apresentamos os dados (Gráficos 28 e 29) que evidenciam a frequência que os discentes acessam a internet.

Gráfico 28 – Colégios com mais reprovações. ‘Com que frequência você acessa a internet?’



Fonte: Colégios pesquisados (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Gráfico 29 – Colégios com menos reprovações. ‘Com que frequência você acessa a internet?’



Fonte: Colégios pesquisados (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Ao analisarmos as médias dos discentes (Gráficos 28 e 29) em relação ao uso da internet para acesso as redes sociais e *whatsapp*, evidenciamos que 9 em cada 10 alunos (as) afirmaram que usam a internet para esse fim. As redes sociais representam 95,25% dos acessos dos meninos e 93% das meninas. O *Whatsapp* representa 93% do acesso das meninas e 92,25% dos meninos. Já o acesso a sites de jogos é mais efetuado pelos meninos (74,75%) enquanto que as meninas acessam 20,5% menos que eles. Quando questionados sobre o acesso a sites relacionados aos estudos, constatamos que as meninas acessam 7,75% a mais que os meninos. Os meninos reprovados (23,5% responderam que nunca acessam) são os que menos acessam estes sites. Estes índices reforçam mais uma vez o desinteresse dos meninos para os estudos.

Vejamos a seguir nas Tabelas 34 e 35 o que nos evidenciam os dados analisados segundo o turno dos discentes.

Tabela 34 – Colégios com mais reprovações. ‘Com que frequência você acessa a internet?’

Colégios com mais reprovações	Redes Sociais - Facebook, Twitter e/ou Outros			Sites relacionados aos estudos			Sites relacionados a jogos			Whatsapp		
	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre
Matutino	22%	8%	70%	63%	16%	21%	35%	35%	30%	16%	10%	74%
Noturno	25%	7%	68%	66%	18%	16%	34%	39%	27%	16%	9%	75%
Vespertino	33%	8%	59%	68%	14%	18%	34%	28%	38%	17%	14%	69%

Fonte: Colégios pesquisados (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Na Tabela 34 apresentamos os dados dos colégios com mais reprovações, segundo o turno, referente à frequência com que os discentes acessam a internet. Os dados evidenciaram que os discentes do turno noturno acessam a internet com maior frequência para ver sites relacionados à rede sociais e *whatsapp* (92%) e também são os que menos utilizam sites para fins de estudos (18% afirmou nunca acessar sites relacionados aos estudos). Quanto aos sites de jogos, estes são mais acessados pelos discentes do vespertino (72%).

Tabela 35 – Colégios com menos reprovações. ‘Com que frequência você acessa a internet?’

Colégios com menos reprovações	Redes Sociais - Facebook, Twitter e/ou Outros			Sites relacionados aos estudos			Sites relacionados a jogos			Whatsapp		
	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre	Algumas vezes	Nunca	Sempre
Matutino	21%	5%	74%	67%	17%	16%	37%	33%	30%	14%	5%	81%
Noturno	27%	8%	65%	63%	20%	17%	36%	37%	27%	18%	9%	73%

Fonte: Colégios pesquisados (2016). Org.: OLIVEIRA. S. A. F. (2017).

Nos colégios com menos reprovações (Tabela 35) os dados evidenciaram que os discentes do turno matutino acessam a internet com maior frequência para ver sites relacionados à rede sociais e jogos (81%). Mas o principal motivo que estes

jovens acessam a internet está relacionado ao uso do *whatsapp* (81% respondeu que sempre acessa). Cerca de 20 % dos discentes do período noturno afirmaram nunca acessar estes sites. Mas em contrapartida, ao menos 6 a cada 10 discentes acessam a internet para outros fins (redes sociais, *whatsapp*, etc.). Em ambas as situações este acesso pode ser, tanto pelo computador, quanto pelo celular. No entanto, o *whatsapp* é utilizado na maioria das vezes por meio do celular, pois para acessá-lo pelo computador, este deve estar conectado ao próprio aparelho de celular.

Um dado que chama bastante atenção e que se torna preocupante, apesar do percentual parecer inexpressivo, está atrelado ao acesso a *sites* relacionados aos estudos. Como podemos ver nos dados analisados anteriormente, os discentes do noturno são os que menos acessam a internet para este fim. Em média 19% afirma nunca acessar estes *sites*. Os meninos reprovados (23,5%) são os que mais declararam nunca acessar a internet para estudar. Estes dados parecem pouco significativos, mas levando em conta todos os outros dados acima expostos, torna-se evidente que os meninos são os que mais declararam ter mais dificuldade de leitura, não usando a internet para fins de estudo. Também foram os quais mais declararam não querer vivenciar o espaço escolar.

Neste contexto fica explícito que o gênero influencia, tanto, no modo como meninas e meninos vivenciam cotidianamente o espaço escolar, e também, como estes jovens discentes interpretam e significam essa espacialidade, pois, segundo Junckes e Silva (2009, p. 151, grifo do autor) "O espaço escolar é, portanto, muito mais do que um local onde se "adquire" conhecimento técnico e se é preparado para o trabalho [...]". É através deste espaço que muitos de nossos jovens discentes, meninas e meninos, constroem suas visões de mundo, ou seja, se estes jovens continuarem condicionados aos padrões comportamentais hegemonicamente idealizados para meninas e meninos, conseqüentemente, estes padrões poderão ser reproduzidos por estes jovens, em suas casas, trabalhos, além de outras espacialidades a serem vivenciadas ao longo da sua vida.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve por objetivo responder a seguinte questão central: Quais são as relações entre as vivências espaciais de alunas e alunos das Instituições Públicas de Ensino Médio Regular e a reprovação generificada na cidade de Ponta Grossa, Paraná?

No primeiro capítulo apresentamos as características da reprovação generificada. Destacamos que dos 1535 discentes participantes desta investigação, 702 (46%) eram meninas, 794 (52%) eram meninos e 39 (2%) não declararam a identidade de gênero. Destes discentes, 17% das meninas declararam ter reprovado, enquanto que, 29% dos meninos fizeram esta declaração. Em relação às análises realizadas de acordo com os colégios com mais e menos reprovações, os dados evidenciaram que a reprovação entre os meninos foi 1% maior nos colégios que estão classificados como os que têm menor índice de reprovação (29%). Em contrapartida, o índice das meninas reduziu 1% entre estes colégios (16%). Esse percentual foi pouco significativo entre os colégios com mais e menos reprovação. Os dados que realmente se destacam são os que se relacionam com a discrepância na reprovação entre meninas e meninos, cuja variação média é de 12% a mais entre os meninos.

Quanto aos motivos que levaram meninas e meninos a reprovação, ambos destacaram o excesso no número de faltas. 25% das meninas e 23% dos meninos fizeram tal declaração. Todavia vale destacar que 20% dos meninos reconhecem que não estudaram o suficiente. Este dado reflete a falta de interesse dos meninos em relação aos estudos.

Ao perguntarmos aos discentes sobre a importância do ensino médio, 20% das meninas reprovadas afirmaram que o ensino médio é um meio para o acesso ao ensino superior. Entre as respostas dos meninos reprovados, destaca-se a importância em obter um certificado de conclusão de curso (17%).

Em relação ao turno que os discentes reprovados estudam, os dados indicaram que o turno que mais apresenta discentes reprovados é o noturno. As meninas reprovadas representam 25,28% dos discentes do noturno e os meninos reprovados, 36,8%. Neste sentido, fica explícito que o número de meninos reprovados que estudam no período noturno é superior ao das meninas. Destes

discentes reprovados que estudam a noite, 52,25% dos meninos afirmam ter trabalho remunerado enquanto que 37,7% das meninas fizeram esta afirmação.

Este rol de informações evidencia a disparidade entre meninas e meninos, em relação a todos os aspectos investigados nesta primeira questão. O fato dos meninos terem menos interesse nos estudos, ter trabalho remunerado, mais do que as meninas, influência diretamente no desempenho escolar destes jovens discentes, culminando a engrossar os índices de reprovação entre os meninos.

No segundo capítulo desta dissertação analisamos como alunas e alunos do Ensino Médio Regular avaliam suas Instituições Públicas de Ensino na cidade de Ponta Grossa, Paraná. Neste sentido, os dados evidenciaram que a avaliação das relações sociais de maneira geral foi bastante satisfatória, principalmente, as relações que se estabelecem entre seus pares, professores (as) e funcionários. Entretanto, em relação à equipe diretiva e pedagógica os índices de insatisfação foram pouco elevados (nos colégios com mais e menos reprovações), sendo que a insatisfação foi maior entre os meninos reprovados, dos quais 28,5% se declararam insatisfeitos com a direção e equipe pedagógica, enquanto que 24,75% das meninas reprovadas fizeram essa afirmação.

Em relação aos aspectos físicos e organizacionais do espaço escolar, os dados evidenciam certo descontentamento com a aparência do prédio, o espaço escolar em geral (organização espacial), mas também com a questão da segurança. Em média, 5 a cada 10 discentes (de ambos os colégios) se declara insatisfeito com a aparência do prédio e com a organização do espaço escolar e também com a segurança.

Quanto à avaliação da prática docente a principal queixa dos discentes está relacionada à metodologia de ensino. Em média, 50% dos discentes afirmam que seus professores (as) utilizam 'de vez em quando' alguma metodologia diferente e algumas vezes variam a maneira de apresentar o conteúdo. Todavia, vale destacar que meninas e meninos declararam que seus docentes demonstram domínio da matéria e realizam uma avaliação justa.

Um grave problema que perpetua nos espaços escolares está relacionado ao comportamento dos discentes em sala de aula. Os dados evidenciaram que os docentes têm dificuldades em controlar e organizar os discentes durante as aulas. Segundo os dados dos colégios com mais e menos reprovações, 2 a cada 10 discentes afirmaram que em 'todas as aulas' 'há barulho', 'desordem', que 'os

docentes tem que esperar muito pelo silêncio', 'os discentes entram e saem sem pedir licença', 'não prestam atenção as perguntas feitas por colegas' e 'não respeitam as regras de convivência'.

De um modo geral, meninas e meninos avaliam seus espaços escolares de formas similares. Vale ressaltar que os principais pontos negativos desta avaliação estão relacionados a alguns aspectos físicos e organizacionais do espaço escolar (aparência, organização espacial e segurança). Mas principalmente a questão da desordem que permeia as atividades pedagógicas. A dificuldade encontrada pelos docentes em manter a atenção dos discentes, principalmente, durante o desenvolvimento intelectual e pedagógico, reflete diretamente no desempenho escolar e mais uma vez, levando a reprovação.

O capítulo três teve por objetivo analisar como as espacialidades são vivenciadas pelos discentes do ensino médio dos colégios participantes. Em relação a tal aspecto, foram evidenciadas as 4 espacialidades mais vivenciadas pelos discentes, a saber, a casa, o colégio, o trabalho e a rua. Todavia, vale destacar que os dados evidenciaram que meninas e meninos não vivenciam estas espacialidades do mesmo modo e nem com a mesma intensidade.

Tanto nos colégios com mais reprovações quanto nos colégios com menos reprovações há uma vivência espacial discrepante entre meninas e meninos. As meninas tendem a vivenciar mais a espacialidade da casa e do colégio do que os meninos, sendo este percentual de 69% das meninas e 65% dos meninos em relação à casa, e, 21% das meninas e 14% dos meninos em relação ao colégio. Em contrapartida, os meninos vivenciam mais as espacialidades do trabalho e da rua do que as meninas, sendo que os percentuais são de 8% de meninas e 13% de meninos em relação ao trabalho, e, 1% de meninas e 6% de meninos em relação à rua.

Um dado que nos chama bastante atenção é em relação aos discentes reprovados. Ao compararmos os dados dos discentes reprovados e não reprovados (dos colégios com mais e menos reprovações) foi constatado que os maiores percentuais de vivência das espacialidades rua e trabalho estão vinculados a meninas reprovadas (rua – 1%; trabalho – 8%) e meninos reprovados (rua – 8%; trabalho – 15%), mas principalmente, entre os meninos reprovados. Este dado vai ao encontro da problemática desta dissertação, que é a relação entre vivência espacial e a reprovação generificada. Se os dados apontam para uma vivência

espacial desigual entre meninas e meninos e estes reconhecem que dedicam mais horas do seu tempo para outras atividades além da educação, revela que os meninos [reprovados] não atribuem um significado tão positivo e importante para a educação quanto às meninas, e assim não destinando seu tempo a atividades intelectuais relacionadas à vivência educacional.

Este dado pode ser confirmado a partir das respostas em relação a leitura e prática esportiva. Os meninos afirmam praticar 3 vezes mais esportes do que as meninas. Em compensação, estas desenvolvem atividades de leitura 3 vezes mais do que os meninos. Sendo estas atividades contrastantes entre si, os níveis de exigências são completamente distintos. A prática esportiva requer mais esforço físico, enquanto que a atividade de leitura está mais relacionada ao intelecto.

Neste sentido, tendo em vista que das 13 disciplinas que compõe o currículo do ensino médio dos 10 colégios participantes desta investigação, somente uma disciplina (Educação Física), está mais condicionada a prática esportiva do que as outras 12 disciplinas, ficando assim evidente que o bom desempenho escolar demanda muito mais de atividades relacionadas a leitura do que a prática esportiva. Deixamos claro que não estamos nos posicionando contra a prática esportiva e muito menos contra a disciplina de Educação Física, a qual é extremamente importante para o desenvolvimento físico e intelectual dos discentes. Mas sim, levando em conta o que os dados nos apontaram, concluímos que a falta de uma maior dedicação dos meninos nas atividades relacionadas a leitura reflete diretamente no seu desempenho escolar.

Por fim, não atribuímos a culpa aos meninos por essa falta de interesse nos estudos. Compreendemos que estes alunos, antes de tudo são jovens meninos, com suas expectativas de vida, a qual, muitas vezes se distancia do espaço escolar e da educação. O poder hegemônico que rege as identidades de gênero, e que se perpetua através do espaço escolar, reforça a distinção entre meninas e meninos e assim estes jovens são, implicitamente, induzidos a comportamentos e vivências espaciais distintas. A partir do momento em que se considera natural o papel da mulher vinculado ao trabalho doméstico e a possibilidade dos meninos vivenciarem muito mais a espacialidade rua do que as meninas, tais atitudes acabam por reforçar os mecanismos reguladores das identidades de gênero.

Neste sentido, propomos algumas alternativas para tentar subverter a reprovação e também os mecanismos que regulam as identidades de gênero.

Vimos anteriormente na subseção 3.1 do capítulo 3 a proposta de Carvalho (2003) a qual destaca a importância de uma reavaliação contínua da prática pedagógica, por parte dos docentes para minimizar o fracasso escolar. Contudo, acreditamos que um dos pontos fundamentais para subverter as desigualdades entre meninas e meninos, e também, para o fim da reprovação, seria necessário mais investimentos do poder público na formação inicial dos docentes. Pois a avaliação cotidiana das práticas pedagógicas deve estar aliada a uma boa formação inicial, além de cursos frequentes de formação docente, os quais incluam discursos sobre gênero.

Outro ponto bastante pertinente refere-se à necessidade de ampliar as pesquisas geográficas brasileiras que englobem o conceito de juventude(s) as demais categorias, como gênero, reprovação e espaço escolar. Ao buscarmos nas pesquisas geográficas literaturas que envolvessem essas categorias nos deparamos com muitas dificuldades, pois grande parte do referencial teórico é produzida em língua estrangeira, o que demandaria mais tempo para uma boa leitura e interpretação textual.

A partir de pesquisas que auxiliem a compreensão da categoria juventude(s) no contexto escolar aliada a uma formação inicial e continuada de qualidade pode favorecer aos docentes a condição de conhecer as pluralidades existenciais de seus discentes. Sob este viés, compreendemos que, para que tenhamos políticas públicas eficazes e, que possibilitem subverter as desigualdades que se instituem nessa camada da população, não devemos homogeneizar estes sujeitos, mas sim, levar em conta toda a diversidade juvenil que vivência o espaço escolar. É extremamente importante destacar que, não cabe somente aos docentes o papel de subverter as desigualdades, mas cabe também ao Estado desenvolver políticas públicas, que sejam capazes de abarcar todos os setores da sociedade⁵⁶, para exterminar as desigualdades que envolvem estes jovens.

⁵⁶ “Em cada setor o exercício de poder tem bases diferentes: no Primeiro Setor, o poder, normalmente, é delegado. [...]. No Segundo Setor, convive-se com o chamado “poder aquisitivo”. Pessoas que não têm poder aquisitivo ficam praticamente excluídas do Segundo Setor. No Terceiro Setor, o poder é normativo e vem da capacidade que se tem de estabelecer padrões, parâmetros, conceitos, paradigmas.” (INSTITUTO FONTE, 2012, n.p.)

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam.; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003. 662 p.

_____.; CASTRO, Mary Garcia.; WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015. 346 p.

AQUINO, Julio Groppa. **Confrontos em sala de aula**. Uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus, 1996.

_____. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 47, p. 07-19, dez. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 fev. 2017.

ALTMANN, Helena. Marias (e) homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 157-173, jul./dez. 1999. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55438>>. Acesso em: 13 de fev. de 2017.

BRANDÃO, Zaia.; BAETA, Anna Maria Bianchini.; ROCHA, Any Dutra Coelho. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. Rio de Janeiro: Achiame, 1983. 103 p.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística Aplicada às Ciências Sociais**. 7. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007. 315 p.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Tradução Sérgio Milliet. 4. ed. Rio de Janeiro: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução: Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, Maria Alice.; CATANI, Afrânio. (Org.). **Escritos de educação**. 9. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 30 dez. 2015.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 nov. 2015.

_____. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, v.2, 144 p., 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Geografia**. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Estatuto da Juventude**. Lei Federal nº 12.852, de 2013. Brasília: 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em 28 de fev. de 2017.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

CAHILL, Caitlin. Fazendo Pesquisa com Jovens: pesquisa participativa e os rituais do obra coletiva, **Gender, Place & Culture**. Londres, v. 5, n. 3, 2007. p. 297-312. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09663690701324904>>. Acesso em: 16 de mar. de 2016.

CALDAS, Roseli Fernandes Lins.; HUBNER, Maria Martha Costa. O desencantamento com o aprender na escola: o que dizem professores e alunos. **Psicologia: Teoria e Prática**. v. 3, n. 2, p. 71-82. 2001. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1091/804>>. Acesso em: 02 de fev. de 2017.

CARVALHO, Maria Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e as meninas. **Revista de Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8640.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2015.

_____. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 185-193, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a13v29n1.pdf>>. Acesso em: 02 de mar. de 2017.

CASTRO, Iná Elias de. O problema da escala. In: CASTRO, Iná Elias.; GOMES, Paulo César da Costa.; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2000. p. 117-140.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (Org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. p.169-186. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/CastroGomez.rtf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

CESAR, Tamires Regina Aguiar de Oliveira. PINTO, Vagner André Moraes. A Produção Intelectual da Geografia Brasileira, entorno das Temáticas de Gênero e Sexualidades: uma visão a partir dos periódicos *on line*. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 119-132, ago./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/7214>>. Acesso em: 22 de jul. de 2016.

CETIC. Centro de Estudos das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil. **O uso da Internet por alunos brasileiros de Ensino Fundamental e Médio**. São Paulo, Ano 5. n. 2. 2013. Disponível em: <<http://cetic.br/media/docs/publicacoes/6/panorama-setorial-agosto-2013.pdf>>. Acesso em: 13 de fev. 2017.

CHIES, Paula Viviane. Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho. **Rev. Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, n. 18, p. 507-528, maio-agosto/2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2010000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 de mar. de 2017.

CHIMIN JUNIOR, Alides Baptista. **O espaço como componente da vulnerabilidade aos atos infracionais desenvolvidos por adolescentes do sexo masculino em conflito com a lei em Ponta Grossa – Paraná**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009. Disponível em: <http://bicentede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=439>. Acesso em: 01 de Nov. de 2013.

COLLING, Ana Maria. Relações de poder e gênero na formação de professor@s. **Revista de Didáticas Específicas**, n. 1, p. 48-61. 2009. Disponível em: <https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/3659/25411_3.pdf?sequence=1>. Acesso em: 09 de fev. de 2017.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003. 94 p.

COSTA, Benhur Pinós da. A escola como espaço: identidades de gêneros e sexualidades e suas hierarquias. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia** (Anpege). p. 204-225, v.12, n.19, jul-dez.

2016. Disponível em: <<http://anpege.org.br/revista/ojs-2.4.6/index.php/anpege08/article/view/204/303>>. Acesso em: 01 de fev. de 2017.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. Representação de Escola e Trajetória Escolar. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 91-111, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 mar. 2017.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **“Há diferença”? Relações entre desempenho escolar e gênero**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46. p. 241-267. dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a10n46.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2013.

DELEUZE, Gilles. Post-Scriptum sobre as sociedades de controle. In: **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. 7. ed. 2008. 232 p.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. In: Dayrell, Juarez Tarcísio. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____. A escola faz juventudes? Reflexões sobre a socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>>. Acesso em: 11 de set. de 2016.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. In: **Educação como exercício de diversidade**. – Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. – (Coleção educação para todos; 7). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=647-vol7div-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 nov. 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir** - nascimento da prisão. Petrópolis: Editora Vozes, 1984. 29. ed. 2004. 288 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 30. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

G1 Rio Grande do Sul. **Dificuldade em conciliar estudo e trabalho eleva índices de reprovação**. 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2012/09/dificuldade-em-conciliar-estudo-e-trabalho-eleva-indices-de-reprovacao.html>>. Acesso em: 01 de mar. de 2017.

GOMES, Cândido Alberto. Desseriação Escolar: Alternativa para o Sucesso? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 11-38, jan./mar. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 24 mar. 2013.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira.; SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n115/a04n115.pdf>>. Acesso em: 02 de mar. de 2017.

GROPPO, Luís Antônio. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**. Ano 13, n. 25. dez. 2004. p. 9-22. Disponível em: <<http://www.cogeime.org.br/revista/cap0125.pdf>>. Acesso em: 28 de jul. de 2016.

IAROCZINSKI, Adriane.; SILVA, Joseli Maria. **Espaço Escolar e Violência no Cotidiano Vivido por Crianças e Adolescentes em Ponta Grossa - PR**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008a. Disponível em: http://www.bicentede.uepg.br/tde_arquivos/5/TDE-2009-07-27T141511Z-288/Publico/Adriane%20Iaroczinski.pdf>. Acesso em: 01 de nov. de 2016

_____.; SILVA, Joseli Maria. Espaço Escolar e Violência no Cotidiano Vivido por Crianças e Adolescentes em Ponta Grossa - PR. **Revista Terr@ Plural - UEPG**. v. 2, n. 1. 2008b. p. 133-143. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/tp/article/view/1168>>. Acesso em: 12 de ago. 2016.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Indicadores educacionais. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em 14 nov. 2015.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Prova Brasil e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/historico>>. Acesso em: 04 jul. 2015.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 04 jul. 2015.

INSTITUTO FONTE. Diferenciar os três setores. **Coleção Caminhos para o desenvolvimento de Organizações da Sociedade Civil**. São Paulo, SP: ago. 2012. Disponível em: <http://www.institutofonte.org.br/sites/default/files/cap01_06_Diferenciar%20os%20tr%C3%AAs%20setores_InstitutoFonte.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

hooks, bell. Homeplace: A site of Resistance. In: **Yearning: Race, Gender, and Cultural Politics**, 45-53. Boston: South End Press. 1990.

HUFFPOST BRASIL. **Por que ainda se acredita que reprovar alunos é a solução?** 2017. Disponível em: <http://www.huffpostbrasil.com/cenpec/por-que-apesar-de-seu-efeito-negativo-ainda-se-acredita-que-re_a_21709043/?utm_hp_ref=br-homepage>. Acesso em: 11 de fev. de 2017.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Educar Sem Reprovar: desafio de uma escola para todos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.3, p. 557-572, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Introdução. Saber, Afeto e Interação. In: JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**. Representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2008.

JUNCKES, Ivan Jairo.; SILVA, Joseli Maria. Espaço Escolar e Diversidade Sexual: Um Desafio às Políticas Educacionais no Brasil. **Didáticas Específicas**, v. 1, n. 1, p. 148–166, jul. 2009. Disponível em: <http://www.didaticasespecificas.com/files/download/1/revistas/2012_REVISTA_COMPLETA_1.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em: 15 de fev. de 2017.

LIMA, Luiza Maria S. Motivação em sala de aula: a mola propulsora da aprendizagem. In: SISTO, Fermino. Fernandes.; OLIVEIRA, Gisele. C.; FINI, Lucila. D. T. (Org.) **Leituras de psicologia para a formação de professores**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 148-161.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma Perspectiva Pós-Estruturalista. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 184 p.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: ARIOVICH, Laura. (Org.) **La juventud es más que una palabra**. 1. ed. - Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARQUES, Roberto. Por Uma Perspectiva Espacial da Escola. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 3, n. 5, 2013. p. 5-20. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/129>>. Acesso em: 12 de ago. de 2016.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço**: uma Nova Política da Espacialidade. Tradução de Hilda Pareto Maciel, Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 312 p.

_____.; KEYNES, Milton. “Filosofia e Política da Espacialidade: algumas considerações”. **GEOgraphia**. v. 6, n.12, p. 7-23, 2004. Disponível em: <<http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewArticle/151>>. Acesso em: 17 de jul. de 2016.

MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. **Os determinantes do desempenho escolar do Brasil**. IFB, 2007. Disponível em: <http://72.55.165.238/sites/default/files/documentos/desempenho_escolar.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. Ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2007.

NOGUÉ, Juan.; ROMERO, Juan. Otras geografías, otros tiempos. Nuevas y viejas preguntas, viejas y nuevas respuestas. In: NOGUÉ, Juan.; ROMERO, Juan. (Org.). **Las otras Geografías**. Valencia: Ed. Tirant La Blanch, 2006. p.15-50.

NUNES, Tatiane Germano Reis. et al. Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 18, n. 2, p. 203-210. maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0203.pdf>>. Acesso em: 28 de fev. de 2017.

OLIVEIRA, Susana Aparecida Fagundes de.; GONÇALVES, Aline da Costa.; PIMENTEL, Carla Silvia. Ensino-aprendizagem de Geografia: a questão da reprovação escolar. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 6, n. 11, p. 103-122, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/>>. Acesso em: 20 out. 2015.

OLIVEIRA, Denize Cristina de.; et al. A escola e o trabalho entre adolescentes do ensino médio da cidade de São Paulo: uma análise de representações sociais. **Psicologia: Teoria e Prática** – 2003, v. 5, n. 1, p. 27-39. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v5n1/v5n1a03.pdf>>. Acesso em: 03 de mar. de 2017.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. Disponível em:

<http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/03/150305_desigualdade_escolar_br_asil_fd?SThisFB&fb_ref=Default> Acesso em: 17 jul. 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: Seed/DEB-PR, 2008. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003. 168 p.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 2010. 464 p.

PINTO, Kinsey Santos. As Representações Sociais Atribuídas ao (Sub)Espaço Geográfico Escola. **Geografia Ensino & Pesquisa**. v. 13, n. 2, 2009. Disponível em: <[http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20\(93\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20(93).pdf)>. Acesso em: 03 de mar. de 2016.

PULCINO, Rachel.; PINHO, Raquel.; ANDRADE, Marcelo. Papeis e identidades de gênero no cotidiano escolar: a percepção dos/as jovens sobre as relações entre os sexos. In: BERTONI, Luci Mara.; GALINKIN, Ana Lúcia. (Org.) **Gênero e educação. Em Aberto**, Brasília, v. 27, n. 92, p. 127-146, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1121>>. Acesso em: 26 de fev. de 2017.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco_escolar.pdf>. Acesso em: 27 de fev. de 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto: Porto Editora. 2003.

SANTOS, Adelaine Ellis Carbonar dos. **Espaço escolar, homossexualidades e prática discursiva docente em Ponta Grossa, Paraná**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015. 174 f.

SÁTYRO, Natália.; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. 2007. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1752/1/TD_1267.pdf>. Acesso em: 01 de fev. de 2017.

SCOTT, Joan W. Gender: a useful category of historical analyses. **Gender and the politics of history**. New York, Columbia University Press. 1989. p. 1-35.

SENKEVICS, Adriano. Qual é o papel da família na formação de “boas” alunas? 2014. Disponível em: <<https://ensaiosdegenero.wordpress.com/tag/desempenho-escolar/>>. Acesso em: 27 de fev. de 2017.

SILVA, Cármen Anselmi Duarte da. et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. **Cad. Pesquisa**. jul. 1999, n.107, p. 207-225. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a09.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2013.

SILVA, Edson Armando.; SILVA, Joseli Maria. Ofício, Engenho e Arte: inspiração e técnica na análise de dados qualitativos. **Revista Latino Americana de Geografia e Gênero**, v. 7, n. 1, p. 132-154, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/8041>>. Acesso em: 06 de jun. de 2016.

SILVA, Rose Neubauer da.; DAVIS, Cláudia. É proibido repetir. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 7, p. 5-44, 1993. Disponível em: < http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/me002000.pdf >. Acesso em: 25 abr. 2013.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os Conceitos Fundamentais da Pesquisa Sócio Espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. p. 09-62. (Espaço geográfico. Paisagem).

SOUZA, Marcelo Lopes de. Algumas notas sobre a importância do espaço para o desenvolvimento social. **Revista Território**. v. 2, n. 3, p. 13-35, 1997. Disponível em: <http://www.revistaterritorio.com.br/pdf/03_3_souza.pdf>. Acesso em: 25 de fev. de 2017.

TERRIBELLE, Alexssandra de Oliveira. **Juventude, Trabalho e Ensino Noturno: um estudo sobre os jovens da periferia de Goiânia**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006. Disponível em: < <https://pos-sociologia.cienciassociais.ufg.br/up/109/o/Alexssandra.pdf>>. Acesso em: 15 de fev. de 2017.

ULLER, Waldir. **Experiências escolares dos jovens e seus projetos vitais: um olhar a partir dos Modelos Organizadores do Pensamento**. 2012, 203 p. Tese (Tese de Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17052012-141917/pt-br.php>>. Acesso em: 27 de jul. de 2016.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Juventude no Brasil**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/social-and-human-sciences/youth/>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

VALENTINE, Gill. Boundary Crossings: Transitions from Childhood to Adulthood. (Travessias de Limites: Transições da infância à idade adulta). **Children's Geographies**, v. 1, n. 1, p. 37-52, 2003. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14733280302186?needAccess=true>>. Acesso em: 08 de fev. de 2017.

APÊNDICE A – Ofício de solicitação de realização da pesquisa

OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Solicitação de realização da pesquisa no Colégio Estadual _____,
aos cuidados da Diretor (a) _____.

Prezado (a) Sr (a) Diretor (a),

Eu **Susana Aparecida Fagundes de Oliveira**, RA **3100115014010**, discente do Curso de Mestrado em Gestão do Território da Universidade Estadual de Ponta Grossa - Paraná – UEPG, estou desenvolvendo um projeto de dissertação de mestrado sob o título ‘**A RELAÇÃO ENTRE ESPAÇO E AS TAXAS PERCENTUAIS DE REPROVAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO, ENTRE OS ANOS DE 2007 E 2014, NA CIDADE DE PONTA GROSSA, PARANÁ.**’

Sendo assim, solicito a vossa contribuição com a autorização da realização da presente pesquisa. Esta pesquisa esta relacionada à realização de entrevistas com a equipe pedagógica e corpo docente, além da aplicação de questionário aos discentes do Ensino Médio do referido Colégio. Sua colaboração é de fundamental importância para o desenvolvimento e construção da pesquisa.

Vossa Senhoria poderá solicitar esclarecimentos e também optar por não aceitar esta pesquisa. Asseguro que serão mantidos o sigilo e o anonimato dos sujeitos colaboradores da pesquisa, além da proteção do nome do Colégio Estadual _____.

O desenvolvimento do estudo será de responsabilidade da discente do Curso de Mestrado em Gestão do Território - UEPG, sob orientação do Prof. Dr. Marcio José Ornat, portador do documento de identidade nº 6.453.021-6.

Na expectativa de contar com a inestimável atenção de V.S.º no atendimento desta solicitação, aproveitamos o ensejo para apresentar o apreço da Mestranda e do Professor da instituição.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Susana Aparecida Fagundes de Oliveira (Mestranda)

Marcio José Ornat (Professor Orientador)

Diretor (a) _____

Ponta Grossa, _____, _____, 2016

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos discentes

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES DO ENSINO MÉDIO (Leia atentamente todas as questões)

Colégio: _____ Data: _____

Série e turno em que estuda: _____ Ano de ingresso neste colégio (Ex.: 2002): _____

BLOCO 1: FAMÍLIA E CASA

1. Em que ano você nasceu? _____ 2. Qual é o seu sexo? () masculino () feminino

3. Como você se considera? () Branco(a) () Pardo(a) () Negro(a) () Amarelo(a) () Indígena

4. Qual sua religião? _____ 5. Bairro/Vila que você mora? _____

6. Qual o principal meio de acesso você utiliza para chegar ao Colégio em que estuda?

() A pé/carona/bicicleta. () Transporte coletivo. () Transporte escolar. () Transporte próprio(carro/moto).

7. Qual escolaridade de sua mãe/madrasta?

() Nunca estudou () Ensino Médio Completo () Ensino Superior Incompleto
() Ensino Fundamental Completo () Ensino Médio Incompleto () Pós-graduação (especialização/mestrado,etc.)
() Ensino Fundamental Incompleto () Ensino Superior Completo () Não sei

8. Qual escolaridade de seu pai/padrasto?

() Nunca estudou () Ensino Médio Completo () Ensino Superior Incompleto
() Ensino Fundamental Completo () Ensino Médio Incompleto () Pós-graduação (especialização/mestrado,etc.)
() Ensino Fundamental Incompleto () Ensino Superior Completo () Não sei

9. Onde você mora atualmente?

() Casa ou apartamento próprio/família () Casa ou apartamento alugado
() Casa ou apartamento cedido/emprestado () Em casa de amigos
() Habitação coletiva: pensionato, república, etc. () Outra situação, qual? _____

10. Com quem você mora? (Caso julgar necessário, marque mais de uma opção)

() Moro sozinho(a) () Pai/padrasto () Mãe/madrasta () Esposa(o)/companheiro(a)
() Filhos () Irmãos () Outros parentes () Amigos ou colegas

11. Quantas pessoas moram em sua casa? (incluindo você): _____

12. Você tem/teve algum trabalho remunerado durante seus estudos no Ensino Médio? Se SIM, por quanto tempo?

() Não (Siga para questão nº 17)

() Sim - () menos de 1 ano () de 1 a 2 anos () de 2 a 3 anos

13. Quantas horas você trabalha(va) durante seus estudos no Ensino Médio?

() menos de 4 horas diárias. () De 4 a 6 horas diárias. () De 6 a 8 horas diárias. () mais de 8 horas diárias

14. Como você avalia estudar e trabalhar, ao mesmo tempo, durante o Ensino Médio?

() Atrapalhou meus estudos. () Possibilitou meu crescimento pessoal.
() Atrapalhou meus estudos, mas possibilitou meu crescimento pessoal. () Não atrapalhou meus estudos.

15. Com que finalidade você trabalha(va) enquanto estuda(va) no Ensino Médio?

() Para ajudar meus pais nas despesas com a casa.
() Sustentar a família.
() Para ser independente (ter meu sustento, ganhar meu próprio dinheiro).
() Para adquirir experiência.
() Outra finalidade. _____

16. Com qual idade você começou a exercer trabalho remunerado?

() Antes dos 14 anos. () Entre 14 e 16 anos. () Entre 17 e 18 anos. () Após 18 anos.

17. Quais e quantos dos itens abaixo há em sua casa?	1	2	3 ou mais	Não tem
Televisão	()	()	()	()
DVD	()	()	()	()
Computador	()	()	()	()
Máquina de lavar roupa	()	()	()	()
Geladeira	()	()	()	()
Carro	()	()	()	()

Moto	()	()	()	()
Telefone fixo	()	()	()	()
Telefone celular	()	()	()	()
Acesso à Internet (fixo, móvel)	()	()	()	()
TV por assinatura	()	()	()	()

18. Com que frequência seus pais/responsáveis conversam com você sobre:	Nunca	Às vezes	Sempre
Questões políticas e sociais	()	()	()
Livros, filmes ou programas de TV	()	()	()
Sua escola/estudos (no Ensino Médio)	()	()	()
Vestibular	()	()	()
Sua futura profissão	()	()	()
Seus amigos	()	()	()
Religião	()	()	()
Drogas	()	()	()
Sexualidade	()	()	()

BLOCO 2: TRAJETÓRIA ESCOLAR

1. Sua família ou responsáveis se interessam pelos seus estudos? (Marque apenas uma opção)

() Sim, muito () Têm algum interesse, mas não muito () Não se interessam

2. Onde você frequentou o Ensino Fundamental?

() Todo em escola pública. () Todo em escola particular.
 () Maior parte em escola pública. () Maior parte em escola particular.
 () Maior parte em escola particular com bolsa. () Todo em escola particular com bolsa.

3. Você reprovou no Ensino Fundamental? (Se SIM, coloque quantas vezes em cada ano)

() Não
 () Sim - () 6º ano () 7º ano () 8º ano () 9º ano

4. Você já reprovou de ano no Ensino Médio? (Se SIM, coloque quantas vezes em cada ano)

() Não (Siga para questão nº 6)
 () Sim - () 1º ano () 2º ano () 3º ano

5. Reprovei no Ensino Médio, por quê?	
Faltei muito	()
Fiquei doente	()
Tive problemas familiares	()
Meus professores foram injustos	()
A escola foi exigente demais	()
Meus professores não explicavam bem a matéria	()
Não estudei o suficiente	()
Tive dificuldade de organizar meus estudos	()
Não consegui entender a matéria	()
Trabalhava durante o período letivo	()
Outro motivo. Qual?	

6. Qual a importância do Ensino Médio para você?	Sim	Não
Conseguir ter um certificado de conclusão de curso	()	()
Conseguir ter mais cultura em geral / ampliação de minha formação pessoal	()	()
Formação necessária para continuar os estudos em uma universidade/faculdade	()	()
Condições de melhorar a posição no emprego atual	()	()
Formação básica necessária para obter um emprego melhor	()	()
Fazer muitos (as) amigos (as) / conhecer várias pessoas	()	()
Atender às expectativas de meus pais sobre meus estudos	()	()
Estudo porque sou obrigado (a)	()	()

7. Quando terminar o Ensino Médio, você pretende:

() Somente continuar estudando () Somente trabalhar
 () Continuar estudando e trabalhar () Ainda não sei

BLOCO 3: AVALIAÇÃO DA ESCOLA

1. Como você classifica seu relacionamento com: (Marque uma opção em cada linha)	Satisfatório	Insatisfatório
Seus colegas	()	()
Seus professores	()	()
A direção	()	()
A coordenação pedagógica	()	()
Os funcionários (Zelador (a), bibliotecária, etc.)	()	()

2. Minha escola é o local onde:		
Faço amigos facilmente		()
Sinto-me à vontade		()
Sinto-me incomodado (a)		()
Sinto-me solitário (a)		()
Vou porque sou obrigado (a)		()
Aprendo a me organizar nos estudos		()
Aprendo a raciocinar		()
Aprendo a escrever textos		()

3. Como você classifica os seguintes aspectos da escola: (Marque uma opção em cada linha)	Satisfatório	Insatisfatório
Organização	()	()
Segurança	()	()
Regras de convivência	()	()
Professores	()	()
Direção	()	()
Qualidade do ensino	()	()
Limpeza	()	()
Aparência do prédio (condições físicas e estruturais)	()	()
Espaço escolar (salas de aula/ pátio/ quadras de esportes/cantina/ refeitório)	()	()

BLOCO 4: PROFESSORES E SALA DE AULA

1. Considerando a maioria de seus professores, você percebe que eles: (Marque apenas uma opção em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Sempre
Incentivam os alunos a melhorar	()	()	()
Estão disponíveis para esclarecer as dúvidas dos alunos	()	()	()
Dão oportunidade aos alunos para exporem opiniões nas aulas	()	()	()
Continuam a explicar até que todos entendam a matéria	()	()	()
Realizam uma avaliação justa	()	()	()
Variam a maneira de apresentar/ expor as matérias	()	()	()
Organizam passeios, projetos, jogos ou outras atividades	()	()	()
Utilizam diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades	()	()	()
Demonstram domínio da matéria que ensinam	()	()	()

2. Qual frequência esses fatos acontecem nas aulas: (Marque apenas uma opção em cada linha)	Nunca	Em algumas aulas	Em todas as aulas
Os professores têm que esperar muito pelo silêncio dos alunos	()	()	()
Há barulho e desordem na sala de aula	()	()	()
Os alunos prestam atenção ao que o professor fala	()	()	()
Os alunos prestam atenção às perguntas feitas pelos colegas	()	()	()
Os alunos entram e saem da sala sem pedir licença	()	()	()
Os alunos respeitam as regras de convivência da escola	()	()	()

3. Em sala de aula: (Marque apenas uma opção em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Todas às vezes
Acompanho a matéria exposta pelo professor	()	()	()

Copio no meu caderno a matéria apresentada	()	()	()
Fico à vontade para fazer perguntas	()	()	()
Fico perdido durante a explicação do professor	()	()	()
Converso com os colegas durante as aulas	()	()	()
Discuto a avaliação realizada pelo professor	()	()	()
Realizo as atividades que o professor propõe	()	()	()

4. Considerando este ano escolar:	Fís.	Bio.	Quím.	Mat.	Port.	Hist.	Geo.	Ed. Física	Fil.	Soc.	Inglês	Esp.	Art.
Matérias que tenho mais dificuldade	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Matérias que tenho mais facilidade	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Matérias que mais gosto	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Matérias que menos gosto	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Matérias que acho mais importantes	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
Matérias que acho menos importantes	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

BLOCO 5: USO DO TEMPO

1. Qual local você passa a maior parte do seu tempo?

() Colégio () Casa () Rua () Trabalho () Outros _____

2. Em qual destes locais você gostaria de estar à maior parte do seu tempo?

() Colégio () Casa () Rua () Trabalho () Outros _____

2.1. Por que da escolha deste local?

3. Qual tipo de atividade você mais gosta de praticar? (Marcar no máximo 3)

() Ouvir música () Praticar esportes () Ficar pela rua com amigos () Ir ao shopping () Navegar na internet
() Estudar () Ver televisão () Ler livros/revistas () Ir para o colégio () Outra _____

4. Com que frequência você: (Marque apenas uma opção em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Sempre
Falta às aulas	()	()	()
Frequenta a biblioteca	()	()	()
Assiste filmes relacionados aos conteúdos vistos nas aulas	()	()	()
Discute ou tira dúvidas com outros colegas	()	()	()
Pesquisa na internet conteúdos vistos durante as aulas	()	()	()
Participa de projetos ou atividades extraclasse	()	()	()
Estuda nos finais de semana	()	()	()
Prefere realizar os trabalhos individualmente	()	()	()

5. De 2ª a 6ª feira quantas horas por dia você utiliza? (Marque apenas uma opção em cada linha)	Nenhuma	Até 1 hora	De 1 a 2 horas	De 3 a 4 horas	Mais de 4 horas
Assistindo TV	()	()	()	()	()
Fazendo trabalhos domésticos em casa	()	()	()	()	()
Estudando ou fazendo dever de casa	()	()	()	()	()
Conversando com amigos	()	()	()	()	()
Navegando na internet	()	()	()	()	()

6. Nos últimos 12 meses, você teve algum tipo de apoio escolar? () Sim () Não (Siga para o Bloco 6)

7. Qual tipo de apoio você teve? () Reforço oferecido pela escola () Professor particular () Outro _____

8. Por que você precisou de apoio? () Achei necessário () Meus pais acharam necessário () Sugestão da escola

BLOCO 6: LEITURA E ACESSO À INTERNET

1. Em relação à leitura: (Marque apenas uma opção em cada linha)	Sim	Não
Só leio o que é necessário	()	()
Ler é uma das minhas diversões preferidas	()	()
Acho difícil ler livros até o fim	()	()
Ler é uma perda de tempo	()	()
Leio todos os livros indicados pelos professores	()	()
A escola me estimula a ler	()	()

2. Com que frequência você lê: (Marque apenas uma opção em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Sempre
Romance, Crônica e ficção em geral	()	()	()
Jornais	()	()	()
Revistas de informação geral	()	()	()
Revistas em quadrinhos	()	()	()

3. Com que frequência você acessa a internet: (Marque apenas uma opção em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Sempre
<i>WhatsApp</i>	()	()	()
Sites de Internet relacionados aos estudos	()	()	()
Sites de Internet (Redes Sociais - <i>Facebook, Twitter</i> e/ou outros)	()	()	()
Sites de Internet relacionados a jogos	()	()	()