
Escola e juventude: uma relação possível?

LUCIANA CEZÁRIO MILAGRES DE MELO*

GILMARA SILVA SOUZA**

JUAREZ TARCÍSIO DAYRELL***

Resumo

Neste artigo, relatamos uma pesquisa exploratória realizada em uma escola da rede estadual de ensino de Belo Horizonte com uma turma de ensino médio, considerada a pior turma da escola. O principal objetivo foi fornecer elementos que auxiliassem nas reflexões sobre as complexas relações que se estabelecem entre os jovens e a escola, sobretudo nas relações professor-aluno. Para tanto, observamos o cotidiano da sala de aula e realizamos entrevistas semiestruturadas com os estudantes. O artigo é composto por uma breve explanação sobre a condição juvenil, a relação juventude-escola e a condição docente, seguida das análises de nossas observações, que giram em torno das seguintes questões: espaço escolar, ideal de aluno, sociabilidade, sentido da escola e autoridade do professor. À guisa de conclusão, reiteramos a necessidade de que os professores e a instituição escolar conheçam e compreendam melhor os jovens que frequentam a escola, suas demandas, seus desejos e anseios, na perspectiva de abandonar os estereótipos e representações negativas que, a nosso ver, parecem impossibilitar o diálogo e prejudicam o ato educativo.

Palavras-chave: Juventude. Escola. Relação professor-aluno.

* Graduanda em Pedagogia com formação complementar em Arte-Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Formada no curso técnico de formação do ator do Teatro Universitário da UFMG. Integrante do Observatório da Juventude e do Agrupamento Deslize. Email: lucianacmmelo@gmail.com.

** Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e Bolsista de Iniciação Científica na pesquisa intitulada: Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências, pelo Programa Ações Afirmativas na UFMG. E-mail: gilmara.gilsouza@hotmail.com.

*** Doutor em Educação. Professor associado da Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisador do CNPq. Coordenador do Observatório da Juventude da UFMG (www.fae.ufmg.br/objuventude) e integrante do Programa Ações Afirmativas na UFMG. Está integrado à Pós-Graduação da Faculdade de Educação na linha de pesquisa: Educação, cultura, movimentos sociais e ações afirmativas, desenvolvendo pesquisas em torno da temática Juventude, Educação e Cultura. E-mail: juareztd@uol.com.br.

*Eu tô aqui pra quê?
Será que é pra aprender?
Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?¹*

¹ GABRIEL, O Pensador (Gabriel Contino). *Estudo errado*. Disponível em: <kdletras.com/gabriel-o-pensador/estudo-errado-trecho-1>. Acesso em: 10 jul. 2010.

Introdução

Consideramos que a educação é essencialmente uma relação entre sujeitos, dessa forma, buscamos investigar a relação entre professor² – aluno dentro de uma escola de ensino médio da rede pública de Belo Horizonte. A relevância do tema consiste no fato de vivermos um momento histórico, marcado pela expansão da Educação Básica no Brasil e por uma inclusão sem precedentes, que, propicia o acesso de novos sujeitos à escola, mas obriga a instituição escolar a se repensar cotidianamente diante desses novos alunos (ARROYO, 2004). Além disso, estudos no âmbito da Sociologia da Juventude têm apontado as dificuldades de muitos jovens em atribuir sentido à escola no presente. Aliado a isso há, ainda, um possível esvaziamento de sentido também no futuro, já que a escola pública não consegue garantir uma inserção qualificada no mercado de trabalho ou mesmo o ingresso no vestibular. Outro ponto importante diz respeito ao fato de que a escola tem contribuído pouco para a construção de projetos de vida dos jovens.

Nesse sentido, neste artigo faz-se uma série de reflexões oriundas de uma pesquisa exploratória realizada pelas autoras quando cursavam a disciplina Sociologia da Juventude, ofertada para a graduação em pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG. Durante um semestre letivo, sempre no mesmo dia da semana, íamos à escola e observávamos a sala de aula investigada e, oportunamente, outros espaços da escola. As aulas observadas nos dias de visita eram de física, português, sociologia e matemática, haja vista que à época, o currículo daquela etapa de ensino totalizava 12 disciplinas em sua estrutura.

A escola investigada situa-se na região nordeste de Belo Horizonte. Possui quase setenta anos de atividade e está localizada em um prédio de três andares, com quinze salas de aulas, uma biblioteca, uma cantina e um pequeno pátio ao centro. Não possui muitos espaços de convivência, como jardins ou quadras poliesportivas. As paredes de cor bege compõem os corredores estreitos, que, em muitos lugares, terminam nas grades de contenção. Contudo, a escola é cheia de vida e de sonhos... 604 alunos, distribuídos em turmas a partir do 4º ano do ensino fundamental até o ensino médio, nos turnos matutino e vespertino, que bombeiam cores, sons, cheiros, sentidos e sentimentos num persistente (des)compasso entre suas trajetórias pessoais e os protocolos escolares.

As observações da sala de aula foram feitas durante o turno da manhã, na turma 2º A, considerada a “pior turma” da escola. A sala era composta por 38 jovens frequentes, dentre os quais 8 foram entrevistadas/os por nós. Com a média de idade variando entre 16 a 18 anos, aqueles jovens eram, em sua maioria, negros e demonstravam as diversas identidades sexuais existentes em nossa sociedade.

Além das observações do cotidiano da sala de aula, realizamos entrevistas semiestruturadas com alguns estudantes³ a respeito das relações que estabelecem com os educadores partindo das seguintes questões: Há algum professor que você considera muito ruim? Por quê? E há algum professor que você gosta muito aqui? O que é um bom professor? O que os faz respeitar o educador? Do que você gosta na escola? Do que você não gosta? Por que você vem à escola? O que você espera da escola (das coisas que aprende aqui)? Em que isso pode ajudar você⁴? Além da observação e das entrevistas fizemos análise documental do diário de classe dessa turma e do 2º B, considerada pela escola, em contraposição ao 2º A, a melhor turma.

³ Ressaltamos que todos os nomes utilizados neste artigo são fictícios.

⁴ Sabemos que essa pergunta possui um viés muito pragmático, contudo, nossa intenção é compreender a produção de sentido em torno dos conhecimentos escolares por parte dos alunos.

Isso posto, discutimos brevemente a seguir sobre o que entendemos pela condição juvenil, sobre a condição docente, assim como sobre a relação estabelecida entre os jovens e a escola a partir da análise de nossa observação.

O que é ser jovem?

Para responder a essa pergunta, recorreremos a Dayrell e Gomes (2009). Para esses autores, a juventude é uma construção social iniciada na adolescência. Nesse período, transformações biológicas, psicológicas e de integração social levam o indivíduo a buscar maior autonomia, a se comprometer com maiores responsabilidades, dentre outras mudanças.

Nesse sentido, a juventude vai se constituir de acordo com a realidade sócio-histórica vivenciada pelo sujeito. Isso quer dizer que diferentes sociedades e diferentes grupos sociais constroem suas juventudes de maneira singular, assim a diversidade dessa fase compreende classes sociais, etnias, valores, posições religiosas, espaços geográficos, gêneros e muitos outros. Dessa forma, caracterizar a juventude como uma fase que possui duração preestabelecida ou como uma passagem para a vida adulta é errôneo, pois essa visão pode provocar redução das questões relacionadas às vivências juvenis. Afinal, a juventude constitui um processo amplo e complexo da vida do sujeito que não pode ser simplesmente reduzida a uma fase de transição.

Entendendo a juventude como uma construção social, Dayrell (2003) critica os rótulos que a juventude recebe por entender que esse sujeito, naquele momento de sua vida, não é um protótipo de adulto, isto é, não tem de ser compreendido como um suposto “vir a ser”, pois isso nega o momento presente. Outra impressão que se tem da juventude se baseia numa perspectiva romantizada advinda da década de 1960, representada pelos jovens da classe média e pelos pertencentes ao movimento estudantil. De acordo

com essa visão, juventude é sinônimo de liberdade, prazer e comportamentos exóticos, sendo marcada por experimentações, irresponsabilidades. Essa visão é fortalecida pelas grandes indústrias, pela mídia, pela moda com intuito de afetar o público jovem. Segundo Vianna (2003, p. 8), “‘ser jovem’ ou ‘manter-se jovem’ [...] passou a ser um objetivo permeante. A juventude é hoje uma espécie de mercadoria vendida em clínicas de cirurgia plástica, livros de auto-ajuda e lojas de departamentos”.

Outra noção de juventude identificada por Dayrell (2003) é a anulação ou a redução do jovem ao campo da cultura, como se sua condição juvenil se reduzisse à participação em atividades culturais de finais de semana. Essa ideia, juntamente com as outras tendências apresentadas acima, negam a existência do jovem como sujeito sócio-cultural.

Atualmente, a mídia, mediante a produção sensacionalista, tende a conferir à juventude um sentido negativo, caracterizando-a como problemática e violenta dados os altos índices de violência, de tráfico e consumo de drogas e de gravidez na adolescência. A realidade da violência juvenil é alarmante, mas culpabilizar os jovens por todos os problemas não é a saída. Segundo Dayrell e Gomes (2009), é urgente e necessário que medidas como criação de políticas públicas efetivas, que priorizem e identifiquem o jovem como sujeito de direitos, sejam implementadas, buscando equacionar e, porque não, sanar esses problemas.

Nesse sentido, é preciso “conhecer para compreender”, pois se permanecermos atrelados aos rótulos socialmente construídos sobre a juventude, sem de fato percebê-la em sua diversidade e complexidade, não conseguiremos ter acesso a verdadeira construção de experiências desses jovens. (DAYRELL; GOMES, 2009)

Fomos a campo imbuídas das concepções expressas acima, entendendo os jovens como sujeitos socioculturais que vivenciam no presente uma condição juvenil que é dinâmica, de forma diversa de acordo com especificidades próprias de sua realidade,

tais como origem social, raça, gênero, região geográfica, etc. Ressaltamos, também, as contribuições de Pais (2001) ao referir-se a esse momento como um labirinto de infinitas possibilidades e pelo princípio da reversibilidade, próprios da pós-modernidade: momento marcado por um sentimento de incerteza em relação ao futuro e em que as tradicionais formas de transição para o mundo adulto se tornaram reversíveis.

Juventude e escola

Nas últimas duas décadas, vem aumentando significativamente o número de jovens provenientes das classes populares que chegam ao ensino médio. Segundo Silvino (2009), isso acontece, dentre outros fatores, pelo fato de que o número de alunos reprovados no ensino fundamental tem diminuído consideravelmente em razão das políticas de correção de fluxo no ensino fundamental e a expansão de vagas nas escolas de ensino médio público vem permitindo que mais jovens tenham acesso à escola. Contudo, convém ressaltar que o aumento da oferta de vagas no ensino médio – avanços em termos quantitativos – não tem sido acompanhado de avanços qualitativos da instituição escolar.

Nesse sentido, outro aspecto importante diz respeito ao fato de que os jovens das classes populares chegam a uma escola que, originariamente, não foi feita para eles – e essa escola tem se mostrado resistente às mudanças necessárias diante desse novo público e do próprio momento histórico que estamos vivendo. Conseqüentemente, a relação de tais jovens com a escola é, de certa forma, tensa. Isso se reflete de modo mais contundente nas relações que se efetuam dentro da sala de aula, entre os alunos e os professores, uma vez que o professor é o “representante” da escola mais próximo dos alunos, na convivência cotidiana da sala de aula. Além disso, ao que parece, os professores não estão

preparados para receber esses jovens que antes não chegavam à escola: há uma distância significativa entre os alunos reais que chegam à instituição e os alunos idealizados, esperados e valorizados pela cultura escolar⁵.

Essa tensão se torna visível na crise de sentido enfrentada pela escola atualmente: qual é o sentido da escola para os jovens pobres que chegam a essa instituição? O que se percebe é que nem sempre as demandas e necessidades apresentadas pelos jovens vão ao encontro aos objetivos preconizados pela escola – lembremos que esses objetivos, originalmente, não foram construídos tendo em vistas os sujeitos em questão. Além disso, a escola tem tido pouca importância na construção do projeto de vida desses jovens (SILVINO, 2009). Dayrell (2007), fundamentado em Bourdieu (2003), nos fala de uma exclusão que acontece de dentro da instituição escolar, no interior dos muros, ao contrário do que acontecia antes, quando os jovens não tinham acesso à escola.

⁵ É comum ouvirmos que "os alunos não são mais os mesmos". (SPOSITO; GALVÃO, 2004, p. 353)

Da condição docente: algumas afetações

A condição docente se diferencia das outras relações sociais por se originar e se estabelecer na relação intersubjetiva entre sujeitos sócio-histórico-culturais distintos, numa relação de alteridade, mediada por processos de formação humana e por conteúdos curriculares. Em outras palavras, uma relação entre professor e aluno. (TEIXEIRA, 2007)

Tal relação é construída por dimensões concernentes ao humano, isto é, acertos, desacertos, encontros, tensões e conflitos. Além disso, essa relação constitui-se política, pois é mediada pelo conhecimento. Não se trata somente de competências e habilidades práticas. Capacidades e sensibilidades também devem ser mobilizadas na prática pedagógica, com vista a contribuir para a

elaboração identitária dos sujeitos. Nesse sentido, um dos mais importantes objetivos da docência seria a apresentação e a interrogação do mundo junto aos recentes sujeitos agora integrantes da vida social.

A docência se apresenta no cuidar, no zelo pelo outro, ou, nas palavras de Teixeira (2007, p. 9),

nesta relação há histórias principiando, identidades e subjetividades desabrochando, caminhos sendo escolhidos, horizontes que se abrem ou se fecham, nas vidas infantis e juvenis que se inauguram, podendo ser mais ou menos formosas, conforme sejam trabalhadas, lapidadas na relação pedagógica.

Em contraposição à dificuldade de muitos professores – inclusive em nossa ida a campo – de respeitar a alteridade dos jovens alunos e alunas, Teixeira (2007) nos fala da delicadeza. Delicadeza expressa no comprometimento pela formação humana do outro. A dificuldade no trato, na empatia e até simpatia de alguns docentes pode comprometer a aula a partir do momento em que este se vê obrigado a trabalhar com sujeitos históricos e culturalmente diferentes que ele. Nesses casos, no olhar sobre o outro pode incorrer em um risco. É o que disse Skliar (2009):

Segundo Nietzsche ‘Tem homens que quando abrem os olhos matam com o olhar’. Por isso quando esse olhar é desfocado, é borrado é um olhar de morte. Você pode pedir: *por favor, olhe pra mim!* Ou, *por favor, olhe pra mim com olhos limpos!* (Grifos do autor)

Nesse sentido, a representação negativa que alguns professores constroem em relação aos alunos, muitas vezes, contribui para a constituição de um novo elemento da docência: a doença. Esse adoecimento docente que se manifesta de diversas formas – absenteísmo, melancolia, nostalgia, desmotivação – instaura, atualmente, uma grave tensão na carreira docente.

Relações estabelecidas entre professor e aluno: alguns apontamentos

Ao que parece, da mesma forma que os professores costumam classificar os alunos em bons ou maus alunos, estes também possuem uma série de representações e expectativas sobre o que seja um bom professor. De acordo com Morales (2006 *apud* SILVINO, 2009, p. 7), baseando-se nas representações dos alunos e alunas sobre o professor ideal é possível perceber duas categorias de traços ou condutas: “alguns dizem respeito à *competência* do professor para ensinar, controlar a classe; outros ao seu *relacionamento* com os alunos”.

Silvino (2009), na busca por compreender melhor a forma como os estudantes classificavam os professores, conseguiu categorizá-los da seguinte maneira: os professores legais eram aqueles que “apenas mantinham uma boa relação com a turma, não prejudicando ninguém”, havia mais cordialidade do que cobranças escolares; os bons professores “conseguiram unir a prática pedagógica apreciada pelos alunos com uma boa relação estabelecida com a turma”, entretanto, o fato de serem considerados bons professores não garantia que os alunos participassem de suas aulas, o que, de certa forma, é contraditório; por fim, havia

os professores que mantinham uma postura mais dura, mantendo certo distanciamento dos alunos na relação estabelecida em sala de aula, não facilitando a distribuição de pontos e não apresentando uma prática pedagógica que merecesse elogios por parte deles, esses eram classificados como professores ruins. (SILVINO, 2009, p. 95)

Já Sposito e Galvão (2004, p. 362), em pesquisa realizada em uma escola pública de São Paulo, revelam a expectativa existente por parte dos alunos e alunas de que o professor

os ajude a se situarem, a perceberem o que determinada matéria tem a ver com eles [...] querem que venha algo de dentro de si, mas esse de dentro alguém deve 'puxar', 'tirar'. Sozinhos não conseguiriam, querem que alguém os auxilie nesse processo de motivação.

Nesse sentido, a intervenção do professor é fundamental, é desejada. Sposito e Galvão (2004) ressaltam que essa intervenção será tanto mais decisiva quanto menos o aluno estiver imbuído da cultura escolar.

Cuidado, escola! Breves reflexões sobre o 2º A

Conforme dito, as observações foram realizadas em uma turma de segundo ano do ensino médio, considerada a pior turma da escola. A sala de aula não possuía nenhum elemento muito diferente do que já esperávamos. Era pequena, estava decorada com o tema da Copa do Mundo – bandeira do Brasil, papéis decorativos atravessavam a sala, etc. Três pichações marcavam os cantos do quadro-negro – pareciam feitas de corretivo. Essas marcas deixadas pelos alunos faziam parte da paisagem do quadro, uma vez que se misturavam com os escritos do professor.

Uma olhada rápida na turma revelou que a maioria das alunas usava maquiagem, com as bochechas bem rosadas. Foi possível perceber, também, outras marcas identitárias comumente associadas à juventude, tais como bonés, bandanas, cabeças tampadas com capuz. Tais marcas identitárias, segundo Dayrell (2007), são expressões simbólicas que possibilitam a visibilidade de estilos, delimitação de identidades coletivas e individuais da condição juvenil.

Todos os alunos estavam com caderno ou fichário abertos sobre a mesa. Além disso, havia dois jovens na sala com comportamentos

não hegemônicos⁶ quanto ao gênero e sexo. Eles chamavam atenção: sentados na frente da sala, falavam alto e ficavam o tempo todo se olhando num espelho pequeno, escovando os cabelos. Outro ponto que chamou atenção é que a sala parecia ser muito dividida em grupinhos ou panelinhas. Alguns poucos alunos ficavam sozinhos. De modo geral, os alunos da frente recebem mais atenção dos professores. Os que se sentam ao fundo, muitas vezes são ignorados pelos professores e, aparentemente também, ignoram as aulas. A configuração do espaço, a forma como as carteiras estavam divididas, mudava um pouco ao longo dos horários.

⁶ Usamos esse termo por não sabermos ao certo a orientação sexual deles.

Em relação ao espaço escolar

[A escola] não tem estrutura para adequar os alunos. Parece um presídio. Uma escola geralmente tem que ter área de lazer, pátio coberto. Aqui não tem. Tem corredor e sala (MELO; SOUZA; DAYRELL, 2010. Anotações do Diário de campo sobre Sérgio, aluno do 2º A.)

Muitos jovens se referiram ao espaço físico da escola como algo de que não gostam nela. Henrique e Carlos afirmam que a escola é pequena demais, que não possui quadra. Na demanda dos alunos, ressalta-se a inexistência de um espaço de lazer no ambiente escolar e a importância que eles atribuem a tal espaço. Observamos que, durante o recreio, muitos jovens ficavam conversando na escada que liga o pátio à cantina e as salas de aula permaneciam trancadas. Havia, também, jovens nos corredores e tantos outros no pátio, a maioria conversando em pequenos grupos.

Convém refletirmos que a arquitetura escolar e a disposição e distribuição interna do espaço possuem também uma dimensão educativa, embora essa seja, muitas vezes, imperceptível. Dayrell (1999, p. 13) afirma que

a arquitetura é o cenário onde se desenvolvem o conjunto das relações pedagógicas, ampliando ou limitando suas

possibilidades. Mesmo que os alunos, e também professores, o resignifiquem, existe um limite que muitas vezes restringe a dimensão educativa da escola.

Ou seja, a forma como o espaço escolar é construído, física e simbolicamente, está impregnada de determinada concepção educativa.

Além disso, Rocha (2005, p. 1) argumenta que o espaço escolar foi se “modernizando” ao longo do tempo, na tentativa de continuar a produzir “corpos dóceis, disciplinados, educados, com o mínimo da violência explícita e o máximo exercício da vigilância contínua, implícita e internalizada”. Dessa forma, perguntamo-nos juntamente com Foucault (2002 *apud* FONSECA, 2004, p. 14): “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?”

Em relação ao ideal de aluno

Uma aluna diz – e os demais concordam: ‘Professor, você quer que fique todo mundo mudo? Não tem jeito não, isso é uma sala de aula’. O professor pergunta quantas escolas eles conhecem. Segundo ele, em uma escola de verdade os alunos ficam todos calados. Querem aprender. Vocês não sabem o que é uma escola de verdade’. (Conversa entre uma aluna do 2º A e o professor de física durante a aula). (MELO; SOUZA; DAYRELL, 2010)

Podemos perceber no trecho transcrito acima, assim como em outras falas e ações do professor de Física, que ele, durante toda a aula, comparava os alunos reais presentes na sala com um tipo de aluno idealizado desde o início da modernidade: o aluno modelo, detentor da cultura escolar. Segundo Silvino (2009) isso demonstra as dificuldades dos professores em lidarem com os novos alunos que chegam à escola pública.

Cabe dizer que muitos desses novos alunos não foram socializados na cultura escolar e, provavelmente, não possuem o capital cultural valorizado por essa instituição, o que gera

conflitos entre o que os professores esperavam [esperam] de seus alunos e o que eles realmente eram [são]. Por causa dessa situação, esses alunos que se distanciam do modelo do aluno ideal passam a ser estigmatizados no espaço escolar, sendo designados como ‘maus’ alunos. (SILVINO, 2009, p. 53)

Pode-se perceber que assim como há a idealização do aluno, a cultura escolar também possui critérios de definição da turma ideal, o que reforça as classificações que ocorrem na escola com a separação dos alunos entre turmas melhores ou piores. Em sua pesquisa, Silvino (2009, p. 55) também pesquisou aquela que era considerada a pior turma da escola e afirma: “Pode-se dizer que essa turma é estigmatizada não tanto pelas características negativas que carrega, mas pela falta das características que a turma ideal teria de ter”.

Nesse sentido, cabe ainda pensar que no processo de se constituir como aluno, o jovem deixa sua realidade para fora dos portões da escola, uma vez que a escola não busca dialogar com as experiências que ele traz consigo, além de haver uma tentativa de negar a condição juvenil dos alunos, expressa, por exemplo, na proibição do uso de bonés.

Outro ponto a ser ressaltado diz respeito ao fato de que, na sala observada, os professores dirigem suas aulas especialmente para os alunos que se sentam à frente. Tal fato originou, em certo momento, reclamações de uma aluna, que, entretanto, foi ignorada pelo professor, que continuou dando aula do mesmo jeito. Ela mudou de lugar reclamando, indo sentar-se mais à frente. Era aula do professor de Física, o mesmo aluno que um dia, antes de sair da sala de aula, dirigiu-se até nós e disse: “Vocês perceberam qual é o problema dessa turma? Eles não calam a boca. Essa é uma regra básica da boa educação. Eu falo, você ouve. Você fala, eu ouço. Aqui é insuportável. Não consigo dar aula”.

Perguntamo-nos em que momento o professor pretendeu ouvir os alunos . Será que não queria somente ser ouvido? Sérgio, um dos alunos que se sentavam no fundo da sala, nos afirmou não

gostar de nada na escola, apenas das estagiárias, uma vez que elas tentam mudar as coisas, mas não conseguem: “Elas não conhecem a gente, então entram sem características, *criam uma característica diferente pra você*”. Acreditamos que Sérgio se referia justamente à representação que os professores tinham de alunos como ele, alunos que não se enquadravam no ofício idealizado. Ressaltamos, nesse sentido, que vários trabalhos na área da sociologia da educação vêm demonstrando que a expectativa que os professores têm de seus alunos exerce significativa influência sobre a aprendizagem deles. (BRESSOUX, 2003)

Pudemos também observar e comparar as páginas dos Livros de Registros das turmas 2º A e 2º B. É explícita a diferenciação e o prestígio/desprestígio sofrido pelas duas turmas partindo do número majoritário de páginas em branco da melhor turma – 2º B – em relação à outra. Além disso, pareceu-nos que o discurso proferido pelos professores membros do Conselho de Classe que assinaram o livro, ao se referirem aos alunos que possuíam comportamentos não hegemônicos quanto ao gênero e sexo, demonstravam a forma estigmatizada como a escola os enxergava. Isso porque, segundo nos pareceu, para esses professores e professoras, a indisciplina da sala era causada pela presença desse grupo de alunos na turma.

Em relação às respostas dos alunos ao estigma de “mau aluno” ou “pior turma”

Perguntamos à Laís sua opinião sobre o fato ocorrido na aula do professor de física, quando este expulsou três garotos de sala, sem que ficasse claro o porquê. Ela nos respondeu que em todas as aulas isso acontece, porque estes meninos, que se sentam ao fundo da sala, pertencem ao grupo do fundão e que fazem muita bagunça e isso se tornou de praxe nessa aula. (MELO; SOUZA; DAYRELL, 2010)

Segundo Dubet (2003 *apud* SILVINO, 2009) os alunos, ao serem caracterizados pela instituição escolar como “alunos difíceis”, tendem a desenvolver certas atitudes em resposta ao estigma. A autora cita o exemplo da turma que pesquisou, onde o *retraimento* era uma atitude comum: “Os alunos buscam se excluir da escola antes que sejam excluídos por outros, na tentativa de preservar, ao menos, a auto-estima” (SILVINO, 2009, p. 68). Essa era uma forma de os alunos demonstrarem que não era a escola que os rotulava, mas eles que escolhiam agir diferentemente do modelo valorizado pela instituição. Nesse sentido, tais alunos internalizavam a visão que os professores e demais profissionais da escola tinham em relação a eles, como se fizessem por merecer o rótulo de “alunos-problemas”. Dubet (2003) caracteriza esse processo como exclusão escolar.

Em relação às “panelinhas”

Sobre o que ela mais gosta na escola, ela nos fala de seus amigos. (MELO; SOUZA; DAYRELL, 2010)

Pudemos perceber que, na sala de aula observada, os alunos se dividiam em grupinhos, que ocupavam preferencialmente a frente ou as extremidades do espaço – lados e fundo. Havia alguns estudantes que pareciam não pertencer a nenhum grupo específico. Além disso, conforme relatamos acima, esses grupos iam redefinindo o arranjo da sala ao longo das aulas, já que os alunos se aproximavam, juntavam as carteiras, ficavam em duplas ou trios, arrastavam a carteira para outro lugar, mudavam de lugar e sentavam-se à frente. Nesse sentido, Dayrell (2001, p. 15) afirma:

A sala de aula também é um espaço de encontro, mas com características próprias. É a convivência rotineira de pessoas com trajetórias, culturas, interesses diferentes, que passam a dividir um mesmo território, pelo menos por um ano. Sendo assim, formam-se subgrupos, por afinidades, interesses comuns,

etc. É a formação de ‘panelinhas’, quase sempre identificadas por algum dos estereótipos correntes: a turma da bagunça, os CDF, os mauricinhos.

Para Barbosa (2007), o pertencimento a um grupo de afinidades pode influenciar o comportamento dos alunos. Até porque cada grupo estabelece uma relação diferente com a escola, distanciando-se ou aproximando-se daquele ideal almejado pela instituição. Além disso, a autora demonstra que o que os estudantes consideram bons ou maus professores varia de grupo para grupo.

Contudo, ressalte-se que a subjetividade dos jovens deve ser considerada, já que, muitas vezes, eles tomam atitudes diferentes dos colegas de “panelinha”. Foi o caso de Danúbia, que, ao separar-se do namorado, desfalcou a turma do fundão e deslocou-se para frente da sala para assistir a uma aula que lhe interessava.

Em relação ao sentido da escola

Aula de morfologia e conjugação verbal: Em um dos exercícios o pronome tu foi utilizado. Sem entender sua funcionalidade, uma aluna pergunta em tom mais alto para que toda a sala possa ouvir: ‘Onde eu vou usar isso?’ e outra aluna responde: ‘Na prova’. Outra diz: ‘Só carioca usa tu’, a professora rebate: ‘Em textos formais, livros clássicos essa é a linguagem usada’. (MELO; SOUZA; DAYRELL, 2010)

Baseando-se nas observações da sala de aula e nas conversas que tivemos com alguns alunos e alunas, foi possível perceber que muitos deles têm encontrado dificuldades em atribuir sentido ao que aprendem na escola. A maioria, quando questionada sobre o porquê de ir à escola, respondeu que ia para ter um futuro melhor, para passar no vestibular, fazer boa prova do ENEM, arrumar um emprego melhor ou mesmo ingressar no mercado de trabalho.

É possível perceber que a maioria das respostas evidencia a esperança em um futuro próximo ou distante no qual esses jovens

sonham com conquistas mediante os recursos a que têm acesso na escola. A respeito disso, Sposito e Galvão (2004) referem-se à falta de sentido que os alunos parecem encontrar no presente, estabelecendo uma relação muito instrumental com os conhecimentos aprendidos na escola.

Além disso, muitos alunos afirmaram que iam à escola por causa dos amigos, o que evidencia o caráter socializador da instituição. Nesse sentido, Dayrell (2007) fala da importância da sociabilidade, da turma de amigos como parte fundamental para a constituição do jovem.

Outro aspecto que foi possível perceber diz respeito ao fato de que, muitas vezes, a escola não está entre as prioridades dos alunos. Imerso em outras atividades, Sérgio diz que vai à escola “à toa”: *Tô pensando em parar de estudar, fazer um supletivo e acabar com isso o mais rápido possível. Hoje tô vindo só pra fazer hora.* Depois ele afirma que, até o ano passado, ele ia pra estudar, mas que este ano, além de trabalhar, ele está fazendo autoescola e um curso de chefe de cozinha.

Foi possível perceber que, para Sérgio, a escola não está relacionada com um futuro melhor, com o ingresso no nível superior de ensino nem com o ingresso no mercado de trabalho. Ele afirma que sua profissão já está estabelecida, vai ser confeitoiro e, portanto, “escola pra mim no momento não é meu objetivo, não é o principal”.

Acreditamos que a fala de Sérgio é significativa, uma vez que evidencia a dificuldade não somente dos alunos de atribuírem sentido à escola, mas também a dificuldade da própria instituição em construir um sentido que vá além da instrumentalidade de uma vida melhor no futuro, relacionada apenas à continuidade nos estudos ou ao mercado de trabalho. A escola não faz sentido para Sérgio porque seus planos para o futuro passam longe do que a escola tem para lhe oferecer.

Dessa forma, pode-se dizer que os jovens da escola em questão não parecem atribuir qualquer outro sentido à escola que não seja

referente ao mercado de trabalho, ao ensino superior ou para que tenham uma vida melhor. Ao contrário dos sujeitos da pesquisa “Diálogos com o ensino médio⁷” (DAYRELL; CARRANO, 2010), eles não demonstraram pensar na escola como uma instituição responsável pela sua formação humana ou como cidadãos, por exemplo.

⁷ Pesquisa realizada pelo Observatório da Juventude da UFMG e pelo Observatório Jovem da UFF em parceria com o MEC (dez. 2010).

Em relação à autoridade do professor

Segundo ela [Kely], um bom professor tem que ser educado e, pelo menos, tentar responder às perguntas. Tem que ser brincalhão, alegre, mas tem que ter autoridade, ele é o professor [...]; o professor é que tem que dizer o que deve ser feito. Tem que ter voz. (MELO; SOUZA; DAYRELL, 2010)

Como mencionado, a turma observada por nós era considerada – pela escola, pelos professores e por alguns alunos – a mais indisciplinada da escola. Segundo uma das alunas entrevistadas, a turma vinha sendo muito criticada e repreendida por professores e pela coordenação por ser muito bagunceira, o que não permitia o desenvolvimento das aulas e dificultava o relacionamento entre alunos e professores.

Contudo, ao contrário do que imaginávamos quando fomos a campo, pareceu-nos que o exercício da autoridade pelo professor não um problema para os jovens. Pelo contrário, na nossa percepção, os jovens pareciam pedir – verbalmente ou pelas suas atitudes – um professor que soubesse usar sua autoridade, um professor que, de fato, se colocasse. Por outro lado, eles também valorizavam professores que brincavam, que “zoavam”, que conseguiam criar um clima mais agradável na sala de aula, que falassem a linguagem deles.

A respeito disso, Sposito e Galvão (2004) relatam que havia entre os estudantes a valorização das aulas onde, o clima era amistoso e divertido, e os professores não perdiam a paciência

por qualquer motivo. No entanto, os próprios alunos faziam ressalvas aos professores muito liberais que não conseguiam dar aula por causa do excesso de conversas. Eles afirmaram que o professor deve impor respeito, ser exigente, contudo, sem faltar ao respeito para com eles.

Podemos fazer uma interlocução com Freire (1967, p. 16), que contrapõe autoritarismo e espontaneísmo e alerta pra que não optemos por nenhum dos dois extremos. Segundo ele, “a educação não se faz só de ‘não’, mas jamais sem ele. Só de ‘não’, não, mas sem ‘não’, nunca”. Segundo Freire, por um lado, tanto o educador pode ser às vezes educando quanto o educando pode ser educador⁸, sendo ambas as partes sujeitos ativos do processo pedagógico, é fundamental que o educador não abdique de seu lugar, que tenha consciência do que o distingue de educando e clareza de objetivos.

Freire (1967, p. 14) nos ajuda a pensar sobre isso quando afirma que devemos buscar a autoridade (conjugada à liberdade), não o autoritarismo; que “não ser autoritário não significa deixar de ser educador”. Além disso, o autor faz referência à tensão que existe entre autoridade e liberdade e alerta para a impossibilidade de se discutir o limite sem levar em consideração a questão do poder. Refere-se, nesse caso, não somente aos limites na relação construída com o educando, mas, principalmente, aos limites a que toda prática está submetida: “Muitas vezes se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer”. (FREIRE, 1967, p. 22)

Contudo, se Freire contrapõe autoridade e autoritarismo, parece haver uma linha tênue entre ambos no dia-a-dia, no trabalho cotidiano do professor. Pareceu-nos que, se os alunos, de modo geral, demandam que o professor exerça sua autoridade, eles repelem professores autoritários. Sérgio, por exemplo, afirma que respeita os professores na medida do possível: “Se você não me xinga, não te xingo”.

Outro exemplo, diz respeito a um aluno que se levantou e passou a acompanhar a aula de pé. A professora mandou que se sentasse.

⁸ A respeito do tema, ver a obra *Pedagogia do oprimido*, onde Paulo Freire utiliza as designações educador-educando; educando-educador. (Cf. FREIRE, 1987)

Ele disse que era por causa do sol. Ela pediu-lhe que mudasse a carteira de lugar. Ficamos pensando que assistir a aula em pé não deveria ser visto como um problema, uma vez que o menino acompanhava a aula, não estava na frente de ninguém. Contudo, parece-nos uma forma de estratégia, de defesa da professora. É como se o limite fosse algo onde não se deve chegar, pois traz consigo o risco da perda de controle.

Por fim, citamos Melucci (2001) no que diz respeito às suas reflexões sobre a questão do limite. Segundo esse autor nas sociedades tradicionais os ritos de passagem colocavam os indivíduos diante da experiência de ser mortal perante seus limites. Nessas sociedades, os limites eram impostos, seja pela estrutura social, seja por questões biológicas. Já nas sociedades contemporâneas, assistimos a uma dissolução das fronteiras entre as fases da vida, e a questão dos limites passa a depender cada vez mais de nós mesmos.

Contudo, Melucci (2001) afirma que o fato de se reconhecer a existência de limitações faz parte de uma experiência humana decisiva. Destaca, dessa forma, a necessidade do limite, da consciência da existência da morte, da percepção de que não somos onipotentes e afirma que a escola pode propiciar essa experiência aos jovens, por ser um espaço onde se convive com o diferente e onde se vivencia regras de liberdade e constrangimento. Nesse sentido, a escola é vista como *locus* privilegiado de reconhecimento e experimentação de limitações essenciais para a transição até a idade adulta.

Conclusão

Em relação aos professores dessa escola, há uma constante vigilância em relação à indisciplina: qualquer remota possibilidade de virar bagunça é imediatamente impedida. Além disso, os professores pareciam se incomodar com conversas, indisciplina,

mas não demonstravam preocupação com um aluno que ficava o tempo todo calado.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que os professores esperavam que os jovens cumprissem o ofício de alunos como se fosse algo imanente a eles, os alunos demonstraram pouca reflexividade em relação à postura do professor, encarando também o ser “bom” ou “mau” professor como um dado natural da personalidade dele. Não levavam em conta as condições de trabalho a que estão expostos os docentes, por exemplo. Pode-se dizer, nesse sentido, que ambos – alunos e professores – vêm construindo “imagens negativas de si e uns dos outros” (DAYRELL; CARRANO, 2010, p. 123).

Além disso, foi possível perceber certa distância entre os conhecimentos construídos na universidade e a prática pedagógica dos professores observados. Um professor disse:

Aquele negócio que vocês aprendem lá [na universidade] é muito bonito... Piaget... Isso dá certo na Suíça, mas aqui não. Aqui isso não funciona, a realidade é outra. Dá certo num país onde não há tanta desigualdade. (MELO; SOUZA; DAYRELL, 2010)

A forma como a escola lida com os sujeitos que possuem comportamentos não hegemônicos quanto ao gênero e sexo – afirmando, por exemplo, no conselho de classe que são exibicionistas – nos fez questionar de que forma a escola tem tratado a questão da diversidade sexual em seu cotidiano. Parece-nos algo que merece ser mais bem compreendido.

Outro aspecto a ser ressaltado é o fato de a escola ter, notadamente, uma turma à qual se nomeia a pior turma (2^o A) e outra que, no sentido oposto, é a melhor turma da escola (2^o B). Indagamos de que forma as práticas recorrentes dentro da escola corroboram para a existência de tais turmas. Quais são as concepções pedagógicas imbuídas nesse processo classificatório?

Na nossa percepção, a dinâmica da aula dá voltas e é difícil para os professores e professoras “prender” a atenção dos alunos o

tempo todo, como se fosse uma conquista a ser feita a cada momento. De acordo com a pesquisa “Diálogos com o ensino médio” (DAYRELL; CARRANO, 2010, p. 118), a referência dos jovens a uma aula atrativa “estava relacionada, não apenas à metodologia do professor, mas ao fato de que deveria também tratar de temas de interesse deles”.

Esse constitui outro grande desafio para os docentes, principalmente se levarmos em conta os modos de socialização pelos quais vêm passando as novas gerações, baseados na imagem; a ampliação do acesso às novas tecnologias da informação, que permitem aos alunos o contato com uma gama variada de informações ao mesmo tempo; a possibilidade de criar seus próprios vídeos; as habilidades para fazerem várias coisas ao mesmo tempo – ouvir música, ler, conversar no bate-papo, falar ao telefone, ver televisão, abrir várias páginas simultâneas na internet, passando rapidamente de um link ao outro.

Além disso, há a diversidade que escancara os portões da escola, obrigando o professor a lidar com novos sujeitos e o fato de se ver obrigado a ensinar um conteúdo que pouco tem a ver com os estudantes, tornando-se refém dos livros didáticos e das avaliações nacionais e, muitas vezes, sem a formação que lhe permita usar as novas tecnologias da informação a seu favor, já que não as conhece ou domina: um professor que muitas vezes não cumpre um papel de produtor do conhecimento, mas reproduz algo pensado anteriormente.

Buscamos, neste artigo, fornecer elementos que auxiliem nas reflexões sobre as complexas relações que se estabelecem entre os jovens e a escola, sobretudo nas relações professor-aluno. Nesse sentido, reiteramos a necessidade de que os professores e a instituição escolar conheçam e compreendam melhor os jovens que frequentam a escola, suas demandas, desejos e anseios, na perspectiva de abandonar os estereótipos e representações negativas que, a nosso ver, parecem impossibilitar o diálogo e

prejudicam o ato educativo. Tais estereótipos e representações negativas dizem respeito tanto ao fato de os alunos serem jovens, como também de não corresponderem às idealizações do que seria um bom aluno.

É necessária a construção de uma escola que tenha sentido no presente dos jovens e não somente como promessa de um futuro melhor. Por fim, a escola também deve contribuir para a construção dos projetos de vida dos jovens, ajudando-os a se conhecerem melhor, ampliando o leque de possibilidades, auxiliando-os no conhecimento da realidade e propiciando-lhes oportunidades para que aprendam a fazer escolhas.

SCHOOL AND YOUTH: A POSSIBLE RELATIONSHIP?

In this article, we report on an exploratory study carried out in a state-funded school in Belo Horizonte with a high school class that was considered the worst one in the school. The main objective was to provide data that would help reflect upon the complex relationships that are established between young people and the school, especially in the teacher-student relationship. We observed the daily life of the classroom and then conducted semi-structured interviews with the students. The article consists of a brief explanation regarding the juvenile condition, youth-school relationship, and teaching conditions, followed by a review of our observations, which revolve around the following issues: school ambiance, student ideal, sociability, how the school is perceived, and teacher authority. In conclusion, we reiterate the need for teachers and educational institutions to better know and understand the young people who attend the school, their needs, wants, and desires, with the prospect of abandoning stereotypes and negative representations that, in our view, make dialogue impossible and undermine the educational act.

Keywords: Youth. School. Teacher-student relationship.

ÉCOLE ET JEUNESSE: UN LIEN POSSIBLE?

Dans cet article nous rapportons une recherche exploratoire menée dans une école publique d'enseignement de la ville de Belo Horizonte avec une classe de l'école secondaire, considéré comme le pire classe de l'école. L'objectif

Abstract

Résumé

principal était de fournir des données qui aideraient dans les réflexions sur les relations complexes qui s'établissent entre les jeunes et l'école, en particulier dans les relations enseignant-élève. De ce fait, nous avons observé la vie quotidienne de la classe et nous avons mené des entretiens semi-structurés avec les élèves. L'article se compose d'une brève explication sur la condition de la jeunesse, de la relation jeunesse-école et de la condition de l'enseignant, suivie de l'analyse de nos observations, qui tournent autour des questions suivantes: l'espace scolaire, idéal de l'élève, la sociabilité, le sens de l'école et l'autorité de l'enseignant. En conclusion, nous réitérons la nécessité que les enseignants et les établissements scolaires connaissent et comprennent mieux les jeunes qui fréquentent l'école, leurs besoins, leurs souhaits et leurs désirs, dans la perspective d'abandonner les stéréotypes et des représentations négatives qui, à notre avis, semble impossibiliter le dialogue et porter atteinte à l'acte éducatif.

Mots-clés: Jeunesse. École. Relation enseignant-élève.

Referências

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, Vozes, 2004.

BARBOSA, Daniele de Souza. “*Tamo junto e misturado!*”: um estudo sobre a sociabilidade de jovens alunos em uma escola pública. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Alfredo. *Escritos de educação*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 217-227.

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 38, dez. 2003.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. *Relatório da pesquisa “Diálogos com o ensino médio”*, 2010. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/objuventude/upload/producoes/7f69458dbd56342d92d3add217820beb.relatorio_dialogos_em.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2010.

DAYRELL, Juarez. *A construção de identidades juvenis: anotações da exposição realizada na sessão especial “Processos de construção das identidades juvenis na contemporaneidade”*, da 25 ANPED, 2002.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes?: reflexões sobre a socialização da juventude. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, 2007. p. 1.105-1.129.

DAYRELL, Juarez. *A escola como espaço sociocultural*. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. p. 136-161.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, dez. 2003.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma Lino. *A juventude no Brasil*. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/SESI%20JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2010.

DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000200002&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 20 ago. 2010.

FONSECA, Cláudio Lúcio. *Arquitetura das escolas públicas nas reformas educacionais mineiras (1892-1930)*. 2004. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FOULCAUT, Michel. *Vigiar e punir*. São Paulo: Max Limonad, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967 (O Mundo Hoje, 21).

GABRIEL, O Pensador (Gabriel Contino). *Estudo errado*. Disponível em: <kdletras.com/gabriel-o-pensador/estudo-errado-trecho-1>. Acesso em: 10 jul. 2010.

MELO, Luciana Cezário Milagres de; SOUZA, Gilmara Silva; DAYRELL, Juarez Tarcísio. *Anotações de Diário de campo*, 2010. Não publicado.

MELUCCI, Alberto. Silencio y voz juveniles: individualidad y compromiso em la experiencia cotidiana de los adolescentes. In: MELUCCI, Alberto. *Vivencia y convivência: teoria social para era de la información*. Madrid: Trotta, 2001.

MORALES, Pedro. *A relação professor-aluno: o que é, como se faz*. 6. ed. São Paulo:

PAIS, José Machado. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar, 2001.

PROJETO Alternativas de atendimento aos meninos de rua. *Paulo Freire e educadores de rua: uma abordagem crítica*. Rio de Janeiro: Projeto Alternativas de Atendimento aos Meninos de Rua, UNICEF; SAS; FUNABEM, 1985.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. *Espaços escolares: nada fora do controle*. 2005. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/039_cristianne.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2010.

SILVINO, Fernanda Cristina Soares. *Juventude e escola: reflexões em torno da relação entre professor e aluno*. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SKLIAR, Carlos. *Mutum e a infância no cinema brasileiro*. Palestra proferida no III Encontro Internacional de Cinema e Educação da UFRJ e do I Fórum da Rede Kino: Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual no Museu de Arte Moderna (MAM). Rio de Janeiro, 30 nov. 2009.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez. 2004.

TEIXEIRA, Inês de Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jul. 2010.

VIANNA, Hermano. Introdução. In: _____ (Org.). *Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

Recebido em dezembro de 2011
Aprovado em fevereiro de 2012