

## ESPAÇO ESCOLAR E JUVENTUDES: (RE) CONSTRUINDO RELAÇÕES DE PODER

CERQUEIRA, Fabíola dos Santos

### RESUMO

O presente trabalho aborda os resultados preliminares da pesquisa de campo realizada no primeiro semestre do ano de 2009, numa escola pública de Ensino Médio da cidade de Vitória/ES, através de um estudo de caso do tipo etnográfico. É uma reflexão sobre as relações de poder no ambiente escolar e as estratégias utilizadas por jovens alunos (as) e professores (as) para sobreviver às turbulências do dia a dia. Os sujeitos desta pesquisa são jovens com idade entre 14 e 22 anos, do turno matutino, estudantes das três séries do Ensino Médio Básico. Para tanto, dialogo com Marilena Chauí, Pierre Bourdieu e José Machado Pais.

### PALAVRAS-CHAVE

Juventude. Violência. Poder.

### INTRODUÇÃO

Quando se pensa em gestão democrática logo vem em mente a idéia de construção coletiva, da participação e do envolvimento de diferentes sujeitos em prol de um ideal, de uma missão, de uma meta. Falar de gestão democrática no ambiente escolar é abordar todas essas questões, mas também é despertar para as relações de poder ali existente.

O presente trabalho aborda os resultados preliminares da pesquisa de campo realizada no primeiro semestre deste ano, numa escola pública de Ensino Médio da cidade de Vitória/ES. Os sujeitos desta pesquisa são jovens com idade entre 14 e 22 anos, do turno matutino, estudantes das três séries do Ensino Médio Básico, aqui identificados com nomes fictícios, a fim de preservar a identidade dos mesmos.

O que segue são reflexões sobre as relações de poder no ambiente escolar e as estratégias utilizadas por jovens alunos (as) e professores (as) para sobreviver às “turbulências” do dia a dia.

### PODER E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: UMA ANÁLISE DO COTIDIANO ESCOLAR

De um modo geral, pode-se dizer que poder é a capacidade que alguém ou um grupo tem de promover a mudança de comportamento de outros, mesmo contra a sua vontade. Pode ser

exercido através da coerção, no qual o detentor do poder faz uso da força ou ameaça usá-la para alcançar a obediência do subordinado. A imposição dessa força, não necessariamente é a força física, mas pode ser também uma força simbólica. Pode também ser exercida pela persuasão. Neste caso, o detentor do poder vai convencer o outro a obedecê-lo (FERREIRA, 1993).

O poder está diluído em todas as relações sociais, em todos os níveis e classes sociais. Marilena Chauí (2006) dialoga com Foucault e nos diz que:

O filósofo Michel Foucault nos alerta para o risco de engano presente na idéia de que o poder se limita apenas a uma instância separada da sociedade, encarnada no Estado e com papel puramente repressivo ou relativo. O poder, diz Foucault, é produtivo e criativo. Inventa formas para seu exercício e acha-se difundido pelo interior das relações sociais, irradiando-se em todas as direções, suscitando sempre novas formas de sujeição e novas possibilidades de dominação. Será mais adequado, por isso, distinguirmos o poder (como esfera da lei e da ação coletiva) das disciplinas, isto é, os modos sociais de exercer a dominação no interior da sociedade e na política. As práticas disciplinadoras estabelecem normas de mando e obediência, domínio e sujeição em todas as relações sociais (CHAUÍ, 2006, p. 140-141)

No ambiente escolar, os corpos são “indesejados”, observa-se, assim, todo o esforço

no processo de disciplinamento desses corpos. Nem sempre o poder exercido na escola será por meio da persuasão, do convencimento. Geralmente é exercido por meio da coerção e esta não pressupõe o uso apenas da força física, mas, em se tratando do ambiente escolar, da violência simbólica.

O conceito de violência simbólica foi elaborado pelo sociólogo Pierre Bourdieu (1998) e trata-se de uma forma invisível de coação que se apóia, muitas vezes, em crenças e preconceitos coletivos. É o processo de imposição de um arbitrário cultural (concepção cultural dos grupos e classes dominantes, imposta a toda sociedade). A cultura escolar se torna legítima à medida em que se apresenta como neutra, não atrelada a nenhuma classe social, porém caracteriza-se por ser arbitrária e impositiva. É a cultura dominante dissimulada. E o reconhecimento disso nos permite repensar a escola e os seus métodos pedagógicos, o seu currículo (os conteúdos são escolhidos de acordo com os interesses das classes dominantes) e as suas formas de avaliação.

É preciso que as crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a se comportar, a respeitar as regras e normas impostas pela escola, mesmo que, estas firam a sua própria identidade. Há um padrão de comportamento a ser seguido e os que não se enquadram nestes padrões, são excluídos. Em se tratando do ambiente escolar, é comum alunos com perfis indisciplinados ou violentos, serem transferidos de turno, de escola ou mesmo serem estereotipados pelos profissionais da instituição.

Infelizmente, existe no Brasil o mito da não-violência brasileira. Este mito nos impede de aprofundarmos a discussão em torno da violência, restringindo esse fenômeno à violência física, inclusive no ambiente escolar.

Existem dois procedimentos responsáveis pela elaboração do mito da não-violência brasileira, segundo Marilena Chauí (2006). São eles: um procedimento de exclusão (se há violência no Brasil, é praticado por pessoas que não fazem parte da nação brasileira, mesmo que morem ou tenham nascido aqui) e um procedimento de distinção entre o essencial e o acidental (a violência é passageira, momentânea e pode ser afastada).

A fim de que a violência seja explicada pelo mito da não-violência apresenta-se, ainda segundo Chauí, quatro procedimentos ideológicos, com o intuito de consolidar este mito.

No procedimento jurídico, a violência fica restrita à criminalidade, mais especificamente ao crime contra a propriedade, à violação das coisas e da vida, restringindo-se às ações previstas no Código Penal. Somente a partir da promulgação da nova Constituição Federal (1988), com a luta dos movimentos sociais, passou a ser considerado crime no Brasil a prática de racismo, tortura e discriminação sexual, embora para a maioria da população brasileira, a violência continue a ser o ato do bandido ou do delinquente que rouba e/ou mata. Admitir que tortura, racismo ou discriminação sexual é crime, é admitir que, há violência nas relações sociais brasileiras, o que romperia o mito da não-violência.

O procedimento jurídico é reforçado pelos meios de comunicação que reafirmam a separação entre o “nós” não-violentos e o “eles” violentos, sendo estes, os pobres. Além disso, também acirram os ânimos contra os defensores dos direitos humanos, identificando-os como os defensores de bandidos, marginais, monstros (estes rótulos acabam por justificar e legitimar a ação dos grupos de extermínio).

No procedimento sociológico, a violência passa a ser explicada pelo conceito de anomia, utilizado pela sociologia de Durkheim. A anomia é o momento em que as regras e normas perdem o poder de integração, o que faz surgir os conflitos sociais e políticos. Neste sentido, o conceito sociológico de anomia é utilizado para afirmar que o “surto” da violência nada mais é do que um momento decorrente do descompasso entre as instituições existentes e uma situação histórica nova, referindo-se, ao processo de urbanização e industrialização vivido pelo Brasil nas últimas décadas, que levou um grande número de pessoas a migrarem para as cidades.

O procedimento histórico ou a produção ativa da amnésia social nos coloca a “história dos vencedores”, tendo em vista que os relatos oficiais da História do Brasil são os relatos dos grupos dominantes, dos vencedores. E são estes relatos os que são ensinados nas escolas.

Um só e mesmo olhar traça a perspectiva temporal, e compreendemos então, porque nessa história os índios aparecem através do

relato do colonizador (e, quando massacrados, são exibidos como selvageria ignorante e assassina cuja destruição sumária fica, *ipso facto*, justificada) e os negros são sistematicamente descritos e compreendidos a partir do olhar e das mãos do senhor de escravos (senhores que o benfazejo clima tropical converteu em assassinos)... a ação dos vencidos é apresentada não como luta contra a violência (isto é, contra a redução de sujeitos a coisas), mas como violência a ser eliminada para que se construa a imagem da não-violência (CHAUÍ, 2006, p. 129-130)

Por fim, o procedimento da máscara é construído pela possibilidade de deslocamento entre o “nós” e o “eles”, ou seja, cada um pode, a qualquer tempo, estar num pólo ou no outro, porque, “[...] sob a imagem da desordem e do perigo, o mito trata *homogeneamente* todas as manifestações visíveis da violência [...]” (CHAUÍ, 2006, p. 130).

A estrutura autoritária da sociedade e a divisão social sob a forma de privilégio e de carência contribuem para que o mito da não-violência brasileira permaneça.

[...] o autoritarismo é estrutural, isto é, o modo de ser e de se organizar da própria sociedade brasileira. E porque não percebemos essa realidade também não percebemos a violência como forma cotidiana e costumeira de nossas relações sociais e políticas (CHAUÍ, 2006, p. 135)

A sociedade brasileira ainda é marcada pelos traços da escravidão, sendo as relações sociais hierarquizadas, onde sempre há um que se coloca como superior e outro como inferior, em todos os âmbitos da vida, desde as relações familiares até as relações de trabalho, prevalecendo: o “você sabe com quem está falando?”. As relações sociais são permeadas por todos os tipos de discriminação e violência, embora nem sempre os percebamos. Há uma tendência em banalizar e/ou naturalizar, por exemplo, o analfabetismo, o extermínio de crianças e velhos, a tortura, os acidentes de trânsito, o desemprego, a fome, a miséria, entre outros. E o pior, é que o indivíduo é responsabilizado pela situação de discriminação ou de violência a que é submetido. Os próprios movimentos sociais são criminalizados, pois a reivindicação de seus direitos compromete o privilégio de alguns.

A estrutura autoritária e oligárquica da sociedade brasileira bloqueia a instituição do campo democrático e da cidadania e, por isso mesmo, reforça a violência que atravessa o social o político nas várias formas aqui mencionadas. Onde não há direitos, não há sujeitos. Onde não há reconhecimento de sujeitos, estes são tratados como coisas e, como vimos, é exatamente isso a violência (CHAUÍ, 2006, p. 140).

Neste contexto, observa-se que a escola tem um papel fundamental. Nela há espaço para ruptura ou reprodução dessa lógica, embora não se pode deixar de afirmar que as relações sociais na escola são também marcadas pelo autoritarismo. A estrutura física e pedagógica da escola colaboram para o disciplinamento dos corpos. Portas e janelas gradeadas, área para a recreação controlada sempre por um adulto, que está sempre pronto para registrar as ocorrências referentes à quebra das regras (estas nem sempre construídas pelo coletivo, mas impostas). Na escola, também não há espaço para aprofundarmos o tema da violência. Esta, quando aparece é contra o professor. Nunca se admite que a escola também produz sua própria violência. Discute-se, então, a violência do “eles” contra “nós” também no espaço escolar. Espaço este que teria como papel fundamental romper com este mito que reserva aos mais pobres (o “eles”), o lugar perverso em nossa sociedade.

[...] podemos dizer que, na cultura ocidental, a violência consiste no ato físico, psíquico, moral ou político pelo qual um sujeito é tratado como coisa ou objeto. A violência é a brutalidade que transgride o humano dos humanos e que, usando a força, viola a subjetividade (pessoal, individual, social), reduzindo-a à condição de coisa (CHAUÍ, 2006, p. 123).

É comum presenciarmos em qualquer instituição escolar, seja ela pública ou privada, cenas de discriminação entre os (as) alunos (as), entre professores (as) e alunos (as) e isso passar despercebido. Não há identificação destes casos com a incidência de violência. Quando alguém reclama, por exemplo, ter sido chamado de “gordo”, “baleia”, há quem diga que a pessoa, que é gorda mesmo, tem que se acostumar com os apelidos ou se propor a fazer um regime.

Ora, dizer que a violência é a perda ou a falta de medida e de limites significa dizer que julgamos possuir uma medida para decidir se

um ato, uma prática, um sentimento, uma idéia, uma imagem, uma relação são ou não violentos. Julgamos possuir um *métron* que permite medir a diferença entre o violento e o não-violento (CHAUÍ, 2006, p. 119).

As relações de poder existentes no ambiente escolar manifestam-se, cotidianamente, através das relações conflituosas entre os sujeitos que ali convivem. A ausência de diálogo no ambiente relacional abre espaço para que os conflitos se instaurem. Estes são inerentes ao ser humano, porém, o que faz diferença é a forma com a qual lidamos com eles. Admitir que as violências estão presentes nas escolas e que estas, com suas estruturas rígidas e autoritárias, contribuem para a sua reprodução, seria dar o primeiro passo rumo à construção de uma cultura de paz, destituindo o mito da não-violência.

É inviável pensar a violência presente no cotidiano de nossas escolas, sem levar em consideração os preconceitos a que estamos submetidos. De acordo com Baptista (1999), precisamos nos atentar para os nossos preconceitos e para as formas com que os legitimamos no cotidiano, através de comentários ou mesmo de atitudes de exclusão a todos os segmentos ditos minoritários de nossa sociedade. Amolamos “facas”<sup>16</sup> a cada instante, às vezes, inconscientemente, permitindo que os preconceitos enraizados em nossa sociedade se manifestem em forma de violência e exclusão. Os problemas da miséria, da diferença e tantos outros, são tratados pela mídia, pela religião e pela ciência de forma a legitimar os preconceitos. Mudou-se o cenário, mas a essência da sociedade é a mesma, ou seja, continua a busca por justificar tudo aquilo que foge aos “padrões de normalidade”.

O direito à igualdade pressupõe o direito à diferença. Diferença não é sinônimo de desigualdade, assim como igualdade não é sinônimo de homogeneidade e de uniformidade. A desigualdade pressupõe uma hierarquia dos seres humanos, em termos de dignidade ou valor, ou seja, define a condição de inferior e superior; pressupõe uma valorização positiva ou negativa e, daí,

<sup>16</sup> Analisando o texto “A atriz, o padre, a psicanalista: os amoladores de faca”, entendemos por “amoladores de faca”, a ação de reforçar os preconceitos e a disposição em excluir os que se apresentam como diferentes, reservando a eles a morte simbólica ou a eliminação (BAPTISTA, 1999).

estabelece quem nasceu para mandar e quem nasceu para obedecer; quem nasceu para ser respeitado e quem nasceu só para respeitar. A diferença é uma relação horizontal [...] a desigualdade se instala com a crença na superioridade intrínseca de uns sobre os outros (BENEVIDES, 2004, p. 47).

Superar os desafios apresentados diante da diversidade que se apresenta em nossa sociedade e que se reflete em nossas escolas não é tarefa fácil. Mas, precisamos estar dispostos a nos despir dos preconceitos e incertezas para que as diferenças não se transformem em desigualdades, promovendo “em todos os âmbitos da vida, individual, familiar, grupal e social, uma cultura dos direitos humanos” (CANDAU, 2003, p. 98).

## JUVENTUDES

Pais (1993, p. 29), afirma que “A juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois a modificar-se ao longo do tempo.”. Isso implica em afirmar que não há uma única forma de ser jovem. Daí falarmos em juventudes, no plural, com o intuito de identificar as diversas formas de se vivenciar os diferentes modos de ser jovem.

## A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DAS JUVENTUDES

De modo geral, afirmo que os (as) jovens têm uma representação positiva e romântica sobre o “ser jovem”. Relacionam essa etapa da vida com idéias de liberdade, força de expressão, mudança, diversão, trabalho, estudo, dentre outras. Sobre o ser jovem, eles (elas), dizem:

Ah, tem várias maneiras, assim, de ser jovem. O jovem é tipo assim, uma pessoa que não tem muita responsabilidade com os estudos, mas quando bate de frente com o vestibular deixa muita coisa pra trás, tipo festa, meio que abandona os amigos. É saber aproveitar a vida dentro de certos limites. Ah, eu sei que se eu sair não vou poder usar drogas e nem beber horrores, que eu vô tá ultrapassando meus limites e vô tá sendo uma otária e não jovem (Chris, 17 anos).

Ser livre e não ser, porque você tem a arma na mão. Você tem o futuro, você é o chamado

futuro da nação, mas ao mesmo tempo você não é ouvido, você tem restrições, tanto em casa quanto na escola você obedece muitas ordens. Então essa liberdade sem ser. (Karla, 17 anos)

Ter liberdade de expressão, poder falar o que pensa, fazer o que pensa. Mas nem sempre a gente pode fazer isso. (Gabriela, 16 anos)

Ser livre, sei lá, não totalmente livre, né? Momento bom na vida é essa fase, entendeu? Jovem é curtir a vida. É mais curtidão mesmo. (Júlio, 17 anos)

Ser jovem é como se fosse um recomeço de uma vida. (Rafaela, 18 anos)

Eu acho que a gente pode ter nossas próprias escolhas, tipo assim, quando é criança quem decide são os nossos pais e a partir de ser jovem a gente começa a ser, a viver realmente a vida. (Mariana, 15 anos)

Há um ressentimento muito grande desses (as) jovens em relação à forma com que os adultos os tratam. Eles lamentam não poder se expressar livremente, pois vivem numa sociedade adultocêntrica e, na concepção desses sujeitos, os professores são aqueles que mandam, os “donos da verdade”, portanto, não adianta questionar, debater, pois no final, são sempre eles quem tem razão. Aí só resta uma manifestação às avessas. Há uma resistência a determinadas aulas e/ou professores e isso se manifesta nas conversas excessivas, nas burlas às regras, no “eu finjo que aprendo e ele finge que dá aula”.

O que eles falam sempre é que “vocês tem que aprender uma coisa, aqui vocês não tem voz. Aqui quem tem voz são os professores, coordenadores e pedagogos.” Você fala pro professor que vai reclamar e ele diz, pode ir. Ele também sabe que você nunca vai ser ouvido, não adianta nada você ir lá falar (Gabriela, 16 anos).

Como que vai ser jovem assim? Ser jovem é impor as idéias. Já que você está cheio de dúvidas, cheio de idéias, você quer impor suas idéias, quer se esclarecer para você ser alguém na vida. Como você vai se esclarecer, mostrar suas idéias assim? Assim, as vezes o jovem nem vai se expor porque não quer se aborrecer, porque os que vão, bate e volta. Isso gera mais violência. Quando acontece alguma coisa ninguém nem vai lá falar. Deixa que resolve lá fora, enche de porrada lá fora. (Lia, 18 anos)

E ainda, queremos entender por que a participação nos movimentos sociais é tão incipiente! Uma pessoa que não aprendeu, ou que não foi socializada num ambiente de diálogo e de participação, certamente terá dificuldade em exercitar essa escuta e mesmo de acreditar na força do coletivo. É como se nosso corpo se acomodasse, se moldasse às pressões externas e a partir daí, passamos a não mais nos incomodar com as questões sociais, com as questões que merecem ser pensadas no coletivo. Naturalizou-se, entre nós, a idéia de que “não há mais nada a fazer”. Não tem jeito mesmo, o mundo não vai mudar. Por que falar? De que adianta eu falar? Ninguém participa mesmo, ninguém está preocupado.

Eu vejo a escola estadual assim como um exército, as pedagogas, as coordenadoras são os chefões e nós somos os soldados. Nós temos que obedecer e, é cada um por si assim. Existem normas, nós temos que seguir, ser assim, tipo um robozinho. Nossa, é completamente um exército, porque nós temos que fazer tudo que eles mandam, entendeu? A nossa opinião não conta. (Rafaela, 18 anos)

A percepção da juventude para o jovem e para o adulto é bastante diferente. O jovem consegue ver encanto na juventude, sem perder a criticidade, enquanto o adulto ainda relaciona essa fase da vida com os problemas sociais, abordando-a de forma homogênea e pessimista, conforme os depoimentos dos profissionais a seguir:

Bem, eu acho que alguns jovens estão meio perdidos nesse mundo atual, sem limite, muitos jovens eu acho que não tão sabendo o que eles querem da vida, sem valores, eu acho que um pouco tá perdido isso aí. (Pedagoga)

Hoje o jovem tá principalmente agressivo, não respeita professor, diretor, não respeita coordenador, não respeita ninguém. Falta interação entre os dois, falta regras principalmente da escola. O jovem hoje tá com os hormônios sexuais a flor da pele. O mundo em si está muito complicado pra ele.” (Professora de Biologia)

A pedagoga afirma que a escola não é atrativa para o (a) jovem e que este deveria ser ouvido antes da formulação de projetos, a fim de se sentirem mais envolvidos. No que diz respeito à relação da escola com os jovens, afirma:

Eu acho assim, muitos jovens eles acham a escola é chata. Eu acho também tem coisas na escola muito chata, entendeu, mas que tem que ser cumprida. A escola que a gente tem é essa e muitos alunos às vezes eles chegam falando que querem ir embora que tá doente, que tá isso, mas eles às vezes não estão doentes é a maneira de desenvolver o conteúdo que às vezes eles não gostam da escola mesmo, eles querem ir embora. Que às vezes eu acho a escola muito assim formal, muito de cadeia, às vezes eu penso numa escola diferente. Às vezes de oficina, de ter outras coisas pros alunos desempenharem dentro da escola. Agora fala de escola, mais tempo na escola. Eu não acho que, pra mim, os alunos vão ficar tudo doente se ficar na escola que a gente tem com mais tempo na escola, entendeu? Dessa maneira tem que ter uma escola mais dinâmica. Agora vou te perguntar, vai criar essa escola, eu também não sei como criar, mas que eu acho que tem que ser uma escola melhor, tem, entendeu? De até ouvir mais o aluno, dialogar com o aluno, entendeu? (Pedagoga)

Nesse momento, parece que há um encontro no que pensam os (as) jovens e a pedagoga, no que diz respeito à relação destes (as) com a escola na atualidade. Os (As) jovens afirmam que as aulas, no geral são completamente entediadas. Os professores parecem não ter prazer em dar aula. Após três meses de observação numa turma do 3º ano, uma jovem diz que apenas uma professora a conhece pelo nome. Ela afirma que também não conhece seus professores pelo nome. Diz que não vê problemas quando seus professores fazem a chamada, identificando-os pelos números, mas admite que há diferença na relação quando as pessoas se conhecem mutuamente. Sobre isso, a jovem Chris diz: “É mesmo estranho. Nunca tinha pensado nisso. Estamos convivendo todos os dias e não sabemos quem é quem.”

Na escola não dá pra ser jovem. Na escola, principalmente nesta, você tem que ser o que eles impõem. Você não pode pensar, você não pode impor suas idéias. Aqui você tem que fazer o que eles estão mandando. Você não tem liberdade pra fazer o que você quer. (Gabriela, 16 anos)

Os (As) jovens afirmam que não são ouvidos, que desconhecem os seus direitos, pois a eles só é apresentado o que não podem fazer.

Afirmam que a relação que a escola estabelece com eles é de submissão e de exclusão.

No primeiro dia de aula eles já chegam e te dão um papel. Só tem o que a gente não pode fazer. É tudo não. No final vem a assinatura da diretora. Não pode isso, não pode aquilo, não pode nada, senão toma uma ocorrência. É desse jeito que eles apresentam esse regimento pra gente. (Gabriela, 16 anos)

Diante da fala de que as regras são apresentadas a partir do que eles não podem, eu pergunto se eles (elas) já questionaram sobre o que é possível fazer, ao que respondem:

Não, porque não pode nada. Se não pode nada, então não tem o que perguntar sobre o que pode. Aqui só o que pode é levar ocorrência. Acho até que se perguntar leva ocorrência. (Gabriela, 16 anos)

Até que tinha um grupo aqui na escola que queria assim fazer, não digo bagunça, queria fazer, revolucionar é a palavra. Ah, a geração Che Guevara. Um grupinho. Aí, assim, o que barrava a galera era esse medo assim, eles diziam, ah, não vou não, vou levar ocorrência. Não vou não porque senão vou perder aula, vou ser expulso da escola, aí ia só um. Batia e voltava. Aquele um que ia, que tinha as idéias, desanimava, e seguia no meio da sociedade, vou passar batido. (Lia, 18 anos)

Nessa luta de forças, professores e alunos buscam estratégias para sobreviver às turbulências do dia a dia, porém sem se dar conta da necessidade de problematizar essas estratégias no coletivo e de enfrentar as dificuldades a partir do diálogo, da escuta e do envolvimento com as questões coletivas, tanto na escola quanto na comunidade a qual fazem parte.

A sensação durante as aulas é de desespero mesmo. Os alunos têm livros, mas alguns professores insistem em escrever a matéria no quadro ou a ditar. Professores ditam, alunos copiam numa relação mecânica e inconsciente com o conteúdo. A conversa entre eles é uma estratégia de sobrevivência às aulas. Muita matéria no quadro sendo copiada sem reflexão. Parece uma tentativa de cansá-los, de tirar deles sua moratória vital<sup>17</sup>. Depois de certo tempo, o

<sup>17</sup> A moratória vital independe da classe social, sendo comum a todos os grupos de jovens e se constitui como sendo a energia vital, identificada com a sensação de

panoptico (Foucault, 2008) passa a existir dentro de cada um de nós (auto-regulação). Há movimento de resistência contra o disciplinamento dos corpos, porém de forma desarticulada.

## ESCOLA, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO

De acordo com pesquisa (CANDAU, 2003, p. 87) de opinião realizada com trinta adolescentes do Ensino Fundamental, com idades entre 13 e 17 anos, do Rio de Janeiro, objetivando identificar pistas sobre a temática, preconceito e discriminação, e também, formas de trabalhar estas temáticas com esses jovens constatou-se que:

Em relação aos tipos de discriminação e preconceitos presentes no cenário brasileiro, identificaram a discriminação racial, social, de orientação sexual, de gênero e em relação aos portadores de necessidades especiais. Como evidências do caráter discriminatório da sociedade, foram apontadas situações vivenciadas no cotidiano, tais como a exclusão do negro no mercado de trabalho, a forma pelo qual os homossexuais e negros são tratados pela mídia, o preconceito contra os favelados, as tarefas habitualmente atribuídas à mulher. As piadas racistas e sexistas também se mostraram como um poderoso instrumento de naturalização do preconceito.

Alunos portadores de deficiência (física ou mental), alunos obesos, ou de baixa estatura, que usam óculos, enfim, que possuem características físicas que chamam a atenção por fugirem aos padrões aceitos pela sociedade como “normais”, também costumam sofrer discriminação e, comumente, são alvo de piadas e comentários geralmente ofensivos por parte dos colegas e de alguns adultos. Qualquer um que se atreva a fugir dos estereótipos pré-determinados se vê como “vítima fácil” do preconceito. No ambiente escolar é comum vermos meninas serem chamadas de “sapatonas”, por apresentarem um estereótipo mais agressivo e os meninos de “bichas”, por demonstrarem sua fragilidade.

[...] a escola não é, em muitos casos, um espaço democrático e igualitário, tal como concebido pela nossa sociedade. Embora se

imortalidade característica dos/as jovens (Margulis, 1996).

espere que ela funcione como um lugar de inclusão, de convivência das diversidades, a escola possui seus próprios mecanismos de exclusão e seleção social, escolhendo alguns indivíduos e colocando outros para fora. Estes outros, em geral, são os que não conseguem responder às expectativas quanto à aprendizagem, ao comportamento e ao relacionamento com os integrantes da comunidade escolar (ABRAMOVAY, 2006, p. 24).

A escola tem sofrido mudanças nas últimas décadas. A mais significativa, acredito ser a que diz respeito à massificação do ensino, levando para o interior das escolas, quase que a totalidade das crianças, a fim de atender a legislação vigente. A massificação produz um fenômeno novo: a escola como espaço de diversidade e não mais de homogeneização. E a grande questão que se coloca é entender se a escola está preparada para trabalhar com a diversidade, uma vez que sempre esteve em contato com a padronização.

A escola tem-se configurado, em sua ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação à cultura dominante. Tem sofrido processos de taylorização progressiva que dificultam a acolhida e a expressão das singularidades que não se acomodam à padronização que caracteriza o conhecimento que transmite e à conduta que exige dos alunos (SACRISTÁN, 1995, p. 84)

A crise porque passa a escola pública hoje está de certa forma relacionada com a já referida massificação do ensino, apesar dos constantes esforços unilaterais em se atribuir a responsabilidade aos jovens, aos professores e à família. Para a escola e os seus profissionais o problema está centrado nos alunos que não têm limite e não têm interesse na educação, além de culpabilizarem também as famílias dos/as jovens.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborou e divulgou a cartilha “Acompanhem a vida escolar de seus filhos”<sup>18</sup>, com orientações sobre como a família pode ajudar na educação dos (as) filhos (as), ficando evidente o etnocentrismo presente na proposta, tendo em vista a concepção de família a que se refere o

<sup>18</sup>

Disponível

em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/cartilhafamilia.pdf>

material. É o modelo composto por papai, mãe e filhos (as). Enquanto a família que se apresenta na escola é diferente desse modelo nuclear burguês, diz que as famílias são desestruturadas, transferindo para elas, inclusive, o fracasso escolar de seus (suas) filhos (as). A escola naturaliza essa postura e não se dispõe a discutir o porquê de fato os (as) alunos (as) não aprendem.

Assim, o que ela ensina não é a cultura como tal, mas a imagem idealizada da cultura, a qual pode se tornar a versão legítima autorizada – um objeto da aprovação social. Esta faceta legitimada da cultura, transmitida por meio da escola, estrutura-se sob a forma de currículos, os quais estão de um maneira ou de outra, vinculados a ideologia e práticas de grupos sociais (CIRILLO; PINTO, 1998, p. 56).

Quando questionados sobre qual o problema da escola, os jovens afirmam que o mesmo está na escola (a definem como uma “chatices necessária”) e nos professores que são mal preparados.

De fato, o sistema de ensino pode acolher um número de educandos cada vez maior – como já ocorreu na primeira metade do século XX – sem ter que se transformar profundamente, desde que os recém-chegados sejam também portadores das aptidões socialmente adquiridas que a escola exige tradicionalmente (BOURDIEU, 1998, p. 57).

Com a massificação do ensino, houve uma significativa migração de alunos das classes médias e elite para a rede particular, fazendo com que a escola pública passasse a ser vista como “escola para pobre”. O próprio sentido do ensino médio passa a ser alterado. Para jovens das classes populares é a última etapa da escolarização.

Predomina ainda uma estrutura rígida, com tempos e espaços segmentados e uma grade curricular estanque, na qual o conhecimento se mostra distante da realidade e das necessidades e desafios atuais dos jovens, no contexto de uma sociedade baseada cada vez mais na informação e na tecnologia. Se a escola se abriu para receber um novo público, ela ainda não se redefiniu internamente, não se reestruturou a ponto de criar pontos de diálogo com os sujeitos e sua realidade (DAYRELL, 2007, p. 3-4)

Somado a isso é importante destacar a representação negativa e preconceituosa da juventude, sobretudo os jovens das classes

populares, identificados como problema e vinculados à idéia de risco e violência, logo passando a ser vistos como problemas sociais.

Diante dessas representações e estigmas, o jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer. A escola tende a não reconhecer o “jovem” existente no “aluno”, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta (DAYRELL, 2007, p. 4)

A escola nega ao aluno a sua condição juvenil, ao desconsiderar a sua especificidade e tratá-lo de forma homogeneizante. Em se tratando dos/as jovens das classes populares, a situação torna-se mais perversa. Desconsidera-se a sua herança cultural, a qual possibilitaria maior ou menor afinidade com a cultura escolar, garantindo o sucesso ou o fracasso escolar. Este, quando ocorre, é atribuído ao próprio jovem.

A seleção dos conteúdos, quando se desliga da cultura extra-escolar que rodeia os alunos, coloca-lhes uma distância entre o que a escola transmite e o que vivem fora da escola... Como afirma Giroux (1989), os educadores – e o currículo, por extensão – que rejeitam conhecer a cultura popular como uma base de conhecimento significativa, geralmente desvalorizam os estudantes, ao rejeitar trabalhar com o conhecimento que esses possuem, eliminando assim a possibilidade de desenvolver uma pedagogia que ligue o conhecimento escolar com as diversas esferas que ajudam a constituir a vida cotidiana... A escolarização universal de todos os cidadãos em uma etapa da educação obrigatória, sob um currículo inclusivo, com um importante núcleo cultural comum, numa escola para todos, supõe, na prática, tornar extensiva uma proposta de aculturação acadêmica, que não representa por igual os interesses, aspirações, formas de pensamento, expressão e comportamento dos diferentes grupos sociais da população da qual se nutre o sistema educacional (SACRISTÁN, 1995, p. 98)

Assim, a instituição escolar que poderia contribuir para diminuir as desigualdades sociais acaba por reforçá-la quando, segundo Bourdieu (1998, p. 53), “[...] ignora, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e



técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais”.

### **COMO O PRECONCEITO, A DISCRIMINAÇÃO E A VIOLÊNCIA SÃO TRABALHADOS NA ESCOLA?**

Quando questionados sobre a importância de se trabalhar temas como preconceito, discriminação e violência na escola, os (as) jovens são unânimes ao afirmar que estes temas deveriam fazer parte de todas as disciplinas. Afirmam que, geralmente, só aparecem nas aulas de Filosofia ou Sociologia. Sobre a importância desses temas, os (as) jovens dizem:

Educação vem de berço, mas a escola influencia bastante, já que a maioria do tempo a gente passa aqui. Dizem que quem tem que ensinar é a família. Se na família ninguém ensina e na escola também não, ficamos sem aprender. (Julia, 17 anos)

Esses temas só são visados nas aulas de Filosofia e Sociologia. Nas outras matérias não. (Rafaela, 18 anos)

Eu acho que na sala não é trabalhado sobre discriminação. Algumas matérias trazem esse assunto, mas não porque é importante discutir com os alunos, mas por causa da matéria (Filosofia e Sociologia). Na escola você não está só pra ver as matérias, aqui você se relaciona com as pessoas. (Mariana, 15 anos)

Quando perguntei como estes temas são trabalhados nas aulas, eles (elas) responderam:

É na prática. A gente sofre preconceito com os professores, a gente é agredido verbalmente pelos professores, é tudo na prática aqui. (Gabriela, 16 anos)

Botam a gente pra fazer um trabalhinho, pra falar de um assunto. Tipo violência. Violência é dar porrada e pronto. (Laila, 14 anos)

Às vezes até o professor mesmo zoa, dá risada também. Às vezes eu vou e fico zoando um moleque, o professor escuta e até participa da brincadeira, instiga as vezes até. É, não faz na maldade, eu sei, mas participa. Só chama a atenção se for muito, muito pesado mesmo. Só se quem for zoado reclamar, mas se ele ficar quietinho o professor não interfere em nada, entendeu? Eles acham que o que afeta é o que

a pessoa sente na hora (como o soco no rosto, por exemplo). Eu posso estar zoando e ele estar guardando aquilo, mesmo sem falar nada. O professor não interrompe se eu zoar alguém. Ele vai olhar e continuar a aula. (Paulo, 18 anos)

Pelas respostas dadas percebe-se que eles (elas), não estão satisfeitos (as) com as formas com as quais estes temas são trabalhados nas salas de aula. Eu então os instigo a falar sobre como eles (as) gostariam que esses temas fossem trabalhados.

Palestras não. Acho que se a gente se dividisse em pequenos grupos e debatesse, ah, sei lá, acho que a gente tira mais proveito, por que cada um passa a sua opinião, entendeu? Igual a gente tá fazendo aqui. Você tá fazendo uma pergunta pra gente e tá todo mundo prestando atenção. Lá no auditório não, eu começo a conversar com o meu colega e assim vai. (Paulo, 18 anos)

A fala dos (as) jovens me faz entender porque as palestras, em geral, com este público, não surtem os efeitos desejados. Aqui, se evidencia também ,que não há reconhecimento das especificidades desses (as) jovens na elaboração dos planos de aula dos (as) professores (as). Eles (Elas) não são ouvidos, nem sequer para uma avaliação quando o resultado das aulas não é o esperado. Afirmam que estes e outros temas são trabalhados pelos (as) professores (as) de forma mecânica, sem reflexão e sem estímulo para que pensem em suas atitudes e se comprometam a mudar.

Tinha que mostrar de uma forma que todos entendessem. Não pode ser trabalhando só de forma superficial. Paz é fazer paz. Só isso que eles sabem dizer. E o que isso significa? (Gabriela, 16 anos)

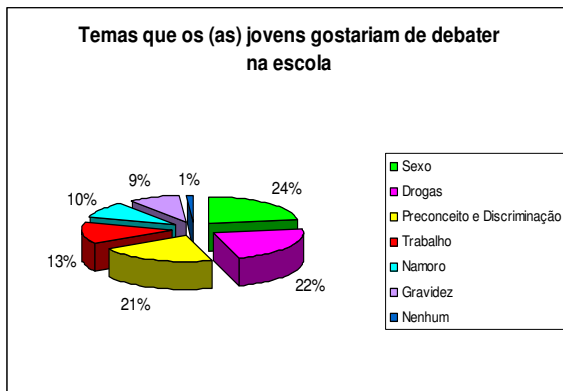
Não há incentivo pra gente mudar de atitude. Fala o que é mas não te ensinam a mudar a realidade. Que diferença faz a minha atitude? A escola tinha que ensinar isso. A escola incentiva a cultura do cidadão. Vem desde pequeno. (Lia, 18 anos)

### **(IN) CONCLUSÕES**

Só quando mudei de lugar, indo para o fundo da sala, é que pude de fato vivenciar os sentimentos e experiências do “ser aluno”. Saindo

do papel de professora e compartilhando com os (as) jovens as aulas, o recreio, o banheiro, os horários rígidos e as normas inflexíveis é que pude verificar a falta de entrosamento, interação e diálogo entre alunos (as) e professores (as). Uns desconhecem os outros. São estranhos que convivem diariamente de forma mecânica, superficial e preconceituosa, sem sequer se conhecerem pelos nomes.

Uma das questões do questionário aplicado aos (às) jovens, perguntava sobre os temas que eles (elas) gostariam de debater na escola e o resultado (gráfico a seguir), mostra a preocupação destes (as) jovens com as questões sociais. Eles podiam escolher até três temas e, os mais votados, foram: 24%, sexo; 22% drogas; e, 21%, preconceito e discriminação.



Porém, eles enfatizaram que estes temas têm que ser trabalhados de forma interativa, para que todos possam participar e se envolver nas discussões. Senão, um adulto fala e os (as) jovens, segundo eles (as) mesmos (as), “fingem que ouvem”.

Apesar de haver muita gente preocupada em afirmar que os (as) jovens “perderam seus valores” ou que não se preocupam mais com as questões sociais, penso que devemos fazer um esforço para romper com essa lógica e isso é possível se, iniciarmos nas escolas um trabalho de escuta a esses (as) jovens, dando-lhes oportunidade para se expressar e participar da construção de regras de convivência. Neste envolvimento, os sujeitos se sentem pertencer àquele espaço e se vêem como co-autores das regras e normas e, conseqüentemente, se esforçarão muito mais no seu cumprimento.

A escola é um espaço de construção de conhecimento e também é um lugar em que os

sujeitos se relacionam socialmente. Se queremos construir relações sociais mais horizontais é preciso que consigamos romper com as relações de poder (verticalizadas), também no ambiente escolar. O (A) professor (a) é o sujeito que foi preparado para conduzir o processo de ensino-aprendizagem, mas ele não é responsável sozinho por este processo e não deve assumir uma postura autoritária e arrogante diante do aluno.

Os (As) professores (as) mais respeitados (as) e valorizados (as) pelos (as) jovens são aqueles que “tem moral” com a turma, os que respeitam seus (suas) alunos (as) e os que demonstram preocupação com o ensino e a aprendizagem dos (as) mesmos (as). Os (As) jovens querem limite, mas não aceitam ser ridicularizados (as) pelos (as) professores (as), principalmente diante da turma.

Eu faço bagunça na hora certa, não na hora errada. Quando o professor chega na sala eu fico quietinho. Quando o professor quer me oprimir pra me diminuir na frente de todo mundo, eu respondo, eu não abaixo a cabeça não. Eu não quero nem saber, quer me ofender, me diminuir na frente de todo mundo, quer me oprimir, é ruim hein! (Jair, 18 anos)

Diante do exposto, não pretendo aqui fazer conclusões, mas levantar questões que possam contribuir para refletirmos sobre o papel da escola e da mudança de postura dos (as) educadores (as), visando à visibilidade dos (as) jovens no cotidiano escolar, permitindo que esses sujeitos tenham vez e voz, que possam ser considerados (as) na formulação de projetos e planos de aula, pois aqui fica explícito que a resistência desses (as) jovens não é contra os conteúdos, mas a forma com que estes são trabalhados na escola.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. CASTRO, Mary Garcia. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006.

BAPTISTA, Luis Antônio. A atriz, o padre, a psicanalista: os amoladores de faca. IN: **A cidade dos sábios: reflexões sobre a dinâmica social nas grandes cidades**. São Paulo: Summus, 1999. p. 45-49.

BENEVIDES, Maria Victoria. Conversando com os jovens sobre direitos humanos. IN: NOVAES, Regina Novaes. VANNUCHI, Paulo. **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 34-52.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CANDAU, Vera Maria (coord.). **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CHAUÍ, Marilena. **Simulacro e poder: uma análise da mídia**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CIRILLO, Aparecido José. PINTO, Antônio Henrique. Objetivos educacionais no ensino superior: do discurso na elaboração de objetivos de ensino ou da necessidade de clareza filosófica na educação. IN: CARVALHO, Janete de Magalhães. **Metodologia do ensino superior**. Vitória: EDUFES, 1998.

DAYRELL, Juarez. **A escola "faz" as juventudes?** Reflexões em torno da socialização

juvenil. 2007. Disponível em: [www.fae.ufmg.br/objuventude/textos](http://www.fae.ufmg.br/objuventude/textos). Acesso em: 10 out. 2008.

FERREIRA, Roberto Martins. Sociologia da educação. São Paulo: Moderna, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 35. ed. Petrópolis: RJ. Vozes, 2008.

MARGULIS, Mario (editor). **La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda 1993.

PORTAL MEC. Acompanhem a vida escolar de seus filhos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/cartilhafamilia.pdf>. Acesso em s. d.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.