

4 SOBRE AS RELAÇÕES: COOPERAÇÃO E RIVALIDADES

Os professores entrevistados foram desafiados a se posicionarem sobre as relações que se estabelecem no ambiente escolar. Foi lhes perguntado como veem o relacionamento entre os estudantes, como também entre estudantes e professores. Gostaria de ressaltar que partirei das falas e interpretações dos professores, posto que os estudantes e demais sujeitos escolares não foram ouvidos. Neste sentido, serão as versões dos professores sobre as relações que se estabelecem nos espaços da escola, que serão aqui analisadas, na tentativa de compreender suas concepções e atuações diante dos conflitos que envolvem preconceito e discriminação.

Como já adiantamos na apresentação do campo de pesquisa, ao circularmos pelos corredores e pelo pátio do Colégio Guarani, é possível observar que, no geral, os estudantes aparentemente se relacionam bem. Não presenciamos um clima permeado por conflitos explícitos e/ou com expressões de violência física, mas um ambiente no qual os estudantes aparentam trocar ideias e partilhar interesses e descobertas. E seus professores? Como veem estas relações? É o que procurei apresentar a seguir, buscando tecer uma análise sobre suas observações e impressões, bem como as minhas observações sobre o campo de pesquisa. Meu esforço foi também articular as observações e os depoimentos com o referencial teórico adotado, na tentativa de, por um lado, dar sentido e interpretação aos dados e, por outro, de situar e rever as minhas perspectivas teóricas. Acredito que este tenha sido o meu principal desafio analítico.

4.1 As relações entre estudantes

Em um primeiro momento, os professores foram unânimes em afirmar que, no geral, os estudantes se relacionam bem e descreveram o relacionamento como algo positivo, muito saudável, destacando que “*algumas turmas são extremamente unidas*” (Cristiano). É importante, entretanto, proceder a uma

descrição e discussão de algumas das características dessas relações, bem como do modo como os professores as compreendem e suas intervenções no sentido de promovê-las, quando se ausentam, incrementá-las quando são incipientes ou combatê-las quando consideradas nocivas ao bom relacionamento entre os estudantes.

Neste sentido, procurei organizar as falas dos professores em três grupos, a saber: (1) clima de cooperação; (2) a presença de grupos, conflitos e rivalidades; (3) outras características

4.1.1

“Um faltou, o outro vai dar a tarefa”

O clima de cooperação foi apresentado como uma importante característica das relações entre os estudantes e foi destacado como o aspecto mais positivo do corpo discente. Os professores apontam que a cooperação pode ser percebida quando algum colega se ausenta e os outros lhe prestam informações sobre o que ocorreu na aula, entregando os materiais de estudo e se propondo a ir até a residência daquele/a que faltou para prestar algum apoio necessário. A professora Marta relata: *“um faltou, o outro vai dar a tarefa. Um está doente, eles vão, levam na casa do colega esse trabalho. (...) Não é nem a família que vem aqui buscar, é sempre o colega que leva”*.

Mesmo considerando a cooperação um aspecto positivo presente nas relações entre os estudantes, os professores não apresentaram uma reflexão mais elaborada sobre sua importância e sobre o significado de sua presença nestas relações. Caberia enfatizar que a indicação da cooperação como algo importante e a ausência de uma reflexão mais elaborada sobre a presença da mesma nas relações pessoais entre os estudantes me chamou a atenção, pois pressupunha que os professores, de alguma forma, iriam abordar essa questão a partir de alguns elementos mais reflexivos ou valorativos, posto ser a cooperação uma das características e requisitos fundamentais do processo de formação da autonomia moral. Também chama a atenção as poucas referências sobre o papel que a escola poderia cumprir na constituição de relações mais cooperativas. Assim, a cooperação aparece como algo importante, mas não é significada de sentidos e nem indicada como parte do papel formativo da escola. Assim, a cooperação é

importante, espontânea (ou seja, não incentivada por uma ação pedagógica específica da escola) e pouco significativa (ou seja, sem argumentos mais elaborados para justificá-la).

A não apresentação de uma reflexão mais elaborada, por parte dos entrevistados, sobre a presença da cooperação nas relações entre os estudantes poderia ser também interpretada como decorrente de uma limitação em sua formação, ou seja, eles são capazes de perceber sua presença e importância nas relações entre os estudantes, mas não possuem argumentos suficientes para elaborar uma reflexão mais aprofundada sobre ela. Por outro ponto de vista, poderia ser decorrente de uma limitação do instrumento de coleta de dados, ou seja, talvez os professores possuam tais concepções teóricas e uma reflexão mais profunda sobre o papel e a importância da cooperação nas relações entre os estudantes, mas o roteiro de entrevista não foi capaz de captar essa reflexão.

É importante ressaltar que, segundo Cortina (2007), só se coopera quando há o reconhecimento do outro como semelhante, que possui necessidades dignas de serem supridas e se acredita que cabe a cada um, em condições de contribuir para a satisfação dessas necessidades, fazê-lo.

Seguindo esta análise de Cortina (2007), é possível afirmar que a cooperação pode ser motivada tanto pelos afetos presentes nas relações de amizade, como pela consciência de que é o certo a se fazer, por um dever moral. Embora podendo não estar necessariamente explícita para aquele que coopera, é a motivação que define a amplitude das atitudes cooperativas, pois se o que a move é o sentimento de afeto pelos amigos ou familiares, será exclusivamente na relação com este círculo restrito que a cooperação se fará presente. Todavia se o que motiva é uma concepção de que devemos cooperar sempre, quando está ao nosso alcance fazê-lo, não importará a quem se dirige a atitude cooperativa, sendo extensiva a todo aquele que dela necessitar.

Analisando mais cuidadosamente os dois tipos de motivações para a cooperação, podemos relacionar o primeiro a uma fundamentação moral baseada nos “sentimentos sociais” de simpatia e benevolência. Segundo Cortina (2007), todas as sociedades admitiriam a existência de ações, sentimentos e características que devem ser louvados como virtudes e de outros que devem ser desaprovados como vícios. Cortina (2007) argumenta que, segundo esta abordagem, é o sentimento de simpatia para com os afetados por males e bens que torna possível

essa distinção entre virtudes e vícios, entre, por exemplo, a justiça e a injustiça. A virtude da justiça, central para a convivência, é – a partir da visão de Hobbes e Maquiavel – valorizada pelo interesse de preservação da vida e da propriedade. Entretanto, com o crescimento das sociedades, algumas injustiças podem não afetar diretamente nossos interesses. O que justificaria, então, este sentimento de reprovação? Para os filósofos dos “sentimentos sociais” seria o sentimento de simpatia que permite transitar da “obligación natural” [baseada no interesse mais forte] para a “obligación moral”. Assim, seriam “os sentimentos sociais os que mantêm moralmente a sociedade¹⁴” (CORTINA, 2007, p. 84).

Para Cortina (2007), este tipo de abordagem possui cinco limites que devem ser explicitados. Primeiro: a posse de virtudes não geraria somente um sentimento agradável e uma consciência complacente, mas também uma boa reputação, do mesmo modo que sua ausência uma má reputação. Como consequência, o desejo de estima e reputação pode induzir as pessoas a realizarem determinadas ações que pareçam virtuosas, com o objetivo único de obter reconhecimento social e fama. Neste sentido, adverte Cortina (2007, p. 95), se “o que nos impulsiona a agir moralmente é o afã de reputação e boa imagem, então o conservadorismo é insuperável e a moral, inexistente¹⁵”.

Segundo: o sentimento de simpatia e de benevolência pode ser fonte de felicidade e bem estar, mas é mais forte ao ser dirigido a familiares e amigos, enfraquecendo-se ao se distanciar destes, pois “*quando eles se tornam amigos eles são amigos mesmo, para o que der e vier. Quando ele conquista a afeição do outro ele ajuda no que pode e até no que não pode, como acobertar alguma coisa errada, mas são amigos para o que der e vier*” (Tina).

Terceiro: em sociedades multiculturais não basta se colocar no lugar do outro, tendo o sentimento de simpatia por sua situação, mas efetivar um diálogo com os afetados, porquanto os estilos de vida e concepções de bem-estar são muito diferentes.

Quarto: a ideia de justiça, compreendida como “dar a cada um o que lhe corresponde”, pressupõe o reconhecimento de um direito ou necessidade e não

¹⁴ No original: “... los sentimientos sociales los que mantienen moralmente a la sociedad.”

¹⁵ No original: “... lo que nos impulsa a actuar moralmente es el afán de reputación y buena imagen, entonces el conservadurismo es insuperable y la moral, inexistente.”

pode se basear apenas na simpatia, porque este não é um sentimento que requer reciprocidade.

Quinto: ao atribuir um papel secundário à razão, entendendo que a moralidade é menos julgada do que sentida, os partidários dos sentimentos sociais partem de uma concepção limitada de razão. Argumentam que a razão não tem o poder de mover a vontade, mas apenas de buscar os meios mais adequados para se alcançar as metas definidas pelas paixões. Desconsideram, igualmente, que é a razão que reconhece e distingue as virtudes dos vícios e tem papel ativo, ao lado dos sentimentos, nas escolhas morais.

Quanto ao segundo tipo de motivação da cooperação, que se dirige a todo e qualquer um que dela necessite, podemos relacioná-lo a uma fundamentação moral baseada no princípio racional da autonomia, compreendida como a capacidade de outorgar leis a si mesmo e de se auto-obrigar a cumpri-las. Cortina (2007) ressalta que estas leis não podem ser individuais, o que seria um contrassenso, pois não devem basear-se em motivações individuais ou egoístas, mas ter como referência a humanidade em geral. Como consequência, a autonomia possui dois lados: a capacidade de se obrigar a cumprir as leis e de fazer opção por leis que expressem os interesses da humanidade, o que requer que se reconheça “a existência de um ideal de humanidade, pelo qual nos sentimos e nos sabemos vinculados, um ideal do qual brotam as leis¹⁶” (CORTINA, 2007, p.105).

Há, portanto, um duplo vínculo implicado no princípio da autonomia, o vínculo consigo mesmo e com toda a humanidade. Ligação que tem como ponto de partida, segundo Cortina (2007), o reconhecimento do caráter reflexivo, autoconsciente da mente humana. Este tipo de argumento defende que nossos desejos fazem pressão para que sejam atendidos, mas como não podemos satisfazer a todos, buscamos através da reflexão – através de razões – discernir qual desejo consideramos que seja bom de tornar-se uma máxima de nossa ação, que desejo possamos querer como uma lei passível de ser seguida por qualquer pessoa.

Para Cortina (2007), este tipo de argumentação desconsidera outros elementos que também fazem parte da constituição do ser humano e que podem

¹⁶ No original: “... a existencia de un ideal de humanidad, al que nos sentimos y sabemos vinculados, un ideal del que brotan las leyes.”

contribuir com suas escolhas. Um destes elementos é a identidade moral que, segundo Charles Taylor (apud. CORTINA, 2007), faz com que em nossas decisões alguns aspectos sejam priorizados e outros relegados, que nos leva a preferir determinados valores e a rechaçar outros, que nos possibilita a avaliar o mundo de um ponto de vista moral e a agir em decorrência desta avaliação. A esta visão de Taylor se somam as exigências pós-modernas de reconhecimento e sensibilidade para com as diferenças, o que permite “reconhecer a alteridade, reconhecer ‘os outros’, e, como consequência, reconhecer sua identidade, que parta das diferenças, mais que da homogeneidade¹⁷” (CORTINA, 2007, p.111). Neste mesmo sentido, Elza afirma que “*o cara pode ser homossexual, dentro da escola, pode ser negro, pode ser branco, e dá a impressão que eles falam todos, o mesmo idioma*”.

Outro elemento que faz parte da bagagem moral do ser humano e é fruto da sensibilidade é a consciência moral, ou seja, a consciência de que a razão estabelece leis. Para Cortina (2007), o ser humano não é só reflexão e autoconsciência racional, mas possui algumas dimensões da sensibilidade sem as quais não seria capaz de reconhecer um sentimento de obrigação. Entram na constituição desta consciência moral os sentimentos morais e o sentimento de respeito por si mesmo e pelos outros. Acredito que, com esta argumentação, Cortina (2007) deseje enfatizar os limites de uma concepção de moralidade baseada em uma razão puramente formal e desenraizada do mundo real, do mundo vivido, de um mundo em que o ser humano é também vulnerável e não apenas digno de respeito em função de sua dignidade, mas, por que não, de compaixão e benevolência quando em situação de sofrimento.

Merece ser enfatizado que, apesar de considerarem a cooperação uma característica importante das relações entre os estudantes, os professores não explicitaram seu papel na promoção e manutenção da coesão do grupo de estudantes. Entretanto podemos supor, a partir de algumas de suas falas, que esta coesão se faz presente e é valorizada: “às vezes eles vem até mim, ‘Marta, dá uma olhada no aluno tal, eu estou achando ele meio distante’, ou porque está faltando, está com problema na família, eles vêm até mim solicitar essa ajuda para um terceiro”.

¹⁷ No original: “... reconocer la alteridad, reconocer a ‘los otros’, y, en consecuencia, reconocer su identidad, que se teje desde las diferencias, más que desde la homogeneidad.”

Esta coesão, segundo MacIntyre (2001), tem como importante fator um tipo particular de amizade. Ao propor, em sua crítica às diferentes tentativas modernas e contemporâneas de se fundamentar a moralidade, que se considere a possibilidade de um retorno a algumas ideias aristotélicas, MacIntyre (2001) nos adverte, entretanto, sobre o caráter diverso da compreensão aristotélica de amizade, distinto de seu entendimento no contexto liberal moderno individualista, dentro do qual foi relegada às relações afetivas privadas.

Por este prisma as relações de cooperação entre os alunos – aquelas que extrapolam as relações de amizade e afeto mais próximas – poderiam ser assim interpretadas como uma expressão da virtude da amizade neste sentido mais amplo, recuperado por MacIntyre (2001, p.265) do pensamento aristotélico, como “o compartilhamento de tudo o que há em comum no projeto de criação e no sustento da vida da cidade, compartilhamento inserido no caráter imediato das amizades particulares de cada indivíduo”. Neste sentido, a cooperação pode ser vista como uma prática que fortalece os laços e vínculos entre os estudantes e, ao se darem conta de forma explícita, os professores poderiam promover intervenções que favoreçam o seu desenvolvimento.

Todavia, nas falas dos entrevistados, não foram explicitadas tais intervenções, o que nos possibilita interpretar que os professores, embora reconheçam sua importância, não a consideram como um conteúdo explícito de ensino e aprendizagem, embora seja um comportamento aprovado e desejado. Talvez a compreendam como parte de um conjunto de aprendizagens comportamentais que os estudantes já deveriam ter adquirido em suas famílias, ou em outros espaços de relações.

4.1.2

“Acho que eles criam grupos”

Outra característica importante dessas relações, destacada pelos professores, foi a presença de grupos, ou seja, os estudantes são unidos, têm relações de amizade, mas restritas a um determinado grupo, não a sua turma como um todo. Esses grupos, segundo a visão dos professores, geralmente são formados por afinidade ou por características comuns.

Entre eles eu acho que eles criam grupos, eles fazem grupos. Então, são várias tribos dentro de uma tribo maior que são os adolescentes. Então, têm os roqueiros, têm a galera que gosta de funks, têm os homossexuais, mas eles andam mais juntos. Os homossexuais masculinos, as femininas. (Helen)

Assim, como na discussão sobre a cooperação, os professores identificam uma característica importante presente nas relações juvenis dentro do cotidiano escolar, mas não apresentam uma reflexão mais elaborada sobre a existência de grupos específicos entre os estudantes. Este reconhecimento sem um exercício reflexivo talvez nos permita interpretar que os depoentes pouco conhecem ou não se atentam para relação entre esta inserção em grupos e o processo de formação de sua identidade, ou então, como apontamos na discussão sobre a cooperação, não foi possível captar através das entrevistas, uma reflexão mais elaborada.

Em que pese esta pouca elaboração por parte dos entrevistados sobre os grupos, vale destacar que a formação de grupos é um aspecto que merece atenção, posto que muitos autores (TAYLOR, 2000, 2005; CORTINA, 2005, 2007; MELUCCI, 1997; DAYRELL, 2003) apontam para o papel dos agrupamentos entre pares na construção das identidades culturais e nos ajudam a compreender a importância e o valor da participação nestes grupos.

Para Taylor (2000, 2005) e Cortina (2005, 2007), a identidade pode ser compreendida como o modo como cada um define-se a si mesmo e sua ausência configura uma crise pessoal, afetando sua saúde e integridade como pessoa, posto que é a identidade de cada um que “define de alguma maneira o horizonte de sua vida moral: o que realmente é importante para ela, o que lhe concerne profundamente e o que não lhe diz respeito” (CORTINA, 2005, p. 155).

Mas qual o papel e importância dos grupos na construção da identidade pessoal? Fazendo uma retomada histórica, Cortina (2005) nos lembra que nos tempos pré-modernos, a identidade de cada um era determinada antes de seu nascimento, em função de seu estamento social, o qual determinava se iria desfrutar ou não de “honra”. Neste sistema, a desigualdade estabelecida pelo nascimento é uma exigência, pois somente os considerados superiores devem ser honrados. Não há, portanto, nem construção nem escolha da identidade por parte do indivíduo, posto que antes mesmo de seu nascimento seu lugar e função social já estariam determinados.

Na modernidade, com o surgimento da ideia de dignidade, que pressupõe a igualdade entre os seres humanos, o conceito de honra herdada por nascimento

perde sua força e a identidade não é mais imposta pelo local ou posição de origem, mas deve ser, por um lado, uma escolha pessoal e, por outro, resultado de um processo de construção individual. Esta escolha, entretanto, não se dá de forma isolada e autossuficiente, porque no processo de construção identitária, que exige uma tomada de consciência e aceitação de suas características pessoais e históricas, há também a necessidade de reconhecimento dessas características por outras pessoas, “sobretudo aqueles que foram denominados ‘outros significativos’, que são os que importam para uma pessoa e a ajudam a se autodefinir” (CORTINA, 2005, p. 156). É neste sentido que a livre escolha dos grupos de pertencimento é tão importante para a formação das identidades pessoais. Os grupos fornecem um sentido de pertença que possibilita que os indivíduos elejam e redefinam suas identidades, ao mesmo tempo em que propiciam o necessário reconhecimento destas escolhas.

Ao se referirem aos diferentes grupos dos quais fazem parte os estudantes, os professores entrevistados especificam algumas características identitárias que lhes chamam a atenção. Os grupos, em geral, são formados em função de seus gostos musicais (rock e funk), de sua crença religiosa (evangélicos), por sua orientação sexual (homossexuais masculinos e femininos), pelo lugar de moradia (Rocinha, Vidigal) ou apenas por relações de amizade, sem que alguma característica de identidade seja explicitada. Há também aqueles estudantes que não estão inseridos em nenhum grupo específico, que no espaço da escola ficam isolados, “*que não se misturam com ninguém, são tímidos, preferem até fazer trabalho individual, não participam, ficam meio a parte*” (Helen).

Melucci (1997) e Dayrell (2003) observam o papel privilegiado dos grupos juvenis na constituição de suas identidades, pois se constituem enquanto espaços de ação, de reconhecimento e de convivência em uma coletividade que têm a possibilidade de ampliar relações capazes de construir identidades positivas. Os autores, entretanto, ressaltam que alguns grupos podem não cumprir esse fim, porém sugerem que tal potencialidade deveria ser incentivada por aqueles que trabalham com a formação de jovens e adolescentes. Para Melucci (1997, p. 09), “gêneros musicais, participação em grupos, funcionam como linguagens temporárias e provisórias com as quais o indivíduo se identifica e manda sinais de reconhecimento para os outros”.

Os professores explicitaram, igualmente, uma preocupação com a dificuldade de relacionamento e entrosamento entre estes grupos, o que em alguns momentos, em sua visão, prejudica o bom andamento das atividades pedagógicas em sala de aula. Nesta perspectiva, para Olinda, *“eles têm grupos fechados, alguns têm grupos fechados, na hora de fazer trabalho em grupo só querem fazer com determinado grupo. Aí se o outro quer entrar, não deixam...”*. Assim, a noção de grupo torna-se um tema a ser refletido quando o mesmo interfere no trabalho pedagógico, o que nos leva a perceber que talvez eles sejam notados principalmente em função das atividades escolares.

Em outros momentos, entretanto, é a presença de um bom entrosamento que prejudica o desenvolvimento das aprendizagens, quando são promovidas brincadeiras e dispersões nos momentos em que a atenção é necessária. Olinda relata, ainda, que sempre propõe trabalhos em grupo, com o objetivo de contribuir com a socialização e integração dos estudantes, o que demonstra sua preocupação com este aspecto da formação dos jovens. No entanto, esta contradição – ora os grupos ajudam, ora os grupos atrapalham – só foi identificada e desenvolvida no depoimento desta professora.

Neste sentido, Dayrell (2003) adverte, a partir de pesquisa empírica, realizada com jovens pertencentes a grupos musicais (rap e funk) que ao avaliarem suas experiências escolares esses jovens consideram que a instituição escolar não valoriza suas expressões culturais e suas formas de organização, distanciando-se de seus interesses e necessidades. Assim, segundo a pesquisa de Dayrell (2003) e segundo o depoimentos dos professores entrevistados, os grupos entre pares são importantes para a formação de identidades, mas pouco ou nada significados no cotidiano da escola.

Não obstante, os professores se mostraram preocupados com os conflitos e rivalidades que se manifestam em vários momentos em sala de aula, quando, por exemplo, algum aluno é solicitado a apresentar sua opinião sobre determinado assunto e é logo interrompido por outro, antes mesmo de completar seu raciocínio. Essas rivalidades se expressam, ainda, por xingamentos, ofensas e pela falta de paciência com os diferentes ritmos e maneiras de realizar as atividades escolares.

Segundo os professores, o que se percebe, nestes casos, não é uma discordância de ideias, pois muitas vezes o raciocínio não é ouvido e compreendido, mas uma oposição à pessoa, um desejo de desqualificá-la a todo o

momento, como sinaliza Ideia: *“porque se um fala uma coisa, o outro já vêm e critica. Outras vezes a resposta que eu dou, o outro ‘ai, viu, tomou um fora’ e eu falo ‘não, isso não é um fora’, quer dizer, às vezes eles não deixam nem o professor concluir, ele já está armado pra tentar ridicularizar o outro”*.

Os professores apontaram também que em alguns casos, essa rivalidade não surge dentro da escola, mas adentra a escola a partir da comunidade de origem dos estudantes, o que pode estar demonstrando que o pertencimento a determinado grupo provoca em alguns estudantes uma resistência em conviver com aqueles grupos distintos do seu. Podemos supor que o que está em jogo, nestes casos, é a dificuldade de se lidar adequadamente com a relação entre identidade e diferença.

Nesta perspectiva, ao mesmo tempo em que a agregação em grupos de afins é saudável e cumpre um papel fundamental na constituição da própria identidade, pois a partir da partilha de características comuns nos reconhecemos dentro de um grupo, por outro lado, pode provocar a negação daquelas identidades que possuem características que não compartilho e que estão presentes em outros grupos. Isto ocorre, geralmente, porque cada indivíduo em seu processo de individuação procura negar as outras comunidades, desconsiderando que nestas também há outros sujeitos na luta para construir e manter sua identidade (Trias, 2002).

Para os professores, todavia, esses conflitos e dificuldades de aceitação da diferença ocorrem com maior frequência nas turmas do 1º ano do Ensino Médio, o que pode ser interpretado como fruto da imaturidade e estranhamento inicial, no espaço do Colégio Guarani, como comenta Lia: *“Não sei se é porque tem mais aluno de primeiro ano, que vem de escolas diferentes e se encontram aqui na escola. Então, eu acho que até um aceitar o outro leva certo tempo. Quando chega no segundo ano a gente tem menos problemas de disciplina, de rivalidade entre os alunos”*.

Embora os professores não explicitem, essa diminuição dos conflitos e rivalidades nas turmas mais avançadas pode ser interpretada como resultado do amadurecimento pessoal, do maior entrosamento entre os diferentes grupos e do desenvolvimento de uma postura mais respeitosa com as diferenças, que reconhece a igualdade de dignidade de todas os grupos presentes no espaço escolar. Por outro lado, não seria absurdo lembrar que historicamente a escola tem

importante papel na uniformização das diferenças (CANDAU, 2008, 2011). Assim, quanto mais tempo na escola, ou seja, a partir do segundo ano de inserção no Colégio Guarani, os estudantes estariam mais adequados, mais normatizados, às regras de convivência da escola. Vale ainda a hipótese de que os conflitos talvez diminuam devido à grande evasão escolar que o Colégio Guarani enfrenta. Seriam os que permanecem na escola aqueles que melhor se adequam às exigências escolares e às regras de convivência do Guarani? Não podemos responder tal questão com os dados que temos, mas os dados nos permitem, ao menos, formulá-la.

Candau e Leite (2006) enfatizam que a perspectiva intercultural coloca o caráter provisório de nossa identidade, que deve ser visto com maior cuidado e atenção pelo pensamento e pela prática pedagógica. Essa provisoriedade das identidades individuais e coletivas, juntamente com seu hibridismo e fragmentação, constituem o processo de construção das identidades individuais e coletivas que ocorre dentro do espaço escolar, sendo também fruto das relações de poder aí existentes.

Por outro lado, essa perspectiva pode contribuir para o enfrentamento de muitas questões que a diferença coloca no dia a dia de nossas escolas. A discussão e explicitação das estreitas relações entre diferença e identidade, do conceito de alteridade, de questões da linguagem no cotidiano escolar e da diferença deficiente são exemplos dessa contribuição.

Dentre as críticas feitas à postura de reconhecimento da diversidade cultural e de valorização de suas diferentes expressões, é importante destacar a acusação de relativismo cultural e moral. Segundo esta interpretação, toda e qualquer postura ou comportamento devem ser aceitos, por constituírem expressão de determinado modo de ser e de pensar, os quais devem ser considerados legítimos.

Respondendo a esses questionamentos que associam a perspectiva intercultural ao pensamento pós-moderno, e conseqüentemente, acusam-na de promover um relativismo moral, podemos concordar com Candau e Leite (2006, p. 135) que reconhecem a pertinência desta preocupação e asseveram, entretanto, que a preocupação com a superação da “pretensão de universalidade dos valores e saberes tradicionalmente veiculados por nossas escolas não precisa implicar a tolerância com o intolerável”. Advertem, além disso, que as fronteiras entre o

tolerável e o intolerável não estão postas de antemão e propõem “que sejam negociadas e permanentemente renegociadas, com base em princípios democráticos radicais”. Desse modo, apontam o diálogo como caminho possível para enfrentar as questões postas pelas diferenças no cotidiano escolar.

Ao defender que a escola promova junto aos estudantes habilidades que os capacitem a se tornarem membros reflexivos e independentes de suas famílias e comunidades, MacIntyre (2002) considera que a aprendizagem dessas virtudes é necessária para que os jovens consigam fazer escolhas que sejam boas para si mesmos e levem em conta o bem da coletividade. Ao contribuir com o pensamento reflexivo de seus educandos, os professores têm a possibilidade de lhes fornecer ferramentas para lidarem racionalmente com os conflitos oriundos de seus preconceitos e dificuldades de aceitação da diferença.

Em algumas entrevistas, a família foi responsabilizada pelos problemas de relacionamento entre os estudantes. Na visão desses entrevistados, os estudantes chegam à escola sem uma formação familiar que lhes possibilite relacionar-se bem com os colegas e com seus professores, e sem uma disciplina pessoal que contribua com sua aprendizagem, como afirma Cravo: *“Infelizmente, as famílias não estão sendo capazes disso, de dar essa formação, que já era pra gente receber com essa educação de como se comportar e tal, realmente você vê que eles não sabem”*. Por outro lado, os familiares (pais ou responsáveis) são frequentemente chamados à escola, para que tomem conhecimento dos problemas e adotem alguma medida, junto com a escola, para resolver problemas de comportamento dos estudantes. Vale aqui lembrar a tentativa de escola de registrar atrasos dos estudantes e chamar os responsáveis para contornar tais situações.

Embora não apareça de forma explícita nas falas, ao afirmarem que os estudantes não possuem um comportamento adequado que possibilite que se relacionem bem e que contribua com sua aprendizagem, os professores parecem estar supondo que os estudantes deveriam chegar à escola com uma formação de atitudes e valores constituída, ou seja, com uma formação moral pronta. Entretanto, não podemos deixar de considerar que o processo de escolarização se inicia (pelo menos obrigatoriamente) aos seis ou sete anos de idade e que a formação de valores e atitudes é um processo que se inicia na infância e estende até a idade adulta, conforme as teorias mais consagradas da psicologia do

desenvolvimento moral, elaboradas por Piaget e Kohlberg. Por outro lado, ao chegarem ao ensino médio, os estudantes já possuem, além de sua trajetória de vida, no mínimo oito anos de escolarização, o que nos possibilita supor que a responsabilidade pela ausência ou presença de um comportamento adequado não pode ser creditada apenas à sua família, mas deve também ser compartilhada com a escola.

Luca, entretanto, aponta para uma prática que nos parece mais produtiva do que a busca por culpados pelos problemas de comportamento e relacionamento entre os estudantes: *“Tinha um problema em uma turma, um aluno dando problema, ela [a diretora] chamava o responsável, chamava o pai, chamava o aluno, conversava, se comprometia, fazia um pacto ali”*. Neste sentido, a busca por uma parceria e corresponsabilidade entre a escola e a família parece ser o melhor caminho a ser seguido, segundo a depoente, muito mais porque, neste caso, leva-se em conta que pais e professores precisam entrar em acordo sobre quais comportamentos e atitudes são necessários para que os estudantes adquiram uma boa convivência e se apropriem dos conhecimentos escolares.

4.1.3 Outras características

Embora o que mais tenha sido enfatizado na fala dos professores seja a relação de cooperação e amizade e a presença de diferentes grupos, alguns outros aspectos do relacionamento entre os estudantes foram apontados, embora em menor ocorrência.

Na visão de alguns entrevistados muitas dessas relações são superficiais, imediatas e individualistas. São permeadas por provocações e agressividade e a violência entre os estudantes parece estar se banalizando. Há também a presença de lideranças, o que é avaliado tanto positivamente – quando chamam a atenção dos colegas nos momentos em que estão prejudicando o andamento das aulas – como negativamente – em momentos que suscitam brincadeiras e provocações que dispersam a atenção dos colegas.

Abramo (1997) considera que o modo como a juventude é vista e compreendida socialmente sofreu importantes transformações entre as décadas de 1950 e o final do século passado. De uma juventude inerentemente predisposta à

transgressão e à delinquência, materializada na imagem dos “rebeldes sem causa” nos anos cinquenta, passando por uma geração que representava uma ameaça da ordem social, política, cultural e moral a partir de uma postura crítica aos regimes autoritários nos anos sessenta e parte dos setenta, a juventude passa a ser vista nos anos oitenta com características opostas aos dos anos sessenta: o individualismo, o consumismo, o conservadorismo e a apatia diante de questões políticas são suas marcas mais destacadas. Na última década do século, entretanto, na visão de Abramo (1997), outra mudança ocorre na visibilidade social da juventude, não sendo mais a apatia e o individualismo que se destacam, mas a presença de jovens em atividades individuais e coletivas nas ruas das grandes cidades, sendo destacados os grupos de meninos de rua, as gangues e os arrastões entre outras formas de vandalismo.

Fruto de uma situação anômala, da falência das instituições de socialização, da profunda cisão entre integrados e excluídos, de uma cultura que estimula o hedonismo e leva a um extremo individualismo, os jovens aparecem como vítimas e promotores de uma “dissolução do social”. O pânico, aqui, se estrutura em torno da própria possibilidade de uma coesão social qualquer. (ABRAMO, 1997, p.32)

Caberia aqui, considerar, junto com Cortina (2005, p.181), o papel dos valores que compõe uma ética cívica – liberdade, igualdade, solidariedade, respeito ativo e diálogo – no enfrentamento do individualismo e do hedonismo, atribuídos como característicos do comportamento juvenil contemporâneo. Para a pensadora espanhola, estes são valores “que qualquer escola, pública ou privada, deve transmitir na educação, porque são os que durante séculos tivemos que aprender e que já fazem parte de nosso melhor tesouro”.

Como exemplos de posturas solidárias e de respeito ativo, merece destaque o fato de a escola possuir alguns alunos especiais incluídos nas turmas, os quais – segundo os depoentes – são muito bem recebidos pelos demais, que os auxiliam em suas dificuldades. Este seria um importante aspecto para entendermos as relações entre os estudantes com a diferença. No entanto, foi pouco mencionado e quando o foi, não houve considerações ou problematizações mais elaboradas sobre o tema.

Por fim, os professores indicaram, que as relações entre os estudantes não se restringem aos momentos em que estão juntos fisicamente, mas prosseguem no ambiente virtual por meio das diferentes redes sociais, das quais alguns

professores também fazem parte. Ainda que não seja o objetivo desta pesquisa, vale destacar que as relações pessoais estão, cada vez mais, mediadas por outros ambientes, que não apenas o escolar, mas, sobretudo, o meio virtual. Não podemos afirmar, mas podemos inferir, que cooperação, amizade, formação de grupos, rivalidades e conflitos são características que permeiam as relações juvenis do Colégio Guarani, entre o cotidiano escolar e o mundo virtual.

4.2

O relacionamento entre estudantes e professores

Neste ponto será apresentado e analisado como os professores percebem o relacionamento que se estabelece entre os estudantes e eles próprios. Partimos do pressuposto que essa avaliação está perpassada por uma grande dose de subjetividade e parcialidade, posto que implique, mais diretamente, os sentimentos e atitudes dos próprios entrevistados e que o outro polo dessa relação, os estudantes, não foram ouvidos. Estou ciente dessa limitação e tentarei ponderá-la sempre que for necessária, a fim de não assumir aqui apenas o ponto de vista dos entrevistados, mas também poder entendê-los a partir de outras fontes de dados, principalmente, o trabalho de campo e outras pesquisas empíricas já realizadas pela equipe do GECEC no Colégio Guarani.

Ao serem questionados, em um primeiro momento, sobre o relacionamento dos professores e das professoras com os estudantes, três dos entrevistados disseram que no geral se relacionam bem, cinco afirmaram que essa relação é ruim e nove apontaram que o tipo de relacionamento varia conforme o estilo e postura do docente, ou seja, alguns se relacionam muito bem com os alunos e outros enfrentam muitos problemas.

Como fatores que prejudicam essa relação foram citados, inicialmente, a intransigência, o distanciamento e a falta de cuidado com que alguns professores e professoras tratam os jovens, como também uma postura de desafio e enfrentamento por parte de alguns estudantes. Por outro lado, a qualidade das aulas, a proximidade e a identificação dos educandos e educandas com o professor, foram destacados como fatores que contribuem para um bom relacionamento.

Ao se aprofundarem na descrição e apreciação de suas relações com os estudantes, os entrevistados apresentaram alguns aspectos que serão analisados com mais detalhes, com o objetivo de nos aproximarmos de sua concepção sobre essas relações. Neste sentido, procurei organizar as falas dos professores em quatro grupos, a saber: (1) diálogo; (2) autoridade e respeito; (3) diferenças culturais e regionais e (4) outras características.

4.2.1

“Minha tentativa é democratizar a fala (...) e a turma quer isso”

A presença do diálogo na relação entre professores e estudantes foi apontada como um dos fatores que mais contribuem com a sua qualidade, pois, possibilita que haja a mediação, tanto dos conflitos que surgem entre os estudantes, quanto entre os diferentes interesses dos estudantes e a aprendizagem dos conteúdos programáticos.

O meu papel é de mediador. Primeiro, a minha primeira opção é de nunca tomar partido de ninguém, porque tem a verdade de um e a verdade do outro. Se eu tomo partido de um, eu simplesmente crio uma situação que eu, Emygídio tomei partido, a não ser que fique claro, uma situação clara e evidente que o outro foi simplesmente injusto com a outra pessoa, aí sim eu tenho que tomar partido. Mas quando tem uma situação que há um conflito de entendimento sobre uma determinada coisa, a minha tendência é tentar fazer com que um escute o outro, ainda que entendendo que em um primeiro momento eles não vão querer escutar. Mas a minha tentativa é democratizar a fala, e nesse momento quando que eu tento democratizar a fala, a turma vem a meu favor, porque ela quer exatamente isso, ela busca o convencimento e não o vencer. Eu não tento fazer um vencer o outro, que vencer é acidente, convencer que é o grande barato, porque aí um compartilha com o outro a própria vitória. (Emygídio)

Podemos perceber que o entrevistado compreende o diálogo como uma prática que possibilita o entendimento a partir da apresentação de argumentos. Está também implícita uma postura ética de respeito pelas divergências de opiniões. Por outro lado, o entrevistado Carneiro Leão adverte que, em muitos momentos, os estudantes não possuem uma predisposição para o diálogo, posto que, “o aluno tem um espaço de abertura comigo muito grande, ele pode falar o que achar mais justo, eu discuto e, seu for vencido pelos argumentos, ok! Mas esse ponto em si já está distante no passado, eu não encontro mais alunos que tenham mais disponibilidade para debater”.

Cortina (2007) lembra que o diálogo está intrinsecamente ligado à capacidade comunicativa, inerente ao ser humano, cuja tradição dialógica – que nos remonta a Sócrates, passando pelo pensamento cristão medieval e pela defesa da comunidade de investigação e interpretação de Pierce, já no século XIX – se mantém e ganha diferentes e substantivas abordagens entre os contemporâneos Buber, Levinas, Rorty e Lyotard.

Cortina (2007, p. 174-175) ressalta que, entre as reflexões éticas, é a abordagem de Apel e Habermas que recebe, em nossos dias, a caracterização de “filosofia dialógica” ou “ética do discurso”, o que ocorre, em sua avaliação, por considerar o diálogo

não apenas como um tema apropriado para a filosofia, nem mesmo apenas como o instrumento mais adequado para construir a convivência, entretanto também, como o meio específico da vida humana, através do qual cabe descobrir a verdade das proposições e a justiça das normas. A validade, no fim das contas, do mundo teórico e prático¹⁸.

Os filósofos da ética do discurso buscam um ponto de partida, um “ponto de apoio”, em que possam apoiar sua fundamentação moral. Eles o encontram na constatação inegável de que os seres humanos realizam ações comunicativas, compreendidas como aquelas ações em que um falante e um ouvinte possuem seus projetos pessoais, mas, com o objetivo de coordená-los, buscam, por meio da linguagem, o entendimento mútuo. De modo diverso, as ações estratégicas são aquelas que falante e ouvinte se instrumentalizam para conquistar suas metas individuais, tratando-se como meios, não como fins.

Mesmo considerando que, talvez, a maioria das interações sociais se dê estrategicamente, Cortina (2007, p.178) deseja enfatizar que as ações comunicativas possuem uma prioridade quanto a seu valor, “porque o sentido e a meta da linguagem – o *telos* – consistem em conquistar um entendimento; o uso estratégico da linguagem é – pelo contrário – derivado, já que instrumentaliza o entendimento mútuo¹⁹”.

¹⁸ No original: “... no solo como un tema apropiado para la filosofía, ni siquiera solo como el instrumento más adecuado para construir la convivencia, sino también como el medio específico de la vida humana, a través del cual cabe descubrir la verdad de las proposiciones y la justicia de las normas. La validez, a fin de cuentas, del mundo teórico y práctico.”

¹⁹ No original: “...porque el sentido y la meta del lenguaje – el *telos* – consiste en lograr un entendimiento; el uso estratégico del lenguaje es – por contra – derivado, ya que instrumentaliza el mutuo entendimiento.”

É importante ressaltar, neste ponto da discussão, que a relação entre professores e estudantes não ocorre entre iguais. Há uma diferença de poder e hierarquia, pois como adulto e profissional responsável por planejar, executar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem, o professor possui objetivos e responsabilidades distintas dos estudantes. Neste sentido, podemos compreender que suas ações e interações são estratégicas, posto que visem objetivos outros que o entendimento ou a busca de consenso, mesmo que possamos julgar que, em última instância, seja a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos o objetivo último dessas interações.

Entretanto, no que diz respeito às relações interpessoais e à convivência no espaço escolar, os professores podem cumprir o papel de mediação e promoção de condições para que os diferentes interesses e opiniões possam se expressar e buscar um consenso possível. Nesse sentido, poderíamos interpretar que o professor Carneiro Leão ao dizer que os estudantes não “*estão mais dispostos a debater*” está se referindo à dificuldade desses alunos em se disporem para o entendimento mútuo, em estarem abertos para se deixarem convencer pelo melhor argumento, o que o professor Emygídio, por sua vez, também busca promover no modo como encaminha a resolução de questões e conflitos em suas aulas.

Uma ressalva deve ser feita a respeito desta não disponibilidade para o diálogo por parte de alguns estudantes, apontada na fala de Carneiro Leão. Pesquisa anteriormente realizada no Colégio Guarani, cujos sujeitos foram os estudantes, apontou, entre seus achados, que “os jovens participantes não hesitam quando desafiados a se posicionarem sobre problemas que envolvam suas vidas e crenças” e que “a qualidade da sua participação demonstrou, além disso, que os pesquisados possuem um bom grau de maturidade e capacidade de ouvir e respeitar as diferentes opiniões de seus pares” (CAMARA, 2011, p. 151). Gostaria, entretanto de advertir que com esta observação não pretendo desconsiderar ou desqualificar a interpretação do entrevistado Carneiro Leão, mas sublinhar a carga de subjetividade presente em todos os depoimentos, tal como já mencionado anteriormente. Estou convencido que é este reconhecimento da subjetividade – o que não significa falsidade de dados – é que traz o rigor para as pesquisas qualitativas.

Chama a atenção que os professores, por um lado, identifiquem pouca capacidade de debate entre os estudantes e, por outro lado, quando estes são

ouvidos sem a presença dos professores, eles não só debatem como indicam pouca confiança sobre a capacidade dos adultos de ouvi-los. Talvez, a questão que se coloque aqui é sobre como aproximar vontades semelhantes entre professores e estudantes, numa relação desigual, quando ambos são postos, na sala de aula, para as atividades cotidianas escolares, quando estão em situação desigual de poder e os professores, talvez mais do que estudantes, preocupados com planejamento, execução e avaliação de atividades de ensino e aprendizagem.

4.2.2

“A educação primeiramente é dever dos pais e não do professor”

Em vários momentos os professores explicitaram que uma das características das boas relações entre eles e seus alunos é o respeito mútuo, deixando clara a diferença de status e papéis entre docentes e discentes, assim como a aceitação de sua autoridade, enquanto profissional no espaço da escola.

Para a maioria dos entrevistados, muitos problemas de relacionamento entre docentes e discentes se deve à dificuldade que alguns docentes têm em estabelecer e manter a autoridade perante seus educandos. Alguns professores, na visão dos entrevistados, confundem autoridade com autoritarismo e mantêm uma postura de distanciamento em relação aos estudantes, visando manter o respeito por sua autoridade, como comenta Cravo: *“têm professores que ainda hoje que rejeitam, que confundem, acham que você vai ser ‘amiguinho’ do aluno e que isso vai tirar o respeito e isso não é verdade. Dou liberdade pra fazer brincadeira porque eu faço brincadeira, mas existe sim muito respeito e autoridade”*.

Nesta fala de Cravo está explícita a distinção entre o respeito mútuo, a partir do qual tanto professor quanto estudante podem se relacionar de maneira descontraída, e o respeito pela autoridade do professor, que se funda no reconhecimento de que cabe a ele coordenar os processos de planejamento, execução e a avaliação das aprendizagens. Podemos interpretar que o professor considera que cabe ao docente, tendo clareza desta distinção, estabelecer uma relação de proximidade com os estudantes, sem que sua autoridade enquanto profissional seja colocada em questão.

Um destaque importante merece ser feito, em relação ao papel dos professores, coordenadores e diretores no estabelecimento e respeito pela autoridade docente. Um dos entrevistados, que também exercia à época da

pesquisa a função de coordenador pedagógico, diz que orienta os professores a não se irritarem com os alunos, mas enviá-los à coordenação: “*manda pra gente que a gente vai resolver. Professor não tem que discutir com aluno. Então, o que acontece, se na primeira, o professor falar ‘saia da minha sala, vai resolver esse problema lá fora’, se ele não quer sair chama a direção*”.

Considero que haja aqui uma questão que merece ser pensada com um pouco mais de cuidado. Ao orientar os professores a “não discutirem” com os alunos, o entrevistado parece estar levando em conta que ao fazê-lo estariam colocando em dúvida sua própria autoridade, pois se necessita ser justificada é porque não é reconhecida como legítima (ARENDR, 1992). Por outro lado, ao propor como solução para possíveis conflitos que ocorram em sala de aula, que seja solicitada a intervenção do coordenador pedagógico ou do diretor, está pressupondo que são estes que encarnam a autoridade dentro da escola, e que os professores não a possuem tão plenamente. Talvez fosse mais fecundo manter a orientação de não se perder a calma, enredando-se em discussões tensas, quando o acirramento dos ânimos não possibilita que os argumentos sejam ouvidos e compreendidos, mas, ao mesmo tempo, deixar a cargo do próprio docente buscar os caminhos e medidas frente às dificuldades e problemas de relacionamento por ele enfrentados em sala de aula. Deste modo, mesmo necessitando argumentar para recuperar sua autoridade, quiçá momentaneamente colocada em cheque, o docente não abdica dela totalmente, o que ocorreria caso transferisse, sem mais, para um coordenador ou diretor o ônus de resolver a situação conflituosa.

O papel da família também foi enfatizado como um aspecto importante a ser considerado quando se pensa nas dificuldades enfrentadas pelos docentes em estabelecer uma relação de respeito e autoridade com os estudantes. Assim como apontaram, ao se referirem às relações entre os estudantes, alguns entrevistados avaliam que muitos adolescentes chegam à escola sem uma postura de respeito pela autoridade dos adultos, o que, a seu juízo, deveria ser fruto de uma formação familiar, como assevera Tina:

Porque a educação primeiramente é dever dos pais, não do professor. Professor tem que instruir, tem que ensinar, mas a gente acaba assumindo esse papel dos pais, que eles não têm isso em casa. Esse respeito pelo próximo, esse respeito pelo mais velho, esse respeito pelo colega. Nós ainda temos que educá-los pra conviverem minimamente em grupo, pra se respeitarem minimamente e ainda dar a matéria. Então essa falta do apoio dos pais, da atenção da família, prejudica muito também o nosso trabalho.

Assim, como argumentamos em momento anterior, os professores parecem desconsiderar que o processo de construção de atitudes e comportamentos se estende por toda infância e juventude, e que a adolescência é um momento de crises e questionamentos das regras e autoridade impostas pelo mundo adulto. Também como já argumentado, não consideram que seus educandos têm, no mínimo, oito anos de escolarização. Assim, tal “falta de apoio” não deveria, a meu juízo, ser atribuída apenas à família, mas também compartilhada com a escola.

Essa responsabilização das famílias pelas dificuldades encontradas na escola é recorrente entre os docentes, que em parte pode ser creditado a problemas relacionados à sua formação. A pouca ou nenhuma discussão sobre a construção da moralidade na maioria dos cursos de licenciatura, como nos mostra os estudos de Câmara (2005) e Longo (2009; 2014), bem como a desarticulação entre os conteúdos das diferentes disciplinas e a formação pedagógica, apontada por Gatti e Barreto (2009), podem ser vistas como causas de uma compreensão limitada por parte dos professores, do papel da família e da escola na formação moral de seus estudantes.

Por outro lado, os entrevistados também reconhecem que muitas famílias contemporâneas dispõem de menos tempo para dar atenção à educação comportamental de seus filhos.

(...) eu vejo que, há um tempo atrás, no meu tempo de criança, as mães ficavam em casa cuidando dos filhos e da casa, quem trabalhava eram os homens, os pais. As mães ficavam em casa. Outro dia eu tentei fazer um trabalho em grupo, meu filho precisou fazer um trabalho em grupo, uma maquete. Eu simplesmente não consegui marcar, porque tanto as mães quanto os pais trabalhavam fora e não conseguimos coordenar os horários. (Helen)

Na avaliação de Bazílio e Kramer (2003, p. 121), a disponibilidade dos adultos em relação aos mais jovens vem sendo afetada por uma “progressiva mudança na organização do trabalho, na ação da mídia e nas formas de sociabilidades impostas no mundo contemporâneo”, cujas relações se constituem como individualistas e mercantilistas. Dentre as grandes mudanças ocorridas nas relações de trabalho, que grande impacto provocam nas relações entre os adultos e as novas gerações, destacam a grande inserção da mulher em atividades produtivas remuneradas – externas ao espaço doméstico – e a diluição das fronteiras entre os tempos destinados ao trabalho e à convivência familiar. Esta última se torna cada vez mais escassa, seja pela ausência física dos pais no

ambiente doméstico, seja pelo excesso de atividades tanto destes como dos filhos, as quais passam a ser realizadas individualmente. Os momentos de conversa são cada vez mais raros e quando ocorrem se referem a aspectos práticos, cobranças ou combinações sobre questões pontuais, o que na avaliação dos autores, impossibilita um processo de educação coletiva das novas gerações pelas anteriores.

A responsabilização da família por problemas com a autoridade no espaço escolar também foi apontada por Leite (2009, p.197) no estudo de caso da Escola dos Murais. Na perspectiva das professoras e gestoras, “a família está ausente física e/ou simbolicamente, o que dificulta seu trabalho, pois fica faltando ‘aquela educaçãozinha básica’ que a ela caberia. Porque trabalham fora de casa na maior parte de seu tempo e não sabem o que se passa...”. Segundo a pesquisadora, em muitos outros momentos de suas observações percebeu dificuldades por parte das professoras em lidar com medidas de regulação fundadas na autoridade, muitas vezes, confundidas com autoritarismo.

Outro aspecto que merece ser destacado na discussão sobre a presença do respeito e da autoridade na relação entre professores e estudantes é o papel e a maneira como são vistas as regras e normas. Neste sentido, a abordagem de ética de mínimos e máximos de Cortina (2007; 2008) pode ser uma importante referência na discussão sobre a justiça e necessidade de algumas regras de convivência no espaço escolar.

Cortina (2007; 2008) compreende os mínimos éticos como aquele conjunto de regras e normas sem as quais a convivência respeitosa não é possível. Para a filósofa, os mínimos éticos devem ser estabelecidos a partir de acordos que respondam aos interesses de todos os envolvidos e após pactuados devem ser exigidos de todos. Levando-se em conta que a escola é um espaço, privilegiadamente de aprendizagem formal, as regras e normas a serem definidas dentro dessa concepção de mínimos éticos, devem ter como referência central, além da convivência respeitosa, a promoção de um ambiente propício para os estudos. Aqueles comportamentos e posturas individuais que não afetem ou limitem esse mínimo acordado devem ser aceitos e tolerados pelo coletivo. São, na abordagem de Cortina (1996; 2008), os máximos éticos e são constitutivos das individualidades e identidades presentes no espaço escolar, podendo ser objeto de convite, mas nunca exigidos de todos.

Os educadores também têm de saber quais são os “mínimos decentes” de moralidade na hora de transmitir os valores, sobretudo no que diz respeito à educação pública numa sociedade pluralista. Pois é certo que, por serem educadores, não têm legitimidade para transmitir, sem mais, apenas os valores que lhes pareçam oportunos (CORTINA, 1996, p.57).

Nesta perspectiva, foi perguntado aos entrevistados se havia alguma regra ou norma que contribui nessa relação entre docentes e discentes. Uma das orientadoras educacionais citou o regimento interno da escola, afirmando que é apresentado aos alunos no início de cada ano letivo, quando também lhes é dito o que a escola e os professores esperam deles, no que diz respeito a sua postura e comportamento.

Entretanto, os demais entrevistados apontaram que, por um lado, as regras não são claras e são interpretadas de maneiras diferentes por cada docente, e, por outro lado, que são impostas de forma autoritária, sem que sua função e necessidade seja discutida pela comunidade escolar. Em ambos os casos, na visão dos professores entrevistados, as regras e normas escolares não contribuem com a melhora das relações entre docentes e discentes, conforme argumenta Cravo:

existe um medo, um terrorismo na escola, eu acho que é cada vez maior, que piora essa relação e há uma “judicialização” das relações, um medo muito grande de processo, você tem que se precaver o tempo inteiro, há sugestões por parte da direção pra que você não tenha um relacionamento direto com esses alunos pra evitar possíveis problemas, então há um certo medo.

Com relação às regras e normas foi também mencionada a exigência da frequência e do cumprimento do horário, o que, segundo nossa observação, já mencionada quando da apresentação do campo de pesquisa, é uma norma descumprida de forma recorrente tanto por muitos professores como pelos estudantes.

Cabe destacar que além do professor Cravo, outro professor também apresentou uma reflexão mais elaborada sobre a relação da escola e sua direção com as regras e normas, se reportando a concepções baseadas no pensamento do filósofo Michel Foucault:

Eu acho que o que vale aqui é a velha ameaça vigiar e punir, câmeras lá em baixo, “se você, não sei o quê, vou te botar pra fora”. Eu uso isso, porque a estrutura da escola obriga a isso. (...) Se você observar, a estrutura da escola é a mesma estrutura da cadeia e do hospital, que são instituições que, historicamente, sempre tiveram poder sobre o corpo das pessoas. (Chico)

As referências dos entrevistados às normas escolares, bem como ao modo como são estabelecidas e (des)cumpridas, permite interpretar que, no geral, toda a

comunidade escolar se comporta em relação a elas de forma moralmente heterônoma. Ao ser simplesmente apresentado aos estudantes, no início do ano letivo, sem um processo de discussão sobre os porquês de suas regras e sem possibilidade de ser revisto, tanto por docentes quanto por discentes, o regimento interno não tem condições de ser assumido como um conjunto normativo fruto de uma deliberação coletiva, o que melhor caracterizaria uma postura de autonomia moral.

Ao considerar que as relações no espaço escolar estão se “judicializando”, Cravo, no que é seguido por outros entrevistados, denuncia uma característica sintomática de instituições nas quais regras e normas são estabelecidas e assumidas de forma heterônoma. Essa característica, por sua vez, torna-se mais intensa em ambientes submetidos às políticas de vigilância, como aponta a reflexão apresentada pelo professor Chico.

É importante ressaltar que, em ambientes nos quais as relações são reguladas por normas e regras estabelecidas de forma heterônoma, é de se esperar que sejam cumpridas apenas por aqueles que estão em posição de subalternidade e burladas por estes quando vislumbram a possibilidade de escaparem às sanções. Ao serem aplicadas, as próprias sanções são, na maioria das vezes, consideradas injustas por aqueles a elas submetidos, não possuindo caráter educativo em relação a quem desobedeceu à norma, bem como não reparando o eventual mal causado em função de seu descumprimento, seja à coletividade ou a alguém em particular.

A partir das falas e avaliações dos professores entrevistados, é possível refletir, junto com Cortina (1996; 2008), o quanto uma educação moral e cidadã dos jovens estudantes do Colégio Guarani seria consistente, se uma abordagem de mínimos e máximos éticos fosse tomada como referência para o estabelecimento das normas e regras que regem a convivência entre os diferentes sujeitos do espaço escolar.

As éticas de justiça ou éticas de mínimos ocupam-se unicamente da dimensão universalizável do fenômeno moral, isto é, daqueles deveres de justiça exigíveis de qualquer ser racional, e que, efetivamente, só são constituídos de exigências mínimas. Ao contrário, as éticas de felicidade pretendem oferecer ideais de uma vida digna e boa, ideais que se apresentam hierarquicamente e englobam o conjunto de bens que os homens usufruem como fonte de maior felicidade possível. São, pois, éticas de máximas, que aconselham a seguir o modelo e convidam-nos a tomá-los como norma de conduta, mas não podem exigir ser

seguidos, visto que felicidade é tema de aconselhamento e convite, e não de exigência (CORTINA, 1996, p.62).

Dubet (1998), por sua vez, ao pensar a escola enquanto instituição, afirma que ela sofreu um declínio a partir da modernidade, de modo que os papéis de estudante e de professor não estão mais previamente definidos, necessitando ser cotidianamente reconstruídos. Neste sentido, a autoridade docente não é determinada pela posição de professor ou de adulto, mas deve ser reafirmada e justificada no cotidiano, a partir das relações que estabelece com seus educandos.

Do ponto de vista dos alunos, a construção da individualidade se realiza sobre um duplo registro. É preciso “crescer” no mundo escolar e naquele do adolescente. Alguns o conseguem com facilidade. Outros, ao contrário, vivem apenas em um destes registros. Então sua experiência escolar se desfaz, ela não tem mais muito sentido se os professores não são capazes, por seu engajamento e seu talento, de construir as motivações que, via de regra, não são oferecidas aos alunos. Isto se torna mais difícil na medida em que não estão numa idade em que a percepção da utilidade social dos estudos, obter um emprego e uma qualificação, seja suficiente para dar sentido à escola. (DUBET, 1998, p.29)

Leite (2009, p.200) lembra o processo de massificação que atingiu a escola no que se refere ao atendimento, o que teve como importante implicação a diversificação de seu corpo discente, dificultando o estabelecimento de uma uniformização institucional. Além disso, a pesquisadora acrescenta que a concessão crescente de autonomia socialmente concedida aos jovens e adolescentes entra em choque “com a pretensão de imposição do papel de aluno isolado das suas demais experiências sociais”. Como exemplo, cita as constantes reinvenções do uniforme, por parte dos alunos, que, acrescentam adereços por cima do *jeans* e da camiseta branca, como forma de romper com seu desenho homogeneizador.

4.2.3

“Eu acho que é um conflito de gerações mesmo”

Os entrevistados também se referiram às diferenças sociais, culturais e geracionais como fatores que provocam um distanciamento que dificulta o bom relacionamento entre professores e estudantes.

As referências às diferenças sociais e culturais aparecem de forma mesclada nas falas dos entrevistados, para os quais, por pertencerem a classes sociais distintas de seus educandos, alguns docentes, de classe média, moradores

das proximidades do Colégio Guarani, possuem vivências culturais muito distintas dos estudantes, que são oriundos das classes populares, moradores em sua maioria das favelas do entorno da escola. Por pertencerem a outro universo cultural, os docentes possuem, na visão de alguns entrevistados, expectativas com relação aos jovens, que muitas das vezes não condizem com a realidade.

Ele cria uma expectativa nesse aluno ancorada na expectativa que ele tem, às vezes, do próprio filho. E aí o que acaba acontecendo? Como a diferença é grande em alguns aspectos, não no aspecto da educação, mas de comportamento, ele cria o paradigma que aqui vai ser sempre ruim. Então, ele entra aqui batendo. Há uma outra situação. O professor ele se manteve com a verdade e não quis evoluir, não quis se reciclar. Então, ele entra com a verdade dele dentro de sala e quando ele encontra um grupo de alunos falando uma outra linguagem, de verdades que ele desconhece, aí ele baixa o chicote, por quê? Porque aquilo não é a fala dele [professor]. Então, a forma dele se defender é sendo rude, é criando um campo de força. Então, a relação fica complicada. Eu vejo muito isso. (Emygídio)

Merece ser destacado nesta fala, o que é recorrente nos depoimentos de outros entrevistados, a dificuldade de alguns docentes em compreender e se fazerem compreendidos pelos estudantes, o que pode ser fruto de uma falta de sensibilidade ou de limite em sua formação docente, como enfatiza a orientadora educacional Elza, para quem alguns professores não conseguem se expressar na linguagem dos jovens: *“talvez até por falta de preparo (...) Os professores, quanto estão na universidade, é como se todos os alunos fossem de classe média, e quando chegam na escola pública, eles não observam isso. Então, eles não estão preparados para trabalhar com esse público”*.

A dificuldade de alguns professores em lidar com as diferenças culturais, que em geral se expressam por comportamentos e pela linguagem de muitos de seus educandos, pode ser interpretada, junto com Andrade (2009), como fruto de um modelo de escola pensado para atender a estudantes pertencentes à classe média branca, filhos de famílias escolarizadas e formadas a partir de valores cristãos e ocidentais. A isto se acrescenta uma formação docente – abstraindo-se as carências e limites dos cursos de licenciatura já mencionados anteriormente – fundamentada em uma epistemologia monocultural (SEMPRINI, 1999; ANDRADE, 2009a), que possui entre seus principais princípios a crença na objetividade da realidade e do conhecimento e na autonomia da realidade em relação à linguagem, o que produz uma sobrevalorização da linguagem científica,

considerada a mais correta e precisa descrição da realidade, e conseqüente desvalorização dos modos de expressão culturalmente diversos.

A distância linguística e cultural entre parte dos professores e os estudantes pode ser agravada, igualmente, pela ausência nas práticas pedagógicas da interlocução entre “o saber científico e o saber popular; a linguagem letrada dos livros e a linguagem dinâmica e icnográfica dos filmes, desenhos e novelas.” (ANDRADE, 2009a, p. 45).

Para Candau (2011), nossas instituições educativas, por estarem construídas a partir de uma matriz político-social e epistemológica moderna, que dá prioridade ao que é uniforme e homogêneo, ignoram as diferenças ou as consideram um problema que deve ser resolvido. Em sua avaliação, as diferenças estão presentes e se impõem no ambiente escolar, entretanto, o modo como são vistas e percebidas pelos docentes pode ser categorizado em dois grupos: o primeiro se refere às diferenças relacionadas às desigualdades sociais, econômicas, cognitivas ou físicas geralmente associadas a ritmos de aprendizagem considerados fora do padrão de normalidade; o segundo grupo é composto pelas diferenças que se relacionam com a construção de identidades étnico-raciais, de gênero, de opção religiosa e de orientação sexual e são percebidas como motivadoras de comportamentos preconceituosos e discriminatórios.

Quanto às diferenças geracionais, os entrevistados, em sua maioria se reportam à ideia de conflito de gerações, considerado como inerente às relações entre adultos e jovens e apontam que se deve a dificuldades tanto de professores quanto dos estudantes em lidarem uns com os outros. De sua parte, os professores têm, em geral, muita resistência em rever seus valores e acompanhar as mudanças pelas quais a juventude está passando, bem como uma grande dificuldade em compreender sua linguagem e sociabilidade, como explicitam dois entrevistados:

(...) porque eles mudaram a sociabilidade. Uma coisa que eles fazem com você que você acha que é desrespeito, muitas vezes não é desrespeito. (...) Olha, um exemplo que eu achava, é que, às vezes, vinham muito em cima de mim no começo, aquilo ali... me sentia sufocado. Tem professor que detesta, se sente sufocado, que acha isso desrespeito, que [os alunos] têm que esperar dentro de sala de aula etc. E uma vez conversando com eles falaram que, pelo contrário, aquilo ali é como se estivessem me recebendo. Eu nunca tinha parado para pensar nisso assim, que era a forma deles falarem, uma brincadeira. (Cravo)

Então eles [os professores] trazem valores que deveriam ser revisitados e não são, por esses professores, e aí é um choque. Bate de frente com o aluno e o

aluno só está pedindo assim “puxa vida, vamos acompanhar as coisas como são”, e, às vezes, os professores não querem mudar, aí fica muito difícil. (Olinda)

Foi enfatizada também, a dificuldade de parte de alguns professores em lidar com as novas tecnologias que se fazem cada vez mais presentes nos ambientes escolares (redes sociais; telefones celulares), seja em utilizá-las como ferramenta pedagógica ou no modo como reagem ao se depararem com seu uso pelos estudantes dentro de sala de aula, como observa Vera: *“a gente ainda está capengando nessa coisa de utilizar os dispositivos móveis pra fazer alguma coisa que preste na sala de aula. Eu até de vez em quando tenho procurado usar”*.

Além dos aspectos já apontados quando da discussão das diferenças sociais e culturais entre professores e alunos, a dificuldade de alguns professores em levar em conta o momento de vida específico pelo qual estão passando seus educandos, poderia sim ser creditada ao que se batizou de conflito de gerações e aceito como um fenômeno comum da sociabilidade entre jovens e adultos. Todavia, por terem optado pela carreira do magistério, em especial, para atuarem na educação básica, os docentes não deveriam se furtar de possuir uma sensibilidade mais elaborada para as características específicas das fases da infância, adolescência e juventude, bem como abertura pessoal para rever suas crenças e atitudes, sob o risco de não conseguirem realizar seu trabalho a contento ou, como revelam os depoimentos, de não conseguirem sequer se comunicar com o público alvo de seu trabalho.

Mais uma vez nos esbarramos em problemas e limites de uma formação docente que possivelmente prioriza os conteúdos disciplinares específicos (GATTI e BARRETO, 2009) em detrimento dos conhecimentos de psicologia e sociologia da infância e da juventude, cujos profissionais que irão atuar na formação desses sujeitos deveriam ter acesso.

No que se refere à presença das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) no ambiente de sala de aula e às reações dos professores frente a elas, alguns pesquisadores (MAMEDE e DUARTE, 2008; LUCENA, LINHERES e RAMOS, 2012) defendem a possibilidade de sua inclusão a partir do reconhecimento das vivências dos estudantes com estas tecnologias, as quais extrapolam o ambiente escolar, visando a construção e o desenvolvimento de novas e produtivas práticas pedagógicas, de modo a superar tanto as concepções tecnofóbicas, contrárias a qualquer técnica, quanto os discursos proselitistas que

apregoam que a solução para todos os problemas educacionais está no uso dessas novas tecnologias da informação e comunicação.

Há que se considerar, igualmente, que a maioria dos docentes vivenciaram seu processo de escolarização em um momento em que as TIC estavam se constituindo e se consolidando, e são, portanto, considerados “imigrantes digitais”, e alguns têm mais dificuldade que outros de se adaptar a elas: “*eu já não gosto muito de informática, a tecnologia pra mim... Eu sou a única professora que não aceita tecnologia*” (Sandra). Por outro lado, seus alunos são todos “nativos digitais”, que não apenas fazem uso corrente dessas tecnologias, como exploram “de forma criativa e diversificada tudo o que essas tecnologias têm a oferecer, ultrapassando, inclusive, os limites originalmente estabelecidos para o uso regular delas” (MAMEDE e DUARTE, 2008, p.777).

Sobre a presença, cada vez mais intensa das TIC nos ambientes escolares, caberia ainda advertir, com Lucena, Linhares e Ramos (2012), que sua implantação nas escolas, a partir das últimas décadas do século XX, deu-se não apenas visando modernizar os processos educativos, mas também por fortes pressões mercadológicas, e que nas salas de aula, em sua maioria, apesar do acesso de seus estudantes às mais diferentes tecnologias, estas continuam sendo utilizadas “na mesma lógica que o livro didático, a revista, o jornal ou a televisão – consumir/receber informação” (LUCENA, LINHARES e RAMOS, 2012, p. 378), em detrimento de seu potencial de uso aberto e colaborativo. “*Eu mando um trabalho pra eles pelo Facebook. Eles baixam, eu digo que não precisa do papel, ele pode olhar no celular dele pra fazer o exercício em sala. Até pra motivar e não excluir, porque eu acho muito complicado essa coisa de você excluir completamente a tecnologia*” (Vera).

Ainda sobre o conflito geracional, da parte dos estudantes, foi mencionada uma postura que desvaloriza a experiência e a vivência dos adultos e considera que as gerações mais velhas são ultrapassadas e não têm nenhuma contribuição a lhes oferecer: “*acham que adulto não sabe nada, que eles é que sabem mais, eles é que sabem das coisas e que a gente conseguiu essa posição sem saber nada, não imaginando que nós também já fomos jovens*” (Tina); “*isso tem me indagado um pouco. O que isso significa? Quer dizer, velhos no sentido, na maioria das vezes, de ultrapassados, e não de experientes*” (Vera).

Essa desvalorização da experiência dos professores pelos estudantes pode ser interpretada como um dos resultados de um fenômeno que tem se intensificado nos últimos tempos, a saber: a desvalorização e a conseqüente negação da condição de adulto, do próprio envelhecimento. Em sociedades ocidentais e contemporâneas, ser jovem é apresentado como um ideal a ser perseguido, ou melhor, a ser conservado. Mesmo que admitamos que a busca pela “eterna juventude” não seja um sonho recente da humanidade, o que assistimos em nossos dias são adultos que, no desejo de parecerem sempre jovens, não vivem suas vidas de modo que se constituam em experiências dignas de serem partilhadas. Ao se recusarem a admitir que estejam envelhecendo, negam-se a viver a vida como uma experiência única, na qual o passado pode estar repleto de sentidos e significados que enriquecem o presente e se tornam fonte de ensinamentos para o futuro. Se não reconhecem o valor da própria experiência, como podem as gerações mais velhas se tornarem exemplos a serem seguidos pelos mais jovens, sejam filhos ou alunos?

O não reconhecimento de sua experiência de vida faz com que as gerações adultas não apenas deixem de cumprir seu papel de guias e de referência para os mais jovens, mas fortalecem, igualmente, os argumentos que defendem que em uma “sociedade da informação” como a contemporânea, pais e professores têm pouco a oferecer a seus filhos e educandos, visto que estes têm mais acesso às informações e aos meios de adquiri-las do que as gerações mais velhas. Este raciocínio, entretanto, desconsidera a importante distinção entre informação e conhecimento, e entre obter conhecimento e dar sentido a ele.

Caberia retomar, aqui, a reflexão sobre o papel das gerações adultas na construção de princípios e valores pelas novas gerações, que só podem negar ou afirmar valores se estes lhes são apresentados por aqueles que os vivenciam e os testemunham. Neste sentido, os adultos não podem se furtar a seu papel de ensinar valores e normas de conduta. Entretanto, esta tarefa exige tempo e disponibilidade, bem como o reconhecimento de que já não se é mais jovem, que se é responsável, mesmo que coletivamente, pelas gerações mais jovens. Mesmo que se considere que os jovens têm muito a aprender com seus pares, com suas próprias vivências, não se pode negligenciar que existe toda uma história e tradição que só os mais velhos lhes podem transmitir e que são fundamentais para a constituição de sua identidade.

Para Cortina (2001), a pergunta sobre a possibilidade da educação moral, ou seja, se é possível se ensinar a virtude, é uma das mais antigas questões que se fazem os pedagogos e psicólogos ocidentais. Entretanto, esta questão vem sendo substituída por outra, que merece sua atenção: “vale à pena ensinar um comportamento virtuoso?” Segundo o argumento da filósofa espanhola, não se coloca em dúvida a necessidade de se ensinar habilidades técnicas, que capacitam as novas gerações a conquistarem níveis satisfatórios de bem estar, o que a seu juízo se deve ao triunfo de uma racionalidade instrumental nas sociedades modernas e contemporâneas ocidentais. Então, por que duvidamos ou fugimos – como profissionais da educação – da difícil tarefa de educar em valores? Tal como apontam os depoimentos, esta é uma missão urgente, mas, muitas vezes, é vista como tarefa de outros, principalmente, como tarefa exclusiva da família.

MacIntyre (1990), por sua vez, defende que a escola não deva se preocupar apenas em capacitar as novas gerações para exercer uma função produtiva dentro da sociedade, mas ensiná-las a pensar por si mesmas, adquirindo independência de critérios e tornando-se ilustradas, no sentido dado a este termo por Kant. Entretanto, adverte o pensador britânico, nas sociedades modernas esses dois objetivos entram em contradição, e os sistemas educativos priorizam uma formação técnica e especializada, em detrimento de uma cultura geral, cuja aquisição e domínio, ofereceria condições de cada jovem pensar por si mesmo. Esse tipo de educação, defende MacIntyre (2002), deveria se fundamentar nas tradições das comunidades particulares, sem desconsiderar, todavia, que cada tradição é, enquanto tal, resultado de uma narrativa particular e suas verdades e valores, mesmo sendo referencia para determinado grupo, não podem ser universalizados. Neste sentido, o filósofo advoga que as novas gerações, embora educadas dentro de uma determinada tradição, devam entrar em contato com o modo como as demais tradições, inclusive aquelas porventura antagônicas à sua, veem e interpretam suas crenças e costumes. Desse modo, acredita MacIntyre (2002), será possível construir uma visão de mundo mais crítica e tolerante em relação às diferentes visões de mundo e concepções de bem viver.

Mas o que a educação tem que perseguir em relação a todas as crianças, se não for uma piada, é igualmente, o desenvolvimento de capacidades tais que as capacitem a tornarem-se membros reflexivos e independentes de suas famílias e comunidades políticas e a inculcação de virtudes tais que são necessárias para nos

orientar na realização de nossos bens, tanto comuns como individuais²⁰. (MACINTYRE, 2002, p. 02)

Para poder dar uma resposta satisfatória à questão sobre a validade de se ensinar um comportamento virtuoso, em sociedades nas quais a luta pela sobrevivência privilegia àqueles técnica e socialmente hábeis, Cortina (2001, p. 212) nos desafia a pensar sobre uma questão que considera anterior a toda e qualquer outra no terreno da educação moral: “acreditamos seriamente que vale a pena, apesar de tudo, ensinar a apreciar aqueles valores pelos quais pareceu lutar a Modernidade: a liberdade – entendida como autonomia –, a igualdade, a solidariedade ou a imparcialidade²¹”.

Ao se perguntar se vale a pena ensinar estes valores, o que Cortina (2001) está colocando em questão é se queremos promover uma educação que vise a construção de sociedades verdadeiramente democráticas, as quais, a seu juízo, não podem prescindir desses valores. A liberdade é compreendida em seu sentido de autonomia para tomar decisões que dizem respeito ao tipo de vida que se queira viver e como direito de participar politicamente nas decisões que afetam o coletivo, levando em conta as consequências para todos os afetados. A solidariedade, também é compreendida em dois sentidos: no primeiro como uma atitude que constrói e sustenta uma rede de relações que mantêm unidos os membros de uma sociedade, com o objetivo de construir e manter um entendimento comum sobre os destinos da comunidade; no segundo, como uma atitude social orientada a empoderar os mais frágeis, posto que é necessário fomentar a igualdade, para que todos possam exercer sua liberdade. “Em um mundo de desiguais, em que a desigualdade leva à dominação de uns pelos outros, somente políticas que favoreçam a equiparação de oportunidades podem ter legitimidade²²” (CORTINA, 2001, p.213).

A noção de imparcialidade moderna, por sua vez, prossegue Cortina (2001), deve ser compreendida e aceita se tem como referência o conceito de

²⁰ No original: “But what education has to aim at for each and every child, if it is not to be a mockery, is both the development of those powers that enable children to become reflective and independent members of their families and political communities and the inculcation of those virtues that are needed to direct us towards the achievement of both common and individual goods.

²¹ No original: “creemos en serio que merece la pena, a pesar de todo, enseñar a apreciar aquellos valores por los que pareció luchar la Modernidad: la libertad – entendida como autonomía –, la igualdad, la solidaridad o la imparcialidad.

²² No original: “En un mundo de desiguales, en que la desigualdad lleva a la dominación de unos por otros, solo políticas que favorezcan la igualdad de oportunidades pueden tener legitimidad.

autonomia, no qual se funda a igualdade de todos a partir da perspectiva da justiça. Todavia, há que se assumir um tipo de parcialidade, desde que não seja arbitrária, mas orientada a fomentar a equiparação das condições daqueles considerados desiguais. Neste sentido, o que torna virtuosa essa parcialidade niveladora é a própria solidariedade, dirigida àqueles que foram menos favorecidos socialmente.

4.2.4 Outros aspectos

Foram também mencionados, embora com menor recorrência, outros fatores que dificultam o relacionamento entre professores e estudantes: as posturas de agressividade e provocação por parte dos estudantes; o descompromisso com a escola por parte de alguns docentes e discentes; a postura incoerente de alguns docentes; o excesso de tarefas burocráticas que se sobrepõe à prática pedagógica. Considero que todos estes aspectos, ainda que tangencialmente, foram tratados e analisados nos itens anteriores e, como não correspondem ao centro da argumentação desta pesquisa, não serão aqui analisados com mais detalhes.

Por fim, cabe mencionar que alguns dos entrevistados, ao refletirem sobre as dificuldades que enfrentam, tanto no que diz respeito ao relacionamento com os estudantes, quando ao processo de ensino-aprendizagem, apresentaram algumas propostas, no sentido de superá-las. Sugeriram que as salas sejam menores, e conseqüentemente, com menos alunos por turma, e equipadas com recursos de mídia eletrônica. Outros entrevistados propuseram uma mudança estrutural e curricular, com salas de aula temáticas e possibilidade de escolhas das disciplinas a cursar pelos próprios alunos. Como estes temas foram apenas mencionados, sem um desenvolvimento mais elaborado, consideramos, igualmente, oportuno não prosseguir com mais detalhes sobre os mesmos.