

ENTRE A COOPERAÇÃO E OS CONFLITOS: COMO PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO ENTENDEM SEUS ESTUDANTES?

Luiz **Câmara** – PUC-Rio

Marcelo **Andrade** – PUC-Rio

Agência Financiadora: CNPq / CAPES / FAPERJ

Resumo

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo analisar como professores do ensino médio de uma escola pública do Rio de Janeiro percebem e compreendem as relações que se estabelecem entre seus estudantes e como essas relações se articulam com sua formação moral e com as diferenças identitárias presentes no espaço escolar, tendo como referenciais teóricos Alasdair MacIntyre e Adela Cortina. Como procedimentos metodológicos foram utilizadas observações do campo e entrevistas com 17 professores que se voluntariam para a pesquisa. Dentre suas conclusões a pesquisa aponta que na visão dos entrevistados, a cooperação e a presença de grupos são as principais características das relações que se estabelecem entre os estudantes. A pesquisa revelou ainda que, apesar de valorizar estas duas características, os entrevistados não apresentam uma reflexão teórica mais elaborada sobre sua importância para a construção das identidades juvenis e como consequência não são promovidos investimentos e ações pedagógicas para sua promoção e valorização no espaço escolar.

Palavras chave: Professores; ensino médio; cooperação; conflitos; MacIntyre; Cortina.

ENTRE A COOPERAÇÃO E OS CONFLITOS: COMO PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO ENTENDEM SEUS ESTUDANTES?

Introdução

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo analisar como professores do ensino médio de uma escola pública, de grande porte (2.000 estudantes e 120 professores) localizada no Município do Rio de Janeiro, percebem e compreendem as relações que se estabelecem entre seus estudantes e como

essas relações se articulam e desafiam suas próprias formações ético-morais, com ênfase nas diferenças identitárias presentes no espaço escolar. Como principais referenciais teóricos recorreremos às abordagens de Alasdair MacIntyre e Adela Cortina. O primeiro, herdeiro do pensamento aristotélico, é pesquisador do Centro de Estudos Contemporâneo em Ética e Política da Universidade Metropolitana de Londres, Inglaterra. A segunda, herdeira da filosofia kantiana pela abordagem da ética do discurso, é Catedrática de Moral e Ética na Universidade de Valencia, Espanha. Ambos discutem e apresentam questionamentos a algumas das principais fundamentações éticas e morais construídas a partir da modernidade, na tentativa de superar alguns limites.

Como procedimentos metodológicos procuramos articular duas importantes estratégias de pesquisa, a observação e a entrevista. Buscamos, entretanto, proceder com cuidado e vigilância, levando em conta sua adequação ao problema investigado e às condições de utilização de cada procedimento de coleta de dados. Foram observadas as interações entre os estudantes e entre estes e seus professores, nos horários do recreio e durante as aulas. Durante as observações foi possível perceber 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.

Foram entrevistados 17 docentes (onze professoras e seis professores), com idades variando entre 30 e 67 anos, selecionados aleatoriamente, a partir de sua disponibilidade, tendo como único critério de convite, a variedade das disciplinas lecionadas no ensino médio. O roteiro foi elaborado com questões que abordavam a experiência docente, a percepção e compreensão dos professores sobre relações entre os estudantes e as principais características dessas relações.

Em um primeiro momento, os professores foram unânimes em afirmar que, em geral, os estudantes se relacionam bem e descreveram o relacionamento como algo positivo, muito saudável, destacando que *“algumas turmas são extremamente unidas”* (Cristiano¹). Para a descrição e análise das principais características dessas relações, segundo a visão dos entrevistados, os depoimentos foram organizados em diferentes categorias. No entanto, para os fins deste trabalho, destacaremos aqui apenas duas: (1) o

¹ Todos os nomes utilizados são fictícios, respeitando o anonimado dos entrevistados, garantido aos mesmos através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado na pesquisa.

clima de cooperação e (2) a formação de conflitos e rivalidades a partir da formação de grupos.

“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 apontaram 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. Segundo 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, ao serem questionados sobre a importância desse comportamento, os professores não apresentaram uma reflexão mais elaborada sobre sua importância e sobre o seu significado nas relações cotidianas da escola. Caberia enfatizar que a indicação da cooperação como algo importante e a ausência de uma reflexão mais elaborada sobre sua presença da mesma nas relações pessoais entre os estudantes nos chamou a atenção, pois pressupúnhamos 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 para a 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, sendo considerada 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 uma limitação formativa, 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. 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, porém talvez o roteiro de entrevista não tenha sido capaz de captar essa reflexão.

É importante ressaltar que, segundo Cortina (2007), só se coopera quando há o reconhecimento do outro como nosso 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 a 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 com o outro, sempre e quando se 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, nesta 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 “obrigação natural” [baseada no interesse mais forte] para a “obrigação moral”. Assim, seriam “os sentimentos sociais os que mantêm moralmente a sociedade²” (CORTINA, 2007, p. 84).

² As citações das obras de Adela Cortina foram traduzidas. Nosso objetivo foi trazer fluidez à leitura do trabalho

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, inexistente”.

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, de acordo com as culturas e as identidades que os distintos grupos partilham internamente e compartilham na convivência social mais ampla.

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 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 ético-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 dignidade humana, partilhada e merecida por todos e todas. 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 leis” (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 se tornar 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 contribuir com suas escolhas. Um destes elementos é a identidade moral que, segundo 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 avaliar o mundo de um ponto de vista moral e agir em decorrência desta avaliação. A esta visão se somam as exigências do reconhecimento e a 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 homogeneidade” (CORTINA, 2007, p.111). Articulada a esta perspectiva, Elza declara em sua entrevista 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. Acreditamos 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 entrevistados 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. Marta, por exemplo, relata: *“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”*.

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 nos tempos que vivemos.

Por este prisma, as relações de cooperação entre os estudantes – 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 cooperação seja compreendida como aquele conjunto de aprendizagens comportamentais que os estudantes já deveriam ter adquirido em suas famílias ou grupos sociais de referências, que é importante para a

convivência escolar, mas que não deva se tornar objeto explícito dos processos de aprendizagem. Em hipótese alguma estamos defendendo que haja uma disciplina ou um conteúdo curricular para o ensino específico da cooperação, só queremos apontar que os entrevistados não a indicam como parte do trabalho formativo que eles próprios realizam junto aos jovens estudantes.

“Acho que eles criam grupos”

Outra característica importante dessas relações, destacada pelos professores entrevistados, foi a presença de grupos, ou seja, os estudantes são unidos, têm relações próximas 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 ambiente escolar, mas, ao serem questionados sobre o significado de tal característica, não apresentaram 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 identidades durante a juventude, ou então, como apontamos na discussão sobre a cooperação, não foi possível captar através das entrevistas realizadas, 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; 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) e Cortina (2005, 2007), a identidade pode ser compreendida como o modo que cada um se define 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 a 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 poderiam ser honrados. Não havia, portanto, nem construção nem escolha da identidade por parte do indivíduo, posto que antes mesmo de seu nascimento seu lugar e sua 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 que se dava ao longo da vida, mas, principalmente, durante a infância e a juventude, entendida como aqueles períodos que o sujeito se forma e se constrói. 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. Ressalvam, entretanto, 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 a manda sinais de reconhecimento para os outros”.

Os entrevistados 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 e nem tanto como espaço de construção e reconstrução das identidades juvenis (DAYRELL, 2003).

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 Dayrell (2003), os grupos entre pares são

importantes para a formação de identidades, mas pouco ou nada significam no cotidiano da escola, tal como parece indicar os depoimentos dos entrevistados.

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 estudante 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, segundo os depoimentos, 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 se compartilha 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 suas identidades (Trias, 2000).

Para os entrevistados, 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 da escola. *“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”. (Lia)

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 todos os grupos presentes no espaço escolar. Por outro lado, não seria absurdo lembrar que historicamente a escola tem importante papel na uniformização das diferenças (CANDAUI, 2008, 2011). Assim, quanto mais tempo na escola, ou seja, a partir do segundo ano de inserção na escola, 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 ensino médio enfrenta, no geral, e a escola pesquisa em particular, visto que um pouco mais de 50% dos que iniciaram o ensino médio, em 2012, chegaram a concluí-lo, em 2014. Seriam os que permanecem na escola aqueles que melhor se adequam às exigências escolares e às regras de convivência da instituição? Não podemos responder tal questão com os dados que temos, mas eles nos permitem, ao menos, formulá-la.

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 dos entrevistados, os estudantes chegam à escola sem uma formação familiar que lhes possibilite relacionar-se bem com os colegas e com seus professores. Tampouco possuiriam 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. Por outro lado, ao chegarem ao ensino médio, os estudantes já possuem, além de sua trajetória de vida familiar, 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 deveria 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.

Algumas conclusões

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.

Caberia aqui, considerar, junto com Cortina (2005, p.181), o papel dos valores que compõe uma ética cidadã – liberdade, igualdade, solidariedade, respeito ativo e diálogo – no enfrentamento do individualismo e do hedonismo, atribuídos como característicos do comportamento juvenil contemporâneo. Para a filósofa 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 estudantes 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.

Alguns 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 da escola pesquisada, entre o cotidiano escolar e o mundo virtual.

Após apresentar e analisar as falas dos professores entrevistados, sobre sua visão das relações que se estabelecem entre seus estudantes, é possível tirar algumas conclusões, mesmo que provisórias e parciais.

Considerando que a cooperação foi apresentada com uma importante característica dessas relações, que é considerada pelos professores como um aspecto positivo para convivência entre os estudantes, a reflexão teórica apresentada sobre seu papel na formação da identidade (TAYLOR, 2000; CORTINA, 2005, 2007; MELUCCI, 1997; DAYRELL, 2003) e para a coesão da comunidade de pertencimento (MACINTYRE, 2002), e ainda a ausência de uma reflexão mais aprofundada por parte dos docentes sobre sua importância, bem como a falta de ações e investimentos pedagógicos para sua promoção e valorização no espaço escolar, nos arriscamos a concluir que há uma grande carência tanto na formação inicial desses professores, como de espaços de discussão e formação no ambiente escolar. Ao serem priorizados os conteúdos programáticos de cada disciplina, os professores deixam de se atentar e investir em importantes e fundamentais aspectos da formação de seus estudantes, os quais poderão ter como uma de suas consequências uma aprendizagem mais significativa, posto que se os estudantes possuem uma prática cooperativa em suas relações, têm a possibilidade de se ajudarem diante de suas dificuldades de aprendizagem.

Ao apontarem que a presença de grupos é outra importante característica das relações entre os estudantes, e também, ao mesmo tempo não explicitarem uma reflexão teórica sobre sua importância para a construção de suas identidades, os entrevistados não deixam claro que papel eles cumprem na formação ético-moral de seus estudantes. Assim como apontado na discussão sobre a cooperação, podemos novamente nos referir a uma carência na formação docente, tanto inicial como em exercício.

Por um lado, os entrevistados parecerem não compreender o papel e as características dos grupos juvenis. Por outro lado, apresentam-se preocupados com a

dificuldade de relacionamento e entrosamento entre os diferentes grupos presentes no espaço escolar, os quais, segundo algumas falas, prejudicam o bom desenvolvimento das atividades pedagógicas em sala de aula. Sobre esta preocupação, podemos supor que, se os docentes possuísem uma reflexão mais elaborada sobre como se constituem os grupos, sobre a importância que a inserção em grupos tem para a constituição das identidades de seus jovens estudantes; sobre a negação das identidades que não compartilham as mesmas características do grupo de pertencimento; sobre os perigos de se desconsiderar que os outros, os diferentes, também estão em processo de construção e manutenção de suas identidades, estes professores teriam mais segurança para intervir e contribuir para que os diversos grupos se relacionem, a partir do reconhecimento e respeito por suas diferenças identitárias (TRIAS, 2002).

Para finalizar, consideramos importante deixar em questão a possibilidade de se promover uma formação – inicial e continuada – dos docentes que, ao mesmo tempo, (1) prepare os professores para atuarem pedagogicamente para além dos conteúdos disciplinares; (2) reflita sobre seu papel enquanto sujeitos comprometidos com a promoção de uma formação para uma convivência com os diferentes; (3) entenda que os diferentes grupos de identidade devam ser reconhecidos e valorizados; (4) promova a prática da solidariedade e da cooperação como parte do cotidiano escolar.

Talvez, a formação docente deva ser encarada como uma reconversão do olhar, não apenas como mais uma profissão técnica ou como uma vocação, mas como uma prática social que envolve uma profunda compreensão sobre o que significa educar e formar cidadãos e grupos que operam com a diferença e cooperam entre eles.

Referências bibliográficas

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. Revista Brasileira de Educação. n. 05 ,mai/jun/jul/ago 1997.

CANDAU, V. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação. vol. 12, n. 37, pp. 45-56, jan/abr 2008.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras. vol. 11, n. 2, pp. 240-255, jul/dez 2011.

CORTINA, A. Cidadãos do Mundo: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

_____. Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía em el siglo XXI. Oviedo, España: Ediciones Nobel, S.A., 2007.

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

MACINTYRE. A. Depois da virtude: um estudo em teoria moral. Baurú, SP: EDUSC, 2001.

_____. Alasdair MacIntyre on education: In Dialogue with Joseph Dunne. Journal of philosophy of Education, v 36, No 1, 2002 , pp. 01-19.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. Revista Brasileira de Educação, n. 5-6, 1997.

TAYLOR, C. Argumentos filosóficos. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

TRIAS, Eugenio. Identidad Cultural. In Conil, Jesus. (org.). Glossário para uma sociedade intercultural, Valencia: Bancaja, 2002.