

**Em uma escola do município de Nova Iguaçu e em um subúrbio parisiense:
imaginários sobre juventude e desempenho escolar de classes populares**

Samanta Samira Nogueira Rodrigues¹

Resumo: O presente trabalho se propõe, através da aproximação entre parte de uma realidade e uma obra literária, discutir os imaginários acerca de alunas e alunos de escolas localizadas nas periferias, respectivamente uma escola pública municipal e o romance *Amanhã, numa boa* (Guène, 2004). As reflexões de Paulo Freire (2013) em sua *Pedagogia do Oprimido* serviram como base para as discussões sobre a importância do processo de conscientização crítica através da educação escolar. Para explicar o sistema educacional em que a obra de ficção está inserida, foi utilizada a concepção positivista de Émile Durkheim (2010) sobre a sociedade e a educação francesa, sob gerência do Estado.

Palavras-chave: educação; imaginário; juventude; periferia.

Dos dois subúrbios

Quem foi que disse que eu escrevo para as elites?
Quem foi que disse que eu escrevo para o bas-fond?
Eu escrevo para a Maria de Todo o Dia.
Eu escrevo para o João Cara de Pão.
Para você, que está com este jornal na mão...
E de súbito descobre que a única novidade é a poesia,
O resto não passa de crônica policial — social — política.
E os jornais sempre proclamam que "a situação é crítica!"
Mas eu escrevo é para o João e a Maria,
Que quase sempre estão em situação crítica!
E por isso as minhas palavras são quotidianas como o pão nosso de
cada dia
E a minha poesia é natural e simples como a água bebida na concha
da mão.

(*Dedicatória* - Mário Quintana)

Este trabalho aborda através de duas narrativas distintas, porém relacionadas, os imaginários sobre juventude e desempenho escolar de classes populares. Da *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2013) segue uma questão descrita por Freire, mas que é de um de seus alunos:

¹ Mestre em Educação pelo Programa de PósGraduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro PPGEduc/UFRRJ. Graduação em Letras - Língua Portuguesa - Literaturas pela Uniabeu - Centro Universitário.

Talvez seja eu, entre os senhores, o único de origem operária. Não posso dizer que haja entendido todas as palavras que foram ditas aqui, mas uma coisa posso afirmar: cheguei a esse curso, ingênuo e, ao descobrir-me ingênuo, comecei a tornar-me crítico. Esta descoberta, contudo, nem me faz falta e me dá, a sensação de desmoroamento (FREIRE, 2013, p. 15)

É do descobrir-se ingênuo que esse trabalho parte, para narrar duas das situações críticas a que pode se referir Mário Quintana, nos versos que abrem o presente artigo. A primeira situação representa parte de uma realidade escolar, cujos retratos das e dos alunos são delineados pelas palavras de uma professora da disciplina Língua Portuguesa em uma escola da rede pública de ensino de Nova Iguaçu, cidade da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro em entrevista para uma pesquisa de mestrado².

De diferente perspectiva, mas na mesma direção, as questões levantadas por Dória, narradora personagem do romance *Amanhã, numa boa*, da escritora francesa de origem argelina Faïza Guène, estão aqui expostas por evidenciar o lugar de fala de uma aluna que tem seu futuro desenhado pelo sistema educacional francês diante de sua condição de imigrante.

A parte da realidade tratada neste artigo é a descrença revelada pela professora entrevistada sobre suas turmas no tocante à formação escolar e à capacidade de posicionamento crítico, especificamente em situações que envolvem manifestações de racismo. Para a professora, a defasagem nos conteúdos e a ausência de posicionamentos é resultado de lacunas na formação desde o primeiro segmento do Ensino Fundamental, impossibilitando que suas turmas consigam traduzir as questões do livro, interpretar e entender gêneros textuais, tendo como

²As entrevistas fazem parte da pesquisa para a dissertação defendida no curso de Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) pela autora deste artigo e tiveram como objetivo conhecer as percepções das professoras de Língua Portuguesa sobre o ensino pautado nas relações étnico-raciais. Partiu-se do pressuposto que o fato de o livro didático adotado para o nono ano do Ensino Fundamental da escola escolhida para a pesquisa dedicar uma unidade inteira a temas que tratam das diversidades, pudesse ter influenciado em sua adoção e que os textos tivessem, mesmo parcialmente, sido abordados em aula. Nenhuma das hipóteses foram confirmadas.

consequência a impossibilidade de aprofundamento e discussões presentes nas aulas da disciplina Língua Portuguesa.

É o que demonstra o relato da professora ao falar do processo de escolha do livro didático, cujo critério adotado entre ela e as demais professoras da escola priorizou o livro “mais fácil” e com menos conteúdo que os demais analisados, por considerarem que “a clientela (alunas e alunos) é fraca demais”, como se pode ver no relato da professora abaixo:

(...) então a gente escolhe o livro, hoje a gente está escolhendo assim: a gente pega o livro, a gente começa a folhear, a gente não quer saber nem que texto tá, mas a gente vai direto pras perguntas. Será que eles conseguem saber o que que o livro tá pedindo? Entendeu? Por que um texto a gente trabalha, a gente consegue fazer ler em sala de aula, puxar por eles, né... aquela coisa né, a luta, né? A gente vai puxando, puxando, puxando até que a gente consegue que eles tenham entendido. Porém, o que que acontece na maioria das vezes? Você ignora as questões do livro didático, você vai para o quadro com as suas questões porque eles não conseguem traduzir, e eu acho que é a palavra certa, as questões do livro. Então a nossa escolha é nessa base, hoje em dia. Eles não conseguem, tá?

Tais percepções não estão separadas, para a professora, da incapacidade dos alunos de se posicionarem sobre os seus direitos, pois, segundo seu relato, eles nem mesmo o conhecem. Um exemplo citado para isso foi o fato de eles se chamarem “de macaco o tempo todo”, definido pela professora como uma “brincadeira” entre eles e assim pressuposta por parecer a ela que eles não se maltratam, que “o se chamar de macaco é tudo brincadeira, eles se aceitam, se aceitam, se aceitam bem, aliás, eu acho, até porque a gente tem né, outras diferenças em sala de aula (referindo-se à homossexualidade)”. O “se chamar de macaco” entre alunas e alunos relatado pela professora é, segundo ela, em referência às cores não brancas de suas peles³.

Diante de seu relato sobre “o se chamar de macaco” e da indagação da entrevistadora sobre a possibilidade de discutir tais questões sob a ótica do combate

³ De acordo o Censo Demográfico realizado no ano de 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sessenta e três por cento da população do município de Nova Iguaçu é composto por pessoas pardas e pretas.

ao preconceito e das relações étnico-raciais, a professora informou que seria “horrrível” em sua afirmação, mas não atribua “a mínima importância a isso”, que não existia em suas aulas uma discussão direta sobre preconceito racial e que não se preocupa “muito com essas coisas não”.

Ao ser inquirida sobre algum posicionamento que pudesse ser manifestado pelas e pelos alunos às “brincadeiras” de serem chamados de macacos, a professora explicou que não o há:

Não, não, não, eles não têm posição, não, eles não conhecem os direitos deles, portanto eles não se colocam, eles aceitam, mas não. Eu acho que a aceitação deles não tem a ver com conhecimento de causa, de jeito nenhum (...). Ah, todo dia é assim, todo dia eles escutam, todo dia eles se xingam, fica por isso mesmo, ninguém toma atitude, ninguém toma... e eles não precisam nem se irritar com isso porque não dá em nada, entendeu? Eles não têm um caminho pra chegar.

Embora reconheça a sua não intervenção às questões permeadas pelo racismo manifestado no ambiente escolar através dos conteúdos da disciplina por ela ministrada, a professora, ao admitir a importância das discussões sobre a temática étnico-racial nas salas de aula, acrescentou a necessidade de percepção da comunidade escolar sobre a realidade vivida por alunas e alunos, como a existência de violências não explicitadas cotidianamente, como agressões físicas e sexuais em casa.

Se preconceitos são suavizados como o referido ato de alunas e alunos se chamarem de macacos ser categorizado como brincadeira, é, como revelado pelo posicionamento da professora, ação não entendida como meio para diálogo e assim, não passível de mudança de atitudes e valores. (FREIRE, 2013, p.73). Os impactos de tais concepções são apenas imaginados, pela ideia silenciadora ou reprodutora que pode ter. A voz de alunas e alunos é, em uma tentativa, aqui representada por uma

obra que pode ser entendida como uma realidade romanceada, o livro *Amanhã, numa boa*, de Faïza Guène.

Da obra de ficção escolhida para dialogar neste artigo com a narrativa da professora entrevistada, alguns recortes da voz da personagem Dória, do romance supracitado (Guène, 2004). Nesse momento, o local da fala não é o de uma professora, como na entrevista aqui citada, mas de uma aluna de origem marroquina que mora na periferia de Paris, cidade francesa. A aproximação aqui pretendida soma à narrativa da entrevista com a professora da rede municipal, parte do olhar da personagem do romance como aluna que não consegue perceber em seus professores quaisquer crenças em sua formação:

Por falar em escola, eu tenho um dever de educação moral e cívica pra entregar, sobre noção de respeito. Foi o Werbert quem pediu. Esse professor é legal, mas eu não gosto muito que ele fale comigo, parece que tem pena de mim, e eu não me sinto bem (...). Ele banca o profeta social. Diz que, se eu precisar, posso marcar uma hora com ele... só para ficar com a consciência tranquila e contar pros amigos, num bar da moda em Paris, como é difícil dar aula no subúrbio. Fala sério. (GUÈNE, 2004, p. 20)

Os questionamentos sobre sua vida partem de sua condição de imigrante, financeiramente pobre, e se fundamentam nas imposições sociais a que está submetida, pois em determinado momento sua formação é direcionada para a educação técnica. Dentre seus questionamentos, o “se” ao invés de marroquina, sua origem fosse outra, como russa ou polonesa, o seu futuro estaria da mesma forma fadado a alguma formação técnica, como acontece em sua realidade, ou não, conforme recorte abaixo:

Mas, também, nunca mais na vida vou ter que fazer outra redação, a não ser que seja sobre escova ou bóbi de cabelo. Ah é, eu ainda não tinha falado: eles não podem me fazer repetir de ano na escola, porque não tem lugar suficiente para todo mundo. E nesse “todo mundo” tem eu. Por isso, na última hora, eles encontram um lugar na escola profissional pra mim, não muito longe de casa, um curso de

cabeleireiro. O Hamoudi ficou outo da vida quando eu contei pra ele. Ele disse que ia reclamar, entrar em contato com a escola, brigar com as administrações, e coisa e tal... Ele falou que eles não têm o direito de decidir por mim. Falei para ele que, de qualquer forma, eu não tinha ideia do que fazer, e que nunca tinham me explicado como escolher o rumo da vida. (GUÈNE, 2004, p. 100)

Assim, o que dita o futuro profissional ou, melhor dizendo, se pensarmos não ser este desvinculado da vida, o que dita o futuro da personagem de *Amanhã*, numa boa, é a sua origem e não suas ideias sobre ele. *Maktub?* Explica a personagem:

Que bosta de destino. O destino é uma merda, porque não dá pra mudar. O que significa que, o que quer que você faça, vai sempre se ferrar. Mamãe diz que, se papai deixou a gente, é porque estava escrito. Pra gente, isso é maktub. É como o roteiro de um filme em que nós somos os atores. O problema é que o roteirista não tem talento nenhum. Ele não sabe contar lindas histórias. (GUÈNE, 2004, p. 14)

Na interpretação dada neste trabalho, o modelo e o contexto educacional questionado por Dória (GUÈNE, 2004) se aproxima da visão positivista sobre a educação, sob gerência do Estado, como redentora, de Durkheim (2010).

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais dela exigidos tanto pela sociedade política em seu conjunto, quanto pelo meio especial ao qual ela está particularmente destinada. (DURKHEIM, 2010, p. 36).

Segundo Durkheim (2010), a educação francesa é dividida em dois momentos: inicialmente, a base comum, a fim de, desde a infância, homogeneizar ideias e assim manter os valores sociais, ideias e crenças, suscitando “certo número de estados físicos e mentais que a sociedade à qual pertence considera como não devendo estar ausentes em nenhum de seus membros”. (DURKHEIM, 2010, p. 53). De acordo com o autor, tal processo serviria à função de prevenir que o ódio coletivo se

instaurasse, pois se em dados momentos a educação segue comum a todos, esse processo possibilita que laços sejam criados.

O segundo momento, marcado pela heterogeneidade, seria ditado pelas origens de cada pessoa, como no caso do curso que segue a formação escolar da personagem Dória, de *Amanhã, numa boa*, e isso define se as atividades a serem exercidas por cada um serão intelectuais ou manuais. É como se para a sociedade funcionar bem, cada pessoa tivesse que ocupar um papel e para isso as pessoas devessem seguir os valores da sociedade, se enquadrar num meio moral e ideal para agir como ela espera de cada um. (DURKHEIM, 2010, p. 34 e 35)

A imposição sofrida por Dória em *Amanhã, numa boa* faz parte do sistema educacional francês descrito pela personagem. Um sistema, de acordo com Durkheim (2010), defendido como unitário e que tem a escola como espaço reprodutor do Estado. Nessa lógica, professoras e professores têm a função de garantir, através do ensino, que o padrão educacional se perpetue, sem nenhum caráter transformador. (DURKHEIM, 2010 p. 31).

Diferente concepção da educação é defendida por Freire (2013). Reconhecer-se dentro de qualquer processo e, no recorte dado a este trabalho, especificamente no processo de educação escolar é parte do caráter transformador da educação, fazendo-a libertadora através da “consciência crítica”. (FREIRE, 2013, p. 32).

Pensamento crítico é também, uma das finalidades propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para a etapa final da educação básica, o Ensino Médio, que pretende “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. (BRASIL, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996).

As questões presentes tanto na fala da professora entrevistada, quanto na fala de Dória em *Amanhã, numa boa*, recaem, portanto, na possibilidade da perda quando é pressuposto por quaisquer sujeitos envolvidos no processo escolar, que o futuro das alunas e dos alunos não será diferente de suas atuais realidades vividas nas periferias, como se estivessem em uma posição passiva e colocando-os nesse lugar, esse lugar fosse aceito por eles e, aceito por eles, nenhum questionamento fosse provocado nas salas de aula. Parafraseando com o título do romance de Guène, (2004), seriam essas então formas de estarem todos amanhã, “numa boa”?

É, afinal de contas, em vida e literatura, a naturalização de estados sociais e defasagens como imutáveis que separa realidades, anula vozes, suaviza preconceitos através da justificativa do humor. Superar tais contradições significa, portanto, reconhecer-se como sujeito em cada espaço. (FREIRE, 2013, p. 23).

Considerações quotidianas para o João e a Maria

A professora entrevistada definiu a falta de posicionamento crítico de seus alunos, ilustrada pelo ato de se chamarem de “macaco”, como uma “brincadeira” entre eles. Na orelha do livro *Amanhã, numa boa*, consta a afirmação que a narrativa tem como “porta de saída (...) humor e arte (...). A única possibilidade de amanhã estarmos aí, não importa onde, e numa boa”. (Guène, 2004). A comicidade, presente tanto na interpretação da professora entrevistada, quanto na orelha que apresenta a referida obra, acarreta, de diferentes formas, uma consequência: suavizar conflitos e vozes.

Realidade e literatura foram, portanto, o pano de fundo deste trabalho que como tantos persiste em questionar: que tipos de saberes são mobilizados no processo de aprendizagem? Ainda mais importante que isso, que tipos de saberes não são mobilizados quando, conforme relatada neste trabalho, a descrença, justificada

pelas pressupostas defasagens trazidas de séries anteriores, nivelando, por exemplo, a escolha de um livro didático pelo “mais fácil”, sentencia alunas e alunos a uma educação que se perpetua como defasada?

Parafrazeando Quintana (2011), talvez a única novidade deste trabalho seja a poesia, elemento que pode auxiliar nas descobertas, reflexões e atos sobre as situações críticas vividas pelos Joões⁴ e Marias no cotidiano escolar.

Referências bibliográficas

DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. São Paulo: Hedra, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GUÈNE, Faïza. *Amanhã, numa boa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

QUINTANA, Mário. *Quintana de bolso*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2011.

Fontes eletrônicas

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Federal nº. 9.394/96.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em 01 de maio de 2016.

IBGE. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=330350>.

Acessado em 30 de abril de 2016.

⁴ Discussões linguísticas se Joões ou Joãos à parte, esse plural é emprestado da *Ode ao burguês*, presente na Pauliceia Desvairada de Mário de Andrade (Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B9CNZ3uU92IVeG5ZRGNIIdC1iMm8/view>. Acessado em 24/09/2016).