



Crenças e experiências escolares de adolescentes em conflito com a lei

Vinícius Oliveira Costa¹
UEPG

Resumo: *Considerando o forte impacto que as crenças exercem em nosso comportamento e em nossas ações, e a existência de uma inter-relação entre crenças e identidade (BARCELOS, 2006), este trabalho investigou as crenças sobre as experiências escolares que adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em privação de liberdade trazem de sua vida pré-internação. Por meio deste trabalho, procuramos investigar e estimular o “repensar” sobre o que significa ir à escola e “aprender coisas” para os internos, possibilitando uma melhor compreensão sobre suas formas de pensar a escola enquanto instituição. Desenvolvemos nosso projeto a partir da abordagem qualitativa, mais especificamente da pesquisa-ação, utilizando também elementos da pesquisa etnográfica. A proposta apresentada faz parte de um projeto maior que se alicerça no exercício da compreensão das experiências escolares vivenciadas pré-internação pelos adolescentes, tomando-os como importantes atores do processo ensino-aprendizagem. Até o presente momento, chegamos às seguintes conclusões: em linhas gerais “ir à escola” não foi uma experiência positiva para os internos. Ao contrário, na escola eles vivenciaram situações de preconceito e exclusão, seja por parte de professores ou dos próprios colegas, o que acabou por contribuir para o olhar que o adolescente lança em relação a ela. Para eles, a própria instituição como um todo acabou tornando-se uma forte barreira na continuação de suas vidas escolares. Assim, a partir dos resultados parciais, nosso estudo apontou a importância de a escola repensar estratégias para um melhor atendimento ao referido público, repensando também o seu papel enquanto instituição formadora de valores, princípios e bases de conhecimentos.*

Palavras-chave: crenças sobre escola, adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, experiências escolares.

Abstract: *Considering the huge impact that beliefs have in our actions and behavior, and the relations between beliefs and identity construction (BARCELOS, 2006), this work investigated beliefs about schooling experiences that teenager who interns in educational-social institutions with freedom privation bring from their life before privation. Knowing these beliefs, we could think over about teenagers from the educational social institute of Ponta Grossa (PR) identity (re)construction, understanding that identity is unstable and always in construction (HALL, 2006). Though, this work aims to investigate and stimulate to think over about what does “go to school” or “learn things” mean to the interns, helping to understand better the school as an institution. We developed this research by a qualitative approach, specifically the action research with elements from ethnography. Until now, we conclude that: in general, going to school doesn’t mean a positive experience to the interns. Rather than this, in the school they lived prejudice and exclusion, from teachers or even colleges, situation that contributed to the students view about the school. For them, the institution itself became a barrier in their academic life, thus, considering our partial results, we could see that the school*

¹ viniciuscosta@ufpr.br



should rethink its method toward this kind of students, as well as, its role as a institution where values, principles and acknowledgement is constructed.

Key words: beliefs about school, youth in conflict with the law, schooling experiences.

1. Introdução

A diferença que a contemporaneidade traz para os bancos escolares ultrapassa as antigas dicotomias (pobre, rico, menino, menina, entre outros) e nossas ações, crenças e experiências vividas, dentro e fora da escola, influenciam o processo de ensino-aprendizagem, trazendo implicações que o mobilizam e o alteram (BARCELOS, 2004, 2006; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; GIMENEZ, 2011). Considerando que as crenças influenciam nosso comportamento, que a aprendizagem e identidade são inseparáveis, e que somos aquilo em que acreditamos (BARCELOS, 2004), faz-se importante conhecer as crenças sobre a escola e o ensino de língua que os alunos trazem de suas experiências escolares anteriores (BARCELOS, 2004; GIMENEZ, 2011), para que possamos refletir e repensar sobre o ensino-aprendizagem de língua na escola pública, o que implica discutir o sentido de existir desta instituição.

Assim, este trabalho investiga as experiências escolares que os adolescentes em conflito com a lei, que cumprem medidas socioeducativas no Centro de Socioeducação (CENSE) de Ponta Grossa (PR) trazem da escola pública frequentada no meio aberto. Temos por objetivo permitir que os adolescentes do CENSE, manifestem seus pensamentos, compartilhem suas vivências e suas percepções sobre o que é escola e o que é ensinar/aprender língua dentro dela.

Partimos da reflexão de suas experiências escolares anteriores à internação, pois por meio delas, podemos (re) pensar o significado de “ir à escola” e “aprender coisas” (CHARLOT, 1996) para esses adolescentes, constatando também, o que a escola representa em suas vidas.

Para tal, iniciaremos percorrendo sobre os conceitos de crenças, escola e aprendizado de língua, logo após daremos voz aos adolescentes, para que estes possam manifestar suas impressões sobre a escola e sobre o ensino de língua dentro dela. Em seguida, finalizaremos



nossa discussão com uma reflexão sobre suas impressões, no sentido de apontar nelas o que significa, para esses jovens, ir à escola e aprender língua.

2. Sobre crenças, escola e ensino-aprendizagem de língua

Múltiplos conceitos vêm à tona ao iniciarmos nossas reflexões sobre crenças, eles nos direcionam para possíveis caminhos que podem ser percorridos por nós para conhecermos melhor quem somos, no que acreditamos e porque pensamos de determinada maneira. (BARCELOS, 2006; SILVA, 2007) Nossas experiências e vivências variadas devem ser levadas em conta, pois em alguns casos nossas crenças nascem delas² e a elas modificam à medida que firmamos verdades pessoais e individuais, construídas no decorrer da vida. Para Barcelos (2004) as crenças não só influenciam nosso comportamento, mas também são influenciadas por ele, num processo de implicações dinâmicas.

Silva (2007) observa que apesar de existirem inúmeros termos e definições para as crenças, todas elas são construídas em bases determinadas pelo contexto histórico social vivenciado pelos homens, sendo assim, “elas variam de pessoa para pessoa” (p.247), pois “são mutáveis e estão relacionadas às experiências de cada indivíduo e ao contexto sociocultural com o qual interage.” (p. 247)

Neste trabalho convergimos com as palavras de Barcelos (2006) no que diz respeito à concepção do termo crenças. A autora postula que as crenças são como:

[...] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal,

² As crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca (cf. definições de Barcelos, 1995; Miller & Ginsberg, 1995; Riley, 1997 apud Barcelos, 2004)



crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18)

A noção de crenças proposta por Barcelos (2006) tem relação com a reflexão sobre identidade (s) apresentada por Hall (2006), na qual o autor defende que a identidade é instável, algo em constante movimento e reformulação. Para ele a identidade também é definida sócio-históricamente, pois “à medida em que os sistemas de significações e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis.” (p. 13) As escolhas que fazemos nessa “multiplicidade desconcertante” definem quem somos e em que acreditamos, ou seja, elas são a representação dos “construtos sociais nascidos de nossos problemas (...) de nossa interação com o contexto” (BARCELOS, 2004b, p. 20), sendo assim,

a identidade não é algo fixo que possuímos ou adquirimos. Ela é constantemente negociada no interior das relações que estabelecemos no mundo. Apresenta-se em permanente tessitura. (...) nessa equação, são indissociáveis pessoas e as formas de participação que permitem a (re) construção dos sentidos que atribuem às suas experiências. (WENGER, 1998 apud GIMENEZ, 2011, p. 53)

As crenças, assim como as identidades estão em eterno processo de construção (dinâmico, contextualizado e cambiante) (WENGER, 1998; BARCELOS, 2004, 2006; HALL, 2006) e são fundamentais nas significações e ressignificações das experiências vividas. (GIMENEZ, 2011) Nessa perspectiva, conhecer melhor nossas crenças é também, ao mesmo tempo, nos conhecer melhor, é refletir sobre nossas próprias ações, é ter maior consciência de nós mesmos, sabendo que as crenças exercem forte impacto em nossa identidade (BARCELOS, 2006) e conseqüentemente em nossa aprendizagem, pois “a aprendizagem resulta da imbricação das formas de participação que envolvem identidades (a relação do eu/outro no interior dos grupos sociais e atividades que partilham), sentidos e práticas”. (GIMENEZ, 2011, p. 53)



Ainda nessa esteira, Sadalla (1998) assevera que o conhecimento de nossas próprias crenças, dentro de uma escola, por exemplo, permite produzir as transformações necessárias para um melhor aproveitamento no processo de ensinar e de aprender, pois as ideias e expectativas dos alunos sobre a escola e as crenças que eles manifestam sobre ela têm um impacto poderoso nas práticas desenvolvidas dentro dela, mobilizando, inclusive, o processo de ensino-aprendizagem de língua.

Barcelos (2006) também assinala que as ações dos adolescentes em relação à escola são, em partes, afetadas por suas crenças, pois elas estão intimamente ligadas aos seus comportamentos e convicções sobre a instituição. (BORG, 1998 apud BARCELOS, 2006) Desta forma, como é frequentemente na escola que começamos a vivenciar nossas primeiras experiências sociais durante a adolescência, longe do direcionamento e amparo familiar, é nela que nascem elementos importantes na construção de nossa identidade (MOITA LOPES, 2002, 2006; AUAD, 2006) e é nela, por meio de suas práticas, que são percebidos elementos que produzem e posicionam seus sujeitos participantes (AUAD, 2006), pois ela “é o primeiro espaço social que possibilita uma exposição a outros mundos ou a outras histórias, diferentes daquelas da família, tendo, portanto, importância singular para a construção das identidades.” (MOITA LOPES, 2002, p. 19)

Num cenário no qual o contexto de sala de aula torna-se cada vez mais complexo (CADERNOS DO IASP, 2007) e as relações com o saber, a escola e a origem social se interligam de modo contínuo, os CENSEs paranaenses são criados como espaços de atendimento aos adolescentes em conflito com a lei,

eles se desenvolvem como espaços que buscam caminhos possíveis para a reorientação de valores, condutas e perspectivas de inserção social dos jovens que cometeram ato infracional no estado do Paraná. Eles fazem parte da implementação de políticas públicas que contemplam a socioeducação ou a educação social, praticando a educação que privilegia o aprendizado para o exercício da cidadania e o convívio social harmonioso. (CADERNOS DO IASP, 2007, p. 22)

Desse modo, por meio de uma proposta Político-Pedagógica-Institucional implantada pelo Instituto de Ação Social do Paraná (IASP), os CENSEs caminham para alcançar a



construção do sujeito integrado ao meio social, eles tem como missão a preparação do jovem para a sociedade por intermédio da socioeducação (CADERNOS DO IASP, 2007), que é a opção de uma “modalidade educacional que vai além da escolar e profissional, que está ligada intimamente com uma nova forma de pensar e abordar o trabalho com o adolescente” (CADERNOS DO IASP, 2007, p. 19), educar socialmente é educar para o social é educar para o coletivo, é “uma tarefa que pressupõe um projeto social compartilhado, em que vários atores e instituições concorrem para o desenvolvimento e fortalecimento da identidade pessoal, cultural e social de cada indivíduo.” (CADERNOS DO IASP, 2007, p. 19)

Os adolescentes que estão privados de liberdade nos CENSEs pertencem a um grupo especial, que segundo Straus (1994) apud Cadernos do IASP (2007), são pessoas com “sérias deficiências em habilidades sociais” (p.41), envolvidas, muitas vezes, com a criminalidade. Eles fazem partes de grupos que se constroem a partir da convivência e da identificação de afinidades e de traços que possam uni-los, garantindo seus direitos às expressões individuais e coletivas. (CADERNOS DO IASP, 2007)

É na escola, que por vezes encontra-se despreparada para lidar com a diferença (MOITA LOPES, 2002), que esses jovens são taxados de alunos problemáticos, colegas agressivos e outros estereótipos estigmatizantes (CADERNOS DO IASP, 2007). Massaki (2006) apud cadernos do IASP (2007) aponta que “a escola fracassa na inclusão de adolescentes provenientes de famílias desestruturadas, pois parece não conseguir acompanhar as mudanças e adequar-se às exigências da era pós-moderna.” (p. 42) Nesse ponto, nossa escola apenas “peneira e separa o que recebe da sociedade já devidamente diferenciado.”(RIBEIRO, 1984, p.96)

Nas seções seguintes relacionaremos a escola, as crenças sobre ela e sobre o ensino-aprendizagem de língua dentro dela e as percepções dos adolescentes do CENSE Ponta Grossa, para refletirmos seus posicionamentos e relação com a escola e com o ensino e o aprendizado de língua.



3. Buscando as maneiras de ouvir o adolescente: métodos e práticas

Na busca das significações de suas crenças e para entender melhor as percepções e as experiências que os adolescentes trazem do meio aberto, nos aproximamos de suas vivências escolares no CENSE Ponta Grossa, firmando um contato direto, por meio das técnicas etnográficas de imersão, observação e entrevistas (ANDRÉ, 2005), nos aproximando, também, das situações escolares por eles vivenciadas anteriormente à internação.

Estamos de acordo com Thiollent (2009) que afirma que o papel do pesquisador nunca é neutro dentro do campo observado, pois “o contato direto do pesquisador, com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar” (THIOLLENT, 2009, p. 41). Assim, utilizamos a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, por ser a mais adequada para se estudar crenças (ANDRÉ, 2005) e, por meio dela, nos valem de instrumentos de coleta de dados como entrevistas, desenhos, observações participativas durante as aulas de língua portuguesa e de língua inglesa, caderno de anotações, entre outros.

Optamos por reunir alguns instrumentos de pesquisa que vêm sendo utilizados na investigação de crenças, pois, segundo Abrahão (2006)

para um estudo adequado das crenças dentro de uma perspectiva mais contemporânea de investigação, que é a contextual, que se insere dentro do paradigma qualitativo e da pesquisa de base etnográfica, nenhum instrumento é suficiente por si só, mas a combinação de vários instrumentos se faz necessária para promover a triangulação de dados e perspectivas. (ABRAHÃO, 2006, p. 221)

Os instrumentos utilizados permitiram o que Barcelos (2001) apontou como uma abordagem contextual, ou seja, aquela que permite uma melhor interpretação e compreensão da relação das crenças com as ações no contexto pesquisado. Assim, nossa investigação concretizou-se de maneira contextual, identificando as experiências vivenciadas, observando



as ações dos adolescentes em sala de aula e considerando suas colocações em entrevistas individuais.

4. O adolescente em conflito com a lei e a escola

Grande parte dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas abandonou os estudos obrigatórios. No estado do Paraná as estatísticas confirmam que cerca de 60,8% dos adolescentes atendidos pelos CENSEs deixou a escola antes de completar os estudos obrigatórios do Ensino Fundamental. (Cadernos do IASP, 2007)

Pesquisas como as de Gallo e Williams, 2004a; 2004b, apud Cadernos do IASP, 2007, corroboram com esses dados. Os autores estruturaram um levantamento do perfil do adolescente em conflito com a lei de uma cidade no interior de São Paulo e concluíram a partir dos relatos dos jovens que os motivos que os levaram a abandonar as aulas foram desinteresse (43,2%), abandono (13,5%), conflitos com outros alunos e/ou professores (13,5%), fracasso escolar (5,4%) e suspensão das aulas (1,3%). Poderíamos agrupar todas as categorias em um único conjunto, já que todas elas estão relacionadas às dificuldades que a escola tem em lidar com esses alunos, se fizéssemos isso, teríamos mais de 75% dos adolescentes numa mesma categoria (CADERNOS DO IASP, 2007), ou seja, para mais de 2/3 dos adolescentes pesquisados, a escola não é interessante.

Tuma (2001) observa que as escolas são como locais de controle moral e disciplinar (no sentido de repressão) individual (p.123). A autora ainda completa a ideia considerando que o Estado abarca a escola desta maneira, porque, assim, ela condiz com seu papel de promotor do bem-estar de seus cidadãos. Essa escola é tida como desinteressante para muitos adolescentes, que acabam se afastando das atividades escolares e consequentemente se evadindo-se dela.

Para Ribeiro, a evasão pode ser vista como “resultante da rejeição do aluno pela escola” (1984, p. 57). Para Pereira e Mestriner (1999), a evasão escolar deve-se à ineficácia dos métodos educacionais em sua totalidade. As políticas educacionais, o currículo dos cursos de



formação de professores e a própria prática docente constituem elementos fortalecedores dos métodos educacionais fadados ao fracasso, que acabam por expulsar alguns adolescentes da escola, conforme apontam os Cadernos do IASP (2007):

Desinteressados e desmotivados, esses adolescentes passam a ter primeiramente um mau desempenho escolar, o que, num círculo vicioso, aumenta os sentimentos de discriminação e rejeição, acabando por provocar a manifestação de comportamentos agressivos e rebeldes. Como consequência, verifica-se que esses adolescentes abandonam a escola, sentindo-se rejeitados. (CADERNOS DO IASP, 2007, p.42)

Retomamos, nesse momento, a proposta que alicerça este trabalho que é a de permitir uma reflexão e um (re) pensar sobre o ensino-aprendizagem de língua na escola pública da e o sentido de existir desta instituição. Para tal, daremos voz, na seção seguinte, aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas, matriculados no CENSE Ponta Grossa.

Nossa pesquisa se valeu do consentimento da coordenação de Segurança e direção do CENSE Ponta Grossa, para que pudéssemos assistir a 40 aulas de língua junto aos adolescentes, sendo que 20 delas eram de língua portuguesa e 20 delas eram de língua estrangeira (língua inglesa).

Durante as aulas, observamos que cada professor atendia a um grupo de até 6 adolescentes por sala, sendo que o atendimento era multiseriado, em virtude de os adolescentes terem parado de estudar em diferentes séries e também por apresentarem diferentes faixas etárias.

Todas as impressões dos adolescentes em sala de aula, assim como as entrevistas orais foram gravadas. Importa dizer que houve prévia autorização por parte dos adolescentes, dos professores, da direção e da coordenação de segurança, no sentido do consentimento para o uso das informações gravadas. A população alvo do estudo é representada por 40 adolescentes, de 13 a 19 anos, que cumprem medidas socioeducativas. Cada adolescente, envolvido na pesquisa, para a preservação de sua identidade, será identificado pela inicial de seu nome, que será seguida de uma numeração quando houver repetição de nomes.



Houve variação em relação ao tempo de cada aula observada, pois frequentemente os adolescentes não iam para a escola, em virtude de estarem em sanções disciplinares³ aplicadas pelos educadores sociais⁴, assim, os professores se adaptavam rapidamente às situações diárias. Houve variação também em relação ao tempo das entrevistas, que em virtude da diferença do perfil comunicativo de cada participante se alongavam ou se reduziam.

5. Dando voz ao adolescente: percepções sobre a escola e sobre ensinar e aprender língua

Nesta seção daremos voz aos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas no CENSE Ponta Grossa, para que estes possam manifestar suas impressões, desejos e anseios sobre o que é a escola e sobre o que é aprender língua na escola, sempre tendo como base, suas experiências escolares anteriores à internação. Para facilitar nossas reflexões, dividimos as falas em três grupos: sobre o professor, sobre a aula de língua e sobre como seria a escola que eles gostariam de ter, que seguem.

Sobre o professor:

Os comentários dos participantes durante as aulas e as respostas retiradas das entrevistas e questionários evidenciaram seus desapontamentos com alguns professores, pois

³ Sansão disciplinar - punição de caráter educativo aplicável às infrações, podendo ser: Advertência verbal (infrações de natureza leve), Repreensão (sansão disciplinar revestida de maior rigor no aspecto educativo aplicável em casos de infração de natureza média) e Recolhimento (manutenção do adolescente em local separado dos demais adolescentes, sem prejuízo das atividades obrigatórias, aplicável em caso de infrações de natureza grave, não podendo exceder a cinco dias) (CADERNOS DO IASP, 2007, p. 58)

⁴ Socioeducador ou Educador Social - Profissional que atua com o adolescente em conflito com a lei. Facilitador que ajuda a descobrir caminhos, a pensar alternativas e a revelar significados (CADERNOS DO IASP, 2007, p. 38)



ao serem indagados sobre como eram seus professores de línguas, obtivemos as seguintes respostas:

“Lá fora é muito pior... Lá é uma vez só e já era, pegou, pegou, não pegou passou o rodo”
(adolescente J)

Com esse comentário o adolescente por trás das gírias pretendeu dizer que se não aprender na primeira vez que o professor explicar, não se vai aprender mais, pois o professor não vai se dar o trabalho de explicar novamente. Percebemos por meio de suas palavras que esse adolescente vivenciou experiências escolares desmotivadoras no meio aberto. Nota-se para ele no meio aberto é preciso ser rápido “pegar” instantaneamente o conteúdo que o professor passa, pois ele não será repetido.

A próxima fala confirma um sentimento de exclusão em relação aos adolescentes que apresentam algum tipo de *déficit* ou dificuldade na aprendizagem:

“A professora não liga pra classe inteira, só liga pra aquele que aprendem rápido” (adolescente I)

Parece que os bons alunos são definidos desde o início das aulas pelos professores, e é para eles é que se volta à atenção dos professores. O modelo ideal de aluno é aquele que dá menos trabalho, que apresenta facilidades na aprendizagem e bom desempenho no final do semestre. Ousamos metaforizar as representações dos bons alunos, que mais do que bons, tornam-se troféus na sala dos professores, tornam-se “ações” na bolsa de valores escolar, enfim, termômetros, capazes de aferir por meio de suas notas, o bom desempenho do professor em sala de aula. Convergemos com Ribeiro (1984) ao apontar que em muitas salas de aula, é preceito fundamental de a professora determinar em que ritmo a turma deve seguir, o autor pondera que alguns professores se convencem que ensinam tudo muito bem “(...) e de



que é mau aluno o que não aprende, ela deixa para trás todas as crianças que se retardam, porque, além de serem as culpadas de seus baixos rendimento, não devem prejudicar os colegas mais capazes. (RIBEIRO, 1984, p. 62)

Essas práticas acabam posicionando os sujeitos que delas fazem parte e os significando (AUAD, 2006), assim, “as concepções de “boa aluna” e “menino indisciplinado” existem em razão de diferentes práticas, não empreendidas necessariamente pelos sujeitos dos quais se fala” (AUAD, 2006, p. 15), muitos dos quais, não fazem parte do conjunto de alunos que representam as “ações” da bolsa de valores escolar. Ribeiro (1984) é claro ao postular que “nossa escola está voltada para uma criança ideal (...) uma criança que fala a língua da escola, que é hábil no uso do lápis e na interpretação dos símbolos. (p. 95)”

Desestimulados com o que vivem dentro de sala de aula, os adolescentes passam a ter um mau desempenho escolar, pois a escola fracassa na inclusão, o que acaba gerando desinteresse e desmotivação (MASSAKI, 2006 apud CADERNOS DO IASP, 2007), aumentando o sentimento de inferioridade e rejeição, culminando no abandono escolar por parte dos adolescentes. A fala que segue, ratifica este ciclo:

“A aula que eu menos gostava era matemática, pois era a mesma professora que me ofendeu (...) Abandonei a escola porque a professora falou que eu era um vagabundo que merecia estar na prisão.” (adolescente W.)

“eu não queria voltar para a escola, pois tinha medo de que alguém olhasse para mim na escola e falasse olha o W. vagabundo, maloqueiro.” (adolescente W)

Podemos notar que é menos humilhante dizer que eles é que não querem ir à escola e não a escola que não os rejeita. Aqui a fala deles volta a confirmar a preservação individual empreitada pela maioria ao expulsar a escola de suas vidas. O conformismo é reforçado e a tentativa de valorizar a auto-estima, pode ser percebida ao dizer que foram eles que expulsaram a escola de suas vidas e não ao contrário. Eles a abandonaram, e não porque nela



não há espaços para eles, mas sim porque eles quiseram deixá-la. Algumas falas, como a seguinte, deixam transparecer o apelo por uma maior proximidade ao humanismo, elas demonstram a necessidade e carência afetiva proveniente desses adolescentes e suas experiências vivenciadas pré-internação:

“Eu gostava das aulas de português porque a professora era humilde e dava bastante atenção para mim.” (adolescente M)

A palavra “humilde” utilizada para descrever as aulas da professora acaba demonstrando o que eles esperam de seus professores. Modéstia, simplicidade e aproximação são palavras que descrevem bem os sentidos atribuídos às aulas de português vivenciadas por esse adolescente. Daí a lembrança positiva das aulas de português.

Sobre a aula de língua:

A maior parte dos alunos não gosta das aulas de língua, principalmente das aulas de língua estrangeira, visto que nelas, eles se sentem duplamente rejeitados. Em primeiro lugar porque não conseguem acompanhar o desempenho dos colegas que “*sentam na frente*” e depois por não entenderem o que quer passar o professor com aqueles estudos, sendo assim, passam a não ver significado no aprendizado de língua, principalmente no aprendizado de língua estrangeira (língua inglesa) como demonstram as falas seguintes:

“Não gosto das aulas de português porque têm muitas regras” (adolescente J2)

“Eu não conseguia aprender nada, era aí que gerava a bagunça” (adolescente P)



“Aula de inglês é tiriça” (adolescente T)

A palavra “tiriça” é utilizada normalmente como gíria nas prisões. Ela pode ser entendida como um tipo incômodo de coceira ou como algo que não é proveitoso, algo desnecessário, destituído de sentido e desagradável. Na fala do adolescente T. ela significa algo que não se aproveita, destituído de significado, ou seja, não faz sentido aprender inglês porque ele não é “utilizável”. As percepções da maior parte desses adolescentes sobre a língua inglesa é de que ela não é importante, assim,

“Aula de língua não é importante, é raro ver alguém que fale inglês” (adolescente A)

A importância de aprender determinada língua está em sua utilidade cotidiana, como podemos perceber através da fala do adolescente. Logo, aprender inglês não é importante porque não se pode utilizar esse aprendizado no dia a dia. Como diz o adolescente, é *raro* ver alguém falando inglês.

Apesar de serem bastante inteligentes, os adolescentes em questão têm uma inteligência que não interessa a escola, pois é desvinculada do conhecimento erudito automatizado e tradicional, frequentemente ensinado nos bancos escolares, aquele centrado no treinamento e na reprodução. (GIMENEZ, 2011, p. 50)

Sobre como seria a escola que eles gostariam de ter:

As falas retiradas dos questionários e entrevistas fornecidas pelos adolescentes demonstram seus desejos e anseios sobre como seria a escola que eles gostariam de ter, as palavras a seguir demonstram a escola idealizada pelos jovens que cumprem medidas socioeducativas no CENSE Ponta Grossa:



“A escola não é ruim, mas se tivesse mais professor seria melhor... Tem que ser dois professor por aula... É muito aluno.” (adolescente J)

Parte da resposta do adolescente J. reflete a pouca atenção oferecida pelos professores a alguns alunos, reconhecendo o excesso de alunos que devem ser atendidos e o número insuficiente de professores para atendê-los, e parte da resposta reconhece que existem possibilidades para a concretização de uma escola melhor, porém a quantidade excessiva de alunos impede a existência dessa escola.

“Eu gostaria que a escola fosse sem preconceito (...) sem professoras que xinga quando o aluno erra.” (adolescente I)

“Eu gostaria que tivesse menos preconceito e mais igualdade os professores tem que ter mais paciência é essa é a minha ideia pra escola ser diferente” (adolescente J)

“Mudar o preconceito e os professores ter mais paciência é o que deveria ter em uma escola pra ser boa e só.” (adolescente J2)

As três falas acima reiteram o preconceito existente nas práticas escolares vivenciadas pelos adolescentes. Para os alunos entrevistados, a escola deveria ser despidida de preconceitos, de tratamentos diferenciados. Para eles a escola deveria ser o lugar onde a igualdade deveria ser promulgada, no entanto, parece que dela eles não podem fazer parte, pois não se sentem incluídos como alunos desta escola. Ribeiro postula que a escola “induz o aluno pobre a resignar-se com a sua condição social, uma vez que, na escola, ele próprio verifica que os alunos provenientes de outras classes passam adiante e são promovidos.” (1984, p. 56)



Nas falas, é reiterada também, a ideia de o professor ter mais paciência em suas práticas e também mais habilidade na condução e negociações dos relacionamentos, dentro e fora de sala de aula.

6. Mais apontamentos sobre a escola e o adolescente

Mais que expulsos da escola, grande parte dos adolescentes entrevistados, como forma de defesa e preservação individual, expulsou a escola de suas vidas. Para a maioria deles, a própria escola e as situações vivenciadas dentro dela, acabaram sendo a barreira que impossibilitou a continuidade de seus estudos e permanência no ambiente escolar, assim como o desinteresse pelo aprendizado de língua. Vista por este ponto, a escola tornou-se um ambiente hostil para a maioria dos adolescentes participantes de nossa pesquisa.

Grande parte deles demonstrou conformismo em relação ao atendimento prestado pela escola, que não conseguiu atendê-los por privilegiar aqueles que, segundo suas palavras: “aprendem mais rápido”, “aqueles que sentam na frente” ou pelo número excessivo de alunos e número reduzido de professores, ou ainda, pela não “humildade” aparente no tratamento oferecido pelos professores para os alunos que “não aprendem tão rápido”. A maioria interpretou o ensino de língua como desnecessário, pois este é desvinculado de sua realidade, ele “é raro”.

Flecha (1997) aponta princípios para um ensino-aprendizado mais dialógico e igualitário, um dos principais é a transformação das práticas escolares em práticas que envolvam o diálogo igualitário, no qual a base transformadora nasce da igualdade nas diferenças, nas quais as discriminações classistas e racistas, que contribuem para a criação de complexos e insegurança são excluídas, contemplando uma concepção mais ampla da interação humana.

Nossas reflexões sugeriram a necessidade de ruptura com modelos que pressupõem homogeneidades, centralidades e ausência de diferença (GIMENEZ, 2011), as falas dos



adolescentes em conflito com a lei apelam para um contato mais próximo entre professor-aluno-escola, e para a concretização de modelos mais “humildes” de ensino e de professores.

Suas falas refletem o ensino-aprendizado hegemônico e inquestionável, que ainda não aprendeu a lidar com o novo, que ainda não aprendeu a lidar com as diferenças, que não aprendeu a encontrar espaços para a constituição de agendas comuns. (CELANI, 2005 apud GIMENEZ, 2011)

No entanto, concordamos com Gimenez (2011) que aponta que

Vivemos em tempos em que não podemos mais pressupor que haja apenas uma resposta ou uma solução. Começa a se impor a revelação dos mecanismos que sustentam as posições tidas como hegemônicas e inquestionáveis. À medida que nosso olhar sai da sala de aula, deparamos uma multiplicidade de entendimentos, de percepções sobre o que constitui o mais acertado. Essa profusão que é, ao mesmo tempo, bem-vinda, é também desestabilizadora. (GIMENEZ, 2011, p.51)

A compreensão e implementação de um processo de ensino-aprendizagem mais humanista, mas também crítico, desestabiliza os modelos de ensino vivenciados pelos adolescentes e percebidos por suas palavras. Nesse caminho, a concretização de uma escola mais reflexiva e igualitária implica pensar em uma instituição que encare o ensino-aprendizado de língua, como bem acentuou Charlot (1996), em “termos de pluralidade construtiva e não de linearidade dedutiva.” (p.51)

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas – SP, Papirus Editora, 2008;
- AUAD, Daniela. *Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola*. São Paulo, Contexto, 2006;
- BARCELOS, A. M. F; ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas – Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes editores, 2006;



- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. Revista Brasileira de linguística aplicada, v.7, n.2, p.109-137, 2007;
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas*. Linguagem e Ensino, v.7, n.1, p.123-156, jan./jul., 2004;
- CHARLOT, B. *Relação com o saber e com a escola entre estudantes da periferia*. Cad Pesquisa, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio1996;
- CORREA, D. A. *Política linguística e ensino de língua*. Revista Caleidoscópio, Porto Alegre, V.7, n.1, p.72-78, 2009;
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol de práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia*. Línguas e Letras, Cascavel, v.7, n.12 p.171-187, 1ºsem. 2006;
- FLECHA, Ramón. *Compartiendo palabras*. Buenos Aires: Ed. Paidós, 1997;
- HALL, S. *A identidade cultural na pós modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002. 102p.;
- LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona – uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo, Parábola Editora, 2011;
- LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa – conversas com especialistas*. São Paulo, Parábola Editora, 2009;
- MOITA LOPES, L. P. da; FABRÍCIO, B. F. *Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas*. Revista Veredas, Juiz de Fora, v.6, n.2, p.11-29, 2002;
- MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas*. Rio de Janeiro: Mercado de Letras, 2006. 323p.;
- MOREIRA, F. A. *A política de educação de jovens e adultos em regimes de privação de liberdade no Estado de São Paulo*. 2007. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007;
- OLIVEIRA, M. B. F. de. *Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades*. Revista Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v.6, n.1, p.101-117, 2006;
- PARANÁ, Governo do Estado do. *Cadernos do IASP*. Curitiba: Imprensa Oficial, 2007. 79p.;
- RIBEIRO, Darcy. *Nossa escola é uma calamidade*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984;
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo, Cortez Editora, 2009;
- TOURAINE, A. *Poderemos viver juntos?* Petrópolis: Vozes, 1992. 419p.;
- TUMA, Magda Madalena Peruzin. *A escola e o tempo*. Londrina, Editora UEL, 2001.