

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

LUCIANA CAMPOS GOLARTE

DIÁLOGOS COM OS JOVENS SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR

ORIENTADOR: Prof. Dr. Diógenes Pinheiro

RIO DE JANEIRO

2008

LUCIANA CAMPOS GOLARTE

DIÁLOGOS COM OS JOVENS SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Diógenes Pinheiro

RIO DE JANEIRO

2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO-UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS-CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

LUCIANA CAMPOS GOLARTE

DIÁLOGOS COM OS JOVENS SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Prof. Dr. Diógenes Pinheiro

Orientador- UNIRIO

Prof. Dr. José Cláudio Souza Alves-UFFRJ

Prof. Dr^a Lúcia Mello de Souza Lehmann- UFF

Prof. Dr^a Sandra Albernaz de Medeiros- UNIRIO

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todos que buscam uma sociedade mais humana e igualitária. A todos que não se conformam com a impunidade, com o desrespeito e com a humilhação. E para os que estão lutando por novas relações humanas alicerçadas em valores da justiça e paz social, que acreditam que um outro mundo é possível. Que acreditam na solidariedade, embora se reconheçam através das diferentes opiniões, culturas, etnias, gêneros, opções religiosas. Enfim, diferenças que têm em comum o princípio de ser humano e, portanto, de ser reconhecido como um legítimo outro na convivência social.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é, para mim, uma grande oportunidade para expressar o carinho que sinto por pessoas especiais que tanto me ajudaram ao longo dessa caminhada.

Agradeço à minha família pela contribuição tão necessária, nos momentos em que estava precisando de silêncio para escrever o trabalho.

À minha mãe, que pedia para os meus sobrinhos falarem mais baixo.

Ao meu pai quando abaixava o volume da televisão

Ao meu papagaio que não gritava e nem cantava “parabéns pra você”!

Agradeço às minhas colegas e companheiras do Mestrado, como Jussara, Eloísa, Ana Lúcia, Deise, Janete e Thays, que estiveram comigo quando estava triste, alegre ou em dúvida... E que ainda estão, pois a amizade que foi construída permanece até hoje.

Não posso esquecer meus professores: Lúcia Mello, Sandra Albernaz, Maria Elena, Alba Lúcia Castelo Branco e Diógenes Pinheiro, que tiveram o carinho de ler os meus escritos e a sensibilidade para ouvir as minhas idéias e me orientar...

Agradeço a todos que indiretamente contribuíram para que fosse possível realizar a pesquisa de campo na escola de Duque de Caxias e de Niterói.

Às diretoras Sônia e Gleice que me acolheram e acreditaram que o meu estudo poderia contribuir para a escola mudar e se transformar...

Agradeço principalmente a Deus, a essa energia que acredito existir e que me possibilita ter saúde e equilíbrio para vencer e continuar buscando um mundo melhor.

EPÍGRAFE

*Nasci na colina do Estácio de Sá
Tal qual partideiro aprendi a improvisar
Nas rodas de samba aprendi declamar poesias
Transformando em música popular
Saí do berço da Deixa Falar
Lá nasci e me criei
Aprendi tudo que sei
Desse mundo de ilusão
Hoje me encontro no asfalto
Vou cantar partido alto
Para essa miscigenação
Vou disfarçar a amargura
Repousar na brandura no tom da viola
Carregar amor à bandeira da minha escola
Viajar ao passado
Andar lado a lado
Com a inspiração
Sentir necessidade de compor uma linda canção
Nasci.*

Canção de autoria do meu grande mestre e exemplo.

Meu Pai, Luciano José Golarte (Luciano Primo da Escola de Samba Estácio de Sá).

RESUMO

Este trabalho objetiva realizar uma reflexão sobre a violência em duas escolas públicas de periferia situadas em Niterói (RJ) e Duque de Caxias (RJ). Para tanto, foi desenvolvida uma Pesquisa Etnográfica baseada em entrevistas, grupos-focais, escuta-sensível, observações e questionários com os jovens estudantes de 11 a 16 anos. As descobertas mostram q a visão de violência que eles têm é a que resulta em mortes, as brigas e as brincadeiras de mau gosto. Tanto os alunos quanto as alunas representam a violência através de disputas e encenações, mediados por um jogo de força e poder, que gira em torno da questão etária e de um suposto envolvimento com pessoas do tráfico de drogas. Ao lado disso, os acontecimentos violentos se mostram a partir de imagens de descuido e abandono da escola e a partir do destrato entre alunos e professores. Ouvindo os jovens, descobrimos que apesar do cotidiano escolar violento vêem positivities na escola, onde valorizam as aulas que promovem a interação com o outro, a afetividade, o lúdico e o movimento; reconhecem aqueles professores que simplesmente dão bom dia e se preocupam com eles. Junto ao tema da violência escolar entra em cena a importância das relações humanas, da Educação humanizadora sugerida por Paulo Freire, que se baseia na dignidade, na solidariedade e no respeito ao outro.

PALAVRAS-CHAVE: JUVENTUDE, ESCOLA E VIOLÊNCIAS.

ABSTRACT

The aim of the present work is to promote a reflection about the violence at two public school located in Niteroi and in Duque de Caxias, both in Rio de Janeiro. Considering that subject it was made a research based on interviews, group meeting, conversations and questionnaires answered by students aged from eleven to sixteen years old. The discoveries show that violence is seen as deaths and fights, as well as bullying. Boys and girls represent violence through competitions and presentations, acting in a game of power and force that is influenced by the age and by a supposed relationship with persons who are involved with drug trafficking. Besides this, the violent situations are shown by images of carelessness and abandonment at school and in the lack of respect between students and teachers. Talking with children about their daily life, we found out that they see positive things at school where they value the classes which promote the interaction with others, the affection and the movement. They value the teachers when they take care about them or when they simply say “good morning”. Together with violence subjects we have the importance of human relationship and the affective Education, suggested by Paulo Freire, which is based on dignity, solidarity and on the respect to other persons.

KEY WORDS: YOUTH, SCHOOL AND VIOLENCE.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. DEBATES CONTEMPORÂNEOS SOBRE JUVENTUDE	
1.1- Um debate sobre jovens	15
1.2- Favelas ou comunidades populares?	19
1.3- Jovens de origem popular	24
2. A ENTRADA NA ESCOLA E O ENCONTRO COM AS METODOLOGIAS	
2.1- O encontro com a Pesquisa Etnográfica	29
2.2- A Pesquisa-ação: entre possibilidades, desejos e desafios	34
2.3- Acertos e erros nos caminhos metodológicos	37
3. REFLEXÕES SOBRE PODER DISCIPLINAR NA ESCOLA	
3.1- Como os jovens lidam com o poder disciplinar?	44
3.2- A dimensão positiva do poder disciplinar	50
3.3- Algumas considerações sobre poder e disciplina	52
4. VIOLÊNCIAS NA SOCIEDADE E NA ESCOLA	
4.1- Violência nos debates brasileiros	58
4.2- Violências nas escolas de Niterói e Duque de Caxias	61
4.3- Entre violência e incivilidade: buscando compreender a violência escolar	70
5. AS ESCOLAS E O DIÁLOGO COM OS JOVENS	
5.1- A escola do Castro e o seu entorno	73
5.2- As primeiras tentativas de diálogo com os jovens do Castro	75
5.3- A escola de Caxias e o seu entorno	77
5.4- Os jovens de Caxias	78
5.5- De volta ao Castro	82
5.5.1- Positividades na escola	83
5.5.2- Tempo livre	84
5.5.3- Algumas soluções para os problemas da escola	86
6- CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	93
ANEXOS	96

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa realizada em duas escolas públicas, circunscritas em Duque de Caxias e Niterói, respectivamente, faço uma reflexão sobre a violência escolar, olhando mais precisamente para os jovens estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Nas escolas, tomo contato com esse público a partir do papel de professora das séries iniciais e de Orientadora Educacional e observo, em cada uma das posições profissionais, que a violência se manifesta através de diversas formas.

A violência se apresenta ora como brigas e discussões entre os alunos, ora por meio de gritos e grosserias realizadas pelos professores e familiares ou ainda pela distância entre a comunidade-escola, bem como a partir de arrombamentos e roubos de computadores e da ação direta e indireta dos grupos marginalizados que controlam o narcotráfico no entorno.

No início, o misto de violências passa a fazer parte do olhar de uma recém-formada no curso de Pedagogia realizado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO, que se mescla a um conjunto de sentimentos de medo e insegurança diante de uma carreira que se inicia com certas dificuldades de controle de turma e de responsabilidade de aprovação e de reprovação por mais de 34 alunos.

A dificuldade de controle de turma levou-me a realizar determinadas estratégias que não iam ao encontro de um ideal de escola pública democrática e humanizadora. Pelo contrário, qualquer possibilidade de diálogo e afetividade entre os meus alunos e eu era colocada em dúvida. Desse cotidiano acabou sobressaindo, uma variedade de situações que me incomodavam e que me levaram a ter uma descrença na possibilidade de a escola pública ser um lugar de socialização que valoriza a multiplicidade e a diferença do outro. Inicialmente, não consegui enxergar o que seria positivo no aprender e ensinar, e no orgulho de ser professor das classes populares.

O incômodo sentido no início do magistério ganhou novos indivíduos, dentre os quais, a família dos estudantes que procuram a Orientação Educacional para relatar que seus filhos foram agredidos por parentes ou pelos traficantes de drogas. E conforme a gravidade dos casos ligados à violência escolar aumenta, é preciso buscar outras instâncias, como o Conselho Tutelar. Assim, se a violência experimentada no início do magistério era relacionada com o cotidiano da sala de aula e limitada pelos muros da escola, com o passar dos anos ela se amplia e ganha a forma de crime.

A partir dessas experiências, verifico que devo buscar ouvir mais os alunos, uma vez que como orientadora passei a ter mais contato com eles, à medida que chegam

constantemente à sala da Orientação por estarem envolvidos em brigas ou porque sofreram algum tipo de violência, tanto na escola quanto em casa.

Além disso, os professores sempre realizam comentários e observações que, resumidamente, fazem dos alunos os principais agentes da desordem e da indisciplina escolar.

Nesse contexto, me questiono se sempre é negativa a relação entre alunos e professores, ou seja, porque apenas conseguimos colocar em destaque os incômodos e não os sucessos da relação ensino-aprendizagem? Passo, então, a ver como necessário encontrar novos elementos que contribuam para um repensar sobre a escola e sobre a suposta negatividade dos alunos.

Esse repensar passa por uma valorização do público juvenil que, de acordo com a minha hipótese, é pouco ouvido na definição de propostas mais contundentes para o problema da violência escolar e, na maior parte dos casos, eles são vistos na escola como os principais culpados pelos problemas existentes.

E, para isso, encontramos diferentes justificativas. Dentre elas, destaca-se a concepção de que são mal-educados, falam por meio de gírias, usam roupas e adereços que traduzem um estilo *funk* com bonés na cabeça, saia curta e cordões no pescoço. Estilos que refletem o modo como convivem no seu lugar de origem. Um lugar que mistura desigualdades sociais com expressões de ausência de direitos humanos, que nos fazem indagar em que medida estão relacionadas à pobreza e à violência. Ou melhor, seria a violência o abandono social causado pela sociedade às comunidades populares e aos seus jovens? Parto da hipótese de que não é a pobreza um fator determinante para a violência, mas ela engendra questões mais amplas que precisam ser analisadas com cuidado.

No primeiro capítulo desse trabalho, busco refletir sobre a categoria juventude nos estudos contemporâneos. A noção de juventude está pautada sob a perspectiva de condição, que se refere aos diferentes modos que essa fase pode ser vivida. Com isso, nos aproximamos da concepção de que não há um só tipo de jovem, mas sim que existem juventudes e, para cada uma delas, há questões que lhes são próprias. Assim, podemos chegar à noção de jovem de origem popular, uma categoria específica e que diz respeito, dentre outros aspectos, ao lugar onde esses sujeitos residem. Uma reflexão sobre os jovens de origem popular poderá contribuir para que possamos compreender um pouco sobre o território em que moram, sobre a forma como as relações existentes nesse espaço podem interferir no diálogo com a escola. Nesse sentido, faço, ainda nesse capítulo, uma reflexão teórica sobre as favelas e comunidades populares, realizando um debate histórico que pouco a pouco chega às questões contemporâneas. Tenho a intenção de problematizar o termo comunidade, tendo em vista uma

série de problemas e tensões que elas possuem e, principalmente, chegar à conclusão de que são lugares marcados por processos de resistências, de lutas e de conflitos. Termino trazendo os jovens que tive contato dentro do Programa Conexões de Saberes na UNIRIO (SECAD-MEC/Observatório de Favelas) realizado em parceria com o Programa Escola Aberta (MEC/UNESCO), que desfazem as percepções de violentos e criminosos, através de ações que valorizam o cuidado com a escola e o interesse de participação.

Amplio o meu olhar para o segmento juvenil, conforme vou construindo a entrada no campo de pesquisa, ou seja, nas escolas de Caxias e Niterói. Sobre esse processo discorro no segundo capítulo. Falarei sobre a Pesquisa Etnográfica e das estratégias metodológicas possíveis desse tipo de pesquisa, como a observação, grupos-focais, entrevista, questionário, Escuta-sensível e a Pesquisa-Ação.

A opção pela pesquisa Etnográfica deu-se porque nela o pesquisador assume que não é possível estar neutro e distante do grupo pesquisado, pois estabelece com ele constantes interações. A interação entre pesquisador e pesquisado passa por um sentimento de empatia, que se constitui na capacidade de se colocar no lugar do outro. Essa resposta afetiva definida como empatia também tem como predominância a minha própria história de vida, pois assim como os jovens que analiso, também vivi durante grande parte de minha vida em uma comunidade popular.

A interação que tenho mantido com os jovens está baseada na escuta-sensível, que se constitui na capacidade de o pesquisador escutar/ver o pesquisado, estando mais suscetível a compreender seus sentimentos, suas percepções e ações dentro de um dado grupo ou lugar. A escuta-sensível sugere a valorização da sensibilidade, da cotidianidade e do simbólico contrapondo-se ao paradigma da razão e da neutralidade.

A escuta-sensível vai ganhando forma conforme passo a organizar os jovens em grupos de discussões, conceituados como grupos-focais. Nesses grupos, ouço o que pensam sobre a escola e sobre as suas vidas, lançando mão da ludicidade. Em alguns momentos, tive que utilizar pequenos questionários, que foram analisados à luz da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979). Ao lado dos grupos focais, percorro e observo a escola e fico atenta a tudo o que acontece. Procuro trazer as vozes dos alunos através dos espaços de diálogos, em conversas informais, nos corredores e pátios ou, até mesmo, em conversas com grupos de jovens que me procuram na sala da Orientação Educacional para contar sobre os acontecimentos que os incomodam.

Enfim, a partir do contato com os jovens passo a delinear a perspectiva de realizar a Pesquisa-Ação (BARBIER, 2004), pois além de eu compreendê-los, busco encontrar

alternativas de mudança. Identifico-me com a Pesquisa-Ação, pois reconheço que faço parte da minha pesquisa, à medida que me sensibilizo com os dilemas da escola e busco mudar a realidade.

No terceiro capítulo, teço uma reflexão sobre o modo como os jovens vêm lidando com o poder disciplinar, questionando se sempre buscam contrariar as normas da escola, correspondendo às análises que são feitas sobre um tipo de comportamento juvenil indisciplinado e contestador, ou reconhecem que punições são realizadas e necessárias para alunos que fogem às normas? Ainda questiono se é possível haver na escola uma perspectiva positiva de poder. Fecho esse capítulo com uma reflexão sobre a disciplina, pontuando sua importância na escola contemporânea.

No quarto capítulo, trato da violência no âmbito social. Para tanto, foco o olhar para as pequenas relações humanas, para as práticas que dão forma à violência, que se alimenta e retroage por meio de sentimentos que não reconhecem o outro em sua humanidade, como partícipe do todo social. Veremos que ela se dilui no conjunto escolar adquirindo tantas formas que acabam por inviabilizar ações que a minimizem ou que a reconheçam como um problema. Portanto, a temática violência escolar deve ser tratada com cuidado e atenção, principalmente quando está sendo colocado o jovem de origem popular no centro do debate, pois poderemos contribuir para o reforço de estereótipos negativos sobre esse segmento. Assim, é necessário aprofundar as reflexões em torno da juventude de origem popular, a fim de reconhecê-la como composta por sujeitos que vivem a sua fase da vida de formas diferentes e sob desigualdades sociais comuns a toda a sociedade brasileira.

No último capítulo, trago para cena as escolas onde trabalho, buscando fazer uma descrição do meu cotidiano junto com os jovens. Busco descobrir como dão significado às experiências que compartilham dentro da escola com seus pares e com seus professores. Como resolvem seus conflitos? Como percebem a organização escolar? Enfim, conforme vou ouvindo os jovens vejo outras questões que o tema violência permite explorar, uma vez que destacaram sobre a escola aspectos positivos que se ligam a atividades que valorizam o encontro, a sensibilidade, o movimento e o lúdico. Eles percebem a escola como um espaço possível para estar com o outro, não somente nas salas de aula ou no pátio, mas também mediados pela internet. Encontram na escola o acesso ao lazer e à cultura, distante de suas residências. Mostra-nos ao final do debate, que se preocupam com as escolas e buscam, para cada uma delas, possibilidades de mudança que dizem respeito à sua estrutura pedagógica e administrativa. Cabe, agora, deixá-los falar e ouvir o que pensam sobre o lugar em que passam grande parte da vida.

I

DEBATES CONTEMPORÂNEOS SOBRE JUVENTUDE

O objetivo deste capítulo é construir uma reflexão sobre a juventude através de estudos que tratam essa categoria olhando para a sua pluralidade, ou seja, que concebem essa fase da vida como sendo permeada por diversas situações existentes na escola e no contexto social mais amplo. Conforme avançamos nas reflexões, verificamos que é importante dar atenção à categoria juventude de origem popular, a fim de compreender mais de perto os seus dilemas, os sonhos e as dificuldades. Falar de jovem de origem popular é dar destaque ao lugar onde residem e o seu histórico de lutas. Portanto, faço um balanço teórico sobre a constituição das favelas recorrendo a alguns dados históricos e refletindo sobre as suas questões contemporâneas. Fecho esse capítulo tecendo uma reflexão mais aproximada dos jovens e de algumas experiências que vivi com eles na UNIRIO, a partir do meu papel de formadora no Projeto Conexões de Saberes: Diálogos entre a universidade e os espaços populares (SECAD-MEC/Observatório de Favelas) e dentro de algumas escolas públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro inseridas no Programa Escola Aberta (MEC/UNESCO).

1.1. Um debate sobre jovens.

A juventude nasce na sociedade moderna ocidental tendo como maior destaque o século XX. Nesse contexto, ela é tida como um tempo de preparação a ser feita em instituições especializadas, como a escola. Em contrapartida, o indivíduo ficava isento das obrigações do trabalho, podendo se dedicar exclusivamente aos estudos. Essa experiência ficou restrita a uma parte da população, especialmente aos filhos das classes médias e altas, com isso a noção de juventude ficou diretamente ligada a uma condição de classe, ou seja:

Um padrão em torno do qual tem sido avaliadas as possibilidades de outros setores sociais aceder a essa condição, de viver a juventude, como se diz, e também a partir do qual se medem as abreviações, extensões e interrupções da etapa, assim como os desvios e negações de seu conteúdo (ABRAMO e BRANCO, 2005, p.43).

As mudanças significativas ocorridas no mundo do trabalho e no mundo dos direitos como, por exemplo, a proibição do trabalho infantil, a ampliação da escolarização e a intensa valorização da imagem e valores juvenis, contribuíram para pensar a juventude para além de uma condição de classe, uma vez que os próprios jovens, por meio das práticas de lazer e de experimentação do tempo livre, imprimiram e forjaram outros conteúdos e sentidos ligados a essa fase da vida.

Além disso, os jovens aparecem no contexto social brasileiro através de momentos históricos específicos, que contribuíram para mostrar como diferentes sentidos foram sendo atribuídos à juventude. Olhando a década de 60, a noção de juventude aparece relacionada com a burguesia e restrita aos jovens escolarizados da classe média, que apareciam nos movimentos da contracultura, como símbolos de transformação social, revolucionando costumes e hábitos. Naquela ocasião, eles, ao mesmo tempo em que reivindicam mudanças, eram tidos como massa de manobra dos partidos dos quais participavam.

Já no ano de 1980, entra em cena a idéia de juventude ligada ao debate sobre delinquência, que tem como foco meninos e meninas em situação de rua. Buscava-se construir uma ótica diferente da questão policial, caminhando, paulatinamente, para as questões relacionadas aos direitos, ligados, sobretudo, à Educação.

A partir de então, tendo como marco a década de 90, a concepção de direitos se estende, ao ser criado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, como símbolo de luta pelo resguardo e proteção da infância e da juventude. Nesse período, vêm à tona diversos movimentos culturais que têm os jovens como sujeitos, que se mostram por meio da música, com estilos conhecidos como *rap*, *hip-hop*, *o funk* e *samba-funk*. Eles falam sobre o seu

cotidiano por meio da criatividade, pois fazem dos shows uma forma de participação social. Há também, nesse mesmo cenário, o aparecimento de movimentos ligados aos bailes *funk*, onde as galeras misturam encenação e disputa por território dentro dos morros e favelas. E outros ainda que protestam contra o assassinato brutal dos meninos da Candelária e contra a chacina dos moradores da Favela de Vigário Geral.

A relação entre juventude e violência não existe apenas quando os jovens são os algozes, mas também quando são vítimas da violência urbana, que fica registrada com notoriedade na década de 90, quando Silva e Barbosa (2005,62) dizem:

O número de homicídios dos jovens aumentou 76%. Em 2000, as mortes de cidadãos entre 15 a 24 anos responderam por 39% das ocorridas no Brasil. Com isso, como a média global de homicídios atingiu de 32%, a taxa de mortalidade dos jovens foi de 95,6 por 100 mil habitantes, sendo 75% dessas vítimas mortas por armas de fogo.

Ao lado disso, confirma-se o crescimento da população jovem, que nesse período é cerca de 33 milhões, oscilando entre 19% e 21% em relação à população total do país. Nesse conjunto, o crescimento da população juvenil atrelada ao aumento de mortes causadas por armas de fogo, torna a juventude um tema que envolve as discussões políticas e o interesse dos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas – ONU.

Depois de tudo isso, a ONU realizando um monitoramento sobre a população juvenil mundial, revela grande índice de queda de seu crescimento, em que diz: “Entre 1995 a 2000 estima-se que caiu de 18,1% para 17,6%. Espera-se que em 2050 caia mais, chegando a 13,2% da população mundial. Atualmente, 85% dos jovens no mundo vivem nos chamados países em desenvolvimento” (IULIANELLI, 2003, p.62).

Assim, as Nações Unidas passam a criar programas de ações que favoreçam a juventude dos países em desenvolvimento, que colaborem com o combate à pobreza, que retira da juventude um padrão de vida digna. Essa exposição a que os jovens estão mais próximos vem sendo chamada de vulnerabilidade social, que possui elementos que se relacionam a recursos materiais ou simbólicos, também chamados de oportunidades dadas pelo mercado, Estado e sociedade, e às estratégias de uso dessas mesmas oportunidades (ABRAMOVAY, 2002).

Devido à situação de vulnerabilidade social e à relação tão negativa entre juventude e violência, temos visto a criação de políticas públicas que tanto podem se basear em situações, como as evidenciadas pela ONU, quanto podem contribuir para o reforço de estigmas que apontam para as deficiências educacionais e sociais que afetam os jovens. Contudo, o que

vem sendo mostrado nas chamadas situações reais trazidas pela ONU são as desigualdades que acompanham os discursos desenvolvimentistas da política econômica brasileira. A cada dia ficam mais visíveis os bolsões de pobreza, que acabam por afastar os jovens, em especial os que residem nos espaços populares, da possibilidade de uma participação cidadã. As políticas públicas devem, antes de tudo, considerar esse quadro de desigualdades para que não se faça da juventude uma categoria potencialmente perigosa que precisa ser devidamente controlada.

Além dessa situação dos jovens, estudos realizados por Sposito (2005) sobre a educação escolar mostram que podemos falar de uma juventude escolarizada que vive essa condição junto com o mundo do trabalho. A escola torna-se o lugar formativo que mais contribui para forjar representações dominantes sobre a infância, adolescência e juventude. Um lugar que ao se expandir contribui, sobremaneira, para a experiência de vida dos jovens que culminaria com a inserção no mundo do trabalho. Contudo, a percepção linear que liga de uma ponta a escola e de outro o trabalho não é uma realidade unânime para a maioria dos jovens, porque a escolaridade já não se afigura mais como um elemento garantidor de ascensão e participação na vida coletiva.

Sobre esse aspecto, Sposito (2005) traz os dados do censo do IBGE 2000, onde nos dá a percepção da distorção idade-série quando mostra que, na faixa etária de 15 a 17 anos, mais da metade dos jovens que estudam (52,6%) ainda estão matriculados no Ensino Fundamental, no qual deveriam estar apenas crianças e adolescentes até 14 anos. E, o que é mais sério, mais da metade da população jovem estava fora da escola no ano 2000. E destes, a maioria (57%) não tinha completado o Ensino Fundamental. O afastamento do sistema escolar cresce com a faixa etária, sendo mais intenso entre os homens do que entre as mulheres e mais forte entre os jovens negros. Um outro dado expressivo é a qualidade do ensino. Os dados evidenciam um descompasso entre a ampliação do acesso e a qualidade escolar oferecida, o que restringe as oportunidades de escolha e de inserção profissional.

Somando-se aos dados mostrados nos estudos de Sposito, podemos dizer que o convívio dos alunos, professores e demais funcionários dentro da escola vem sendo afetado sobremaneira pela violência. Tal constatação é vista a partir do contexto da década de 80, quando várias pesquisas revelam o grande número de escolas depredadas e com freqüente índice de assaltos a alunos e professores.

Ao longo dos anos, mais especificamente na década de 90, a exposição da escola a um tipo de violência externa amplia-se, ganhando novos personagens e revelando que não se trata de um fenômeno isolado, mas que engendra uma complexidade de fatores. Entra em

cena a ação de grupos do narcotráfico que, de diferentes modos, passam a afetar o bem-estar almejado pela instituição escolar. Sobre esses grupos, Guimarães (1998) desenvolve um emblemático estudo, onde por meio de entrevistas com professores de escolas públicas do Rio de Janeiro evidencia a influência exercida pelo narcotráfico na escola. Tal influência é feita de modo direto, quando, por exemplo, os novos professores são levados pelos diretores aos chamados “donos do morro” como passaporte seguro de trânsito na localidade. Ou, quando esses mesmos donos mandam fechar as escolas em dias de tiroteios na região.

Ao lado da gravidade trazida através das falas de alguns professores, a violência na escola acentua-se conforme é submetida ao domínio de grupos juvenis, chamados “galeras”. A galera, denominação oriunda dos bailes *funk* da cidade do Rio de Janeiro, leva para dentro das escolas a resolução de suas pendências com os grupos rivais, misturando encenação, medo e violência. A agressividade desses jovens causa medo em professores e nos demais funcionários e se acentua quando eles fazem ameaças físicas para verem atendidos os seus desejos, seja de aumento de notas em trabalhos ou provas, seja para serem liberados mais cedo das aulas.

Esses acontecimentos mostram um retrato nada positivo dos jovens, pois são eles, os próprios alunos, a expressão de uma ameaça latente à instituição escolar. Contudo, não são todos os alunos envolvidos com as facções criminosas, mas sim um grupo de estudantes, portanto, eles não podem expressar a maioria e, nesse sentido, é evidente que os demais alunos teriam muito a falar sobre tal cotidiano.

Assim, podemos afirmar que a formação subjetiva da juventude não passa mais apenas pela escola ou pela família, mas também por outras instâncias sociais encontradas no trabalho, na cultura, no lazer ou em espaços que os jovens vivem entre os seus pares, tais como nos bailes *funk*, onde a violência é praticada através da ludicidade, prazer e encenação. Assim, Sposito (2005, p.96) citando José Machado Pais, diz: “(...) a formação das identidades sociais dos indivíduos passa a ser mediado pela coexistência de distintas instâncias produtoras de valores e referências culturais”.

Os jovens que estão na escola experimentam a condição juvenil em espaços não escolares e buscam preservar as suas aprendizagens. Aqueles que por alguma razão não têm espaço para viver entre os seus pares, nas formas do lazer ou na produção cultural, acabam por compartilhar esse universo simbólico e o vivem enquanto estudantes. Eles, ao mesmo tempo em que depositam confiança na escola, dão pistas de que vivem dentro dela relações tensas e difíceis com o tempo presente, na crise da mobilidade social através da educação.

Em síntese, podemos dizer que os debates feitos sobre a juventude passam a incorporar cada vez mais análises sobre as diferenças que nos permitem pensar que não existe mais um tipo único de jovem. As diferentes juventudes se ligam tanto às desigualdades sociais e econômicas assim como aos aspectos da cultura, das etnias, das regiões brasileiras em que vivem os jovens. Tanto aqueles que pertencem às classes altas e médias quanto os que estão nas classes populares têm se mostrado de múltiplas formas no cenário da cidade. Usam de várias formas e meios para se mostrarem ao outro e no contexto urbano. A vivência intensa do segmento juvenil não escapa aos meios educacionais. A juventude está na escola e vive dentro dela as experiências por que passam em seus lugares de origem. Nesse sentido, no próximo item faremos uma reflexão sobre as comunidades populares, lugares de onde vem grande parte dos alunos que encontramos nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro.

1.2. Favela ou Comunidades Populares?

A indagação proposta nesse item busca revelar a intenção de se refletir sobre o termo comunidade popular, tão presente no meio urbano, bem como nesse trabalho de dissertação. Para tanto, começarei fazendo um debate teórico sobre a constituição das favelas a partir dos estudos feitos por Silva e Barbosa (2005), que traçam um histórico das favelas cariocas desde o início do século XX.

As favelas surgem no Rio de Janeiro a partir do momento em que os cortiços são demolidos das áreas centrais da cidade. Os moradores aos poucos migram para as regiões mais elevadas, como os morros e as colinas, e vão construindo suas habitações. A primeira favela é a do Morro da Providência, onde as casas eram construídas com madeira, folha de zinco e barro.

As demolições dos cortiços ocorreram porque as autoridades da época os tinham como insalubres, perigosos e anti-higiênicos, origem das doenças e epidemias que assolavam o resto da população. As percepções da favela como lugar de malandros e baderneiros se agravam quando, em 1904, ocorre uma rebelião conhecida por Revolta da Vacina, onde os moradores deveriam ser vacinados contra a varíola. Os moradores, ao desconhecerem os objetivos do médico sanitarista Oswaldo Cruz, se recusaram a tomar a vacina, motivando, conseqüentemente, represarias policiais e reforço dos estereótipos até então colocados sobre os moradores.

Nesse contexto, o governo da época passou a investir em políticas habitacionais que afastassem as favelas do centro da cidade. Um exemplo disso é o Plano de Reforma Urbana, elaborado pelo engenheiro Alfred Agache, no qual a cidade precisava ser vista como um organismo onde cada parte pertence a um todo que deve funcionar ao mesmo tempo. Então, além de promover a remodelação e o embelezamento, a reforma urbana deveria disciplinar toda a cidade. De acordo com Silva e Barbosa (2005, p.33):

A intenção de Alfred Agache era dividir a cidade de acordo com as funções de cada área: comercial, industrial e residencial. As habitações seriam assim agrupadas em bairros, de forma tentacular, conforme sua função e o poder aquisitivo dos habitantes. A população das favelas e o operariado deveriam ser removidos para casas e edifícios coletivos, especialmente instalados próximos às zonas industriais, nos subúrbios. A nova ordenação do território visava separar as classes sociais e fixava permanentemente o lugar o pobre, ao mesmo tempo em que buscava civilizá-lo, como alude o próprio idealizador do Plano.

Assim, busca-se embelezar a cidade e, ao mesmo tempo, colocar os mais pobres bem longe das vistas das autoridades públicas, onde deveriam ser devidamente civilizados dentro dos moldes higienistas.

Na década de 30, aproximadamente, as favelas ganham notoriedade no governo de Getúlio Vargas, sendo foco de discursos voltados para as condições de vida dos seus habitantes, que deveriam ter moradias dignas, higiênicas e também uma educação civilizadora. A política presidida por Vargas se volta para os setores populares, principalmente os do meio urbano, uma vez que se tinha como foco uma ação industrialista e urbanizadora, onde os pobres eram a mão-de-obra ideal para as bases de sustentação desse governo. Os “Parques Proletários” são criados como política pública voltada para os moradores de favelas, pois o governo acreditava que daria uma solução ao problema dessas comunidades. Ao lado disso, cria-se uma metodologia voltada para conhecer a favela por dentro, pois faltavam às autoridades da época informações necessárias sobre esses moradores.

Os Parques Proletários são construídos sob a égide de uma pedagogia civilizatória, onde havia um administrador que ficava responsável pela entrada e saída dos moradores, pelo zelo da casa, pelas carteiras de identificação, enfim, pela ordem administrativa e ideológica desse espaço. Segundo Silva e Barbosa (2005, p.38):

Em maio de 1942 foi inaugurado o primeiro parque proletário, na Gávea localizado na rua Marquês de São Vicente. Composto de 550 casas, além de mais de 150 em construção, de caráter provisório, o parque abrigava, já em 1943, cerca de 6 mil moradores. Considerado uma espécie de modelo, o parque proletário da Gávea possuía, de acordo com os Leeds (1978, p.195), “uma escola, uma clínica médica, uma creche, um mercado, uma escola técnica, uma cantina para desempregados, um

posto de bombeiros e áreas recreativas (...) Mas apesar do discurso higienistas, as casas não possuíam banheiro nem cozinha - esses eram de uso coletivo”.

Com o passar dos anos, os Parques Proletários mostram sinais de fracasso, pois a precariedade das instalações, o alto custo das mensalidades, a perda dos laços familiares e de amizades levavam os moradores a retornarem aos seus lugares de origem. Ao mesmo tempo, diante da condição desses parques, são criadas, em 1945, as primeiras comissões de moradores, inicialmente no Morro Cantagalo e Babilônia, como forma de opor resistência a um suposto plano do governo de remover todos os moradores para os parques. Concomitante ao fim da Era Vargas, em 1945, os moradores das favelas mostram-se mais organizados, passando a reivindicar por melhoria em suas comunidades.

O governo, então, buscando conter essa iniciativa, cria em 1946 a “Fundação Leão XIII”, juntamente com a Arquidiocese do Rio de Janeiro. Essa fundação mobilizou ações educacionais e de saúde dentro das favelas, contando também com a ajuda dos moradores, que eram sempre convidados a participar das campanhas e mutirões. Se a pretensão do governo era conter a população, não teve muito êxito, pois os moradores se unem e aprendem a se organizar e a lutar coletivamente pelos seus direitos, dentre os quais, o direito a ter uma habitação digna dentro da favela. A partir de então, o lugar assumido pela Igreja Católica passa a ser ocupado por grupos como, por exemplo, a Serfha (Serviço Especial de Recuperação das Favelas e Habitações Anti-Higiênicas), que estimulam o processo de organização dos moradores.

Em 1960, no Governo de Carlos Lacerda, há grande crescimento populacional em toda a cidade. Nos bairros da Zona Sul aumenta o número dos prédios enquanto na Zona Norte há um crescimento da população favelada. Diante disso, o discurso do governo busca reduzir o déficit habitacional, oferecendo aos moradores das favelas a possibilidade de adquirir a casa própria legalmente, bem como liberar terreno para a construção de novas casas, principalmente, na Zona Norte. Nesse período, ganha relevo o investimento no mercado imobiliário e o compromisso do governo com aquelas pessoas que pudessem pagar altas somas com suas habitações, ficando, conseqüentemente, as favelas como empecilhos ao crescimento e desenvolvimento do país.

Assim, a organização entre os moradores das favelas passa a ser cada vez mais acentuada, tanto porque temiam que as remoções ocorressem quanto porque sabiam que melhores condições de vida eram urgentes. Então, em 1968, as reivindicações eram embasadas na necessidade de urbanizar as favelas, o que significava promover acesso regular à água potável, ao esgoto, ao lado da construção de escolas, creches e centros de saúde.

Contudo, vive-se simultaneamente a continuidade das políticas de remoção, sustentada em critérios morais e higienistas e pela necessidade de ordenamento social. Até 1972:

Quase 140 mil pessoas foram removidas e transferidas para conjuntos habitacionais. Os impactos foram profundos: redes sociais desfeitas e a proximidade do local de trabalho, que proporcionava uma economia significativa com o transporte não existiam mais. Da mesma forma, fazer qualquer tipo de bico, para engrossar o orçamento tornou-se difícil”. (SILVA E BARBOSA, 2005, p. 47)

Apesar da brutalidade das remoções, os moradores não se calaram. Eles realizaram um protesto passivo e indireto, pois não tinham condições reais de custearem as mensalidades, que eram altíssimas.

O fracasso dessas habitações acentua-se, entre as décadas de 70 e 80, paralelo à preocupação dos organismos internacionais¹ com o crescimento das periferias urbanas e ao lado do fortalecimento organizacional dos próprios moradores das favelas. A partir de então, amplia-se a concepção de que a qualidade de vida dos moradores seria atingida mediante ao acesso à titulação de propriedade.

O reconhecimento da urbanização como política mais adequada para o atendimento das demandas dos grupos sociais residentes das favelas não minimizou os problemas por que passam, pois verificamos que as favelas/comunidades populares vivem, a partir da década de 90, sob os mesmos problemas antigos ligados à falta de saneamento básico e sob problemas recentes ligados à extensão do crime em torno do tráfico de drogas.

Apesar disso, reconheço que se, por um lado, os moradores das favelas sofrem diante desses problemas sociais e políticos, por outro, criam estratégias de sobrevivência. Nessas estratégias, o que se destaca é o sentimento comunitário que são capazes de desenvolver. Então, aquele vizinho é tido como um companheiro de luta, que pode viver as mesmas dificuldades cotidianas dentro dessas comunidades. A solidariedade entre os moradores pode ser vista quando as mães precisam trabalhar e deixar os filhos, quando fazem mutirões para ajudar na construção de uma casa, ou quando os próprios vizinhos participam das reuniões de pais que são realizadas na escola.

Pensar a favela como uma comunidade popular vai ganhando mais sentido. Primeiro porque busca simbolizar a união dos moradores e segundo porque o termo expressa um símbolo de resistência social e histórica, que pode favorecer a construção de uma nova

¹ Segundo Silva e Barbosa (2005, p.50), O Fundo das Nações Unidas para infância (Unicef), o Banco Interamericano de desenvolvimento (BID), o Banco Mundial (Bird) passam a se preocupar com o crescimento das periferias, onde, por exemplo, as favelas crescem num período de 14 anos, 317% ao passo que a população não favelada teria crescido apenas 44% em 1986.

imagem das favelas cariocas. Deste modo, o termo comunidade popular substitui a palavra favela, porque se busca legitimar um princípio comunitário embora se saiba que existam adversidades nesses espaços. Essa denominação aparece como um sentido de resistência, que busca acentuar a integração entre os moradores.

Contudo, o princípio comunitário tem um preço. Para se viver em comunidade é preciso renunciar à liberdade, renunciar à individualidade em prol da segurança. Isso porque segundo Bauman (2003), p. 11):

A tensão entre a segurança e a liberdade e, portanto, entre a comunidade e a individualidade, provavelmente nunca será resolvida e assim continuará por muito tempo; não achar a solução correta e ficar frustrado com a solução adotada não nos levará a abandonar a busca - mas a continuar tentando. Sendo humanos, não podemos realizar a esperança, nem deixar de tê-la.

Ou seja, os moradores das comunidades populares vivem também situações muito tensas e problemas que são comuns a toda sociedade. Um deles é o desemprego, outros são os baixos salários ou ainda a discriminação no mercado formal. Muitos dos moradores resolvem essas questões ali mesmo onde vivem, pois em quase todas as comunidades encontramos pequenos comércios.

Outras situações difíceis também se revelam a partir da exposição à violência, quando policiais e bandidos resolvem suas pendências na rua, colocando em risco a vida dos moradores. Em muitas favelas, é necessário se omitir ou silenciar, porque se precisa viver e conviver dentro dessas comunidades. A presença de grupos do narcotráfico imprime medo e um padrão de convivência pautado pelo uso da força. Esses grupos impõem e controlam os horários de entrada e saída dos moradores, como também das escolas e de outros serviços da região. Nesse sentido, a palavra comunidade nem sempre sugere um “lugar cálido, um lugar confortável e aconchegante. (...) onde convivem pessoas amigáveis e bem intencionadas” (BAUMAN, 2003, p. 07), pois sabemos que ela pode ser um lugar de problemas sérios que não acabam somente porque se vive no mesmo lugar.

Além do narcotráfico, podemos afirmar que as “favelas são uma das mais contundentes expressões das desigualdades que marcam a vida em nossa sociedade e em nosso país, em especial nas grandes e médias cidades brasileiras” (SILVA E BARBOSA, 2005, p.91), pois elas lutam pelo direito à cidade.

Isso quer dizer que hoje um morador de comunidade popular precisa ter seu imóvel regularizado, sua rua pavimentada com luz e esgoto regular e onde, pagando seus impostos,

possa ter acesso aos mesmos recursos e direitos de qualquer cidadão, no que tange aos serviços de saúde, cultura, segurança e educação.

Concluindo, as análises contemporâneas sobre as comunidades populares buscam ir ao encontro de uma perspectiva de valorização das favelas como lugares que devem conviver sobre direitos e deveres comuns. As idéias de remoções e deslocamento para áreas periféricas da cidade, como aquelas realizadas no início do século XX, vêm cedendo lugar às políticas de urbanização, que não têm sido feitas a partir de iniciativas governamentais apenas, mas também a partir da colaboração efetiva dos moradores dessas comunidades populares. Ao lado disso, conforme avançamos em estudos que se voltam para a realidade das favelas, buscando ir além das perspectivas dos estigmas, estamos contribuindo para que elas sejam reconhecidas como um lugar que possui história e direitos e deveres fundamentais.

1.3. Jovens de origem popular.

Vimos, a partir do balanço teórico, que a noção de juventude é construída em um contexto sócio-histórico determinado por fatores culturais e econômicos. Com isso, temos a idéia de diferentes juventudes, enxergando que existe jovem da classe média, jovem do meio rural, jovem do meio urbano; assim como jovem de origem popular, que reside em locais considerados mais pobres, como morros, favelas, baixadas, enfim, nas chamadas periferias urbanas. Eles estão sentados nos bancos das escolas públicas e levam para lá o modo como falam, se vestem, se organizam e pensam sobre o mundo e sobre a sua realidade. Reconhecê-los como um grupo específico, com peculiaridades que lhes são próprias, é o primeiro caminho para que possamos experimentar uma aproximação que considere essas especificidades. A aproximação que devemos realizar junto aos jovens precisa buscar conhecer quais são os seus sonhos e os seus objetivos, como se organizam, como vivem o tempo livre, o que buscam da escola e quais os sentidos que ela adquire em suas vidas no presente.

A partir de minhas observações, verifico que a aproximação que estamos fazendo dentro da escola vem se dando por meio de um misto de estigmas e restrições. Isso porque o lugar onde moram é marcado, também, por estigmas sociais e históricos, que contribuem para que os jovens sejam vistos como ligados ao crime ou indisciplinados por natureza.

A construção negativa forjada sobre esse público dificulta que possamos enxergar positivamente, reconhecer o que esses jovens têm conseguido fazer para romper as

dificuldades que a própria condição desigual lhes impõe. Acredito que a positividade que existe nos jovens de origem popular começa com a sua presença na escola pública. Essa presença, apesar de ser determinada pela necessidade de adquirir conhecimentos necessários para o trabalho, é também movida pelo desejo de estar fazendo parte de um espaço público junto com os outros jovens. A escola, em muitas comunidades populares, é o único lugar que os jovens têm possibilidade de estar e de se encontrar, o que faz crescer a importância da escola já que ela acaba por se configurar como um lugar promotor de sociabilidades e de encontro. Assim, os jovens são capazes de estabelecer vínculos de convivência que rompem com expressões de violência. Descobrir qual é o componente que os une pode ajudar a encontrarmos um caminho para o diálogo.

A partir das políticas públicas que buscam ampliar a participação da comunidade popular dentro da escola, podemos perceber que os jovens vêm imprimindo outros sentidos ao espaço escolar. Uma dessas experiências é vivenciada e observada por mim através da parceria entre os programas Conexões de Saberes (SECAD-MEC/Observatório de Favelas) com Escola Aberta (UNESCO-MEC)², onde eu atuo como bolsista mestranda na formação de estudantes bolsistas de cursos de graduação da UNIRIO, para a promoção de oficinas de Direitos Humanos e de Leitura em diferentes comunidades populares do Rio de Janeiro.

Refletindo sobre essa experiência, verifico que os jovens têm buscado a escola nos finais de semana para participarem de oficinas ligadas às atividades esportivas, à dança ou jogos, bem como aquelas referentes ao ensino de Informática e língua estrangeira. Isso porque esses jovens reconhecem que a escola é um dos únicos espaços que podem disponibilizar saberes importantes para o mercado de trabalho.

Quando estão no espaço escolar, noto que os jovens se envolvem com as iniciativas propostas, buscando contribuir para a manutenção e organização do espaço. Eles experimentam uma condição mais participativa e envolvida com as demandas que a escola apresenta. A meu ver, a experiência desse programa demonstra que os jovens podem contribuir para o espaço escolar, sentindo-se mais responsáveis e comprometidos com o que acontece.

Assim, seria interessante apostarmos na condição participativa da juventude e na sua característica apaixonada pela vida e pelo que faz, tornando-os parceiros do que nós, adultos

² Desde o segundo semestre de 2006, venho atuando na parceria entre esses dois programas que são balizados pelo MEC-UNESCO. Realizo formação teórica e prática com os bolsistas, estudantes universitários de origem popular, que são das áreas da Pedagogia, Medicina, Museologia, Biblioteconomia, Enfermagem, Biomedicina e Nutrição. Eles atuam em escolas públicas localizadas nos municípios de Belford Roxo, Niterói, Mesquita, São João de Meriti, São Gonçalo, Rio de Janeiro, por meio de oficinas ligadas ao tema dos Direitos Humanos e Leitura-Ação.

da escola, temos organizado e construído. Os jovens têm tido oportunidade de se mostrar de outra forma, deixando para trás o estigma de delinquentes, bagunceiros e violentos.

Voltando-se para a perspectiva do Projeto Conexões de Saberes, que é, dentre outras, a formação de jovens pesquisadores nos espaços populares, posso dizer que tenho ouvido dos jovens bolsistas da UNIRIO percepções interessantes sobre a escola onde atuaram. Em nossos encontros, estamos buscando realizar a seguinte reflexão: Como a parceria “*Conexões de Saberes com Escola Aberta*” vem contribuindo para a sua formação acadêmica? Os graduandos da área de Enfermagem, Biologia e de História, com os quais estou mais próxima, dizem que a intervenção na escola vem contribuindo para repensar a própria organização universitária.

Falam sobre o modo como estão organizados os conteúdos; como os professores tratam os alunos; sobre as metodologias utilizadas. Durante a realização de oficinas na escola, eles precisam romper com a lógica de pura transmissão de conceitos; na verdade, precisam fazer a transformação dos conteúdos, mediando-os com a ludicidade, pois percebem no jogo, na dramatização e nas brincadeiras estratégias de trabalho. Essas estratégias de intervenção relatadas pelos estudantes vêm sendo vistas como importante no processo-ensino aprendizagem da educação regular e são modos de aproximação com a cultura da juventude.

Outro aspecto interessante destacado pelos estudantes é que nos finais de semana a comunidade escolar está experimentando novas formas de relacionamento. Em algumas escolas, os pais são os responsáveis pela organização do Projeto Escola Aberta e são eles que desenvolvem e participam das oficinas. As escolas do programa vêm forjando um outro padrão disciplinar, pois os participantes podem estar transitando e escolhendo as oficinas do seu interesse.

Nas reflexões que os estudantes da UNIRIO realizam, verificamos que há também impasses na parceria, que nos fazem questionar sobre os seus limites. Um dos problemas apontados está no tipo de gestão escolar, muitas vezes autoritária, quando não investe na participação comunitária e nem contribui para que a parceria com as universidades ocorra. Com isso, os estudantes nos mostram que muitas escolas não se abriram à parceria, o que afastou o pleno desenvolvimento das oficinas propostas por eles.

Dessa experiência em processo, os bolsistas fizeram emergir algumas reflexões:

- a) O sucesso da parceria depende de um processo contínuo de reflexão e de proposições entre escola e universidade;

- b) A universidade precisa valorizar os saberes das comunidades, assim como a escola precisa abrir-se para os estudantes, potencializando a sua permanência nesse espaço;
- c) A escola se mostra como um campo de pesquisa possível sobre a Educação Básica.

Em resumo, o diálogo com os jovens que fazem parte do Programa Conexões de Saberes está mostrando que um trabalho mais sistemático com escolas públicas é fecundo, mas esbarra em situações limitadoras, principalmente no que se refere à gestão e à falta de interesse político de determinadas escolas pelo trabalho. Há sucessos verificados e que contribuem, de alguma forma, para que a escola e a formação universitária se reconstruam em direção a uma educação democrática. Os jovens frequentadores das escolas encontram nos finais de semana a oportunidade de fazer novas sociabilidades e também realizar práticas esportivas, de lazer e culturais, que são quase inexistentes nos locais em que residem³. Eles demonstraram uma atitude participativa que vai contra as idéias negativas construídas sobre os mesmos. Apesar das dificuldades sociais e econômicas que vivem em seus lugares de origem, os esses jovens têm se apropriado da escola com entusiasmo. Diante disso, o que mais poderia descobrir sobre outros jovens das escolas de Niterói e Duque de Caxias a partir de novas experiências e metodologias?

³ Em 2006 foram aplicados 40 Estudos de Viabilidade (questionários) nas escolas do Programa Escola Aberta que perfazem os municípios de: Duque de Caxias, Belford Roxo, Niterói, São João de Meriti, Mesquita e Queimados. Os dados que se referem às oportunidades culturais, mostram que 15% das escolas contam na proximidade com espaços culturais diversificados (cinema, teatro, lona cultural, clubes e outros); 55% dispõem de quadra esportiva, praça, e igreja e 30% possuem somente atividades promovidas pela escola e, entre elas, o Programa Escola Aberta, além disso, verificamos que 85% das bibliotecas públicas encontram-se afastadas da escola, sendo preciso a utilização de um transporte para se ter acesso.

II

A ENTRADA NAS ESCOLAS E O ENCONTRO COM AS METODOLOGIAS

Aprender a apanhar o infinito
(Jacques Lacarrière)

O objetivo deste capítulo é delinear os caminhos metodológicos adotados durante a pesquisa dentro das escolas públicas de Niterói (RJ) e de Duque de Caxias (RJ). Conforme vou narrando a minha entrada nas escolas vou trazendo elementos que ajudam a dar forma ao tipo de pesquisa conhecida por Pesquisa Etnográfica. Por meio desse tipo de abordagem de pesquisa, as observações do cotidiano escolar tornam-se descrições escritas, onde a separação entre o objeto e o pesquisador é feita de uma forma tênue. As observações são realizadas através de um olhar atento e sensível ao que acontece aos jovens na escola. A aproximação que eu faço do universo juvenil é mediada pela metodologia da escuta-sensível. Através dessa escuta busco não apenas compreender o que se mostra, mas mudar o meu próprio fazer junto aos jovens, aos professores e aos familiares dos alunos. O sentimento de mudança das imagens e estereótipos sobre os jovens e a busca de uma escola melhor, que valoriza o humano e os seus direitos, compõem a esperança de uma professora que reconhece que também faz uma Pesquisa-Ação, por estar comprometida com os sujeitos que estão no dia-a-dia escolar.

Ao final do capítulo, descrevo “os bastidores” da pesquisa e explico com mais clareza a opção por determinados recursos metodológicos. Reflito como cada metodologia adotada me possibilitou uma melhor interação com o campo e com o meu objeto de pesquisa, pois fui, aos poucos, lançando mão de cada uma delas, recuando às vezes, avançado mais, mudando à medida que a realidade ia se insinuando. Trago algumas das minhas dúvidas e evidencio as descobertas que as metodologias me possibilitaram reconhecer e descobrir sobre situações aparentemente cotidianas e naturais.

2.1. O encontro com a Pesquisa Etnográfica.

Começa o ano letivo. É o momento de abrir a porta da sala de aula e dar início a minha carreira no magistério. O novo se mostra. Situação nova. Vivo, agora, as primeiras experiências em uma escola da rede pública de ensino, não mais como aluna que fui por tantos anos, mas como alguém com a responsabilidade de aprovar ou reprovar trinta e quatro alunos. O que vejo? Vejo pessoas enfileiradas. Corpos e expressões distintos. Alguns com o caderno, o lápis e a borracha na mesa. Outros de cabeça baixa e a maioria falando bem alto sobre as coisas do seu lugar, de um lugar chamado Morro do Castro.

O primeiro instante de aproximação não foi fácil. Eu precisava vencer os meus próprios limites. A minha voz baixa não se fazia ouvir como o pretendido, porque as vozes dos alunos se sobrepunham. Então, para mostrar a minha presença bato na mesa com um apagador e grito bem alto pedindo silêncio. Eles, por sua vez, me olham com indiferença ou curiosidade, não sei. Nada era familiar e nem esperado por mim. Quando consegui alguns minutos de silêncio, deu para ouvir, vindo de outras salas vizinhas, gritos e batidas de apagadores também pedindo silêncio. Naquele momento, constatei que eu não era a única a usar esse método, mesmo sendo tão nova no magistério. De imediato, vou me aproximando de uma realidade muito difícil para mim. Percebo-me como apenas mais uma que precisa falar, ser vista e respeitada pelos alunos. Preciso fazer a minha voz percorrer toda a sala de aula, disputando com os espaços das carteiras, com os corredores agitados, com os gritos, o arrastar de cadeiras tão provocativas e irritantes.

Paro por alguns minutos e fico olhando atentamente aquelas crianças, pensando porque elas não ficam quietas, porque não falam baixo, porque eu estou ali. Imediatamente, sou inundada por uma rede de dúvidas e passo a questionar se sou realmente capaz de dar aulas, de ser professora, de ser respeitada pelos meus alunos. Em muitos momentos achei que isso não seria possível.

Em certo dia, cheguei a pensar em ir embora depois do fracasso que foi a minha aula. Andei pelos corredores com o material, o globo terrestre e a bolsa rumo à direção. Falei que era o fim e que estava disposta a deixar tudo aquilo para trás naquela hora. Foi quando uma conversa amiga de outra profissional bem mais experiente me levou a repensar aquele sentimento de fracasso, fazendo com que eu persistisse. Ela disse que eu encontraria pelo caminho do magistério momentos bons, alunos que estariam também dispostos a aprender e a querer saber. Voltei à sala e encontrei metade da turma fazendo uma festa pela minha saída e outra metade aos prantos, querendo que eu ficasse. Então, movida pela esperança de

recomeçar o trabalho, definimos naquele instante as regras da sala com os direitos e os deveres que, a partir de então, deveriam ser mantidos por todos nós.

No entanto, no dia seguinte tudo recomeçava outra vez. A ordem e a disciplina deveriam ser mantidas com gritos ou palmas. Ao sair da sala era preciso separar de um lado a fileira dos meninos e de outro a fileira das meninas para partimos rumo ao recreio de quinze minutos. Nesse intervalo, tão curto, na sala de professores, ficava atenta ao que podia ouvir acerca desse cotidiano de ordem e de silêncio. Buscava encontrar alguém que se incomodasse tanto quanto eu me incomodava, mas tudo parecia estar normal e nada do que eu queria ouvir surgiu nas conversas.

Ao voltar para a sala novamente, dividi as fileiras de um lado os meninos e do outro as meninas, repetindo, sem pensar, a arrumação feita por todas as professoras da escola, que talvez creiam que isso seja capaz de evitar que chutes, puxões de cabelo e beliscões ocorram pelos corredores. Tudo em vão. Essas situações acontecem todos os dias, como um ponto máximo da disputa entre meninas e meninos. As passadas tumultuadas levantam poeira em direção à sala, que tem a porta muito pequena para que todos passem ao mesmo tempo. Depois, quando passam todos os alunos é pedido novamente por silêncio, quando pouco a pouco tudo vai voltando ao normal: caderno na mesa, corpos para frente, silêncio mantido.

Esse relato sobre a minha primeira experiência como professora em uma escola da rede municipal de ensino revela um sentimento de espanto e medo. Ao mesmo tempo, o meu olhar estranha o que é visto todos os dias: a ordem, o silêncio, o controle, a disciplina; alunos que se rebelam e professores que querem impor respeito.

Para mim nada era familiar, mas sim amedrontador. O sentimento de estranheza, segundo Freud (1976), refere-se a um sentimento originado diante daquilo que não sabemos como abordar. Diante daquilo que não estamos acostumados. Acredito que esse sentimento de estranheza foi e ainda é de fundamental importância para que eu passasse a assumir na escola o papel de pesquisadora e, conseqüentemente, pudesse tentar realizar certo afastamento intelectual e reflexivo acerca do ambiente escolar.

Lanço-me no caminho da pesquisa buscando olhar para aquela escola do Morro do Castro em Niterói com certa distância, mas que não deixa de se comover com o vivido. Pouco a pouco vou percebendo que a opção metodológica que mais se aproxima do que estava acontecendo é o tipo de pesquisa conceituada como Etnográfica. Por meio de seus pressupostos busco penetrar na vida diária para poder entender como os jovens dão sentido às interações sociais, como eles constroem concepções de si e o que pensam sobre a escola e a sua organização.

Por meio da Etnografia passo a recortar e a definir o que, até então, seria o pano de fundo de minhas observações. Foco o olhar para as práticas docentes de se buscar o controle de turma. Olho para o modo como os jovens reagem a tudo isso, como andam pelos corredores, como falam e se diferenciam a todo o tempo da cultura escolar. Assim, quero registrar o não familiar observando as situações do cotidiano.

O olhar que estranha é ao mesmo tempo aquele que participa da dinâmica escolar, pois, se de um lado, é difícil aceitar o autoritarismo de alguns professores, de outro, também é complicado permitir que os alunos gritem e se agridam nas salas de aulas. Portanto, compreender as ações desses dois sujeitos não passa somente pelo crivo da percepção, mas por interpretações feitas pelo pesquisador, que não deixa de estar próximo da realidade e, portanto, de ser afetado por ela.

Na proposta da pesquisa etnográfica, o pesquisador participa da dinâmica da escola para entender a cultura de sala de aula, percebendo que os dados são inacabados e seus achados não serão passíveis de generalizações, mas podem revelar múltiplos significados empregados pelo leitor.

Segundo André (1995), a pesquisa etnográfica é voltada para o estudo de uma cultura ou sociedade, sendo muito utilizada por antropólogos, pois por meio dela é possível coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um determinado grupo social.

Os métodos existentes nesse tipo de pesquisa vêm sendo usados por pesquisadores da área da Educação desde a década de setenta, em estudos que buscam conhecer melhor o processo educativo através de observações, desenhos, fotografias, entrevistas e análises de documentos.

Assim, foi possível lançar mão de diferentes estratégias de coleta de dados, onde, por exemplo, optei em ouvir os jovens através de entrevistas semi-estruturadas ou diálogos informais, uma vez que objetivava descobrir porque, afinal de contas, reagem contra as normas escolares, contra o professor e contra a organização escolar.

Eles se rebelam porque não estão de acordo com professores que não ensinam bem? Que falam baixo durante as explicações da matéria? Ou que raramente estão prontos para ajudá-los? Será que esses acontecimentos motivam reações como arrastar cadeiras ou fomentar uma discussão com um colega? Ou essas reações buscam criticar a escola no que se refere ao espaço físico, às relações com professores ou com os pais de alunos? Essas questões sugerem que nos busquemos:

(...) documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus autores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. (ANDRÉ, 1995, p.41).

Através da metodologia da escuta-sensível sou capaz de inferir que a bagunça dos alunos em alguma aula pode corresponder a uma ação de resistência à imposição professoral, que não permite que os alunos falem e se manifestem nas aulas, mas só escutam silenciosamente e aceitem o conteúdo elegido como tema de aula.

No papel de orientadora educacional, posso ouvir esses os jovens buscando compreender as atitudes e comportamentos, o seu sistema de idéias, seus valores, símbolos que trazem na linguagem (BARBIER, 2004).

Segundo Barbier (2004), na escuta-sensível o pesquisador deve estar pronto para aceitar o outro incondicionalmente. Não julgando, medindo e nem comparando, mas reconhecendo o outro em seu ser, na sua qualidade de pessoa complexa, dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora. Essa postura se relaciona com a empatia, fundamentada pela concepção fenomenológica⁴, pois o pesquisador tenta sempre se colocar no lugar do outro para entender melhor o que ele está dizendo, sentindo e pensando. Com isso é necessário abrir-se à totalidade do outro em sua existência dinâmica. Nesse movimento são desenvolvidos todos os demais sentidos: a audição, o tato, o gosto e a visão, permitindo valorizar o potencial humano no aqui-e-agora, deixando o pesquisador atento ao menor gesto.

Aproveito, portanto, todos os indícios contidos na fala, na escrita, nas imagens fotográficas e pictóricas. Aprecio e passo a tomar contato com o lugar diferencial de cada um no campo das relações dentro da escola, considerando que as diferentes experiências que os jovens têm nos seus espaços de origem podem ser cruciais para representar a realidade construída.

No campo da educação, a importância da escuta-sensível está na possibilidade de o pesquisador ultrapassar o nível da observação e da descrição, admitindo outras lógicas de entender, conhecer e recriar o mundo pelos sujeitos com os quais convive. Ou seja, o pesquisador deve estar pronto para o outro, para compreendê-lo e não encaixá-lo em suas concepções e valores.

⁴ Na Fenomenologia, de acordo com Alfred Schutz (1979), o que basta é a experiência em si mesma, ou seja, a vivência relação “Eu” com o “Outro” em sua plenitude e no reconhecimento do outro como um semelhante, participe deste mesmo mundo.

De acordo com Barbier (2004), a escuta-sensível aceita se surpreender pelo desconhecido e a reconhecer as incertezas do caminho. Nesse sentido, ela é mais uma arte do que uma ciência, porque:

Toda ciência procura delimitar seu campo e impor seus modelos de referência, até prova em contrário. É uma arte sobre pedra de um escultor que, para fazer surgir a forma, deve primeiramente passar pelo trabalho do vazio e retirar o que é supérfluo, para tomar forma. No domínio da expressão humana, o que é supérfluo cai, desde o momento em que se encontra diante do silêncio questionado. (BARBIER, 2004, 97).

É no cotidiano escolar que se revelam as forças e as estruturas de poder representadas pelos sujeitos que compõe essa instituição. Na dimensão instrucional que se liga à prática de ensino, por exemplo, notamos claras dimensões de força, não apenas física, mas aquela presente na linguagem. É por meio da fala e das atitudes que delimitados o que é possível aos alunos fazerem na escola. Há na linguagem escolar uma forma de poder, que também se dá através da fala, no trato diário entre alunos, professores, direção e comunidade.

Isso foi observado quando os professores foram chamados a repensar o regimento da escola de Duque de Caxias. Eles listaram um conjunto de regras que seriam direcionadas apenas aos alunos. Nem sequer cogitaram a possibilidade de os alunos discutirem junto com eles sobre essas mesmas regras. Apenas uma professora pensou nessa possibilidade, dizendo que algumas regras deveriam ser comuns tanto para alunos quanto para os professores, como, por exemplo, não atender ao telefone celular na sala de aula. Ela foi imediatamente censurada pelos demais colegas, que afirmaram que os professores precisam sim atender ao telefone, pois são pais e mães e passam a maior parte do tempo fora de casa, necessitando encaminhar muitas de suas obrigações pelo telefone. Portanto, há necessidade de regras distintas, pois alunos e professores ocupam diferentes posições dentro da hierarquia escolar.

Na relação professor-aluno fica marcada uma hierarquia pautada na prática de mando e de obediência, pois entra em cena o componente moral balizado pela cultura “*adultocêntrica*”, onde o que predomina é a imposição do saber e da autoridade professoral sob o alunado. É a voz dos professores adultos que deve prevalecer no encaminhamento do trabalho pedagógico, na escolha dos conteúdos, dos materiais pedagógicos; enfim, não se considera nem a participação dos alunos nem tampouco da família, somente chamada à escola em situações que envolvem indisciplina. Essa distância pode contribuir para a distância da participação familiar na vida educacional do filho, como também para a não valorização do espaço escolar.

Em suma, dar a voz aos jovens foi o que mais necessário poderia fazer, uma vez que até então as suas falas foram limitadas e desvalorizadas na escola. Nesse movimento, há certa

dose de um olhar pessoal na investigação, que influencia o recorte dado à pesquisa. É através da escuta-sensível que posso reconhecer que os jovens da escola, por não serem ouvidos, buscam se mostrar e se fazer ouvir, quando contestam os professores ou quando não prestam atenção às aulas. São, na verdade, os maus-alunos que nos dão o termômetro de nossa aula e prática pedagógica.

2.2. A pesquisa-ação: entre possibilidades, desejos e desafios.

O interesse em valorizar a escuta dos jovens e trazer para cena as tensões que ocorrem entre escola-família ganha relevo na prática de orientadora educacional, quando ouço a família e os jovens e verifico que eles não se conformam com a estrutura da escola, no que se refere às práticas de ensino; à organização dos tempos escolares; e a pouca disponibilidade de diálogo entre família, escola, professor e aluno. Diante disso, observo que há um desejo latente de mudança da escola, que não é expresso com clareza, mas que fica subentendido através das queixas e pedidos.

Ao lado disso, tenho realizado junto com os jovens da escola de Campos Elíseos movimentos que buscam rever a escola e, principalmente, construir noções de pertencimento e cuidado com essa instituição. Esse trabalho vem sendo feito através do Projeto *CIPA ESCOLAR* (Companhia Interna de Prevenção de Acidentes na Escola)⁵.

Essa oportunidade vem contribuindo para que a pesquisa ganhe contribuições da minha prática e que as reflexões que tenho feito sobre a escola e sobre a juventude contribuam para uma resignificação do lugar em que trabalho.

Diante disso, tenho me interessado pela Pesquisa-Ação cunhada por Kurt Lewin em 1939 e, também, discutida por Barbier (2004). Essa pesquisa nasce nos EUA onde o autor busca resolver problemas levantados pelo anti-semitismo nas regiões rurais de *Harwood Manufacturing Corporation*.

Essa experiência se consolida na academia científica na década de 60, aproximadamente, e ganha destaque nos EUA por estar implicada com os problemas sociais urbanos para os quais se buscavam alternativas, principalmente através da participação de pequenas lideranças comunitárias no encaminhamento das ações governamentais. Acreditava-

⁵ Sobre o trabalho realizado dentro do Projeto CIPA ESCOLAR, discorro no capítulo 5 dessa dissertação.

se, então, que o ordenamento social se daria quando se conhecessem os detalhes das comunidades que circundavam a região industrial trazida pelos próprios moradores.

Segundo Barbier (2004), a Pesquisa-Ação pode ser classificada como: de inspiração lewiniana ou neolewiniana; inspiração analítica ou socioanalítica; de Ação-Pesquisa; e Experimentação Social.

A Pesquisa-Ação do tipo de inspiração lewiniana é aplicada em um campo concreto que está sob um respectivo problema e no qual o pesquisador está diretamente envolvido com os atores. Ele tem acesso direto ao campo à medida que os problemas surgem e durante a busca de soluções.

A pesquisa de inspiração analítica inicia-se com os atores; ou seja, o pesquisador entra no campo quando solicitado pelo próprio grupo, intervindo como um terapeuta. Isso implica um processo de análise que permite a descoberta de dimensões inconscientes da vida do grupo.

No tipo conhecido por “Ação-pesquisa”, o pesquisador atua como um militante, alguém que busca uma mudança junto com o grupo. Nesse aspecto, os próprios sujeitos se debruçam sobre as suas dificuldades e o pesquisador se assume como alguém que ajuda a direcionar o caminho das soluções.

E, por fim, a experimentação social constitui uma pesquisa em que se testam idéias e utopias, sendo constantemente acompanhada por uma reflexão e análise dos escritos contidos nos diários de campo e nos relatórios, com o intuito de melhor compreender as condições e os limites das experiências compartilhadas e as tornarem conhecidas. O que marca essas três correntes da Pesquisa-Ação é o envolvimento claro do pesquisador com um dado contexto. Ele é um ser que está sensível ao que acontece e se vê como parte do encaminhamento de mudança.

A oportunidade de me assumir como uma pesquisadora que almeja a mudança ocorreu quando eu e a equipe técnico-pedagógica da escola levamos para um de nossos grupos de estudos um texto sobre a questão da disciplina escolar. Em nosso debate, buscávamos destacar que na indisciplina dos alunos estão implicadas percepções que nós, como profissionais da escola temos sobre o aluno e a sua cultura.

Para muitos docentes, por exemplo, o uso do boné em sala de aula é um grande problema. Alguns mandam os alunos para a inspetora, já outros retiram o boné da cabeça do aluno e o coloca na mesa durante as aulas. Essas ações ocorrem porque o boné, para alguns docentes, representa um padrão visual muito próximo ao dos jovens que estão no tráfico de drogas.

Questionamos se o uso do boné por alguns alunos não seria um modo de se mostrarem na escola, de levarem para dentro dela como convivem do lado de fora. Os jovens do Rio de Janeiro e que residem nos espaços populares usam o boné, pois ele faz parte da cultura *funk*, uma marca muito própria da cultura da juventude. Quando o uso desse adereço na escola é posto em discussão, fica nítido que há uma desvalorização de uma cultura ou de um estilo muito forte entre os jovens das camadas populares. De certo modo, estamos dizendo que eles e a sua cultura não são bem vindos na escola e que para estar nesse espaço é preciso deixar para trás a sua cultura e aprender uma outra. Usar boné significa romper com um padrão homogeneizado da própria escola, pois se busca colocar todos os alunos sob o mesmo uniforme, a fim de marcar a ordem e a disciplina.

Ao assumir a pesquisa-ação passo a correr riscos, ou seja, coloco em evidência certas atitudes que na escola são tidas como normais para os demais colegas e, por conseguinte, acabo por deflagrar a necessidade de uma reflexão conjunta sobre as questões tidas como problemas pela escola. Ao lado disso, assumo uma posição que, mesmo estando mergulhada no cotidiano da escola, busca não executar certos julgamentos de valor, tal qual alguns colegas executam sobre os alunos.

Outras situações interessantes que se configuram dentro da proposta da pesquisa-ação foram colocadas em prática quando a equipe pedagógica convidou alunos representantes de turma e pais para participarem das reuniões pedagógicas, como o Conselho de Classe. Naquelas ocasiões, buscamos ouvir novas idéias a respeito do encaminhamento da proposta de ensino. Embora buscássemos agregar a família e os alunos em nossas discussões, notamos que existiu certa dificuldade de garantir a unidade nas falas. Os alunos quando foram chamados a falar sobre a turma, por exemplo, se mostraram receosos, falaram baixo e olhavam para o chão. Os professores também não ficaram muito à vontade e pareciam que se sentiam perseguidos e cobrados. Isso porque talvez se vejam como os únicos responsáveis pelos problemas de ensino-aprendizagem.

Junto à presença de embates de idéias, opto pela pesquisa-ação porque acredito que não seria possível fazer uma investigação apenas por meio da observação ou da descrição, mas comprometida e envolvida com os problemas das escolas do Morro do Castro e de Duque de Caxias.

Parto da premissa de que não poderia tratar alunos como objetos de pesquisa, como nas pesquisas positivistas, mas como sujeitos. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que busco interpretar porque brigam na hora do recreio, quero ouvir deles mesmos porque o fazem, o que sentem pelo colega e como julgam os seus próprios atos. Em muitas ocasiões

ouço que as brigas se dão por motivos como: xingamentos, ofensas diretas ou a familiares, chacota e perseguições. Diante disso, busco repensar com os jovens as consequências de seus atos e, principalmente, sobre o que querem para si e para o seu sucesso escolar.

No exercício de olhar a escola a partir do papel de orientadora educacional, permito-me enxergar que junto ao problema da violência escolar precisamos considerar que a violência não está somente presente na briga entre os alunos. Mas ela está presente na falta de dignidade, na ausência de direitos humanos que muitos dos jovens que chegam à escola revelam por meio do seu olhar, da roupa que usam, pela falta de um material pedagógico que possam usar. Essa violência que não é somente simbólica, mas concreta e contribui para que a falta de esperança na escola e no ensino esteja presente nas falas dos alunos, no modo como se relacionam com os colegas e com seus professores.

Assim, posso dizer que a oportunidade de assumir dois papéis dentro das escolas tem sido fundamental, pois posso compreender o que sentem os professores, bem como me aproximar do que os jovens pensam.

2.3. Os acertos e erros nos caminhos metodológicos.

No caminho em busca de uma melhor metodologia, dúvidas e dificuldades se mostraram presentes, ao lado de descobertas de uma pesquisadora ainda em fase de iniciação na profissão, de alguém que desde o primeiro momento se dividiu entre as posições de professora e pesquisadora dentro da escola.

O encontro com a Pesquisa Etnográfica foi se dando a partir da minha entrada na escola do Morro do Castro em Niterói. Isso porque, estranhei o lugar, as práticas pedagógicas, a organização das salas, enfim, tudo aquilo que, até então, não havia sido vivido e nem experimentado na posição de professora. O estado de permanente atenção e estranhamento se dava, também, em relação a mim mesma. Estava atenta aos meus atos, aparentemente insanos, que se mostravam a partir de gritos e gestos nervosos e assustados diante dos alunos.

Recordando essa vivência, noto que ela foi determinante para que eu comesse a realizar uma investigação que me forçava a um movimento contínuo de aproximação e de afastamento. Tal movimento não foi fácil, pois era realizado por alguém que pertencia à escola, que também se identificava com angústias e dificuldades de alguns professores. Ao lado disso, também me sensibilizava com os dilemas vividos por alguns alunos, uma vez que

as suas experiências muito se relacionavam com as de uma professora oriunda dos espaços populares. Nesse sentido, o reconhecimento de que na pesquisa etnográfica o pesquisador é parte da pesquisa, foi o que me permitiu alcançar certo conforto para continuar o desenvolvimento do trabalho.

O impacto diante do novo fez com que tudo fosse tido como violência. Era, pois, violência o arrastar de cadeiras, os gritos dos professores e dos alunos, as agressões verbais e físicas, as discussões entre profissionais da escola e membros da comunidade, o roubo de todos os computadores da escola, enfim, as diferentes situações tomaram, naquele momento inicial, o espectro da violência. Assim, acabo por concordar com as reflexões realizadas por Misse (2006) quando trata a violência como “sujeito difuso”, pois:

Qualquer coisa pode ser encapsulada na categoria de ‘violência’ e, desse modo, pode produzir um discurso histórico sobre o problema que nós enfrentamos. Esse discurso histórico retorna à sociedade, interage na sociedade e produz na sociedade reações também históricas que num crescendo, num crescendo acusatorial, podem nos conduzir e têm nos conduzido, muitas vezes, a demandas autoritárias de ordem. (MISSE, 2006, p. 21)

Movida pelo sentimento de estranhamento não conseguia diferenciar os acontecimentos e misturei tudo ao conceito de violência. Não fui capaz de perceber a positividade existente na relação de aprendizagem. Tive uma percepção muito negativa dos meus alunos, pois não acreditava na possibilidade de desenvolver junto a eles uma relação afetiva, nem de confiança. Essa percepção deteriorada da relação professor-aluno me acompanhou nos primeiros meses de trabalho, fazendo com que me inquietasse e buscasse responder algumas situações que eu estava vivendo.

Nesse sentido, buscava conversar informalmente com os alunos e com os professores sobre as violências, ficava atenta ao que poderia surgir nas conversas realizadas entre pais e professores, enfim, queria buscar alguma explicação para o que estava sendo vivido. Concentrei o meu olhar buscando compreender melhor a escola em todos os seus aspectos ligados à organização das salas de aulas; dos tempos e distribuição das disciplinas; dos documentos referentes aos alunos. Queria compreender melhor como a organização escolar poderia determinar ou não o aparecimento de possíveis violências.

A primeira parte da pesquisa feita na escola do Morro do Castro se concentrou nesse movimento, ao lado de observações que tinham por base o sentimento de estranhamento e aproximação dos jovens, que se mostravam diferentes uns dos outros e, assim, da busca da uniformidade escolar.

Dois anos depois, passei para o Município de Duque de Caxias como Orientadora Educacional e, ao mesmo tempo, consegui me licenciar na escola de Niterói para realizar o Curso de Mestrado em Educação. Estando afastada do primeiro cenário da pesquisa, busquei de imediato dar prosseguimento ao trabalho, observando as mesmas questões na nova escola, onde estava em outra posição.

Entrei nessa escola com um outro olhar, pois já tinha certa familiaridade com a escola profissionalmente. Porém, passei a exercer um trabalho que nunca tinha exercido até então. Passo a atuar como Orientadora Educacional potencializando as relações entre os membros da comunidade escolar; contribuindo para a aprendizagem dos alunos e para o desenvolvimento do trabalho docente; bem conciliando situações de embates e conflitos. Nesses conflitos, vi que era preciso ter um maior cuidado no trato das questões e dos possíveis encaminhamentos, pois também estava mais próxima da representação diretiva da escola e algumas das minhas decisões acabam por tocar nas perspectivas dessa equipe. Todos os lados eram cuidadosamente avaliados. As falas de alunos e professores, assim como dos familiares eram consideradas no encaminhamento das decisões, quando estava no exercício do meu trabalho.

A nova profissão começou a determinar a possibilidade de lançar mão de novos recursos teórico-metodológicos possíveis dentro da Etnografia. Então, me encontrei com a metodologia da escuta-sensível, pois passei a ficar entre os conflitos escolares presentes na tríade: aluno-família-escola.

Contudo, na posição de pesquisadora tinha que dar maior relevância a apenas um desses sujeitos. Diante de tal escolha, vivi um dilema dentro da pesquisa e na opção metodológica da escuta-sensível, primeiro porque ouvir os professores sobre seus problemas é importante para refletir sobre o modo como organizavam e conduziam suas práticas e reflexões sobre seus alunos. Segundo, ouvir a família também era imprescindível para compreender certos comportamentos dos alunos dentro da escola e, por fim, a escuta dos alunos era algo que também daria a percepção de como eles viam a escola, se pensavam em mudá-la, como se relacionavam fora dela, enfim, escolher apenas um desses atores passou a ser uma tarefa difícil.

Deste modo, para fins de pesquisa, optei em dar mais relevo às experiências que tive com os jovens que integravam o 2º segmento e que cursavam do 6º ao 9º ano de escolaridade do Ensino Fundamental. Busquei ouvir e ver as suas representações sobre a escola e suas relações com seus pares, com o ensino, com os professores e com a aprendizagem.

A escolha por esse grupo foi determinada, também, porque passei a ter uma maior aproximação com eles no quadro de divisão de tarefas estabelecido pela direção escolar.

Nisso, ao orientador educacional cabe o papel de mediar mais de perto os problemas envolvendo alunos e pais.

Junto à organização pré-estabelecida pela escola, tenho a percepção de que a escolha do público juvenil se dá porque me reconheço como um deles, pois sou de origem popular e acabo por estar mais atenta e comovida com alguns dos seus dilemas, bem como sou capaz de compreender a forma como se mostram na escola por meio de vestimentas; com gingados e falas arrastadas; com bonés e outros tipos de marcas e estilos que traduzem o “*habitus*” que compartilham. De acordo Bourdieu citado por Nogueira & Nogueira (2006): “*habitus* é entendido como sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam ‘predispostas’ a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2006, P.27).

A presença de um *habitus* juvenil das classes populares demarca que na escola encontraremos alguns embates, pois os alunos não estão de acordo com os padrões estabelecidos por ela, ou melhor, com a busca de uniformidade que a modernidade sempre almejou. Eles irão, sem sombra de dúvida, mostrar como vivem em seus lugares de origem. Considero que é por meio da escuta-sensível, de um escutar/ver que tenho buscado penetrar no universo juvenil, ouvindo mais e julgando menos, pois essa metodologia pretende que o pesquisador adentre, sem pré-julgamentos, no imaginário e cotidiano dos sujeitos com os quais dialoga, a fim de poder alcançar uma compreensão mais próxima de suas vivências. Há, nesse movimento, um claro envolvimento do pesquisador com o sujeito da pesquisa, pois, como sabemos, na Etnografia é muito difícil estabelecer uma prévia e concreta separação entre sujeito e objeto. Além disso, acredito que nesse tipo de pesquisa a concepção fenomenológica balizada por Schutz (1979) está claramente presente, pois se valoriza a relação “*Eu*” com o “*Outro*” em sua plenitude e no reconhecimento do outro como um semelhante, que causa um certo efeito nas concepções e valores do pesquisador.

O reconhecimento de tal proximidade com o grupo pesquisado, não quer dizer que se tenha uma visão ingênua ou romântica do que eles trazem e apontam. Portanto, no caminho do meu trabalho tenho tido o cuidado de não colocar em pólos distintos a existência de vítimas e culpados, onde esse último é sempre um adulto. As situações que me chegam são analisadas tomando por base a compreensão de que devem e precisam ser vistas como complexas e marcadas por um emaranhado de fatores, que não só estão diluídos na cultura escolar, mas também fazem parte da sociedade, da história e da cultura que dialoga constantemente com a escola e com a prática de ensino.

No movimento da escuta-sensível, tenho o objetivo de possibilitar à família, ao aluno e ao professor não somente a compreensão de um dado problema, mas contribuir para uma tomada de consciência de seus atos. As situações de violências, em suas variadas formas, passam, então, a serem analisadas pelos envolvidos, a fim de que possamos, em conjunto, colocar em destaque as percepções que estão movendo a existência de tal violência.

Para poder encaminhar formas para o enfrentamento da indisciplina e da violência escolar, passo a considerar a importância de desdobrar a minha pesquisa em outro momento, pois não estou me preocupando em apenas compreender, mas sim construir, no exercício do meu fazer profissional, possibilidades de mudança. A compreensão desse desejo de transformação acaba por delinear a perspectiva da Pesquisa-Ação. Com ela, me reconheço e me assumo como alguém que busca alguma mudança que possa contribuir para uma nova educação para os grupos populares.

Dentro do movimento da pesquisa-ação, esbarrei em algumas dificuldades que me mostraram que não é tão fácil assim colocar em movimento a suposta ‘ação’, pois a mudança se realiza quando todos ou pelo menos a maioria está insatisfeita com a realidade que compartilha. Nesse sentido, é importante e necessário que os envolvidos estranhem e rejeitem aquilo que está sendo vivido. É preciso que se incomodem com a escola que têm, com as ausências que vivem, com as dificuldades cotidianas que não são sempre as mesmas, mas que a cada dia se revelam com diferentes nuances. Ao lado disso, quando realizamos pesquisa-ação é preciso ter clareza das opções políticas, filosóficas e éticas que possuímos, enfim, que saibamos para que, porque e para quem fazemos e legitimamos algumas escolhas.

Assumir-me como uma pesquisadora estando no papel de orientadora educacional teria que ficar muito claro para os professores, pais e alunos. Onde esses pudessem compreender as opções que tive e tenho que tomar quando estamos vivendo sob algum dilema. Nos momentos em que levo em consideração em ouvir os alunos quando são expulsos de sala de aula, porque esqueceram o livro ou porque estavam ouvindo MP3 durante às aulas. Quando escuto os jovens busco repensar com eles sobre quais seriam os materiais necessários na prática de ensino, o momento do uso do MP3; enfim, na prática cotidiana, buscamos encontrar outras estratégias que contribuam para novas relações com o ensino.

A suposta mistura de metodologias e estratégias de coleta de dados nasceu à medida que o campo foi abrindo novas necessidades e novas teorias de análise, pois o meu trabalho de pesquisa vem se dando concomitantemente ao meu fazer profissional e as suas claras atribuições institucionais.

Em alguns momentos a mudança de metodologia, como por exemplo, a substituição da entrevista por pequenos questionários semi-estruturados, conduzidos aos alunos com os quais me relacionei em Niterói e Duque de Caxias, foi determinante para que eu pudesse “apanhar do real” (BARBIER, 2004) impressões, concepções e representações de mundo vivido pelos estudantes.

Reconheço que o uso de diferentes metodologias me levou a correr alguns riscos e, entre eles, de ser vista como uma pesquisadora que não sabe ou não tem clareza do que busca encontrar, ou que tem medo de deixar escapar-lhe pelas mãos o suposto objeto de pesquisa. Mas acredito que ter clareza dos riscos na pesquisa qualitativa é um ingrediente necessário para que reconheçamos que a realidade que buscamos conhecer é complexa e apaixonante e, portanto, não pode ser reduzida a um dado apenas, nem muito menos aprisionada, por ser provisória e fluída. Apropriando-me das palavras de Pais (2003) quero dizer que “a realidade apenas se insinua, não se entrega (...) ela tem de ser imaginada, descoberta e desconstruída” (PAIS, 2003, p.23). Portanto, a minha pesquisa aos poucos vai abrindo caminhos e ao mesmo tempo me deixa algumas dúvidas, uma vez que ela se faz junto com pessoas e no meu dia a dia profissional.

III

REFLEXÕES SOBRE O PODER DISCIPLINAR NA ESCOLA

*Eu constato, além do pensamento coerente, que o menor conceito é o
artessão de uma fuga
(Yves Bonnefoy)*

Neste capítulo faço uma reflexão sobre o poder disciplinar olhando para o cotidiano das escolas do Castro e de Caxias. Aos poucos vou me aproximando de outras categorias, tais como: controle, punição, poder e obediência. Destaco que a experiência que jovens têm com o poder disciplinar ocorre através de diferentes maneiras. Há situações de desobediência contra os responsáveis pela organização da escola, mas existem considerações dos próprios jovens de que é preciso agir em conformidade com os regulamentos escolares. Não é unânime entre os alunos das escolas pesquisadas que as regras devam ser respeitadas ou contestadas e verificamos que há jovens que preferem ser punidos na escola a serem agredidos pelos alunos fora dela. A partir dessas variedades de opiniões, questiono sobre as possibilidades que os jovens têm de experimentar o poder disciplinar e refletir sobre ele, uma vez que eles percebem que a punição não está surtindo muito efeito, pois os problemas continuam depois que os pais vão às escolas quando chamados. Diante disso, fecho o capítulo questionando sobre a perspectiva positiva do poder disciplinar chamando os jovens e a escola para o centro do debate.

3.1. Como os jovens lidam com o poder disciplinar?

O poder disciplinar constitui uma técnica específica, que tem como finalidade a formatação do corpo, dos gestos e das atitudes condizentes com a ordem de uma respectiva instituição. O que se busca é a formatação de corpos, tornando-os corpos dóceis, perfeitamente controláveis. Nas palavras de Foucault (2004, p.118): “O corpo dócil pode ser submetido, pode ser utilizado, pode ser transformado e aperfeiçoado”.

Os efeitos desse poder estão presentes nas instituições modernas, dentre as quais, a escola. Nela, cada um pode ser para o outro o “rei tirano”, aquele que exerce e manifesta o desejo de impor e dizer a sua verdade e o seu controle. Assim, todos podem se controlar e se vigiar mutuamente, dirigindo punições quando a norma é quebrada.

A sensação de estar sendo constantemente vigiado é exemplificada no *panopticon* idealizado por *Jeremy Betham* no século XIX. O *panopticon* tem a arquitetura de um lugar fechado e circular, dividido em celas e com uma torre central. Da torre se pode enxergar todas as celas, contudo, dessas não é possível ver quem está na torre. Assim, a própria arquitetura panóptica desenvolve a sensação de estar sendo constantemente vigiado. Há um estado de permanente controle, vigília e atenção. Isto porque ninguém escapa à sua ação, pois os indivíduos são observados a todo o tempo. Além disso, nas palavras de Veiga Neto (2004, p.80), o Panoptismo desenvolveu:

O princípio da totalidade-pois ninguém deve escapar à sua ação; o princípio da saturação-, pois pelo menos virtual ou potencialmente, ela não descansa (e não dá descanso)-; o princípio da individualização-pois ela segmenta uma massa humana, até então informe, em unidades individuais, alcançáveis, descritíveis e controláveis; o princípio da economia-pois com pouco investimento obtém-se muito resultado.

O princípio do panoptismo, ou seja, daquele em que ninguém escapa a sua atenção, pois está sendo constantemente vigiado passa a fazer parte, até mesmo, do discurso dos jovens, quando acreditam que deve haver um maior controle de todos, no que tange, por exemplo, ao uso do uniforme. Eles falam que:

“(...) O problema aqui da escola é que ele é muito desorganizado. Eu acho tipo assim, por exemplo: Não pode vir sem tênis. Algumas pessoas entram. Ai tá. A roupa curta. Não sei quem não pode vir. Mas a outra pessoa pode. A pessoa diz que não tem (tênis). Eu acho que todo mundo tem, entendeu? Algumas coisas aqui são muito desiguais!” (A., 14 anos).

Assim, olhares que observam e nada deixam escapar não são apenas dirigidos pela Direção Escolar no momento em que verifica que aquele docente chega atrasado ou não entrega suas tarefas dentro do prazo previamente estabelecido. Nem tampouco do professor que verifica que a Equipe Técnica Pedagógica não se preocupa com os problemas de sala de aula; ou dos alunos que dizem ser os professores pouco comprometidos com o ensino. Na verdade, dentro da máquina da burocracia escolar, todos, inclusive os jovens, passam a olhar e a vigiar todos aqueles que não estão em conformidade com a ordem. Os jovens, que muitas vezes são tidos pelos adultos como rebeldes e descontrolados, legitimam, no seu discurso, aquilo que é buscado pela escola, sendo os primeiros a buscarem certa uniformidade escolar.

Nesse conjunto, também há alunos que “deduram” os colegas quando eles estão envolvidos em problemas, como foi o caso de um menino que conversei na Orientação Educacional. Ele me contou que foi visto pelo representante do grêmio jogando uma pedra no vidro da janela e, portanto, foi denunciado para a coordenação da escola. Essas ocasiões demonstram que há aprendizagens não só de conteúdos, mas de regras de comportamento. Os jovens sabem claramente que podem burlar essas regras e que podem punir, principalmente o outro.

O controle normatizante se realiza através de técnicas da hierarquia e das sanções que normalizam. A essas técnicas, Foucault (2004), chama de Exame. Através dele a escola acompanha a operação do ensino, realizando uma comparação perpétua de cada um com todos, o que permite ao mesmo tempo medir e sancionar. Segundo Foucault (2004 p.146):

As instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento. (...) O aparelho disciplinar perfeito capacitaria um único olhar tudo ver permanentemente. Um ponto central seria ao mesmo tempo fonte de luz que iluminasse todas as coisas, e lugar de convergência para tudo o que deve sabido: olho perfeito a que nada escapa e centro em direção ao qual todos os olhares convergem.

No cotidiano das escolas pesquisadas, o controle é realizado através da administração do tempo, dos atrasos e das ausências, e caso essa organização seja afetada, são postos em ação vários tipos de punições que englobam um conjunto de ações burocráticas e morais.

Deste modo, a escola pune com advertência os alunos que brigam e desrespeitam os professores e funcionários. A direção pune o professor quando atrasa constantemente, através de uma falta na folha de ponto ou por meio de uma advertência verbal. Os pais punem a direção escolar através de denúncias articuladas por moradores da comunidade contra certas

direções e, a escola busca punir os pais através de encaminhamentos ao Conselho Tutelar, quando seus filhos cometem ações não condizentes com a escola.

As punições são aplicadas conforme a normalidade almejada é cindida e para cada caso, há punições apropriadas. A normalidade dentro da escola do Castro e de Caxias é quebrada, geralmente, quando ocorrem bagunças, como dizem os jovens:

“O problema aqui é a bagunça, bagunça, bagunça. Tipo assim: correr, mexer com o outro e perturbar. Puxar briga...”

(S., 12 anos)

“Só queria que os meninos da 8ª série parassem de fazer guerrinha de comida, pois tantas pessoas estão querendo comida, enquanto eles ficam estragando!” (A. 11 anos).

Quando essas situações ocorrem, os jovens dizem:

“Daria um castigo. Suspensão”. (L., 14 anos).

“Ah, copiar um texto”. (A., 12 anos).

“Poderia ter uma disciplina melhor. Deveria ficar na escola cursando uma disciplina depois da hora como se fosse aula. Os alunos que estivessem sem disciplina, ficariam com a coordenadora e a diretora”. (S., 13 anos).

Ainda, conversando sobre as chamada bagunças, ouvi de uma dupla de alunos que existem diferentes tipos de bagunças:

“Mas tipo assim. Nem toda bagunça é igual. Tem aquela bagunça desrespeitosa, que não respeita ninguém. Aquela que desrespeita professor. Mas a bagunça que eu quero significar é aquela que é assim: ficar brincando com o outro, tirando sarro. Mas quando o professor diz assim: acabou. Todo mundo pára”. (M., 14 anos)

As punições para os jovens devem ser aplicadas de acordo com casos específicos, quando ferem o outro moralmente, principalmente quando esse é o professor. Ao lado disso, confirmam que as punições devem ser realizadas a partir dos mesmos procedimentos realizados pela escola. Então, eles repetem o mesmo tipo de punição que a escola, a partir do seu código disciplinar, costuma realizar. Além disso, um dado interessante sobre as punições surgiu quando conversando com um aluno, ele disse que é preferível ser punido a ser agredido fora da escola, citando o seguinte caso:

“Eles tinham começado a guerra de comida ali na semana passada. Aí alguém denunciou. Aí eles disseram que iam pegar lá fora. Mas, eles não batem aqui não. Batem lá dentro do morro. Não batem aqui na frente não. Eles esperam lá e batem e um lugar quieto, deserto”. (P., 11 anos)

Nesse diálogo me chamou a atenção o fato de que as punições aparecem como escolhas, ou seja, os meninos preferem ser punidos pela escola, porque sabem que existem outras formas mais severas de ser punido fora dela.

Na escola de Duque de Caxias, tenho verificado que entre os jovens e os responsáveis pela manutenção da ordem disciplinar entra em jogo o componente da obediência. Ou seja, não fazer bagunça é adotar um comportamento pacífico e condizente com os padrões de relacionamento social da escola. Essa constatação ocorreu quando chegou à Orientação Educacional uma inspetora dizendo que o aluno tinha agido de forma desrespeitosa com ela, porque não atendeu ao seu pedido de sair da sala no final da aula. Quando fomos falar com o aluno ouvimos que a mesma inspetora gritou diversas vezes com ele, se mostrando intolerante.

Em conversa com o aluno procuramos justificar tal atitude através do argumento de que a inspetora estava cansada e reagindo ao desgaste cotidiano de gritar no corredor, controlar e vigiar os alunos. Isso porque, a sua tarefa é a de controlar e organizar a escola. Desse modo, caberia ao aluno pedir desculpas, pois não havia respeitado a solicitação do inspetor, que no exercício do seu trabalho precisa garantir a ordem.

A percepção desse fato demonstra que fugir as regras é não acatar aqueles que representam a autoridade, caso contrário, as punições serão facilmente dirigidas passando por sanções verbais ou escritas que recomendam o comparecimento dos pais à escola.

Ainda posso dizer que os jovens que contrariam as normas escolares nem sempre o fazem buscando promover uma contestação meticulosamente calculada e racional, pois aquilo que para os adultos é baderna intencional, para os alunos não passa de um jogo, de um divertimento. Quando perguntei a um jovem sobre o que deixava feliz na escola ele disse assim:

“Mais felizes são os meus colegas, porque a gente está convivendo. A gente sempre está junto passando o tempo. O que nós fazemos, como, por exemplo, guerrinha de papel, guerrinha de comida. Ah, todo mundo se diverte muito com isso”. (D, 15 anos)

As badernas aparecem como brincadeiras dentro da escola onde geralmente os meninos ficam pelos corredores fazendo trezinho e cantando *funk*. Esses meninos são, geralmente, apontados como os primeiros bagunceiros da escola, portanto, não conseguem ficar dentro da sala de aula e, muitas vezes, são solicitados a se retirarem das aulas. Conversando no refeitório com um desses meninos perguntei assim:

P: Como é o seu dia na escola?

R: *Parece até brincadeira (risos)*

P: Por que?

R: *A gente zoa pra caramba. A gente fica cantando música na sala. Puxando trezinho.*

P: O que você mais gosta de fazer na escola?

R: *Eu gosto da aula de Educação Física e de Matemática.*

P: Por que?

R: *Porque o professor deixa a gente vir aqui fora para pegar um ar. Eu não gosto de ficar um tempão na sala. Eu gosto mesmo de sair cedo.*

O que nós podemos pensar depois dessas falas? Será que o poder disciplinar da escola tem conseguido moldar a todos os alunos como o pretendido? De início, podemos dizer que sim, pois vimos que alguns alunos acreditam que a escola precisa ser mais organizada e que as regras devem valer para outros. Contudo, os alunos tidos como “bagunceiros” demonstram que tem feito de tudo para quebrar aquela normalidade almejada. A quebra das regras se dá através de um misto de provocação e de brincadeiras, onde por meio dos seus corpos, do *funk* e das gargalhadas demonstram que ainda não estão agindo conforme o que é tido como norma.

Os jovens das escolas do Castro e de Duque de Caxias convivem com o poder disciplinar a partir de diferentes formas, que podem por um lado ir a favor e outro contra o que é exposto ou até mesmo aceitar as punições como uma forma de sair ileso de uma futura agressão. São, pois, esses alunos que nos fazem repensar sobre qual tem sido o papel da escola na contemporaneidade no que tange à construção de valores, da disciplina e de normas de convivência.

Refletindo sobre o papel da escola moderna, notamos que uma das suas funções morais foi a de buscar evitar que os desvios acontecessem, ou seja, como nos diz Bauman (1999, p.09): “Dar ao mundo uma estrutura: manipular suas probabilidades, tornar alguns eventos mais prováveis que outros, comportar-se como se os eventos não fossem casuais ou limitar ou eliminar sua casualidade”. Isso porque, o ideal moderno pretende manter a ordem mesmo que seja necessário segregar ou deportar os estranhos para garantir a plena convivência entre os iguais, entre aqueles que estariam devidamente delimitados sob a norma. Ela tem o papel de classificar, de hierarquizar e de distribuir lugares. Ela obriga a homogeneidade, mas, ao mesmo tempo, ela individualiza o que permite medir os desvios, os níveis, fixar as especificidades.

Então, podemos dizer que existem padrões de bons e maus alunos, porque desses sujeitos são esperados comportamentos condizentes com a norma. Como temos verificado, os

alunos que têm fugido aos padrões de relacionamento aceitáveis precisam ser acompanhados mais de perto e, se possível, por outras instâncias, tais como o Conselho Tutelar.

O ideário da escola moderna para uma sociedade ordeira cumpriu o seu papel sem minimizar, contudo, os desvios. Prova disso é a existência da necessidade constante de controle, sanções e punições, que se refazem continuamente conforme aparecem os focos da contradição, à medida que os alunos não aceitam as normas; quando professores chegam atrasados ou a comunidade está insatisfeita com a direção da escola. Nesse sentido, o caos alimenta a necessidade de se criar a ordem. Como diz Bauman (1999, p.16): “O Estado Moderno e o intelecto moderno precisam igualmente do caos - quando nada para continuar criando ordem. Ambos prosperam na validade do seu esforço”. A sociedade e as suas instituições modernas vêm vivendo os efeitos dos embates, da resistência, pois o ideário moderno não foi capaz de precaver ou evitar o colapso da verdade e da razão. Pouco a pouco há a incorporação de novos elementos que permitam a organização da sociedade. Entram em cena, a incerteza e a imprevisibilidade no lugar das certezas sólidas; a dúvida é o combustível para a busca, para o conhecimento que se amplia sendo simultaneamente local e global. Ao mesmo tempo, o indivíduo torna-se o único responsável pelo seu próprio destino e não pode esperar do Estado a resolução das questões coletivas, como diz Bauman (1999, p.276): “A mais seminal das privatizações foi a dos problemas humanos e a da responsabilidade por uma solução”.

Vivemos no contemporâneo novas formas de sociabilidade, que tornam suportável a vida numa sociedade marcada pela insegurança, pela individualização e pela falta de certezas. Nesse sentido, o arranjo possível se dá na construção de uma vida comunitária de modo a privilegiar não somente o indivíduo, mas também o coletivo.

Assim, temos experimentado novos padrões de convivência que ganham um formato comunitário, onde cada qual pretende participar de uma forma ou de outra desses lugares, pois querem abrigo e segurança. Essa presença comunitária cede lugar à sociedade de indivíduos e aponta para uma maior fluidez que permite estabelecer agrupamentos. Diante disso, as instituições modernas, que tanto alimentaram a necessidade privilegiar a individualização, a separação, a igualdade, cada qual em sua posição, vêm vivenciando uma outra organização.

Os jovens, em especial, participam dessa organicidade e trazem para dentro da escola as marcas dessa vivência. A multiplicidade de experiências por eles compartilhadas ajuda a compor diferentes grupos dentro da instituição escolar, que manifestam opiniões diversas sobre a organização da escola no que tange à disciplina e às punições. Alguns jovens acabam

legitimando que a regra imposta pela escola seja devidamente seguida e não questionada, enquanto outros, cotidianamente, burlam as mesmas regras.

Então, pontos de conflitos ficam nítidos dentro da escola, disputas entre os grupos de alunos, pois cada um desses tem a tendência a fechar-se sobre si mesmos. São, pois, estabelecidos entre si códigos, valores e idéias que ajudam a deixar cada qual em seu lugar. A organização disciplinar imposta a cada indivíduo, passa a conviver com a organização da escola em grupos que demarcam os limites do território físico da escola. Assim, o processo disciplinar da escola moderna não garante mais a homogeneidade imposta pelas normas, punições e sanções disciplinares. Nas palavras de Maffesoli (2000, p.198).

No interior desses diversos lugares podemos notar outros reagrupamentos igualmente exclusivos que se apóiam na consciência, sutil, mas enraizada, do sentimento de pertença e/ou do sentimento de diferença. Talvez seja necessário ver aí, como propõe C. Bouglé, ‘os vestígios do espírito de casta’. O que é certo, entretanto, é que, ao lado de um igualitarismo de fachada, sempre existiu uma arquitetônica social bastante complexa, cujos diversos elementos eram, ao mesmo tempo, opostos e necessários uns aos outros.

Assim, a escola está vivendo a tentativa de garantir a organicidade de sua existência e simultaneamente vive frente a uma sociedade que se transforma e cria novas formas de estabelecer relações, sociabilidades e controles. Ela vem dando sinais de que não tem conseguido disciplinar a todos seus alunos e, por conseguinte, minimizar o diverso, os diferentes grupos que dentro dela dialogam e nem sempre de modo consensual. Portanto, seria possível a escola experimentar uma outra perspectiva de poder disciplinar?

3.2. A dimensão positiva do poder disciplinar.

Gostaria de começar com as seguintes questões: é possível experimentarmos uma perspectiva positiva de poder disciplinar? Em que a noção positiva do poder pode contribuir para a relação do jovem com a escola?

Até então, a maneira como os jovens lidam com o poder disciplinar tem se mostrado de forma diversa. Eles reconhecem claramente que dentro da escola existem determinados acordos que devem ser respeitados, bem como sabem que podem contestá-los embora não coloquem o exercício de contestação de forma intencional.

Contudo, o poder disciplinar é quase geralmente estabelecido a partir de um direcionamento de cima para baixo, ou seja, ele parte da posição dos adultos que dizem o que

é certo ou errado no conjunto da vida escolar. Se o poder é algo construído a partir de um determinado grupo e sem considerar a adesão participativa de todos que compõem uma dada instituição ou comunidade, ele não pode ser considerado como algo positivo, pois ele não é legítimo. Isso é o que nos diz Arendt (2000), quando discorre sobre o poder.

Segundo ela, o poder é legítimo quando experimentado e compartilhado na prática discursiva. Essa vivência, por exemplo, foi presente na *pólis* grega, em que: “a convivência dos homens sob a forma de polis parecia garantir a imperecibilidade das mais fúteis atividades humanas - ação e discurso - e dos menos tangíveis e, mas efêmeros ‘produtos’ do homem - os efeitos e as histórias que deles resultam” (ARENDT, 2000, p. 210). Assim, na sua concepção, o poder é uma atividade em que está subjacente a oportunidade do diálogo entre iguais, no sentido de que não existe uma posição hierárquica de mando e obediência, mas de comunhão, de análise coletiva.

Se tomarmos a positividade do poder a partir do que diz a autora, podemos refletir que ele ocorre quando os alunos são capazes de se unirem e buscarem melhorias para a sua escola; quando os professores dialogam e buscam solucionar seus problemas ligados à profissão ou a questões do cotidiano pedagógico.

Nesse sentido, o poder existe e se conserva conforme os grupos permanecem unidos. Segundo Arendt (2000), corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em comunhão. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; ele pertence a um grupo e permanece em existência apenas quando o grupo conserva-se unido.

A experiência positiva do poder permite que haja o exercício da contestação, pois o que importa é a legitimidade e a capacidade de manter-se em comunhão e em diálogo permanente. Contudo, o poder vem se dando dentro da escola a partir de uma clara disputa de interesses entre os grupos e temos tido dificuldade de colocar em ação o movimento de repensar a escola e seus problemas, a partir de uma tomada de consciência coletiva.

Desse modo, temos deixado de lado a possibilidade de ouvir a todos, inclusive os jovens, sobre o que é certo ou errado dentro da escola, sobre as suas idéias e recomendações para mudança. À medida que os jovens não dialogam junto com a escola, se torna mais necessária a utilização de instrumentos de controle e de punição.

A partir das minhas observações, percebo que a escola não tem vivido ainda aquilo que pontua Arendt, mas sim experimentado a dimensão de um poder que é imposto e não decidido coletivamente. Os jovens percebem que a organização da escola vem como algo de fora, algo que deve ser seguido ou não e, nesse conjunto, não leva em consideração as suas falas. Em síntese, passa pela a escola a possibilidade de contribuir para um novo padrão de

sociabilidade e, quiçá, construir um novo presente/futuro para si a partir da iminência de novas questões que, bem ou mal, vêm sendo forjadas na pós-modernidade, tirando proveito do ideário da tolerância, apesar das dúvidas que ela também possa vir a ter. Com isso, ela tem a tarefa de construir uma forma positiva de poder disciplinar, sendo aquele em que todos podem agir em comunhão.

3.3. Algumas considerações sobre poder e disciplina.

Ao longo do debate teórico, trouxe algumas situações observadas a partir da posição de orientadora com o objetivo de evidenciar como é complicado estabelecer exatamente onde começa e termina o poder. Nesse sentido, realizei uma aproximação com Arendt (2000) para compreender a experiência do poder como algo positivo e não apenas usado para controlar, silenciar e constranger.

Discutir o poder dentro de uma perspectiva positiva foi, para mim, um exercício contínuo e difícil, pois o que aprendemos sobre o poder é que ele está atrelado ao mando e à obediência, bem como a situações em que uma minoria possui o poder político sobre os demais. Ao lado disso, as experiências do poder são variadas e as considerações que os indivíduos têm sobre elas mudam de acordo com a posição que assumem dentro do conjunto social ou em determinadas instituições.

Nesse sentido, o cargo ou função que exercemos dentro de uma determinada instituição pode determinar se teremos mais ou menos poder, ou seja, a experiência do poder no papel de professora era diferente da experiência de poder na função de orientadora educacional. Como professora, percebia o poder na capacidade de aprovar ou reprovar os alunos ao final do ano letivo e a consciência desse poder causou um grande temor no início de minha carreira. Na função de orientadora, o poder se ampliou e se estendeu à família, quando realizava diagnósticos que me levavam a encaminhar os estudantes para tratamento em algumas especialidades médicas, quando dirigia determinados alunos para o Conselho Tutelar da região devido a sucessivas reprovações ou ao abandono da escola, agressões a professores e alunos, enfim, em cada uma dessas posições, tomei contato com o poder sob diferentes formas.

O poder que exerço dentro do meu trabalho é conferido tanto por uma construção coletiva e social quanto por uma representação legitimada pelos demais indivíduos que compõem a organização escolar. Quero dizer que reconheço que lanço mão do poder porque o

grupo que participo também legitima esse poder. As determinações e/ou encaminhamentos que faço passam por uma reflexão coletiva, pois acredito que assim os resultados serão positivos. Dentro da minha função de orientadora educacional, tenho o interesse de diluir o poder e, conseqüentemente, o grau de responsabilidade com o ensino-aprendizagem, pois considero que alunos, pais e professores são, sim, responsáveis pelo sucesso da aprendizagem.

Essa posição que venho buscado estabelecer com o poder vez ou outra esbarra com o autoritarismo, com uma postura contrária a uma educação democrática, participativa e dialógica. Nesses instantes, reconheço que faço e digo tudo ao contrário, pois não valorizo o diálogo e nem a fala do outro. Mostro-me intolerante diante de alunos que agridem fisicamente o outro; professores que não se comprometem com o seu trabalho; pais que não compreendem os diálogos que temos com os seus filhos em uma situação conflituosa. Há, pois, situações que lanço e uso da autoridade a mim conferida para realizar punições verbais e escritas dirigidas aos alunos.

Realizando uma auto-reflexão sobre o poder verifico que exercê-lo de forma positiva, onde ele se dá de forma legítima com a participação de todos, é um esforço prático-teórico que na posição de orientadora tenho buscado realizar. Isso porque os problemas que ocorrem dentro da escola não obedecem a uma lógica linear, não são previsíveis; contudo, uns mais que outros causam impacto e afetam, sobremaneira, nossas emoções. Portanto, ao lado do exercício do poder, é preciso ter convicção de que ele se trata de um processo que se dá nas relações, em situações de embates e ajustamentos feitos por seres humanos que também estão, assim como eu, em processos contínuos de transformação.

O reconhecimento e a vivência do poder dentro da unidade escolar passa também pela concepção de que todos vivem o poder e têm posse dele. Assim, verifico que alunos têm poder quando procuram reclamar, em conjunto, junto à orientação sobre determinados professores; quando os professores protestam contra o governo ou a direção escolar; quando os pais reclamam da falta de compromisso de certos professores.

Esses casos que demonstram que o poder é fluído e de todos, passam pela a orientação educacional, como se esse lugar fosse dentro da escola, uma espécie de serviço público em que cada sujeito busca um encaminhamento ou solução para os seus problemas e, ao mesmo tempo, as punições cabíveis. O reconhecimento de que existe dentro da escola um lugar que pode conferir a solução para determinados problemas demonstra que há uma clara divisão hierárquica que garante a organização desse lugar. Isto é, o corpo escolar verifica no cotidiano, que existe um lugar que tem o poder de controlar, observar, vigiar e punir. Tal reconhecimento se dá porque os indivíduos reconhecem que há um tipo de comportamento

aprovado e valorizado e um conjunto de comportamentos que não são condizentes com a norma esperada.

O comportamento esperado e legitimado pela escola está balizado sob a técnica da disciplina e é por meio dela que podemos dizer que esse ou aquela atitude é reprovável, bem como através da disciplina buscamos que cada um saiba exatamente qual é o seu lugar.

O poder disciplinar presente na escola é buscado por pais, alunos, professores e equipe técnico-pedagógica, pois se reconhece nele a boa educação, o sucesso do ensino, a harmonia da escola, com pátios e salas silenciosas, enfim, a construção de um indivíduo disciplinado. Diante disso, queria levantar o seguinte ponto: quais seriam os aspectos positivos ligados à disciplina?

Faço a indagação porque quando realizo uma reflexão teórica sobre a disciplina à luz dos estudos realizados pelo filósofo Foucault (2004) percebo, num primeiro momento, uma concepção muito negativa sobre a disciplina. Isso porque, ela evidencia a importância da formação dos corpos de acordo com os princípios existentes em uma dada organização institucional. Então, a vejo como algo que garante certo conformismo, que parece que os indivíduos não têm condições de pensar que estão apenas obedecendo aquilo que é ditado pelo controle e pela ordem.

Diante dessa primeira aproximação sobre a idéia de disciplina, passei a ver como incoerente a prática de se colocar os alunos enfileirados; de exigir silêncio dentro da escola; de solicitar que os alunos não corram pelos corredores. Em suma, passei a negar tudo aquilo que parecia ser impositivo.

Refletindo sobre a orientação educacional percebo que a disciplina não deve ser vista como negativa, ou seja, é necessário verificar que nas situações cotidianas é preciso ter cuidado para não estabelecer posições maniqueístas e simplistas sobre a disciplina escolar.

A importância de relativizar a disciplina que exerço no papel do orientador educacional entra em diálogo com as considerações tecidas por Veiga Neto (2007, p.101), quando confirma que a disciplina é fundamental para a escola moderna, que “bem antes de funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, (...) funcionou e continua funcionando como uma grande fábrica que fabricou e continua fabricando novas formas de vida”. Ela permite que cada um seja capaz de se autogovernar, de lidar com os seus impulsos e desejos, permitindo que os indivíduos tenham autocontrole.

O autor acredita que a escola precisa garantir a disciplina para que continue a exercer sua força no contexto social, uma vez que passa por ela a possibilidade de formar indivíduos que saibam lidar com as leis e respeitar o limite e os direitos dos outros, enfim:

(...)sabendo o que é certo e o que é errado do mundo é que elas (as crianças) serão capazes de se conscientizar de suas próprias ações e de seu próprio lugar no mundo. Espera-se, portanto, que depois de adultos sejamos capazes de julgar suas próprias ações, de modo que cada um se autogoverna, isto é, passa a ser juiz de si mesmo. (VEIGA NETO, 2007, p. 110).

Assim, uma sociedade que é capaz de controlar seus próprios impulsos pode ser uma sociedade mais segura e mais humana. As considerações de Veiga Neto (2007) sobre a escola permitem constatar que a disciplina é necessária para garantir o ensino-aprendizagem ocorra, porque é difícil, por exemplo, desenvolver qualquer diálogo em sala quando os alunos falam simultaneamente uns com os outros e com o professor, bem como é necessário haver silêncio e concentração em determinadas atividades.

Dentro da escola, a disciplina é importante não somente no que se refere a comportamentos, mas também para própria organização do lugar. Ou seja, precisamos, tanto alunos e professores, estabelecer pactos de convivência que possam tornar possível a relação entre os pares, pois caso contrário o que veremos serão cenas de desrespeito e ofensas gratuitas.

Ao lado do processo disciplinar existe, na escola e na sociedade, a lógica do controle, que significa: “todos controlam todos, todos vigiam todos, durante todo o tempo e em qualquer lugar do espaço social” (VEIGA NETO, 2007, p. 111). Além de os indivíduos se autogovernarem eles são constantemente controlados e vigiados por meio de câmaras de vídeo, pelos bancos de dados das listas da internet, que cumprem a finalidade de serem dispositivos que permitem uma visibilidade contínua e detalhada.

Quando lançamos mão do controle em detrimento da disciplina retiramos do indivíduo a sua capacidade de autocontrole. Nesse sentido, haverá um maior investimento nos instrumentos de punição e controle, como temos visto em nossa sociedade diante das discussões que são a favor da redução da maioria penal. Ou, por meio de exemplos claros da escola pública de periferia, que geralmente lança mão de medidas de repressão que vão além de sua unidade de ensino, uma vez que temos passado por problemas que ultrapassam as possibilidades pedagógicas.

O uso excessivo de correção e controle em âmbito social demonstra que tem sido deixado para trás a importância da escola como um aparelho importante de disciplinalização dos indivíduos, como uma instituição moderna que tem a formação humana como uns dos princípios. Nesse sentido, concordo com o autor, quando demonstra que existe sim certa positividade no poder disciplinar, no sentido de permitir que possamos, por meio da escola,

formar indivíduos capazes de viver em sociedade e, principalmente, que possam controlar a si mesmos.

A finalidade da disciplina dentro da escola precisa, a meu ver, passar por um processo de redefinição e reflexão, quando vejo que certas práticas juvenis são processos de resistência marcada pelo lúdico e provocações. Eles levam a questionar sobre o modo como encaminhando os problemas surgidos e para quê legítimo dentro da escola o uso de determinadas técnicas de controle e punição, como, por exemplo, a advertência e solicitação da presença dos pais à escola. Num primeiro momento, quando chamo os responsáveis à escola sem ao menos dialogar e descobrir o motivo de tal comportamento, retiro do jovem a possibilidade de ele repensar sobre seus próprios atos e, consecutivamente, de se auto-avaliar.

Assim, considero que a escola precisa valorizar a disciplina e repensar sobre o uso indiscriminado de medidas de vigilância, punição e controle, pois estamos, de certo modo, contribuindo para que os jovens não sejam capazes de se responsabilizar pelos seus próprios atos, e nem tampouco exercer o poder de conduzir suas próprias vidas no presente.

IV

VIOLÊNCIAS NA SOCIEDADE E NA ESCOLA

Neste capítulo trato a violência buscando realizar uma reflexão desse fenômeno no contexto social mais amplo e no meio escolar. Parto da idéia de que tanto na sociedade quanto na escola, a violência tem como motivos a falta da percepção do outro como igual em humanidade; a ausência de participação coletiva; a banalização da própria violência, que se mostra de diferentes formas.

Sendo a violência entendida no plural, é importante que se faça uma categorização para que não tomemos tudo que ocorre na escola como violência. Primeiro porque o seu sentido está ligado às condições sociais dos moradores que circundam a escola; segundo, porque os jovens das classes populares são vistos como potencialmente violentos; e terceiro, por ser a escola vítima e produtora de violências.

Gostaria de enfatizar, também, a importância de se pensar a idéia de incivilidades (CHARLOT, 2005) ou violências menores (Tigre, 2002) cometidas quase que geralmente pelos jovens. Ouvindo e trazendo as falas dos jovens buscarei questionar se a civilidade pode ser um contraponto à imagem de jovem rebelde, agressivo e disperso alimentada pelo discurso adulto.

E, por fim, fecho o capítulo indagando sobre o padrão que define o que é ou não civilizado na/pela escola. O que a ela vem chamando de civilidade e qual é a origem desse termo. Acredito que colocar em questão essa categoria possa contribuir para que tenhamos mais cuidado ao tratarmos da violência em escolas situadas em periferias, morros e favelas.

4.1. Violência nos debates brasileiros.

Um balanço da bibliografia brasileira referente à violência nos dá uma complexidade de percepções, que em geral se resumem aos debates sobre a violência urbana, doméstica, mortes e assassinatos, que são cotidianamente estampados nos meios de comunicação. Além disso, variados estudos tratam da violência quando colocam em destaque a desigualdade econômica e social brasileira, em que pessoas são violentadas em sua dignidade por viver em lugares precários, onde os direitos humanos não são experimentados. Sendo o tema da violência tão vasto e complexo, é necessário buscar se chegar a um ponto comum entre todas as violências que socialmente podemos representar. Ou seja, é preciso compreender o que está unindo tantas situações sobre o nome de violência.

Costa (1997) tematiza sobre a violência chamando a atenção para a noção de “abuso de poder, de invasão destruturante de uma ordem desejável, posta no horizonte ético da cultura” (COSTA, 1997, p. 79). Ou seja, ele traz a relação desigual entre elites e classes populares, onde as primeiras impõem, através do uso da ideologia, suas representações de mundo, buscando inculcar na maioria seus padrões de comportamento como desejáveis. Assim, a demonstração de força, ou seja, da violência ocorre através de um modo sutil, por meio da própria cultura onde as elites buscam impor aos grupos populares outros padrões de comportamentos e, por conseguinte, anular o que trazem de próprio. O autor fala dessa relação desigual lançando mão de duas grandes expressões, que define como sendo: “alheamento em relação do outro” e “irresponsabilidade em relação a si”.

Alheamento em relação ao outro é um distanciamento moral e ideológico daqueles que não se enquadram nas imagens de ser humano por quem está em uma situação de poder. É a capacidade que temos de tornar o outro um “estranho”, alguém que não nos é familiar ou semelhante. O alheamento está cotidianamente em nossas relações quando, por exemplo, olhamos com desprezo os miseráveis, quando afastamos os moradores residentes dos espaços populares de nossos meios de convivência, quando vemos um jovem pobre e negro como alguém potencialmente criminoso e perigoso. Enfim, o alheamento em relação ao outro está diluído no meio social, passível de ser realizado por qualquer indivíduo. O autor exemplifica o estado de alheamento a partir da distância entre ricos e pobres; elites ou classes populares. Quem está no topo da hierarquia social vê a classe popular como um grupo passível de ser dominado através da cultura, do não acesso a direitos sociais fundamentais, da exploração do trabalho, pela impossibilidade de desfrutar dos bens culturais e educacionais, pois não se enquadra no padrão de boa vida burguesa.

Nas suas palavras “o alheamento consiste numa atitude de distanciamento, em que a hostilidade ou o vivido persecutório são substituídos pela desqualificação do sujeito como ser moral” (COSTA, 1997, p.81). O outro não é visto como um parceiro que tem as mesmas condições éticas e morais de partilhar do tecido social, de ser respeitado enquanto ser humano, porque não conta como pessoa. No estado de alheamento, o agente da violência não tem a percepção da qualidade violenta dos seus atos.

O sentimento de alheamento em relação ao outro não tem um efeito unilateral, mas produz uma reação contrária, onde aqueles vistos como inferiores nutrem a mesma indiferença que é alimentada contra eles. Segundo o autor: “A massa de pivetes assaltantes, bandidos de aluguel, seqüestradores e traficantes de cocaína vê nos ricos apenas consumidores de droga ou corpos que podem ser friamente assaltados, estuprados, seqüestrados e assassinados em troca de dinheiro” (COSTA, 1997, p.24).

Quem está na posição de outro/inferior aprende que não faz parte dos espaços legitimados pelas classes altas, que não deve se sentir igual em humanidade e, portanto, percebe que as elites não têm nada a oferecer, senão seus corpos para serem friamente castigados. Tanto os que estão nas elites quanto os que não estão aprendem a mesma regra: a ver o outro como um não-humano.

O sentimento de banalização do outro e a sensação de impotência se incorpora à vida cotidiana, misturando medo e estratégias de salvação individual. Com isso, as pessoas vêm buscando saídas individuais como meio de amenizar a insatisfação vivida. Esse cotidiano marcado pela crescente desvalorização da vida humana leva cada vez mais pessoas a buscarem o isolamento e a *irresponsabilização de si* (COSTA, 1997). Portanto, nas palavras do autor, multiplica-se o consumo de tranqüilizantes, hipnóticos, cocaína, rede de locais exclusivos de encontro das chamadas minorias sexuais. Vive-se um círculo vicioso no qual a demanda por cuidados com a juventude, beleza, boa forma física, a relação sexual são ingredientes indispensáveis para fugir do que é tido como realidade difícil. São, na verdade, meios que exemplificam que existe a busca por uma salvação individual, um meio de fuga das próprias frustrações.

As diferenças econômicas não afastam os efeitos da violência que perpassa a dimensão subjetiva e objetiva dos seres humanos. Subjetivamente, a violência se dá por meio de um grande afastamento ideológico, social e econômico entre as classes sociais. Esse afastamento inibe qualquer sentimento de participação e mobilização coletiva em torno de princípios comuns; todavia, os sujeitos buscam saídas individualmente. Objetivamente, a violência se materializa através de diferentes acontecimentos urbanos, em que é vista a partir da realização

de crimes, representados pelos homicídios, seqüestros e assaltos que tomam conta do contexto brasileiro, fazendo com que a percepção de violência seja resumida a esses acontecimentos.

Silva (2004), refletindo sobre um conjunto de práticas definidas como crimes, diria que elas são um conjunto de representações sociais reconhecidas facilmente pelo senso comum, mas que precisam ser analisadas racionalmente para que se possa compreender as relações sociais que dão sentido e levam a práticas violentas e criminosas. Nesse sentido, fazendo uma reflexão sobre essas relações, ele chega ao conceito de *sociabilidade violenta*, chamando a atenção para a hierarquia agente e vítima. O agente da violência é representado pelo criminoso e a vítima seria qualquer indivíduo do meio social.

A dinâmica da sociabilidade violenta se alimenta e retroage conforme a vítima obedece a imposição do criminoso, porque reconhece que poderá sofrer uma retaliação física ou até morrer. Um exemplo desse tipo de relação subalterna pode ser vista em morros e favelas, quando os grupos criminosos impõem, através do fuzil, o medo e o silêncio dos moradores. Ao lado disso, essas áreas dificultam o acesso do poder público à medida que são formadas por ruas muito estreitas e precárias, o que deixa o acesso de quem vem de fora difícil. Nas palavras do autor:

Embora a sociabilidade violenta seja uma característica geral da configuração social das cidades brasileiras, ela afeta mais diretamente e profundamente as áreas desfavorecidas, em especial, as favelas, provavelmente em virtude da forma urbana típica desses locais, em geral muito densos e com traçado viário precário, dificultando o acesso das pessoas que não estão familiarizadas com eles e, portanto, favorecendo o controle dos agentes que lograrem estabelecer-se neles. (SILVA, 2004, p. 42).

Assim, ele acredita que os moradores das favelas, embora possuam uma capacidade autônoma de ação coletiva, estão mais próximos do padrão de convivência pautada na sociabilidade violenta, pois vivem sob a lei do silêncio, que não somente afasta os que estão de fora, mas, principalmente, limita a comunicação entre os próprios moradores. Desse modo, se mantém e se reforça a convivência desses moradores entre uma ordem instituída e uma vida subalterna, que não lhes “permitem apropriar-se coletivamente da outra parte dessa mesma normalidade cindida” (SILVA, 2004, p.43). Ou seja, os moradores dos espaços populares ficam afastados não somente da convivência comunitária, mas também afastada do convívio urbano.

Concluindo, podemos notar que para cada um dos autores a violência ganha sentido quando é pensada a partir das relações humanas que estão embasadas na anulação do outro tido como mais fraco ou inferior. Sempre há, na situação de violência, uma posição de forte e

uma de fraco ou de agente e vítima. O mais forte realiza o ato violento quando busca ver satisfeito os seus interesses, ou seja, a violência acaba sendo um instrumento para um determinado fim.

A violência é tanto individual quanto coletiva. Ela atravessa a todos nós nas mais simples relações cotidianas e, portanto, a banalizamos. A violência ganha visibilidade quando consegue gerar um sentimento de horror e de apelo. Isso é muito nítido através do uso indiscriminado da mídia de certos casos. Todo um arranjo é feito para chamar a atenção da opinião pública e causar comoção. Contudo, a violência está diluída entre nós, onde a alimentamos através da sociabilidade violenta (Silva, 2004), quando lançamos mão do sentimento de “alheamento social” (Costa, 1997) para afastar todos aqueles que não estão enquadrados como ser moral.

Nesse sentido, é possível afirmar que o que está unindo as representações de violência que somos capazes de criar é aquilo que passa pela naturalização da própria violência no cotidiano, uma vez que as formas que ela assume são múltiplas e tênues. Ao lado disso, a violência está no trato com o outro, em situações que têm em comum a percepção de forte e fraco, quando colocamos aquele em uma posição inferior.

A vivência da violência está nas instituições sociais, dentre as quais a escola. Nela, diferentes formas da violência se manifestam e ao mesmo tempo reforçam a necessidade de se repensar sobre novas formas de relações familiares, afetivas, novas sociabilidades que possam restituir a idéia do outro como sujeito moral.

4.2. Violências nas escolas de Niterói e de Duque de Caxias.

Realizando uma incursão pelas escolas, pude conversar com os alunos que estavam nos corredores, no pátio, na sala da coordenação (quando se envolviam em brigas), no refeitório, em salas de aulas, enfim, busquei ouvir os jovens sobre o que pensavam sobre a violência.

Em uma dessas ocasiões, parei e fiquei na sala da orientação, um lugar que geralmente os alunos são encaminhados. Tive a oportunidade de conversar com um aluno que direta e indiretamente estava envolvido com problemas de indisciplina e que vivia situações violentas, pautadas em casos de ameaças. Não segui um diálogo previamente estruturado, portanto comecei a conversa assim:

P: O que aconteceu?

R: *Eles me deram a setra.*

P: O que é isso?

R: *Um bagulho que puxa e atira a pedra.*

P: Ah, estilingue?

R: *É*

P: Aí eles te deram para quê?

R: *Pra quebrar o vidro. Aí eles falaram: Se você não for lá nós vamos te bater.*

P: Quantos?

R: *Uns cinco. Tudo colega.*

P: Você é amigo deles?

R: *Eu não. Eles me chamam de amigo de falsidade. Pra bater nos outros depois. Melhor vir pra cá do que apanhar lá fora depois.*

P: Você prefere vir pra cá e levar a culpa?

R: *Hum, hum....*

P: Já aconteceu isso em outros momentos?

R: *Não. É a primeira vez*

P: Já foi suspenso alguma vez?

R: *Já.*

P: Porque?

R: *Porque eu briguei*

P: E porque você brigou?

R: *Estava brincando de mochila, quando sentar e não pedir mochila leva um porradão nas costas. Eu cheguei, estava brincando com o moleque. Quando eu sentei eu não pedi mochila. Ele me deu um porradão. Aí eu aceitei. Depois ele sentou, dei um porradão nele, mas ele não aceitou..*

P: Aí começou mais na brincadeira?

R: *Hum... Hum....depois passou pra briga.*

P: Aí você foi suspenso?

R: *Hum...Hum...*

P: E depois o que aconteceu?

R: *Minha mãe veio aqui. Falou com ela (a orientadora) disse que não ia acontecer mais*

P: E você ainda continuou brincando de mochila?

R: *De mochila e nem de camburão. Não brinco mais não.*

P: Como é a brincadeira de camburão?

R: *Quem xingar tem que falar depois camburão. Se você xingar. Você fala assim: _ Camburão, pra ele não te bater. Se não xingar eles não te batem.*

P: Mas, todos começam a falar palavrão pra não apanhar?

R: *Hum... Hum...*

(...)

P: Tem algo que deixa você chateado?

R: *Do modo como eles tratam os alunos.*

P: Quem?

R: *Esse aí que está como representante do Grêmio. Ele quer mandar em tudo. Não gosto dele não!*

P: Ele estava envolvido com a história do vidro?

R: *Foi ele quem me botou aqui. Ele só me viu. Isso é incrível!*

P: Mas você não falou que é melhor vir para cá que ser punido lá fora?

R: *É, mas só que deveria pegar mais gente também. Só eu. Um monte de gente atirando. Ele viu, mas só me pegou.*

P: Vocês quebraram o vidro da escola?

R: *Não. A gente estava tentando quebrar.*

P: Da onde?

R: *Da janela. Da janela que tiraram*

R: *Ele só me viu*

P: Quando a orientadora vier conversar. O que você vai dizer?

R: *Vou contar isso que aconteceu.*

P: Você vai falar que prefere levar a culpa a apanhar lá fora?

R: *Claro. Lá fora é pior ainda.*

P: Você já viu alguém apanhar lá fora?

R: *Muitas vezes.*

P: E quem briga mais lá fora?

R: *Esses moleques “marrudo” da 8ª série.*

P: Eles são envolvidos com coisa errada?

R: *Não.*

P: É só pose?

R: *É só pra mostrar.*

P: Você sabe disso, por que você tem medo?

R: *Porque eles batem.*

(...)

R: *Pelo menos eu não posso dedurar ninguém. Se não eles me batem mais.*

P: Já aconteceu isso contigo? Você já viu algum amigo sendo ameaçado e depois apanhar?

R: *Muitas vezes.*

P: Mas o que aconteceu?

R: *Neguinho começou a guerra de comida ali na semana passada. Aí alguém dedurou. Aí eles disseram que iam pegar lá fora. Mas eles não batem aqui não. Batem lá dentro do morro. Não batem aqui em frente não. Eles esperam lá e quando entramos no morro, eles batem em um lugar quieto.*

P: É deserto lá?

R: *É*

P: Tem mato?

R: *Tem. A metade é mato e a metade é casa.*

R: *Eu moro lá. Mais lá pra dentro.*

P: Você fica com medo, porque eles podem pegar de surpresa?

R: *É cercar...(T. 13 anos)*

Nessa entrevista, podemos verificar que os problemas envolvendo violência começam na escola, onde os jovens mais velhos e das turmas mais avançadas impõem a sua força aos mais novos e resolvem suas pendências em lugares desertos e afastados da escola. Os jovens do 9º ano de escolaridade reconhecem que o seu grupo possui força e, portanto, acabam impondo, aos alunos das séries inferiores (como o jovem entrevistado), medo de sofrerem possíveis retaliações físicas.

Sobre a oposição na escola de grupos mais fortes e mais fracos, no que se refere ao problema da violência, Salles (2007) faz uma pesquisa qualitativa com alunos do ensino

médio de uma escola pública de Limeira (SP), considerada pela Diretoria de Ensino como tendo os maiores problemas relacionados à violência. Nessa pesquisa, ela dividiu os alunos em dois grupos. O grupo I era formado por alunos tidos como protagonistas de violência na escola; e o grupo II era constituído por alunos vistos como não-violentos.

Os jovens do grupo II revelaram que as brigas acontecem porque os alunos do grupo I querem mostrar que têm poder. Ou seja, os alunos que mais se envolvem em situações de violência e provocam medo nos demais. Nesse sentido, as brigas em que esses alunos são protagonistas parecem que correspondem ao interesse de demarcar, para os demais alunos, a idéia de quem é quem manda.

Os alunos que são mais envolvidos em conflitos costumam, também, provocar aqueles jovens que não têm grupo e que apresentam um padrão mais comportado. Isso foi visto na seguinte fala quando um aluno me procurou para fazer a entrevista na sala dos professores, como veremos na seguinte entrevista:

P: E aí, como é o seu dia na escola?

R: Ué. O meu dia na escola é interessante. Eu venho um pouco alegre e faço o dever. Vou para o recreio e vou embora depois.

P: Tem alguma coisa ruim na escola?

R: Tem. Aqui alguns garotos mexem comigo.

P: Por que mexem com você?

R: Porque eu não sou de falar muito, por isso eles mexem comigo.

P: E você não mexe com ninguém?

R: Não. Eu não sou de briga, por isso eles mexem comigo, porque eu não sou de briga. Porque se eu fosse de brigam eles não mexeriam comigo.

P: Você conhece os garotos que são de briga?

R: Muitos. (I. 16 anos)

Diante disso, nos questionamos se seriam os rapazes mais violentos? Como poderíamos compreender os sentidos desse comportamento juvenil?

Tigre (2002, p.12), ao tentar explicar e compreender porque os jovens têm se tornado “menos indisciplinados” e “mais violentos”, diz que eles tendem a ser mais violentos “devido às características de sua faixa-etária somadas aos estímulos propiciatórios oferecidos pela sociedade”.

Segundo ela, os jovens vivem em um contexto social marcado por um caráter frio, racional, egocêntrico e voltado para o transitório e para a busca de prazer imediato. Essas características vão ao encontro de uma crise que não é mais individual, mas também de governos e instituições sociais, que estão marcadas por uma ruptura paradigmática, pela passagem do paradigma da modernidade para a da pós-modernidade. Diante disso, a escola

vem encontrando dificuldade de lidar com essa nova realidade, pois não contribui para que os jovens se sintam seguros. Assim, eles não sabem o que devem fazer e nem como devem fazer. O que existe é um vácuo, um grande vazio. Ao lado disso, segundo os professores entrevistados por Tigre (2002), a própria família vem passando por mudanças significativas. Ela não representa mais a segurança para muitos jovens e também acaba por se mostrar afastada da escola, pois não contribui para o reforço de valores éticos e religiosos e nem mesmo para a construção de perspectivas de futuro dos seus próprios filhos.

Contudo, outras explicações para o comportamento violento do jovem devem ser destacadas, primeiro porque não somente os jovens, mas os adultos vivem o mesmo conjunto histórico e nem sempre se comportam com um traço violento. E ao lado disso, a insegurança da pós-modernidade também provoca a busca da solidariedade e do agrupamento. A insegurança juvenil, nesse sentido, não pode ser vista como uma única justifica para se compreender porque alguns jovens estão se mostrando violentos na escola.

Deste modo, uma das considerações que gostaria de levantar é que alguns jovens podem demonstrar um comportamento violento porque buscam se destacar no conjunto educacional através da idéia da força. Ou seja, através da força física e das ameaças eles conseguem manter dentro da escola as estruturas que demarcam oprimidos versus opressores. Com isso, são violentos e usam a violência como um meio de imposição e controle. Tem no comportamento juvenil, principalmente entre os meninos, o apelo ao uso da força como expressão de masculinidade e poder.

Alguns desses alunos da escola do Castro impõem aos demais alunos uma ameaça latente, dizendo que são muitas vezes parentes ou amigos de pessoas envolvidas com o tráfico de drogas. Nesse sentido, os colegas de turma ficam quietos quando tais alunos fazem algo de errado. Isso ocorreu quando uma lixeira caiu na cabeça de uma professora quando ela abria a porta da sala. Naquela situação, os alunos culpados e nem mesmo o restante da turma assumiu a responsabilidade pelo fato, ficaram silenciosos durante as perguntas que a coordenação escolar fazia. Uma aluna dessa turma disse o seguinte durante a entrevista:

R: O meu dia na escola é ruim, quando tem um colega chato e mentido que quer brigar e arrumar briga à toa.

P: E o que você acha disso?

R: Acho uma pouca vergonha.

P: Porque?

R: Ah, porque naquele dia que aconteceu o negócio da lixeira eu fiquei triste com a professora. Ela ficou triste e eu fiquei com pena dela. Ela quase chorou. (P. 13 anos)

Mas, a posição de mais violento/opressor tem um preço: os alunos que estão mais envolvidos com brigas tornam-se os primeiros suspeitos pelas confusões e agressões físicas, sendo, portanto responsabilizados pelo próprio estigma que criaram para si mesmos. Nesse sentido, tendem a isolar-se e a ficarem sempre dentro dos seus próprios grupos, uma vez que ninguém quer arriscar se aproximar deles.

Ainda com relação às brigas, vejamos a próxima entrevista:

(...)

P: Pra você aqui tem violência?

R: Tem....

P: Como assim?

R: Um bate no outro. Os alunos brigam. Puxam cabelo. Brigam lá fora.

P: Quem briga mais, os meninos ou as meninas?

R: Os meninos.

P: Porque eles brigam?

R: Sei lá! Por causa de confusão na sala. Ai vai pra fora e briga. Os meninos fazem brincadeiras e acabam brigando. Os meninos brigam por que fazem brincadeira e brigam depois.

(B. 12 anos).

As brigas entre os alunos se dão porque as brincadeiras começam e não são aceitas. Como aquelas narradas pelo entrevistado anterior, que falou sobre uma brincadeira onde era preciso falar um palavrão para não levar um soco. As brincadeiras que os meninos fazem estão entre a linha tênue da força e da ludicidade. Eles querem se tocar e, ao mesmo tempo, fazer o outro sentir dor. Olhando as situações no pátio, verifico também que os meninos costumam brincar de socos, encenando uma violência que transita pela ludicidade.

Além disso, as brigas começam movidas por xingamentos e provocações que estão vinculadas ao preconceito e intolerância. Isso porque, segundo Salles (2007) os jovens na escola interagem com outros que são diferentes deles ou de seu grupo de referência, em função, entre outros aspectos, da cor, da sexualidade, da nacionalidade, do corpo, da classe social. Essa interação se dá geralmente pautada por conflitos, confrontos e violência.

As meninas também não ficam de fora das brigas. Segundo um dos entrevistados:

“Briga não tem. Violência não tem. As brigas geralmente... As pessoas de longe ficam provocando, às vezes são as meninas. Segunda-feira passada elas brigaram ali fora por causa de namorado. Uma brigou com a outra. Geralmente, tem esses tipos de brigas. Quando um mexe com o outro e esse não gostou da brincadeira”
(F. 15 anos).

Em outras falas que pude ouvir, os jovens dizem que as meninas ficam provocando-os, falando apelidos e certos palavrões. Esse comportamento apareceu no pátio quando eu estava observando o recreio. Uma menina, de aproximadamente 11 anos, pegou um boné de um estudante e ficou com ele por vários minutos. Ela queria provocar uma aproximação, uma

conversa. Normalmente, elas ficam pelo pátio desfilando e chamando a atenção dos meninos, pois parecem que buscam um namoro. Quando há brigas entre as meninas, me questiono se elas as fazem pelas mesmas razões que os meninos, a de querer se impor aos demais, ou se elas repetem uma cultura local, em que geralmente as pendências se resolvem não pelo diálogo, mas pela briga e discussões fora da escola. O que fica é que tanto os meninos quanto as meninas se envolvem em confusões e conflitos, onde está em jogo o interesse de se mostrar e dizer que devem ser respeitados pelos demais por serem mais fortes.

Até então, as falas colocadas no texto, permite-nos inferir que violência na escola se liga geralmente às brigas motivadas por brincadeiras, disputas entre os meninos da 8ª série e entre as meninas, quando estão interessadas em um mesmo aluno.

Essas situações já nos deixam indícios de que a violência encenada pelos alunos tem níveis diferentes. Há sim uma violência, que transita pela ameaça e agressão física dos alunos, assim como há um tipo de comportamento que se manifesta através de jogos e brincadeiras que simulam brigas e socos.

Ainda dialogando com os jovens sobre os problemas que vivem na escola, alguns abordaram situações que têm referência com a depredação escolar. Alguns deles falaram que:

“Ah, se eu fosse mudar algo... dá pra mudar tanta coisa! Aí meu Deus eu mudaria o banheiro. Ele está muito feio!” (S. 11 anos)

“Se eu fosse mudar eu ia mudar tudo! Mudava a pintura. A única coisa que não gostei foi da janela, porque em dia de frio o vento entra muito na sala e em dia de calor o sol bate muito na cara, não gostei muito daquela janela não” (H. 11 anos)

“A escola teria que mudar muita coisa. Aqui na escola muita gente estava reclamando muito dos roubos que estavam acontecendo. A primeira coisa que a gente vai mudar é aumentar o muro, colocar mais grades nas janelas e no muro. Uma pintura nova na escola, telhado. A escola está com muito roubo!” (F. 15 anos).

As falas ilustram que há invasões na escola, que resultam em roubos, bem como percebemos que vêem a escola feia, com paredes precisando de pintura, banheiros de reforma e janelas sem vidro.

Segundo Charlot (2005), essa violência que a escola sofre também é cometida não apenas contra o prédio escolar, mas também contra os profissionais da escola, quando os alunos ou seus familiares ofendem e agredem os professores e demais funcionários.

Essas situações nos levam a questionar sobre qual tem sido a imagem que a escola possui para os alunos, bem como para os moradores da vizinhança, pois ela acaba sendo um local inseguro, conforme existem invasões, bem como um espaço marcado pelo descuido das

políticas públicas, que se somam às pichações que os próprios alunos realizam nas paredes das salas de aulas.

Somando-se à violência cometida contra o prédio escolar, alguns alunos relataram também problemas envolvendo a relação com os docentes. As suas falas me fazem refletir sobre outra dimensão da violência na escola, na qual está permeando o sentimento de indiferença em relação ao outro e, até mesmo, da ausência de propostas de mediação de conflitos envolvendo alunos, familiares e professores. Sobre isso, gostaria de ilustrar com as seguintes entrevistas:

P: Então, como é o seu dia aqui na escola?

R: Até que é bom. A gente zoa, brinca. Engraçado. Tem dia que é horrível. Tem dia que é chato.

P: Por que?

R: Porque o professor chega só pra implicar com a gente. A fulana é insuportável eu briguei e discuti com ela. A gente fica assim: _ Professora, professora. Ela não responde. _ Aí o aluno da frente chama ela vai.. Aí eu fico me estressando com ela e começo a bater boca dentro de sala.

(..)

P: Já presenciou brigas?

R: Já, várias.

P: E com o professor. Os alunos brigam com os professores?

R: Sim. Discutir então é a coisa que mais tem. Já veio até mãe na escola. A mãe da fulana quase bateu na cara da professora. A professora chamou a mãe do aluno de maluca! De palhaça. Depois que ela chegou perto da coordenadora, disse: _ Eu não falei isso, mentira! A professora fulana é uma. Eu odeio ela. Ela começou a me empurrar e eu então empurrei ela. Eu falei pra ela: Dá pra senhora parar de me empurrar! (D. 15 anos)

(...)

P: O que você acha dos professores?

R: Tem alguns chatinhos e tem alguns bons. Eu gosto dos professores que conversam com a gente.

P: E porque você não gosta de outros professores?

R: Porque a professora fulana entra na sala assim ó, virando o olho.

P: Como assim?

R: Ela nem olha pra cara da gente. Um dia fui falar para ela: _ Tia, a minha irmã está internada. Sabe o que ela falou? Ela disse que não queria saber de nada não. Falou assim mesmo! Não vou conversar com você sobre nada. Vou falar sobre o dever! Aí eu falei: Tá bom.

Agora o que eu não souber vou pedir explicação para minha irmã ou para minha mãe. Para a professora eu não peço mais.

(A. 11 anos).

As falas de dois alunos nos fazem pensar sobre as tensões que estão permeando a relação professor-aluno como um fator que também pode contribuir para que comportamentos violentos ocorram. Nesse contexto, caberia investigar quais seriam os motivos para tais acontecimentos? Acredito que os problemas entre alunos e professores implicam um questionamento complexo, que possa olhar não somente para o problema em si, mas refletir sobre as situações que podem contribuir para um sentimento de descaso, descuido e

indiferença que os professores nutrem pelos alunos. Dentre esses aspectos, gostaria de destacar pesquisas recentes realizadas, em 2005, pelo Sindicato dos Profissionais de Ensino do Estado do Rio de Janeiro sobre a condição de trabalho nas escolas públicas.

Segundo os dados, os profissionais de ensino convivem com um cotidiano de desgaste físico, onde precisam trabalhar em salas lotadas, que os força a falar mais alto em ambientes com muitos ruídos. Os docentes vêm sendo vítimas de doenças profissionais como LER (lesões por esforço repetitivo), sofrimentos psíquicos, problemas cardiovasculares, alergias diversas, dentre outras, aumentando assim o número de profissionais readaptados. Ao lado disso, convivem com uma sobrecarga de trabalho, onde precisam se deslocar entre vários lugares. Os problemas que vivem os professores vêm se acentuando conforme perdem prestígio salarial, licença especial, dificuldade em conseguir a aposentadoria, enfim, direitos trabalhistas. Dentro da escola acaba sobrando pouco tempo para se dedicar aos planejamentos das atividades, assim como constroem discursos que tendem, ao máximo, não se envolverem com as questões da escola. Muitos deles acabam sendo também desrespeitados em sua dignidade, contribuindo para que o círculo da violência tenha continuidade. Nesse conjunto, acabam nutrindo pelos alunos aquele mesmo sentimento de descuido que sofrem no seu cotidiano.

Concluindo, os alunos demonstram que a violência se apresenta através de diversas formas. A violência é vista através das paredes pichadas, banheiros quebrados, roubos, janelas sem vidro etc. A meu ver, o aspecto físico depredado pode contribuir para um ambiente sem motivação, sem alegria e sem sentimento de pertencimento. Assim, a estrutura escolar pode ser um fator que contribui para o sentimento de distanciamento entre as pessoas, dando espaço para atitudes grosseiras e até mesmo violentas como se fossem apropriadas para o ambiente vivido. Os alunos mostraram que as agressões físicas ocorrem a partir de disputas entre os alunos mais velhos com os mais jovens, onde alguns se impõem através de uma suposta ligação com o tráfico de drogas. Com isso, faz parte do ambiente escolar a presença de uma ameaça latente, onde os alunos têm medo de também serem agredidos fora da escola.

Além dessas violências, verificamos que há entre os alunos comportamentos que transitam entre a linha tênue da violência e da ludicidade, mostrando-nos que nem tudo o que os alunos fazem é violência, mas sim que existe na escola a necessidade de relativizar a natureza dos acontecimentos para que possamos construir estratégias mais condizentes com cada uma das situações. Assim, no próximo item, busco discutir um pouco a necessidade de construir categorias de análises capazes de nos fazer reconhecer na escola o que é de fato

violência, bem como busco refletir sobre a idéia de civilizado e incivilizado, olhando para o comportamento juvenil.

4.3. Entre violência e incivilidade: buscando compreender a violência escolar.

A reflexão teórica sobre violência realizada nessa pesquisa vem demonstrando que esse tema é complexo e, portanto, torna-se necessário estabelecer categorias de análise mais cuidadosas quando se busca compreender os comportamentos juvenis.

Contudo, gostaria de chamar a atenção para o fato de que existe uma representação comum da violência que nos chega diretamente em nosso cotidiano. Há um tipo de violência que nos choca, que não é simbólica, mas real. Ela se apresenta a partir da oposição agente e vítima. O agente usa de vários instrumentos para conseguir o que deseja. Enquanto a vítima sabe que, naquela situação, existe um agente mais forte e, portanto, cede temendo pela própria vida, como, por exemplo, em situações de assaltos ou seqüestros.

A violência diluída no tecido urbano convive com inúmeras outras expressões que penetram os espaços sociais e afetam o espaço escolar, pois sabemos que ele não está imune à realidade social mais ampla. Isso é o que podemos inferir quando analisamos certos comportamentos juvenis que parecem pautados no tipo de sociabilidade violenta dos grupos que controlam o narcotráfico de determinadas comunidades populares. Esse indício, embora não seja constante, causa muita visibilidade e incômodo, fazendo com que a sociedade acredite que todas as escolas públicas situadas em periferia são violentas. Contudo, existem outros fatores que devem ser discutidos com o tema violência, que são vistos quando a escola é depredada e não recebe atenção das políticas governamentais.

Além disso, a violência transita entre a linha tênue da ludicidade e da força, onde geralmente os meninos brincam e simulam situações de conflito. Alguns alunos buscam burlar as regras através de um comportamento grosseiro e ou indiferente com os professores, quando não levam para a escola o livro didático, quando não prestam atenção nas tarefas ou, simplesmente, costumam ficar na sala de aula cantando *funk* ou mexendo com outros alunos. Essas atitudes, chamadas por Charlot (2005) como incivilidades tem sido motivos de constantes embates entre alunos e professores, os quais reagem com gritos e com a expulsão do aluno de sala de aula.

A incivilidade, segundo Charlot (2005, p. 129) causa um clima “em que professores e alunos sentem-se profundamente atingidos em sua identidade pessoal e profissional - um ataque à dignidade merece o nome de violência”. Ela se torna, assim, um combustível

necessário para que as violências ocorram por meio de conflitos sucessivos entre alunos e professores.

No papel de orientadora educacional tenho vivido muitas situações de embates entre alunos e professores. Normalmente, quando converso com os alunos eles afirmam que o professor tem implicância com eles, que não gostam deles e, portanto, qualquer motivo é suficiente para que eles sejam colocados para fora da sala de aula. O professor, nesse contexto, está muito afetado emocionalmente, diz que não quer mais aquela turma e que somente o aluno vai assistir às aulas quando os pais comparecerem à escola para saber da situação e dos problemas gerados por eles em sala de aula. A meu ver, o desgaste profissional e uma má formação docente estão sendo motivos para que vejamos um descompasso e um certo afastamento entre aluno e professor. Isso porque não estamos encontrando alunos totalmente conformados e dóceis, mas alunos que, bem ou mal, não condizem com a disciplina escolar.

Portanto, apostar, dentro da escola, em atitudes que busquem civilizar é necessário para não excluir, mas para ensinar princípios que estabelecem formas de convivência respeitadas, que permitam ver o outro como um igual, porque é humano e tem os mesmos direitos de usufruir os bens existentes no espaço social, de estar na escola e de participar dela.

A civilidade nesse sentido, não seria para segregar e colocar em lugares demarcados um grupo bom e de outro um grupo ruim, mas sim discutir e reconstruir padrões, regras e valores que possam ser norteadores dos relacionamentos entre os estudantes e professores. Ao lado disso, quando se reflete sobre os embates existentes, podemos repensar sobre tudo aquilo que tem o nome de violência buscando para cada um desses problemas soluções adequadas, menos autoritárias e mais justas.

O que fica de desafio na escola é a possibilidade de tomar as situações de violências, geralmente destacadas pelas incivildades, como um ponto de reflexão para toda a escola. Isso porque, alguns dos comportamentos violentos são motivados por provocações dirigidas contra os professores, funcionários e alunos. Com isso, têm-se como resposta brigas e desentendimentos, pois a violência na escola passa pelas relações sociais e não somente vem de fora. Ela é alimentada por cada um e, desta forma, é preciso não apenas punir os envolvidos em situação de conflito, mas refletir junto com eles o motivo do suposto conflito, pois nele existem questões que envolvem toda escola, principalmente, quando se está em jogo a convivência social.

V

AS ESCOLAS E O DIÁLOGO COM OS JOVENS

*Os descompassos nas relações
Comprovam a gentitude
(Paulo Freire, Pedagogia da Esperança)*

Neste capítulo faço uma descrição das escolas e dos bairros onde elas estão localizadas. Trago informações sobre a estrutura física das escolas e do quadro de funcionários de cada uma a fim de mostrar as condições materiais e humanas de trabalho. Início com os jovens do Morro do Castro e explico os encontros que mantive com eles, bem como as considerações que os mesmos teceram sobre a violência escolar, tema que eu já trabalhei no capítulo anterior. Em seguida, conto um pouco do meu trabalho com os jovens de Caxias, aproveitando a coordenação do Projeto CIPA ESCOLAR. Ao longo das minhas reflexões, vou mostrando como fui construindo as perguntas e analisando os achados, com o objetivo de evidenciar que o processo de pesquisa foi realizado a partir de ensaio e erros. Por fim, narro o meu retorno à escola do Morro do Castro e falo um pouco sobre outros temas que os jovens abriram para a reflexão que podem nos ajudar a pensar a relação que mantemos com eles dentro da escola.

5.1. A escola do “Castro” e o seu entorno.

A escola funciona no período parcial e recebe 987 (novecentos e oitenta e sete alunos) que estudam no 1º, 2º, 3º, 4º ciclos do Ensino Fundamental⁶ e na EJA (Educação de Jovens e Adultos). Atualmente, o quadro profissional compõe-se de 70 (setenta) docentes e mais (1) secretário escolar, que estão distribuídos em determinados grupos como mostra o quadro abaixo:

CATEGORIA	DESCRIÇÃO	TOTAL
Articulação	Diretor, diretor adjunto, Pedagogo, Orientador Educacional, Orientador Pedagógico, Secretário Escolar e Coordenador de Turno.	10
Equipe de Referência	Professores do Ciclo, Orientador Educacional, Orientador Pedagógico.	28
Regentes de 1º, 2º, 3º, 4º ciclos; EJA e professores readaptados	Professor regente de 1º e 2º ciclos e Professores de diferentes licenciaturas que estão distribuídos no 3º e 4º ciclos.	33

A escola possui 16 (dezesesseis salas de aula), 1 (uma) sala de leitura que funcionada também como biblioteca, 1(um) laboratório de Informática, 1 (uma) sala de Recursos que atende a alunos com necessidades especiais, refeitório, pátio e quadra de esportes.

Ela funciona de acordo com o sistema de ciclos⁷, portanto as turmas são organizadas a partir da nomenclatura “grupo de referência”, formado no início do ano letivo a partir das idades contíguas dos alunos.

Além do agrupamento, a escola vem realizando reagrupamentos que constituem um deslocamento temporário com a finalidade de facilitar o aprendizado considerando as potencialidades, as necessidades e os interesses dos alunos. Esses deslocamentos ocorrem sem prejudicar o vínculo estabelecido entre os alunos com seu grupo de referência. A experiência de reagrupamentos vem sendo vivida pela escola desde o ano de 2006 junto com estudantes

⁶ O 1º Ciclo tem a duração de três períodos letivos e atende alunos com idades entre 6 a 9 anos. O 2º ciclo dura dois anos letivos e atende alunos com 9 anos até 12 anos de idade; O 3º ciclo dura também dois anos e atende alunos de 11 a 14 anos e o 4º ciclo dura dois períodos letivos e atende alunos a partir de 13/14 anos, com limite estimado em 16 anos.

⁷ De acordo com a portaria FME nº 125/2008 da Fundação Municipal de Educação “ciclos é o conjunto de períodos letivos que organiza a prática pedagógica dentro do período de um ano. E, pois, uma forma de organização do currículo, do espaço e do tempo escolar baseada nas características biológicas e sócio-culturais do desenvolvimento humano.

do 1º e 2º ciclos e sendo estendida, paulatinamente, para os demais estudantes dos outros ciclos.

A escola está situada no Morro do Castro, um lugar que aprendi a conhecer melhor depois que tive contato com um grupo de pesquisadoras da UERJ de São Gonçalo que desenvolvem, desde 2005, uma pesquisa intitulada “Espaço, Memória e Subjetividade: A construção Social da Escola”. Essa pesquisa baseia-se na percepção de que é importante superar a idéia de que os espaços populares são lugares perigosos e habitados pelas “classes perigosas”. De acordo com essa pesquisa, a superação do estigma passa pelo envolvimento da escola com o lugar, uma vez que a instituição é um lócus privilegiado por onde passam mecanismos que efetivam conhecimentos capazes de modificar e/ou manter esquemas de percepção, pensamento e ação. Ou seja, acredita-se que o discurso escolar pode tanto ser usado para valorizar a cultura dos moradores do Morro do Castro quanto para continuar a manutenção do estigma com relação às comunidades populares. Assim, esse grupo passou a intervir junto com a comunidade, fazendo parcerias com sete lideranças comunitárias constituídas por moradores mais antigos que auxiliaram nas visitas locais. Foi dado destaque aos lugares marcantes para a história do lugar, bem como foi feito um levantamento da vegetação e dos serviços públicos disponibilizados.

Junto a essas informações, descobri que o Morro do Castro nasceu de um loteamento, construído na década de 1950, que se chamava Bela Vista. Em 1970, com o deslocamento da favela do Sabão, o espaço sai da forma de loteamento e passa a ser concebido como favela. Uma pista que divide a rua, segundo as estudantes, define, atualmente, os moradores de cada um dos municípios. Quem mora do lado pavimentado com comércio, posto de saúde e escolas, mora do lado do município de Niterói. Outros alunos que moram do lado onde não há saneamento, asfalto e posto de saúde, moram do lado de São Gonçalo.

Dentro da sala de aula essa divisão, que se define pela existência e/ou inexistência de serviços públicos, gera escárnios entre os alunos, repercutindo negativamente no trabalho de sala de aula, pois alguns alunos ficam ofendidos e se recusam a realizar atividades que precisem revelar bairro ou endereço.

Relembrando esses instantes, passo a visualizar o conflito encenado pelos alunos, a partir da obra de Elias (2000) intitulada “Os estabelecidos e *Outsiders*. No capítulo intitulado “Observações sobre a fofoca” o autor traz a tensão existente entre moradores antigos de uma cidade com os forasteiros. Os moradores antigos buscam constantemente desqualificar moralmente os forasteiros através de fofocas. Eles viam que os de fora, ou seja, os forasteiros, representavam uma ameaça latente, que poderia comprometer o modo como já estavam

acostumados a viver. Assim, à medida que afastavam os de fora através das fofoca, os moradores mais antigos conseguiam manter coesa a existência do grupo e preservar a sua história e a sua identidade. Essa oposição se alimentava porque os de fora eram diferentes dos que já viviam naquele lugar e, portanto, quem vinha de fora eram inferiores moralmente, porque não partilhavam dos mesmos códigos e tradições preservados pelos estabelecidos.

Assim, os alunos do Castro mesmo sendo moradores de um mesmo morro encenam a mesma vivência, pois a ausência de direitos iguais, demarca uma posição de inferioridade. Eles dizem em várias ocasiões que não são de São Gonçalo e muito menos amigo de quem mora lá. Praticamente, dentro de um mesmo território encontramos diferenças, que demonstram existir diferentes tipos de jovens, que nos revelarão muitas surpresas e nos farão indagar sobre o que os une.

5.2. As primeiras tentativas de diálogo com os jovens do “Castro”.

O encontro com os jovens do Morro do Castro foi realizado em dois momentos. No primeiro, estava no trabalho de professora primária e ficava sempre depois do meu horário observando o modo como circulavam pela escola. Os meninos jogam os braços como se fizessem um gingado cadenciado ao som do *Funk*. Com mochilas coloridas e correntes de prata, olham uns para os outros, dão um tapinha na cabeça, sorriem e continuam desfilando com os seus cabelos raspados e desenhados com tantas formas e marcas que parecem ser garotos propagandas da *Nike*.

No corredor da escola, as meninas também desfilam. Sobrancelhas bem definidas, brilho na boca, corpos torneados que fazem questão de mostrar, os sorrisos discretos, andares suaves, que sabem que a escola é também o espaço de se fazer notar, lugar de namoro e de encontro. Percebendo essas expressões começo a pensar como poderia ser realizado um convite para participarem de uma pesquisa.

Uma semana depois, decidi que era necessário ir às salas de aulas e convidá-los para uma pesquisa sobre jovem e escola. Dez alunos se interessaram. Então entreguei a cada um deles uma autorização para que os responsáveis soubessem que eles estariam realizando uma pesquisa comigo depois do horário na escola.

Chegado o dia do primeiro encontro fui às salas para avisá-los que estaria na sala de informática os aguardando para o bate-papo. Nessa sala, conversamos um pouco a respeito dos seus interesses e dos seus sonhos e, através de figuras de revistas, eles foram me dizendo

o que almejavam. Alguns recortaram carros, outros fazendas, dizendo que desejavam conquistar esses bens. Outros elegeram imagens de lindas mulheres, pois queriam ser fotógrafos. Cada um expôs suas idéias e falaram sobre si mesmos. Durante a exposição das figuras e dos sonhos eles ficavam bem agitados. Rodavam de um lado e de outro as cadeiras da sala de Informática, brincando de carrinho e dando risadas. Aquele encontro parecia uma pequena brincadeira para eles. Terminado o primeiro contato, fiquei de agendar o encontro subsequente.

Chegado o segundo momento, conversei, ou melhor, quis falar sobre o tema violência escolar. Separei um rádio, lápis de cor e papel. Solicitei que ouvissem a música: “A paz que eu não quero” do grupo *o Rappa*. Logo após, perguntei se conheciam aquela música e qual era a sua mensagem. O grupo ficou em silêncio, apenas um jovem arriscou falar uma ou três palavras. Então, para que o momento não se perdesse, solicitei que escrevessem em uma folha de papel o que entendiam por violência. Os alunos com idades entre 11 a 13 anos dizem que a violência é briga, enquanto que os com idades entre 14 a 15 anos se referem às “bobeiras”. Esses dados confirmam o que já expus no capítulo anterior, que a percepção da violência que alguns alunos possuem está voltada para a agressão física, bem se dá a partir das provocações. As chamadas “bobeiras” são responsáveis por grande parte dos desentendimentos, portanto elas são consideradas violentas.

As primeiras aproximações que tive com os alunos foram feitas durante ao meu exercício profissional. Concomitantemente, estava no início do trabalho de pesquisa e não tinha as questões que estaria perguntando aos alunos. Tinha a intenção de focar no tema violência e busquei, através de uma música, começar o diálogo com os jovens nos dois primeiros grupos focais. Porém, não consegui que eles falassem, pois ainda não estava familiarizada com os jovens e nem eles comigo. Nesse sentido, percebi que eles tiveram receio em falar sobre a escola. Então, visando dar continuidade ao trabalho, precisei construir alternativas de aproximação, uma vez que estaria vivendo, a partir daquele período, a licença para estudos, bem como o exercício de outra função e em outro município. Assim, decido continuar a pesquisa na escola de Duque de Caxias.

5.3. A escola de Caxias e o seu entorno.

Um ano depois, passei para a prefeitura municipal de Duque de Caxias como Orientadora Educacional e fui atuar em uma escola situada em Campos Elíseos. Nesse bairro existe, desde de 1961, a refinaria de Duque de Caxias (REDUC), gerida e organizada pela Petrobrás, que ocupa 13 milhões de metros quadrados. Embora o rendimento anual dessa refinaria seja em torno de US\$ 3 bilhões, o bairro convive com muita pobreza e em determinadas ruas não há asfalto e nem saneamento básico. Além disso, os habitantes da região respiram diariamente os gases tóxicos provenientes do refino das substâncias do petróleo. Assim, temos uma imagem do bairro com profundas desigualdades e diferenças, que junta no mesmo território grandes empresas e casas simples, cercadas por barro e muita poeira.

Na rua da escola, encontramos pequenos comércios e outras escolas da prefeitura, além da linha férrea. Poucas empresas de ônibus, vans e carros particulares se somam ao transporte ferroviário, que faz a ligação entre Saracuruna e a Central do Brasil.

A escola possui cerca de 1900 (mil e novecentos alunos), que estão distribuídos nos 1º, 2º, 3º e 4º anos do ciclo, divididos em quatro turnos, onde no último estudam pessoas jovens e adultas (EJA), através do sistema de supletivos.

Nela, encontramos 16 salas de aula, uma biblioteca, um pátio e um pequeno espaço conhecido por auditório. Sua estrutura física está comprometida, pois algumas janelas estão sem vidro, cadeiras quebradas (muitas vezes pelos próprios alunos) e o teto do refeitório está visualmente depredado. Além disso, a escola não possui espaço suficiente para a realização de atividades físicas e desportivas. Ficamos todos, alunos e professores, com uma escola pequena em vista do grande número de alunos, que acaba por tornar o esforço de reconstrução mais difícil.

O quadro profissional é atualmente composto a partir da seguinte tabela:

PROFISSIONAIS	TOTAL
Docentes efetivos	84
Diretor e diretor adjunto	02
Orientadores Educacionais e Pedagógicos	05
Secretário escolar e assistente	04
Dirigentes de turno ⁸	04

⁸ O Dirigente de turno é o responsável direto pelos inspetores. Ele faz parte da equipe diretiva composta pela Direção e Orientação.

Inspetores	03
------------	----

Em meu primeiro ano de trabalho, acompanhei os chamados “casos”, ou seja, situações-problemas que envolvem alunos, familiares e professores. Ouvi muitos alunos, ligados em brigas, pois ofendiam os seus pares ou funcionários da escola. Alunos que levavam para escola materiais, como, por exemplo, MP3 e celular, tidos como inapropriados para o ensino. Falei com pais sobre as atitudes indevidas dos filhos cometidas contra algum professor ou colega. Ouvi histórias reais da vida cotidiana marcada por dificuldades financeiras. Histórias que como professora não seria capaz de tomar contato. Com os professores, mantive diálogo sobre as suas práticas, sobre as suas dificuldades de ensinar que, muitas vezes, expressavam um sinal de cansaço e desânimo. Ao lado disso, vi algumas cenas interessantes. Acompanhei de perto a iniciativa de determinados docentes de fazer da sua aula um acontecimento. Valorizei, por conseguinte, esses momentos registrando as imagens por meio de fotografias, indo à sala para acompanhar o processo e ajudar no que fosse possível. Enfim, diferentes recortes da escola ganham relevo em minhas percepções. Momentos que mostram dificuldades, mas também modos de resistências contra toda uma infra-estrutura visivelmente precária.

5.4. Os jovens de “Caxias”.

Na escola de Campos Elíseos outros jovens se mostram. Vejo meninas com roupas mais fechadas e saias compridas, falam baixo e de modo envergonhado. Contudo, não são todas assim. Algumas usam batom, querem colocar a saia mais curta, jogam o cabelo de lado, usam pulseiras coloridas. Os rapazes não deixam por menos. Mostram também que são ousados. Gostam de desfilar com bonés (que são guardados na mochila durante às aulas); usam *jeans* bem solto na cintura; camisas de times de futebol por baixo do uniforme. Eles e elas querem mostrar o corpo mudado, as formas que transbordam através dos sorrisos.

O meu olhar para os jovens e as suas diferenças continuou no meu trabalho como orientadora educacional, onde também assumi a coordenação do projeto CIPA ESCOLAR.

Em diversos encontros que mantive com 20 (vinte alunos) previamente selecionados para o projeto, busquei conversar com eles sobre seus incômodos relacionados à escola.

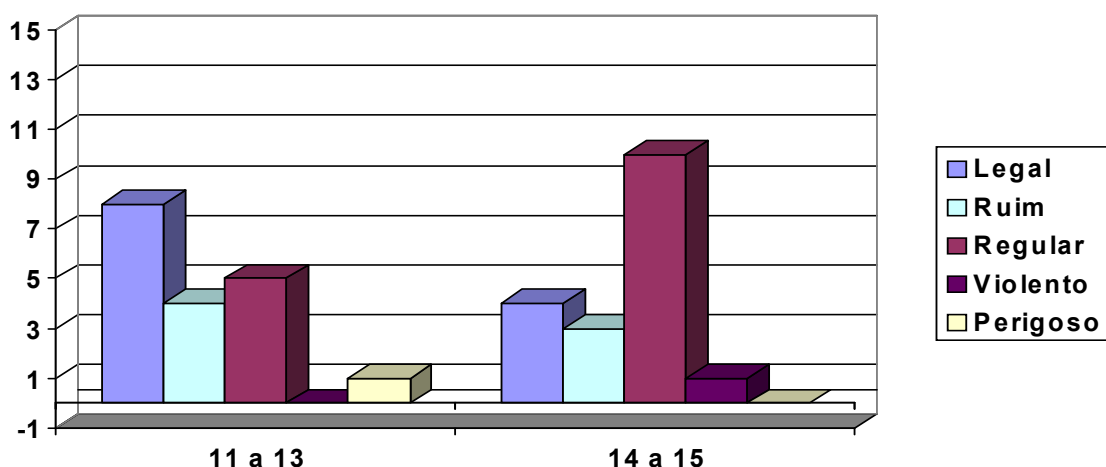
Contudo, eles manifestaram, assim como os alunos do Morro do Castro, certa dificuldade para expor suas considerações sobre a escola, levando-me a desenvolver, junto

com eles, um pequeno questionário com cinco questões que reuniam temas sobre a escola e sobre a violência.

Organizei esse grupo em I (com idades entre 11 a 13 anos) e grupo II (com idades entre 14 e 15). Realizei uma análise quantitativa dos dados obtidos através de um questionário teste, que seria posteriormente ampliado para um grupo maior de alunos dentro dessas escolas. Ao lado disso, realizei uma atividade com esse grupo com o intuito de verificar na escola os possíveis lugares que poderiam causar acidentes. Assim, acabaram registrando uma escola feia, marcada pelo abandono com o teto do refeitório quebrado, com banheiros sem portas, enfim, sem dignidade.

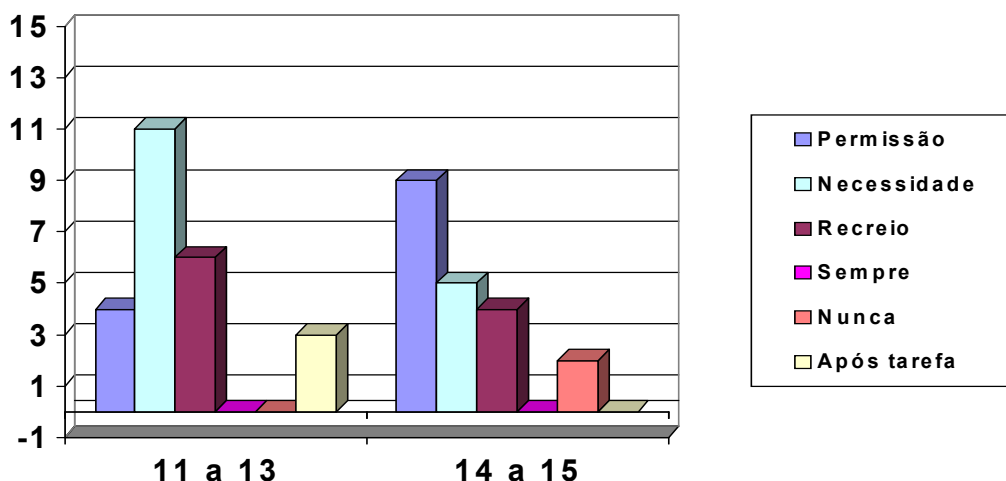
As imagens foram impressas em folhas de papel ofício para que os alunos escrevessem sobre o que viam. As redações foram passadas para um grupo da escola que estava organizando um jornal, porque para os alunos seria bom que todos participassem do movimento de rever a escola, que parece estar visivelmente abandonada e depredada. Essa atividade foi muito interessante, uma vez que por meio dela a proposta da Pesquisa-Ação ganhou forma, possibilitando um repensar sobre a realidade que o grupo sujeito vive.

Mesmo depois dessas imagens, sete alunos do grupo I vêem a escola de forma positiva, pois nela aprendem coisas novas e também podem fazer amigos. Com relação ao que é negativo na escola, apenas um aluno menciona as brigas com algo que incomoda. Já os alunos do grupo II vêem a escola como regular, pois há nela situações positivas vistas a partir do oferecimento de conteúdos escolares, bem como situações negativas, que dizem respeito, sobretudo, a uma escola depredada.



Ainda falando sobre a escola, lanço no questionário a seguinte pergunta: Em quais momentos você pode sair da sala de aula? Com essa questão, busco descobrir se o jovem

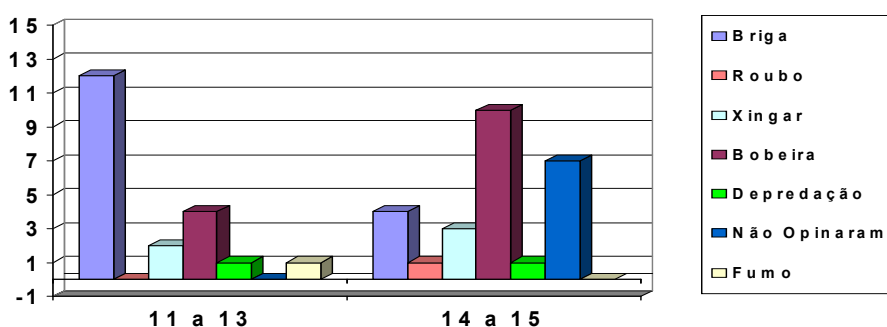
percebe que há uma dinâmica própria da escola, que está no controle do tempo e das atividades.



Assim, os alunos do grupo I respondem que saem da sala quando precisam satisfazer alguma necessidade física e cerca de 06 (seis) alunos saem na hora do recreio. Ficando em torno de 04 estudantes a possibilidade de saída de turma mediante autorização do professor. Os jovens do grupo II dizem que a saída da sala ocorre mais quando ela passa pela autorização do professor e não quando precisam, por exemplo, beber água.

Neste grupo, verificamos que aparecem dois alunos que dizem nunca poder sair das salas de aula, diferentemente do grupo I. Nesse sentido, posso afirmar à medida que aumenta a idade dos alunos aumenta também a necessidade de controlá-los, porque os alunos mais velhos estão mais envolvidos em problemas de indisciplina dentro da escola e, portanto chegam sempre à Orientação Educacional.

Ao considerar os acontecimentos na escola que podem ser qualificados como violentos, perguntei aos alunos: Que tipo coisa acontece na escola que você acha que é violência? Onze alunos do grupo I falaram sobre as brigas, mostrando que a presença de desentendimentos é freqüente entre os pares. Ainda podemos verificar que nesse grupo 3 (três) alunos apontaram a “bobeira”, ou seja, brincadeiras de mau gosto, como um tipo de violência.



Continuando a intervenção junto aos jovens, aproveitamos uma das reuniões do projeto CIPA ESCOLAR, para conversar sobre as situações caracterizadas por eles como indesejáveis e negativas. Na conversa, que mantive com 10 (dez) alunos, o grupo relatou o seguinte fato:

R: O professor não respeita a gente, fica falando xingando palavrão. Bota a gente pra fora de sala de aula sem motivo nenhum.

P: Os alunos dão motivos?

R: A gente chama um professor de pardal só porque ele parece (risos...). Todo mundo chama ele (sic) de pardal. Aí teve um aluno, que chamou ele (sic) de pardal, aí o aluno foi para a secretaria. Aí ele chegando lá, disse para a orientadora que não teve motivo nenhum!

P: Em relação aos alunos vocês notam algum problema?

R: Eles agredem o professor com palavras. Agrede com palavras o professor. Jogam bolinha de papel e depois diz que não fez, aí os professor não gosta, né? Quando o professor dá as costas, dá dedo, dá língua para o professor e manda a pessoa pra aquele lugar! Há falta de educação. Ficam conversando na hora que o professor está explicando. Tem aluno que gosta de responder o professor, tem aluno que debocha.

P: E para vocês isso é violência?

R: É vandalismo. Até certo ponto. Ficam tacando cadeira. Daqui a pouco vão ficar tacando cadeira lá do outro lado da rua. Tem alunos, da nossa sala, principalmente, que pegam as latas de lixo e ficam jogando futebol dentro da sala de aula.

P: Mas por que?

R: Ué, a gente brinca na hora do recreio. A fulana que não deixa.

Num primeiro momento, verificamos que o professor reage às provocações dos alunos em sala de aula através de palavras inapropriadas e, nesse contexto, a sua autoridade é colocada em dúvida, pois acaba por não garantir o seu autocontrole e nem impõe controle a sua turma.

Ao lado disso, verificamos que os alunos não são vítimas, mas percebem que estão fazendo coisas que contrariam o princípio da boa convivência, quando jogam cadeiras e latas de lixo. São críticos com relação às atitudes dos outros, principalmente quando essas não estão de acordo com as regras escolares.

Quando analisamos as atitudes de jogar bolinha de papel, por exemplo, percebemos que há nos alunos um desejo de contrariar as regras e, ao mesmo tempo, a intenção de apontar para outro tipo de escola. Mas, esse desejo fica mais evidente na relação professor-aluno e nem tanto entre os alunos, na medida em que ao perguntar: Que tipo de coisa é negativo entre os alunos? No grupo, voltaram novamente para a relação professor-aluno e não conseguiram apontar as situações que são ruins entre os pares. Nesse sentido, infiro que entre os jovens existe um tipo de tolerância que permite o entendimento entre eles, que somente é visto como violência quando gera agressão física.

Posso dizer ainda que, juntamente com as primeiras percepções sobre a escola e a violência trazidas pelos estudantes, passei a construir uma percepção de juventude a partir de dois lugares: Morro e Baixada Fluminense. Passo a ver os alunos/jovens não como categorias distantes, mas sim com pessoas que desejam e sonham em um dia morar em uma fazenda, em ser fotógrafo e viajar. Nem sempre pensam somente em si mesmos, mas querem compartilhar com a família as suas conquistas. Escrevem nas figuras de revista por eles selecionadas, um pouco desse desejo e compartilham comigo nos grupos focais os seus sonhos.

5.5. De volta ao Castro.

Dois anos depois volto à escola do Morro do Castro para ouvir mais o que os alunos teriam para dizer sobre a escola. Vejo que algumas coisas mudaram. As paredes da escola não são mais as mesmas, pois estão sem tinta e pichadas. As janelas estão sem vidro, porque estão sendo substituídas por outras mais seguras, pois a escola passou novamente por outros roubos. Revejo colegas. Converso um pouco. Fico pelos corredores apenas olhando, olhando e nada mais.

Aproximo-me dos jovens e converso sobre assuntos relacionados à escola. Não busco seguir um programa, mas apenas conversar um pouco. Assim, ao longo do dia fui falando com alguns alunos no pátio, nas salas de aulas, no corredor etc.

Apresento-me e digo que fui uma professora daquela escola e que estava ali para fazer uma pesquisa. Aos poucos, outros temas vão aparecendo no debate sobre escola, constituindo-se resumidamente nos seguintes assuntos: positivities na escola, tempo livre e soluções para os problemas encontrados.

5.5.1- Positividades na escola.

Falar sobre o que é positivo dentro da escola foi algo que surgiu quando fui verificando que na escola existem espaços para o sorriso, para o afeto, para a alegria. Os jovens do Castro me contaram também que vêem a escola como um espaço prazeroso. Gostam de ficar com os amigos, como verificamos nas seguintes entrevistas:

P: Do que você mais gosta da escola?

“Gosto mais dos meus colegas de sala, né. Porque é o que mais me anima aqui são os meus colegas, apesar de a minha irmã não ser da mesma série que a minha. Mas, apesar disso, a gente se alegra muito. É muito alegre dentro da sala, quem mais alegre é minha sala mesmo”. (B. 15 anos)

“O que me deixa mais feliz na escola são os meus colegas. A gente tá sempre convivendo e passando o tempo junto”. (F. 15 anos)

O encontro e o estar junto são características muito marcantes no modo de ser dos jovens. E a escola é um dos espaços sociais onde isso pode ser vivido. No grupo, o jovem busca o sentimento de uniformidade, um ponto de referência, de reconhecimento, de segurança e estima pessoal. Ele se identifica com o grupo e busca, continuamente, demarcar a sua independência identitária. Portanto, é tão comum perceber que os meninos e as meninas ficam, normalmente, agrupados pelos corredores. Os agrupamentos, a meu ver, também constituem meios para que eles realizem coisas que não conseguiriam fazer sozinhos. Em grupo, eles têm coragem de fazer bagunça, dançar trezinho, cantar *funk* pela escola. Experimentam o sentimento da segurança e da amizade e forjam saberes e conhecimentos que nós do corpo docente não conseguimos compreender, pois vão além do que está na instituição, pois não somente usam o intelecto ou a razão, mas também o prazer e a ludicidade.

Olhar para o comportamento juvenil dentro da escola pode nos ajudar a reconhecer os saberes feitos (Freire, 2001), a possibilidade de entrelaçar os saberes adquiridos na vida diária com os conteúdos curriculares. Ou seja, poderíamos nos apropriar da espontaneidade dos jovens para buscarmos mudar as nossas práticas de ensino, colocando mais música, mais movimento, mais alegria.

Ainda, eles nos dizem que é preciso aumentar o tempo nas atividades que lhes dão mais prazer. Falam que gostam da sala de leitura, da sala de informática, como fica registrado na seguinte entrevista:

P: Você vê aqui na escola espaços divertidos?

R: Sim. Eu gosto da Recreação, da sala de leitura, de informática e até o banheiro!

P: Do banheiro?

R: Porque lá a gente fica brincando também. Lá a gente taca água na outra. Lavar as mãos é divertido. (S. 12 anos)

A entrevistada pontuou que existem espaços para a brincadeira e para aulas divertidas. Nesses espaços, as aulas possibilitam o uso da criatividade, o movimento e o lúdico. Ela destaca que o banheiro é um lugar divertido. Acredito que é porque se pode ficar junto com as colegas sem ter alguém para controlar o tempo. Com isso, as jovens podem conversar, olhar para si mesmas, passar batom, ou seja, se cuidar.

As meninas e os meninos não deixam fora da escola o interesse pelo cuidado. Pelo contrário, sempre eles têm no corpo um adereço. A expressividade corporal é para os jovens uma forma de se mostrar no mundo, de se identificar com o outro e de forjar identidades. Essa característica dos jovens está na escola e não é deixada para trás a partir do uso do uniforme.

O que fica dessas expressões é que há no comportamento juvenil uma valorização do corpo, do lúdico e da auto-imagem. São sujeitos que não se escondem por trás dos uniformes, mas expõem que são diferentes e vive de várias formas o tempo e as relações sociais dentro e fora da escola.

5.5.2- Tempo livre.

Em algumas das entrevistas que eu realizei notei que os jovens quando não estão na escola costumam dispor do tempo livre dentro do espaço domiciliar. Vejam as falas que ilustram o modo como os entrevistados dispõem do tempo livre:

P: O que você costuma fazer fora da escola?

R: Gosto de ficar em casa vendo televisão. (S. 12 anos)

R: Fico em casa no computador. (D. 15 anos)

R: Fico no computador e, jogo vídeo-game (L. 15 anos)

Compreendendo que o tempo livre é fundamental para a experimentação e elaboração das identidades necessárias para a inserção social, questiono: Quais seriam os espaços possíveis para que os jovens, até então entrevistados, forjem relações interpessoais, experimentem a sua originalidade e a sua criatividade? Onde fica o contato com o outro? Com os grupos? A formação da identidade?

As falas dos jovens nos levam a refletir que o contato com o outro também vem sendo vivido fora dos espaços sociais comuns, como praças ou shoppings. Eles podem se encontrar na internet e manter contatos intensos e fluídos, tal como aqueles que se dão na sala de aula. Podem viver em redes, conectados pelo mundo virtual e, com apenas um *clic* muda-se para outra página. Tudo novo. Novas relações. Segundo Bauman (2004, p.12), “uma rede serve de matriz tanto para conectar quando para desconectar; não é possível imaginá-la sem as duas possibilidades. Na rede, elas são escolhas igualmente legitimadas, gozam do mesmo status e têm importância idêntica”.

As mídias e, dentre elas, a internet, vêm estado presente no cotidiano dos jovens residentes dos espaços populares. Muitos deles ficam nas *Lan houses* em horário de aula, uma vez que encontram e vivem na rede de informação, situações não encontradas ou não permitidas dentro da escola. Os jovens constroem percepções das imagens veiculadas pelas mídias a partir das experiências que forjam em seus espaços sociais. Movem-se e atuam à distância, conhecem e se fazem conhecer no reino virtual. Portanto, uma discussão mais fecunda sobre o tema cabe ser realizada também pela escola, pois temos visto que há forte circulação de informações que bem ou mal contribuem para a construção de valores de convivência. Assim, a internet é um dos espaços que têm formado a juventude e cabe-nos agora refletir sobre as formas como os jovens vêm se apropriando desses conhecimentos.

Ainda voltando-se aos relatos transcritos, verificamos que os jovens do Castro não citaram que freqüentam teatros, museus ou cinemas. Esse dado foi encontrado nas vinte e quatro entrevistas que eu realizei. Nesse contexto, posso dizer que na localidade onde moram não existe nenhum dos equipamentos mencionados anteriormente e, embora residam em uma cidade, têm difícil acesso a espaços de lazer ou de entretenimento. O que eu quero dizer é que as oportunidades de lazer, bem como de acesso à cultura, variam de acordo com a condição de classe. De acordo com Brenner (2005, p. 185):

Os jovens brasileiros ocupam o tempo livre de forma muito variada e sob condições bastante desiguais. Noções como diversidade e desigualdade devem ser conjugadas como chaves analíticas para se compreender a complexidade sociocultural do ser jovem nas diferentes regiões do país.

Reconheço que os dados que obtive junto aos alunos do Castro se configuram apenas como um recorte que dá uma breve visão sobre como dispõem do tempo livre e, principalmente, demonstram que suas formas de lazer são pequenas, haja vista a existência na cidade de variadas opções.

Diante disso, a escola acaba sendo um dos espaços significativos para que eles possam se encontrar, bem como ter acesso às tecnologias de comunicação, como a internet. Eles falaram que gostam de participar das aulas que ocorrem na sala de Informática, talvez porque seja possível ampliar o contato com o outro e com novas informações.

5.5.3 - Algumas soluções para os problemas da escola.

Não poderia finalizar esse capítulo sem contar como os jovens resolveriam os problemas da escola, pois como afirmei lá no início do meu trabalho, é preciso ouvir os jovens, uma vez que acredito em uma educação democrática.

As soluções que eles nos dão têm a ver com a condição física da escola, com a indisciplina e com a exposição da escola à violência externa, como ilustramos a seguir:

“Ah, se eu pudesse mudar a escola, faria muita coisa!. Mudava a comida. A comida é ruinzinha. Segundo, mudava as carteiras. As carteiras estão todas ruins. Trocava as cadeiras, elas estão todas enferrujadas. Colocava aquelas de plástico”.
(L. 15 anos)

*“Se eu fosse mudar, mudaria tudo!
A sala pichada. Tiraria a guerra de comida, endireitava a quadra, que está toda ruim”.*
(A. 13 anos)

“A escola teria que mudar muita coisa. Aqui na escola muita gente estava reclamando muito dos roubos (...). A primeira coisa que a gente vai mudar é aumentar o muro, colocar mais grades nas janelas. Fazer uma pintura nova, concertar o telhado. A escola está tendo muito roubo”. (T. 16 anos)

“Eu ia mudar tudo. Mudava os professores. Mudava a pintura. A única coisa que eu não gostei foi a janela. Porque a janela em dia de frio o vento entra muito na sala e em dia de calor, bate muito sol na cara”. (S. 13 anos)

Como vemos, algumas das falas demonstram que os alunos estão atentos à escola que têm, pois sabem diagnosticar quais são os problemas. Contudo, falta a eles a idéia de como fazer ou como reivindicar pelas mudanças. Nesse sentido, precisam ainda estabelecer um coletivo de jovens dentro da escola para que possam não só falar dos problemas, mas colaborar com alternativas de mudança. Nesse processo, poderia haver a mediação com a escola, no sentido de promover encontros com os jovens para debates e condução de propostas.

Ainda alguns jovens buscam dar soluções para os problemas indisciplinados, sem pontuar medidas punitivas, mas processos pedagógicos que podem ser iniciados dentro da sala de aula, como verificamos nas seguintes falas:

“O que eu resolveria? Eu resolveria assim é.... Poxa, como é que eu vou te explicar agora? Eu acho o seguinte: _ Eu falaria para os professores para eles poder assim conversar um pouco assim, também com os alunos. Os professores nas salas eles ensinam, ensinam para os alunos. Explicam o dever, mas é só aquilo. Os alunos só aprendem aquilo. Fora isso, aquilo. Os alunos continuam ignorantes. Continuam brutos”.

(G. 16 anos)

“Poderia dar uma disciplina melhor. Deveria ficar na escola cursando uma disciplina depois da aula”. *(A.13 anos)*

Os alunos entrevistados reconhecem que pode passar pela escola a possibilidade de formação moral, onde os professores se tornariam um dos aliados nesse processo. Para tanto, seria interessante que houvesse ações que visassem a mediação de conflitos, em que pessoas ligadas à escola e à comunidade realizassem, junto com os jovens, estratégias de promoção do diálogo. Tal iniciativa deveria fazer parte do componente curricular, constituindo-se em uma disciplina tão importante quanto os conteúdos ministrados na escola. O que me parece é que os alunos percebem como está também organizado o tempo escolar, no que se refere à distribuição das disciplinas, os tempos vagos e o recreio. Ao lado disso, destacam que a escola precisa cuidar do recreio, dando mais tempo, e atividades diversificadas, como vemos na próxima fala:

“Tinha que ter alguma coisa para fazer aqui no pátio. Um jogo. Porque eles não têm nada para fazer, eles ficam mexendo e implicando um com o outro. Alguma coisa para se distrair”. *(W. 13 anos).*

A ociosidade foi vista pelo aluno como um problema, que poderia ser solucionado a partir de atividades dirigidas. Diante disso, verificamos que o tempo vago dá oportunidade para os desentendimentos, pois estão acostumados com o controle das atividades e com alguém que os olhem continuamente. Assim, caberia a escola indagar se tem conseguido formar sujeitos que são capazes de se autogovernarem, pois essa fala ilustra a dificuldade que alguns estudantes têm de lidar com a ociosidade.

Nesse capítulo, evidenciei o caminho que fiz junto aos jovens e como eu fui aproveitando as situações que foram se mostrando. Das reflexões sobre violência, novas perguntas foram se abrindo, pois quis saber como os alunos circulavam pela escola; se percebiam a existência de um controle disciplinar; como lidavam com os professores e com os

pares; quais eram os seus incômodos e as suas alegrias. Fui percebendo que para falar sobre os jovens é preciso também considerar o modo como se comunicam, pois eles valorizam o corpo e o cuidar de si. Isso porque, são sujeitos que estão vivendo dentro da escola a sexualidade, o interesse, o prazer, a amizade.

A complexidade desse grupo etário faz com que o tema violência ganhe e continue a causar muitas reflexões, pois é um assunto que não pode ser considerado sem levar em conta uma rede de situações e de problemas que estão em constante relação com o meio escolar. Assim, o retorno ao Morro do Castro despertou em mim o interesse de refletir se existe alguma relação com o tempo livre e a violência, ou seja, podemos dizer que conforme os espaços de encontro na cidade ou no bairro são reduzidos, são deixadas em segundo plano também a sociabilidade, a amizade e aprendizagens sociais que possam formar cidadãos?

VI CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos refletir sobre a juventude como um espaço temporal em que ocorre apenas uma preparação para um vir a ser, como se não houvesse vida e nem mesmo experiências nessa fase. Assim, os estudos contemporâneos avançam muito quando passam a focar os jovens como sujeitos que não são iguais, mas diferentes sob vários aspectos. Podemos falar de jovem da cidade, da classe média, da escola, do meio rural, como também da favela. As diferenças juvenis somam-se a desigualdades sociais, vistas a partir do desemprego, distorção idade-série, exposição ao crime e à violência, enfim fatores que afastam a vivência da dignidade.

Um olhar mais sensível para os jovens, que estão sendo considerados em situação de vulnerabilidade social, precisa levar em conta que enquanto a condição oferecida pelo mercado de trabalho e pela educação estiver má distribuída e de baixa qualidade, mais os discursos sobre a vulnerabilidade vão fazer parte das falas de entidades internacionais, como ONU (Organização das Nações Unidas), assim como das próprias políticas públicas brasileiras voltadas para a juventude.

Apesar do exposto, existem políticas públicas dirigidas para esse segmento que também contribuem para pensar os jovens a partir das positivities que são capazes de criar, mediados pela cultura, pelos estilos musicais e pela criatividade. Tal perspectiva é vista dentro da academia científica a partir de estudos que tratam sobre o lazer e o tempo livre do jovem na cidade. Assim, pensar o jovem é considerar as várias experiências e lugares que formam a sua subjetividade, lugares focados nesse trabalho: as favelas e morros.

Os morros e favelas do Estado do Rio de Janeiro são espaços que historicamente vêm lutando por direitos sociais através da associação articulada dos seus moradores, bem como convivem com formas distintas de controle realizado pelo governo, pelo discurso sanitarista, pela igreja e por outros grupos. Atualmente, os moradores vivem ainda problemas antigos ligados à ausência de urbanização e com a presença cada vez maior de criminosos que se impõem e se mostram como donos do lugar. Com isso, as comunidades se afastam das idéias de segurança ou conforto e vêm revelando uma mistura de resistências e conflitos.

Os estudos sobre os jovens residentes desses espaços possibilitaram-me a fazer um trabalho cuidadoso optando por metodologias que valorizassem suas falas sobre o que viviam em relação à violência escolar e descobrir as percepções sobre o tema. A aproximação feita

através da observação, de pequenos grupos de diálogos, de questionários, da escuta-sensível, da entrevista e da pesquisa-ação permitiu, assim, evidenciar as dinâmicas da escola no que se refere à estrutura pedagógica e administrativa e o afastamento dos jovens no encaminhamento dessa organização. Conforme realizava a pesquisa de campo, percebia que não poderia ficar isenta de qualquer valoração, ou seja, fui parte dessa pesquisa quando também queria mudar situações que estavam sendo motivos de embates entre alunos, professores e familiares.

Assim, por meio da escuta-sensível, pude desenvolver uma percepção diferente para o uso do boné, por exemplo. Verifiquei que os jovens moradores de comunidades estão próximos do *Funk* e ao valorizar esse estilo musical o fazem através de adereços representativos, levando-os para toda parte da cidade, assim como para a escola. Aos poucos pude verificar que os jovens buscam demarcar que são diferentes uns dos outros e, conseqüentemente, da cultura da escola que está focada no uso do uniforme.

Porém, compreender esse grupo tem sido uma tarefa difícil para a escola pública, que apesar de estar situada em periferia, tem ainda certa dificuldade de valorizar as peculiaridades desse lugar e dos seus moradores. Assim, os embates entre um padrão juvenil com um padrão escolar são temas de constantes reclamações de muitos docentes. Isso ocorre porque a escola está centrada em uma organização hierárquica de controle dos tempos, das disciplinas de ensino e de comportamentos. Porém, ela não conseguiu moldar a todos os alunos como o pretendido, pois há, cotidianamente, sinais de contradição, já que os jovens possuem percepções distintas sobre o valor da ordem e das regras no meio escolar e, com isso, fazem bagunça e parecem protestar sempre.

Contudo, não é unânime entre os jovens o interesse de provocar a desordem de forma calculada e intencional, mas o fazem através do lúdico e do desejo de encontrar com o outro e viver tal como estivessem em espaços de lazer fora da escola. Ainda os próprios jovens legitimam o discurso da ordem nas entrevistas assumem que a escola deve punir sim. Eles, às vezes, são os “dedos-duros” dos que fazem coisas inapropriadas, com isso, posso dizer que as punições também são feitas pelos próprios alunos, principalmente, por meio de agressões físicas fora da escola. Eles tornam-se os juízes e têm o poder de decidir se o outro será ou não agredido.

Das situações mostradas pelos jovens, percebemos que a escola alicerçada no ideário da modernidade vem convivendo com o diverso e com a dificuldade de formar novas idéias sobre a disciplina que não estejam ligadas à concepção de molde e à formação de comportamento. O ideal é construir uma perspectiva positiva do poder disciplinar, como sendo aquele legitimado por todos. Essa perspectiva sobre o poder vem sendo colocada em

prática quando buscamos, através dos pressupostos da pesquisa-ação, trazer para discussão os motivos de confrontos entre aluno-aluno e entre esses com os professores.

No debate sobre a disciplina, um desafio que se coloca é o de descobrir quando a violência começa e a indisciplina termina. A busca por respostas levou-me a focar nas relações sociais, principalmente quando elas são pautadas na chamada sociabilidade violenta. Um ato é violento quando nele podemos reconhecer o uso da força para um determinado fim, assim como a presença da relação agente *versus* vítima. Essa compreensão nos leva a crer que a violência é um ato praticado por qualquer indivíduo. Ao mesmo tempo, verifiquei que dentro da escola alguns jovens lançam mão da sociabilidade violenta quando os alunos mais velhos das turmas mais avançadas ameaçam agredir os mais novos fora da escola. Eles colocam em prática uma aprendizagem violenta presente nos lugares em que residem, uma vez que vêem a forma como os criminosos impõem a força e o controle da região. Desse modo, alguns alunos se dizem parentes ou amigos desses indivíduos para garantir uma maior respeitabilidade sobre os demais estudantes.

Contudo, esse tipo de violência não é unânime nas escolas pesquisadas, pois há encenações de brigas através de socos e pontapés, feitos geralmente pelos meninos. Ao mesmo tempo, ela resulta das chamadas brincadeiras de mau gosto, baseadas em ofensas e provocações. Tanto os alunos quanto as alunas estão próximos dessas situações, principalmente, quando se está em jogo uma disputa amorosa.

Nas escolas, os jovens se mostram a partir de diferentes imagens e formas vistas nos adereços que trazem no corpo. Percebem que ocorrem problemas envolvendo violência, mas também reconhecem a existência de lugares e atividades interessantes, onde há espaço para o afeto, para o sorriso e para o namoro. Destacaram que gostam das aulas esportivas e daquelas que são realizadas na Sala da Informática e de Leitura. Para alguns, a escola é um lugar que permite associações via internet, onde podem mergulhar no mundo virtual e conectar-se com outros grupos e outros espaços. Fora da escola, o acesso aos conhecimentos ou ao lazer é dificultado, pois onde residem não há teatros, cinemas ou museus. Assim, além de a escola ser positiva por proporcionar o acesso aos conteúdos de ensino, ela permite o encontro e a vivência das tecnologias e das informações.

Além disso, observei que os jovens gostam de participar e de se envolver com projetos que visam à ampliação do diálogo entre a comunidade e escola, pois sabem que podem se envolver e assumir o trabalho de organização juntamente com os moradores da região. Nesse sentido, a escola poderia incentivar os jovens a se organizarem e a formarem pequenas associações para encaminhar demandas da vida escolar e as necessidades da escola

e, ao mesmo tempo, os jovens poderiam ser mediadores de conflitos, uma vez que a sua linguagem poderia estar mais próxima dos demais estudantes.

Valorizar a presença do público juvenil na escola é apostar em processos pedagógicos pautados em uma educação humanizadora, tal como ficou subtendido na fala do jovem que diz acreditar na conversa que o professor tem com o aluno, como uma forma de resolver alguns dos problemas e tensões vividos em sala de aula. Ele acredita que tanto os conteúdos quanto o diálogo são ingredientes importantes no ensino.

Por fim, posso dizer que no debate sobre violência escolar existe um conjunto de situações que englobam ameaças, intimidações, brincadeiras e encenações, ao lado de problemas que se mostram a partir do descuido com relação ao meio escolar e no destrato cotidiano entre alunos e docentes. Nesse sentido, diante da existência de diferentes níveis de violência é preciso buscar uma compreensão mediadora entre indisciplina e violência sem, contudo, banalizar o debate até então colocado.

Busco apontar que precisamos ter cuidado ao tratarmos a violência na escola, principalmente quando ela está ocorrendo em escolas de bairros pobres e voltadas para alunos moradores desses espaços, pois a condição de vulnerabilidade social em que vivem contribui para a criação de imagens associadas à criminalidade e à violência, que não nos permite verificar que a desigualdade é fruto da exclusão social cotidiana e real e não culpa de quem vive nesses lugares.

Embora o tema proposto não se esgote nos sujeitos e nas relações, pois a violência engloba a estrutura social como um todo e não está somente na escola, acredito que é nesse espaço que podemos formar pessoas que saibam viver em grupo e que tenham a percepção de suas ações em qualquer espaço social. Portanto, é fundamental que os próprios jovens dialoguem na escola sobre as regras que estão partilhando. Caso contrário, o que veremos será o uso indiscriminado de medidas punitivas e de controle, tais como verificamos no âmbito da sociedade, quando, por exemplo, se luta pela redução da maioria penal. O desafio é construir valores que tenham como pilar a pessoa e a percepção do outro como um ser legítimo, como um ser igual em humanidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. & BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (org). **Retratos da Juventude Brasileira**: Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10º ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2000.

ARENDT, Hannah. **Um relato sobre a banalidade do mal**. Eichman em Jerusalém. São Paulo, Diagrama & Texto, 2003.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido**: Sobre a fragilidade das relações humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____, A agonia de Tântalo. In: **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BRENNER, Ana Karina. DAYRELL, Juarez. CARRANO, Paulo. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: **Retratos da Juventude Brasileira**: Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo, Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

BRITO, Jussara. NEVES, Mary Yale. ATHAYDE, Milton (orgs) **Caderno de Relatos de Experiências**: Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2003.

BRITO, Jussara. NEVES, Mary Yale. ATHAYDE, Milton (orgs). **Cadernos de Textos**: Programa de Formação em Saúde, Gênero e Trabalho nas Escolas. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2003.

CANDAU, Vera Maria (org). **Escola e Violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CARRANO, Paulo Cezar Rodrigues; SPOSITO, Marília Pontes. **Os jovens na relação sociedade-estado:** entre “problemas sociais” e concepções ampliadas de direitos. Rio de Janeiro: s.n. 2003

CHARCOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. In: **Relação com o saber, formação dos Professores e Globalização**. Porto Alegre: Artemed, 2005.

COSTA, Jurandir Freire. **A ética democrática e seus inimigos**. Texto extraído das conferências realizadas pelo Programa Brasília capital do debate – Elimar Pinheiro do Nascimento (seleção de textos). Rio de Janeiro/Brasília: Garamond, 1997.

COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

ELIAS, Norbet. **A Solidão dos Moribundos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____ & SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. Caps. 1,2, 7 e 9; apêndices 1, 2 e 3

FEGHALI, Jandira & LEMGRUBER, Julita (orgs). **Reflexões sobre a violência urbana:** Insegurança e Desesperanças. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006.

FOUCAULT, Michael. A vida dos Homens Infames. In: **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michael. Poder e Saber. In: **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Nascimento da Prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FRAGA, Paulo César Pontes & LULIANELLI. Jorge Atílio Silva. **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo, Cortez, 2001.

FREUD, Sigmund. O estranho. In: **Uma Neurose Infantil e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago Editora LTD, 1976.

GOUVÊA, G. BITTENCOURT, C. MARAFON, G. MONTEIRO, H. **Pesquisas em Educação**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GUIMARÃES, Eloisa. **Escola, galeras e narcotráfico**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998.

IULIANELLI, 2003. Juventude: Construindo processos- O protagonismo Juvenil. In: **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro.DP&A, 2003.

MAFFESOLI, M. **O Tempo das tribos**: declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Representações Sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** (ENDIPE). 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. **Fala galera**: Juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MISSE, Michel. A violência como sujeito difuso. In: **Reflexões sobre a violência urbana**: Insegurança e desesperanças. Rio de Janeiro: Mauad X, 2006.

MORAIS, Regis de. (org). A turma de trás. In: **Sala de aula: que espaço é esse?** In: Campinas, SP: Papirus, 1988.

NOGUEIRA, Maria Alice & NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A Sociologia de Pierre Bourdieu: Alguns elementos centrais. In: **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PAIS, José Machado. **Vida Cotidiana**: Enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

ROITMAN, Ari. A Ética Democrática e seus Inimigos. In: **O Desafio Ético**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2003.

SALLES, Leila Maria Ferreira. Um estudo acerca de jovens, escola e violência. In: **Desafios da educação básica e pesquisa em educação**. Vitória: EDUFES, 2007.

SCHUTZ, Alfred. O mundo das relações sociais. In: **Fenomenologia e Relações Sociais**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

SILVA, Luis Machado da. Sociabilidade Violenta: por uma interpretação da criminalidade contemporânea no Brasil urbano. **Sociedade e Estado**. Brasília, v 19, n 1, p.53.84, 2004.

SILVA, Jailson de & BARBOSA, Jorge Luiz. **Favela**: alegria e dor na cidade. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes (2004). **A instituição escolar e a violência**. Versão digital em [http:// www.iea.usp.br/ observatório/educação](http://www.iea.usp.br/observatorio/educacao).

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: **Retratos da Juventude Brasileira. Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

TIGRE, Maria das Graças do Espírito Santo (2002). **Violência na escola**: Análise da influência das mudanças socioculturais. Versão digital em <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/0494.pdf>.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ANEXO A
ENTREVISTAS COM OS JOVENS

Entrevista: n° 01

14 anos. 5ª série

P: Você gosta de vir pra escola?

R: *Mais ou menos.*

P: Porque?

R: *Porque sim. Eu não gosto muito de vir para escola não. Tem que acordar cedo*

P: Como é o seu dia na escola?

R: *Às vezes é bom. Às vezes é ruim.*

P: É bom porque?

R: *Porque tem aulas que eu gosto de Inglês, Matemática e Ciências..*

P: O que você não gosta na escola?

R: *Português, história e geografia.*

P: O que você não gosta de fazer na escola?

R: *(Não respondeu)*

P: Tem muita confusão na escola?

R: *Tem*

P: Quem faz mais confusão?

R: *Esses garotos grandão aí*

P: Que tipo de bagunça que eles fazem?

R: *Eles puxam briga.*

P: Você já viu briga aqui?

R: *Ontem mesmo teve..... Os moleques aí grandão.*

P: O que você faria pra resolver isso?

R: *Eu não brigava dentro da escola não. Eu brigava lá fora.*

P: Você mora aqui?

R: *Moro lá pra dentro.*

P: Aqui é morro ou bairro?

R: *Morro.*

P: Você gosta daqui?

R: Se você fosse morar em outro lugar, onde moraria?

Lugar nenhum

Entrevista: nº 02

14 anos/ 8ª série

P: Como é o seu dia na escola?

R: É bem agitado. Porque, sabe como assim, porque (risos). Eu gosto muito de dar as minhas opiniões nas aulas. Nas perguntas mesmo que os professores passam pra gente copiar eu falo. Eu me expresso.

P: Do que você mais gosta?

R: Minha turma

P: Por que?

R: Sei lá. Eu não gostava da minha turma, mas passou um tempinho passei a gostar. Fui me entrosando com o pessoal. Já fui falando mais....

P: Do que você menos gosta?

R: Do recreio. Ah, não tem nada pra fazer. Eu fico dentro de sala.

P: Algum tipo de problema. Aqui tem violência?

R: Não.

P: Você não vê nada?

R: Não. Assim, não sei especificar mais tem, né.

P: O que é violência aqui na escola

R: Ah, Esses meninos brigando de lutinha, batendo e lutando.

P: Quem briga mais?

R: Ah, menino né (risos)

P: Se você fosse diretora. Como você resolveria?

R: Faço a mínima idéia. A diretora tenta, mas não dá.

P: O que você gosta de fazer fora da escola?

R: Ficar em casa no computador.

P: Aqui ao redor, você percebe algum problema? Como assim, violência?

R: Favela ali, né (risos)

P: Aqui não é favela?

*R: Não. Aqui é um bairro movimentado. A favela é lá dentro
Pra chegar lá tem que passar por aqui.*

Entrevista: nº 03**15 anos/ 8ª série**

P: Do que você mais gosta na escola?

R: Gosto mais dos meus colegas de sala, né. Porque é o que mais me anima aqui são os meus colegas, apesar de a minha irmã não ser da mesma série que a minha. Mas apesar disso, a gente se alegra muito. É muito alegre dentro de sala que mais me alegra é minha sala mesmo. Porque tem coisa que são chatas mesmo. Toda sala também tem bagunça

P: Que bagunça vocês fazem?

R: Quando eu era da outra turma, que eu passei para essa esse ano. Tinha mais.... Aqui nessa que estou agora é muito calma. A única coisa que eles fazem é jogar um bolinha de papel. Quando eu vim para essa turma eu falei: _ gente vamos agilizar! _ Vamos fazer uma bagunçinha melho! (risos).

P: Qual foi a sugestão?.

R: Eu não dei...

Mas a minha turma. A minha turma do ano passado

A minha turma do ano passado era braba mesmo. Aqui lá....

Agora é um silêncio.

Eu que tenho que agilizar, né!

Aí eles começam a rir.

R: Todo pode perceber que o grupo que mais fala é o nosso. É o grupinho que mais fala; A professora bota no quadro, trabalho de grupo. Aí de repente vem aquele mundo em cima dela. Por que ela (Daniele) é a mais animada. Eu fico parada aí na parede.. No meio do trabalho eles não fazem nada. Ficam só escutando eu falar.

R: Mas tipo assim. Nem toda bagunça é igual. Tem tipo assim, tem aquela bagunça desrespeitosa, que não respeita ninguém. Aquela que desrespeita professor. Mas a bagunça que eu quero significar é aquela que é assim tipo assim, ficar brincando com o outro, tirando sarro. Mas quando a professora diz assim acabou. Todo mundo Pará.

P: Você acha o que vocês fazem é motivo pra suspensão?

R: Não.

P: O que seria então?

R: Destruir mesa. Desrespeitar os professores a diretora. Por que pelo que eu já vi aqui na escola é xingar os professores até diretora.

P: Você já viu brigas? Agressão física?

R: o que eu vi foi uma garota que foi cortada quando teve guerrinha de vidro. Ela ficou com a cara cortada. Outro garoto também. Quando era de tarde. Ficou com aquele negócio de pião. Jogando pião assim. Acabou pegando na cara dele também. Uma coisa assim horrível. Mas tipo assim A nossa

bagunça, aquela que nós fazendo aqui é aquela bagunça de adolescente. Aquela de ficar conversando e zoando. Tem professora que diz assim: Volta pra luzes. Vocês estão nas trevas. (risos)

P: Qual é o tipo de professor que vocês mais gostam?

R: Falante. Que conversa com a turma. Tipo assim, que e se ajunta com a turma. Que não fica assim parado. Porque que tem um professor que escreve bom dia no quadro. Ele não dá bom dia pra gente. Os alunos têm que ler bom dia no quadro. Se um aluno não souber ler. Não vai ganhar bom dia!!

Risos....

R: Ele passa a matéria toda. E depois explica no final da aula. Tem aqueles professores que brincam com a gente. Alegam com a gente. As vezes eles brigam com a gente. Todo mundo se anima. Todo mundo se entende. Brinca assim... sem....

Entrevista: nº 04

11 anos/ 5ª série.

P: O que você pensa da escola?

R: Eu acho legal. Só que eu queria que os meninos da 8ª série parassem de fazer guerrinha de comigo, pois tantas pessoas querendo comida, enquanto eles ficam estragando. Eu queria que eles parassem.

P: Mas só os meninos é que fazem guerra de comida?

R: Só os garotos da 8ª série grandes

P: Como é o seu dia na escola?

R: Muito legal, ainda mais dia de recreação. A gente se diverte muito.

P: E na sala de aula?

R: Mais ou menos, né? Pois tem alguns professores que eu me dou bem e tem outros que eu já..

P: Porque você não se dá bem?

R: Não sei porque.

P: E os que se dão bem contigo?

R: Ah eles me respeitam. Eles brincam com a gente. A professora fulana é fechada. Eu não sou desse tipo.

P: Pra você quais são os problemas da escola?

R: Eu não sei... o que mais me incomoda é a guerrinha de comida.

P: O que deixa feliz?

R: Quando tem gente alegre, quando tem gente brincando.

P: Você acha que aqui tem muitos espaços para alegria?

R: *Tem*

P: Quais são eles?

R: *Na recreação, na sala de aula, na sala de leitura, na sala de informática e até no banheiro!*

P: No banheiro é divertido?

R: *Porque lá a gente fica brincando também. Lá a gente taca água na outra. Lavar as mãos é divertido também, me educar, fazer higiene.*

P: Se você fosse mudar algo na escola, o que você mudaria?

R: *Eu ia mudar tudo. Mudava os professores. Mudava a pintura. A única coisa que não gostei foi a janela. Porque a janela em dia de frio o vento entra muito na sala e em dia de calor o sol bate muito na cara, não gostei muito daquela janela não. Preferia a outra.*

P: Quais são seus sonhos?

R: *Meu sonho é ser professora.*

P: Porque?

R: *Porque eu gosto de estudar bastante.*

Entrevista: nº 05

12 anos/ 6ª série.

P: Como é o seu dia na escola?

R: *É bom, mas às vezes é ruim...*

P: É bom porque?

R: *É bom por causa os professores são bons. Às vezes eles estão ruins..*

P: Ruins porque?

R: *Eles não deixam a gente fazer nada. Ficam passando muito dever*

P: E o que você mais gosta de fazer aqui na escola?

R: *Eu gosto mais de ficar na sala.*

P: Você tem amigos. O que você faz fora da escola?

R: *Gosto de ficar em casa vendo televisão*

P: O que você quer ser?

R: *Quando crescer quero ser veterinária.*

P: Pra você aqui tem violência?

R: *Tem....*

P: Como assim?

R: *Um bate no outro. Os alunos brigam. Puxam cabelo. Brigam lá fora.*

P: Quem briga mais, os meninos ou as meninas?

R: *Os meninos.*

P: Porque?

R: *Sei lá.. por causa de confusão na sala. Aí vai pra fora e briga. Os meninos fazem brincadeiras e acabam brigando.*

P: Os meninos brigam por que fazem brincadeira e brigam depois?

P: Como você resolveria isso?

R: *Sei lá daria um castigo. Ser suspenso.*

Teria como resolver... Sei lá.

Entrevista: nº 06

14 anos/ 8ª série

P: Como é o dia na escola?

R: *Bom, pra mim normal. Eu venho pra escola todos os dias. Eu nunca falto. Eu gosto dos professores, mas o problema aqui da escola é que ele é muito desorganizado.*

P: Como ela deveria ser? Por que é desorganizado?

R: *Eu acho tipo assim, por exemplo. Coisa que falam: _ Não pode vir sem tênis. Algumas pessoas entram. Aí tá. Aí A roupa curta. Não sei quem não pode vir. Mas a outra pessoa pode. Aí a pessoa diz que não tem. Eu acho que todo mundo tem entendeu.. algumas coisas aqui são muito desiguais Ai pô .*

P: Além disso, você repara mais algum problema?

R: *Não pra mim não tem muito não, porque eu não ligo muito.*

P: Aqui tem muita violência?

R: *Não. Pelo menos em minha volta não. Eu não vejo muito não. Tem, mas eu não vejo muito não.*

P: Que tipo de coisa você acha que é violento?

R: *Ah tem gente que é mesmo. Por causa de que. Por exemplo. Tem gente que briga por causa de tudo à toa. Arruma confusão. Aí acha que é tudo bater, entendeu. Aí briga. Leva suspensão depois volta. E nada além.*

P: Então, o que deveria ter?

R: *Eu acho que toda vez que fosse briga de bater. Acho que tinha que chamar a mãe e o pai. Não conversar com seu filho Depois conversa com seu filho, mas continua a mesma coisa entendeu.. Eu acho que tinha que ter mais organização. Quem brigasse mais, teria mais que se comportar Tipo assim, quem brigasse mais, teria que se comportar*

P: Quais são os seus sonhos?

R: *Bom, eu não quero morar aqui. Não é ruim, mas...eu queria morar num lugar melhor entendeu.*

P: Você acha que onde você mora é favela?

R: *Eu acho que é. Não gosto muito não*

P: *Por que?*

R: *Sei lá por que. Eu prefiro os outros lugares. Eles não ligam muito.*

P: Quem?

R: *As pessoas que deveriam ligar.*

Quem dá o dinheiro pra fazer as coisas.

P: O governo?

R: *É, exatamente..*

Entrevista: nº 07

14 anos/ 8ª série

P: É bom estar na escola?

R: *Nada.*

P: Porque?

R: *Porque não. Aqui não tem nada de bom.*

P: Não tem nem namoro? Você namora aqui?

R: *Não.*

(grupo) *Ah, namora sim... (risos).*

P: Se você pudesse mudar algo. O que você mudaria aqui na escola?

R: *Mudaria Tudo. Os professores, os diretores, os alunos. Tudo. Tudo.*

(Grupo) *Você tá maluca... Você quer mudar tudo?*

R: *Tudo. Menos os alunos.*

P: Aqui na escola tem violência pra você?

R: *Aqui não, pra mim não. Ninguém me bate.*

P: E pros outros?

R: *Não, Também não.*

(O grupo) *Tem sim. Tem sim. Ontem por exemplo tacaram uma bolinha de barro numa mulher da secretaria. Ah, pó.. isso é violência, né? Eu acho!*

P: Que tipo de punição de punição é cabível para esse problema?

R: *Eu acho que dar uma suspensão. Chamar a pessoa para conversar. Suspensão. Conversar. Fazer a pessoa melhorar.*

P: Quais são os seus sonhos? Quais são os seus desejos?

R: *(o grupo) Bom...estudar. Sair daqui para uma escola melhor.*

P: Aqui é uma escola ruim?

R: *Não, Eu acho que é mais os alunos. O ensino aqui é bom. Os alunos é que não têm vontade de aprender. Eles não fazem o dever.*

P: E culpa dos alunos?

P: Quem é mais violento aqui na escola? Os meninos, as meninas ou os professores?

R: *Os meninos né.*

Entrevista: nº 08

16 anos/ 8ª série.

P: Então, como é o seu dia aqui na escola?

R: *Até que é bom. A gente zoa, brinca. Engraçado. Tem dia que é horrível. Tem dia que é chato.*

P: Por que?

R: *Porque o professor chega só pra implicar com a gente. A fulana é insuportável eu briguei e discuti com ela. A gente fica assim: _ Professora, professora. Ela não responde. _ Aí o aluno da frente chama ela vai.. Aí eu fico me estressando com ela e começo a bater boca dentro de sala.*

P: Aqui na escola tem muito aluno bagunceiro?

R: *Muito. Fala uma pessoa que não é. Na minha sala todo mundo é. Ela é a sala pior.*

P: Quem é mais bagunceiro?

R: *Todos os garotos. Todo mundo*

P: Já presenciou muitas briga?

R: *Já. Várias*

P: E com o professor. Os alunos brigam com os professores?

R: *Sim. Discutir então é a coisa que mais tem. Já veio até mãe na escola. A mãe de Kenia quase que bateu na cara da professora. A professora chamou a mãe do aluno de maluca! De palhaça. Depois que ela chega perto da coordenadora, diz: Eu não falei isso, mentira! A professora fulana é uma. Eu odeio ela. Ela começou a me empurrar e eu então empurrei ela. Eu falei pra ela: Dá pra senhora parar de me empurrar.*

P: E então, como poderia se resolver isso?

R: *Ah, eu botaria muita moral nessa escola. 1º essa bagunça. A diretora não bota. Ela fala. Ela conversa. As pessoas não ouvem. Se fosse uma diretora ruim, está escola seria quieta, não seria essa bagunça no corredor, não seria bagunça no refeitório, nem nas salas. Os livros, eles roubam todos. Nessa escola tem uns alunos que estão roubando livros que vem com DVS. Roubaram o computador no ano passado. Olha, essa sala de informática ta ruim, porque, não pode entrar na Internet. Não pode imprimir nenhuma folha. A gente tem que ir numa lan house fazer, pra não gastar tinta na escola....*

Entrevista: nº 09

13 anos/ 6ª série

P: Como é o seu dia na escola.

R: *E mais ou menos...Porque tem muito bagunceiro*

P: E mais o que você não gosta?

R: *Alguns professores.*

P: Porque são ruins

R: *Não deixam a gente fazer nada.*

P: Fazer o quê

P: A turma não faz nada?

R: *Só fulano (professor).*

O que você resolveria na escola?

Daria suspensão

Mandaria fazer uma Pintura, ta mais do que na hora. Ta velho já. Ta caindo tudo aos pedaços.

Entrevista: nº 10

15 anos/ 7ª série

P: E aí. Como é o seu dia na escola?

R: *Tirando algumas coisas é bom Mas tem dia que os alunos ficam ignorando a professora, fazendo confusão na sala, briga.*

P: E você nunca participou de nada?

R: *Já.*

P: Você já brigou?

R: *Já?*

P: Porque você brigou?

R: Eu brigava, mas agora não vale à pena não. Os outros ficam implicando jogando bolinha de papel, mexendo.

P: E você. Você nunca começou uma briga?

R: Já. Por causa que o garoto tava implicando comigo. Aí eu perguntei a ele. Aí o garoto veio: _ Você tá me chamando de palhaço? Não falei nada. Ele queria brigar comigo.. Ficar parado apanhando é que eu não vou.

P: É só homem que briga na escola?

R: Não. Tem menina que briga também por causa de homem

P: Se você fosse mudar alguma coisa na escola. O que você mudaria? E faria para evitar esse tipo de problema?

R: Chamava o Conselho Tutelar. Quando ficam brigando assim. Tem muito furto dentro da sala.

P: Tem furto?

R: Tem some coisas.

P: Que coisas?

R: Já sumiu celular. Material. Os outros jogam a mochila na lixeira. Mochila dos outros.

P: Você já jogou?

R: Oi? Não.

Entrevista: nº 11

Lucas estava na sala da orientação

P: O que aconteceu?

R: Eles me deram a (setra) estilingue.

P: O que é isso?

R: Um bagulho que puxa e atira a pedra.

P: Ah, estilingue?

R: É

P: Aí eles te deram para quê?

R: Pra quebrar o vidro. Aí eles falaram: _ Se você não for lá nós vamos te linxar.

P: Quantos?

R: Uns 5. Tudo colega.

P: Você é amigo deles?

R: Eu não. Eles me chamam de amigo de falsidade. Pra bater nos outros depois. Melhor vir pra cá do que apanhar lá fora depois.

P: Você prefere vir pra cá e levar a culpa?

R: *Hum, hum....*

P: Já aconteceu isso em outros momentos?

R: *Não. É a primeira vez*

P: Já foi suspenso alguma vez?

R: *Já.*

P: Porque?

R: *Porque eu briguei*

P: E porque você brigou?

R: *Estava brincando de mochila, quando sentar e não pedir mochila leva um porradão nas costas . Eu cheguei, estava brincando com o moleque. Quando eu sentei eu não pedi mochila. Ele me deu um porradão aí eu aceitei. Depois ele sentou, deis um porradão nele, ele não aceitou..*

P: Aí começou mais na brincadeira?

R: *Hum... Hum...depois passou pra briga.*

P: Aí você foi suspenso.

R: *Hum...Hum...*

P: E depois o que aconteceu?

R: *Minha mãe veio aqui. Falou com ela... disse que não ia acontecer mais*

P: E você ainda continuou brincando de mochila?

R: *De mochila e nem de camburão.Não brinco mais não.*

P: Como é a brincadeira de camburão?

R: *Quem xingar tem que falar depois camburão. Se você xingar. Você fala assim: _ Camburão, pra ele não te bater. Se não xingar eles não te batem.*

P: Mas.. todo mundo começa a falar palavrão pra não apanhar?

R: *Hum... Hum...*

P: Onde você brinca mais, é na sala de aula?

R: *É*

P: Vocês brincam em outros lugares?

R: *Só na sala de aula quando não tem nada pra fazer. Tem dever, mas ninguém gosta de fazer dever, né?*

P: E você não gosta de fazer dever?

R: *Eu gosto de fazer algumas matérias. Matemática eu não gosto e nem história. Dever mais mesmo que eu faço é Ciências, da professora que eu gosto dela. Porque ela faz dever e explica direitinho. Os outros escrevem no quadro e já era.*

P: Ela sabe disso? Ela sabe que é uma boa professora?

R: *Sabe.*

P: Vocês falam pra ela?

R: *Hum... Hum...*

P: Vocês já a elogiaram?

R: *Ela é a professora representante da sala. Votaram mais nela.*

P: Se você fosse mudar algo, o que mudaria?

R: *Não sei não.*

P: Tem algo que deixa você chateado?

R: *Do modo como eles tratam os alunos.*

P: Quem?

R: *Esse aí que está como representante do Grêmio. Ele quer mandar em tudo. Não gosto dele não*

P: Ele estava envolvido com a história do vidro?

R: *Foi ele quem me botou aqui. Ele só me viu. Isso é incrível*

P: Mas você não falou que é melhor vir para cá que ser punido lá fora?

R: *É mais só que deveria pegar mais gente também. Só eu. Um monte de gente atirando. Ele viu, mas só pegou eu.*

P: Vocês quebraram o vidro da escola?

R: *Não. A gente estava tentando quebrar*

P: Da onde?

R: *Da janela.. da janela que tiraram*

R: Ele só me viu

P: Quando a orientadora vier conversar. O que você vai dizer?

R: *Vou contar isso que aconteceu.*

P: Você vai falar que prefere levar a culpa que apanhar lá fora?

R: *Claro. Lá fora é pior ainda.*

P: Você já viu alguém apanhar lá fora?

R: *Muitas vezes.*

P: E quem briga mais lá fora.

R: *Esse moleques marrudo da 8ª série.*

P: Eles são envolvidos com coisa errada?

R: *Não.*

P: É só pose?

R: É só pra amostrar.

P: Você sabe disso, por que você tem medo?

R: Porque eles batem.

P: Será que a escola não sabe quem são esses meninos?

R: Sabe. Quase todos eles vão pra secretaria todo dia.

P: Seria interessante que isso fosse resolvido?

R: Pelo menos eu não posso dedurar ninguém. Se não eles me batem mais.

P: Já aconteceu isso contigo?

P: Você já viu algum amigo sendo ameaçado e depois apanhar?

R: Muitas vezes.

P: Mas o que aconteceu?

R: Eles... Neguinho começou a guerra de comida ali na semana passada. Aí alguém dedurou. Aí eles disseram que iam pegar lá fora. Mas eles não batem aqui não. Batem lá dentro do morro. Não batem aqui em frente não. Eles esperam lá quando entrar no morro eles batem em um lugar quieto.

P: É deserto lá?

R: É

P: Tem mato?

R: Tem. A metade é mato e a metade é casa.

P: Aí da medo...

R: Eu moro lá. Mais lá pra dentro

P: Você fica com medo, porque eles podem pegar de surpresa

É cercar...

P: E seus pais. Eles falam alguma coisa, pra você ter mais cuidado?

A minha mãe fala pra eu não brigar com ninguém. Meu pai morreu quando eu nasci em acidente de carro.

Entrevista: nº 12

13 anos/ 6ª série

P: Você sempre estudou aqui?

R: Não. Também já estudei no colégio Roberto Silva.

P: Então, como foi o seu dia na escola?

R: Foi bem. Só que na sala o garoto quer me bater, porque noutro dia eu falei que foi ele que tacou um paraqueto na garota. Aí ele voltou hoje dizendo que ia quer me bater. Aí no resto do dia foi bem.

P: Você não conversou com ele?

P: Mas a questão do parafuso.. O garoto vai te bater?

R: *Vai*

P: Você vai deixar?

P: Porque você não falou isso pra diretora?

R: *Falei com ela. Falei, mas ela não quer me dar atenção.*

P: E o que deixa você chateado, além disso?

R: *Nada.*

P: Você não fica chateado com nada?

R: *Não.*

P: E quais são os problemas que você ver aqui na escola?

R: *Hoje teve uma briga ali fora com garoto. Negócio de guerra no refeitório. Guerra de comida no refeitório.*

P: Teve guerra hoje?

R: *Não. Mas já teve um tempo atrás.*

P: Do que você mais gosta da escola?

R: *A quadra.*

P: Por que?

R: *É o melhor lugar pra gente jogar bola. Gosto de jogar basquete lá. Vôlei. Gosto de fazer tudo lá.*

P: Você faz vôlei aqui?

R: *Não. Aqui não.*

P: Por que você falou sobre o garoto que tacou o parafuso?

R: *Por que você se envolveu nisso?*

P: Porque ele tava chamando a garota de mentirosa e quase machucou garota na cabeça da garota. Aí eu falei...

P: Mas você falou pra alguém.

R: *Falei pra dona coordenadora.*

P: Quando?

R: *Ah, antes do feriado. Na quarta-feira.*

P: Ela está aí hoje?

R: *Fala com ela outra vez.*

P: E se você fosse mudar a escola. O que você mudaria?

R: *Tudo.*

P: Tudo o quê?

R: *A sala que está toda pichada, a minha tá. Ia tirar a guerra de comida. Mudar a guerra de comida, não ter mais. Endireitar a quadra, que tá toda ruim.*

P: E pra as pessoas que brigam na escola. O que você acha que deveria ser feito?

R: *Deveriam ser expulsas.*

P: Mas isso iria resolver?

R: *Se todo mundo brigar e for expulso, o que vai acontecer com a escola?*

Não ia ter mais alunos. Poderia dar uma disciplina melhor. Deveria ficar na escola cursando uma disciplina depois da hora como aula. Que os alunos estão sem disciplina, entendeu? Ficasse com a coordenadora e a diretora.

P: Você já viu isso?

R: Já. No Roberto Silva mesmo.

Lá tinha muita disciplina. Os alunos brigavam e eles ficavam depois da aula.

Entrevista: nº 13

16 anos/ 8ª série

P: O ano que vem você vai estudar onde?

R: *No GRUPO. Lá perto de casa.*

P: *É particular ou público?*

R: *Público.*

P: Como é o seu dia na escola?

R: *Ué. O meu dia é interessante. Eu venho um pouco alegre e faço o dever. Vou pro recreio. E vou embora depois.*

P: E aí, tem coisa ruins aqui na escola?

R: *Tem. Aqui alguns garotos mexem comigo. Mas....*

P: Porque os garotos mexem contigo?

R: *Oi? Porque eu não sou de muito falar muito, por isso eles mexem comigo.*

P: E você não mexe com ninguém?

R: *Não mexo com ninguém. Não sou de briga, por isso eles mexem comigo porque eu não sou de briga. Por que se eu fosse de briga eles não mexeriam comigo.*

P: Você conhece os garotos que são de briga? Tem muito garoto de briga aqui na escola?

R: *Muito. Tem.*

P: *Tem gente que não gosta de briga também?*

R: *Tem. Tem. Tem alguns garotos*

P: Você tem muitos amigos na escola?

R: Amigo. Amigo mesmo Eu tenho um garoto que ainda comigo aqui, mas fora isso, amigo, amigo, não.

P: Como a pessoa deve ser pra ser a tua amiga?

R: Uma pessoa tranqüila. Tem que ser inteligente, séria e bem cabeça também.

P: Aqui na escola tem violência?

R: Como assim?

P: Você já viu situações envolvendo violência?

R: O quê? Os garotos brigando?

P: Não sei. O que é violência pra você?

R: Violência pode ser mortes, brigas.

P: Você já viu aqui na escola algum desses acontecimentos?

R: Briga aqui. Várias vezes.

P: Quem briga mais? Os homens ou as mulheres?

R: Os homens.

P: Que tipo de briga você já presenciou? Eles brigam na mão ou com algum instrumento?

R: É na mão mesmo. Quando taca comida do outro, cadeira. É na mão mesmo.

P: Se você pudesse resolver, como resolveria?

R: O que eu resolveria? Eu resolveria assim é. Poxa, como é que vou te explicar agora. Eu acho o seguinte. Eu falaria para os professores pra eles poder assim conversar um pouco assim também com os alunos. Os professores na sala eles ensinam para os alunos. Explicam o dever, mas só aquilo. Os alunos só aprendem aquilo. Fora isso, aquilo. Os alunos continuam ignorantes. Continua bruto..

Entrevista: nº 14

13 anos/ 5ª série

P: Como é o seu dia na escola?

R: Algumas horas são boas. Algumas horas são ruins.

P: Quando é bom?

R: Quando é bom? Ai meu Deus! Quando é bom? Deixa eu ver. Eu gosto quando é hora do recreio. Algumas professoras são bem chatinhas.

P: É ruim porque?

R: *Ai meu Deus.. Ai meu Deus Porque... Quando tem colega chato e mentido, que quer brigar e arrumar briga à toa.*

P: O que você acha disso?

R: *Eu acho uma pouca vergonha.*

P: Porque é uma pouca vergonha?

R: *Ah, porque naquele dia que aconteceu o negócio (os alunos colocaram uma lixeira em cima da porta da sala de aula, que caiu na cabeça da professora.). Eu fiquei triste com a professora. Ela ficou triste e eu fiquei com pena dela. Ela quase chorou.*

P: E o que você acha dos professores?

R: *Eles são legais. Todos os meus professores eu acho legal. Alguns alunos da minha sala não gostam de alguns..Principalmente a professora fuluna.*

P: E você não gosta dela também?

R: *Eu acho ela legal. Ela dá aula de Português.*

P: Para você quais são os maiores problemas da escola?

R: *O banheiro.*

P: E o que é mais legal?

R: *Nessa escola. Tudo! A recreação. As aulas.*

P: Se você fosse mudar algo, o que mudaria na escola?

R: *Mudaria, aí meu Deus.... Dá pra mudar tanta coisa.. Ah, eu mudaria o banheiro. Ele está muito feio.*

P: Quais são seus sonhos?

R: *Quero ser modelo ou médica. Um desses dois. Até lá da pra pensar muito.*

Entrevista: nº 15

13 anos/ 6ª série

P: Qual é a sua série?

R: *6ª*

P: Você repetiu de série?

R: *Sim.*

P: Por que?

R: *Acho que foi de faltas.*

P: Você mora aqui no Castro?

R: *Não. Eu moro no Tenente Jardim. Descendo o morro.*

P: Como é o seu dia na escola?

R: *É muito bom. Parece até brincadeira (risos)*

P: Porque?

R: (risos) *A gente zoa pra caramba. A gente fica cantando música na sala. Puxando trezinho*

P: Vocês vão para baile funk?

R: *Às vezes só chopada só.*

P: O que é chopada?

R: *É tipo assim. Um baile. Com cerveja liberada. Lá na 05 de Julho*

P: Você pode ir ao baile com 13 anos?

R: *A minha mãe sabe. Ela deixa.*

P: O que você mais gosta de fazer aqui na escola além da bagunça?

R: *Eu gosto da aula de Educação Física e de Matemática*

P: Porque?

R: *Porque deixa a gente vir aqui fora pra pegar um ar... (risos)*

P: O que você não gosta?

R: *Xô ... Deixa eu pensar (risos)... Sacanagem..... Eu não gosto de ficar um tempão na sala. Eu gosto mesmo é de sair cedo.*

P: Tem problema na escola?

R: *Não. Nunca aconteceu nada...*

P: Se você fosse diretor, o que você mudaria?

R: *Organizar tudo. Não deixar ninguém no corredor. Não ia ter aula... (risos)*

Entrevista: nº 16

14 anos/ 5ª série

P: Do que você mais gosta de fazer na escola?

R: *Jogar bola. Sair cedo também..Pegar as cocotinhas!*

P: E o que você não gosta de fazer?

R: *Ficar dentro da sala o tempo todo. Gosto de sair cedo.*

P: Aqui tem muita bagunça?

R: *Não Só tem bagunça quando a gente vem. Eu faço dever e depois faço bagunça. Eles não. Eles só fazem bagunça.*

P: Vocês só ficam zoando. Não tem paquera não?

R: *Nos panhamos mulher.. A gente vem pra panhar cocotinha também.*

P: Vocês namoram aqui? Tem muita cocotinha bonita?

R: *Tem. Tem muita. Gatinha. Que nem o Juninho play, pegava uma todo dia.*

P: Se você fosse mudar. O que mudaria na escola?

R: *Os homens. Tirava os homens. E botava só cocotinha linda.*

Entrevista: nº 17**12 anos/5ª série**

P: Como é o dia na escola para você

R: *Bom....*

P: Bom, como assim?

R: *Não fico na rua. Gosto da escola.*

P: Porque?

R: *:Eu faço muitas coisa na escola....Eu gosto de estudar, fazer dever..
Bagunça às vezes..*

P: E?

R: *Bagunça às vezes*

P: Tem coisa ruim aqui na escola?

R: *Eles implicam com os outros aqui. Os grandão tacam a mesa!. Tinha que ter alguma coisa pra fazer aqui no pátio Um jogo, um jogo.... Porque não tem nada pra fazer eles ficam mexendo e implicando um com o outro. Alguma coisa pra se distrair..*

P: E aqui na escola quem implica mais, os meninos ou as meninas?

R: *Porra, Ah é as meninas. Eles são chata pra caramba!*

P: Que tipo de coisa elas fazem?

R: *Tem uma garota que fica mexendo e coloquei logo um apelido nela. Botei o apelido de abridor de lata! Ela que me chamar de balão... Olha só o tamanho do dente dela.*

P: E os meninos, eles brigam?

R: *Ah, eles brigam pra caraca!*

P: Se você pudesse mudar algo. O que você mudaria?

R: *O horário de recreio né devia ser mais longo é muito curto! Ele deveria ser mais longo, ele é muito curto. E, mas o quê??? A aula de Educação Física.. é muito bom o tempo é muito curto*

P: E o que você acha do uso de boné na escola?

R: *Eu não tenho nada contra..*

P: Você está até usando, né?

R: *Porque eu gosto mesmo.*

P: Você usa todo os dias?

R: *Nem todo dia*

P: E o que você gosta de fazer fora da escola?

R: *Eu gosto de jogar vídeo game, jogo bola.*

P: E o que você quer ser quando crescer?

R: *Eu quero ser bombeiro.*

Entrevista: nº 18**13 nos/ 5ª série**

P: Como é o seu dia na escola?

R: *É bom..*

Às vezes é ruim...

P: Porque?

R: *Porque o professor não deixa fazer quase nada. Não deixa beber água. Tem dia que o professor ta bonzinho às vezes eles ta ruim, tem dia que ele está ruim...*

P: O que é bom na escola?

R: *Ir para sala de informática e para a sala de leitura.*

P: E o que não é bom?

R: *A fulana (coordenadora), a cicrana (vice-diretora). Todo mundo aqui!*

P: Se você fosse mudar algo na escola. O que você mudaria?

R: *Menos bagunça.*

P: Quem faz mais bagunça, menino ou menina?

R: *Os meninos....*

P: Que tipo de bagunça eles fazem?

R: *Ficam mexendo com os outros. Jogando a cadeira pra cima. Jogando lixeira....*

P: Se você fosse diretora, como você resolveria esse problema?

R: *Mandaria todo mundo suspenso.*

P: Aqui tem violência?

R: *Os outros ficam dando tapa no pescoço dos outros. Batendo nos outros. Jogando os outros no chão sem os outros fazer nada.*

Entrevista: nº 19**11 anos/ 5ª série**

P: O que te incomoda na escola?

R: *São as bagunças. As gritarias. Eles gritando quando a professora dá aula abrem a porta.*

P: E você nunca gritou?

R: *Ah, não. Eu grito aqui no pátio.*

P: E na sala, você não grita?

R: *Não. Abrir as portas da sala dos outros e gritar, isso não faço não.*

P: E na sua sala de aula, você faz bagunça?

R: *Agora eu parei depois que levei suspensão, que a minha conversou comigo para eu parar*

P: Porque você fazia bagunça?

R: *Porque as minhas colegas me chamaram aí eu fui. Eu nunca pensei nas conseqüências.*

P: Porque as pessoas fazem bagunça na escola?

R: *Eu penso que porque eles não pensam na hora o que vão fazer e acabam fazendo e depois leva conseqüência.*

P: O que você acha dos professores?

R: *Tem alguns chatinhos e tem alguns bons. Eu gosto dos professores porque eles são legais, eles conversam mais com a gente.*

P: Conversam sobre o quê?

R: *Explicam mais o dever quando a gente vai à mesa deles. Explicam uma duas ou três vezes se a gente precisar.*

P: E porque você não gosta dos outros professores?

R: *Fulana entra na sala assim ô, virando o olho.*

P: Como assim?

R: *Ele nem olha pra cara da gente. Um dia quando fui falar pra ela:- Tia, a minha irmã tá internada. Ela falou que não queria saber de nada não. Falou assim mesmo! Não vou conversar com vocês sobre nada não. Vou falar sobre o dever. Aí eu falei: _ Ta bom. Agora, o que eu não souber vou pedir explicação a minha irmã ou a minha mãe, porque elas sabem. Eu não peço mais.*

P: Que coisas boas aconteceram aqui na escola?

R: *As aulas que eu tinha antigamente com a professora fulana, ciclana..*

P: E de fazer?

R: *Naquela época, da aula de Educação Física.*

P: E hoje?

R: *Hoje eu gosto muito de estudar na sala e de aprender as coisas. Se eu não aprender eu não vou ser nada na vida.*

P: O que você quer ser?

R: *Eu queria ser veterinária ou enfermeira.*

P: Porque?

R: *Porque eu acho legal cuidar de animal e de humanos...*

Entrevista: nº 20

12 anos/ 5ª série

P: Qual sua turma?

R: *F3J*

P: Você está entendendo esse negócio de F3....

P: Como é o seu dia na escola?

R: *É bom... mais ou menos. Tirando a bagunça.*

P: Aqui tem muito problema?

R: *Aqui é normal. O problema aqui é bagunça. Bagunça, bagunça.*

P: Qual é a bagunça.

R: *Correr. Mexer com o outro. Perturbar o outro...*

P: Quem faz mais bagunça? Os meninos ou as meninas?

R: *Os meninos.*

P: E as meninas não fazem?

R: *Às vezes fazem..*

P: Que tipo de punição você daria?

R: *Ah, copiar um texto. Suspensão*

P: Se você fosse mudar. O que mudaria?

R: *Eu mudaria aquelas janelas. Elas são muito feias.*

P: Porque?

R: *Parece que agente tá preso.*

Entrevista: nº 21

15 anos/ 6º série

P: Porque você fica sempre envolvido onde há confusão?

R: *Porque todo mundo aqui na escola como: Samuel eu Douglas A maioria das pessoas convive juntos, pela comunidade aqui do morro e sempre ficamos juntos aqui na escola. Sempre arrumamos alguma coisa pra fazer. Quando não é Guerrinha de papel é guerrinha de comida na escola.*

P: Mas porque você arrumaram aquela bolinha de papel ali no pátio.

R: *Aí é que tá. Aí quando a gente saiu do almoço, do refeitório começou a pegar uma bolinha de papel em cada um. Aí começamos a tacar um no outro. Foi como teve guerrinha de amêndoa aqui na escola. Foi uma centena de alunos que levaram suspensão.*

P: O que você acha das suspensões?

R: *As suspensões são válidas, pelo que você fez, pela guerrinha de papel, pela amêndoa. . Pela guerra de comida ninguém levou suspensão, mas pela guerrinha de bolinha de papel também. Só que viu eu e outro colega meu que estavam tacando também. Agora a suspensão vai ser pra mim e ele. Na hora lá eu vou falar com ela (a coordenadora).*

P: Você já recebeu outras suspensões?

R: *Uma vez só. Porque eu esta batendo numa garota, mas aí eu pedi desculpas pra ela e pra mãe dela também...*

P: Mas porque você fez isso?

R: *Porque, do nada ela fez uma brincadeira que eu não gostei. Aí ela me deu um tapa na cara. Aí eu dei outro na cara dela também. Aí nós (sentou). Conversamos com a mãe dela também e pedimos desculpas também.*

P: Quem recebe a suspensão em casa?

R: *Às vezes eu falo pro meu pai e geralmente eu dou a suspensão para minha irmã. Ela vai conversa comigo e depois dá pro meu pai. Geralmente, quem vem na escola é o meu pai.*

P: E depois, o que ele faz?

R: Ele senta para conversar comigo, sobre o que eu fiz. Aí então as coisas que eu quero eu vou perdendo...

P: Como é o seu dia na escola?

R: *O meu dia é muito brincalhão. Às vezes eu fico na sala fazendo o dever. Saio toda hora de sala..*

P: Porque você sai toda hora da sala?

R: *Já é um costume. Você quer ver todo mundo. Você quer abrir a sala e ver o que todo mundo ta fazendo.*

P: O que te deixa mais feliz na escola?

R: *Mais feliz..são os meus colegas 'porque a agente tá convivendo. A gente sempre está junto passando o tempo. O que nós fazemos como por exemplo: Guerrinha de papel.. guerrinha de comida... Ah, todo mundo se diverte muito com isso. Às vezes é um, são dois, são três e quatro, mas a gente sempre é o culpado.*

P: É porque você sempre está no meio, não é?

R: *É.*

P: O que te deixa chateado?

R: *É aquela suspensão, porque sempre vai ter aquela pessoa que vai falar. Sempre eles vão falar quem fez*

P: O que você mudaria na escola?

R: *A escola teria que mudar muita coisa, aqui na escola muita gente tava reclamando muito dos roubos que estavam acontecendo aqui na escola. A primeira coisa que a gente vai mudar é aumentar o muro, colocar mais grades nas janelas e no muro. Uma pintura nova na escola, o telhado, os muros, a escola está tendo muito roubo.*

P: Você acha que aqui tem muita briga?

R: *Briga não tem, violência não tem. As brigas geralmente... As pessoas de longe ficam provocando, às vezes são as meninas. 2ª feira passada brigaram ali fora por causa de namorado. Uma brigou com a outra. Geralmente, tem esses tipos de brigas, quando um mexe com o outro e esse não gostou da brincadeira.*

P: Aqui as pessoas são ameaçadas?

R: *Aqui podem até ameaçar, mas quando chegam lá fora é outra coisa a pessoa já esqueceu.. Aqui dentro as pessoas ameaçam. Lá fora é outra coisa. Ele até quer bater, mas não consegue. Ele só fica pela fala dele.*

P: Quem arruma mais briga?

R: *Os homens das turmas mais elevadas.*

P: E os professores?

R: *Ah, pra mim eles estão de parabéns. Eles estão fazendo o trabalho deles. Só aqueles alunos que ficam lá no canto, não querendo fazer nada. O professor fala: _ Está vindo pra escola porque? Você não quer fazer nada! Fica em casa.*

P: E tem algum professor que você não gosta?

R: *Tem, porque ninguém gosta dela, porque ela não trata com carinho seus alunos. É muito respondona. Ela não conversa..*

P: Quais são seus sonhos?

R: *Servir o quartel e ter lá uma carreira e depois fazer faculdade e daí seguir pra frente.*

Entrevista: nº 22

15 anos/ 6ª série.

P: Como é o seu dia na escola?

R: *Bom.*

P: Porque?

R: *Bom. Não tem nada pra fazer.*

P: Não tem nada?

R: *Quando chego aqui fica vago a gente fica aqui conversando .*

P: E na sala tem alguma coisa pra fazer?

R: *Faço dever.*

P: Acontece alguma coisa ruim na escola?

R: *Não.*

P: É tudo bem?

R: *Só não é ruim pra mim porque eu não levo suspensão.*

P: Mas porque as pessoas levam suspensão?

R: *Bagunça, briga.*

P: Você já viu briga aqui?

R: *Já, agora*

P: Mas todo dia acontece?

R: *Não.*

P: E você acha que deve ter punição quando as pessoas brigam?

R: *Suspensão. Chamar mãe não adianta. A mãe vem e continua tudo de novo.*

P: Então, o que adianta?

R: *É expulsão*

P: E se o aluno for pra outra escola e aprontar outra vez?

R: *É Conselho Tutelar.*

P: Se você pudesse mudar a escola, o que você faria?

R: *Ah, muita coisa.*

P: O quê?

R: *Mudava a comida. A comida é ruinzinha. 2ª mudava a carteira. As carteiras estão todas ruins. Trocava as cadeiras, elas estão todas enferrujadas. Colocava aquelas de plástico.*

P: E então, o que você quer fazer quando terminar os estudos?

R: *A primeira coisa que eu quero é trabalhar.*

P: Trabalhar em que?

R: *Ah, não sei não.*

Entrevista: n° 23

14 anos/ 6ª série

P: O que você gosta de fazer na escola?

R: *Faço bagunça.*

P: Que tipo de bagunça você faz?

R: *Bagunço né. Fico pra lá e pra cá no corredor zoando*

P: Você gosta de fazer bagunça?

R: *Às vezes. Às vezes não tem nada pra fazer. Aí eu faço isso. Antes de entrar pra sala, de fazer dever.*

P: E você acha que prejudica alguém?

R: *O aluno, a turma lá e eu.*

P: Aqui na escola, quais são os maiores problemas que você vê?

R: *Não deixar os outros fazer dever. Ficar fazendo bagunça. Ficar tacando bolinha na mesa do professor.*

P: Você gosta de estudar?

R: *Às vezes. Não tem nada pra fazer. Aí eu vou lá.*

P: Qual o professor que você mais gosta?

R: *Inglês*

P: Porque?

R: *Ele é maneiro. Ele não dá suspensão. Ele conversa.*

P: Você já levou suspensão? Por quê?

R: *Por causa da bagunça na sala.*

P: É como é que é a suspensão?

R: *Depois... Não acontece nada. Só disse no dia que eu levei o bilhetinho. Depois que ela veio aqui não falou mais nada. Fiquei dois dias. Em casa não tinha nada pra fazer.*

P: O que você costuma fazer fora da escola?

R: *Jogar bola, ficar no computador, jogar Videogame, brincar de polícia e ladrão. Eu brincava com arma de verdade que parece de verdade.*

ANEXO C
IMAGENS DE ESCOLA REGISTRADAS PELOS JOVENS

Figura 3: Teto do refeitório



Figura 4: Portão que dá acesso à quadra

