

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA MARIA DE ALMEIDA PINTO

**Violência Escolar: manifestações e alternativas de
ação em uma escola municipal do Rio de Janeiro**

**Rio de Janeiro
2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA MARIA DE ALMEIDA PINTO

**Violência Escolar: manifestações e alternativas de
ação em uma escola municipal do Rio de Janeiro**

Dissertação de Mestrado
Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da Faculdade
de Educação da Uerj como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Cavaliere Bazilio

**Rio de Janeiro
2008**

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

P 659 Pinto, Ana Maria de Almeida.
Violência escolar : manifestações e alternativas de ação em
uma escola municipal do Rio de Janeiro - 2008.
327 f.

Orientador: Luiz Cavaliere Bazilio.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação.

1. Violência Escolar – Teses. 2. Escolas Públicas - Teses.
I. Bazilio, Luiz Cavaliere. II. Universidade do Estado do Rio
de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 37:316.485.26

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese.

Assinatura

Data

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Ana Maria de Almeida Pinto

**Violência Escolar: manifestações e alternativas de ação em uma escola
municipal do Rio de Janeiro**

Dissertação de Mestrado

Banca Examinadora

Prof. Dr. Luiz Cavalieri Bazilio - UERJ

Prof.^a Dr.^a Rita Marisa Ribes Pereira - UERJ

Prof.^a Dr.^a Maria Fernanda Rezende Nunes – UNIRIO

Rio de Janeiro, 27 de agosto de 2008

AGRADECIMENTOS

À equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped) da Faculdade de Educação da Uerj, agradeço pela eficiência – fator primordial para a manutenção da qualidade do curso - e pela atenção dispensada nas oportunidades em que houve necessidade de ajuda.

Ao orientador, Luiz Cavalieri Bazilio, pela ética, amizade, segurança e competência sempre presentes na condução do grupo de pesquisa e no encaminhamento dos trabalhos.

Aos demais professores do mestrado, pelas valiosas contribuições.

Aos colegas do grupo de pesquisa, pelas tardes agradáveis de convívio e pelo espírito permanente de confraternização.

À equipe da Escola Municipal Reverendo Martin Luther King pela abertura do espaço, confiança depositada e fundamental colaboração na pesquisa.

Às professoras – Bertha de Borja Reis do Valle e Andreia Gonzaga Moura – pelas produções acadêmicas e materiais cedidos para consulta, que em muito auxiliaram na elaboração da presente dissertação.

À minha mãe, pelo carinho de todos os dias, por ter cultivado a união e mantido agregada uma enorme família, pelo exemplo de determinação e persistência em seus objetivos, pelo amor à cultura e, em particular, pela lição contínua de que os projetos são viáveis, em qualquer idade.

Aos meus filhos – Gabriel, Luciana e Gustavo – agradeço, em primeiro lugar, pela cumplicidade e por terem preenchido a minha vida de forma tão saudável. O que há de comum entre os três? O orgulho que sinto por serem dignos, responsáveis, amorosos, alegres e meus grandes amigos. São várias as diferenças e, nas particularidades de cada um, descubro a graça do meu cotidiano.

Ao Chico, incansável nas demonstrações de amor e dedicação, agradeço pela paciência infinita, incentivo constante, compreensão em todos os dias que deixou de receber atenção para que este trabalho fosse concluído e, sobretudo, por me fazer feliz.

Aos meus irmãos e irmãs, cunhado e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, uma homenagem especial. Cada evento com esta numerosa família traduz-se em

oportunidade de prazer, de troca cultural e afetiva, funcionando como uma fonte de energia. É ali, no meio de todos, entre falatórios e brincadeiras, que se tem a convicção do gozo de um privilégio. Agradeço a cada um por estes momentos, lamentando o que não foi possível compartilhar nesta etapa de produção.

Às amigas - Rosa, Maria Luiza e Heloisa, dentre outras - que estiveram sempre ao meu lado estimulando a realização deste trabalho.

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo geral realizar um estudo sobre violência escolar, analisando seu impacto no cotidiano das práticas educativas de uma escola de ensino fundamental da rede municipal, situada em bairro da zona norte da cidade do Rio de Janeiro.

Trata-se, aqui, de uma investigação qualitativa, de inspiração etnográfica, onde se busca dar voz aos sujeitos da pesquisa - professores, alunos e demais membros da comunidade escolar - com o propósito de investigar: a) que práticas de violência identificam no cotidiano escolar; b) como percebem e relatam as manifestações de violência; c) que tipos de respostas são observados pelos atores na convivência ou enfrentamento da questão; d) que discursos estão presentes na escola sobre as possibilidades de solução ou de minimização do problema.

A pesquisa foi realizada no 2º semestre de 2007 e o foco do estudo dirigiu-se, prioritariamente, ao 3º Ciclo de Formação. A metodologia adotada conjugou três procedimentos para a coleta e produção de dados, a saber: a) observação participante; b) entrevistas semi-estruturadas; c) análise documental. A análise dos resultados se deu a partir da construção de quatro categorias: a) Sentimento de “solidão” estrutural; b) Vida familiar e comunitária dos alunos; c) Imagem e papel da escola; d) Relações intra-escolares e violência.

Os resultados apontam, de um modo geral, para a manutenção do quadro traçado por Sposito (1998, 2001, 2002), indicando manifestações de violência nas relações interpessoais - agressões físicas e verbais - sobretudo entre os alunos, além da continuidade de ações contra o patrimônio - depredação e pichação - protagonizadas pelos estudantes. Confirma-se a observação de pesquisadores (ABRAMOVAY, 2003; ABRAMOVAY; AVANCINI, 2003) quanto à possibilidade de minimização de determinadas práticas mediante a implementação de um conjunto de ações. No caso em estudo houve redução da pichação em certos locais e da incidência de episódios de agressão física considerados de maior gravidade. Constatou-se, também, o controle de brigas que eram, anteriormente, sinalizadas por palmas contínuas dos alunos no horário do recreio. Ressalta-se, ainda, como resultado das ações empreendidas na instituição a possibilidade de convivência de alunos oriundos de diversas comunidades, regiões estas sob o domínio de diferentes facções.

Dentre os principais fatores identificados como propícios à manutenção do quadro, foram mencionados: a falta de recursos humanos, em especial, de agente educador e as condições físicas da instituição.

Palavras-chave: violência escolar, escola pública, educação.

ABSTRACT

Present dissertation's general objective is to perform a study on school violence, analyzing its impact on daily educational practices in a municipal fundamental school, located on the north zone of the city of Rio de Janeiro.

It is a qualitative investigation, with ethnographic inspiration, where one seeks listening to the voices of the researched subjects – teachers, students and other members of school community – with the purpose of investigating: a) which violence practices they identify in daily school; b) how they perceive and relate manifestations of violence; c) what kind of answers are observed by the actors in coping with or confronting with the matter; d) which lines of speech are present in school about possibilities of solution or minimization of the problem.

The research was performed in the second semester of 2007 and the scope of the study was directed mainly to the 3rd Formation Cycle. Methodology adopted combined three procedures for data collection and production, as follows: a) participant observation; b) semi-structured interviews; c) documental analysis. Result analysis was obtained from constructing four categories: a) structural "loneliness" feelings; b) student's family and community lives; c) school's image and role; d) in-school relations and violence.

Results point out towards the maintenance of Sposito's scenario (1998, 2001, 2002), indicating violence manifestations in interpersonal relationships – physical and verbal aggressions – mainly between students, besides the continuing actions against patrimony – destruction and graffiti – performed by students. Researcher's observation is confirmed (ABRAMOVAY, 2003; ABRAMOVAY; AVANCINI, 2003) about the possibility of minimization of certain practices through implementation of a group of actions. In the case in study there were reduction of graffiti in certain places and the incidence of episodes of physical aggressions considered to be of more severity. It was noticed, as well, control over the fights that were before signaled by student's continuous hand clapping during recreation time. It should be highlighted, as the results of the actions took over in the institution the possibility of gathering of students from different communities, under the control of different gangs.

Among the main factors identified as prone to maintain status, were mentioned: lack of human resources, especially educational agents and the institutional physical conditions.

Key-words: school violence, public school, education.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| RESUMO | |
| ABSTRACT | |
| INTRODUÇÃO | 8 |
| CAPÍTULO 1 Revisão da literatura: a imagem do quebra-cabeça | 16 |
| 1.1 Considerações sobre o conceito de violência | 17 |
| 1.2 Causas ou fatores que contribuem para as manifestações de violência no contexto escolar | 29 |
| 1.3 Manifestações de violência nas escolas | 71 |
| 1.4 Alternativas para o enfrentamento da violência no espaço escolar | 85 |
| CAPÍTULO 2 Metodologia: investigando algumas peças do quebra-cabeça; ferramentas para a aproximação com o objeto | 95 |
| 2.1 Justificativa da opção metodológica | 95 |
| 2.2 Procedimentos preliminares (contatos com a Secretaria Municipal de Educação, 2ª Coordenadoria Regional de Educação, escola | 98 |
| 2.3 A entrada em campo | 104 |
| 2.3.1 Aspectos gerais da escola e perfil dos sujeitos da pesquisa | 106 |
| 2.4 Procedimentos para a coleta e produção de dados | 132 |
| 2.4.1 Observação participante | 134 |
| 2.4.2 Entrevistas semi-estruturadas | 138 |
| 2.4.3 Análise documental | 144 |
| 2.5 Procedimentos adotados para a análise dos dados | 146 |
| CAPÍTULO 3 Análise dos resultados: composição do quebra-cabeça | 149 |
| 3.1 Construção das categorias | 149 |
| 3.2 Análise dos dados a partir das categorias | 150 |
| 3.2.1 Sentimento de “solidão” estrutural | 150 |
| 3.2.2 Vida familiar e comunitária dos alunos | 174 |
| 3.2.3 Imagem e papel da escola | 209 |
| 3.2.4 Relações intra-escolares e violência | 245 |
| CAPÍTULO 4 Conclusões da pesquisa | 296 |
| REFERÊNCIAS | 308 |
| APÊNDICES | 321 |
| APÊNDICE A – Roteiro de observação e de anotações | 321 |
| APÊNDICE B – Roteiro de anotações das observações pessoais do pesquisador | 323 |
| APÊNDICE C – Roteiro para entrevista semi-estruturada com professores e equipe pedagógica | 324 |
| APÊNDICE D – Roteiro para entrevista semi-estruturada com alunos | 325 |
| APÊNDICE E – Roteiro para entrevista semi-estruturada com funcionários | 326 |
| APÊNDICE F – Roteiro para entrevista semi-estruturada com pais | 327 |

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como objetivo geral realizar um estudo sobre violência escolar, analisando seu impacto no cotidiano das práticas educativas de uma escola de ensino fundamental da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro.

Trata-se, aqui, de uma investigação qualitativa, de inspiração etnográfica, onde se busca dar voz aos professores, alunos e outros membros da comunidade escolar.

Espera-se, assim, que a pesquisa sobre a temática da violência escolar possa trazer contribuições à escola selecionada – Escola Municipal Reverendo Martin Luther King¹ – e à rede municipal da cidade do Rio de Janeiro na reflexão sobre a questão.

A temática da violência tem sido, sobretudo a partir da década de 1980, objeto de debates nacionais e internacionais. Apesar do fenômeno não ser recente - como evidenciam as pesquisas - a preocupação com suas manifestações e, ainda, com seu desdobramento no contexto escolar pode ser constatada em muitos países. O debate sobre as relações entre violência e escola situa, assim, o reconhecimento da violência no espaço escolar como uma questão social global, como um fenômeno social que se manifesta em diversos países.

Iniciativas recentes - dentre outras de diferentes organizações ou entidades – abaixo registradas, ilustram a abrangência e a complexidade do problema.

A Resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) 58/11², de 20 de novembro de 2003, fruto de deliberação da Assembléia Geral das Nações Unidas, reafirma o período de 2001-2010 como Década Internacional pela Cultura de Paz e Não-violência para as Crianças do Mundo, conforme proclamado anteriormente pela Resolução 53/25, de 10 de novembro de 1998.

Por meio da Resolução ONU 58/11 os Estados Membros – incluindo-se o Brasil - são convidados a dar continuidade e expandir as atividades voltadas para o

¹ Nesta pesquisa optou-se por manter a real identificação da escola em função de propostas pedagógicas e projetos – mencionados no corpo do trabalho - desenvolvidos em determinados períodos na referida instituição que, por envolverem o patrono da escola, estabelecem de forma peculiar estreitas relações com o tema abordado. Ressalte-se, contudo, que foi preservado o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

² ONU. Resolução 58/11, de 20 de novembro de 2003. Década Internacional pela Cultura de Paz e Não-violência para as Crianças do Mundo, 2001-2010. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br>>. Acesso em 14 fev. 2007.

objetivo de manutenção, construção e promoção da cultura de paz. A mesma Resolução designa a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)³ como agência líder para a Década; incentiva a sociedade civil, inclusive as organizações não-governamentais, a incrementar esforços no sentido almejado por meio de adoção de programas de atividades próprios; incentiva os meios de comunicação de massa a envolverem-se na educação para uma cultura de paz e não-violência, com utilização e expansão da Rede de Notícias da Cultura de Paz; solicita a colaboração do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)⁴.

O item 5 do documento acima mencionado refere-se especificamente ao trabalho educativo realizado em escolas, conforme ressaltado no texto: “*Incentiva* as autoridades competentes a prover nas escolas de ensino fundamental educação que inclua lições sobre mútuo entendimento, tolerância, cidadania ativa, direitos humanos e a promoção de uma cultura de paz [...]” (ONU, 2003).

Outra iniciativa - que sinaliza para a ocorrência do fenômeno da violência no contexto escolar em escala mundial - consiste na fundação, em setembro de 1998, do Observatório Europeu de Violência Escolar, em Bordeaux, com financiamento conjunto da Universidade de Bordeaux, da Comissão Européia e do Ministério da Educação da França. As pesquisas abrangem países da Europa, da América do Norte e da América Latina. Cabe registrar que, em novembro de 2002, foi fundado o Observatório de Violências nas Escolas – Brasil, que resultou do empreendimento conjunto do Observatório Europeu de Violência Escolar, da UNESCO e da Universidade Católica de Brasília (UCB).

A temática da violência escolar vem sendo tratada sob múltiplos olhares e abordagens e as discussões e pesquisas incluem desde o próprio conceito de violência e de suas causas até as alternativas de enfrentamento.

Do conjunto de pesquisas e análises relacionadas ao tema⁵ – nacionais e/ou internacionais - podem ser extraídas, dentre outras, questões como: a) as relações entre a crise econômica, as alterações no mundo do trabalho, a difícil mobilidade social dos mais pobres e insatisfações em relação à escola; b) os impactos das

³ A sigla UNESCO foi mantida internacionalmente em inglês (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) mesmo em países de outras línguas.

⁴ O UNICEF foi criado em 1946 e, nesta ocasião, chamava-se Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (em inglês, United Nations International Children’s Emergency), mas quando tornou-se parte permanente da ONU recebeu outra denominação – Fundo das Nações Unidas para a Infância – mantendo-se, no entanto, a sigla original.

⁵ As pesquisas encontram-se devidamente identificadas no corpo do trabalho, sendo aqui apenas mencionadas algumas questões no intuito de esboçar um panorama sobre o assunto.

ações do crime organizado e do tráfico no ambiente escolar; c) a articulação entre exclusão social e violência, embora a variável – exclusão social - não seja reconhecida como determinante ou como o único indicador de práticas de violência ou de incivildades; d) a influência da mídia na disseminação do sentimento de insegurança nas escolas; e) a responsabilidade dos cientistas na desconstrução de discursos alarmistas e na orientação de políticas públicas direcionadas para estratégias de prevenção; f) o papel do Estado e das instituições socializadoras em relação à violência. Dentro dessa última perspectiva registrada, algumas pesquisas enfatizam que a própria escola deve ser alvo de investigação e crítica e aponta-se a necessidade de análise macro e microsociológica da violência na escola. Observa-se, ainda, nestes estudos que crianças e adolescentes são percebidos ora como vítimas, ora como protagonistas deste cenário ou, por vezes, ocupando as duas posições. Questiona-se o impacto da violência nas práticas pedagógicas cotidianas, o modo como os educadores têm se posicionado frente às situações de violência e suas condições para o enfrentamento da questão.

Apesar de algumas iniciativas de pesquisadores, a temática da violência escolar tem sido trabalhada, nas duas últimas décadas, de forma insuficiente nos programas de pós-graduação de instituições brasileiras, conforme avaliações de Sposito (1998, 2001)⁶ pautadas na produção discente das áreas de Ciências Sociais e Educação. A autora pontua que o tema da violência – e de seus diferentes desdobramentos – vem sendo incorporado, nos últimos vinte anos, nas pesquisas da área de Ciências Sociais, podendo ser considerado, inclusive, um campo promissor. Ressalta que, apesar desta constatação, um levantamento realizado sobre a produção discente de onze Programas de pós-graduação - abrangendo centros considerados como de intensa produção como Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Santa Catarina e Rio Grande do Sul – permitiu verificar que, no período compreendido entre 1980 e 1998, não foi defendida nenhuma dissertação ou tese de doutorado sobre violência escolar (SPOSITO, 2001). A autora estende suas observações à área de Educação, avaliando que a violência escolar trata-se de uma das questões que “afetam processos educativos e em especial a escola na sociedade contemporânea” (SPOSITO, 1998, p. 58) e que merecem maior

⁶ SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 104, p. 58-75, jul. 1998.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

investigação. Acrescenta que “muito tardiamente começa a ser objeto de preocupação na pós-graduação, refletindo-se, assim, na produção discente.” (SPOSITO, 2001, p. 89). A autora apresenta resultados do levantamento da produção discente na área de Educação referentes aos períodos de 1980 a 1995 e de 1980 a 1998. Sposito (1998) informa que, dos 6092 trabalhos – dissertações de mestrado e teses de doutorado – defendidos entre 1980-1995, somente quatro estudos (duas dissertações de mestrado e duas teses de doutorado) abordaram a violência em sua relação com a unidade escolar. O fato de Sposito ter identificado cada um destes trabalhos permitiu, inclusive, a constatação de que uma das dissertações de mestrado, defendida em 1984, tem a mesma autoria que uma das teses de doutorado, defendida em 1990⁷. Quanto ao período compreendido entre 1980 e 1998, Sposito (2001) registra que o conjunto de dissertações e teses perfaz um total de 8667 trabalhos, dos quais apenas nove tiveram como foco de investigação a violência escolar. Estes dados permitem avaliar o processo lento de incorporação da temática na área da Educação - sobretudo nos quinze anos iniciais do levantamento – e ratificam a preocupação da autora.

Na década atual (período entre 2000-2006), foi observado um maior investimento da produção discente na temática da violência escolar, embora ainda quantitativamente incompatível com as preocupações que o fenômeno provoca na sociedade. Este pequeno aumento na produção foi verificado por meio de consulta aos dados disponíveis no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁸ e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

⁷ SPOSITO (1998, p. 58) identifica a autoria dos quatro trabalhos, sendo os mesmos incluídos, também, nas Referências Bibliográficas dos artigos de Sposito (1998, 2001). SPOSITO (2001, p. 92) registra os dois trabalhos da mesma pesquisadora.

Os trabalhos de mesma autoria são:

GUIMARÃES, Áurea Maria. Escola e violência: relações entre vigilância, punição e depredação escolar. 1984. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da PUC de Campinas, Campinas, 1984.

GUIMARÃES, Áurea Maria. A depredação escolar e a dinâmica da violência. 1990. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 1990.

Os outros dois trabalhos identificados são:

GUIMARÃES, Maria Eloisa. Escola, galeras e narcotráfico. 1995. Tese (Doutorado) – PUC do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

OLIVEIRA, Cláudia Regina de. O fenômeno da violência em duas escolas: estudo de caso. 1995. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

⁸ COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). Banco de Teses da CAPES. Resumos de teses e dissertações defendidas entre 2000-2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acessos em 24 dez. 2006, 26 dez. 2006, 27 dez. 2006 e 24 mar. 2007.

(BDTD)⁹ disponível, também, no portal da Capes. Registre-se que a consulta - realizada sem a pretensão de constituir-se em levantamento comparável ao trabalho de Sposito - possibilita assinalar, no período pesquisado, um quantitativo incipiente de trabalhos sobre a temática da violência escolar na área de Ciências Sociais e uma produção mais significativa na área de Educação. Ressalte-se, porém, que – durante o período de consulta, efetuado até abril de 2007 - só foi possível encontrar, na base de dados mencionada, apenas um estudo sobre violência escolar realizado, entre 2000 e 2006, em escola da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, o que ratifica a relevância da presente dissertação.

A opção de realização da pesquisa em escola da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro deve-se, portanto, à lacuna acima apontada.

O interesse pela Escola Municipal Reverendo Martin Luther King, situada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, congrega vários fatores, sintetizados a seguir.

Valle (1985)¹⁰ relata em seu trabalho o histórico da região onde se encontra a escola, sendo esta região delimitada pela autora em suas referências como a área circunscrita desde a Praça da Bandeira até o Campo de Santana. Na contextualização histórica são demarcados os períodos de região inabitável; de sede de engenhos e criação de gado; de moradia de nobres no tempo do Império e, da década de 1960 - período de construção da Escola Municipal Martin Luther King, que ocorreu em 1969 - quando casas coloniais e sobrados eram habitados, no início da referida década, “por uma população de classe média baixa, tradicional, de pequenos comerciantes e funcionários públicos” (VALLE, 1985, p. 82), composta parcialmente por imigrantes portugueses e italianos. A autora analisa as conseqüências - para a região e para os moradores - “resultantes dos planejamentos urbanos alienados dos problemas sociais da localidade e de reurbanizações planejadas com a marginalização completa dos moradores” (VALLE, 1985, p. 80), esclarecendo que tais fatos tiveram seu início por volta de 1965. A polêmica girava

⁹ INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBICT). Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Resumos de teses e dissertações defendidas entre 2000- 2006, com possibilidade de acesso aos textos completos. O Projeto BDTD é coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), órgão vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). Disponível em : <<http://www.capes.gov.br>>. Acessos em 29 dez. 2006 e 4 abr. 2007.

¹⁰ VALLE, Bertha de Borja Reis do. Onde estão nossos alunos? Fatores do absentéismo, evasão e não ingresso na escola. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1985.

em torno, sobretudo, da idealização da Cidade Nova e Valle (1985) enfatiza em seu relato o movimento de resistência dos moradores do Catumbi. Dentre as mudanças ocorridas no período ressalta a desapropriação e demolição de imóveis - residências e lojas - causando desabrigo de moradores, desemprego dos que trabalhavam na localidade, interferência na vida escolar de estudantes, êxodo da população local, dentre outras. A partir deste período outras modificações foram efetuadas na região como, por exemplo, a construção de vias públicas de grande tráfego. A autora registra o aumento do número de habitantes de favelas e de residências coletivas. Ressalta, ainda, modificações na população do morro de Santos Rodrigues – anteriormente familiar – observando que alguns dos novos moradores passaram, por meio de seus comportamentos, a incomodar os demais.

Valle (1985) informa que a Escola Municipal Reverendo Martin Luther King foi construída junto com a primeira unidade habitacional prevista nos planejamentos governamentais na Rua Joaquim Palhares e analisa como a própria escola foi afetada pelas alterações. Inicialmente, descreve que situada “em um dos extremos da área prevista para a Cidade Nova - cercada por trilhos, viadutos, elevados, linhas de Metrô – é um prédio suntuoso, de quatro pavimentos, com mais de trinta salas de aula, em centro de grande área livre, com condições de atender a mais de dois mil alunos [...]” (VALLE, 1985, p. 88). E complementa:

Ocorre que a expulsão das famílias pelas demolições afastou os possíveis alunos para ruas e morros distantes. A escola está onde os alunos não estão. Recebe clientela de todos os bairros do Rio e do Grande Rio, dos morros do Sumaré, Santa Tereza, Catumbi e São Carlos e ainda assim não esgota sua capacidade. Seus alunos são os que não conseguem vagas nas escolas próximas às suas casas. (VALLE, 1985, p. 89).

O conjunto de situações registradas configurou a Escola Municipal Reverendo Martin Luther King como um campo propício à investigação. O perfil da escola já levantado por esta pesquisadora em 1985 foi atualizado para efeito desta nova investigação, sendo o mesmo apresentado no corpo do trabalho.

A investigação proposta no presente estudo inscreve-se no quadro do paradigma interpretativo, com abertura ao paradigma crítico ou, como denominado por Sarmiento¹¹, no escopo do interpretativismo crítico:

interpretar a acção e a sua simbolização pelos actores sociais no contexto organizacional da escola, sem descurar as suas dimensões políticas, pode

¹¹ SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

bem ser a síntese de uma perspectiva que se revê no quadro do paradigma interpretativo, com abertura ao paradigma crítico. (SARMENTO, 2003, p. 144).

Nessa perspectiva a dissertação em pauta tem como propósito investigar junto aos sujeitos da pesquisa - professores, alunos e demais membros de uma escola de ensino fundamental da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro: a) que práticas de violência identificam no cotidiano escolar; b) como percebem e relatam as manifestações de violência; c) que tipos de respostas são observados pelos diferentes atores na convivência ou enfrentamento da questão; d) que discursos estão presentes na escola sobre as possibilidades de solução ou de minimização do problema.

Nesta pesquisa foram utilizados os seguintes métodos de coleta e produção de dados: a) observação nos pátios e salas de aula, sobretudo das turmas do 3º Ciclo de Formação¹²; b) entrevistas individuais, gravadas e semi-estruturadas com professores, alunos (do 3º Ciclo de Formação) e demais membros da comunidade escolar; c) análise documental.

A presente dissertação foi organizada da seguinte forma: um tópico denominado Introdução, com breve apresentação do conjunto do trabalho - temática, objetivos da pesquisa, justificativa e relevância do estudo, fatores considerados na escolha da escola utilizada como campo de pesquisa, síntese da metodologia e organização da dissertação – seguido de quatro capítulos.

O Capítulo 1 é composto pela revisão da literatura referente à violência e violência no contexto escolar. Nesta parte é introduzida a imagem - cunhada por Minayo (1997)¹³ - que compara a violência a um quebra-cabeça complicado. Esta imagem é utilizada na presente dissertação como um eixo que perpassa o texto em diferentes momentos. A complexidade da temática é, de imediato, percebida na discussão conceitual, constatando-se a ausência de um consenso até mesmo sobre a definição do objeto.

¹² O sistema de ciclos foi implantado na Rede Pública de Educação do Município do Rio de Janeiro, substituindo a forma de organização escolar seriada. Cada ciclo abrange um conjunto de três anos. Em 2000 foi implantado o 1º Ciclo de Formação para crianças de 6, 7 e 8 anos. Em 2007 houve uma ampliação dos Ciclos de Formação para todo o Ensino Fundamental, com a seguinte estruturação das turmas: 2º Ciclo de Formação para alunos de 9, 10 e 11 anos e 3º Ciclo de Formação para alunos de 12, 13 e 14 anos.

¹³ MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência, direitos humanos e saúde. In: CANESQUI, A. M. (Org.). Ciências Sociais e Saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1997.

O Capítulo 2 aborda a metodologia escolhida e os procedimentos adotados para a coleta, produção e análise de dados, efetuando-se, paralelamente, a avaliação de facilidades e/ou dificuldades encontradas em cada procedimento. Entende-se que, aqui, são descritas as ferramentas para a aproximação com as peças do quebra-cabeça. O capítulo aborda, ainda, aspectos gerais que caracterizam a escola investigada – incluindo-se alguns dados referentes ao seu patrono – e o perfil dos sujeitos da pesquisa.

O Capítulo 3 apresenta o processo de análise dos resultados obtidos no trabalho de campo. Trata, inicialmente, das categorias construídas para a análise dos resultados da pesquisa. A seguir, promove um diálogo entre os referenciais teóricos e as falas dos diferentes atores da comunidade escolar. Traduz-se na composição do quebra-cabeça. Em determinadas situações considerou-se oportuno ou necessário o acréscimo de considerações da pesquisadora, pautadas nos registros do diário de campo e na análise documental.

O Capítulo 4 encaminha as conclusões da pesquisa. Em síntese, procura-se refletir sobre as possibilidades de compreensão do fenômeno estudado a partir da composição do conjunto das peças do quebra-cabeça. Ressalta-se o entendimento de que tal composição delinea apenas aproximações com a realidade. E, como tal, pode expressar uma das possíveis leituras ou um arranjo provisório.

CAPÍTULO 1

Revisão da literatura: a imagem do quebra-cabeça

Este capítulo tem por objetivo apresentar revisão bibliográfica sobre a temática da violência e violência escolar. Está dividido em quatro tópicos, a saber: 1) Considerações sobre o conceito de violência; 2) Causas ou fatores que contribuem para as manifestações de violência no contexto escolar; 3) Manifestações de violência nas escolas; 4) Alternativas para o enfrentamento da violência no espaço escolar. Dentro de cada um dos itens apresentados a discussão é ordenada (não rigorosamente) do debate geral para o particular, do país para o Rio de Janeiro.

O objetivo não foi o de aprofundar nenhum autor especificamente, mas mostrar diferentes pontos de vista e/ou perspectivas teóricas recorrentes na literatura internacional e nacional. Embora a revisão seja ampla, priorizou-se alguns autores¹⁴ (e determinadas obras dos mesmos) – Blaya (2003), Charlot (1997, 2005a) e Debarbieux (2002) na literatura internacional; Abramovay (2002, 2003, 2004, 2005); Abramovay e Rua (2002); Abramovay e Avancini (2003); Camacho (2001); Candau, Lucinda e Nascimento (1999); Cardia (1997); Gonçalves e Sposito (2002); Guimarães (2003); Minayo (1997,1999); Sposito (1998, 2001, 2002); Tavares dos Santos (2001); Zaluar (1992, 2003); Zaluar e Leal (2001) na literatura nacional - uma vez que suas abordagens fornecem subsídios para a construção do objeto de pesquisa.

Observa-se na literatura a ênfase quanto à complexidade da temática e à exigência de diferentes abordagens e contribuições teóricas. Nesta revisão foram efetuados pela pesquisadora alguns comentários sobre lacunas das pesquisas, aproximações ou divergências entre autores, deixando-se, porém, a posição de alinhamento e maiores reflexões para o Capítulo 3. As considerações sobre os referenciais teóricos são, no Capítulo 3, entremeadas à apresentação e à discussão dos resultados da presente investigação. Julgou-se que, desta forma, haveria maior clareza quanto à contribuição dos diferentes autores no trabalho em foco.

¹⁴ As obras de cada autor mencionado encontram-se devidamente identificadas ao final - Referências - da presente dissertação.

1.1 Considerações sobre o conceito de violência

Minayo (1997) compara a violência a um quebra-cabeça complicado que só após a junção do conjunto das peças pode ser entendido. Acrescenta a autora:

Diferentemente, porém de um quebra-cabeça que uma vez decifrado exibe um retrato compreensível, a violência sempre se apresenta como uma realidade fugidia, complexa e controversa. Mais que isso, em relação a ela, a soma das verdades individuais não reproduz a verdade social e histórica, e os mitos e crenças costumam distorcer a realidade como num espelho invertido. (MINAYO, 1997, p. 247).

Ao percorrer a literatura nacional e internacional constata-se que a temática da violência, em decorrência de sua complexidade, vem sendo analisada sob múltiplos olhares e abordagens.

Michaud (1989, p. 14)¹⁵ avalia que “é preciso estar pronto para admitir que não há discurso nem saber universal sobre violência: cada sociedade está às voltas com sua própria violência segundo seus próprios critérios e trata seus próprios problemas com maior ou menor êxito.” Chenais (1981)¹⁶ reafirma a idéia de que não é possível estudar a violência independentemente da sociedade que a produziu.

A violência é um fenômeno com manifestações multidimensionais e, como afirmado por Souza (2003, p. 12)¹⁷, “nenhum conceito será suficiente para apreendê-la em sua abrangência relacional”. Souza (2003) entende que só é possível construir explicações aproximadas, sendo as mesmas vinculadas às nossas concepções de mundo, de sociedade, de ser humano, de cultura, dentre outras. De forma similar, Abramovay (2005)¹⁸ avalia que o conceito de violência é relativo, histórico e mutável. Complementa que “enquanto categoria, nomeia práticas que se inscrevem entre as diferentes formas de sociabilidade em um dado contexto sócio-cultural e, por isso, está sujeita a deslocamentos de sentidos.” (ABRAMOVAY, 2005, p. 54).

Sposito (2001), Tavares dos Santos (2001)¹⁹ e Zaluar e Leal (2001)²⁰ salientam que, sobretudo nas duas últimas décadas, o debate sobre a violência no

¹⁵ MICHAUD, Yves. A violência. São Paulo: Ática, 1989.

¹⁶ CHENAIS, Jean-Claude. Histoire de la violence. Paris: Robert Laffont, 1981.

¹⁷ SOUZA, Ana Maria Borges de. A violência na escola: a leitura construída pela Folha. In: REIS, Carlos Eduardo dos. Violência escolar: a perspectiva da Folha de S. Paulo. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003.

As considerações de Souza fazem parte da Apresentação da obra citada.

¹⁸ ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). Cotidiano das escolas: entre violências. Brasília: UNESCO, 2005.

¹⁹ TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 105-122, jan./jun. 2001.

²⁰ ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 16, n. 45, p. 145-164, fev. 2001.

Brasil adquiriu relevância e o assunto passou a mobilizar cientistas sociais, filósofos, juristas, economistas e pedagogos. Zaluar e Leal (2001) avaliam, no entanto, que a diversidade de fontes teóricas acabou por produzir um debate disperso. Acrescentam que em algumas produções as fontes teóricas não foram explicitadas.

Zaluar e Leal (2001) informam que muitos autores buscaram estabelecer em seus trabalhos diferenças entre poder e violência, utilizando conceitos inspirados em Hannah Arendt²¹ ao caracterizarem a violência como um instrumento e não um fim. Complementam que “os instrumentos da violência, segundo esta autora, seriam mudos, abdicariam do uso da linguagem que caracteriza as relações de poder, baseadas na persuasão, influência ou legitimidade.” (ZALUAR; LEAL, 2001, p. 147). Abramovay (2005), por outro lado, observa que são encontrados, com frequência, na literatura trabalhos que associam poder e prática da violência e alerta para a importante distinção conceitual apresentada por Arendt (1994)²². Encontram-se abaixo registrados alguns trechos da obra da autora sobre o assunto:

De fato, uma das mais óbvias distinções entre poder e violência é a de que o poder sempre depende dos números, enquanto a violência, até certo ponto, pode operar sem eles, porque se assenta em implementos. [...]

A forma extrema de poder é o Todos contra Um, a forma extrema da violência é o Um contra Todos. (ARENDR, 1994, p. 35).

O *poder* corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido. (ARENDR, 1994, p. 36, grifo da autora).

[...] o poder é de fato a essência de todo governo, mas não a violência. A violência é por natureza instrumental; como todos os meios, ela depende da orientação e da justificação pelo fim que almeja. (ARENDR, 1994, p. 40).

O poder não precisa de justificação, sendo inerente à própria existência das comunidades políticas; o que ele realmente precisa é de legitimidade. [...] A violência pode ser justificável, mas nunca será legítima. (ARENDR, 1994, p. 41).

Devemos sempre lembrar que a violência não depende de números ou opiniões, mas de implementos [...], os implementos da violência, como todas as ferramentas, amplificam e multiplicam o vigor humano. [...] A violência sempre pode destruir o poder; do cano de uma arma emerge o comando mais efetivo, resultando na mais perfeita e instantânea obediência. O que nunca emergirá daí é o poder. (ARENDR, 1994, p. 42).

Para resumir: politicamente falando, é insuficiente dizer que poder e violência não são o mesmo. Poder e violência são opostos; onde um domina absolutamente, o outro está ausente. (ARENDR, 1994, p. 44).

²¹ Zaluar e Leal (2001) referem-se à obra da autora em geral, não identificando publicações específicas no texto e nem nas referências.

²² ARENDR, Hannah. Sobre a violência. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

Zaluar e Leal (2001) e Abramovay (2005) ressaltam que em outros trabalhos foram utilizadas definições orientadas por diferentes construtos: a violência como o não reconhecimento do outro, a anulação ou a cisão do outro; a violência como a negação da dignidade humana; a violência como a ausência de compaixão; a violência como a palavra emparedada pelo poder. Zaluar e Leal (2001) concluem, no entanto, que nestas definições pode ser identificado um ponto comum:

ressalta-se, explicitamente ou não, o pouco espaço existente para o aparecimento do sujeito da argumentação, da negociação ou da demanda, enclausurado que fica na exibição da força física pelo seu oponente ou esmagado pela arbitrariedade dos poderosos que se negam ao diálogo. (ZALUAR; LEAL, 2001, p. 148).

Sposito (1998) apresenta uma avaliação semelhante, enfatizando que uma das definições mais aceitas concebe a violência como “todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito.” (SPOSITO, 1998, p. 60).

Zaluar e Leal (2001) apontam Tavares dos Santos como um dos autores que mais têm se dedicado à reflexão da questão teórica da violência e identificam em seus referenciais idéias de Michel Foucault e Pierre Bourdieu.

Tavares dos Santos (2001, p. 107) assim define a violência social contemporânea:

Força, coerção e dano em relação ao outro, enquanto atos de excesso, presentes nas relações de poder – seja no nível macro, do Estado, seja no nível micro, entre os grupos sociais -, vêm a configurar a violência social contemporânea. A violência seria a relação social de excesso de poder que impede o reconhecimento do outro - pessoa, classe, gênero ou raça - mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea.

O próprio autor, em trabalho mais recente (2002)²³, analisa alguns elementos fundamentais presentes na definição de violência, tais como:

a noção de coerção, ou de força, supõe um dano que se produz em outro indivíduo ou grupo social, seja pertencente a uma classe ou categoria social, a um gênero ou a uma etnia. Envolve uma polivalente gama de dimensões [...]. Simultaneamente, nas composições macro-sociais, a violência é fundadora de uma sociedade dividida e desigual, fundada em relações de dominação e de submissão. (TAVARES DOS SANTOS, 2002, p. 23).

²³ TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. Microfísica da violência, uma questão social mundial. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 54, n. 1, p. 22-24, jun./set. 2002.

Acrescenta em sua análise que se há a afirmação de um dano, supõe-se o reconhecimento da existência de normas sociais vigentes - balizadoras dos padrões de legitimidade - que dizem respeito a cada sociedade, em um determinado período histórico. Conclui que a violência pode ser, portanto, definida como um fenômeno histórico e cultural. Esta conclusão ratifica as avaliações - já mencionadas anteriormente - de Michaud (1989), Souza (2003) e Abramovay (2005) sobre a relatividade do conceito de violência.

Minayo e Souza (1998)²⁴ apresentam em seu estudo grupos de teorias sobre a violência e identificam os autores - nacionais e internacionais - mais representativos de cada conjunto. Advertem, no entanto, para a visão parcial ou reducionista destas teorias e para as controvérsias constatadas. Um conjunto destas teorias entende a violência como fenômeno a-histórico, de caráter universal, considerando a agressividade como qualidade inata do ser humano; outras teorias reduzem os fenômenos e processos sociais às condutas individuais decorrentes de fatores psicológicos; um conjunto remete às raízes sociais da violência, ressaltando fatores como as bruscas mudanças provocadas pelos processos de industrialização e pela urbanização e sugerindo que a migração interna, a favelização, condições precárias de vida, desemprego e o acesso reduzido à escolaridade funcionem como geradores de comportamentos desviantes; um dos grupos entende as condutas violentas como estratégias de sobrevivência das camadas populares mais diretamente atingidas pelas contradições do capitalismo; outro conjunto atribui à falta de autoridade do Estado o aumento dos índices de criminalidade e a violência. A partir desta análise as autoras enfatizam que a pluricausalidade consiste em um dos principais problemas que a temática da violência apresenta e concluem que o objeto requer a articulação dos saberes de vários campos disciplinares, contribuições multiprofissionais, além de uma atuação interinstitucional e intersetorial conjugada à ação pública, com envolvimento da sociedade civil e dos movimentos sociais. As autoras sublinham que esta proposta deve ser entendida como campo de possibilidades, sem a pretensão de apontar uma resposta definitiva. Advertem tratar-se de um texto aberto, com mais perguntas que respostas.

²⁴ MINAYO, Maria Cecília de Souza ; SOUZA, Edinilsa Ramos de. Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. História, Ciências, Saúde, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 513-531, nov. 1997/fev. 1998.

Em trabalho posterior de Minayo e colaboradores (1999)²⁵ – com base no estudo mencionado de 1998 - foi ressaltado o entendimento de que a violência “é representada por ações humanas realizadas por indivíduos, grupos, classes, nações, numa dinâmica de relações, ocasionando danos físicos, emocionais, morais e espirituais a outrem”. (MINAYO et al., 1999, p. 14). Sublinham, ainda, os autores que não há um fato denominado violência. Na realidade são violências, que consistem em expressões de manifestação de exacerbação de conflitos sociais, havendo necessidade de conhecimento de suas especificidades. Acrescentam que as manifestações de violências “têm profundos enraizamentos nas estruturas sociais, políticas e econômicas, e também nas consciências individuais, numa relação dinâmica entre condições dadas e subjetividade”. (MINAYO et al., 1999, p. 14).

Os autores esclarecem que

este conceito pode ser compreendido, no campo das relações pessoais e institucionais, como um limitante dos direitos, de um lado, ou como um grito de expressão dos oprimidos, no outro lado da moeda. Na dinâmica complexa entre as formas de dominação e a busca de superá-las, estão as expressões concretas de realização e de negação da cidadania. Portanto, as violências também se expressam através da negação do direito do outro a ser diferente, o que significa o não reconhecimento da diversidade na vida social. Ao rejeitar a pluralidade, nega-se a possibilidade do diálogo e abre-se caminho para a opressão dos sujeitos e a recusa de seu reconhecimento. (MINAYO et al., 1999, p. 14).

Complementam, ainda, que as diversas formas da violência estão presentes não apenas nas relações interpessoais, mas também nas instituições sociais (família, escola, meios de comunicação, organizações) e, inclusive, nos diferentes grupos de jovens que se aproximam e se organizam em função de características semelhantes, reproduzindo e reafirmando a discriminação ou a solidariedade.

Nesta breve introdução do assunto pretendeu-se apenas ilustrar algumas questões e considerações referentes à complexidade da conceituação de violência identificadas na revisão da literatura sobre o tema. Cabe ressaltar que a discussão da violência no espaço escolar se dá com o acréscimo de elementos e de ângulos de análise igualmente complexos.

Ao dimensionar a discussão da violência no espaço escolar Tavares dos Santos (2001) acrescenta à sua definição a configuração da violência como uma forma de sociabilidade “na qual se dá a afirmação de poderes legitimados por uma

²⁵ MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. Fala, galera: juventude, violência e cidadania. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

determinada norma social, o que lhe confere a forma de controle social: a violência configura-se como um dispositivo de controle aberto e contínuo.” (TAVARES DOS SANTOS, 2001, p. 107).

Zaluar e Leal (2001) avaliam que, dentre os cientistas sociais e pedagogos que tomaram como foco de seus estudos a escola e não a criminalidade violenta, Pierre Bourdieu mantém-se como um dos autores de maior repercussão com o seu conceito de violência simbólica. Nas palavras de Bourdieu (2006, p. 11, grifos do autor)²⁶

Contra todas as formas do erro “interacionista” o qual consiste em reduzir as relações de força a relações de comunicação, não basta notar que as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre, relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações e que, como o dom ou o *potlatch*, podem permitir acumular poder simbólico. É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados”.

Segundo Bourdieu (2006, p. 146, grifo do autor) a violência simbólica seria exercida por “um mandatário do Estado, detentor do *monopólio da violência simbólica legítima*”, e Zaluar e Leal (2001) complementam em suas considerações sobre esta teoria que, dentre os mandatários do Estado, encontra-se incluído o professor.

A partir das definições de Tavares dos Santos (2001) e de Bourdieu (2006) as autoras acima mencionadas elaboram algumas reflexões sobre a aplicação não crítica da teoria da violência simbólica na atual conjuntura urbana brasileira, observando que “as agências de socialização e ‘reprodução cultural’ devem incluir tanto a família e a escola quanto as quadrilhas de traficantes e as galeras de rua.” (ZALUAR; LEAL, 2001, p. 149, grifo das autoras). Pontuam que, segundo a teoria da violência simbólica, a escola opera esta violência nas seguintes situações:

ao reforçar o *habitus* primário (socialização familiar que, entre outras tarefas, repassa o capital cultural de classe) daqueles destinados a ocuparem posições médias e altas na hierarquia social. Além disso, ao excluir, selecionar e manter por mais alguns anos nos bancos escolares alguns representantes dos estratos dominados, a escola garante a credibilidade da ideologia do mérito e contribui para a reposição dos estratos domesticados dos dominados. (ZALUAR; LEAL, 2001, p. 149, grifo das autoras).

²⁶ BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

As autoras alertam, contudo, que é preciso observar, atualmente, os efeitos do que denominam como a socialização concorrente, conforme descrito abaixo:

a socialização concorrente, mas nem por isso libertadora, das quadrilhas dos traficantes, das torcidas organizadas e das galeras que instituem um outro *habitus*, que não está baseado no mérito [...], que modifica a maneira de viver dos destinados a ocupar as posições subalternas, diminuindo a expectativa de vida dos jovens, especialmente dos homens, instituindo o medo e a insegurança na sua relação com a vizinhança e a própria cidade, além de instituir o poder do mais forte ou, pior, do mais armado. (ZALUAR; LEAL, 2001, p. 149, grifo das autoras).

Sposito (2001), ao analisar a complexidade da pesquisa sobre a violência no espaço escolar, pontua que tal fato decorre da interseção com a questão da violência social - especialmente nas cidades - bem como da interação que o mundo do tráfico estabelece com os segmentos juvenis, incluindo alunos e ex-alunos da escola pública. Sublinha, porém, que - apesar da articulação existente - um fenômeno não se dissolve no outro, sendo necessários instrumentos e métodos apropriados que favoreçam a compreensão destas conexões.

O trabalho de Abramovay et al. (2002)²⁷ retoma um estudo de Charlot (1997)²⁸ onde o autor reflete sobre a dificuldade em definir violência escolar, não apenas porque esta remete a “fenômenos heterogêneos, difíceis de delimitar e de ordenar, mas também porque desestrutura as representações sociais que têm valor fundador: aquela da infância (inocência), a da escola (refúgio de paz) e a da sociedade (pacificada no regime democrático)”. (CHARLOT, 1997, p. 1 apud ABRAMOVAY et al., 2002, p. 72). Em outro trabalho, Abramovay e Rúa (2002)²⁹ constataram em sua pesquisa que o que é caracterizado como violência apresenta variações em função do estabelecimento escolar, do status de quem fala (alunos, professores, diretores, etc), da idade e do sexo, não havendo, portanto, consenso sobre o significado de violência.

Charlot (2005a)³⁰ sublinha a necessidade de algumas distinções conceituais para a análise da violência no âmbito escolar.

O autor estabelece uma distinção entre agressividade, agressão e violência:

²⁷ ABRAMOVAY, Miriam (Org.) et al. Escola e violência. Brasília: UNESCO, 2002.

²⁸ CHARLOT, Bernard; ÉMIN, Jean-Claude (Coord). Violences à l'École: état des savoirs. Paris: Masson & Armand Colin Éditeurs, 1997 apud ABRAMOVAY et al., 2002.

²⁹ ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. Violências nas escolas. Brasília: UNESCO, 2002.

³⁰ CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

a agressividade é uma disposição biopsíquica reacional: a frustração (muitas vezes inevitável pois não podemos viver sob o princípio único do prazer) leva à angústia e à agressividade. A agressão é um ato que implica em brutalidade física ou verbal (*agredire* é aproximar-se, abordar alguém, atacá-lo). A violência remete a uma característica deste ato, enfatiza o uso da força, do poder, da dominação. De certo modo, toda agressão é violência na medida em que usa a força. (CHARLOT, 2005a, p. 128, grifo do autor).

Contudo, o autor mencionado considera pertinente diferenciar duas formas da agressão: a primeira forma diz respeito à agressão que emprega a força de forma apenas instrumental ou que se mantém no limite de uma simples ameaça, sendo exemplo deste nível a extorsão para tomar posse de uma peça de vestuário ou de qualquer pertence pessoal de outrem, sem que se constate ferimento da vítima se esta não resiste à agressão; a segunda forma expressa a agressão violenta, “na qual a força é utilizada muito além do que é ‘exigido’ pelo que se pretende, com uma espécie de prazer em causar mal, em destruir, em humilhar”. (CHARLOT, 2005a, p. 128, grifo do autor).

A partir destas distinções Charlot (2005a) encaminha algumas reflexões. Inicialmente, descarta a idéia de que seja possível fazer desaparecer a agressividade e, conseqüentemente, o conflito. Questiona, inclusive, se isso seria desejável, já que “a agressividade sublimada é a fonte de condutas socialmente valorizadas (no esporte, na arte, nas diversas formas de concorrência) e que o conflito é também um motor da História [...]” (CHARLOT, 2005a, p. 128). Define, assim, a questão principal : quais seriam as formas de expressão aceitáveis ou legítimas da agressividade e do conflito?

Para responder à questão acima formulada, Charlot (2005a, p. 128) pontua, inicialmente, que “é a violência como vontade de destruir, de aviltar, de atormentar, que causa problema - e que causa mais problema ainda em uma instituição que, como a escola, inscreve-se na ordem da linguagem e da troca simbólica, e não na da força física.” Analisa que o problema colocado para a escola não consiste em fazer desaparecer a agressividade e o conflito, mas que estes sejam regulados pela palavra e não pela violência. O autor ressalta que quando há a impossibilidade da palavra aumenta a probabilidade de violência. Conclui que a questão da violência na escola não pode ser enunciada considerando apenas os alunos: “o que está em jogo é também a capacidade de a escola e seus agentes suportarem e gerarem situações conflituosas, sem esmagar os alunos sob o peso da violência institucional e simbólica.” (CHARLOT, 2005a, p.128).

Charlot (2005a) inclui em seu texto sobre as distinções conceituais a diferenciação entre violência, transgressão e incivildade, esclarecendo que tal distinção foi desenvolvida, nos últimos anos, pelos pesquisadores franceses.

O termo *violência*, pensam eles, deve ser reservado ao que ataca a lei com uso da força ou que ameaça usá-la: lesões, extorsão, tráfico de drogas na escola, insultos graves. A *transgressão* é o comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento (mas não ilegal do ponto de vista da lei): absenteísmo, não-realização de trabalhos escolares, falta de respeito, etc. Enfim, a *incivildade* não contradiz nem a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras da boa convivência: desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas, geralmente ataque cotidiano ao direito de cada um (professor, funcionários, aluno) ser respeitado. (CHARLOT, 2005a, p. 128, grifos do autor).

Segundo o autor esta distinção, ao criar categorias diferentes, permitiria identificar instâncias também diferenciadas para o tratamento dos problemas. Desta forma, um tráfico de drogas seria da competência da polícia e da Justiça; um insulto dirigido ao professor caberia ser tratado nas instâncias específicas do próprio estabelecimento – pelo conselho da escola, por exemplo - e a incivildade dependeria basicamente de uma intervenção educativa. Contudo, argumenta o autor, os acontecimentos que se dão no cotidiano de alguns estabelecimentos escolares evidenciam a fragilidade desta distinção. Em algumas situações as três categorias criadas manifestam-se nos comportamentos cotidianos de forma interligada; em outras, manifestações constantes de incivildade acabam por criar no interior das instituições escolares um clima que atinge professores e alunos em sua identidade profissional e pessoal, fazendo com que se sintam de tal forma atacados em sua dignidade que já se poderia falar de violência.

Em outro trabalho, Charlot (2005b)³¹ retoma algumas destas distinções, com alterações. Embora cite em nota de rodapé o trabalho anterior, não estabelece comparações. Uma das alterações diz respeito à distinção apresentada acima, que estabelece diferenças entre violência, transgressão e incivildade. No trabalho em foco, o autor substitui a categoria violência por desrespeito à lei, restringindo a categoria aos crimes e delitos definidos pelos Códigos Civil e Penal. O autor não esclarece se foi um aperfeiçoamento da distinção efetuada por ele ou pelo conjunto de pesquisadores franceses mencionado no trabalho anterior. Contudo, o que se observa no trabalho deste autor - bem como de outros que têm estudado a temática

³¹ CHARLOT, Bernard. Prefácio. In: ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). Cotidiano das escolas: entre violências. Brasília: UNESCO, 2005.

da violência escolar – é a postura de busca de parâmetros e referenciais que possam auxiliar na compreensão do fenômeno.

Sposito (1998) encaminha algumas reflexões sobre os conceitos de violência escolar, ressaltando que alguns priorizam a força e a destruição e deixam de considerar as práticas cotidianas mais sutis - observadas no ambiente escolar - que refletem e veiculam o racismo, a intolerância ou, ainda, os mecanismos referentes à violência simbólica que se manifestam na relação pedagógica. A autora analisa a relatividade de significados atribuídos à palavra violência, quando utilizada ao lado de termos correlatos como, por exemplo, indisciplina:

atos anteriormente classificados como produtos usuais de transgressões de alunos às regras disciplinares, até então tolerados por educadores como inerentes ao seu desenvolvimento, podem hoje ser sumariamente identificados como violentos. Ao contrário, condutas violentas, envolvendo agressões físicas, podem ser consideradas, pelos atores envolvidos episódios rotineiros ou mera transgressão às normas do convívio escolar. (SPOSITO, 1998, p. 60).

A observação acima registrada remete, também, a uma preocupação com a banalização da violência presente no trabalho da autora.

Sposito (2001) utiliza referenciais teóricos de Elias (1993)³² para analisar a noção de incivilidade que tem sido abordada por diversos autores. Registra que alguns pesquisadores vêm tentando entender o comportamento de alunos que expressa uma forma de sociabilidade marcada por pequenos delitos, agressões, falta de polidez, ameaças. Tais atos – caracterizados como incivilidade - não podem ser considerados, segundo os pesquisadores, como atos de delinquência ou de criminalidade. A autora - com base na obra de Elias (1993) - avalia que a noção de incivilidade “indicaria a crise de um padrão civilizatório ocidental, caracterizado pela contenção da agressividade e dos impulsos e pelo crescente papel do Estado como instância que reúne o monopólio da força e da coerção.” (SPOSITO, 2001, p. 100). Nas palavras do autor mencionado:

A estabilidade peculiar do aparato de autocontrole mental que emerge como traço decisivo, embutido nos hábitos de todo ser humano “civilizado”, mantém a relação mais estreita possível com a monopolização da força física e a crescente estabilidade dos órgãos centrais da sociedade. (ELIAS, 1993, p. 197, grifo do autor).

Sposito (2001) alerta, no entanto, para o cuidado necessário no uso da noção de incivilidade, ponderando que seu uso indiscriminado pode colocar em evidência apenas o segmento juvenil e desconsiderar dificuldades presentes na relação entre

³² ELIAS, Norbert. O processo civilizador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. 2 v.

o mundo adulto e o juvenil. Conclui que os conflitos são inevitáveis - especialmente nas situações de crise das instituições socializadoras - e que, com frequência, os adultos da escola não conseguem adotar práticas eficazes para gerir os conflitos entre os grupos etários.

Charlot (2005a) informa que alguns pesquisadores optaram por realizar enquetes de vitimização: pergunta-se aos sujeitos da pesquisa se já foram vítimas de alguma violência na escola e de que tipo de violência. Segundo o autor esta opção deve-se ao fato dos pesquisadores não se considerarem com legitimidade para estabelecer a norma, ou seja, para definir o que é ou não violência.

Debarbieux (2002)³³ discute a complexidade da definição do objeto - violência escolar - e analisa os riscos ao se fazer a opção por uma definição restrita ou por uma abordagem extensiva, incluindo em seu trabalho a defesa dos levantamentos de vitimização mencionados por Charlot (2005a).

Debarbieux (2002) esclarece que alguns autores são favoráveis à definição restrita. Dentre estes autores destaca Chenais (1981), que defende que a posição de se ater ao “‘ ao ‘núcleo bruto’, à ‘violência física mais grave’” (DEBARBIEUX, 2002, p. 62, grifos do autor), limitando aos seguintes tipos: tentativa ou concretização de homicídio ou estupro, danos físicos mais graves, roubo ou assalto armado. Debarbieux (2002) avalia que tal concepção limita-se à definição penal e às formas mais brutais de violência e pode excluir a experiência das vítimas, ocultando, assim, a pior violência, ou seja, aquela que deriva da “microviolência”. Complementa que, por outro lado, a expansão da definição - que incluiria, por exemplo, incivilidade ou intimidação por colegas – pode conduzir aos riscos de ampliar o problema a ponto de torná-lo impensável ou de “vir a criminalizar padrões comportamentais comuns, ao incluí-los na definição de violência.” (DEBARBIEUX, 2002, p. 60). O autor informa que a maior parte dos pesquisadores que investigam a questão da violência escolar aceita a definição ampla que “inclui atos de delinquência não necessariamente passíveis de punição, ou que, de qualquer forma, passam despercebidos pelo sistema jurídico.” (DEBARBIEUX, 2002, p. 60) e manifesta sua opinião, alinhando-se com os autores favoráveis à definição ampla.

³³ DEBARBIEUX, Eric. “Violência nas escolas”: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Org.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002. 268 p.

Debarbieux é diretor do Observatório Europeu de Violência Escolar, professor da Universidade de Bordeaux, autor e co-autor de diversos livros e artigos sobre violência escolar citados em vários trabalhos de autores brasileiros.

Dentre os autores que adotam uma definição extensiva, Abramovay (2005) destaca Michaud. Nas palavras do autor

Há violência quando, em uma situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. (MICHAUD, 1989, p. 10).

Pesquisas recentes desenvolvidas no Brasil pela UNESCO foram apresentadas nos trabalhos de Abramovay et al. (2002) e Abramovay e Rua (2002). Nestes dois trabalhos foi adotada uma concepção abrangente de violência:

Entende-se a violência como a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) e também contra si mesmo – abrangendo desde os suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios até a violência no trânsito, disfarçada sob a denominação de “acidentes”, além das diversas formas de agressão sexual. Compreende-se, igualmente, todas as formas de violência verbal, simbólica e institucional. (ABRAMOVAY et al., 2002, p. 95; ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 27).

Debarbieux (2002), ao defender os levantamentos de vitimização, esclarece que “a voz das vítimas deve ser levada em consideração na definição de violência, que diz respeito tanto a incidentes múltiplos e causadores de estresse que escapam à punição quanto à agressão brutal e caótica.” (DEBARBIEUX, 2002, p. 60). O autor apresenta algumas argumentações: a abordagem permite que os fatos sejam entendidos a partir do ponto de vista das vítimas e de seu sofrimento, sem fazer com que se sintam culpadas; ao abrir-se o caminho para que as vítimas possam falar o que sentem, ocorre paralelamente uma maior consciência da questão. Complementa que, apesar de serem raras as estatísticas oficiais sobre violência nas escolas, a análise de alguns resultados da França e dos Estados Unidos permite constatar que a incidência de crimes e delitos ocorridos nas escolas é baixa. Alerta, no entanto, para alguns aspectos que merecem atenção como a influência da mídia na disseminação do sentimento de insegurança nas escolas e da idéia de “barbarismo infantil” ou de “crianças selvagens” ou, ainda, da necessidade de uma política repressiva. Avalia, por outro lado, que a exacerbação dos crimes e da violência extrema mascara a violência cotidiana, rotineira. Ele analisa o paradoxo das estatísticas criminais – que medem, sobretudo, o estado de mobilização dos serviços públicos como a polícia, as instituições jurídicas e educacionais - e a importância de que os resultados das mesmas sejam comparados com levantamentos realizados por instituições científicas independentes para que as

tendências possam ser confirmadas ou refutadas. Acredita que os levantamentos de vitimização possam contribuir para um melhor conhecimento da realidade, embora valorize também outros métodos que vêm sendo utilizados por pesquisadores.

Debarbieux (2002), após discutir as controvérsias na definição de violência escolar, conclui que o objeto ainda aguarda uma definição mais precisa e alerta para o fato de que a sua definição incide diretamente nas escolhas das medidas a serem tomadas.

Sposito (1998) considera que um dos aspectos que merecem investigação refere-se ao modo como são construídas, no âmbito escolar, pelos atores envolvidos – professores, alunos, pais, funcionários, dentre outros – as definições que designam e normalizam condutas, caracterizando-as como violentas ou indisciplinadas.

1.2 Causas ou fatores que contribuem para as manifestações de violência no contexto escolar

Tavares dos Santos (2001) informa que a instituição escolar tem sido *locus* de conflito em, pelo menos, 23 países nos quais a violência escolar foi identificada como um fenômeno social. O autor pontua que tal fato vem se apresentando não apenas em países periféricos, mas também nos países centrais do sistema capitalista. Em seu trabalho salienta algumas pesquisas realizadas na França, no Canadá e nos Estados Unidos, apresentando alguns fatores – identificados nestes países - que contribuiriam para a violência na escola. Na França, além da exclusão social, são apontados: a incapacidade atual da escola em fundar um modelo de ordem; a configuração de um conflito, cujo centro é o julgamento escolar; o desenvolvimento de uma cultura da violência arraigada no universo juvenil³⁴. No Canadá as pesquisas identificam: fatores individuais que possam afetar a auto-estima dos jovens, fatores familiares e fatores da própria escola (tipo de regras do jogo que nela impera). Nos Estados Unidos são mencionados os seguintes fatores:

³⁴ Os três últimos fatores destacados são apontados pelo autor como constatações identificadas no trabalho de Peralva (1997). Para maiores esclarecimentos sugere-se consultar: PERALVA, Angelina. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. In: GUIMARÃES, Eloisa; PAIVA, Elizabeth (Org.). Violência e vida escolar. Contemporaneidade e Educação: revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), Ano II, n. 2, p. 7-25, 1997.

alterações nos padrões da vida comunitária e da família; ausência de espaços para tecer laços sociais; falta de associações, configurando uma condição de multidão.

A identificação de causas ou fatores que contribuem para a violência no contexto escolar tem sido uma tarefa incessante dos pesquisadores que se dedicam à temática. Se a própria definição de violência é polissêmica, controversa e relativa, os resultados de pesquisas sobre os fatores geradores se apresentam da mesma forma e com abordagens diferentes.

A título de ilustração, encontram-se abaixo sintetizadas duas pesquisas: uma – de Ortega (2003) - com foco de estudo mais abrangente e outra – de Blaya (2003) - com foco direcionado para a atmosfera escolar.

Ortega (2003)³⁵, com atuação profissional na Espanha, explicita que, em suas pesquisas, foi entendido que “há violência na instituição escolar quando, em seu interior, algumas pessoas são acoçadas, maltratadas ou socialmente excluídas, física, psicologicamente ou moralmente.” (ORTEGA, 2003, p. 83). Explica que, a partir de uma abordagem de natureza holística, considerada como abrangente e global, que entende a violência escolar como um fenômeno decorrente da confluência de um conjunto de fatores, foram destacados os seguintes:

fatores relacionados ao contexto familiar no qual o sujeito é criado e educado (falta de atenção, falta de afeto, abandono, falta de controle, violência doméstica, pobreza, sub-habitação, indigência, etc);
fatores de relações interpessoais e de grupos de pares (idade, sexo, tipos de agrupamento, instabilidade emocional, falta de capacidades sociais, fenômenos de maus-tratos e exclusão social entre iguais, entre outros);
fatores relacionados à escolaridade (má disciplina, equivocada ou exagerada; ausência de diálogo entre professores e alunos; falta de medidas preventivas e paliativas, entre outros) e muito especialmente à atmosfera da escola (ausência de igualdade de oportunidades, pouca organização escolar, multiculturalismo, entre outros da mesma natureza);
fatores de contexto social comunitário (núcleos populacionais insuficientemente dotados de serviços e de proteção social, populações nas quais medram o crime e as condutas anti-sociais adultas de maneira geral, etc.);
fatores relativos aos meios de comunicação de massa e à influência que estes exercem sobre a consciência dos cidadãos, num ou noutro sentido, mas em determinadas ocasiões, desviando a atenção para o secundário, embora escandaloso, e produzindo tensão, quando não modelos agressivos;
fatores relacionados ao desenvolvimento geral dos países, regiões e até mesmo setores internacionais; e
políticas que não atendem na medida do necessário às necessidades dos cidadãos e que governam dando as costas ao estado do bem-estar do cidadão. (ORTEGA, 2003, p. 84).

³⁵ ORTEGA, Rosário. Programas educacionais de prevenção da violência escolar na Espanha: o modelo Sevilla Anti -Violência Escolar (SAVE). In: Desafios e alternativas: violência nas escolas. Brasília: UNESCO; UNDP, 2003.

Blaya (2003)³⁶, coordenadora do Observatório Europeu de Violência Escolar, apresenta alguns resultados de uma pesquisa comparativa entre a França e a Inglaterra que teve como foco de estudo a relação da atmosfera escolar e a violência nas instituições de ensino.

A autora esclarece que, a partir de outras pesquisas realizadas, chegou-se à seguinte concepção de atmosfera escolar:

Por atmosfera escolar, entendemos a qualidade do ambiente da escola e o nível de bem-estar físico e emocional de seus alunos, independentemente de suas dificuldades sociais de origem, bem como as inter-relações percebidas e vivenciadas por seus protagonistas, que influenciam seu comportamento e que têm como base as relações interpessoais entre alunos, alunos e professores, e administradores e pais de alunos. (BLAYA, 2003, p. 39)³⁷.

No estudo em pauta a definição de violência não foi dada de antemão, permitindo, assim, que os entrevistados explicitassem o que entendiam por violência. A autora situa, ainda, que - segundo a maioria dos estudos - entre os 11 e 14 anos de idade verifica-se a maior incidência de episódios de violência escolar, motivo pelo qual a pesquisa foi realizada incluindo os alunos desta faixa etária.

Os resultados da pesquisa indicaram que o clima geral das escolas pesquisadas mostrou-se muito melhor na Inglaterra do que na França. A análise das respostas dos alunos aponta que na França aparecem como piores alguns fatores como: o sentimento de insegurança, incluindo a violência no entorno da escola; as relações interpessoais e a percepção da gestão da disciplina.

Alguns aspectos são ressaltados pela autora, tais como: o papel fundamental desempenhado pelas lideranças das escolas inglesas no incentivo a uma dinâmica educacional global e a um clima positivo na escola; uma liderança pedagógica e abertura à comunidade.

Algumas observações são também pertinentes: os professores ingleses permanecem na escola por um período de, aproximadamente, trinta horas semanais, enquanto que os franceses costumam ir à escola apenas para dar aulas, com carga horária semanal de dezoito horas. Os professores franceses efetuam em casa trabalhos de preparação de aulas e correção de tarefas dos alunos. Tal

³⁶ BLAYA, Catherine. Elementos de reflexão a partir do comparativismo europeu. In: Desafios e alternativas: violência nas escolas. Brasília: UNESCO; UNDP, 2003.

³⁷ A autora identifica em seu trabalho os pesquisadores que contribuíram para esta concepção de atmosfera escolar.

circunstância provoca nos professores o sentimento de isolamento, com reflexos no espírito de equipe, qualidade do trabalho e nas relações entre o grupo. Os alunos, por sua vez, queixam-se do distanciamento de seus professores.

Outro dado destacado pela autora diz respeito ao quadro negativo de interações entre os professores franceses e os pais. A pesquisa detectou que as relações são fracas, resultante de um hiato crescente entre os pais das classes populares e os professores. Nas palavras da autora:

No entanto, nas escolas que se esforçam por estabelecer maior comunicação com os pais, este hiato se vê reduzido, e os pais passam a participar mais da vida das escolas. Isso se deve às políticas de conferir maior poder às famílias, bem como à participação regular delas na vida da escola, comparecendo a reuniões mensais, prestando apoio como auxiliares de turma nas escolas primárias [...]. (BLAYA, 2003, p. 50).

Na Inglaterra as instituições educacionais mantêm maior abertura e interação com as comunidades próximas. Algumas escolas funcionam como centros de educação continuada, oferecendo aos moradores eventos culturais, sendo os mesmos realizados fora do horário de aulas.

Ao observar as respostas dos adultos foi constatado que “nas escolas onde há queixas sobre a direção, existem problemas de clima, e conseqüentemente, verifica-se um sentimento de insegurança.” (BLAYA, 2003, p. 48). E ainda: “nas escolas onde se pratica a resolução pacífica de conflitos e onde a convivência é favorecida, os níveis de violência são mais baixos.” (BLAYA, 2003, p. 48).

A autora observa que na Inglaterra os diretores das instituições também lecionam, o que favorece o conhecimento dos alunos individualmente. Na França isso não ocorre e os alunos, geralmente, só comparecem ao gabinete do diretor mediante encaminhamento de professores para a resolução de problemas disciplinares. Outra diferença mencionada diz respeito à aplicação de normas disciplinares. Nas escolas francesas foi constatado que há menos trabalho de equipe e, desta forma, o regulamento não é aplicado de maneira uniforme pelos professores. Alguns aplicam sanções e outros não, pelos mesmos motivos. Tal fato gera divergências entre os mesmos e interfere no julgamento dos alunos sobre questões de justiça. Estas situações favorecem o antagonismo entre os alunos e professores e criam uma atmosfera propícia ao surgimento de conflitos e práticas de incivildade que, muitas vezes, evoluem para a violência.

Nesta pesquisa ficou claro que não se pode afirmar a fatalidade na violência escolar. Todas as escolas estudadas - francesas e inglesas – localizavam-se em

áreas urbanas de baixo nível sócio-econômico, o que poderia representar maiores riscos. Contudo, a pesquisa apontou que alguns fatores podem contribuir para uma atmosfera mais positiva ou mais deteriorada. Dentre os fatores que contribuem para um clima mais positivo, a autora sublinha: uma concepção do papel do professor que inclui práticas reflexivas e um conhecimento maior dos alunos e de suas condições de vida; a importância de um local de trabalho único, facilitando o engajamento nos projetos da escola; a maior escuta dos alunos e relações mais próximas entre alunos e mestres; uma gestão da disciplina coerente e pautada em princípios de retroação positiva, o que contribui para um sentimento maior de justiça; mobilização no sentido de apoio e inclusão dos pais na vida escolar, não sendo os mesmos, portanto, estigmatizados; criação de vínculos fortes com a comunidade, possibilitando um sentimento de participação e solidariedade.

Alguns autores como, por exemplo, Farrington (2002)³⁸ trabalham com a identificação de fatores de risco para a violência juvenil. Cowie (2003, p. 119, grifo da autora)³⁹ define que “os *fatores de risco* são os que aumentam as probabilidades de um indivíduo vir a desenvolver problemas diante das situações adversas, sem que, em si, sejam necessariamente causadores dessas dificuldades”. A autora esclarece que

enquanto os trabalhos anteriores tendiam a se concentrar nas características individuais dos agressores e de suas vítimas, os estudos de intervenção mais recentes enfocam mais o contexto social no qual vivem os jovens, conferindo grande importância aos principais fatores que influenciam o desenvolvimento social: famílias, grupo de colegas, escolas e a comunidade mais ampla. (COWIE, 2003, p. 136).

Debarbieux (2002) - diretor do Observatório Europeu de Violência Escolar, conforme já informado anteriormente na presente dissertação - analisa a atuação da mídia, bem como algumas linhas de investigação que vêm sendo adotadas em relação à temática da violência escolar e explicita seu posicionamento.

O autor tece uma crítica à atuação da mídia em campanhas que destacam, de forma exagerada, fatos raros e espetaculares na maior parte dos países europeus e, ainda, nas Américas, apontando que as mesmas descrevem

explosões de barbarismo infantil, associadas a um discurso trôpego sobre o declínio dos padrões educacionais (tendo como alvo as famílias de pais

³⁸ Para maiores informações consultar: FARRINGTON, David P. Fatores de risco para a violência juvenil. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Org.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.

³⁹ COWIE, Helen. Juventude e violência: um relatório para a conferência da UNESCO. In: *Desafios e alternativas: violência nas escolas*. Brasília: UNESCO; UNDP, 2003.

solteiros), e com explicações simplistas sobre os efeitos da influência direta da violência na televisão ou nos *videogames*, e também sobre as mazelas da imigração. (DEBARBIEUX, 2002, p. 71, grifo do autor).

No tocante à abordagem dos fatores de risco, opina que “só tem valor quando centrada nas condições sociais e institucionais que produzem estes riscos” (DEBARBIEUX, 2002, p. 73), apresentando limitações quando situada em nível individual.

Ele reconhece a influência que fatores familiares possam ter sobre as condutas das crianças nas escolas, mas avalia que a explicação para a violência não deve ser buscada apenas em nível individual, sendo mais indicada a análise de dificuldades cumulativas vivenciadas de forma coletiva nas escolas que não conseguiram criar um clima de harmonia. Nesta proposta de análise contextual os problemas individuais ou familiares representam uma das possíveis variáveis, cabendo considerar, também, as variáveis estruturais, as condições sociais e institucionais, o sistema educacional e político. Debarbieux se alinha com outros autores que optam pela investigação de características que fazem com que uma escola corra ou não o risco de se ver envolvida em violência, ressaltando que a violência na escola deve ser analisada macro e microsociologicamente. Esclarece que as causas são múltiplas, densas e complexas e podem ser tanto exógenas quanto endógenas.

Como exemplos de variáveis exógenas Debarbieux cita as relacionadas ao bairro, ao sistema econômico, falhas familiares ou das políticas públicas. Abramovay e Rua (2002) acrescentam outros fatores que costumam ser citados por diferentes autores como, por exemplo, as relações raciais e questões de gênero (masculinidade/feminilidade).

Como exemplo de causas endógenas Debarbieux menciona o grau de organização ou desorganização local. O autor sublinha que conflitos internos das equipes de adultos favorecem efeitos escolares negativos e, inversamente, a mobilização coletiva no interior das escolas e no nível de parcerias externas tem sido considerada uma maneira possível de atuação. Abramovay e Rua (2002) acrescentam outros aspectos que costumam ser apontados na literatura referente ao assunto, a saber: a idade e a série ou nível de escolaridade dos estudantes; o comportamento dos professores em relação aos alunos e à prática educacional; a disciplina e as regras da escola; o impacto do sistema de punições. A pesquisa de

Blaya (2003) examina algumas destas variáveis, articulando-as com a atmosfera escolar.

Abramovay e Rua (2002) se alinham com outros pesquisadores que entendem que, além de enfoques multidimensionais, a análise das situações de violência escolar exige uma abordagem transdisciplinar, com a contribuição das ciências da educação, da sociologia, da psicologia, da ciência política e da justiça criminal. As autoras argumentam que, no debate sobre a violência escolar, há uma tendência a que sejam enfatizados os fatores externos à escola, o que neutraliza a responsabilidade do sistema escolar no reconhecimento do fenômeno e no seu combate. Por estes motivos, as autoras optam por recorrer a enfoques multidimensionais, “nos quais se aponta um conjunto de fatores como prováveis causas da violência, sejam eles internos ou externos à escola”. (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 29).

Cabe acrescentar a contribuição do trabalho de Abramovay (2003)⁴⁰ que, mantendo a mesma concepção apresentada no parágrafo anterior, focaliza o ambiente escolar e aponta algumas situações que, no limite, podem favorecer a ocorrência de violência. A seguir encontram-se registrados alguns dos exemplos citados: atos de indisciplina; carência de recursos humanos e materiais; falta de explicitação das normas de organização da escola; ausência de investimento em material e equipamento físico (biblioteca, laboratórios, quadras de esporte etc); falta de qualificação pedagógica; falta de professores; baixos salários de docentes e funcionários; espaço físico descuidado ou desorganizado; autoritarismo na gestão escolar; falta de diálogo entre os integrantes da escola; falta de incentivo aos jovens no sentido de participação na gestão escolar; ausência de mobilização ou de ações visando a interação da família e da comunidade. A autora pondera que “essas situações devem ser pensadas de forma integrada, pois se interpenetram, não havendo entre as mesmas uma relação de causalidade, mas de profunda interdependência.” (ABRAMOVAY, 2003, p. 187).

A análise macrosociológica é introduzida por Debarbieux (2002) a partir de considerações sobre desigualdade e exclusão social e suas relações com a escola e a temática em foco.

⁴⁰ ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). Escolas inovadoras: um retrato de alternativas. In: Desafios e alternativas: violência nas escolas. Brasília: UNESCO; UNDP, 2003.

O autor pondera que a desigualdade faz parte de uma comunidade global de problemas, manifestando-se em escala planetária – globalização da desigualdade – e afetando os bairros das classes trabalhadoras em diferentes países, sejam eles mais desenvolvidos ou em dificuldades. Ele menciona como exemplo que avaliações recentes na França indicam a importância de equipes estáveis de professores e funcionários para que possa ser construída uma “cultura escolar”, considerada indispensável. Nas escolas dos subúrbios de Paris - onde a rotatividade da equipe chega a 80% - foi observado um aumento da violência; por outro lado, houve uma redução do fenômeno no Sul da França, onde a equipe de professores é mais estável. Os cortes de funcionários também apresentaram consequências negativas importantes. Os resultados da avaliação apontam para a necessidade de “um Estado que seja capaz de implementar o desejo político de neutralizar a desigualdade” (DEBARBIEUX, 2002, p. 74).

Debarbieux (2002) sublinha que a maioria dos sociólogos franceses considera a exclusão social uma das mais significativas causas de violência nas escolas. Acrescenta que, de forma similar, muitos estudos anglo-saxônicos descrevem o impacto da exclusão social no clima escolar, no comportamento dos alunos, na intimidação por colega. Contudo, outros autores como, por exemplo, Minayo e Souza (1998) alertam para o aumento da participação de jovens das classes média e alta nas atividades ilícitas e na prática de crimes e, ainda, para situações em que se observa que, em uma mesma família, um membro opta por comportamentos violentos e outro não. Tais exemplos indicam que a variável em foco - exclusão social - não pode ser considerada como determinante da violência, apesar de sua relevância.

Sposito (2002, p. 73)⁴¹ analisa que na “equação escola e violência social, é preciso considerar que a acentuação dos processos de exclusão social constitui fator de risco para a violência”, embora não se possa estabelecer uma relação de causalidade entre miséria e violência.

⁴¹ SPOSITO, Marília Pontes. Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução da violência em meio escolar. In: Pro-Posições - Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação da UNICAMP, v. 13, n. 3 (39), p. 71-83, set./dez. 2002.

Bazílio e Kramer (2006)⁴² abordam em seu trabalho “a questão da violência como estratégia que materializa o grau máximo da desigualdade e da exclusão”, acrescentando que o propósito da reflexão consiste em “apontar alguns aspectos do contexto de violência praticada contra/por crianças e jovens que têm impacto nas atitudes dos adultos, especialmente professores.” (BAZÍLIO; KRAMER, 2006, p. 109). Os autores iniciam a reflexão pontuando a desigualdade e a exclusão como questões centrais na discussão sobre a violência e alertando que reconhecer a presença da violência na tradição brasileira é fundamental para que se possa combatê-la. Nas palavras dos autores:

Abordar a violência ao lado da questão da desigualdade e da exclusão (e de seus riscos maiores, a escravidão e a eliminação ou o extermínio) significa levar em conta os complexos processos de socialização vividos na história passada e na contemporânea. Trata-se de imensos contingentes populacionais que sistematicamente têm sido expropriados de seus direitos básicos a bens materiais e culturais e que, portanto, não conseguem conhecer e elaborar seu próprio passado, ou seja, ficam excluídos de processos de socialização que lhes permitiriam se ver como sujeitos não só produzidos, mas também produtores de história e de cultura. (BAZÍLIO; KRAMER, 2006, p. 111).

O estudo de Abramovay et al. (2002) apresenta a conceituação de exclusão social que vem sendo adotada nos trabalhos desenvolvidos pela UNESCO:

[...] se entende a exclusão social como a falta ou a insuficiência da incorporação de parte da população à comunidade política e social [...]. Ou seja, ao situar sujeitos à margem do contrato social negam-se, formal ou informalmente, os seus direitos de cidadania – como a igualdade perante a lei e as instituições públicas – a proteção do Estado e o seu acesso às oportunidades diversas, quais sejam, de estudo, profissionalização, trabalho, cultura, lazer, entre outros bens e serviços do acervo de uma civilização. (ABRAMOVAY et al., 2002, p. 124).

Enfatiza, ainda, que nesta perspectiva a exclusão social não se limita à desigualdade econômica. Abrange processos e dimensões culturais e institucionais “por intermédio dos quais numerosas parcelas da sociedade se tornam e permanecem alheias ao contrato social, privadas do exercício da cidadania, desassistidas pelas instituições públicas, desamparadas pelo Estado.” (ABRAMOVAY et al., 2002, p. 124). Tal conceituação apresenta alguns pontos de interseção com as idéias expressas por Bazílio e Kramer (2006). Nesta mesma linha de pensamento pode ser incluído o trabalho de Minayo et al (1999). Os autores complementam que o conceito de cidadania tem como pressuposto a

⁴² BAZÍLIO, Luiz; KRAMER, Sonia. Solidariedade em tempos de violência – apontamentos e inquietações. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. Infância, educação e direitos humanos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

universalização dos direitos e ponderam que a existência de uma lei não significa necessariamente a sua garantia de execução. Pontuam que “no Brasil, mais especificamente, existe um grande fosso social que separa a legislação vigente, a realidade social e as práticas de legitimação de seus conteúdos”. (MINAYO et al., 1999, p. 17).

Ao analisar o caso brasileiro Bazilio e Kramer (2006, p. 111) identificam uma situação onde “a desigualdade estrutural é agravada por uma conjuntura de exclusão” e encaminham considerações sobre a banalização da violência:

Historicamente, a violência foi sempre usada como marca de dominação de uma classe social sobre outra, de um gênero, de uma idade, de um grupo social sobre outro. Mas parece agora que ela se generaliza e se transforma em moeda corrente em nossa sociedade. (BAZILIO; KRAMER, 2006, p. 111).

Zaluar (2003, p. 52)⁴³, considerando o contexto brasileiro, avalia que a exclusão “decorre da escola inadequada, da violência policial e da preferência judicial contra os jovens que começam a se envolver nas atividades criminosas”, esclarecendo, contudo, que estas explicações não são suficientes. Complementa com as seguintes considerações:

São principalmente os homens jovens, negros, pardos e brancos pobres que, após várias repetições, deixaram a escola e não conseguiram o nível educacional cada vez mais necessário no mercado de trabalho da economia globalizada, que estão se reunindo em galeras ou quadrilhas. São também os jovens que tiveram experiências dolorosas, violentas e injustas com as instituições encarregadas de representar a lei para aqueles que optam mais facilmente pelas atividades ilegais ou pela carreira criminosa. Nesses últimos casos, a situação deles é verdadeiramente trágica, pois acabam deixando suas vidas, seja nas mãos de policiais violentos, seja nas mãos de seus colegas e comparsas. (ZALUAR, 2003, p. 52).

O trabalho de Peralva (2000)⁴⁴ introduz novos elementos na análise da violência .

Peralva (2000, p. 73, grifo da autora) ressalta que, no Brasil, “o retorno à democracia efetuou-se *pari passu* com uma intensificação sem precedentes da criminalidade.” Acrescenta que

O número de delitos já havia aumentado nos anos 70. Mas foi nos anos 80, no exato momento em que a abertura política se iniciava, que o crescimento das taxas de homicídios se acelerou, atingindo patamares até

⁴³ ZALUAR, Alba. Gangues, Galeras e Quadrilhas: globalização, juventude e violência. In: VIANNA, Hermano (Org.). Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

⁴⁴ PERALVA, Angelina. Violência e democracia: o paradoxo brasileiro. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

então desconhecidos e combinando-se a outras formas de violência múltiplas e fragmentárias. (PERALVA, 2000, p. 73).

A autora sublinha que o fenômeno registrado acima é bastante complexo, não havendo explicações simples. O assunto tem provocado nas últimas décadas inúmeros debates. Gonçalves e Sposito (2002, p. 102)⁴⁵ reafirmam: “o tema da violência na sociedade brasileira ganha o debate público com o processo de democratização.”

Segundo Peralva (2000, p. 177) a “redemocratização no Brasil não se limitou a um mero fato político, posto que veio imbricada em um conjunto de outras mudanças”, sendo registrada, também, a prolongada crise econômica como pano de fundo na época. Os trabalhos de outros autores ratificam este registro:

No início dos anos 80, o Brasil vivia uma das piores crises de sua história. A recessão econômica atingia seu ponto mais alto e o desemprego chegava a limites preocupantes. A economia informal cresceu em todos os setores: vendedores de sinal, camelôs, biscateiros, guardadores de automóveis apareceram em número cada vez maior. E o setor mais subterrâneo, porque ilegal, desta economia desenvolveu-se ainda mais rapidamente: o tráfico de drogas, feito à luz do dia em vários pontos da cidade, em especial em favelas e bairros pobres. (ZALUAR, 1992, p. 19).⁴⁶ O processo de democratização coincide com grave crise econômica e com fortes restrições à capacidade do Estado em recuperar a condição para promover o crescimento econômico. Assim, a crise afeta a capacidade do estado em investir em todas as áreas; saúde, educação, justiça e segurança pública. (CARDIA, 1997, p. 27).⁴⁷

Não se pretende na presente dissertação abordar os eixos interpretativos apresentados por Peralva na discussão sobre o aumento da violência neste período, mas apenas assinalar alguns pontos de seu trabalho que remetem à inserção da juventude na criminalidade.

Segundo Peralva (2000):

O crescimento da criminalidade é inseparável da desorganização que afetou as instituições responsáveis pela ordem pública, no curso de uma transição democrática longa e difícil. Exacerbou-se a violência policial contra a população civil e acentuou-se o comprometimento da polícia com o crime. A delinqüência de oportunidade foi estimulada pela ausência de políticas eficientes de manutenção da ordem. A segurança privatizou-se e os fenômenos de justiça ilegal ganharam importância. [...] A incapacidade do Estado em garantir a ordem pública engendrou formas particulares de violência que, por sua vez, delinearam o quadro dos novos

⁴⁵ GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, p. 101-138, mar. 2002.

⁴⁶ ZALUAR, Alba. Nem líderes nem heróis: a verdade da história oral. In: ZALUAR, Alba. (Org.). Violência e educação. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992. (Educação hoje e amanhã).

⁴⁷ CARDIA, Nancy. A violência urbana e a escola. In: GUIMARÃES, Eloisa; PAIVA, Elizabeth (Org.). Violência e vida escolar. Contemporaneidade e Educação: revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), Ano II, n. 2, p. 26-69, 1997.

conflitos socioculturais e a maneira pela qual a juventude pobre estruturou a percepção dos riscos que parecem pesar sobre o seu futuro. (PERALVA, 2000, p. 87).

A autora argumenta que a intervenção violenta dos policiais no cotidiano dos jovens favelados faz com que a polícia seja percebida não como proteção, mas como seu oposto. Argumenta, ainda, que há que se considerar também a sua ambivalência, já que a corrupção expressa a sua outra face. A forma de intervenção policial passa, assim, a constituir um elemento de fundamental importância no sentimento de risco de morte que acompanha os jovens constantemente. Por outro lado, a favela – quando sob a influência do tráfico – parece unida ao olhar externo, mas quando vista por dentro aparece dividida pelos diferentes interesses de grupos, configurando uma guerra interna. A força do narcotráfico se acentua diante do sentimento de revolta - e não de proteção – causado pela polícia. Diante desta situação a autora pontua que:

Contornar o risco de morte, embora empreendimento árduo, pode parecer a alguns preferível ao risco de engajamento no narcotráfico. Outros, ao contrário, tentarão limitar este risco geral e onipresente pela assunção direta do risco que o narcotráfico implica, e nesse caso efetivamente levarão em conta as vantagens materiais que o crime pode proporcionar. (PERALVA, 2000, p. 137).

Destaca que “esse risco é tão determinante que embaralha os critérios de escolha”. (PERALVA, 2000, p. 134).

A autora relembra que, paralelamente, os elevados índices de violência letal encontram-se vinculados à existência de armas ao alcance da população e à ausência de controle sobre a circulação das mesmas. Sublinha, ainda, que a impunidade favorece a delinqüência e que a criminalidade atual adquiriu a forma de funcionamento em rede .

Bazílio e Kramer (2006) ressaltam alguns aspectos preocupantes que dizem respeito às crianças e jovens e que podem ser entrelaçados às considerações apresentadas por Zaluar (2003) e Peralva (2000). Um destes aspectos refere-se exatamente às elevadas taxas de mortalidade juvenil.

Diversos estudos têm enfatizado o alto índice de óbitos de jovens de 15 a 24 anos e alertado para o que representam as mortes violentas dos jovens brasileiros. Encontram-se abaixo registrados alguns dados ressaltados pelos pesquisadores.

Waiselfisz (2006)⁴⁸ informa que estudos históricos realizados em São Paulo e no Rio de Janeiro mostram que há cinco ou seis décadas os jovens morriam em decorrência de epidemias e doenças infecciosas que foram, no entanto, sendo substituídas pelas chamadas “causas externas” como homicídios, suicídios, acidentes de trânsito. Cardia (1997) já alertava, na época de publicação de seu trabalho, para o crescimento de homicídios, sendo esta causa identificada como a principal responsável pela mortalidade de jovens da faixa etária acima mencionada, sobretudo do sexo masculino e moradores de áreas mais pobres. O trabalho de Abramovay et al (2004)⁴⁹ registra que, em estudo realizado pela UNESCO em 1998, o Brasil ocupava a 3ª posição, dentre 37 países analisados, na categoria homicídios e outras violências praticadas contra jovens, ressaltando que houve no período de 1979 a 1996 um aumento de 135% de mortalidade pelos fatores apontados e que nas capitais do país os índices foram ainda maiores. O estudo de Abramovay e Avancini (2003, p. 7)⁵⁰ sublinha que “os jovens se tornam alvos privilegiados da violência, a qual tem fortes laços com a condição de vulnerabilidade social em que se encontram.” Waiselfisz (2006) informa que em 1998 foi elaborado o primeiro Mapa da Violência: Os Jovens do Brasil, seguido de mais três mapas divulgados em 2000, 2002 e 2004. Acrescenta que no mapa de 2006 foram atualizadas as informações contidas nas versões anteriores, cobrindo a década 1994/2004. O estudo revelou que os homicídios, suicídios e acidentes de trânsito se tornaram responsáveis por quase 2/3 das mortes de jovens brasileiros. O estudo confirma dados já delineados anteriormente, que indicam que os jovens e adolescentes do sexo masculino, afro-descendentes, com baixa escolaridade e pouca qualificação profissional, que residem em bairros pobres ou nas periferias das metrópoles, constituem o principal grupo de risco para mortalidade por homicídio na população brasileira. Waiselfisz (2007)⁵¹ esclarece que o recente trabalho – Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros – trata-se de versão mais detalhada e abrangente do que o trabalho de 2006. Pontua que houve a intenção de aprofundar a investigação sobre a violência, confirmando-se um novo desafio na evolução do fenômeno, qual

⁴⁸ WAISELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência 2006: os jovens do Brasil. Brasília: OEI, 2006.

⁴⁹ ABRAMOVAY, Miriam et al. Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

⁵⁰ ABRAMOVAY, Miriam; AVANCINI, Marta Franco. A Violência e a Escola: O Caso Brasil. In: SEGUNDA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA, II, 2003, Québec/Canadá. Disponível em: <<http://www.ucb.br/observatorio/index.php?page=artigos>>. Acesso em 30 nov. 2006.

⁵¹ WAISELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros. Brasília: OEI, 2007.

seja, a interiorização da violência. O fenômeno já não pertence apenas às metrópoles; vem se reproduzindo no interior do país o ambiente violento dos grandes centros urbanos.

Segundo Waiselfisz (2007) as mortes por violência funcionam como um indicador geral de violência na sociedade. O autor avalia – considerando como referencial o conceito de violência elaborado por Michaud (1989), já apresentado na presente dissertação - que a violência “cobre um espectro significativamente mais amplo de comportamentos do que as mortes por violência”. (WASELFISZ, 2007, p. 14). Contudo, justifica a utilização deste indicador com os seguintes argumentos:

Nem toda violência, sequer a maior parte das agressões cotidianas, conduzem necessariamente à morte de algum dos protagonistas. Porém a morte revela, *per se*, a violência levada ao seu grau extremo. Da mesma forma que a virulência de uma epidemia é indicada, freqüentemente, pela quantidade de mortes que ela causou, também a intensidade nos diversos tipos de violência guarda estreita relação com o número de mortes que provoca. (WASELFISZ, 2007, p. 14, grifo do autor).

Complementa, ainda, que para esta avaliação existem poucas alternativas, pois em pesquisas anteriores já havia sido comprovada a abrangência limitada ao ser utilizado outro indicador como, por exemplo, o registro de queixas à polícia. Foi verificado um percentual baixo de denúncias sobre casos de violência física, assalto/furto e violência no trânsito.

Cabe, ainda, acrescentar o conceito de juventude adotado nos trabalhos de Waiselfisz (2006, 2007). Diversos autores analisam a dificuldade em definir juventude. Nos dois trabalhos mencionados o autor optou por seguir as definições da Organização Pan-americana de Saúde (OPAS) e da Organização Mundial de Saúde (OMS), “nas quais adolescência e juventude se diferenciariam pelas suas especificidades fisiológicas, psicológicas e sociológicas” (WASELFISZ, 2006, p. 14).

Para a OPAS/OMS, a adolescência constitui um processo fundamentalmente biológico durante o qual se acelera o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade. Abrangeria as idades de 10 a 19 anos, divididas nas etapas de pré-adolescência (dos 10 aos 14 anos) e de adolescência propriamente dita (dos 15 a 19 anos). Já o conceito de juventude resumiria uma categoria essencialmente sociológica, que indicaria o processo de preparação para os indivíduos assumirem o papel de adultos na sociedade, tanto no plano familiar quanto no profissional, estendendo-se dos 15 aos 24 anos. (WASELFISZ, 2007, p. 13).

Encontram-se registrados, a seguir, alguns resultados do estudo e observações do autor:

Mesmo considerando o impacto das políticas de desarmamento implementadas em 2004, as taxas de violência homicida continuam extremamente elevadas. No nível internacional, entre 84 países do mundo,

o Brasil, com uma taxa total de 27 homicídios em 100.000 habitantes, ocupa a 4ª posição no *ranking*, só melhor que a Colômbia, e com taxas semelhantes às da Rússia e da Venezuela. As taxas de homicídio de 2004 são ainda 30 ou 40 vezes superiores às taxas de países como a Inglaterra, França, Alemanha, Áustria, Japão ou Egito. (WAISELFISZ, 2007, p. 22, grifo do autor).

O autor apresenta, também, a distribuição das taxas de homicídios na população total de cada Unidade Federada, no período 1994/2004. Observa que a distribuição é extremamente desigual:

As situações extremas vão de Pernambuco, Espírito Santo e Rio de Janeiro, com taxa em torno de 50 homicídios a cada 100.000 habitantes, até Piauí, Maranhão, Rio Grande do Norte e Santa Catarina, com taxa em torno de 11 ou 12 homicídios a cada 100.000, isto é, quase 5 vezes menos homicídios. (WAISELFISZ, 2007, p. 23).

O trabalho identifica, ainda, algumas das características da violência homicida:

1. As vítimas de homicídio são preferencialmente jovens [...].
 - a) É na faixa “jovem”, dos 15 aos 24 anos, que os homicídios atingem maior expressividade, principalmente na dos 20 aos 24 anos de idade, com taxas de 65 homicídios por 100.000 jovens.
 - b) É na faixa da minoridade legal, dos 14 aos 17 anos, que os homicídios vêm crescendo em ritmo assustador, com pico aos 14 anos, onde os homicídios, na década 1994/2004, cresceram 63,1%.
 - c) É dos 15 aos 29 anos de idade que as taxas cresceram mais na década, com índices bem diferenciados das restantes faixas etárias.
2. Com poucas diferenças entre as Unidades Federadas, a grande maioria (92,1%) das vítimas de homicídio é do sexo masculino.
3. Nos finais de semana, aumenta, em média, 73,7% o número de homicídios.
4. A taxa de homicídio da população negra é bem superior à da população branca. Se, na população branca, a taxa em 2004 foi de 18,3 homicídios em 100.000 brancos, na população negra foi de 31,7 em 100.000 negros. (WAISELFISZ, 2007, p. 23).

Aprofundando o estudo, o autor analisa as taxas médias de homicídios ocorridos nos período 2002/2004 no nível municipal. Os mapas são interpretados a partir de 6 categorias. Na categoria com 10% dos municípios com as maiores taxas de homicídio – de 29,7 até 165,3 homicídios em cada 100.000 habitantes – situa-se o grupo crítico. Waiselfisz (2007, p. 54) observa que: “Descontando o Distrito Federal, que não tem malha municipal, há unidades onde parte significativa dos municípios integra este grupo crítico. É o caso de Mato Grosso, Pernambuco, Rio de Janeiro e Rondônia.”

Cabe ressaltar que no estudo em pauta foram investigadas, além dos homicídios, outras causas externas de óbitos como acidentes de transporte e óbitos por armas de fogo. A opção por apresentar na presente dissertação apenas os

dados referentes aos homicídios justifica-se por sua maior incidência na população jovem, conforme apurado no trabalho de Waiselfisz (2007). Nas palavras do autor:

Se as taxas de homicídios totais do Brasil já são muito elevadas no contexto internacional, no terreno dos homicídios de jovens, essas diferenças tornam-se dramáticas. Os índices de homicídio juvenil são, proporcionalmente, acima de 100 vezes superiores aos de países como Áustria, Japão, Egito ou Luxemburgo.

Também nesse caso, a distribuição no território nacional é extremamente desigual, indo de extremos como Rio de Janeiro e Pernambuco, que ultrapassam a casa dos 100 homicídios em cada 100.000 jovens, até Rio Grande do Norte, Maranhão ou Santa Catarina, que não chegam a 20 homicídios em 100.000 jovens. (WASELFISZ, 2007, p. 68).

Analisando a tabela que apresenta a taxa de homicídios na população jovem por Unidade Federada, no período 1994/2004, é possível constatar que o Rio de Janeiro ocupa a posição de primeiro lugar, tanto em 1994 quanto em 2004.

A gravidade da vitimização juvenil é sublinhada pelo autor nas observações registradas abaixo.

Diversos outros fatos e situações verificados são também significativos, e alguns deles, bem preocupantes:

- . 39,7% das mortes de jovens acontecidas em 2004 foram por homicídio. Essa proporção vem crescendo de forma acelerada nos últimos anos. [...]

- . Em vários estados, como Rio de Janeiro, Espírito Santo e Pernambuco, os homicídios são responsáveis por mais da metade do total de mortes dos jovens.

- . Os avanços da violência homicida das últimas décadas no Brasil são explicados exclusivamente pelo aumento dos homicídios contra a juventude. [...] (WASELFISZ, 2007, p. 69, grifos do autor).

- . Da mesma forma que no total de homicídios, mas com maior intensidade ainda, existem entre os jovens 83,1% a mais de vítimas negras do que de vítimas brancas.

- . Com maior intensidade que na população total, 96,7% das vítimas de homicídio entre os jovens são homens.

- . Nos finais de semana, os homicídios juvenis aumentam 80% com relação aos dias da semana. (WASELFISZ, 2007, p. 72).

Cano (2007)⁵² ressalta em seu texto o perfil das vítimas e constata-se que basicamente, neste aspecto, coincide com os resultados apresentados por Waiselfisz (2007), embora este estudo não seja mencionado em seu trabalho. O autor encaminha algumas considerações - a partir de outros estudos - avaliando que, ao comparar as taxas de homicídios entre países, embora as variações sejam significativas, a desigualdade parece ter um peso maior, ou seja, em países mais desiguais observa-se uma tendência a que apresentem uma taxa mais alta de homicídio. Já na comparação entre os Estados do Brasil e entre os municípios do

⁵² CANO, Ignácio. Violência estrutural e suas repercussões na juventude. In: TAQUETTE, Stella R. (Org.). Violência contra a mulher adolescente/jovem. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007.

Rio de Janeiro o autor sublinha que são os mais urbanizados, e não os mais pobres, que sofrem maiores níveis de violência letal. Adverte, porém, que:

No entanto, quando analisamos as taxas dentro das cidades, pesquisas diversas em várias regiões metropolitanas brasileiras mostram que a incidência do homicídio é muito mais alta nas áreas pobres e carentes de recursos públicos do que nas áreas nobres. Em suma, é claro que a vitimização letal afeta, sobretudo, os pobres, mesmo que outros tipos de violência – como a doméstica e crimes contra a propriedade – possam ter alvos mais variados. (CANO, 2007, p. 46).

Gonçalves e Sposito (2002) alertam, no entanto, para o fato de que não é possível afirmar uma correlação direta entre a vitimização juvenil e a violência escolar, conforme registros abaixo:

[...] nem sempre os índices apresentados pelas pesquisas sobre a questão da violência em meio escolar coincidem com os índices mais gerais da violência que atinge os jovens [...]. Assim, estados em que ocorrem problemas intensos envolvendo agressões a professores ou a alunos nem sempre são os que apresentam maiores índices de violência sobre os jovens. Isso indica, ao menos, o acerto de reflexões realizadas internacionalmente e aqui no Brasil, que não associam diretamente o fenômeno da violência em meio escolar ao crescimento das situações de morte violenta e criminalidade que atingem jovens em algumas áreas urbanas. (GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p. 104).

No trabalho de Minayo et al (1999) o município do Rio de Janeiro é ressaltado como uma das áreas urbanas onde os problemas de violência social são muito acentuados. Os autores sublinham o elevado número de pessoas em situação de pobreza na região Metropolitana do Rio de Janeiro e localizam que o processo de exclusão se acirrou a partir da década de 80.

Abramovay e Avancini (2003) chamam a atenção para as disparidades econômicas regionais no Brasil, bem como para as suas diferenças culturais. Nunes (2003)⁵³ reafirma :

Ao caso brasileiro cabe agregar a característica de extrema desigualdade inter-regional. Os índices que nos colocam em posição inferior no *ranking* de indicadores de desenvolvimento social se devem principalmente às precárias condições de vida das classes trabalhadoras nas regiões Norte e Nordeste. Isolados, o Sul e o Sudeste caracterizam-se por índices de desenvolvimento sócio-econômico relativamente elevados. (NUNES, 2003, p. 146, grifo do autor).

O estudo de Torres e Marques (2004)⁵⁴ apresenta, no entanto, dados sobre a distribuição territorial da pobreza absoluta no Brasil que permitem outras leituras. Neste estudo foi adotado o entendimento de pobreza considerando-se como

⁵³ NUNES, Brasilmar Ferreira. Sociedade e infância no Brasil. Brasília: Editora UnB, 2003.

⁵⁴ TORRES, Haroldo da Gama; MARQUES, Eduardo. Políticas Sociais e Território: uma abordagem metropolitana. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 28-38, 2004.

referência as famílias com renda familiar *per capita* inferior a um quarto de salário mínimo. Os autores observam que, em escala nacional, não se pode considerar a pobreza um fenômeno metropolitano, apurando-se no total da população de regiões metropolitanas brasileiras um contingente de apenas 19,10% de pessoas nas condições especificadas. Acrescentam que este resultado é explicável, sobretudo, em decorrência da concentração de pobres em áreas urbanas e rurais do Nordeste. Contudo, a análise da distribuição dos pobres no Sudeste, indica que as regiões metropolitanas de São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte, respondem por uma parcela de 38,78%. Avaliam, assim, que mesmo em regiões mais desenvolvidas do país a pobreza pode ser considerada um fenômeno metropolitano.

Em outras palavras, estes dados indicam que a pobreza no Brasil apresenta uma espécie de “duplo” padrão. Por um lado, existe um importante componente de pobreza de origem rural, particularmente no Nordeste. Por outro, há também um significativo volume de pobreza metropolitana [...] (TORRES; MARQUES, 2004, p. 30, grifo dos autores).

Cabe incluir aqui a reflexão de Sposito (1998, p. 61):

No âmbito do binômio pobreza e violência, alguns estudos indicam que não são as regiões mais miseráveis do país aquelas que condensam maior índice de violência. Mais do que a pobreza em termos absolutos, seria uma certa exacerbação da desigualdade social – a extremada distribuição desigual da renda ao lado da convivência de dois mundos (o dos excluídos e o dos incluídos) – uma das molduras propícias às relações de violência e suas conseqüências sobre a escola. Talvez um exemplo importante dessa situação possa ser visualizado na cidade do Rio de Janeiro que constrói um espaço urbano no qual incluídos e excluídos vivem cotidianamente essa relação de confronto, de mútua negação – a abundância de um segmento diante da miséria do outro – e interações complementares entre esses mundos, expressas muitas vezes pelo consumo e tráfico de drogas.

Bazílio e Kramer (2006), como já apresentado na presente dissertação, ressaltam a importância de se levar em consideração os processos de socialização vividos no passado e na história contemporânea. Nunes (2003) analisa em seu trabalho as diferenças nas condições sociais infantis observadas no Brasil, conforme sintetizado abaixo.

O autor aponta algumas especificidades do universo infantil: a integração inicial realizada em ambiente familiar, restrito, onde a criança é valorizada no físico, nos desejos, nos gestos; a alteração desta representação em situação extrafamiliar, onde sua identidade e o tratamento recebido estão vinculados a outros critérios, que incluem, por exemplo, as suas formas de se comportar, de se vestir, sua aparência. Nunes ressalta que, num primeiro momento, as relações entre as crianças pequenas se caracterizam por um nível menor de rejeição entre si. Contudo, como o processo

de socialização da criança é construído a partir do modelo do mundo adulto, aos poucos a criança vai incorporando manifestações de diferenças como sendo naturais. A aparência e a posse de bens de consumo funcionam como signos que são reconhecidos pelas crianças. O autor observa que o padrão de consumo dos pais é reproduzido pelos filhos e as crianças desenvolvem, progressivamente, a capacidade de “emitir sinais preconceituosos a partir de signos reconhecidos.” (NUNES, 2003, p. 28).

O autor ressalta que as diferenças observadas entre os membros da sociedade brasileira remontam ao período escravocrata, consistindo, assim, em uma herança não superada. Introduce nesta discussão considerações sobre o discurso homogeneizante do Estado, avaliando que teoricamente se dirige a cidadãos iguais perante a lei. Situa, no entanto, o surgimento das classes sociais no Ocidente no processo desencadeado a partir da generalização da moeda e do estabelecimento do trabalho como a única via de acesso à recuperação de valores, ao reconhecimento social. E enfatiza que “no momento em que os despossuídos introjetam esse princípio, são legitimadas e criadas condições para se estabelecer o paradigma societário calcado na posse monetária [...]”. (NUNES, 2003, p. 34). Ele analisa a forma como se deu o processo de urbanização no Brasil, pontuando as desigualdades evidentes na infra-estrutura oferecida pelo Estado e pela iniciativa privada aos grupos mais favorecidos, em total contraste com as precárias condições dos espaços habitados pela população pobre. Avalia que a segregação do espaço impede contatos de crianças de estratos diferentes e contribui para que se desenvolvam sentimentos de desconfiança mútua. Acrescenta que “o ambiente familiar termina por estabelecer permanente prevenção entre indivíduos de estratos diferentes” (NUNES, 2003, p. 30). Exemplifica que este fenômeno de “estigmatização da pobreza” (NUNES, 2003, p. 30) pode ser constatado nos meios de comunicação, onde as crianças pobres são freqüentemente colocadas como culpadas de algo e, caso não tenham cometido qualquer infração, são consideradas culpadas por delitos que se imagina que cometerão no futuro. Desta forma, seus comportamentos são sempre avaliados a partir de aspectos negativos, conduzindo a sentimentos de desqualificação econômica e moral e à exclusão. O cotidiano de contrastes aos poucos vai solidificando nas crianças a consciência da diferença.

Nunes analisa a estratificação na sociedade brasileira, sublinhando a difícil mobilidade social e pontuando que, neste contexto, a socialização é um processo

plural. Esclarece que neste estudo a idéia de plural remete a uma lógica de exclusão.

Para analisar a instituição família, o autor apresenta a concepção de família como “fenômeno condicionado por fatores culturais” (NUNES, 2003, p. 53), pontuando a historicidade do fenômeno e sinalizando que “não se pode falar de ‘família’, mas de ‘modelos de família’ estruturalmente distintos [...]” (NUNES, 2003, p. 39, grifos do autor). Conclui que a família sofre os impactos das transformações culturais e aponta alguns exemplos, como as “famílias múltiplas” e as alterações decorrentes das mudanças nas relações de gênero, com efeitos nítidos na feminização do mercado de trabalho. O autor examina os processos específicos de relações estabelecidas nos diferentes modelos, esclarecendo que “numa mesma sociedade convivem lógicas familiares distintas.” (NUNES, 2003, p. 54). Enfatiza que “as diferenças sociais, econômicas e culturais que a sociedade brasileira consolidou nas últimas décadas geraram impactos diferenciados sobre indivíduos e mecanismos de socialização [...]”. (NUNES, 2003, p. 47).

No estudo em foco o processo de socialização é entendido como introjeção de uma ordem social nos indivíduos, sendo identificados o Estado e a família como os dois principais agentes. Avalia que as relações sociais passaram por grandes transformações com o fim da escravidão e com o processo de urbanização, mas conservando “sinais de racismo latente, de machismo rotineiro [...]”. (NUNES, 2003, p. 58). Neste mesmo período de transformações sociais e de valores a criança passa a ser vista como objeto de preocupação. A ação das famílias se faz presente nas relações cotidianas e o Estado assume em relação às crianças pobres uma prática “policialisca”, de repressão.

Nunes procede ao exame dos mecanismos de socialização de crianças fora do ambiente familiar e efetua esta tarefa analisando as instituições de responsabilidade do Estado e as da iniciativa privada, sendo constatadas as disparidades. Compara a socialização de crianças na classe média e nas classes pobres e conclui que “o contexto brasileiro tem dois universos distintos: pobres e excluídos; classe média e ricos.” (NUNES, 2003, p. 156), com processos diferenciados de socialização. Enfatiza que nas creches de classe média a individualidade mantém-se preservada, além de outras garantias asseguradas nas instituições. Nunes acrescenta que a renda dos pais permite “terceirizar a socialização dos filhos” (NUNES, 2003, p. 64), com atividades complementares. Ressalta que na socialização da classe pobre são

observados vários mecanismos (relações de vizinhança, filhos mais novos assistidos pelos mais velhos, soluções alternativas como as mães crecheiras, dentre outras) e que quando existe a presença do Estado a intervenção se dá de forma assistencialista, restringindo-se basicamente à garantia de higiene e alimentação. O autor aponta a insuficiência de programas governamentais de apoio às famílias e insiste que as ações recaem, geralmente, em políticas assistencialistas, que são apresentadas nos discursos governamentais como políticas sociais.

Nunes (2003) inclui em seu estudo dados estatísticos - obtidos em fontes oficiais e, em alguns casos, em publicação de jornais – que revelam que o Brasil, pela primeira vez nas últimas décadas, está vivendo uma situação de estabilidade econômica. Nunes (2003, p. 151) ressalta, porém, que este “quadro não desfaz as barreiras da pobreza para milhares de trabalhadores do Brasil”. O autor estabelece relações entre a situação apontada e o discurso neoliberal e alerta que é preciso pensar sobre a realidade do país.

Ele observa que “o preconceito contra pobres, implícito na sociedade brasileira, produz diferenças que transpõem a dimensão econômica e percorrem o cotidiano” e enfatiza, ainda, que “só dessa forma é possível entender a discriminação às crianças pobres” (NUNES, 2003, p. 151). Conclui que “nas relações infância e sociedade estão impregnadas diferentes concepções de cidadania, distintas práticas sociais.” (NUNES, 2003, p. 156).

Kramer (2006)⁵⁵ acrescenta alguns dados importantes para a discussão, encaminhando reflexões sobre as duas dimensões necessárias no Projeto político-pedagógico para a Educação Infantil.

No que diz respeito à dimensão política, a autora registra que:

[...] todo projeto de educação infantil deve afirmar a igualdade, entendendo que as crianças – também as de zero a seis anos – são cidadãos de direitos, têm diferenças que precisam ser reconhecidas e pertencem a diversas classes sociais, vivendo na maioria das vezes uma situação de desigualdade que precisa ser superada. Essa *dimensão política* do projeto político pedagógico pode ser identificada na luta que empreendemos, nos últimos anos, em defesa da educação infantil como direito: os movimentos em torno da Constituinte de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, pela LDB de 1996, as constituições estaduais, as leis orgânicas municipais têm como *mote*, têm como *direção*, *se projetam para* a afirmação da igualdade de todas as crianças de zero a seis anos e o reconhecimento de suas diferenças. (KRAMER, 2006, p. 55, grifos da autora).

⁵⁵ KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. Infância, educação e direitos humanos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

A autora defende que a educação da criança é um direito não apenas social, mas também humano. Esclarece que, em países periféricos como o Brasil, onde a maioria da população passou pela expropriação dos bens básicos, a educação da criança pequena constitui direito social por representar uma das estratégias de ação – devendo estar associada ao direito à assistência e à saúde – visando o combate à desigualdade. Consiste, ainda, em direito humano, “porque representa uma contribuição, dentre outras, em contextos de violenta socialização urbana como os nossos, que se configura como essencial para que seja possível assegurar uma vida digna a todas as crianças”. (KRAMER, 2006, p. 56).

Quanto à dimensão especificamente pedagógica Kramer (2006) avalia que na educação infantil é possível pensar um projeto que não assuma uma configuração escolar, que vá além do espaço da sala de aula. Esclarece que “o que caracteriza o trabalho pedagógico é a experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus, a arte”. (KRAMER, 2006, p. 60, grifo da autora). Acrescenta considerações sobre a interdisciplinaridade do campo pedagógico, que abrange também as dimensões estética e ética.

No tocante ao projeto político pedagógico sublinha que

O cuidado, a atenção, o acolhimento precisam estar presentes na educação infantil. A alegria e a brincadeira também. Mas nas práticas realizadas, as crianças aprendem. O saber não pode ser confundido com falta de liberdade. Afinal, o desafio é o fato de tornar possível uma escolaridade com liberdade. No que se refere à escola, é preciso que essa instituição imposta e obrigatória atue com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. No que se refere à educação infantil, é preciso garantir o acesso, de todos os que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender. Nos dois casos, é preciso enfrentar dois desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o desafio de pensar as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais. (KRAMER, 2006, p. 64).

Kramer (2006) adverte que é preciso impedir que se instale a dicotomia entre educação infantil e ensino fundamental e avalia que a experiência com a cultura seria um eixo de possível articulação das duas esferas. Ressalta, ainda, o entendimento de que, em qualquer idade ou nível de ensino, educar pressupõe sempre o cuidar. Reflete sobre a importância desta postura, sobretudo diante da violência e graves problemas enfrentados por crianças e jovens em seu cotidiano – violência doméstica, maus-tratos, abusos sexuais – e, inclusive, pelos adultos – conflitos, angústias, medo provocados por situações da vida – sejam eles

professores, pais ou funcionários. Lembra que “muitas vezes a escola é o único lugar onde alguém pode ouvir crianças e jovens e pode encontrar alternativas de atenção, apoio, acolhimento, encaminhar ao Conselho Tutelar etc.” (KRAMER, 2006, p. 78). Adverte, no entanto, que não é possível cuidar e educar em condições de precariedade:

E aqui reside a maior urgência: dotação orçamentária e condições concretas de ação pedagógica e de trabalho, a fim de assegurar a democratização da educação infantil de qualidade para as crianças – cidadãs de pouca idade – e para os jovens e adultos – cidadãos de todas as idades – que com elas trabalham, para que possam educar com dignidade e assim contribuam para garantir, com sua atuação e com o projeto político pedagógico, os direitos de todas as crianças. (KRAMER, 2006, p. 81).

O trabalho de Silva e Freitas (2006)⁵⁶ contribui com outras visões - que podem ser aproximadas ao trabalho de Nunes (2003) - sobre a infância e a juventude:

parte da infância e da juventude desfruta de condições privilegiadas de realizar seu tempo de não ser adulto; parte da infância e da juventude não desfruta de nenhuma condição para realizar seu tempo de não ser adulto, a começar pela imposição do dever de acelerar o tempo para sobreviver. (SILVA; FREITAS, 2006, p. 29).

Os autores utilizam as expressões “infância hiper-realizada” e “infância desrealizada” para denominar as situações acima mencionadas. Complementam que a criança que tem sua infância “desrealizada” trata-se da criança considerada vulnerável ou em situação de risco. Advertem, ainda, para o processo de estigmatização que acompanha estas crianças ou jovens, pontuando que “o aluno considerado vulnerável aos problemas sociais do seu lugar transformou-se rapidamente no ‘vulnerável em si’” (SILVA; FREITAS, 2006, p. 27, grifo dos autores), assumindo, inclusive, uma representação de ameaça.

Novaes (2006)⁵⁷ pondera que os diagnósticos sobre a condição juvenil devem considerar os efeitos negativos e positivos das diferenças regionais, das diferenças entre ser jovem no campo ou na cidade e, também, das diferenças entre cidades pequenas ou grandes, lembrando que “as particularidades locais podem atenuar ou acentuar alguns dos vários vetores que produzem e/ou reproduzem desigualdades sociais”. (NOVAES, 2006, p. 107). No tocante à relação exclusão social e

⁵⁶ SILVA, Ana Paula Ferreira da; FREITAS, Marcos Cezar de. Escolarização, trabalho e sociabilidade em “situação de risco”: apontamentos para uma antropologia da infância e da juventude sob severa pobreza. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude. São Paulo: Cortez, 2006.

⁵⁷ NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Org.). Culturas jovens: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

escolaridade, os resultados de suas pesquisas com jovens indicam que a escola sempre é citada como sendo uma das instituições sociais em quem mais confiam, sendo considerada um bom lugar para fazer amizades. Por este motivo vários jovens demonstraram ressentimento por não terem permanecido por mais tempo na escola. Além disso, a situação de saída prematura da escola é considerada uma marca de exclusão.

O trabalho de Rosemberg (2006)⁵⁸ menciona um estudo recente sobre o Brasil que aponta que uma das principais variáveis para a probabilidade de crianças brasileiras, de 7 a 14 anos, terem que trabalhar e não estudar é o fato de terem irmão em idade pré-escolar. Nas palavras da autora:

Para quem acompanha as dinâmicas familiares, a compreensão é simples: se a mãe de uma criança pequena não dispõe de alternativa de cuidado para seu filho, ou deixa de trabalhar e a família aloca a outro membro inativo a responsabilidade de produzir rendimentos ou se mantém trabalhando e outro membro inativo cuida da criança menor. (ROSEMBERG, 2006, p. 81).

Algumas reflexões de Bazílio e Kramer (2006) cabem ser acrescentadas aos encaminhamentos de Silva e Freitas (2006) e Rosemberg (2006). Os autores, ao analisarem questões relativas ao discurso contemporâneo da infância como construção social e da criança como cidadão e sujeito de direitos, pontuam algumas distorções que vêm sendo constatadas. Parece haver uma compreensão nas classes médias, reforçadas por esse discurso, de que as crianças necessitam ser atendidas em suas vontades, sobretudo em seus desejos de consumo. Todavia, das crianças de classes populares exige-se, com frequência, que assumam responsabilidades e exerçam funções que habitualmente caberiam a um adulto em outras classes sociais e que seriam remuneradas. Muitas vezes estas crianças são expostas a situações e problemas que ultrapassam suas possibilidades ou sua capacidade de compreensão. Os autores enfatizam que afirmar a criança como cidadã de direitos implica em entender que a mesma não pode ser privada do direito à brincadeira. Além de ter o direito de não trabalhar ou exercer as funções de adultos que lhes são transferidas, deveriam ser respeitadas no seu direito à

⁵⁸ ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, 2006. A autora informa que o estudo foi realizado por Levinson (1991) e nas referências identifica o trabalho: LEVINSON, Débora. *Children's labour force activity and schooling in Brazil*. Ann Arbor, University of Michigan, 1991. (Tese de Doutorado).

educação. Como também pontuado por Nunes (2003), os autores afirmam como essencial o papel do Estado e encaminham os questionamentos registrados abaixo.

Se o Estado não assume sua responsabilidade social, não fomenta políticas públicas, não implementa políticas sociais, como reverter esta desigualdade histórica? Sem políticas públicas voltadas para a área social, como falar em direitos? (BAZÍLIO; KRAMER, 2006, p. 122).

Ainda dentro deste primeiro eixo de abordagem cabe acrescentar a contribuição de Cardia (1997) sobre relações entre violência e escola. A autora examina em seu trabalho a violência nas escolas a partir da violência no bairro e na família, considerando em seu estudo a literatura internacional e dados coletados em três escolas municipais do Rio de Janeiro pelo Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC). As coletas foram realizadas a partir de 1994 e os trabalhos, incluindo o de Cárdua, foram apresentados no Seminário Internacional *A Realidade das Escolas nas Grandes Metrôpoles: Fluxo e Cotidiano Escolar*, organizado e promovido pelo IEC em 1997.

A autora descreve a baixa qualidade de vida de comunidades de periferias e de favelas, não só em termos de infra-estrutura, como também no que diz respeito à vida coletiva. Ressalta que nos locais onde não há muita violência, o lazer – ainda que restrito - se estende à parte externa da residência, mas em locais mais violentos as crianças permanecem trancadas dentro de casa, impedindo experiências com brincadeiras coletivas. Outros aspectos importantes são abordados:

Os bairros das cidades são hierarquizados segundo diferentes critérios: um deles é a violência; bairros mais violentos são menos valorizados e menos prestigiados e isso atinge a auto-imagem dos moradores frente ao resto da cidade. [...]

Quanto maior a violência, maior será o medo e menor será a satisfação com o bairro, a ligação com o lugar, a sensação de comunidade, a identificação com os outros, a disponibilidade para ações coletivas e para a cooperação. (CARDIA, 1997, p. 30) [...]

A fuga das famílias em melhores condições econômicas e sociais implica em um empobrecimento dos modelos de relacionamento interpessoal, familiar e social, de perfil profissional, de ascensão social, ou seja, reduz-se a diversidade de valores aos quais os moradores que permanecem estão expostos ou têm contato. (CARDIA, 1997, p. 31).

A autora analisa, ainda, a violência na família. Nas escolas estudadas, as respostas dos alunos indicam que, por exemplo, os castigos físicos não se limitam ao período da infância, mas estendem-se pela adolescência. Acrescenta que “vários alunos das três escolas mencionaram espontaneamente que apanham dos pais, principalmente quando são reprovados na escola” (CARDIA, 1997, p. 43). Outros motivos citados pelos alunos que provocam surras foram: “mentir para os pais, matar

aulas, ir visitar alguém sem avisar, chegar tarde em casa etc.” (CARDIA, 1997, p. 43). A autora observa, no entanto, que alunos e pais não falam abertamente sobre a violência doméstica, sobretudo por uma questão de auto-imagem e conclui que “espontaneamente relatam episódios de punição física por problemas na escola, mas parecem distinguir punição física de violência.” (CARDIA, 1997, p. 43).

Os resultados da pesquisa – considerando aspectos mencionados pelos professores - apontam para a precariedade da socialização na família. Foram constatadas situações de desconhecimento de princípios básicos de higiene; falta de afeto; pouco tempo de disponibilidade dos pais para os filhos; exposição de crianças ao comportamento sexual; uso de palavras ríspidas e palavrões nas relações familiares; falta de interesse pelo acompanhamento da vida escolar. Os professores avaliam que muitas famílias têm transferido para a escola a responsabilidade pela educação e civilização de seus filhos, sendo percebida, também, em alguns casos, a falta de apoio dos pais quando a escola tenta impor algum tipo de disciplina.

Cardia (1997) constata que alguns pais, assim como os professores, culpam as famílias pelos problemas manifestados por crianças e jovens. Ressalta, no entanto, que quando os pais fazem este comentário, estão se referindo às “outras famílias”, “aquelas que não cuidam dos filhos”, que deixam “os filhos se criando sozinhos.” (CARDIA, 1997, p. 53). Por outro lado, a autora observa que, nos casos em que os pais mantêm vínculos fortes com os filhos, além de supervisionar suas atividades, a família pode funcionar como um forte elemento moderador das conseqüências e efeitos da violência no bairro, evitando também o envolvimento dos filhos com a delinqüência ou gangues.

A autora destaca que

a combinação da presença de violência no bairro com a violência doméstica, quer como testemunhas ou vítimas, terá efeitos sobre o desempenho acadêmico das crianças e jovens que estão expostos a estas circunstâncias, sobre sua capacidade de adaptação a normas e disciplina e sobre a violência na escola [...] O mau desempenho escolar afeta a auto-percepção de competência e a motivação para as atividades escolares. (CARDIA, 1997, p. 50).

Enfatiza que os aspectos mencionados são associados a uma baixa auto-estima e à violência no interior das escolas, pois muitas brigas se iniciam por motivos fúteis e resultam da necessidade de preservação da auto-imagem e de manutenção do respeito dos outros.

Cardia (1997) chama a atenção para o que representa a decadência física das escolas, sobretudo para uma população que, com frequência, já carrega o estigma da moradia, que já tem a auto-estima afetada:

A estigmatização de quem lá trabalha e estuda não decorre só do fato de “ser a escola do município” mas por ser um espaço que o município não valoriza e portanto não cuida.[...]

Prédios degradados, grafitados, com ar de vandalizados convidam a maior degradação e violência. O descuido com os prédios sugere uma terra de ninguém, uma terra sem dono pode ser ocupada por aquele que tem força e coragem para fazê-lo. Para os jovens que têm baixa auto-estima, que não conseguem se vincular com a escola devido aos repetidos fracassos, vandalizar a escola (grafitando, destruindo ainda mais aquilo que já é destruído) é se apropriar dela e de certo modo vencê-la. (CARDIA, 1997, p. 56, grifos da autora).

Na pesquisa em pauta os pais atribuíram ao sistema educacional a responsabilidade sobre alguns aspectos, tais como: a falta de professores, a deficiência na manutenção das escolas, o excesso de alunos por classe, a escassez de funcionários para cuidar das crianças e jovens. Quanto ao último item apontado os pais demonstraram preocupação com as fugas dos alunos, com a necessidade de controle nos horários de entrada e saída para evitar a presença de estranhos na escola e com a supervisão dos banheiros para evitar situações de abuso sexual.

O histórico das políticas educacionais no Brasil permite constatar o longo percurso até que as camadas populares pudessem ter acesso à educação pública. Na presente dissertação não houve a intenção de refazer este percurso, mas apenas assinalar alguns marcos temporais e algumas questões contemporâneas que se relacionam com a temática em foco.

Guimarães (2003)⁵⁹ estabelece algumas relações entre violência e instituições sociais e, dentre estas instituições, ressalta a escola. Nas palavras da autora:

Em termos gerais, a relação entre violência e escola pode ser pensada tomando-se como referência o aumento dos índices de criminalidade, o adensamento e a mudança dos padrões de violência verificados nas últimas décadas, aliados às transformações da vida urbana, que vêm gerando novas formas de organização da vida da cidade, envolvendo e determinando alterações significativas na dinâmica social e institucional. (GUIMARÃES, 2003, p. 198).

A autora destaca ações que resultam do quadro de violência dominante nas ruas da cidade e que, freqüentemente, se manifestam nas imediações das escolas e se refletem no interior das mesmas, envolvendo situações diversas, tais como: assaltos a estudantes e professores em horários de entrada ou saída das aulas;

⁵⁹ GUIMARÃES, Maria Eloísa. Escola, galeras e narcotráfico. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

roubos de objetos ou peças de vestuário – por exemplo, tênis – para fins uso pessoal ou de troca por drogas; balas perdidas que atingem alunos dentro de salas de aulas etc. Ressalta, ainda, que:

Conjugando-se a esse contexto fortemente marcado por ações de violência, devem ser consideradas, contudo, as condições de generalização das oportunidades escolares no Rio de Janeiro e, em grande parte, no Brasil, que só recentemente atingem os padrões mínimos de universalização, em termos quantitativos, e que constituem um solo favorável à emergência desses processos, dada a débil inserção das escolas, entre as populações das áreas periféricas, enquanto espaço público capaz de promover sua efetiva incorporação à cidadania. (GUIMARÃES, 2003, p. 198).

A autora avalia que para atingir este objetivo – efetiva incorporação à cidadania - a escola pública precisaria proporcionar referenciais normativos de integração e instrumentos cognitivos que fossem capazes de promover a inserção destes alunos na vida social e cultural.

Guimarães (2003) observa que além da ação de grupos externos sobre a escola, outras formas de violência são introduzidas nas instituições escolares, sobretudo – mas não de forma exclusiva – nas que se encontram situadas em áreas periféricas. Segundo a autora, os estudantes acionam determinados mecanismos – produzidos pela insatisfação em relação às decisões tomadas pelas autoridades escolares – que geram processos adaptativos por parte da escola e resultam no comprometimento de normas disciplinares e na deterioração dos processos pedagógicos e da relação. Menciona como exemplos os desafios e ameaças de alunos direcionados a professores, diretores e funcionários, que incluem ameaças de danificação de bens, de punição física, de morte e, ainda, humilhação de autoridades escolares. Acrescenta a estes exemplos os conflitos constantes entre os alunos no interior das escolas. A autora destaca, no entanto, que apesar da gravidade destas situações, constata-se um quadro mais dramático em contextos onde há a ação de grupos organizados – narcotráfico e galeras - sobre a escola. A autora esclarece que estes grupos constituem duas redes que se entrecruzam em contextos e momentos específicos, ocasionando a subordinação da instituição escolar a interesses particulares e locais, o que compromete a autonomia relativa que a escola deveria gozar para responder às demandas da sociedade e das populações a que atende. Nas palavras da autora:

No contexto dessas relações, da tensão que se expressa entre narcotráfico, galeras e populações das áreas em que se inserem ou

daquelas que procuram incorporar, é que se pode compreender a intervenção das duas redes sobre a escola. (GUIMARÃES, 2003, p. 200).

Guimarães (2003) diferencia dois planos na ação do narcotráfico, conforme síntese abaixo registrada.

No primeiro plano situa a modalidade de ação que pode ser classificada como “acidental”. Neste plano estão incluídas ações “que ocorrem como efeito das guerras travadas entre as quadrilhas em disputa pelos pontos de distribuição da droga, quando toda a área ocupada, assim como os espaços adjacentes, são atingidos”. (GUIMARÃES, 2003, p. 201). Acrescenta que, nestes casos, não existem motivações “manifestas ou implícitas de envolvimento da instituição escolar em seu conjunto ou da totalidade do corpo docente ou discente”. (GUIMARÃES, 2003, p. 201). Como exemplos destas ações menciona:

[...] avisos dos *donos dos morros* aos diretores de escolas para que liberem os alunos mais cedo porque “vai ter tiroteio na área”, forma de proteger o conjunto do corpo escolar quando a escola se encontra na “linha do tiroteio” ou de evitar que o retorno dos alunos moradores do morro ocorra em meio à guerra; constituem-se em desdobramentos dos mecanismos de proteção e de convivência estabelecidos internamente com os moradores. Revelam-se, ainda, na depredação de prédios e na destruição de instalações e equipamentos das escolas situadas nas áreas de disputa por quadrilhas rivais, não raro determinando a suspensão das aulas, a redução dos períodos escolares e o fechamento dos estabelecimentos de ensino por certos períodos[...] (GUIMARÃES, 2003, p. 201, grifos da autora).

A autora também inclui nesta perspectiva as situações em que os prédios escolares são utilizados como depósito de drogas e armamento, sem a observação de testemunhas.

No segundo plano estão incluídas as ações organizadas com objetivos de controle, intervenção e envolvimento das instituições localizadas em áreas ocupadas pelo narcotráfico. As características destas ações podem ser claramente percebidas “no domínio explicitamente exercido pelo *chefe do morro*, resultando em sistemas de proteção/subordinação das instituições, a exemplo do que se obtém por parte dos moradores da localidade.” (GUIMARÃES, 2003, p. 202, grifo da autora). São exemplos destas ações: por um lado, as exigências de que novos professores sejam apresentados ao *dono do morro* para que possam transitar em segurança; por outro lado, a escola tem em troca a garantia – exceto nos períodos de guerra – de tranqüilidade necessária para sua sobrevivência ou funcionamento, ou seja, ficam proibidas as ações de pessoas da área no interior ou nas imediações da instituição. Desta forma, mediante trocas que se expressam sob a forma de acordos, sejam eles

explícitos ou tácitos, a escola fica incorporada aos sistemas de controle e de subordinação ao mundo do crime. Paralelamente, esta situação confere a estes grupos certa legitimidade, já que passam a ser reconhecidos como mediadores nos conflitos que possam atingir a escola e protetores da mesma. Guimarães (2003) sublinha que, nestes contextos, as galeras ou outros grupos juvenis⁶⁰ assumem importante papel.

A autora descreve diferentes situações de atuação destes grupos: em determinadas ocasiões as galeras participam, por períodos prolongados, do cerco da escola, com atitudes ameaçadoras, sem que ocorra qualquer ação efetiva; em outras, se efetua a invasão da escola. Na escola acontecem, por vezes, brigas com galeras rivais interrompidas, por exemplo, por seguranças em bailes. A escola é utilizada, então, como local para resolução de pendências iniciadas em outras instâncias. Inclui, ainda, em seu texto registros sobre ocasiões em que os traficantes utilizam os grupos de jovens em suas atividades de expansão de seus negócios ou de ampliação da área que controlam.

Entender a forma de relacionamento dos traficantes nos locais onde vivem faz-se necessário para a compreensão da lógica que se institui. Os traficantes costumam afirmar seu domínio instituindo sistemas próprios de poder que se apóiam na força das armas e, simultaneamente, na intervenção que operam, em vários níveis, na vida dos moradores. Em algumas situações acabam suprindo funções que seriam da responsabilidade do Estado e, desta forma, determinadas práticas são reconhecidas como legítimas ou com certa legitimidade. Nas áreas ocupadas adquirem condições de sobrevivência e expansão dos negócios mediante as práticas assinaladas, como pontua a autora:

seja pela submissão dos moradores, seja por outro processo que a ela se articulam, o de sua proteção contra os bandidos “menores” da própria área e contra os bandidos de outras localidades, e a garantia de certa paz local, ao mesmo tempo que lhes proporciona, em diferentes níveis, determinados “serviços” (construção de quadras e praças, acesso a medicamentos e assistência hospitalar, alimentação, entre diversos outros) e diferentes oportunidades de lazer ou, ainda, através da intervenção em práticas da vida cotidiana [...]. (GUIMARÃES, 2003, p. 11, grifos da autora).

O trabalho de Guimarães (2003) aponta, assim, para a seguinte conclusão sobre a intervenção do tráfico em escolas:

⁶⁰ GUIMARÃES (2003) apresenta em seu trabalho um amplo estudo sobre as galeras e outros movimentos juvenis. O assunto é também abordado por outros autores: ABRAMOVAY et al. (2004); ZALUAR (2003).

Sejam quais forem as formas que assume, a intervenção do tráfico sobre a escola produz-se na malha frouxa da ação do Estado, não só no nível das políticas sociais diluídas no caldo de interesses particularistas, mas na incapacidade demonstrada por este mesmo Estado de incorporar aos padrões da cidadania as diferentes regiões e os diferentes segmentos sociais. (GUIMARÃES, 2003, p. 219).

A autora chama a atenção também - além da área em que se situa a escola - para a abrangência de populações oriundas de diferentes morros, alertando que “a escola tende a se tornar tanto mais problemática quanto maior o número, em seu interior, de grupos de jovens oriundos de diferentes áreas ou pertencentes a galeras rivais” (GUIMARÃES, 2003, p. 203).

Guimarães (2003) analisa, ainda, algumas discussões e debates sobre a vida escolar que se multiplicaram a partir da década de 1960. Aponta discussões sobre as oposições entre “cultura escolar” e “cultura mundana “ou cultura da vida cotidiana”. A autora remete aos conceitos de Forquin (1993)⁶¹ e esclarece que a “cultura escolar”, nos termos do autor, traz, intrinsecamente, o caráter de universalidade, nele residindo o próprio sentido da experiência educativa [...]” (GUIMARÃES, 2003, p. 204). Complementa que

a especificidade da experiência educativa supõe sempre, nos termos do autor, a comunicação, a transmissão de um conjunto ordenado e articulado de saberes, selecionado a partir da experiência cultural coletiva, didaticamente reorganizado e reelaborado, que define, em si mesmo, o conteúdo da educação: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores. (GUIMARÃES, 2003, p. 205).

A autora apresenta o conceito de “cultura da vida” como sendo o oposto do conceito de “cultura escolar” e situa que, na década de 1960, alguns debates no Brasil diziam respeito às idéias de Paulo Freire sobre a pouca permeabilidade da cultura escolar à cultura da vida, além de outros debates influenciados por formuladores do escolanovismo, teóricos franceses da “reprodução” e sociólogos ingleses do currículo. Enfatiza que a generalização da educação de 1º grau no Brasil se deu em dois sentidos: estendendo a educação de nível básico para toda a população escolar “e em nível ampliado, uma vez que a nova legislação educacional (Lei 5.692/71)⁶² havia estendido para oito anos o patamar mínimo de escolaridade obrigatória”. (GUIMARÃES, 2003, p. 225). A autora avalia que as discussões

⁶¹ A obra do autor é identificada por Guimarães (2003) nas referências bibliográficas de seu trabalho: FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

⁶² BRASIL. Presidência da República. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

mencionadas influenciaram o trabalho desenvolvido nas escolas destinadas às crianças das camadas populares, sendo os estabelecimentos afetados de forma significativa pelo que se denominava como “cultura da vida”. Neste processo foram secundarizados os conteúdos formais de ensino. A autora sugere que tal fato tenha ocorrido apoiado nas possibilidades de uma educação libertadora, elegendo temas da cultura popular como núcleos do trabalho pedagógico ou na intenção de democratização das relações no interior da escola e na priorização de métodos espontaneístas, direcionados para atender os interesses dos estudantes. Menciona que na década de 1980 houve uma tentativa por parte de alguns educadores das regiões Sudeste e Sul – que, não obteve êxito – no sentido de resgatar a priorização do conhecimento historicamente elaborado como eixo central do trabalho escolar. Guimarães (2003) adverte, no entanto, que seria ingenuidade creditar às influências teóricas o encaminhamento e o que aconteceu com as escolas direcionadas para as camadas populares. A autora remete ao trabalho de Mello (1986)⁶³ para registrar a situação:

O crescimento quantitativo [da rede de ensino de 1º grau] se deu não apenas de modo caótico e barateado, mas sobretudo sem que se cuidasse, ao mesmo tempo, de dotar a escola com recursos materiais, humanos e técnicos que permitissem fazer face ao desafio de escolarizar grandes contingentes de alunos originários de grupos sociais tradicionalmente excluídos de qualquer benefício educacional. O que se expandiu, portanto, foi um modelo empobrecido de escola de elite, esvaziado em seu conteúdo, aviltado nas suas condições de funcionamento, entre as quais a duração da jornada escolar e o número de alunos por sala de aula são das mais críticas. (MELLO, 1986, p. 146 apud GUIMARÃES, 2003, p. 209).

Guimarães (2003) analisa, ainda, algumas especificidades deste processo no município do Rio de Janeiro, lembrando as condições adversas, decorrentes da fusão do Estado do Rio de Janeiro com o Estado da Guanabara em 1974⁶⁴. Pontua que, neste período, na área do ensino, com a rede de escolas de 1º grau municipalizada, o município do Rio de Janeiro precisou promover a expansão da rede de ensino básico e a extensão para oito anos de escolaridade. Acrescenta que, segundo análises oficiais, houve a obrigatoriedade de financiamento apenas com orçamento próprio e, com a progressiva redução da participação nos recursos do salário-educação, criou-se, na ocasião, uma situação de difícil reversão.

⁶³ MELLO, Guiomar N. de. Educação escolar: paixão, pensamento e prática. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1986.

⁶⁴ BRASIL. Presidência da República. Lei Complementar nº 20, de 1º de julho de 1974. Dispõe sobre a criação de Estados e Territórios. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º jul. 1974. A Lei Complementar nº 20, de 1º de julho de 1974, determinou a fusão dos Estados do Rio de Janeiro e da Guanabara, a partir de 15 de março de 1975.

Para Guimarães (2003) foi produzida, assim, a partir da conjugação dos fatores enunciados, a “queda na qualidade de ensino”, a “escola de pobre”. Paralelamente, observa que a escola passa a ser cerceada na sua autonomia, em decorrência da verticalização e do centralismo dos sistemas de ensino. A autora sublinha que os professores reagem aos organismos centrais, manifestando resistente oposição e registra que “de forma complementar, na persistente recusa às orientações provenientes da Secretaria de Educação, restringindo sua eficácia aos mecanismos de controle burocrático.” (GUIMARÃES, 2003, p. 212). A autora, mais uma vez, sinaliza para questões do Rio de Janeiro, sublinhando que, no tocante às linhas de políticas educacionais, observa-se uma forma “personalizada” de administração, onde não há continuidade e cada novo secretário promove mudanças de acordo com seu próprio projeto de educação.

Apesar do investimento de intelectuais em diversos momentos da história da educação no Brasil, não se conseguiu atingir o propósito da possibilidade de igualdade por meio da escolarização competente. A partir da década de 70 as famílias de baixa renda, anteriormente excluídas do acesso à rede pública de ensino, imaginaram ser possível que seus filhos pudessem adquirir o instrumental para melhores opções e condições de vida. Contudo, como reafirma Guimarães (2003), houve o esvaziamento do sentido da escolarização nas escolas criadas:

Concorrem, para isso, não só os precários investimentos públicos, mas a responsabilização da escola por funções que até então lhe eram alheias, às quais são alocadas parcelas dos recursos destinados à educação, bem como a gradativa diluição dos conteúdos formais da aprendizagem e o afrouxamento dos processos disciplinares, provocados por sucessivas tentativas de “adequar” a escola ao universo cultural do aluno. Se pela via da apropriação dos conteúdos de formação geral, a escola pouco oferece ao aluno das camadas mais desfavorecidas, tampouco lhe proporciona um ensino profissionalizante capaz de favorecer sua inserção em ocupações de relativa qualificação. (GUIMARÃES, 2003, p. 220).

A escola destinada às camadas populares se apresenta, assim, na visão desta autora, pouco competente na função de integração de crianças e jovens na vida social, além de oferecer poucas possibilidades de uma escolaridade mais prolongada para os alunos originários dos níveis mais baixos da pirâmide socioeconômica em virtude dos elevados índices de evasão e repetência.

Caberia aqui elucidar as novas funções assumidas pela escola citadas no texto acima. A autora recorre ao trabalho de Mignot (1994)⁶⁵ para esclarecer que, no nível das políticas oficiais, a escola assumiu as funções de “escola-casa”, ‘escola-restaurante’, ‘escola-ambulatório’, visando compensar carências emocionais, nutricionais, intelectuais, culturais e sociais” (MIGNOT, 1994, p. 53 apud GUIMARÃES, 2003, p. 227). Acrescenta que, por parte das famílias, ocorre a expectativa de que a escola preserve as crianças e adolescentes dos perigos do mundo da rua.

Alguns pesquisadores buscaram conhecer as percepções de estudantes sobre a escola.

A pesquisa realizada por Abramovay et al. (2002) - junto a crianças e jovens de camadas mais desfavorecidas de diferentes cidades do Brasil - apurou que a escola é percebida pelos estudantes com significados, por vezes, distintos e opostos quanto ao seu papel:

Por um lado, a escola é vista como um lugar para a aprendizagem, como caminho para uma inserção positiva no mercado de trabalho e na sociedade, por outro, muitos alunos consideram a escola como um local de exclusão social, onde são reproduzidas situações de violência e discriminação (física, moral e simbólica). (ABRAMOVAY et al., 2002, p. 75).

Na primeira situação a escola afigura-se como uma via de acesso ao exercício da cidadania e, na visão oposta, como um mecanismo de exclusão social.

Guimarães (2003), em pesquisa realizada em duas escolas municipais do Rio de Janeiro, observou que os estudantes estabeleciam com a escola uma relação de ambigüidade. A escola não representava para os alunos uma real possibilidade de mudança em suas vidas. Não percebiam uma utilidade e sentido no estudo e afirmavam não estudar. Não projetavam os estudos em relação ao futuro e, até mesmo aqueles que almejavam uma profissão que dependeria de um nível mais elevado de estudo, não relacionavam o estudo com a profissão desejada. Esta situação – formação de expectativas escolares - é explicada por alguns autores como decorrente da situação familiar. Algumas análises enfatizam que, mesmo nos casos onde há um projeto de futuro definido, os jovens não são devidamente mobilizados em relação aos objetivos almejados em decorrência da pouca familiaridade dos pais com as necessidades de estratégias na trajetória escolar e direcionamento dos estudos. Nos grupos pesquisados foi constatada a visão da

⁶⁵ MIGNOT, Ana Chrystina V. Monumento à educação: a escola pública de tempo integral. Revista do Rio de Janeiro-UERJ, n. 3, 1994.

escola como fonte de instrumentalização para inserção na vida cultural e social - por meio da apropriação mínima dos códigos que permitem acesso à cultura letrada - ou mediante o certificado escolar, que possibilitaria atender à elevação de exigências de credenciais para a inserção no mercado de trabalho, ainda que em funções de baixa remuneração. Contudo, a autora ressalta que

a imagem construída pelos estudantes é o espelho do que ela de fato proporciona a esses segmentos da população. Não é estranho, então, que a vejam como lugar do encontro social, de encontrar colegas, de fazer bagunça, de zoar, de transar, conforme “denúncias de alguns alunos, de evitar a família ou evitar ficar em casa lavando um tanque de roupa. A estratégia pela qual se concebe a escola parece operar através de um mecanismo de inversão, onde os elementos valorizados se caracterizam por aquilo que ela não propõe como tarefa ou por atividades que, por princípio, ela exclui. (GUIMARÃES, 2003, p. 215).

As pesquisas realizadas por Novaes (2006) indicam que

os jovens mais pobres também não se iludem, não embarcam no “mito da escolaridade”. Para eles a escola já não é vista como garantia de emprego. [...] São muitos os jovens desta geração que têm consciência de que a escola é importante como passaporte que permite a viagem para o emprego, mas não o garante. (NOVAES, 2006, 107, grifo da autora).

Abramovay e Avancini (2003) observam que, sobretudo a partir da segunda metade da década de 90, as políticas voltaram-se para a inclusão de crianças e jovens no sistema escolar. Entretanto, argumentam as autoras, apesar do aumento do número de matrículas, ainda persistem no Brasil graves problemas na área educacional como a repetência, a evasão e a má qualidade do ensino. Esta avaliação ratifica as análises efetuadas por Guimarães (2003). Por outro lado, alguns estudos relacionam, inclusive, o impacto da massificação do acesso à escola com a situação de maior vulnerabilidade das instituições escolares às práticas de violência, como mencionado por Abramovay e Rua (2002). As autoras observam , ainda, que

é consensual o reconhecimento da vulnerabilidade negativa (riscos e obstáculos) da escola diante de distintos processos contemporâneos, em particular as exclusões sociais, a atitude do poder público para com a educação e a perda de prestígio e de poder aquisitivo pelos professores. (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 25).

Uma preocupação pontuada pelas autoras refere-se à crescente perda de legitimidade da escola como lugar de produção e transmissão de saberes:

Assim, além de enfrentar problemas internos de gestão e precariedades variadas, que afetam o desempenho pedagógico, a escola passa por um período no qual a ideologia que a sustentou durante muitos anos é contestada. A escola é questionada por não preparar para o mercado de trabalho, por perda de qualidade e centralidade como fonte de conhecimento sobre humanidades e transmissora do acervo cultural

civilizatório e por não corresponder à expectativa de abrir possibilidades para um futuro seguro aos jovens. (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 27).

Charlot (2005a) apresenta outros resultados de pesquisas, ou seja, vem sendo constatado, há algum tempo, em diversos países como Inglaterra, França, República Tcheca, Brasil, o fato de alunos não irem mais à escola para aprender, mas para terem um bom emprego no futuro. Segundo o autor, uma parcela significativa dos estudantes enquadra-se nesta situação: os alunos vão à escola para passar de ano, receber um diploma, conseguir conseqüentemente um emprego, poder ter uma “vida normal” ou, ainda, uma “vida boa”. Contudo, o dado novo, segundo o autor, nesta situação é o aumento do número de alunos, sobretudo das camadas populares, que vão à escola apenas visando um bom emprego no futuro, desvinculando-se, assim, a idéia de escola da idéia de aquisição do saber. Nas palavras do autor:

Na escola, é preciso aprender o que ela impõe para que tenhamos um diploma – e este é o único sentido daquilo que se aprende. O saber não é mais sentido, prazer, é apenas obrigação imposta pela escola (e pelo professor) para se ter direito a uma “vida normal”. Em outras palavras, o valor de uso do saber desapareceu então completamente, não há mais senão o valor de troca do diploma no mercado do trabalho. (CHARLOT, 2005a, p. 83).

Charlot (2005a) ressalta que a questão do saber consiste em uma questão fundamental e que exige uma opção entre continuar mascarando um elitismo, negando a democratização da educação por meio da questão do saber ou trabalhar com seriedade a questão da relação com o saber, a partir do entendimento que numa escola democrática todos os alunos devem ter a possibilidade de acesso a saberes e sentidos, além de “competências cognitivas e intelectuais que eles não poderão adquirir em outro lugar e que ela é feita também para desenvolver sentido em suas vidas, mas de uma forma que só pode acontecer dentro dela.” (CHARLOT, 2005a, p. 120).

O autor assim explica sua concepção de educação:

A educação é um triplo processo de humanização (tornar-se um ser humano), de socialização (tornar-se membro de tal sociedade e de tal cultura) e de singularização (tornar-se um sujeito original, que existe em único exemplar [...]). (CHARLOT, 2005a, p. 78).

Em outro trecho de seu trabalho explica os motivos pelos quais considera que a educação é cultura: por ser um ingresso no universo dos símbolos, dos signos, da construção de sentido (ingresso na cultura); por ser entrada na cultura de um

determinado grupo social, em um determinado momento histórico; por permitir construir a própria cultura.

O autor francês reflete sobre a questão do saber e argumenta que a educação é um direito – direito às raízes, ao sentido, a um futuro, à diferença cultural, à originalidade pessoal – mas não é uma mercadoria como é vista atualmente na lógica neoliberal da globalização e na sociedade capitalista. Contudo, este direito à educação não significa apenas o direito de ir à escola, mas o direito “à apropriação efetiva dos saberes que fazem sentido – e não de simples informações dadas pelo professor ou encontradas na Internet - de saberes que esclareçam o mundo [...]”. (CHARLOT, 2005a, p. 148). Inclui, assim, “o direito à atividade intelectual, à expressão, ao imaginário, à arte, ao domínio de seu corpo, à compreensão de seu meio natural e social; o direito às referências que permitem construir suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo”. (CHARLOT, 2005a, p. 148).

Ele tece uma crítica ao que denomina de “leitura negativa” que os professores fazem do fracasso escolar de um aluno, o que se dá na prática pela tentativa de explicar tudo por meio das carências, pelo que o aluno não é, não faz, não consegue, pelo que a família não tem... O autor argumenta que não se pode explicar algo a partir do que não existe e propõe uma “leitura positiva”, que se resume a explicar o que aconteceu e tentar trabalhar a partir do conhecimento da lógica do aluno que fracassou, da lógica dos alunos e das famílias populares. Considera a tarefa bastante difícil, pois a escola já incorporou o modelo da “leitura negativa”.

Charlot (2005a) analisa, ainda, que “o professor não produz o saber no aluno, ele realiza alguma coisa (uma aula, a aplicação de um dispositivo de aprendizagem, etc) para que o aluno faça o que é essencial, o trabalho intelectual” (CHARLOT, 2005a, p. 76). Para tal há necessidade de desejo e de mobilização do aluno e de práticas pedagógicas eficientes, aulas interessantes. Em suas pesquisas com alunos de classes populares se depara muitas vezes com as seguintes concepções de alunos sobre o que seria ser um bom aluno: chegar na escola na hora certa, levantar o dedo antes de falar na sala de aula, não fazer muitas besteiras, escutar o professor... O autor sublinha a constatação de total ausência de referência ao saber. Conclui que os alunos aprenderam isso na própria escola, ou seja, a própria escola

parece ter priorizado (ou cobrado dos alunos) outros aspectos em detrimento do saber.

O autor pontua, também, a relação da questão do saber com a violência. Adverte que a atividade docente se dá em contexto de tensão e ilustra com a seguinte situação:

na sala de aula, o professor explica algo, o aluno não entende, o professor reexplica, sem se tornar nervoso e reexplica com outras palavras. O aluno não entende. Chega-se, assim, a um momento difícil: o de saber onde está o problema. Na mente do professor, por princípio, o problema está com o aluno, mas também há dúvidas profissionais. O fracasso do aluno atinge a auto-estima do professor, sua dignidade está em questionamento. O aluno provavelmente também pensa ser o problema, assim como pensa que o professor tem culpa, que não explicou bem, e assim vai se constituindo, aos poucos, uma situação de tensão no cotidiano escolar. (CHARLOT, 2005a, p. 27).

Como ao aluno só interessa passar de ano, estas situações são fontes cotidianas de tensão que, muitas vezes, acabam - mesmo que num conflito menor - desencadeando um incidente de violência. Em sua prática constata que “quando se analisam escolas onde a violência é grande, encontra-se uma situação de forte tensão; inversamente, quando se analisam aquelas em que a violência diminuiu, encontra-se uma equipe de direção e de professores que soube reduzir o nível de tensão”. (CHARLOT, 2005a, p. 130).

Para Charlot (2005a, p. 28) “não se pode entender nada da violência dentro da escola se não se entende o que se constrói no dia-a-dia da sala de aula.”

De seu texto é possível depreender a centralidade colocada na questão do saber e das situações correlatas, que envolvem o sentido do estudo, o prazer de estudar, o prazer de aprender. O autor adverte, também, que não se refere ao prazer sem esforço, avaliando que não há educação sem esforço. Exemplifica com a situação dos esportistas, que precisam fazer esforço, mas o fazem com prazer. Nas palavras de Charlot (2005a, p. 23): “A contradição se revela quando é preciso fazer esforço sem sentido, só para obedecer. Como haverá prazer nesta atividade?”

A partir desta perspectiva, Giovanni (2006)⁶⁶ infere sobre a importância de que nesta relação exista, também, o prazer de ensinar. Avalia, ainda, que “conhecer as práticas das escolas e de seus professores, especialmente a partir do ‘olhar dos

⁶⁶ GIOVANNI, Luciana Maria. A opinião de alunos sobre seus professores como campo de observação do trabalho escolar. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude. São Paulo: Cortez, 2006.

alunos' ou das opiniões expressas em seus depoimentos e relatos, passa a ser fundamental.” (GIOVANNI, 2006, p. 309).

Paiva (1992)⁶⁷ faz uma ampla análise de alterações ocorridas nas últimas décadas no Rio de Janeiro, abordando vários aspectos já apresentados na presente dissertação, analisados sob a ótica de diferentes autores. Inclui em sua abordagem o crescimento populacional metropolitano, a expansão da rede pública de ensino, a perda paralela da qualidade do ensino, do *status* e do *ethos* do professorado. Registra que os grandes colégios públicos de elite, com vagas disputadas em épocas anteriores, foram perdendo seus padrões de referência e acrescenta que “a profissionalização compulsória mal conduzida nos anos 70 provocou verdadeira devastação na qualidade dos cursos normais”. (PAIVA, 1992, p. 81). Sinaliza para alterações ocorridas também na classe média, em especial, no que diz respeito à ampliação das oportunidades de educação superior e diversificação de carreiras, que se refletiram no recrutamento de professores. Pontua as mudanças na própria rua que de *locus* privilegiado de socialização – tanto para a classe média quanto para os segmentos mais pauperizados - passou a representar o espaço do perigo. Enfatiza que “até os anos 60 o consumo estava visivelmente ligado a necessidades básicas” (PAIVA, 1992, p. 84). Compara a evolução no tocante a este aspecto e avalia que as crianças e jovens passaram a se confrontar desde cedo com outros apelos:

a propaganda massiva voltada para o consumo das classes médias pela televisão, bem como com as novelas que dão a conhecer o modo e padrões de vida de camadas elevadas que habitam a zona sul carioca. As aspirações de consumo diferenciado surgem ainda na infância e não de referem somente ao vestuário e aos brinquedos [...] (PAIVA, 1992, p. 84).

Observa que muitas crianças e jovens que se deparam na escola com a distância entre os conteúdos formais e sua realidade cotidiana reagem mostrando-se alheios, desatentos ao que se passa na sala de aula. Reafirma, como também já apontado por outros autores, que:

sua percepção de oportunidades futuras é muito específica e distinta das camadas médias: não sabendo a que aspirar e não logrando chances concretas, eles não entendem muito bem para que servem os conhecimentos escolares. A perspectiva da ascensão social como empreendimento de vida é algo que se adquire no ambiente familiar e supõe internalização e fixação de metas, mesmo que difusas, e a convicção de que elas merecem sacrifício (disciplina, estudo) e são

⁶⁷ PAIVA, Vanilda. Violência e pobreza: a educação dos pobres. In: ZALUAR, Alba (Org). Violência e educação. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992. (Educação hoje e amanhã).

teoricamente viáveis. Ora, de um lado, as famílias de baixa renda e instrução freqüentemente desconhecem como transmitir de modo convincente expectativas de ascensão, quando as possuem – seja por dificuldades de expressão discursiva, seja porque elas mesmas têm dúvidas ou ignoram as possibilidades disponíveis socialmente. (PAIVA, 1992, p. 88).

Conclui que, para um grupo significativo destas crianças e jovens na situação acima descrita, “a falta de horizonte diz que não há por que enveredar por caminho difícil e incerto, abdicando de formas conhecidas de prazer, ou simplesmente reduz o élan vital, produzindo alheamento e apatia.” (PAIVA, 1992, p. 88).

Estas situações refletem o que Zaluar (2003) denominou como a escola inadequada, que produz exclusões.

Zaluar (1992), em pesquisa realizada com informantes trabalhadores pobres e pessoas que em algum momento estiveram envolvidas com o mundo do crime, chegou a algumas diferenciações. Uma destas diferenciações refere-se ao contraste de orientações, valores e práticas entre bandidos e trabalhadores no sentido dado à socialização dos jovens. Para os trabalhadores estas orientações estão fundadas na família e a socialização “na família é entendida principalmente como um processo de ‘dar moral’ aos filhos, processo esse de responsabilidade dos pais, mas principalmente da mãe.” (ZALUAR, 1992, p. 26, grifo da autora).

A autora analisa a seguir a quadrilha, “enquanto um dos centros de reprodução da criminalidade – do ensino das técnicas, da transmissão de valores e das estórias de seus personagens, do reconhecimento de papéis e grandes feitos, da internalização das regras de convívio [...]” (ZALUAR, 1992, p. 27), na ótica dos trabalhadores e dos bandidos. Registra que, na ótica dos trabalhadores, a quadrilha compete com a família e conduz os jovens para a prática da violência e para a morte prematura. Já na ótica dos bandidos

a quadrilha é uma “escola do crime”, um aprendizado do vício, uma engrenagem da qual não se consegue sair. Todos os entrevistados se referiram aos crimes cometidos porque os “colegas chamam”, porque “se mistura”, porque “vê outros fazer”, porque “se acostuma”, porque “só vê lance de tóxico e tiro”. (ZALUAR, 1992, p. 27, grifos da autora).

Em trabalho posterior, Zaluar e Leal (2001) pontuam, como já apresentado na presente dissertação, que as agências de socialização e ‘reprodução cultural’ - como a família e a escola - deveriam observar os efeitos da socialização concorrente efetuada pelas quadrilhas de traficantes e galeras de rua.

Zaluar (1992) adverte que a quadrilha parece assumir uma função ímpar: “é nela que os jovens iniciandos podem passar por um ritual (de fogo) em que provam a sua audácia ou disposição para matar, desafiam o medo da morte e da prisão, enfrentam o perigo maior que pessoas dessa classe social podem enfrentar.” (ZALUAR, 1992, p. 27).

Zaluar (2003) ressalta as atrações do mundo do crime:

a dinâmica própria do mundo do crime e as atrações que este exerce, em termos de um cálculo racional, da ambição de “ganhar muito” ou “ganhar fácil”, dos valores de um *ethos* da masculinidade que seriam alcançados por meio da atividade criminosa, compõem o quadro das alternativas, disposições e ganhos colocados para os jovens pobres. (ZALUAR, 2003, p. 45, grifos da autora).

Acrescenta a estas atrações a arma de fogo, a conquista de mulheres e a concepção de um indivíduo livre e autônomo.

Guimarães e Paula (1992)⁶⁸ se reportam a um trabalho de Zaluar (1990)⁶⁹ que explicita que, na visão desta autora, o ingresso dos jovens no tráfico está mais associado ao apelo do consumo imediato do que às questões de sobrevivência. Acrescenta, ainda, neste trabalho informações sobre o fascínio que os bandidos exercem sobre as meninas.

Cano (2007), ao analisar a questão, avalia que:

Em algumas comunidades, a violência pode ser compreendida ainda como uma ferramenta de construção de identidade por parte dos jovens excluídos, que, com as armas fornecidas pelo tráfico de drogas, parecem obter a renda para o consumo imediato e o respeito e a visibilidade que a sociedade lhes nega por outras vias. Assim, ser temido pode ser preferível a ser ignorado. (CANO, 2007, p. 44).

Peralva (2000) discorda de algumas destas interpretações, como é possível depreender nos seguintes registros:

Alba Zaluar com frequência observou, entre os jovens narcotraficantes, condutas impregnadas de desejo de poder – a força das armas, a posse das mulheres. Frequentemente as explicou, relacionando a pobreza do meio social de origem desses jovens e a cobiça suscitada pela sociedade de consumo. (PERALVA, 2000, p. 126).

Contudo, para a autora, “não se trata tanto de obter recursos capazes de lhes permitir uma melhor integração à sociedade de consumo [...], mas sim de responder ao risco do entorno, mediante condutas de risco.” (PERALVA, 2000, p. 126). Conclui

⁶⁸ GUIMARÃES, Eloisa; PAULA, Vera de. Cotidiano escolar e violência. In: ZALUAR, Alba (Org). Violência e educação. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992. (Educação hoje e amanhã).

⁶⁹ A referência é feita ao seguinte trabalho: ZALUAR, Alba. Teleguiados e Chefes: Juventude e Crime. Religião e Sociedade, 15, p. 54-67, 1990.

que “tratar-se-ia de antecipar o risco, de se apropriar dele, para melhor subjugá-lo.” (PERALVA, 2000, p. 126).

Estas reflexões parecem apresentar uma série de oposições, contrastes de códigos e situações, contrastes de respostas: da apatia demonstrada na escola à adrenalina da vida do crime; da necessidade de investimento a longo prazo na escolaridade ao imediatismo do consumo; da condição de ignorado à situação de visibilidade; da situação de submissão ao risco à apropriação do risco etc. Ilustram, também, claramente a complexidade da temática como vem sendo demonstrado na presente dissertação.

Bazílio e Kramer (2006) relembrem outros aspectos que deveriam ser alvo das atenções dos professores:

O primeiro diz respeito às formas de organização dos diversos grupos: muitos pesquisadores, diante da complexidade social que encontram, falam de como é difícil distinguir gangues e galeras, uma dificuldade que, aliás já estava presente na tentativa dos anos 1970 de distinguir jovens de “conduta anti-social” e “marginalizados”; “menores infratores e abandonados”. É tênue a fronteira entre as práticas de socialização e o crime. (BAZÍLIO; KRAMER, 2006).

No trabalho de Abramovay et al (2004) apresenta-se a visão de que ainda pode ser considerada uma minoria os jovens que aderem às gangues e segundo os autores

aparentemente, esses jovens reagem à exclusão buscando formas alternativas de sociabilidade cujos traços peculiares são a transformação do seu próprio estigma em elemento de identidade e a utilização ostensiva e violenta deste como forma de conquistar respeito. Ao fazê-lo, porém, diluem-se os limites entre a brincadeira e o delito, entre a diversão e a transgressão e, freqüentemente, perdem-se os controles. Assim, muitos acabam capturados por mecanismos de integração perversa, entre os quais se destaca o tráfico de drogas. (ABRAMOVAY et al., 2004, p. 143).

Alguns registros desta pesquisa suscitam preocupação: os conflitos entre gangues/galeras podem ocorrer por um “simples olhar que o outro não gosta” (ABRAMOVAY et al., 2004, p. 123), a pichação é “uma aventura cheia de emoções porque implica enfrentar o perigo, correr da polícia, desprende muita adrenalina [...]” (ABRAMOVAY et al., 2004, p. 117). E, quanto à morte, “dizem não temê-la, encarando-a como uma fatalidade que pode ocorrer a qualquer momento, não importando em que idade [...]” (ABRAMOVAY et al., 2004, p. 126).

Os autores advertem, no entanto, que existem outras alternativas inovadoras emergindo dos grupos jovens. Mencionam como exemplo a dos rappers, avaliando que “a elaboração e a denúncia de violência e da exclusão tornaram-se parte do

próprio processo de construção de identidade social dos jovens e um relevante elemento constitutivo da mesma.” (ABRAMOVAY et al, 2004, p. 144).

Estas pesquisas apontam questões que não podem ser ignoradas pela escola, cabendo considerá-las em suas ações socializadoras. Além disso, Bazílio e Kramer (2006, p. 115) ressaltam a importância de

políticas sociais e investimentos numa perspectiva de inclusão, ou seja, no sentido de garantir formas sadias e solidárias de inserção social, oferecendo modelos de socialização e de construção de identidade onde uma cidadania política, social e cultural possa se consolidar.

Cabe relembrar que, como ressaltado por diversos autores - como, por exemplo, Sposito (1998) e Abramovay (2005) - a escola não funciona apenas como uma caixa de ressonância da violência social, sendo percebida, também, como um espaço de produção de violência. Reafirma-se, assim, a idéia de que a própria escola deve ser alvo de investigação e crítica.

Abramovay e Rua (2002) relembram que:

embora os fatores externos tenham impacto e influência sobre a violência escolar, é preciso tomar cuidado com o fato de que, dentro da própria escola, existem possibilidades de lidar com as diferentes modalidades de violência e de construir culturas alternativas pela paz [...]. (ABRAMOVAY; RUA, 2002, p. 25).

Abramovay (2005) avalia que o entendimento de que a escola pode também colaborar para a difusão de uma cultura de contra violências, “pede que mais se identifique o que singulariza as violências quando estas se dão e se reproduzem na escola.” (ABRAMOVAY, 2005, p. 73).

1.3 Manifestações de violência nas escolas

Blaya (2003) informa que, as comparações internacionais sobre a temática da violência escolar e suas manifestações, foram dificultadas por um conjunto de fatores, a saber: as variações nas definições e conceitos do que se chama “violência escolar” adotados pelos diversos países participantes dos encontros; discordâncias decorrentes das diferenças entre os campos de pesquisa, como sociologia, criminologia, psicologia ou ciências da educação; falta de compatibilidade entre as metodologias de pesquisa. Exemplifica que uma corrente do norte da Europa focava os estudos na questão do *bullying*, ou intimidação dos colegas, partindo, portanto de um ponto de vista psicológico. A criação, em 1998, do Observatório Europeu de

Violência Escolar teve como objetivo principal “a coordenação dos diagnósticos escolares e das pesquisas e estudos comparativos sobre o problema da violência escolar que vêm preocupando as escolas, de modo a obter um melhor conhecimento sobre o fenômeno”. (BLAYA, 2003, p. 38).

Em 2002, como já mencionado na presente dissertação, foi fundado o Observatório de Violências nas Escolas – Brasil, consolidando atividades e pesquisas que já vinham sendo realizadas pela UNESCO-Brasil desde 1997. Dentre estas iniciativas cabem ser mencionadas a linha de pesquisa vinculada ao Projeto Juventude, Violência e Cidadania⁷⁰ e, ainda, o Programa “Abrindo Espaços – Educação e Cultura para a Paz”⁷¹. Um trabalho recente - Abramovay (2005) - vinculado ao Observatório de Violência-Brasil examina detalhadamente as diversas manifestações de violências nas escolas, refletindo sobre as suas relações com o ambiente educacional.

No tocante à evolução das manifestações da violência no contexto escolar no Brasil, os trabalhos de Sposito (1998, 2001, 2002) trazem importante contribuição.

No trabalho publicado em 1998 a autora explicita que a temática envolve um conjunto de questões que ainda carecem de investigação no Brasil. Cabe ressaltar que nesta advertência Sposito apontou explicitamente a insuficiência de trabalhos nos cursos de Pós-Graduação em Educação, com base em levantamento realizado. O levantamento foi ampliado e incluído, também, em seu trabalho publicado em 2001.

Sposito (1998) menciona algumas notícias de jornais referentes à França, Estados Unidos e Argentina e relatos de estudos que apontam que o problema assume magnitude e que não se trata de fenômeno restrito à sociedade brasileira. Como um dos exemplos, cita a notícia referente aos Estados Unidos – publicada pelo jornal *Folha de S. Paulo* (9/5/1994) – que apresentava o quantitativo de alunos - pelo menos 270 mil estudantes – que entravam com armas na sala de aula. A

⁷⁰ O trabalho de Minayo et al (1999), por exemplo, “é fruto da pesquisa Juventude, Violência e Cidadania no Município do Rio de Janeiro.” (MINAYO et al., 1999, p. 11).

⁷¹ O trabalho de Abramovay e Avancini (2003) apresenta sinteticamente o mencionado Programa e fornece algumas informações sobre o programa Escolas de Paz - denominação recebida no Rio de Janeiro – com lançamento em 2000, fruto de parceria entre a UNESCO e o Governo do Estado do Rio de Janeiro. Para maiores esclarecimentos sugere-se a leitura do seguinte livro: NOLETO, Marlova Jovchelovitch. *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz*. 3. ed. Brasília: UNESCO, 2004.

Cabe registrar que, por meio de e-mail encaminhado a UNESCO em fevereiro de 2008, obteve-se a informação – fornecida por Alice Natalizi, Finance and Administrative Assistant/ UNESCO - Rio de Janeiro, em 21/02/2008 – de que o Programa Escolas de Paz funcionou no Rio de Janeiro até o final de 2005.

notícia indicava também as medidas adotadas: “cerca de 70% dos colégios americanos revistam seus alunos na entrada e fazem inspeções inesperadas em sala de aula”. (SPOSITO, 1998, p. 59). Além desta, são citadas outras medidas como a instalação de detectores de metal nos portões de entrada das escolas e utilização de instrumentos portáteis para esta verificação.

Cabe ressaltar que, apesar da autora ter mencionado notícias de outros países, deixa claro em seu trabalho que a compreensão do tema “foi ampliada pelo acesso aos poucos estudos produzidos no Brasil e às pesquisas realizadas na França [...]” (SPOSITO, 1998, p 59).

Sposito (2001) apresenta em seu trabalho considerações iniciais sobre a produção incipiente de diagnósticos quantitativos sobre o assunto - realizados com maior frequência por organismos públicos da educação e associações de classe e, em menor número, por institutos privados de pesquisa ou por pesquisadores vinculados às universidades - bem como sobre a insuficiência de pesquisas sobre a temática nos cursos de pós-graduação, sobretudo na área de Educação, como já havia sinalizado em seu trabalho de 1998. Contudo, avalia que, embora os resultados das pesquisas sejam fragmentários, permitem traçar um quadro da evolução do fenômeno no contexto brasileiro. A autora ressalta as principais modalidades identificadas, quais sejam: a prevalência de ações contra o patrimônio – depredações, pichações – na década de 1980, observando-se uma alteração no padrão de violência nas escolas na década de 1990, quando tornaram-se mais evidentes as formas de agressão interpessoal, sobretudo entre os alunos.

A autora analisa que no início da década de 1980 havia um consenso sobre a necessidade de proteção das unidades escolares para que fossem defendidas de elementos estranhos e de invasões que ocorriam por iniciativa de adolescentes ou jovens que, aparentemente, não mantinham vínculo com a escola. Os atos eram atribuídos a marginais ou delinqüentes que habitavam o bairro, mas estavam fora da escola. Acrescenta que, “eventualmente, as práticas eram consideradas como formas de ressentimentos de ex-alunos, excluídos precocemente da escola.” (SPOSITO, 2001, p. 90). Muitas destas invasões ocorriam nos finais de semana quando os prédios estavam mais ociosos, sendo comum o roubo de merenda e de equipamentos. Eram registrados também furtos e assaltos e havia a demanda por maior segurança nos arredores da escola para impedir problemas nos trajetos de ida

e volta. Neste período eram freqüentes as ocorrências de depredações e vandalismo.

Nos anos iniciais da década de 1980 houve uma tentativa de resposta do Poder Público ao clima de insegurança por meio de duas medidas: a) medidas visando a manutenção de segurança dos estabelecimentos, passando a ser efetuada por agências policiais; b) iniciativas de caráter educativo, que tinham como objetivo promover mudanças na cultura escolar vigente para torná-la mais permeável às características e orientações de seus alunos. Contudo, de meados dos anos 1980 até os últimos anos da década de 1990 a questão da segurança prevaleceu, constituindo exceções alguns governos – locais ou estaduais – progressistas. Conseqüentemente, as discussões sobre a educação pública – que envolviam a busca de um modelo mais democrático de gestão dos estabelecimentos e propostas de teor educativo – se arrefeceram. Cabe ressaltar que o foco destas discussões voltava-se para uma instituição que fosse menos autoritária em suas práticas, que contasse com a participação de alunos, pais e demais usuários nas tomadas de decisões, que proporcionasse condições mais propícias à permanência dos alunos mais pobres.

Nesse período, apesar de algumas medidas pontuais, “o problema da violência nas escolas persistiu, sob a forma de depredações contra os prédios, invasões e ameaças a alunos e professores.” (SPOSITO, 2001, p. 91). O clima de insegurança foi agravado com a ação mais intensa do crime organizado e do tráfico de drogas em algumas cidades do Brasil como, por exemplo, na cidade do Rio de Janeiro, dentre outras.

No final da década de 1990 se deu a expansão de administrações estaduais e municipais de orientação de esquerda ou de centro-esquerda. Nesta ocasião ocorreram novas iniciativas visando a redução da violência nas escolas, tais como: a) parcerias com organizações não governamentais (ONGs) ou movimentos da sociedade civil; b) retomada das discussões e propostas de cunho educativo voltadas para a idéia de democratização dos estabelecimentos escolares; c) desenvolvimento de novas concepções de segurança. Sposito (2001, p. 91) ressalta que “somente a partir de 1999 tornam-se visíveis algumas ações empreendidas pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, que lança uma campanha de desarmamento para ser divulgada sobretudo na rede escolar e mídia e o Programa Paz nas Escolas [...]”. Esclarece, ainda, que o Programa Paz nas

Escolas abrangia um conjunto de iniciativas: “capacitação de professores e policiais em direitos humanos, ética e cidadania e programas de formação voltados para a gestão de conflitos tendo, como público-alvo jovens e o corpo policial.” (SPOSITO, 2001, p. 91).

Quanto à evolução do fenômeno, a autora registra que - apesar de resultados fragmentários de estudos, levantamentos e pesquisas - os anos 1990 indicam algumas mudanças no padrão de violência nas escolas públicas “atingindo não só os atos de vandalismo, que continuam a ocorrer, mas as práticas de agressões interpessoais, sobretudo entre o público estudantil.” (SPOSITO, 2001, p. 94). Esclarece, ainda, que :

Dentre estas últimas, as agressões verbais e ameaças são as mais freqüentes. O fenômeno alcança as cidades médias e regiões menos industrializadas e não é evitado a partir de medidas de segurança interna aos estabelecimentos. (SPOSITO, 2001, p. 94).

Nesta década observa-se, segundo Sposito (1998), que a agressão ao prédio escolar não é mais registrada nos finais de semana, passando a ocorrer nos períodos de aulas, geralmente em momentos ociosos (nos intervalos das aulas ou nos tempos vagos). Nestes intervalos os alunos muitas vezes jogavam objetos – inclusive o mobiliário de sala de aula - pelas janelas. Desta forma, percebe-se o deslocamento da questão: os atos não são de responsabilidade de estranhos, mas praticados pelos próprios alunos. Paralelamente, aumentam os índices de agressão entre os alunos no interior das escolas ou em áreas próximas.

A autora pontua que estas mudanças ocorridas na década de 1990, com prevalência de práticas de violência que se manifestam nas relações interpessoais, apontam

para um padrão de sociabilidade entre os alunos marcado por práticas violentas – físicas e não físicas – ou incivilidades que se espraiam para além das regiões e estabelecimentos situados em áreas difíceis ou precárias, atingindo, também, escolas particulares destinadas a elites. (SPOSITO, 2001, p. 99).

Segundo Sposito (2002, p. 74) “a violência como padrão das relações interpessoais e sua conseqüente banalização, tem adquirido uma característica nova, nos anos 90”, terminando, por vezes, em desenlaces fatais, como mortes por armas de fogo. Contudo, os escassos diagnósticos realizados indicam que as unidades escolares “não vivem um quadro de violência generalizada” (SPOSITO, 2002, p. 74), sendo constatado, também, que os comportamentos de comparecer à

escola portando arma de fogo são raros, conforme apurado, por exemplo, em São Paulo⁷².

Sposito (2001) analisa que os levantamentos nacionais realizados nos últimos anos da década de 1990 não tinham o foco voltado para as relações entre escola e violência. De um modo geral consistiam em *surveys*, realizados com jovens residentes nas capitais, que examinavam a questão da violência no interior de outras variáveis. A autora informa sobre um único levantamento nacional - publicado em 1998 - e ressalta alguns dados em seu texto. Esclarece que o estudo versava sobre as condições de trabalho de docentes da rede pública de ensino e incluiu o tema da violência e segurança nas escolas. Em nota de rodapé explica que

O universo da pesquisa foi constituído por 52.000 profissionais dos sistemas públicos de ensino, distribuídos em todo o país. O trabalho de campo teve início em 1997 e foi produto do apoio da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), UNICEF e CNPq. (SPOSITO, 2001, p. 94).

O mesmo texto foi retomado pela autora em seu trabalho de 2002. Julgou-se pertinente reproduzir integralmente na presente dissertação o texto publicado por Sposito, conforme registrado abaixo:

O único levantamento nacional que abordou o tema da violência escolar, publicado em 1998, traz um retrato bastante sugestivo, embora tenha sido decorrente de uma investigação realizada apenas com professores. (CODO⁷³, 1999 apud SPOSITO, 2001, p. 94). Três tipos de situações foram identificadas como as mais freqüentes: as depredações, furtos ou roubos que atingem o patrimônio, as agressões físicas entre os alunos e as agressões de alunos contra professores. Os índices dos estados quanto ao vandalismo, furtos e roubos, oscilam numa escala de 68% no Pará, na região Norte, a 33% em Alagoas, na região Nordeste. Aparentemente, não há correlação entre nível de desenvolvimento socioeconômico de determinado estado e os índices de depredação, mas a pesquisa verificou que os estabelecimentos de maior tamanho (com mais de 2.200 alunos) são os mais suscetíveis a essas práticas, acentuando-se naqueles que são localizados nas capitais. Segundo os autores, a pesquisa também evidenciou que não existe relação entre a maior extensão de recursos de segurança interna nas escolas públicas brasileiras e as ocorrências de roubo e/ou vandalismo nos estabelecimentos, ou melhor, a existência de maiores problemas de vandalismo coincide exatamente com a presença de segurança ostensiva. (CODO, 1999, p. 155 apud SPOSITO, 2001, p. 94).

As agressões a alunos dentro da escola são registradas pelos professores entrevistados, variando a intensidade por estado da federação. Os índices mais altos incidiram sobre o Distrito Federal (58,6%) e os menores sobre o estado de Goiás (8,55). As agressões a professores no

⁷² A autora informa que os dados foram extraídos do seguinte trabalho: INSTITUTO LATINO AMERICANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A PREVENÇÃO DO DELITO E TRATAMENTO DO DELINQUENTE (Ilanud). Violência nas escolas. Revista do Ilanud, n. 16, 2000. Acrescenta que, neste trabalho, tomou-se como base o ano de 1999.

⁷³ CODO, Wanderley (Coord.). Educação: carinho e trabalho. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

interior do estabelecimento são também registradas pelos sujeitos investigados, mas em menor número; Mato Grosso é o estado em que os professores relataram o maior número de agressões (33% dos entrevistados) e o Rio de Janeiro apresenta os menores índices (1,2%). Do mesmo modo, as práticas de agressões, tanto entre os alunos como contra os professores, são mais comuns nos estabelecimentos de grande porte e nas capitais. (BATISTA; EL-MOOR⁷⁴, 1999, p. 151-153 apud SPOSITO, 2001, p. 94).

Gonçalves e Sposito (2002), com base no mesmo levantamento, destacam os seguintes dados, dentre outros:

Os índices dos estados quanto ao vandalismo, furtos e roubos são variados e registrados com grande intensidade em todas as regiões do país. Na região Norte, o maior índice esteve localizado no Estado do Acre, com 71,4% de declarações; na região Nordeste os índices mais altos localizam-se em Pernambuco, com 73,9%; na região Centro-Oeste, Mato Grosso, com 63,4%; na região Sudeste, o estado com maiores índices é o Espírito Santo, com 68% e, finalmente, na região Sul, Santa Catarina apresenta os maiores índices, com 65%. (BATISTA; EL-MOOR, 1999, p. 151 apud GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p. 103).

Quanto aos recursos de segurança, Gonçalves e Sposito (2002, p. 103) acrescentam que o levantamento sugere que “a segurança externa, por sua vez, apresenta uma correlação importante com a diminuição dos índices de depredação e vandalismo”.

Sposito (1998, 2002) se alinha com outros pesquisadores que consideram importante assinalar a seguinte distinção: “existe a violência que se observa na escola e suas proximidades decorrente do aumento da criminalidade e do incremento da violência social da cidade” (SPOSITO, 2002, p. 73) que, apesar de se situar na escola, não pode ser caracterizada como violência escolar. Ressalta que esta distinção não costuma ser realizada pela mídia, que aborda o tema categorizando como violência escolar e, inclusive, costuma ser a modalidade que mais atemoriza e traz sentimento de insegurança para pais, alunos e professores. Em várias situações as escolas são afetadas em seu cotidiano, por exemplo, por ações decorrentes de conflitos entre traficantes, entendendo-se, nestes casos, que a “violência urbana invade a escola, **mas ela não é, rigorosamente, violência escolar**”. (SPOSITO, 1998, p. 63, grifo da autora).

⁷⁴ BATISTA, Analia; EL-MOOR, Patrícia. Violência e agressão. In: CODO, Wanderley (Coord.). Educação: carinho e trabalho. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

Gonçalves e Sposito (2002) informam que Debarbieux (1996)⁷⁵ cunhou a expressão “violência em meio escolar” que melhor designa o entendimento das diferentes faces do binômio violência e escola. Esclarecem os autores que:

a violência em meio escolar no Brasil tanto decorre da situação de violência social que atinge a vida dos estabelecimentos, sobretudo públicos, como pode expressar modalidades de ação que nascem no ambiente pedagógico, neste caso a violência escolar. (GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p. 102).

Sposito (2001) enfatiza que

o quadro da ausência de segurança e o incremento da criminalidade por si só não traduzem o fenômeno da violência no meio escolar. A ausência de um dispositivo institucional democrático no interior de algumas instituições públicas – como é o caso dos aparelhos de segurança, em particular, a polícia, articulada à fraca presença estatal na oferta de serviços públicos de natureza social destinado aos setores pobres – é um fator a ser considerado na intensificação das práticas violentas nos bairros e escolas. (SPOSITO, 2001, p. 99).

A autora acrescenta que estes fatos podem ser entendidos como características que acompanharam o período de transição democrática, sublinhando que

são aliadas, também, do processo de abertura das oportunidades escolares que absorveu amplo contingente de estudantes oriundos dos segmentos empobrecidos da sociedade, sobretudo no ensino fundamental e, mais recentemente, se refletindo sobre o crescimento das matrículas do ensino médio. (SPOSITO, 2001, p. 99).

Algumas destas questões foram apontadas nas pesquisas de Cardia (1997) e Guimarães (2003) – já mencionadas na presente dissertação – abordando, de forma particular, escolas da rede pública do Rio de Janeiro. Candau, Lucinda e Nascimento (1999)⁷⁶ também analisaram a temática da violência no âmbito escolar. A pesquisa de campo deteve-se na investigação junto a professores de escolas da rede pública do Rio de Janeiro. Os professores identificaram como situações mais freqüentes de violência no cotidiano escolar “as brigas e agressões verbais entre alunos” (CANDAU; LUCINDA; NASCIMENTO, 1999, p. 58). Contudo, foram também apontadas por alguns entrevistados “as agressões e ameaças verbais entre os adultos – professores (as) e funcionários (as) – que trabalham nas escolas e os alunos” (CANDAU; LUCINDA; NASCIMENTO, 1999, p. 58), ou seja, “partindo do mundo adulto” como sintetiza Sposito (2001, p. 96). Foram registradas situações

⁷⁵ GONÇALVES; SPOSITO (2002) identificam a obra em que Debarbieux faz uso da expressão “violência em meio escolar”: DEBARBIEUX, Eric. *La violence en milieu scolaire*. Tome 1, État des lieux. Paris: ESF, 1996.

⁷⁶ CANDAU, Vera; LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

referentes “à falta de cuidado com o prédio e os materiais escolares, bem como à pichação das paredes e mobiliários.” (CANDAU; LUCINDA; NASCIMENTO, 1999, p. 63). Verifica-se, assim, a continuidade de depredações e agressões ao patrimônio por parte dos estudantes, mesmo em período em que se tornaram mais evidentes as práticas de agressão interpessoal entre os alunos, como pontuado por Sposito (2001) ao analisar a evolução do fenômeno no Brasil. Foram destacadas, ainda, embora com menor frequência, as situações de roubo de material escolar e de intimidações “que reproduzem, muitas vezes, as relações de poder características do narcotráfico e atitudes que reproduzem cenas ou programas veiculados pela TV.” (CANDAU; LUCINDA; NASCIMENTO, 1999, p. 63).

Alguns professores mencionaram “a violência sofrida pelos profissionais de educação em nosso país” (CANDAU; LUCINDA; NASCIMENTO, 1999, p. 64). Parecem ratificar algumas observações de Paiva (1992) - já registradas na presente dissertação - sobre a desvalorização da educação e do magistério e de Cardia (1997) referentes aos resultados de sua pesquisa. Segundo esta autora a pesquisa identifica vários tipos de violências, inclusive “a violência do descaso do estado com as condições das escolas, dos professores e dos funcionários [...]” (CARDIA, 1997, p. 52). Os registros abaixo complementam as observações:

Desapareceu a escola que era facilmente identificada, junto com a igreja, como um dos prédios mais imponentes da cidade, a escola que pela aparência já exigia um comportamento formal, de respeito, que impunha uma disciplina e que demarcava um território – onde a mera aparência da escola, das salas de aula e dos pátios delimitavam e impunham comportamentos. Prédios escolares construídos às carreiras para fazer frente à demanda por vagas, ou para fins de propaganda política, com materiais e técnicas de construção precárias, ou mesmo os prédios escolares mais sólidos, com o tempo, todos necessitam de manutenção. Se essa não é feita, governo após governo, os prédios, com intenso uso, se deterioram. [...]

A negligência do Estado em manter as escolas é entendida também como um sinal do descaso que esse Estado tem para com quem usa as escolas e com quem lá trabalha. (CARDIA, 1997, p. 56).

O trabalho de Minayo et al (1999) aponta questões que ainda precisam ser melhor elucidadas. A pesquisa foi realizada no Rio de Janeiro, envolvendo 1.220 jovens de camadas altas e médias e de camadas populares e 443 educadores de escolas públicas e particulares. No tocante à existência de violência nas escolas, a pesquisa apresenta resultados – conforme gráficos presentes no trabalho de Minayo et al (1999, p. 120) - que expressam as diferenças de percepções sobre o fato. Os alunos apontam - na ordem disposta a seguir - como maiores problemas:

discussões, agressão física, uso de drogas e ameaças. Observa-se, no entanto, que os alunos dos estratos A e B referem-se a estes problemas com maior intensidade do que os jovens oriundos dos setores mais empobrecidos (extratos C, D e E). Os educadores, ao contrário dos estudantes, “consideram as escolas públicas como mais violentas, em todos os aspectos” (MINAYO et al., 1999, p. 120) e identificam como problemas maiores: agressão verbal, depredação, ameaças e intimidações, seguidos da agressão física.

Na presente dissertação procurou-se privilegiar os estudos e pesquisas que pudessem contribuir, em especial, para a compreensão do fenômeno da violência escolar em escolas públicas do Rio de Janeiro, por ser este o foco do estudo. Contudo, alguns trabalhos que envolvem a rede pública e privada – como o de Minayo et al (1999) e outros que serão apresentados a seguir – foram incluídos para possibilitar uma visão mais ampla da questão. Um destes estudos foi realizado pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho em parceria com a CNTE, considerando dados de 1999 do Sistema de Avaliação do Ensino Brasileiro (SAEB).⁷⁷ Alguns resultados deste estudo são apresentados por Gonçalves e Sposito (2002) comparando a incidência de registros de violência nas duas redes por nível de ensino e relacionando proficiência e violência escolar:

O registro de violência (grave e não grave) atingindo alunos, professores e funcionários foi bastante diferenciado entre as duas redes e quanto ao nível de ensino: para a 4ª série na rede pública a frequência foi de 14,5% e na rede particular, 2,4%; nas oitavas séries os índices são mais altos sobretudo na rede pública, alcançando 24,3%, e nas escolas particulares, 2,6%; na 3ª série do ensino médio as escolas públicas registram 23,1% de ocorrências e as privadas apenas 3,2%. Os registros de depredações, furtos e roubos (grave e sem gravidade) também indicam maior intensidade nas escolas públicas, nas 4ªs séries compreendem 26,4% das respostas no ensino público, e 7,8% no particular, nas 8ªs, 37,4% e 7,3% e nas terceiras, 39,75 e 8,7% respectivamente. [...] Os efeitos de roubo e depredações são mais evidentes e fortes nas escolas públicas, pois quanto maior a agressão sofrida pela escola piores são os seus índices de rendimento, atingindo sobretudo as 4ªs e 8ªs séries do ensino fundamental. (GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p. 105).

A pesquisa de Camacho (2001)⁷⁸ consiste em outro estudo envolvendo escolas da rede pública e privada. O estudo foi realizado em Vitória, no estado do Espírito Santo. Foram definidos como sujeitos da pesquisa alunos de 5ª a 8ª séries, com idade entre 12 a 15 anos, considerando informações de professores que diziam

⁷⁷ CODO, W.; MENEZES, I. As relações entre a escola, a vida e a qualidade de ensino. Brasília: CNTE, 2001. Relatório técnico.

⁷⁸ CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, jan./jun. 2001.

respeito à maior incidência, nestas séries, de problemas de indisciplina e violência. Como o estudo pretendia avaliar a relação dos alunos com os pares e com os adultos, foram também investigados, de forma direta ou indireta, os professores, os inspetores e a equipe técnico-administrativa. O estudo traz, no entanto, uma inovação ao desvincular a pobreza da violência. As unidades selecionadas foram: uma particular, tradicional e mantida por uma entidade religiosa católica; e outra pública, municipal, que atende a alunos das classes médias⁷⁹. Desta forma, foram investigados alunos de segmentos das elites e das classes médias. As duas escolas selecionadas gozavam de boa reputação quanto ao ensino – apesar de maiores dificuldades na escola pública - e não eram consideradas violentas.

Nas palavras da autora:

O estudo permitiu constatar que nas duas escolas investigadas as ações socializadoras incidem muito mais sobre o aspecto pedagógico do que na proposta educativa, que é deixada em segundo plano. Onde se constata a ausência de uma ampla abrangência da socialização, a escola não funciona como retradutora dos valores sociais e termina por permitir que idéias de discriminação e preconceito, por exemplo, invadam e se estabeleçam no espaço escolar. A falta de alcance da ação socializadora até o ambiente relacional promove o aparecimento de brechas que permitem aos alunos a construção de experiências escolares, dentre elas, a experiência de violência. (CAMACHO, 2001, p. 123).

A pesquisa evidenciou a presença da prática da violência nas duas escolas investigadas, embora com especificidades e intensidade distintas. Os dois estabelecimentos foram considerados fortes no aspecto pedagógico, porém fracos no tocante às relações. Os adolescentes “vão tecendo uma experiência que não nasce, necessariamente, do projeto da instituição [...]” (CAMACHO, 2001, p. 132). A autora registra as formas predominantes de manifestações de violência constatadas nos dois estabelecimentos de ensino, sublinhando que, em algumas situações eventuais, estas formas podem sofrer alterações de padrão e escola. Os alunos da escola pública manifestam de forma mais explícita as práticas de agressões verbais e físicas mais freqüentemente nos pátios, nos corredores, na calçada em frente ao colégio e as ações “se concretizam na forma de intimidações, surras e extorsões.” (CAMACHO, 2001, p. 135). Na escola particular os alunos optam por práticas de agressão - sobretudo verbais - muitas vezes com disfarces, de forma dissimulada,

⁷⁹ A autora esclarece que o termo classes médias foi utilizado no plural porque “as famílias são de segmentos diversos; os alunos se reconhecem como pertencentes às classes médias, mas com sociabilidades, estilos, consumo e projetos distintos.” (CAMACHO, 2001, p. 128). Enfatiza que foi constatada a heterogeneidade, verificando-se, inclusive, alguns alunos provenientes das classes populares na escola pública, bem como alguns oriundos das elites na escola particular.

nas salas de aula, na presença dos professores. Os adultos às vezes percebem que está havendo uma violência mascarada, mas fingem não ver. O aluno, por sua vez, também finge que está acreditando que o fato não está sendo visto pelo adulto. Na escola religiosa o foco das práticas de violência recai sobre os portadores de diferenças – considerando-se, sobretudo, a etnia e a classe social - havendo manifestações mais acentuadas de intolerância à diferença. Na escola pública também existem preconceitos como, por exemplo, em relação aos homossexuais. Esta discriminação é exteriorizada de forma mais constante e direta na escola pública do que na escola particular. Na escola particular este tipo de preconceito também é notado, porém em segundo plano, já que as questões raciais e de classe social ocupam o primeiro plano. Na escola pública os agressores são os diferentes que, nesta escola, assumem distinções em relação à escola privada. Os diferentes na escola pública são “aqueles que não se integram ao projeto pedagógico da escola e se voltam contra ela.” (CAMACHO, 2001, p. 136).

A autora acrescenta, ainda, que os diferentes da escola pública

são definidos pelos demais agentes da instituição como os que não querem saber dos estudos, os indisciplinados, os bagunceiros, os maus alunos, os que atrapalham o desenvolvimento das atividades pedagógicas, os depredadores, os pichadores, os violentos, enfim, os que infernizam a vida da escola. Este segundo grupo reage a esta rejeição e a essa discriminação construindo a violência – nos espaços onde a instituição é fraca -, que é dirigida, em várias ocasiões e indiscriminadamente, contra os pares em geral e contra o patrimônio. (CAMACHO, 2001, p. 136).

Na argumentação teórica da pesquisa a autora trabalha com a questão da incivilidade e sua origem na crise do processo civilizatório da sociedade contemporânea. Recorre aos pesquisadores franceses⁸⁰ – sobretudo Charlot, Debarbieux e Peralva – que, por sua vez, utilizam os referenciais de Elias (1993) na discussão sobre o processo civilizador. A autora conclui que:

Esta premissa de que a violência decorre da falta de controle sobre as condutas e da ausência da civilidade incorpora a idéia de fundo de que é a civilização que canaliza e estabelece a contenção dos instintos. Parte dessa premissa também a idéia de que a escola, responsável pela hominização, deve “civilizar” os alunos, de forma a levá-los a controlar suas condutas, suas emoções e seus impulsos agressivos. (CAMACHO, 2001, p. 130, grifo da autora).

Camacho (2001) acrescenta que a escola não tem cumprido este papel de hominizar porque tem falhado em sua função socializadora. Pontua que a escola

⁸⁰ A autora identifica em seu trabalho as obras - de cada um dos pesquisadores mencionados – que foram utilizadas como referencial teórico no estudo.

vem “assimilando, sem filtro, o padrão da vida social coletiva.” (CAMACHO, 2001, p. 138).

A autora traz à tona na pesquisa outra questão: a necessidade de novas definições de disciplina. Na presente dissertação já havia sido assinalada a preocupação de Sposito (1998), indicando a necessidade de investigação sobre como são construídas, no âmbito escolar, as definições que caracterizam as condutas como indisciplinadas ou violentas.

Camacho (2001, p. 128) avalia que “a violência se confunde, se inter-relaciona com a agressão de modo geral e/ou com a indisciplina, quando se manifesta na esfera escolar.” Esclarece que na pesquisa empírica esta tênue e frágil fronteira entre indisciplina e violência foi evidenciada, sendo difícil isolar os dois fenômenos. Frequentemente estas práticas eram confundidas e, para a autora, a origem deste fato pode estar na elasticidade e variabilidade tanto do conceito de indisciplina, quanto do conceito de violência. Observa que, atualmente, a escola passa por uma crise de socialização – enfrentando dificuldades na transmissão das normas e valores da sociedade – e já não é mais regida pelo modelo tradicional, que colocava os alunos em posição de submissão e obediência. Pontua que estão em vigor na sala de aula “novos modelos de relações entre professores e alunos, onde tudo é passível de discussão, onde a hierarquia fica menos visível, onde os alunos têm o direito de opinar [...]” (CAMACHO, 2001, p. 129), exigindo novas definições de disciplina.

Nas palavras da autora:

O termo indisciplina não pode se restringir apenas à indicação de negação ou privação da disciplina ou à compreensão de desordem, de descontrole, de falta de regras. A indisciplina pode, também, ser entendida como resistência, ousadia e inconformismo. [...] Mas, mesmo nesse sentido positivo, a indisciplina incomoda, porque a escola não está preparada, de fato, para conviver com cenas em que o professor não tem mais o controle total [...].

A garantia de manutenção da disciplina na escola sempre exigiu a presença das relações de dominação e subordinação. (CAMACHO, 2001, p. 129).

A autora sinaliza para uma mudança na correlação entre as partes, ressaltando que há um fortalecimento dos alunos quando estes adquirem mais autonomia e espaço de atuação e decisão. Complementa que “as tensões podem ser geradas nas relações de obediência às regras impostas ou no confronto com as diferenças culturais, sociais, econômicas e/ou geracionais.” (CAMACHO, 2001, p. 129).

A situação se complica na medida em que não se considera apenas um ponto de vista. A autora exemplifica que, se a indisciplina for analisada a partir da perspectiva exclusiva do adulto, haverá a tendência de ser enquadrada como delito, passível de punição. Contudo, se analisada apenas a partir do ponto de vista dos alunos, poderá significar a isenção de responsabilidade sobre suas ações, “já que não agem intencionalmente contra o outro, mas apenas buscam a emoção, o divertimento, as sensações diferentes ou o desvelamento de novos sentimentos.” (CAMACHO, 2001, p. 129).

Na discussão sobre as fronteiras entre a indisciplina e a violência, a autora encaminha reflexões relevantes:

A ideologia dos tempos contemporâneos, que prega o individualismo exacerbado, que nega e até combate as iniciativas coletivas, faz com que o sujeito não enxergue o outro. O outro é o diferente, é o estranho, é o nada. O que tem valor é o “eu” e aqueles com os quais o “eu” se identifica. O outro não desperta a solidariedade, o respeito, o bem-querer, e pode, por qualquer motivo banal, ser destruído, eliminado, segregado e excluído. (CAMACHO, 2001, p. 133).

Camacho (2001) avalia que esta desconsideração pelo outro, aliada à ausência de limites e à falta de responsabilidade sobre as próprias ações conduzem os adolescentes a atos de imposição pela força, de agressão ou destruição. Para a autora estes fatos ocorrem pelos seguintes motivos:

primeiro, eles desconhecem os limites do até onde podem ir e quando devem parar; depois, estão convencidos de que ficarão impunes pelos atos que praticam, porque estão sempre “brincando” e nunca têm a intenção real de machucar, queimar ou matar, e, finalmente, o outro é diferente e não apresenta significado. (CAMACHO, 2001, p. 134, grifos da autora).

Ela enfatiza que a passagem da indisciplina para a violência não é clara e nem sempre é percebida, pois os significados vão se mesclando na prática, sendo difícil definir “o que” ou “até onde” pode ser identificado com uma prática de indisciplina ou de violência. Por vezes, o processo evolui de forma rápida, não sendo possível identificar o momento em que houve a explosão de violência. Camacho (2001) alerta, ainda, para as diferenças e conseqüências da violência explícita e da violência mascarada. A primeira, por ser visível, é com mais freqüência combatida ou punida. A segunda é considerada muitas vezes menos grave porque é confundida com brincadeira ou indisciplina ou, ainda, porque “não machuca o corpo, não faz ver o sangue” (CAMACHO, 2001, p. 133). Conseqüentemente, a violência mascarada passa muitas vezes impune, embora cause sérios danos de ordem moral e/ou psicológica. A autora alerta para o perigo desta violência, pois não havendo

regras ou controle sobre a mesma, corre o risco de ser banalizada e percebida como algo normal da idade.

Tavares dos Santos (2001, p. 105) avalia que “o que está em risco é a função da escola de socialização das novas gerações.” Sposito (1998, p. 73) reafirma que “o esgotamento do modelo da escolaridade voltado para a mobilidade social convive com o enfraquecimento da capacidade socializadora da escola como instituição formadora de novas gerações.” Para essa autora é necessário compreender as práticas de agressão para que se possa enfrentar o desafio de buscar caminhos capazes de superá-las. Sublinha que um dos principais desafios “é o exame de alternativas que possibilitem à escola a redefinição de sua presença no universo de crianças, adolescentes e jovens, de modo a alcançar algum significado efetivo no desenvolvimento desses sujeitos.” (SPOSITO, 1998, p. 73).

1.4 Alternativas para o enfrentamento da violência no espaço escolar

Tavares dos Santos (2001) examina em seu trabalho experiências internacionais sobre a violência escolar e ressalta algumas iniciativas da França, do Canadá e dos Estados Unidos que considera úteis ao Brasil na reflexão sobre as possibilidades de redução do fenômeno no âmbito escolar. Da experiência francesa destaca: a relevância atribuída ao resgate do sentido da linguagem, de forma a que a palavra possa tomar o lugar dos atos de violência; a idéia de que, paralelamente ao diálogo - que exige o respeito ao outro - faz-se necessário o desenvolvimento de ações e sentimentos de reciprocidade e a construção de possibilidades do encontro ; a importância da promoção de oportunidades de ações de ajuda mútua escolar, de relações com a vida associativa local, além do reconhecimento do pluralismo cultural. A experiência canadense sugere a adoção de um modelo ecológico que tem como objetivo a análise e a atuação sobre os fatores socioambientais, visando a mobilização de forças sociais que possam contribuir para a superação da violência no espaço escolar. A experiência dos Estados Unidos aponta em duas direções: por um lado, caracteriza-se pelo aumento de adoção de medidas repressivas como, por exemplo, a penalização de adolescentes e jovens e a utilização de detectores de metais; por outro lado, os programas de prevenção da violência apontam para a importância do “reconhecimento do conflito na escola como uma conflitualidade

positiva” (TAVARES DOS SANTOS, 2001, p. 111), sendo propostas práticas de negociação e de resolução de conflitos utilizando-se, por exemplo, a mediação pelos pares. Segundo Tavares dos Santos (2001, p. 111):

Reconhecer a conflitualidade e a agressividade, como elementos dinâmicos do espaço escolar, significa propor intervenções sobre os atos de violência, as quais podem se dar pela satisfação de necessidades das crianças e jovens, criando um ambiente cooperativo e humanista, induzindo relacionamentos positivos e duradouros. Nesse quadro, a utilização de um tempo não-escolar, para atividades de interação com a comunidade, e as práticas de mediação e de negociação de conflitos parecem ser as estratégias privilegiadas pelos educadores humanistas norte-americanos.

O autor pondera que, para se possa afirmar o discurso do diálogo, faz-se necessário o fortalecimento das instituições escolares, bem como a afirmação do espaço social multicultural que permita reconhecer a potencialidade do conflito na criação de laços sociais. Cabe registrar que estas idéias se aproximam das concepções de Charlot (2005a) - já apresentadas na presente dissertação - relativas ao conflito e seu gerenciamento no âmbito escolar.

Algumas considerações e conclusões de Lucas (1997)⁸¹ - sobre o impacto da adoção de medidas repressivas e do aparato policial em escolas públicas de Nova York - merecem ser aqui destacadas, pois apontam a falsa idéia de segurança que tais medidas representam e dimensionam a importância de outros tipos de intervenção. O autor descreve em detalhes a expansão do aparato de segurança e das medidas de vigilância no cotidiano escolar. Lucas (1997, p. 87) chega a afirmar que “os estudantes se encontravam numa situação de prisão virtual” e que “a escola havia estabelecido um tratamento penal para os estudantes, assim que entravam no prédio escolar.” Ressalta que os professores foram restringindo sua atuação ao espaço de sala de aula, conforme o registro abaixo:

Dentro das salas de aula, os professores ainda agiam como disciplinadores, mas nos corredores eles não queriam ser responsáveis pelas arruaças. Esta inversão, na qual os professores se preocupam com os assuntos cognitivos na classe, e os guardas vigiam os corredores é uma nova e problemática maneira de educar ‘a criança num todo’”. (LUCAS, 1997, p. 88, grifo do autor).

[...] os professores constantemente se continham ante a atuação como agentes disciplinadores, e o aparato de segurança tentava suprir este vazio. (LUCAS, 1997, p. 93).

⁸¹ LUCAS, Peter. Pequeno relato sobre a cultura da violência no sistema escolar público em Nova York. In: GUIMARÃES, Eloisa; PAIVA, Elizabeth (Org.). Violência e vida escolar. Contemporaneidade e Educação: revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), Ano II, n. 2, p. 70-95, 1997.

Assinala, ainda, que os estudantes eram impedidos de permanecer no prédio escolar ao término das aulas, não havendo qualquer programação de atividade extra-curricular após o horário escolar.

Em sua pesquisa constatou que, apesar de todo o aparato, houve uma contenção apenas nas questões de porte de armas ou de drogas. Contudo, a violência aumentou: “parecia que através das numerosas práticas de segurança, os estudantes estavam se escolarizando na violência”. (LUCAS, 1997, p. 93). Para o autor este fato se deu em decorrência do próprio ambiente escolar, considerado o principal responsável pela atmosfera tensa. Sublinha que as práticas adotadas “só ajudaram a criar um espaço inseguro”. (LUCAS, 1997, p. 94).

Lucas (1997, p. 94) encaminha algumas conclusões sobre seu estudo:

Na minha opinião existem duas coisas que os estudantes precisam em um estabelecimento institucional. Primeiro, uma certa dose de autonomia para que possam se movimentar, dentro da escola e fora do prédio, sem supervisão permanente. Segundo, precisam de espaço e tempo para a socialização, o que significa que eles poderão se relacionar abertamente. [...] Nas escolas com menor ocorrência de incidentes graves, essas condições estão em vigor.

[...] o fato de desativar o aparato de segurança repressivo não surtirá efeito, a menos que haja uma séria retomada dos compromissos pelos professores para com os espaços públicos da escola e para com a disciplina estudantil.

Tavares dos Santos (2001) observa que os programas contra a violência escolar existentes em diferentes países apresentam alguns pontos comuns, conforme sintetizado abaixo:

A tentativa de satisfação das necessidades dos jovens; o desenvolvimento de um ambiente solidário, humanista e cooperativo; a intenção de criar relacionamentos positivos e duradouros entre os alunos, professores e funcionários; a preocupação com um tempo não escolar a ser assumido pela instituição escolar e a ser programado em interação com a comunidade. Ao mesmo tempo, há um objetivo de se incorporar o conflito como uma tensão positiva para a escola, como algo que pode criar coesão social, a escola assumindo o conflito como criador social. (TAVARES DOS SANTOS, 2001, p. 116).

O autor ressalta que a UNESCO também vem incluindo em suas propostas uma série de medidas antiviolência voltadas para o desenvolvimento de uma cultura de pacificação, de uma “educação para a paz” e de uma “educação para a democracia”. Estas medidas incluem: o estabelecimento de políticas antiviolência no interior das escolas; o estímulo à interação e cooperação entre os professores e funcionários e os alunos; as possibilidades de enfrentamento considerando as relações do problema com o currículo escolar; a promoção da cooperação escola-

comunidade. Abramovay (2003) complementa que as iniciativas da UNESCO - referenciadas na construção de uma cultura de paz - sugerem a prevenção e resolução não-violenta de situações de conflito a partir dos seguintes princípios: “tolerância, solidariedade, compartilhamento em base cotidiana, pluralismo de idéias, diálogo, negociação, mediação, respeito aos direitos humanos e combate às desigualdades e exclusões sociais.” (ABRAMOVAY, 2003, p. 186).

Segundo Tavares dos Santos (2001, p. 120) “em todas essas medidas, os administradores escolares e os professores devem ser estimulados a se reconverterem em educadores”. Considerando a perspectiva dos diversos programas mencionados, o autor sublinha que

surge uma agenda de trabalho sobre reduzir ou erradicar a violência na escola, fundada, inicialmente, na produção de informação sistemática sobre o fenômeno, a fim de retirá-lo do manto do medo, da vergonha e da insegurança; depois produzir a formação dos educadores sobre a violência contemporânea, a fim de que saibam manejá-la e convertê-la em objeto pedagógico; finalmente, desenvolver a comunicação dialógica entre pais, professores, funcionários e os alunos, a fim de conhecer o fenômeno [...] e poder, assim, superar o sofrimento causado pela violência na escola. (TAVARES DOS SANTOS, 2001, p. 120).

Sposito (2002) analisa as iniciativas de combate à violência no Brasil a partir dos anos 80, avaliando que

as iniciativas de combate à violência oscilam entre o pólo da mera repressão e o da formulação de projetos educativos voltados para a prevenção. Nesse equilíbrio instável, as medidas de segurança têm sido mais freqüentes do que aquelas voltadas para o enfrentamento da questão do ponto de vista de suas implicações educativas. (SPOSITO, 2002, p. 75).

Alguns trabalhos examinam iniciativas implementadas em determinadas cidades do Brasil, ressaltando seus resultados, acertos e dificuldades. Cabe mencionar aqui os seguintes estudos: a) Sposito (1998) analisa, conforme enuncia a autora, “algumas das mais significativas ações governamentais observadas em São Paulo, a partir de 1980” (SPOSITO, 1998, p. 60); b) Sposito (2001), ao longo deste trabalho, faz observações sobre algumas ações que dizem respeito ao assunto, cabendo registrar que algumas destas observações foram incluídas na presente dissertação em paralelo à apresentação da evolução da violência escolar no Brasil ; c) Tavares dos Santos (2001) relata ações empreendidas em escolas municipais de Porto Alegre, a partir de 1996, por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Porto Alegre em convênio com o Grupo de Pesquisa “Violência e cidadania”, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul ; d)

Gonçalves e Sposito (2002) apresentam e analisam ações do Poder Público, a partir da década de 80 - período tomado como marco temporal, correspondente ao início do processo de democratização política do país - nas cidades de São Paulo, Porto Alegre e Belo Horizonte; e) Sposito (2002) examina os programas especiais para escolas públicas propostos, a partir da década de 80, na cidade de São Paulo, incluindo neste trabalho informações mais recentes que não constavam daquele publicado em 1988.

Algumas considerações de Gonçalves e Sposito (2002) são particularmente importantes pois, além de refletirem sobre as ações implementadas nas três cidades mencionadas – São Paulo, Porto Alegre e Belo Horizonte –, advertem para questões que devem ser consideradas em futuras ações:

Oscilando entre medidas de caráter educativo e iniciativas relacionadas à área de segurança, as ações ainda demandam continuidade e maior capacidade de impacto nas escolas públicas destas cidades. No entanto, já é possível, a partir dessas experiências, traçar a trajetória emergente das políticas públicas destinadas à diminuição da violência nos estabelecimentos de ensino da sociedade brasileira. (GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p. 101).

Para estes autores o desafio consiste em discernir que políticas devem ser implementadas considerando-se o objetivo primordial de pacificar a vida escolar, sem descuidar dos direitos humanos nestas ações. A questão dos direitos humanos foi levantada pelos autores por diferentes motivos. Um dos motivos apontados diz respeito à constatação de alguns conflitos de escolas com os Conselhos Tutelares. Algumas escolas, por exemplo, rejeitam a ação dos Conselhos Tutelares quando estes exigem, em cumprimento ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que recebam alunos que cometeram atos infracionais. Argumenta-se nas escolas sobre a falta de preparo dos professores para o trabalho com estes alunos. Os autores apontam, ainda, que muitos professores questionam o ECA, percebendo-o como um instrumento que só trata de direitos e favorece a permissividade. Na avaliação dos autores:

Em outros termos, um importante instrumento de conquista democrática corre o risco de ser execrado à medida que é usado para garantir o direito à educação de sujeitos que, no entender de docentes e discentes, ameaçam a estabilidade e a segurança no interior da escola. (GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p. 132).

A experiência nas três cidades permitiu verificar que a violência escolar tem provocado medo e pânico no interior dos estabelecimentos. Estes sentimentos conduzem a medidas repressivas, como, por exemplo, o policiamento ostensivo nas

escolas. Contudo, há docentes – como, por exemplo, os de Porto Alegre - que reconhecem a fragilidade de iniciativas que se assentam apenas na ação policial.

Os autores enfatizam que, mesmo nas situações em que não ocorre a ação direta da polícia, as medidas têm assumido, como em São Paulo, “um caráter estrito de controle e vigilância sobre as crianças e os jovens.” (GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p. 134). Sua ampliação é proposta por meio de: “detectores de metal na porta de entrada do estabelecimento de ensino, câmaras espalhadas nos corredores e pátios das escolas particulares, exames antidoping para identificar usuários de droga”. (GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p. 134). Guardadas as devidas proporções, tais iniciativas parecem reproduzir, em parte, algumas medidas adotadas em escolas de Nova York, relatadas por Lucas (1997).

O trabalho de Fukui (1992)⁸² complementa informações sobre algumas medidas de segurança adotadas pelas escolas públicas no Brasil. Menciona a “elaboração de programas e a criação de comissões de estudo”, mas pontua que “muros mais altos, grades nas janelas e portas separando as áreas de trabalho dos espaços de lazer parecem ter sido as providências mais freqüentes.” (FUKUI, 1992, p. 113). Relata que em muitas escolas houve a instalação de zeladorias, mas na avaliação da autora, em determinadas situações, seria mais indicado um vigia noturno. Analisa, ainda, alguns problemas ocorridos quando foram contratados policiais para exercerem suas atividades no interior das escolas, assinalando a necessidade de preparo para que pudessem atuar de forma mais adequada no ambiente escolar. Sublinha, no entanto, que seria mais indicada a atuação dos policiais fora do prédio escolar como, por exemplo, a ronda policial nos arredores do estabelecimento garantindo o funcionamento normal da escola. Cabe considerar, ainda, neste aspecto as contribuições de outros autores. Gonçalves (2002)⁸³ relata situações em que a polícia é chamada porque os professores não sabem como agir: “há um certo consenso de que os cursos de formação não os preparam para lidar com a diversidade, com os conflitos, muito menos com a violência ou situações similares” (GONÇALVES, 2002, p. 95). No mesmo texto cita um episódio que

⁸² FUKUI, Lia. Segurança nas escolas. In: ZALUAR, Alba (Org.). Violência e educação. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992. (Educação hoje e amanhã).

⁸³ GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Narrativas da violência no meio escolar: limites e fronteiras, agressão e incivildade. In: Pro-Posições – Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação da UNICAMP, v. 13, n. 3 (39), p. 85-98, set./dez. 2002.

Os dados mencionados foram extraídos de pesquisa com 160 docentes da rede pública municipal de Contagem, Estado de Minas Gerais.

permitiu verificar as diferentes reações de professores diante da atitude dos policiais com os alunos, não havendo consenso: “a forma truculenta como agiram com os alunos incomodou alguns docentes, mas, para outros, foi a medida certa”. (GONÇALVES, 2002, p. 95). O trabalho de Abramovay et al (2004) analisa as representações dos jovens sobre a polícia e vice-versa e os depoimentos – de jovens e de policiais - indicam as dificuldades existentes nestas relações. Segundo Minayo et al (1999, p. 163) “as relações entre os jovens e os policiais, independentemente da classe social e dos locais de moradia, são de medo e desconfiança”.

Fukui (1992) - de forma similar à análise de Lucas (1997) - expressa a sua visão da escola como “um espaço de vivência social”, onde “poderiam ocorrer inúmeras atividades.” (FUKUI, 1992, p. 116). Retrata, no entanto, a realidade das escolas:

a pauperização, a falta de recursos e o quadro incompleto de funcionários e professores levam a escola a restringir suas atividades apenas ao ensino propriamente dito. Nesse sentido, prevalece a idéia de que ela é meramente transmissora de conhecimentos. Os professores têm um programa a cumprir, e toda a rotina escolar é desenvolvida apenas para as atividades em sala de aula. E as noções de disciplina limitam-se a garantir essas atividades. (FUKUI, 1992, p. 116).

É possível, ainda, verificar aproximações entre as conclusões encaminhadas por Lucas (1997) e por Fukui (1992):

A análise do quadro de medidas adotadas e dos problemas de segurança apresentados indica que a questão da segurança nas escolas passa muito mais pela figura do professor, de sua ação educativa e sua atuação como formador de opinião do que propriamente pela atuação de profissionais da segurança pública. (FUKUI, 1992, p. 114).

Segundo Gonçalves e Sposito (2002), o clima de medo presente nas escolas é acentuado pela mídia - como já apontaram outros autores mencionados na presente dissertação como, por exemplo, Debarbieux (2002) e Ortega (2003) - e interfere na atuação dos docentes, deixando-os “impossibilitados de realizar atividades efetivas de redução da violência”. (GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p. 134). Diante deste clima de medo, os autores advertem para a necessidade de investigação a respeito da imagem construída pelo mundo adulto sobre crianças e jovens que freqüentam as escolas públicas situadas em bairros periféricos:

Estigmatizados pela condição social de pobreza e, muitas vezes, pela origem étnica – os negros ou descendentes – essas crianças e esses jovens têm sido vistos cada vez mais sob a ótica do medo e, assim, tratados como virtuais criminosos e delinqüentes. (GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p. 134).

Os autores avaliam em seu trabalho as iniciativas de abertura da escola à comunidade. Pontuam que, em São Paulo e em Belo Horizonte, este procedimento alcançou, em muitos casos, o objetivo de redução da violência escolar. Alertam, no entanto, que o fato da escola abrir os portões à comunidade não se traduz, necessariamente, em mudanças nos padrões internos de interações. Sublinham que o sucesso destas iniciativas está diretamente relacionado às condições dos estabelecimentos, ou seja, nas escolas já mobilizadas houve uma maior absorção dos efeitos das ações de projetos baseados na proposta de uma gestão democrática, abrangendo pais, alunos e moradores da comunidade. Ressaltam que, em geral, as iniciativas de abertura da escola são bem recebidas pelas comunidades situadas em bairros pobres, já que carecem de equipamentos e recursos públicos de esporte, lazer e cultura direcionados para os jovens. Em São Paulo, por exemplo, foi verificado que a abertura da escola à comunidade beneficiou os grupos envolvidos nos programas e projetos, propiciando oportunidades de organização de suas iniciativas coletivas e de desenvolvimento de habilidades por meio de suas atividades de teatro, grafite e música.

Gonçalves e Sposito (2002), ao analisar os elementos que têm orientado o direcionamento de políticas públicas, refletem sobre as possíveis percepções que podem estar presentes na mobilização de educadores quando inscrevem suas escolas ou incentivam seus alunos para a participação nos projetos que têm como objetivo a redução da violência. Por um lado, tais ações podem refletir a sensibilização dos educadores em relação às dificuldades enfrentadas por estes adolescentes e jovens no cotidiano de suas vidas. Por outro lado, podem significar a influência de uma idéia sobre os jovens que tem sido percebida no debate público, qual seja a visão dos jovens como um problema social – considerando-os, simultaneamente, como vítimas e promotores da dissolução social - e que necessitam “ser alvos de ações reparadoras por parte do mundo adulto”. (GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p. 135). Tais ações fariam parte de um conjunto de práticas preventivas que, em princípio, contribuiriam para que os jovens se afastassem de alternativas de vida que pudessem conduzi-los à delinqüência ou à criminalidade.

Os autores sinalizam para um deslocamento nas orientações. Relembrem que, no período de transição democrática, as questões prioritárias estavam voltadas

para o reconhecimento de práticas autoritárias nas escolas, bem como para as dificuldades manifestadas pelo mundo adulto escolar na gerência de situações de conflito, propondo-se, naquela ocasião, mecanismos que favorecessem uma participação mais efetiva de alunos e pais. Do discurso atual depreende-se a outra idéia ressaltada acima: ações preventivas para a população jovem, para os “possíveis protagonistas do crime”. (GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p. 135).

Apesar das dificuldades apontadas, os autores concluem que

é possível considerar a hipótese de que, ao ganhar a agenda pública, o tema da violência em meio escolar não pode mais passar despercebido pelos formuladores das políticas, sobretudo no nível municipal e estadual, e talvez estejam dadas as condições, pelo acúmulo de experiências, para o delineamento de ações integradas que de fato configurem políticas públicas de cunho democrático. (GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p. 135).

Fukui (1992) encaminha em seu trabalho uma avaliação em defesa da escola pública:

Acreditamos que a grande dívida do Poder Público com a sociedade é o ressarcimento da credibilidade desta instituição, lembrando que ressarcimento supõe uma ação viva e enérgica, um ato de vontade que não se limita apenas a recuperar, mas também a acrescentar e dar novas significações ao serviço público de ensino e aprendizagem. (FUKUI, 1992, p. 123).

As avaliações efetuadas por Gonçalves e Sposito (2002) pontuam o impacto que o sentimento de medo no espaço escolar causa nas relações sociais que se dão no interior das escolas. Abramovay (2003) acrescenta que a violência no âmbito escolar se reflete, também, na qualidade da educação. Na maioria das situações se traduz “em problemas concretos, como a alternância de professores, diretores e funcionários”. (ABRAMOVAY, 2003, p. 187). Alguns autores - como, por exemplo, Abramovay (2003, p. 209) - fazem menção “a doenças profissionais ligadas à frustração do dia-a-dia do trabalho” e outros se referem, especificamente, a problemas de saúde relacionados com a situação de insegurança e medo no local de trabalho. São identificados, ainda, “problemas subjetivos, como a desvalorização social daquela escola, que fica marcada por uma série de estigmas e estereótipos [...]” (ABRAMOVAY, 2003, p. 187).

Abramovay e Avancini (2003) tecem comentários sobre o componente interno das escolas:

Há escolas que historicamente têm-se mostrado violentas, e outras que passam por situações de violência. É possível observar a presença de escolas seguras em bairros ou áreas reconhecidamente violentos e vice-versa, sugerindo que não há determinismos nem fatalidades, mesmo em períodos e em áreas caracterizadas por exclusões. Desse modo, é possível

conceber que ações ou reações localizadas no sentido de combater a violência podem ser eficazes. (ABRAMOVAY; AVANCINI, 2003, p. 8).

Estas observações indicam que a violência pode representar um estado e não uma característica permanente de determinada escola e que a “condição de ‘escola violenta’ pode ser alterada por meio de processos vivenciados em cada estabelecimento.” (ABRAMOVAY, AVANCINI, 2003, p. 33, grifo das autoras). Abramovay (2003) acrescenta que algumas pesquisas têm mostrado que é possível alterar o perfil de uma escola considerada violenta a partir de algumas mudanças, tais como: conservação e melhoria da estrutura física; alterações na forma de administração escolar e nos relacionamentos entre diretores e professores; democratização do ambiente escolar, propiciando a aproximação de alunos, professores, corpo administrativo e comunidade em geral; estabelecimento de acordos por meio do diálogo; adoção de estratégias de mediação; criação de espaços de sociabilidade; implementação de projetos que tenham como metas a prática da solidariedade, o estímulo ao sentimento de pertencimento à escola e a elevação da auto-estima dos alunos; valorização dos alunos, adotando-se estratégias que permitam dar visibilidade sobretudo aos jovens, por meio da oferta de oportunidades de efetiva participação, inclusive na tomada de decisões .

O trabalho de Abramovay (2003) apresenta os resultados de uma pesquisa⁸⁴ – Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas – e ressalta que não existem fórmulas prontas, mas construções de caminhos traçados por cada uma das escolas, de mecanismos de enfrentamento, ainda que em condições adversas.

O texto de Arendt (2005)⁸⁵ se faz oportuno por trazer, simultaneamente, uma reflexão sobre a educação e uma aposta nas possibilidades de crianças e jovens:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 2005, p. 247).

⁸⁴ A pesquisa foi realizada em 146 escolas estaduais (com diferentes combinações na oferta de nível de ensino e muitas delas, portanto, com ensino fundamental) de 14 unidades da Federação: Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Pará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo.

⁸⁵ ARENDR, Hannah. Entre o passado e o futuro. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CAPÍTULO 2

Metodologia: investigando algumas peças do quebra-cabeça; ferramentas para a aproximação com o objeto

O objetivo geral deste capítulo consiste em apresentar a metodologia escolhida para a pesquisa e os procedimentos adotados para a coleta, produção e análise de dados. Encontra-se dividido nos seguintes tópicos: 1) Justificativa da opção metodológica; 2) Procedimentos preliminares (contatos com a Secretaria Municipal de Educação, 2ª Coordenadoria Regional de Educação e escola), aprofundando-se, aqui, os fatores considerados na escolha da escola que haviam sido apresentados na Introdução da dissertação; 3) A entrada em campo com um item relativo aos Aspectos gerais da escola e o perfil dos sujeitos da pesquisa, abordando-se, também, na caracterização da escola alguns dados e considerações referentes ao seu patrono; 4) Procedimentos para a coleta e produção de dados, subdividido nos itens Observação participante, Entrevistas semi-estruturadas e Análise documental, com avaliação de facilidades e/ou dificuldades encontradas em cada procedimento; 5) Procedimentos adotados para a análise dos dados.

No decorrer do capítulo são apresentados os referenciais teóricos que deram suporte à metodologia adotada, cabendo ressaltar as contribuições de Lüdke e André (1986), Minayo (1999) e Sarmiento (2003)⁸⁶.

2.1 Justificativa da opção metodológica

A investigação proposta na presente dissertação - conforme pontuado na Introdução deste trabalho - inscreve-se no quadro do paradigma interpretativo, com abertura ao paradigma crítico ou, como denominado por Sarmiento (2003), no escopo do interpretativismo crítico.

Sarmiento (2003) apresenta os pressupostos epistemológicos introduzidos no trabalho investigativo pelo interpretativismo crítico, sintetizados a seguir.

O primeiro pressuposto postula que

⁸⁶ As obras dos autores mencionados encontram-se devidamente identificadas ao final – Referências – da presente dissertação.

“[...] não pode haver uma ciência das dinâmicas da ação no contexto escolar que não seja uma ciência das singularidades, das diferenças, das infinitas variações dentro de um campo de possibilidades, da emergência do inesperado, do fluido e do ambíguo.” (SARMENTO, 2003, p. 145).

O pressuposto epistemológico da singularidade evidencia, assim, que a análise organizacional da ação educativa consiste em uma ciência que renuncia à lei universal, recusa orientações normativas, se distancia de uma preocupação centrada nas regularidades, nas explicações causais e na definição de critérios de verdade. O estudo interpretativo das escolas busca, portanto, compreender a singularidade de cada escola, ainda que a mesma se encontre integrada num campo institucional.

O segundo pressuposto refere-se às dimensões intersubjectivas da ação, indicando que o centro do esforço interpretativo deve dirigir-se para os sistemas de interpretações, entendendo-se que os mesmos são gerados na (e geradores da) ação pelos atores sociais. O autor observa a importância de se dar voz aos atores – professores e alunos - ressaltando neste processo o esforço de saber ouvir e, ainda, o esforço que deve ser empreendido pelo pesquisador para a interpretação do discurso do outro, caracterizando o que denomina como dupla translação. Conclui que “o estudo da ação em contexto organizacional é sempre *um estudo interpretativo de uma ação interpretada* pelos actores.” (SARMENTO, 2003, p. 147, grifo do autor).

O terceiro pressuposto diz respeito à natureza eminentemente lingüística da investigação interpretativa da ação, já que a interpretação se dá no quadro de interações comunicativas que utilizam “a linguagem verbal como material primeiro de realização” (SARMENTO, 2003, p. 148), o que, contudo, não significa que o pesquisador deva se descuidar dos gestos, comportamentos não-verbais, objetos, indícios físicos e materiais dos contextos das ações. Sarmiento pontua, ainda, que o pesquisador deve ter consciência da distância entre a realidade e a linguagem, alertando que muitas das verbalizações são “difusas, incompletas ou mesmo distorçoras do significado realmente atribuído às ações”. (SARMENTO, 2003, p. 148). O autor recorre à obra de Bourdieu (2006) – que reflete sobre as relações entre a dominação social e os sistemas simbólicos, dos quais a linguagem é o principal constituinte - para alertar para a necessidade de consciência de “que o poder da linguagem envolve também a linguagem do poder.” (SARMENTO, 2003, p.149). Cabe ressaltar que as reflexões de Bourdieu (2006, p. 11) – incluindo o seu

conceito de violência simbólica - já foram apresentadas no Capítulo 1 da presente dissertação. Sarmiento observa que o investigador deve se perceber como participante de “um jogo social politicamente investido”. (SARMENTO, 2003, p. 150).

O quarto pressuposto trata do princípio da reflexividade que - com base na obra de Santos (1989)⁸⁷ - Sarmiento passa a designar como *reflexividade metodológica* (2003, p. 150, grifo do autor). Este pressuposto diz respeito à auto-observação do investigador que, além de se perceber como parte do mundo social que estuda, deve ter consciência de que se constitui, também, como o primeiro instrumento da coleta e da análise da informação, já que os trabalhos de investigação consistem em uma construção com a participação do pesquisador. Nesta construção não ocorre uma transposição linear da realidade, ou seja, o pesquisador realiza cortes, seleções, havendo, certamente, pontos de iluminação e pontos de cegueira. Sarmiento (2003, p. 151) esclarece que

a reflexividade metodológica é então esse momento em que se interroga o sentido do que se vê e por que se vê e se acrescenta o escopo do campo de visão a um olhar-outro, coexistente no investigador.

O autor adverte que este exame não se traduz em espontaneísmo, mas, pelo contrário, trata-se de uma reflexividade que se fundamenta no quadro conceitual em que foi gerado o trabalho.

Nessa perspectiva reafirma-se o propósito da dissertação em pauta, qual seja, investigar junto aos sujeitos da pesquisa - professores, alunos e demais membros de uma escola de ensino fundamental da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro: que práticas de violência identificam no cotidiano escolar; como percebem e relatam as manifestações de violência; que tipos de respostas são observados pelos diferentes atores na convivência ou enfrentamento da questão; que discursos estão presentes na escola sobre as possibilidades de solução ou de minimização do problema.

A partir da adoção do paradigma mencionado - interpretativismo crítico - considerou-se o estudo de caso de inspiração etnográfica um formato adequado à interpretação das ações dos diferentes atores no contexto organizacional da escola. Sarmiento (2003, p. 152, grifo do autor) analisa que

⁸⁷ SANTOS, Boaventura de Sousa. Introdução a uma ciência pós-moderna. Porto: Afrontamento, 1989.

A referência a Santos é feita por Sarmiento (2003) em seu texto, sendo a identificação da obra citada extraída das Referências bibliográficas do mesmo texto.

uma investigação que assume o formato do estudo de caso, no quadro de uma perspectiva interpretativa e crítica e que se centra nos fenómenos simbólicos e culturais das dinâmicas de acção no contexto organizacional da escola é um *estudo de caso etnográfico*.

Complementa, ainda, que

a etnografia visa apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais nos seus contextos de acção. Ora, a vida é, por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direcções e sentidos por que se desdobra e percorre. (SARMENTO, 2003, p. 153).

Nesta pesquisa foram utilizados os seguintes métodos de coleta e produção de dados: observação participante, entrevistas e análise documental. O detalhamento destes procedimentos encontra-se registrado mais adiante, neste mesmo Capítulo.

Minayo (1999, p. 107)⁸⁸ aponta a observação participante e a entrevista como as duas categorias fundamentais componentes do trabalho de campo da pesquisa qualitativa. Lüdke e André (1986, p. 38)⁸⁹ e Sarmento (2003, p. 164) analisam as contribuições da análise documental na abordagem de dados qualitativos, sendo aprofundada pelo último - Sarmento (2003, p. 156) - a discussão sobre a relevância da triangulação. Minayo (1999), ao discutir os critérios de amostragem na pesquisa qualitativa, preocupa-se com a previsão da triangulação, definindo-a da seguinte forma:

Triangulação é um termo usado nas abordagens qualitativas para indicar o uso concomitante de várias técnicas de abordagens e de várias modalidades de análise, de vários informantes e pontos de vista de observação, visando à verificação e validação da pesquisa. (MINAYO, 1999, p. 102).

2.2 Procedimentos preliminares (contatos com a Secretaria Municipal de Educação, 2ª Coordenadoria Regional de Educação e escola)

Na dissertação em pauta a escolha da escola – locus de investigação - foi efetuada antes do contato com a Secretaria Municipal de Educação (SME), considerando-se, sobretudo, os fatores já apresentados na Introdução do presente

⁸⁸ MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

⁸⁹ LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

trabalho. Como mencionado na Introdução, a localização da escola – no município do Rio de Janeiro - e a natureza da Instituição – rede pública com oferta de ensino fundamental – foram critérios fundamentais, por ter sido constatada uma lacuna em pesquisas sobre a temática da violência escolar em escolas de ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro.

Além dos fatores acima mencionados, foi registrada a existência de uma pesquisa anterior – Dissertação de Mestrado – envolvendo a Escola Municipal Reverendo Martin Luther King que, apesar de temática diferente, permite a comparação de alguns dados, sem haver, no entanto, a pretensão de um estudo longitudinal.

Em complemento à Justificativa da escolha da escola apresentada na Introdução da presente dissertação, encontram-se abaixo registradas algumas considerações referentes ao assunto, buscando-se, aqui, ampliar o que havia sido apresentado de forma sintética e explicitar a articulação com os referenciais teóricos expostos no Capítulo 1.

O trabalho de Valle (1985) foi desenvolvido exatamente no período de redemocratização do país, sendo este período assinalado por diversos autores – Sposito (2001), Tavares dos Santos (2001), Zaluar e Leal (2001), dentre outros – como um marco temporal, como a ocasião em que o debate sobre a violência adquiriu relevância no Brasil, representando, portanto, uma contribuição significativa para a investigação atual a caracterização da escola naquele período. O contato pessoal com a autora da dissertação permitiu, ainda, o acesso a cópias de documentos que retratam as atividades pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal Reverendo Martin Luther King em meados da década de 1980 e as avaliações efetuadas no mesmo período. Em alguns destes documentos, constam dados - registros, por exemplo, sobre invasões da escola e conseqüências na rotina escolar - que se aproximam de descrições encontradas na literatura referente à temática da violência no espaço escolar na década de 1980, sobretudo nos trabalhos de Sposito (2001, 2002). Nestes documentos são relatadas, também, algumas ações educativas e administrativas implementadas. Foram identificadas, por exemplo, propostas pedagógicas envolvendo a figura do patrono da escola, revelando um aspecto singular das ações educativas da instituição. Valle (1985) , ao descrever o histórico da criação da Escola Municipal Reverendo Martin Luther King e o perfil da instituição, aponta aspectos interessantes para o tema pretendido na atual

pesquisa, como, por exemplo, a informação de serem os alunos oriundos de diferentes comunidades, aspecto que, segundo Guimarães (2003), deve merecer a atenção das escolas. Acrescenta considerações sobre: a evasão e o absenteísmo – objeto da dissertação de Valle (1985), ressaltando que a escola apresentava à época “numerosos casos de evasão e muita rotatividade de alunos” (VALLE, 1985, p. 89) e as alterações sofridas nos arredores da escola, com modificação no perfil dos moradores e dos próprios alunos da escola. Na descrição da escola encontra-se a anotação de um prédio suntuoso situado entre vias públicas de grande tráfego, cercado por “trilhos, viadutos, elevados, linhas de Metrô [...]” (VALLE, 1985, p. 88), freqüentado por alunos que não conseguiam vagas perto de suas residências. Trabalhos de outros pesquisadores ajudam a refletir sobre a descrição realizada pela autora e as possíveis imagens da escola em foco: um espaço historicamente concebido e reconhecido como um lugar estruturado e propício à produção e transmissão de saberes e à formação de vínculos ou, pelo contrário, um espaço passível de ser percebido como “um local de passagem” ou “uma escola de trânsito”, concepções estas que podem criar um distanciamento das idéias de escola e “pertencimento”. Uma pesquisa recente de Almeida e Tracy (2003)⁹⁰, apesar de direcionada para outro tema, fornece subsídios para a reflexão sobre estas alternativas e, ainda, sobre outros significados ou sentidos que os jovens possam estar atribuindo à escola - como vem ocorrendo, segundo resultados da referida pesquisa, em relação a diferentes espaços - e que podem se aproximar das observações de Guimarães (2003) quando ressalta em seu trabalho a imagem da escola pública construída, atualmente, por muitos alunos, qual seja, a de um lugar para encontro social ou para “zoar”. No trabalho de Valle (1985) cabe destacar, ainda, a referência feita pela autora ao período de construção da escola, em 1969, poucos anos antes da fusão dos Estados do Rio de Janeiro e da Guanabara e da alteração no atendimento da rede física escolar do Município do Rio de Janeiro. Como pontuado por Guimarães (2003) estes fatos repercutiram na qualidade da educação da rede municipal. Tais dados foram, também, considerados interessantes para a atual investigação, pois a Escola Municipal Reverendo Martin Luther King , antiga na rede, em funcionamento há quase quarenta anos, passou por situações distintas ao longo deste período. Alguns dos fatores mencionados, se considerados

⁹⁰ ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; TRACY, Kátia Maria de Almeida. Noites nômades: espaço e subjetividade nas culturas jovens contemporâneas. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

isoladamente, não são reconhecidos nos trabalhos de diversos autores internacionais e nacionais - tais como os de Debarbieux (2002), Blaya (2003), Abramovay e Rua (2002), Abramovay (2003), conforme apresentado no Capítulo 1 da presente dissertação - como determinantes da violência escolar. Contudo, podem guardar em seu conjunto - ou se conjugados com outros aspectos - relações com o fenômeno. Tratam-se, portanto, não de conclusões ou certezas, mas de questões em aberto ou , como na imagem cunhada por Minayo (1997), de peças de um complexo quebra-cabeça.

Os fatores acima destacados respondem pelo interesse na realização da pesquisa na Escola Municipal Reverendo Martin Luther King. Contudo, algumas preocupações fizeram parte deste processo. Guimarães (2003) avalia o desgaste das escolas que freqüentemente recebem grupos de pesquisadores - que acabam perturbando o cotidiano, mesmo que procurem manter-se discretos - e a conseqüente resistência das equipes à presença dos mesmos. Acrescenta que uma autorização da SME poderia resolver este problema, mas criar outro: “a relação entre os órgãos dirigentes e os professores e corpo técnico [...] nas escolas municipais tem sido marcada, no Rio de Janeiro, por conflitos e por forte recusa, por parte das escolas, das decisões que têm origem nos órgãos centrais.” (GUIMARÃES, 2003, p. 26). A autora alerta, ainda, para os riscos de resistência em função da própria temática da violência:

Análises hoje disponíveis demonstram que professores, direção e equipes técnicas tendem, geralmente, a negar a existência de processos relacionados à questão da violência [...] em suas instituições, dissimulando e desviando o pesquisador dos processos que possam conduzir à sua percepção. Nesses casos, tais processos tendem a se tornar perceptíveis apenas em momentos de crise, quando se evidenciam, a despeito de quaisquer tentativas de dissimulá-los, ou quando a disposição de camuflá-los esteja arrefecida. (GUIMARÃES, 2003, p. 26).

Por outro lado, uma indicação da SME, ainda que pautada em mapeamento, também poderia recair na situação de resistência às decisões originárias de órgãos centrais. Cabe acrescentar que, a consulta ao dossiê⁹¹ do Sindicato Estadual dos

⁹¹ SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (Sepe). Dossiê sobre a violência nas escolas públicas da capital do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006. Não paginado.

O documento é constituído por um texto introdutório, seguido de reproduções de notícias publicadas, entre novembro de 2004 e julho de 2006, em diferentes jornais - Extra /RJ, Folha de S. Paulo, Jornal do Brasil, O Dia/RJ, O Globo, dentre outros - sobre situações de violência no contexto escolar. O texto introdutório apresenta dados sobre a ocorrência de situações de violência dentro e no entorno de unidades escolares pertencentes à rede municipal e à rede estadual; avalia sinteticamente algumas condições de escolas e de trabalho dos profissionais das duas redes públicas; encaminha uma listagem de escolas da rede pública em área de risco; aponta algumas

Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (Sepe), permitiu verificar que a Escola Municipal Reverendo Martin Luther King não está incluída entre as escolas municipais situadas em área de risco apontadas no referido documento. Entretanto, como já pontuado no Capítulo 1 da presente dissertação, algumas pesquisas evidenciam que

Há escolas que historicamente têm-se mostrado violentas, e outras que passam por situações de violência. É possível observar a presença de escolas seguras em bairros ou áreas reconhecidamente violentos e vice-versa, sugerindo que não há determinismos nem fatalidades, mesmo em períodos e em áreas caracterizadas por exclusões. Desse modo, é possível conceber que ações ou reações localizadas no sentido de combater a violência podem ser eficazes. (ABRAMOVAY; AVANCINI, 2003, p. 8).

Nessa perspectiva, avaliou-se a pertinência de investir na pesquisa na escola selecionada, apesar dos possíveis riscos de resistência pontuados por Guimarães (2003). Confirmando-se ou não situações de violência na escola, o estudo - ao dar voz aos alunos, professores e demais membros da comunidade escolar - possibilita novas reflexões.

Definida a escola, o contato com a SME consistiu no passo seguinte, já que a autorização do referido órgão não é opcional, mas condição para a realização de pesquisa em escolas municipais.

Inicialmente houve a informação de necessidade de entrega na SME apenas de um Ofício (Carta de apresentação) dirigido ao Departamento Geral de Educação (DGED) solicitando a autorização para a pesquisa e de um mini-projeto, em duas laudas, justificando a escolha do tema e da escola e com telefones para contato. O prazo previsto para a análise do projeto de pesquisa e autorização, segundo informações da SME, seria de 15 a 20 dias. O projeto de pesquisa foi entregue em versão maior do que a solicitada e incluindo outros itens além dos sugeridos (Tema, Objetivos, Justificativa do tema, Justificativa da escolha da escola, Metodologia, Cronograma, Referências bibliográficas e telefones para contato). Após alguns dias foi exigido o encaminhamento dos roteiros das entrevistas para que o projeto pudesse ser analisado no DGED e, em seguida, no Departamento de Educação Fundamental, que avalia Projetos de Meio Ambiente (incluindo a questão da violência). Ao término desta avaliação o projeto retornou ao DGED. O recebimento

da Autorização para pesquisa é vinculado à assinatura de um Termo de Compromisso. Neste momento, verificou-se que ainda havia mais um procedimento exigido, até então desconhecido: a necessidade de comparecimento à Coordenadoria Regional de Educação (CRE) - 2ª CRE, no caso da Escola Municipal Reverendo Martin Luther King - para receber a Autorização para realização de Pesquisa, com o preenchimento do nome da escola. Nesta etapa final havia uma preocupação visível por parte da SME e da CRE em relação ao preenchimento do nome da escola, no sentido de que não parecesse um direcionamento destes órgãos. Algumas questões parecem permear a burocracia. Na SME o nome da escola não foi preenchido na Autorização, com a justificativa de que a CRE poderia fazer outras sugestões, embora desde o início tivesse sido solicitada pela SME a justificativa da escolha da escola. Na CRE foi considerada “uma gentileza” da SME deixar o nome da escola para ser preenchido lá. Desde o início do processo de análise do projeto houve uma recomendação explícita da SME no sentido de aguardar a autorização, ou seja, não seria permitida a entrada em campo sem a devida autorização. A recomendação foi cumprida e, antes de ser registrado o nome da escola na Autorização, uma das responsáveis pela Divisão de Educação da 2ª CRE intermediou, por telefone, o primeiro contato com a direção da escola.

O período decorrido entre o encaminhamento do Projeto de pesquisa ao DGED/SME, em 18/04/2007, até esta etapa – Autorização para realização de Pesquisa, expedida pela 2ª CRE em 21/06/2007 - ultrapassou o tempo inicial previsto, prolongando-se por dois meses.

No contato inicial com a direção da escola surgiu o questionamento compreensível e já esperado: “Por que foi escolhida esta escola?” O questionamento foi complementado pelo comentário: “Aqui não tem violência como em outras escolas!” Os esclarecimentos sobre a questão colocada foram pautados na Justificativa para esta escolha, conforme documento encaminhado à SME e nos moldes apresentados na Introdução do presente trabalho. As considerações complementares, mais detalhadas, incluídas no Capítulo 2 da presente dissertação, foram evitadas, sobretudo, para que não influenciasses os integrantes da escola que participariam da pesquisa. Foram acrescentadas, verbalmente, no contato com a direção algumas explicações adicionais, porém de forma genérica, sobre resultados de pesquisas que indicam que diferentes fatores poderiam contribuir para uma maior ou menor incidência de violência no espaço escolar, ressaltando-se que

estes estudos também representavam contribuições importantes. Foi esclarecido que a pesquisa não tinha, portanto, o propósito de confirmar a ocorrência de situações de violência na Escola Municipal Reverendo Martin Luther King e que a intenção era dar voz aos alunos, professores e demais integrantes da comunidade. Para maior tranquilidade, enfatizou-se o compromisso - registrado no projeto da pesquisa - de manutenção do anonimato dos sujeitos da pesquisa, bem como o tratamento acadêmico de seus resultados.

Neste contato inicial a direção da escola avaliou a proximidade dos Jogos Pan-americanos (PAN) e período de recesso escolar que ocorreriam no mês de julho. Solicitou que a pesquisa fosse iniciada, pelos motivos mencionados, no início de agosto de 2007. Conforme acordado, a entrada em campo se deu em 2 de agosto de 2007. Nesta data foram formalizados os seguintes procedimentos: entrega das Autorizações para pesquisa - expedidas pela SME e 2ª CRE - e da cópia do Projeto de pesquisa encaminhado à SME; apresentação mais detalhada do Projeto de pesquisa; acordos com a direção da escola sobre os dias e horários para a realização das primeiras atividades do trabalho de campo. As informações pertinentes à realização da investigação efetuada são tratadas no decorrer deste Capítulo. O término das atividades em campo se deu em 05/12/2007.

Cabe acrescentar que a pesquisa foi efetuada na vigência do segundo mandato consecutivo, por eleições diretas, de Luiz Inácio Lula da Silva na presidência da República Federativa do Brasil (1º mandato de 01/01/2003 a 31/12/2006; 2º mandato iniciado em 01/01/2007); do mandato de Sérgio Cabral Filho, por eleição direta, como governador do Estado do Rio de Janeiro (início do mandato em 01/01/2007); do terceiro mandato, por eleições diretas, de César Maia na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro (1º mandato de 01/01/1993 a 01/01/1997; 2º mandato de 01/01/2001 a 31/12/2004; 3º mandato iniciado em 01/01/2005). Durante o período de trabalho de campo a Secretaria Municipal de Educação esteve sob a responsabilidade de Sônia Maria Correa Mograbi.

2.3 A entrada em campo

Neste tópico foram incluídos dados referentes aos aspectos gerais da escola e ao perfil dos sujeitos da pesquisa. Os subsídios para esta caracterização foram obtidos por meio de diferentes fontes, tais como: a dissertação de Valle (1985);

documentos de períodos anteriores da Luther King⁹²; documentos recentes como, por exemplo, os Livros de Atas⁹³ e, em especial, o Projeto Político Pedagógico 2007 (PPP)⁹⁴; informações de integrantes do corpo docente e administrativo da escola; registros de observações efetuadas pela pesquisadora. Cabe ressaltar, ainda, que a entrada em campo possibilitou o acesso a mais um trabalho acadêmico – monografia de conclusão de curso de Pós-Graduação Lato Sensu, elaborada por Moura (2006)⁹⁵ – que teve como campo de investigação a Escola Municipal Reverendo Martin Luther King. Este trabalho foi utilizado, também, como fonte de consulta. Um dado importante ressaltado pela autora diz respeito à ausência de registros na escola sobre determinados assuntos ou períodos. Alguns dados foram recuperados no decorrer de sua pesquisa por meio de contatos estabelecidos e/ou relatos dos professores. Relata, por exemplo, que recebeu de um dos professores fotos da escola guardadas intencionalmente em sua residência “porque teve uma diretora na escola que mandou queimar várias coisas: documentos, fotos livros [...], mas agora estava passando as fotos, pois tinha certeza que elas estariam bem guardadas.” (MOURA, 2006, p. 96). Por outro lado, menciona a colaboração de uma ex-diretora neste processo de recuperação do passado da escola:

Conseguimos com a ex-diretora Bertha do Valle, o hino da escola, feito por um ex-aluno da escola, no ano de 1982. Soubemos também que por um tempo a escola tinha um uniforme diferente das outras escolas da rede municipal, era um uniforme especial, com o emblema feito pelos alunos da época. (MOURA, 2006, p. 89).

⁹² ESCOLA MUNICIPAL REVERENDO MARTIN LUTHER KING. Plano Bienal 1983-1984. Rio de Janeiro, 1983. Mimeografado.

ESCOLA MUNICIPAL REVERENDO MARTIN LUTHER KING. Plano Geral para o biênio 85-86. Rio de Janeiro, 1985. Mimeografado.

ESCOLA MUNICIPAL REVERENDO MARTIN LUTHER KING. Relatório informativo anexo ao Ofício nº 14/84. Rio de Janeiro, 1984. Mimeografado.

As cópias destes documentos fazem parte do acervo pessoal da Profª. Bertha de Borja Reis do Valle, ex-diretora da escola no período de 1981 até 13/08/1986.

⁹³ Fazem parte dos arquivos da escola vários Livros de Atas, destinados ao registro de diferentes assuntos. Foram consultados durante a pesquisa alguns deles, preferencialmente os que continham informações dos últimos anos, sobre situações de interesse para a temática da presente dissertação. Os Livros de Atas consultados estavam organizados da seguinte forma: a) Livro de Atas com registros sobre o Conselho Escola-Comunidade (CEC); b) Livro de Atas com registros sobre o Grêmio; c) Livro de Atas das Reuniões de Centro de Estudos (CE) e Conselhos de Classe (COC) que, inclui, ainda, registros de Reuniões de Pais; d) Livro de Registro de Atas de Reuniões, abrangendo diversos assuntos.

⁹⁴ ESCOLA MUNICIPAL REVERENDO MARTIN LUTHER KING. Projeto Político Pedagógico (Em construção). Orgulho de ser Luther King. Rio de Janeiro, 2007. Não paginado.

⁹⁵ MOURA, Andreia Gonzaga. “I have a dream... Nós temos sonhos... A história de uma escola contada através das histórias de seus professores”. 2006. Monografia (Pós-Graduação Lato Sensu – Faculdade de Educação – Curso de Especialização em Alfabetização das crianças das classes populares)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

A monografia foi elaborada a partir de relatos orais de professores da Escola Municipal Reverendo Martin Luther King. No trabalho de Moura (2006) os professores são identificados, optando-se na presente dissertação por manter o anonimato dos atuais profissionais da escola.

Nesta perspectiva, considerando-se a contribuição para a memória da Luther King e o acréscimo de dados relevantes para a temática em foco, foram incluídas na presente dissertação informações extraídas de documentos - que não faziam parte do acervo da escola - e cujo acesso só foi possível em virtude da colaboração da referida ex-diretora.

2.3.1 Aspectos gerais da escola e perfil dos sujeitos da pesquisa

A caracterização apresentada a seguir inclui dados obtidos no trabalho de campo. Julgou-se, no entanto, pertinente antecipar a exposição da mesma no intuito de favorecer a compreensão de situações específicas, facilidades e dificuldades encontradas nos procedimentos de coleta e produção de dados.

O nome escolhido para o estabelecimento onde foi realizada a pesquisa presta homenagem ao líder e pastor negro norte-americano Martin Luther King Jr.

Cabe lembrar que, na Introdução da presente dissertação, justificou-se a manutenção da real identificação da escola neste trabalho em função de propostas pedagógicas e projetos desenvolvidos em determinados períodos envolvendo o patrono. No capítulo em curso foi mencionado que estas propostas e projetos revelavam um aspecto singular das ações educativas da instituição. Pelos motivos expostos, julgou-se ser pertinente, também, incluir na caracterização da escola, ainda que de forma sintética, alguns dados e considerações referentes ao patrono. Nos parágrafos a seguir apresenta-se esta breve exposição, fundamentada essencialmente em uma antologia⁹⁶ produzida pela equipe responsável pelo Projeto de Documentação Luther King, que tem como missão a pesquisa documental e a divulgação de informações sobre a vida e idéias de Martin Luther King. A antologia reúne 11 discursos de Luther King, considerados pelos organizadores como os principais no período de mais de dez anos em que se dedicou à campanha nos Estados Unidos pela expansão dos direitos civis dos negros. Os discursos são introduzidos e comentados por diferentes personalidades - incluindo, por exemplo, contribuições de Sua Santidade, o 14º Dalai Lama, do senador democrata Edward

⁹⁶ KING, Martin Luther. Um apelo à consciência: os melhores discursos de Martin Luther King. Selecionado e organizado por Clayborne Carson e Kris Shepard. Tradução de Sérgio Lopes. Apresentação da edição brasileira e notas de Arthur Ituassu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

Clayborne Carson é historiador, professor da Universidade Stanford. Kris Shepard é arqueólogo. Arthur Ituassu é apresentado no livro como professor de relações internacionais na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

M. Kennedy e da “rainha” do *soul*, Aretha Franklin – o que evidencia a ampla ressonância de suas idéias. Cabe acrescentar que foram extraídos da referida antologia fragmentos dos discursos de Luther King na intenção de explicitar com maior fidedignidade algumas de suas concepções. Não houve, no entanto, a preocupação meticulosa com a cronologia, posto que algumas temáticas – amor, paz, fraternidade, liberdade, justiça, verdade, dentre outras - são recorrentes em diversas situações.

Luther King nasceu nos Estados Unidos - em Atlanta, na Geórgia – em 15 de janeiro de 1929. Obteve o título de doutor em teologia pela Universidade de Boston no ano de 1955. Contudo, foi como pastor de uma pequena, porém destacada, igreja batista de Montgomery, no Alabama, que teve início sua trajetória de liderança do movimento por direitos civis no Sul dos Estados Unidos. Naquele período algumas práticas eram comuns como, por exemplo, os negros cederem o lugar em ônibus municipais aos brancos e, ainda em 1955, Luther King foi escolhido pelos líderes da comunidade negra local para atuar na defesa de Rosa Louise Parks que fora presa por recusar-se a agir desta forma. Os negros não tinham acesso aos balcões de lanchonetes, restaurantes do centro da cidade, hotéis nas estradas e nas cidades, bibliotecas públicas etc. Até as crianças negras eram impedidas de participar de atividades recreativas nos parques das cidades. Em 1957 foi eleito presidente da Conferência da Liderança Cristã do Sul (Southern Christian Leadership Conference –SCLC, na sigla em inglês). Esta organização – criada por iniciativa de porta-vozes de dez estados sulistas – apoiava sua luta contra a segregação e pelo direito de voto dos negros.

Nas palavras de Luther King percebe-se a consciência da dimensão dos esforços necessários neste empreendimento:

“A conquista da liberdade não é espontânea. Devemos persistir a fim de conquistá-la. Não vem facilmente. [...]”. (KING, 2006, p. 38).⁹⁷

Ituassu (2006, p. 9)⁹⁸ informa que:

Na primavera de 1963, Luther King deu início a uma série de manifestações em Birmingham, no Alabama, uma das cidades mais

⁹⁷ Fragmento do discurso “O nascimento de uma nova nação”, proferido na igreja batista da avenida Dexter, em Montgomery, Alabama, em 7 de abril de 1957.

⁹⁸ ITUASSU, Arthur. Apresentação à edição brasileira. In: KING, Martin Luther. Um apelo à consciência: os melhores discursos de Martin Luther King. Selecionado e organizado por Clayborne Carson e Kris Shepard. Tradução de Sérgio Lopes. Apresentação da edição brasileira e notas de Arthur Ituassu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

segregacionistas do Sul. Marchas e protestos em prol da integração racial nos prédios públicos e de mais empregos para a população negra da cidade foram respondidos com violência pela polícia [...]. Muitos foram presos, inclusive o próprio Luther King.

O autor acrescenta que “em 3 de maio daquele ano, seis mil crianças marcharam pela cidade em vez dos manifestantes presos”. (ITUASSU, 2006, p. 9).

O exemplo acima ilustra sua forma de luta. Em diferentes oportunidades Luther King ressaltava a importância de que fosse mantido o compromisso com a não-violência:

E assim, ao nos separarmos, rogo a vocês nesta tarde: permaneçam comprometidos com a não-violência. [...] Devemos perceber que o que buscamos é uma sociedade em paz consigo mesma, uma sociedade que possa viver de acordo com a sua própria consciência. E esse não será o dia do branco ou do negro, mas o dia de todos os seres humanos. [...] (KING, 2006, p. 107).⁹⁹

E um dos grandes problemas da história é que os conceitos de amor e poder muitas vezes foram apresentados como opostos, pólos opostos, de tal modo que o amor é identificado com a resignação do poder, e o poder, como a negação do amor. [...]

Agora, temos que acertar isso. Precisamos compreender que o poder sem amor é inseqüente e abusivo e que o amor sem poder é sentimental e anêmico. [...]

É justamente esta coalizão de um poder sem moral com uma moral sem poder que constitui a maior crise de nosso tempo. [...] (KING, 2006, p. 148).

E digo mais: estou preocupado em melhorar o mundo. Estou preocupado com a justiça; estou preocupado com a fraternidade; estou preocupado com a verdade. E quando alguém se preocupa com isso, não se pode defender a violência; pois, com violência, mata-se o assassino, mas não o assassinato. Com violência, mata-se um mentiroso, mas não se estabelece a verdade. Com violência, mata-se quem nos odeia, mas não se mata o ódio, com a violência. A escuridão não elimina a escuridão; apenas a luz a iluminará. [...] (KING, 2006, p. 151).

Não fiquemos satisfeitos [...] até que o sombrio passado de escolas segregacionistas seja transformado no radiante futuro de uma educação integrada de qualidade.

Não fiquemos satisfeitos até que a integração não seja vista como um problema, mas como uma oportunidade de participar da beleza da diversidade. (KING, 2006, p. 154).¹⁰⁰

Em agosto de 1963, duzentos e cinquenta mil pessoas participaram da Marcha por Trabalho e Liberdade, em Washington, ocasião em que foi proferido, na escadaria do Lincoln Memorial, o seu discurso mais famoso: “Eu tenho um sonho”.

⁹⁹ Fragmento do “Discurso de encerramento da marcha de Selma a Montgomery, proferido em Montgomery, Alabama, em 25 de março de 1965.

¹⁰⁰ Fragmentos do discurso “E agora, para onde vamos?” proferido na Convenção Anual da Conferência da Liderança Cristã do Sul, em Atlanta, Geórgia, em 16 de agosto de 1967.

Não podemos caminhar sozinhos. E, enquanto caminhamos, devemos prometer que sempre marcharemos adiante. Não podemos voltar. [...] (KING, 2006, p. 74).

E digo-lhes hoje, meus amigos, mesmo diante das dificuldades de hoje e de amanhã, ainda tenho um sonho, um sonho profundamente enraizado no sonho americano.

Eu tenho um sonho de que um dia esta nação se erguerá e experimentará o verdadeiro significado de sua crença: “Acreditamos que essas verdades são evidentes, que todos os homens são criados iguais.” [...]

Eu tenho um sonho de que os meus quatro filhos pequenos viverão um dia numa nação onde não serão julgados pela cor da sua pele, mas pelo conteúdo de seu caráter. [...] Hoje eu tenho um sonho! [...] (KING, 2006, p. 75).¹⁰¹

Young (2006, p. 13)¹⁰² avalia que

O sonho de Martin Luther King sobre as possibilidades morais da América expressou uma esperança universal na humanidade, profundamente enraizada nos profetas hebreus, nos ensinamentos de Jesus de Nazaré e nas ações não-violentas da Índia de Mahatma Gandhi.

Reflete, ainda, sobre os efeitos de algumas ações de Luther King:

Os discursos de Birmingham e do Lincoln Memorial suscitaram a aprovação da Lei dos Direitos Civis, em 1964, pondo fim à segregação legal das raças. Em Selma, ele fez uma bem-sucedida convocação ao voto. A condenação da Guerra do Vietnã contribuiu para encerrar a participação da América nesse conflito. (YOUNG, 2006, p. 14).

Recortes de um dos discursos de King foram tomados, aqui, visando exemplificar determinados aspectos que fizeram parte de sua argumentação contra a guerra do Vietnã:

Se não pararmos imediatamente a nossa guerra contra o povo do Vietnã, o mundo não terá outra alternativa senão ver isso como um terrível, inábil e mortal jogo por nós iniciado. O mundo agora exige da América uma maturidade que talvez não possamos alcançar. Exige que admitamos que estivemos errados desde o início de nossa aventura no Vietnã [...].(KING, 2006, p. 126).

Uma nação que ano após ano gasta mais dinheiro com a defesa militar do que com programas sociais caminha em direção à morte espiritual. (KING, 2006, p. 129).

Uma genuína revolução de valores significa, em última instância, que nossas fidelidades devem se tornar mais ecumênicas que sectárias. Toda nação deve agora desenvolver uma fidelidade suprema à

¹⁰¹ Fragmentos do discurso “Eu tenho um sonho”, proferido na Marcha por Trabalho e Liberdade, em Washington, D. C., em 28 de agosto de 1963.

¹⁰² YOUNG, Andrew. Introdução. In: KING, Martin Luther. Um apelo à consciência: os melhores discursos de Martin Luther King. Selecionado e organizado por Clayborne Carson e Kris Shepard. Tradução de Sérgio Lopes. Apresentação da edição brasileira e notas de Arthur Ituassu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

Young trabalhou com Luther King na Conferência da Liderança Cristã do Sul em questões como, por exemplo, registro eleitoral e educação para a cidadania. Foi o primeiro deputado negro da Geórgia após a Guerra Civil, embaixador nas Nações Unidas, prefeito de Atlanta. Foi homenageado com a comenda de maior relevância concedida nos Estados Unidos a um civil: a Medalha Presidencial da Liberdade.

humanidade como um todo, a fim de preservar o melhor de cada sociedade em particular. [...]

Quando falo do amor não estou falando de alguma resposta frágil e sentimental. Não estou falando de uma força que seja apenas uma tolice sentimental. Estou falando de uma força que todas as grandes religiões tomaram como o princípio unificador supremo da vida. Amor é, de algum modo, a chave que abre a porta da realidade última. Essa crença hindu-muçulmana-cristã-judia-budista sobre a realidade última [...] (KING, 2006, p. 130).

Ainda temos uma escolha hoje: a coexistência não-violenta ou a aniquilação violenta. Devemos passar da indecisão à ação. Devemos encontrar novos meios de falar pela paz no Vietnã e pela justiça em todo o mundo desenvolvido, um mundo que faça fronteira com as nossas portas. [...]. (KING, 2006, p. 131).¹⁰³

Em 1964 recebeu o Prêmio Nobel da Paz em 1964 por sua liderança no movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos, pregando a não-violência como forma de combate à guerra, à discriminação racial e às injustiças econômicas.

Depois de refletir, cheguei à conclusão de que esta premiação, que recebo em nome desse movimento, representa um profundo reconhecimento de que a não-violência é a resposta à crucial questão política e moral de nosso tempo – a necessidade de o homem transcender a opressão e a violência sem recorrer à violência e à opressão.

Civilização e violência são conceitos antitéticos. [...] (KING, 2006, p. 91).

Acredito que Alfred Nobel me entenderia quando afirmo que aceito esta premiação como curador de uma valiosa relíquia de família que tomo em confiança de seus verdadeiros proprietários – todos aqueles para quem a verdade é beleza, e a beleza, verdade, e em cujos olhos a beleza da genuína fraternidade e da paz é mais preciosa do que todos os diamantes, do que a prata ou o ouro. Obrigado. (KING, 2006, p. 93).¹⁰⁴

As questões sobre as posições extremas – escravidão e aniquilação - presentes na história da humanidade perpassam vários de seus discursos, bem como as relações entre a igualdade de direitos, auto-estima e condições para a emancipação. Um de seus discursos, em especial, aborda este conjunto de preocupações:

Com toda a luta e todas as conquistas, devemos, no entanto, encarar o fato de que o negro ainda vive nos subterrâneos da grande sociedade [...] Ele é pobre demais até mesmo para acompanhar o crescimento dessa sociedade, empobrecido demais pelo tempo para ascender por meio de seus próprios esforços. [...] (KING, 2006, p. 145).

Enquanto a mente estiver escravizada, o corpo não poderá ser livre. Nenhuma Proclamação da Emancipação à moda de Lincoln, nenhuma Lei dos Direitos Civis à moda de Johnson nos trará essa liberdade em sua plenitude. O negro só será livre quando atingir as

¹⁰³ Fragmentos do discurso “Além do Vietnã”, proferido na igreja Riverside, em Nova York, em 4 de abril de 1967.

¹⁰⁴ Fragmento do “Discurso de agradecimento ao Prêmio Nobel da Paz”, proferido em Oslo, Noruega, em 10 de dezembro de 1964.

profundezas de seu ser e assinar, com a pena e a tinta de sua humanidade, a sua própria proclamação de emancipação. E com um espírito voltado para a sua verdadeira auto-estima, o negro pode corajosamente desvencilhar-se dos grilhões da autonegação e dizer a si mesmo e ao mundo: “Eu sou alguém. Eu sou uma pessoa. Eu sou um homem digno e honrado”. [...].

Agora, outro desafio básico é descobrir como transformar a nossa força em poder econômico e político. Agora, ninguém pode negar que o negro está terrivelmente necessitado desse legítimo poder. [...] Despido do direito de tomar decisões que concernem à sua vida e ao seu destino, ficou sujeito a decisões autoritárias e, às vezes, caprichosas da estrutura do poder branco.[...] (KING, 2006, p. 147).

A dignidade do indivíduo florescerá quando as decisões que dizem respeito à sua vida estiverem em suas próprias mãos, quando tiver a segurança da estabilidade e a certeza de sua renda, e quando souber que tem os meios para buscar melhorias para si. [...] (KING, 2006, p. 149).

Agora, quando digo que devemos questionar toda a sociedade, quero dizer que, em última instância, devemos perceber que o problema do racismo, que o problema da exploração econômica e o problema da guerra estão relacionados. Esses três pilares diabólicos estão inter-relacionados. [...] (KING, 2006, p. 153).¹⁰⁵

Em 4 de abril de 1968, Luther King morreu assassinado em Memphis, no Tennessee. Nesta ocasião lutava pela causa dos trabalhadores de limpeza pública de Memphis, incluída em seu último discurso, proferido na véspera de sua morte.

Com fé e esperança lutou em sua breve existência, enfrentando o período de prisão, ameaças e atentados. Da mesma forma, parece ter se “despedido” nas últimas palavras de seu discurso final:

Bem, não sei o que acontecerá agora. Dias difíceis virão [...]. Mas não me importo. Pois eu estive no topo da montanha [...]. E não me importo. Como qualquer pessoa, gostaria de viver uma vida longa. A longevidade tem o seu lugar. Mas não me preocupo com isso agora. Apenas desejo obedecer aos desígnios de Deus [...]. E Ele me levou ao topo da montanha, olhei ao redor e contemplei a Terra Prometida. Posso não alcançá-la, mas quero que saibam, que nós, como povo, chegaremos à Terra Prometida. Estou tão feliz; não me preocupo com nada; não temo homem algum. Meus olhos viram a glória da presença do Senhor. (KING, 2006, p. 171)¹⁰⁶.

Ituassu (2006, p. 10) avalia a atualidade e universalidade das idéias de Luther King:

[...] engana-se quem reduz o espectro da ação não-violenta de Luther King aos Estados Unidos, aos turbulentos anos 1960 ou mesmo às questões raciais – o que talvez seja o principal motivo pelo qual os seus discursos permaneçam atuais e, principalmente, inspiradores de transformações sociais. Certamente, são temas típicos de um Martin Luther King a concentração de renda, a falta de saúde, de educação, de oportunidades, de Justiça e segurança.

¹⁰⁵ Fragmentos do discurso “E agora, para onde vamos?”, proferido na Convenção Anual da Conferência da Liderança Cristã do Sul, em Atlanta, Geórgia, em 16 de agosto de 1967.

¹⁰⁶ Fragmento do discurso “Eu estive no topo da montanha”, proferido no templo Bispo Charles Mason, em Memphis, Tennessee, em 3 de abril de 1968.

A Escola Municipal Reverendo Martin Luther King – inaugurada em 1969, ano seguinte ao assassinato de seu patrono - localiza-se na Rua Joaquim Palhares, Praça da Bandeira, bairro da zona norte da cidade do Rio de Janeiro.

O estabelecimento fica situado - conforme descrito no Relatório informativo datado de 1984 (p. 1) – “em centro de terreno de 8.300 m² que tem como limites a Avenida Presidente Vargas, a Praça da Bandeira, a Rua Joaquim Palhares e a área livre entre os edifícios do conjunto habitacional que fica ao lado.” O prédio escolar está localizado entre o conjunto habitacional e a Associação de Basquete dos Veteranos do Rio de Janeiro.

A Rua Joaquim Palhares é bastante movimentada, com pequeno trecho em mão dupla, além de contar com um ponto final de ônibus - logo após a escola - e de ser utilizada como ponto de táxi, sendo freqüentes as manobras de veículos nas imediações do colégio. Estes fatores exigem atenção dos alunos em sua locomoção pela rua, mas, por outro lado, conferem uma relativa segurança em função da presença constante de inúmeros taxistas.

O local próximo à escola é arborizado e, junto ao ponto de ônibus, há uma barraquinha para venda de biscoitos, balas etc. Em frente à escola está situado o prédio do Tribunal de Justiça, e, ao longo da rua, verifica-se o contraste de construções com diferentes finalidades: hotel, residências, oficina mecânica, Funerária, botequim. Uma das ruas transversais próximas abriga um pequeno comércio: papelaria e alguns estabelecimentos para refeições, por exemplo. Em outra transversal há uma padaria e a predominância de casas residenciais.

Na condição de unidade escolar da rede municipal de ensino, encontra-se subordinada à 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), sendo este componente organizacional subordinado à SME.

O relato de Valle (1985) sobre o histórico do período da criação da escola – já apresentado na presente dissertação – aborda questões importantes sobre as modificações ocorridas na região e suas conseqüências. Cabe complementar, no entanto, alguns dados referentes ao contexto da época.

A placa de inauguração – fixada no interior da escola, em local próximo à entrada – registra algumas informações: a escola foi inaugurada em 4 de março de 1969, no “governo do Embaixador Francisco Negrão de Lima, sendo Secretário de

Estado de Educação e Cultura o Professor Gonzaga da Gama Filho e Diretor de Serviços Complementares o Engenheiro Paulo Franchini Mello”.

Francisco Negrão de Lima governou o Estado da Guanabara entre 1965 e 1971. A escola foi construída e inaugurada, portanto, ainda sob a responsabilidade do Estado da Guanabara. O texto abaixo, extraído do Plano Geral para o biênio 85-86 (p. 7), traz novos dados:

A Escola foi criada para ser Unidade Integrada, projeto pioneiro da Guanabara que reunia sob uma Direção Geral os cursos primário, ginasial e científico [...]

O primeiro Diretor da Escola foi o Prof. Roberto Francisco Marchesini que a dirigiu até 1975 [...].

No mesmo documento – Plano Geral para o biênio 85-86 (p. 7) - consta que “com a extinção do Estado da Guanabara e sua fusão com o Estado do Rio de Janeiro, passou a ser Escola Municipal Reverendo Martin Luther King”, verificando-se a integração da escola à rede municipal de ensino após a fusão. Cabe lembrar que, por meio da Lei Complementar nº 20, de 1º de julho de 1974, houve a fusão dos Estados do Rio de Janeiro e da Guanabara, a partir de 15 de março de 1975.

No cenário nacional, em março de 1969, ocasião da inauguração da escola, o Brasil - sob regime militar desde o Golpe de 1964 – tinha como presidente o General Artur da Costa e Silva, que assumiu o poder em 15 de março de 1967, após eleição indireta pelo Congresso em 3 de outubro de 1966, mantendo-se no cargo até 31 de agosto de 1969. Cabe ressaltar que, sob seu governo, em 13 de dezembro de 1968 foi promulgado o Ato Institucional nº 5 (AI-5)¹⁰⁷, que vigorou até 31 de dezembro de 1978. O AI-5 revogou garantias individuais, públicas ou privadas, concedeu amplo poder ao presidente - inclusive de fechamento do Congresso Nacional, das Assembléias Legislativas e das Câmaras dos Vereadores – e institucionalizou a repressão. As conseqüências da ditadura militar e das medidas de segurança adotadas, refletiam-se, também, no interior das escolas, implicando, por exemplo, na suspensão das atividades dos grêmios estudantis¹⁰⁸. No ano da inauguração da escola o Brasil passou por três situações de governo: a) o período de Costa e Silva,

¹⁰⁷ BRASIL. Presidência da República. Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 1968.

¹⁰⁸ No período de reabertura política e de retorno à normalidade da vida civil foi sancionada, em 4 de novembro de 1985, a Lei 7.398, conhecida como Lei do Grêmios Livres Estudantis. Alguns anos depois, esta conquista – direito de organização e participação em entidades estudantis - foi assegurada, também, no artigo 53, inciso IV, da Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Na Escola Municipal Reverendo Martin Luther King a primeira referência ao grêmios estudantis - nos materiais de consulta disponíveis- encontra-se no Plano Geral para o biênio 85-86 (p. 47) que informa ter sido o trabalho com os alunos “iniciado no final de 1984, com eleições da primeira diretoria prevista para 1985.”

afastado por problemas de saúde em agosto de 1969; b) o exercício temporário da Presidência da República pelos ministros do Exército, da Marinha e da Aeronáutica até outubro do mesmo ano; c) a partir de 30 de outubro de 1969 o General Emílio Garrastazu Médici assumiu o poder, mantendo-se na presidência até 15 de março de 1974.

O regime militar estendeu-se até o ano de 1985. Durante este período, várias ações foram orquestradas pelo governo militar no intuito de ajustar a política e a organização educacional às orientações e determinações econômicas. Hilsdorf¹⁰⁹ (2003, p. 124 apud CASSIANO¹¹⁰, 2005, p. 291) registra que “de 1964 até 1968 foram assinados 12 acordos MEC¹¹¹-USAID¹¹², [...], com a finalidade de diagnosticar e solucionar problemas da educação brasileira na linha do desenvolvimento internacional baseado no capital humano [...]”.

A Lei 5.692/71¹¹³ foi entendida como mais uma destas ações no âmbito educacional. Por meio desta reforma educacional foi instituída uma nova organização no sistema educacional do Brasil. O ensino básico, passou a ser denominado de 1º grau, com oito anos de duração; a Lei determinou que o currículo pleno teria uma parte de educação geral e outra de formação especial; a formação especial no 1º grau se daria pela sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, enquanto que no 2º grau já se previa a habilitação profissional, de acordo com o mercado de trabalho local ou regional. A lei determinava, também, a obrigatoriedade das disciplinas Educação Moral e Cívica e Educação Física no ensino de 1º e 2º graus.

Moura (2006) assinala que a “Escola Municipal Martin Luther King preconiza os objetivos da Lei 5692 e já, desde a sua fundação, em 69, propõe em seu currículo a ‘formação especial’”. (MOURA, 2006, p. 14, grifo da autora). Segundo informações de alguns antigos professores e funcionários a escola oferecia , desde os primeiros

¹⁰⁹ HILSDORF, Maria Lucia Spedo. História da Educação brasileira: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

¹¹⁰ CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. In: Em Questão, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312, jul./dez. 2005.

¹¹¹ Ministério de Educação e Cultura (MEC).

¹¹² United States Agency for International Development (USAID).

¹¹³ BRASIL. Presidência da República. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

Cabe mencionar que, em discussões no meio acadêmico, ocorridas na década de 1990 e presenciadas pela autora da presente dissertação, eram frequentes as críticas à tendência tecnicista embutida nesta reforma educacional. Representava, ainda, para alguns professores, um instrumento de controle e disciplina dos alunos.

anos de funcionamento, disciplinas, tais como: Artes Industriais, Técnicas Comerciais, Educação para o lar, Artesanato.

A escola foi construída, como informado por Valle (1985), ao lado do primeiro conjunto habitacional previsto para a área: o Conjunto Habitacional do Trevo das Forças Armadas. Os conjuntos habitacionais planejados seriam destinados aos servidores públicos, comerciários, bancários e etc. Como a idéia concebida visava revitalizar a região e transformá-la “em uma Cidade Nova”, estava prevista, também, a construção de postos médicos, centros comerciais, praças, pequenas indústrias. Moura (2006, p. 17) complementa que “muitas obras aconteciam ao mesmo tempo devido ao plano viário”. Valle (1985) observa que o Estado não conseguiu concretizar tudo que estava previsto.

Cabe ressaltar, no entanto, que, ao contrário de algumas edificações escolares que foram, em determinadas situações, construídas - como ilustrado por Córdia (1997) - sem o devido cuidado, tal fato não parece ter ocorrido em relação à escola em foco.

No Plano Geral para o biênio 85-86 (p. 14) encontra-se a informação sobre as dimensões do terreno da escola – 8.300 m², como já registrado - totalizando, aproximadamente, 6.875 m² de área construída. Estes dados evidenciam o espaço físico – interno e externo – privilegiado do estabelecimento.

O estilo arquitetônico é moderno, mantendo uma harmonia de formas retas e curvas. Percebe-se que o projeto pretendia dar visibilidade ao prédio escolar, concebido com uma estrutura física sólida e de grande porte. Além disso, observa-se a utilização de materiais diversos como, por exemplo, revestimento conjugando cerâmica (“tijolo vazado”), pedra na parte inferior da fachada (atualmente pintada de amarelo claro), pastilhas de diferentes cores (azul claro, amarelo claro e branco). As janelas (no projeto original em madeira) são pintadas, no momento, de branco e azul mais escuro. O muro da fachada (na Rua Joaquim Palhares) em tom cinza tem grades fixadas em azul claro. O muro e as grades, por não serem altos, permitem visualizar a fachada da escola. Entre o muro e a entrada principal da escola existe um corredor externo (pequeno quintal).

A escola é constituída por um prédio principal de quatro pavimentos e um anexo - que não fazia parte do projeto original – construído alguns anos após a sua fundação.

O prédio principal é dividido em dois blocos interligados em forma de um H.

O andar térreo comporta atualmente: um amplo saguão de entrada que dá acesso à escada principal, se prolonga lateralmente em um corredor largo, que, por sua vez, se conecta a um pátio menor aberto; sala da Direção; sala do Setor¹¹⁴; sala da Coordenação/Supervisão e um banheiro; sala dos Professores, com divisória para abrigar uma máquina de xerox; 2 banheiros (1 masculino e 1 feminino) para professores; Secretaria da escola, com balcão para atendimento (o balcão com vidro delimita o espaço, separando a secretaria do saguão) e sala de Informática (computadores de uso administrativo); almoxarifado; bebedouros (novos); 2 banheiros desativados (local onde a equipe da Companhia Municipal de Limpeza Urbana¹¹⁵ guarda o material de limpeza) e mais um depósito fechado (no saguão, embaixo da escada, onde também são guardados materiais de limpeza); sala de Recursos Especiais¹¹⁶. Há, ainda, na parte da frente, um espaço reservado para uso da equipe administrativa do Colégio Estadual Reverendo Martin Luther King que funciona no mesmo prédio, no período noturno, com turmas de Ensino Médio. Entre os dois blocos, separada por uma porta e ao lado de uma área aberta com plantas, está localizada a residência do zelador, que é chamado na escola de “residente” (o único inspetor¹¹⁷ da escola exerce, também, esta função). Na parte de trás estão localizados: 2 banheiros (um masculino e um feminino para uso dos alunos), subdivididos internamente de forma a comportar de 5 a 6 vasos sanitários e, ainda, um antigo bebedouro; refeitório com bebedouros novos; cozinha e despensa; sala de Educação Física (local onde são guardados alguns materiais específicos, como cordas, arcos etc.). Há também um espaço, onde funcionava, anteriormente, uma cantina. Segundo informações de professores, em função da proibição de

¹¹⁴ O Setor (composto por agentes de pessoal) recebe orientação direta da Secretaria Municipal de Administração (SMA), articulando-se, também, com a Secretaria Municipal de Educação (SME). O Setor é, por vezes, responsável por cinco ou seis escolas. O Núcleo – como era denominado anteriormente – que aglutinou outras escolas é chamado de “Núcleo mãe”. O Setor que funciona na Luther King é responsável por mais duas escolas.

¹¹⁵ A equipe de limpeza da escola faz parte da Companhia Municipal de Limpeza Urbana (Comlurb). Este atendimento é vinculado à Prefeitura e foi iniciado na escola, aproximadamente, em 2002. Os funcionários são controlados por supervisores da própria Comlurb e só assinam o ponto com a direção da escola. Os supervisores determinam quem atuará na escola, estabelecem o quantitativo de funcionários e organizam o rodízio. Por ser um serviço vinculado à Prefeitura só atende aos horários de funcionamento da Escola Municipal Reverendo Martin Luther King, não estando, portanto, incluído o turno da noite (destinado aos alunos do Ensino Médio do colégio estadual que funciona no mesmo prédio).

¹¹⁶ O suporte oferecido na sala de Recursos Especiais está vinculado à CRE e apenas é utilizado o espaço da Luther King. Trata-se de um apoio, realizado por professores especializados, destinado aos alunos da rede municipal com problemas mentais integrados em classes regulares ou a alunos com dificuldades complexas, com alguma síndrome.

¹¹⁷ Na Luther King o servidor que ocupa esta função é chamado de inspetor, pois assumiu a função em período anterior às alterações efetuadas. Atualmente, há um concurso específico para Agente Educador II.

comercialização ou recolhimento de dinheiro no estabelecimento, a cantina foi desativada.

Atrás do prédio principal há um ginásio esportivo coberto¹¹⁸ e um grande pátio aberto, que tem sua extensão delimitada por um muro alto com grades. Este muro separa a escola de uma via de intenso fluxo, dificulta o acesso e protege o estabelecimento impedindo a visibilidade de parte da construção. O muro lateral, à esquerda do pátio, faz divisa com a Associação de Basquete, com uma parte arborizada. Ao lado do prédio principal está localizada uma quadra esportiva coberta¹¹⁹, de medidas olímpicas (local onde os alunos fazem Educação Física e onde aconteciam, anteriormente, os grandes eventos); 2 banheiros (um masculino e um feminino para uso dos alunos nos dias de aula de Educação Física, sobretudo, para a troca do uniforme) subdivididos internamente, com separação de chuveiros e vaso sanitário, comportando, ainda, uma pia.

O anexo foi construído no período de realização das obras do metrô do Estácio - entre os anos 1976-1978 – para acomodar os alunos que tinham aulas nas salas localizadas de frente para a rua, já que a interferência das obras inviabilizava as atividades. Ao término das obras este espaço foi utilizado para guardar materiais. Algum tempo depois a escola passou por uma reforma e o local foi revitalizado para receber alunos de Educação Infantil. As instalações incluem: 4 salas de aula, um parquinho de areia com brinquedos, banheiros e uma sala coberta, com abertura lateral que dá acesso ao parquinho .

No segundo andar estão situados: sala de Leitura (local onde são realizadas as “atividades de Sala de leitura”, agendadas com a professora regente da referida sala e, ainda, algumas reuniões); sala de Vídeo¹²⁰; 2 salas de Educação Especial; Laboratório de Ciências; 2 salas com livros didáticos antigos (no período próximo ao término da pesquisa em campo os materiais estavam sendo retirados para utilização das salas com outra finalidade); 1 sala com materiais e equipamentos antigos

¹¹⁸ O Plano Geral para o biênio 85-86 (p. 15) registra a seguinte informação: “O ginásio de ginástica olímpica se encontra desativado como tal há vários anos, devido à falta de profissional especializado.” Complementa que “por este motivo, o espaço foi cedido para atividades do Grêmio Estudantil Villa-Lobos e é utilizado como recreação com mesas de pingue-pongue, futebol de salão, “totó”, xadrez, etc.” Ressalte-se que, atualmente, a escola não dispõe de mesas de pingue-pongue e totó e que o espaço é utilizado, sobretudo, para atividades de Educação Física (sem qualquer vinculação com o grêmio e permanecendo desativado para a ginástica olímpica).

¹¹⁹ Além das aulas de Educação Física da escola, a quadra é utilizada, também, para jogos organizados pela 2ª CRE em dia de semana que não interfere nas aulas da escola e, à noite, pelos alunos do Colégio Estadual.

¹²⁰ Os docentes podem solicitar à professora regente da Sala de Leitura exemplares de vídeos que façam parte do acervo do Pólo que atende à escola, localizado em outra escola da rede municipal.

(encontram-se nesta sala os materiais utilizados anteriormente nas oficinas do ensino profissionalizante); sala ambiente de História e Geografia; 5 salas de aula; 2 banheiros (desativados na ocasião da pesquisa).

No terceiro andar, segundo registros de Moura (2006, p. 22) “estão 16 salas de aula, sendo 8 em cada corredor e mais dois banheiros”.

Cabe registrar que algumas destas salas de aula são utilizadas pelos alunos do Colégio Estadual, no período noturno. Os banheiros são mantidos trancados, como os demais que estão desativados (no período da pesquisa não foi observado o uso dos mesmos pelos alunos que freqüentam os turnos da manhã e da tarde).

A escola dispõe, também, de uma sala de Informática equipada com computadores, porém ainda não usufruída por professores e alunos, em decorrência de problemas que aguardam solução.

No quarto andar está localizado o auditório (utilizado para algumas reuniões e eventos da escola, além de aulas de Artes Cênicas). O local possui palco (que costuma ser usado pelos alunos), camarins, banheiros (desativados). Há uma saleta onde são guardadas as cadeiras do auditório. Neste mesmo andar, no lado oposto, há outro salão. Este espaço vem sendo utilizado com a finalidade de abrigar arquivo documental de outros órgãos municipais (durante o período de pesquisa foi observada movimentação de retirada de materiais do local) .

Conforme informações de Valle (1985) já mencionadas, nos primeiros anos de funcionamento a escola dispunha de recursos humanos e materiais para o atendimento dos cursos primário, ginásial e científico. Contudo, a autora ressalta que, após a fusão dos Estados do Rio de Janeiro e da Guanabara, a instituição – em decorrência da integração à rede municipal de educação - passou a assumir apenas o ensino de 1º grau.

No PPP 2007 há referência a período (não identificado claramente no documento) em que “chegou a receber cerca de 2000 alunos”, funcionando “em três turnos (alguns anos quatro turnos)”. O relato de um antigo professor – que iniciou seu trabalho na Escola Municipal Reverendo Martin Luther King em 1969 - registrado por Moura (2006), fornece alguns dados sobre a organização da escola no ano de sua fundação:

Nesta época o Marchesini (primeiro diretor da escola) já trabalhava na Luther King, já era o diretor. Estavam precisando de um coordenador geral para lá. Eu fui designado para a função... Chegando lá percebi que a equipe era muito boa. Tudo estava sob controle. A escola caminhava muito bem. Foi só continuar... Eu trabalhava muito, não era fácil não, mas todos

colaboravam. A escola era enorme, não só em tamanho, mas também em número de pessoas. Eram 2.500 alunos. Você sabe o que é isso? 2.500 alunos revezando em 4 turnos, não sei se quando eu cheguei já eram 4 turnos. Mas aqui funcionavam 4 turnos. Pareciam duas escolas, pois o primário (primeiro segmento do ensino fundamental) funcionava do lado de lá e o ginásio e o segundo grau funcionavam do lado de cá. Não havia confusão... Além do Marchesini, que era o diretor geral, tinha também uma diretora responsável só pelo primário [...]. Nós tínhamos um grupo. Cada um exercia a sua função e por isso dava certo. (Depoimento de professor registrado por MOURA, 2006, p. 52).

No Plano Bial 1983-1984 (p. 6) consta que “a partir de 1983, passa a escola a atender em regime de dois turnos, com jornada de quatro horas e meia para os alunos de JI à 2ª série e de cinco horas para os de 3ª à 8ª série”. Verifica-se, assim, que no ano de 1983 já havia o trabalho com a Educação Infantil. No Plano Geral para o biênio 85-86 (p. 8) a 3ª série é incluída na jornada de quatro horas e meia e constata-se o aumento do tempo de permanência das crianças da 4ª à 8ª série, passando a seis horas aula. Nos dois documentos observa-se a seguinte informação: “[...] a escola também atende a alunos excepcionais (deficientes mentais e deficientes físicos) desde o nascimento e é feito o atendimento precoce por terapeutas especializadas, com vistas a integrá-los no grupo social”. Contudo, no Plano Geral para o biênio 85-86 (p. 21) há a informação de que foram extintas as seguintes turmas: partir de 1984 as turmas de Ensino Especial (EE) e, a partir de 1985, as de Atendimento precoce (AP) e de Alunos treináveis (AT). No mesmo documento, é possível constatar que - conforme Grade Curricular apresentada (p. 66) – ainda estavam previstas, neste período, atividades de Formação Especial nas turmas de 4ª à 8ª série, tais como Artes Industriais, Técnicas Comerciais, Educação para o Lar ou Laboratório (não especificado no documento). No Plano Bial 1983-1984 (p. 9) consta que a escola dispunha de diferentes salas ambiente, mencionando, dentre outras, Laboratório de Ciências e Laboratório Fotográfico.

Atualmente, a Escola Municipal Reverendo Martin Luther King atende a grupos de Educação Infantil¹²¹, 1º, 2º e 3º Ciclos de Formação do Ensino

¹²¹ As escolas municipais do Rio de Janeiro já incorporaram as crianças de seis anos ao ensino fundamental, ampliado em sua duração para nove anos. A ampliação do ensino fundamental já vinha sendo sinalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE). A partir da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB de 1996, a duração do ensino fundamental foi ampliada para nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. O Art. 5º da referida lei estabelece que “Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade [...]”. A regulamentação da matéria vem sendo efetuada por um conjunto de normas, cabendo mencionar a seguinte Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica (CEB), qual seja, Resolução CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005 que “Define normas

Fundamental e turmas de Classe Especial de Deficientes Auditivos (DA) e Retardo Mental (RM). Conforme dados obtidos junto à secretaria da escola havia, em 15/08/2007, o total de 1119 alunos matriculados, agrupados em 40 turmas, considerando-se aqui o somatório das turmas oferecidas no horário da manhã e da tarde. Ressalte-se que, nos dois turnos, a escola tem turmas de Educação Infantil e de todos os Períodos – Inicial, Intermediário e Final – dos 3 Ciclos de Formação.

Os alunos permanecem na escola por um período de quatro horas e trinta minutos, havendo necessidade de um escalonamento nos horários de entrada e saída dos diferentes grupos para garantir o controle dos alunos e a segurança da escola. Em função do quantitativo de alunos (630 no turno da manhã e 489 no turno da tarde) e de turmas por turno (21 no turno da manhã e 19 no turno da tarde) a escola organizou, também, um escalonamento para recreio e merenda. Cabe registrar que a merenda, na realidade, é uma refeição completa. O horário da merenda é iniciado às 9.00 horas pela manhã e às 14.00 horas à tarde, demandando um longo período até que todos os grupos sejam atendidos. No recreio são utilizados diferentes espaços simultaneamente: o corredor da entrada da escola e, por vezes, o pátio menor da frente, além do pátio situado na parte de trás da escola, com intensa movimentação dos alunos pelos corredores do andar térreo. Desta forma, é reduzido o intervalo de tempo em que a escola permanece mais tranqüila, sem maior movimentação ou ruído.

Apresenta-se, a seguir, a capacidade prevista de alunos por turma, em 2007 : 25 para a Educação Infantil (Pré-escola); 30 para o 1º Ciclo de Formação; 39 para o 2º Ciclo de Formação; 44 para o 3º Ciclo de Formação e 8 para as turmas de Classe Especial (DA e RM). Várias turmas, em 15/08/2007, ainda apresentavam vagas, outras estavam com a capacidade completa e, em algumas, havia alunos excedentes. No PPP 2007 consta a seguinte avaliação: “O número excessivo de alunos em sala de aula dificulta qualquer atividade alternativa.” No Livro de Atas com

nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração”. Em seu Art. 2º estabelece a organização e a nomenclatura da Educação Infantil - até 5 anos de idade, oferecida em Creche – até 3 anos de idade – e Pré-escola, para crianças de 4 e 5 anos de idade – e do Ensino Fundamental , até 14 anos de idade, compreendendo os Anos iniciais de 6 a 10 anos e os Anos finais de 11 a 14 anos de idade. Na Escola Municipal Reverendo Martin Luther King a oferta da Educação Infantil se dá por meio de 8 turmas (quatro em cada turno) de Pré-escola, destinadas às crianças de 4 e 5 anos. Quanto ao Ensino Fundamental, o sistema de ciclos foi ampliado a partir de 2007 – como já mencionado na Introdução da presente dissertação – nas escolas da rede pública municipal, empregando-se uma terminologia específica – Período Inicial, Período Intermediário e Período Final – em cada um dos 3 Ciclos de Formação.

registro das reuniões de COC realizadas em 29/08/2007 podem ser encontradas algumas avaliações de professores que ilustram esta situação.

Segundo informações de professores, os alunos são agrupados por idade - de acordo com orientações de Portaria específica¹²² - e, posteriormente, são efetuadas alterações pontuais ou, ainda, a partir de avaliações realizadas no Conselho de Classe (COC). Em algumas turmas é possível constatar casos de alunos com idade superior à prevista para o respectivo Ciclo de Formação. Registros da reunião de COC realizada em 29/08/2007 – documentados no Livro de Atas acima mencionado – confirmam as observações. Cabe ressaltar que estas situações são também previstas na referida Portaria¹²³.

Há um intervalo suficiente entre o horário de saída do turno da tarde da Escola Municipal Reverendo Martin Luther King e o horário de entrada dos alunos do Colégio Estadual, permitindo uma troca de turno tranquila.

Quanto ao estado de conservação do prédio escolar, no Plano Bial 1983-1984 (p. 9) são feitas referências à necessidade “de obras urgentes tais como recolocação de janelas, reforma dos banheiros e revisão das instalações elétricas e hidráulicas”, além da ampliação do refeitório. Faz parte do registro o esclarecimento de que as obras já haviam sido solicitadas na administração anterior e ainda não tinham sido efetuadas por insuficiência de recursos da Prefeitura. Observa-se que, no Plano Geral para o biênio 85-86 (p. 17), há menção ao “estado de abandono por

¹²² PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Geral de Educação. Portaria E/DGED nº 29, de 14 de dezembro de 2006. Estabelece critérios para a organização de turmas do Ensino Fundamental e das modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial nas Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, para o ano de 2007. Diário Oficial do Município, Rio de Janeiro, 18 dez. 2006.

No ano de 2007, segundo a Portaria mencionada, deveriam ser observadas as orientações registradas a seguir na organização das turmas do Ensino Fundamental.

Art. 2º Os alunos matriculados na Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino serão grupados nas turmas, considerando:

I – no 1º Ciclo de Formação, a faixa etária de 6, 7 e 8 anos [...];

II – no 2º Ciclo de Formação, a faixa etária de 9, 10 e 11 anos [...];

III – no 3º Ciclo de Formação, a faixa etária de 12, 13 e 14 anos [...].

¹²³ A Portaria E/DGED nº 29, de 14 de dezembro de 2006, dispõe no Art. 2º, § 2º que:

Excepcionalmente, no ano de 2007, devido à transição do sistema seriado para o sistema ciclado, poderão estar enturmados:

- a) no 1º Ciclo de Formação, alunos com 9 anos;
- b) no 2º Ciclo de Formação, alunos com idade igual ou superior a 12 anos;
- c) no 3º Ciclo de Formação, alunos com idade igual ou superior a 15 anos;
- d) nos 1º, 2º ou 3º Ciclos de Formação, os alunos transferidos de outras redes de ensino com base na documentação apresentada pelo aluno, seguindo o mesmo processo de enturmação dos alunos da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino.

que passou a escola durante algum tempo” e , no mesmo documento (p. 15), são apontadas alterações significativas na situação, conforme texto abaixo :

O aspecto físico geral está agradável, tendo em vista o prédio ter sofrido grandes obras, realizadas pelo BANERJ, dentro do programa “Mãos à obra nas escolas”. Devido, porém à falta de manutenção das redes hidráulicas e elétrica alguns pequenos reparos estão se fazendo necessários, já tendo sido acionada a Divisão de Manutenção da SME.

Uma matéria publicada no Jornal do Banerj¹²⁴ (MÃOS..., 1984, p. 3) registra que a Escola Municipal Martin Luther King foi reinaugurada após a sua recuperação. O texto menciona obras realizadas “em todos os setores da escola”, estando “em condições de oferecer todo o conforto aos seus 150 professores e 1850 alunos do Jardim I à 8ª série, além do atendimento a excepcionais desde bebê até os 14 anos”. (MÃOS..., 1984, p. 3). Informa os representantes no governo à época: governador Leonel Brizola (1983-1987), vice-governador Darcy Ribeiro (1983-1987) e prefeito Marcello Alencar (1983-1986)¹²⁵.

No Plano Bial 1983-1984 (p. 11) e no Plano Geral para o biênio 85-86 (p. 17) são explicitadas as dificuldades quanto aos recursos financeiros e as formas empregadas para adquiri-los, incluindo

contribuições espontâneas de professores e de alguns alunos para a Caixa Escolar, um pequeno lucro de venda de doces e refrigerantes, venda de material escolar pela Cooperativa Escolar e algumas doações feitas em dinheiro por órgãos da Comunidade, que fazem o depósito na conta bancária em nome da Caixa Escolar, em troca de utilização do estacionamento ou da quadra de esportes.

Nos dois documentos avalia-se que, considerando as condições de pobreza dos alunos, estas iniciativas se faziam insuficientes para as despesas de manutenção exigidas pelo prédio. Os materiais de consumo foram considerados também escassos e dependentes de doações da comunidade ou de remessa efetuada pela SME. São mencionados os numerosos e diversificados equipamentos existentes, na ocasião, na escola que também necessitavam de recursos para a manutenção, apesar de estarem funcionando.

O trabalho de Moura (2006, p. 82) inclui o relato de uma professora sobre a situação da escola nos anos finais da década de 1990:

¹²⁴ MÃOS à obra. E a Martin Luther King é recuperada. Jornal do BANERJ (Órgão de circulação interna do Banco do Estado do Rio de Janeiro S/A), Rio de Janeiro, ano 4, n. 27, p. 3, maio 1984.

¹²⁵ Esclareça-se que a matéria não faz referência ao período de mandato de cada representante, sendo este dado acrescentado pela pesquisadora.

_ “Em 1997 nós perdemos o controle disso aqui... perdemos o controle da escola. A escola era toda pichada. E não eram só as paredes, mas também... as janelas, o teto, e até o chão.”

Em outro trecho do trabalho a autora descreve as condições do prédio escolar e do mobiliário na década atual: “encontra-se com sua imensa estrutura física bastante danificada. São janelas quebradas, paredes pichadas, rede elétrica e hidráulica totalmente danificadas, grades entortadas, móveis e utensílios muito deteriorados.” Complementa que tal situação deve-se “ao total descaso, tanto das grandes autoridades competentes, [...] a nível central [...]”, quanto “dos gestores da própria escola que com as verbas recebidas ao longo dos anos deixaram o prédio se acabar maltratado pelo tempo e pelo uso”. (MOURA, 2006, p. 76).

As observações referentes aos assuntos acima mencionados, bem como sobre iniciativas e obras realizadas na atual gestão e sobre os recursos financeiros disponíveis para a manutenção da escola, são apresentadas em outro capítulo da presente dissertação. Cabe acrescentar, aqui, as informações que constam no PPP 2007: “Os recursos financeiros são utilizados conforme designação do órgão competente de forma a atender às necessidades pedagógicas da escola. O Conselho Escola Comunidade (CEC) decide sobre o destino das verbas.”

Quanto aos equipamentos atuais como, por exemplo, aparelhagem de som e de vídeo, verifica-se que são insuficientes para o número de alunos da escola, apresentando, ainda, problemas em seu funcionamento. A máquina de xerox localizada na sala dos professores necessita de constante manutenção e, apresentava, durante um período do segundo semestre de 2007, problemas que impediam a reprodução de materiais. A escola conta com outro equipamento com fax, localizado no gabinete da direção, em bom estado de funcionamento, destinando-se ao uso administrativo.

Os livros didáticos, escolhidos a cada três anos e distribuídos para uso dos alunos por igual período, já se apresentavam insuficientes para o número de estudantes em diversas turmas observadas (sobretudo do 3º Ciclo de Formação), por ser 2007 o terceiro ano de uso. Segundo informações de professores, no primeiro ano de uso todos os alunos recebem os livros. O quantitativo de livros é pautado em estimativas calculadas com base em informações sobre o número de alunos matriculados no ano anterior. No segundo ano o número de livros já se reduz

por falta de conservação por parte dos alunos ou por não devolução dos mesmos. No terceiro ano a situação de insuficiência se agrava.

A Praça da Bandeira - bairro onde se localiza a escola – é considerada uma via de passagem, dada a proximidade com o metrô, estações de trem, pontos finais de ônibus e por ser trajeto para todos os subúrbios e para Niterói.

Algumas observações registradas por Valle (1985) - sobre as alterações ocorridas na região e suas conseqüências na vizinhança da escola e no perfil dos alunos – são, também, mencionadas no Plano Bial 1983-1984 (p. 7) e no Plano Geral para o biênio 85-86 (p. 8):

Devido à construção de grandes obras públicas – o Trevo das Forças Armadas, o viaduto Paulo de Frontin, viadutos de acesso ao túnel Santa Bárbara e o Metrô – a vizinhança da escola se modificou.

Nos documentos avalia-se que a região compreendida por bairros tradicionais da cidade – como Catumbi, Estácio e Rio Comprido – foi transformada em enormes espaços para fluxo de veículos, que interligam diferentes bairros. Apontam outras conseqüências:

As numerosas demolições e o período prolongado das obras causaram danos físicos ao prédio escolar e provocaram a evasão de alunos oriundos desta classe média, que por força do progresso foi expulsa da região.

O Plano Geral para o biênio 85-86 (p. 10) identifica os locais de moradia dos alunos que passaram a freqüentar a escola naquele período:

O aluno de nossa escola é oriundo, em sua maioria, do morro de São Carlos e adjacências do Estácio e Catumbi. Temos ainda numerosos alunos que vêm de Santo Cristo, Rio Comprido, Santa Teresa e Sumaré, das favelas do Escondidinho e outras. Alguns vêm de bairros distantes, registrando nossos arquivos endereços do Grajaú, Vila Isabel, Lins de Vasconcelos, Méier, Bonsucesso, Ramos [...], Botafogo, Copacabana.

São incluídos, ainda, na relação dos locais de moradia: Niterói, São Gonçalo, Nova Iguaçu, Caxias e Nilópolis.

Do Relatório informativo de 1984 (p. 1) foram extraídas as seguintes considerações: “a insuficiência de vagas nas escolas do Rio Comprido e Catumbi traz para a nossa escola uma clientela oriunda das várias favelas da região.” O trabalho de Valle (1985) pontua – como já mencionado na Introdução da presente dissertação – o aumento de habitantes de favelas e de residências coletivas na região, destacando as alterações na população do Morro de Santos Rodrigues, anteriormente familiar. Registra que alguns dos novos moradores passaram, por meio de seus comportamentos, a incomodar os demais. Esclarece, ainda, que o

Morro de Santos Rodrigues, conhecido como Morro de São Carlos, “recebe diversas denominações, conforme os grupamentos populacionais que abriga: São Carlos, Querosene, Santos Rodrigues, Mineira, Catumbi, Rato Molhado, São José Operário.” (VALLE, 1985, p. 151).

No Plano Geral para o biênio 85-86 (p. 10) constam informações sobre o quantitativo elevado de alunos com nível sócio-econômico muito baixo, “residentes em condições de sub-habitação”, encontrando-se, com freqüência, “principalmente nas séries iniciais, casos de sub-nutrição, de falta de hábitos higiênicos, de total desintegração familiar [...]”. São apontadas como conseqüência desta situação “dificuldades de aprendizagem, problemas de conduta e uma sobrecarga para a escola que passa a ser a única responsável pela formação direta desses meninos e meninas.” Cabe registrar que estas observações parecem se aproximar dos resultados encontrados na pesquisa de Córdia (1997).

O mesmo documento mencionado no parágrafo anterior (p. 10) apresenta a seguinte avaliação:

Todos estes problemas sócio-econômicos determinam um aluno diferente, que exige um tratamento pedagógico específico, quer quanto à organização dos conteúdos, quer quanto à metodologia a ser utilizada.

Quanto ao local de moradia dos atuais alunos da escola, o PPP 2007 parece confirmar os registros referentes à década de 1980, já apresentados neste trabalho. No documento reafirma-se que a escola, devido a sua localização, vem atendendo não só aos alunos residentes no entorno, mas, também, aos oriundos de locais mais distantes como os bairros da Penha e Méier e até de outros municípios, tais como Niterói, São Gonçalo e Nova Iguaçu. Em outro trecho do documento são apresentados os seguintes dados: “Uma boa parte, quase 40% reside no Estácio (Morro de São Carlos, Zinco), 21% no Rio Comprido, 12% no entorno da escola, Praça da Bandeira. Alguns alunos da Tijuca, São Cristóvão e Santo Cristo.”

Uma das professoras da escola - que costuma realizar um trabalho com os alunos sobre os locais em que residem - sublinha que a maioria dos alunos é originária do morro de São Carlos, de bairros como a Tijuca, Praça da Bandeira, Rio Comprido, Estácio e Cidade Nova. Acrescentou que alguns residem nos bairros de Vila Isabel, Maracanã, São Cristóvão, Gamboa e Bangu. Outra professora relatou que alguns alunos de sua turma são moradores do morro do Turano, situado entre o bairro da Tijuca e do Rio Comprido. Um dos informantes registra que a escola

também tem alunos do morro do Borel – localizado na Tijuca - e da favela Mandela, em Manguinhos.

No trabalho de Moura (2006, p. 20) e no PPP 2007 ressalta-se que esta diversidade representa uma das faces da identidade da escola. No livro de Atas das reuniões de CE e COC, encontra-se o seguinte registro: “Nossa escola tem alunos de vários bairros, como uma escola de trânsito.”

A localização da escola permite que alguns pais deixem seus filhos na escola na ida para o trabalho. O fato da escola oferecer turmas de Educação Infantil é também considerada uma vantagem para os pais que têm filhos de diferentes idades. Professores e funcionários comentam que alguns irmãos mais velhos assumem a responsabilidade pelos irmãos menores no trajeto casa-escola e vice-versa.

No PPP 2007 são apresentados outros dados sobre os alunos e suas famílias:

A clientela predominante é de classe baixa. Encontramos pais com uma jornada intensa de trabalho e, em conseqüência, filhos administrando sozinhos a própria vida, sem nenhum acompanhamento em casa. Por essas e algumas outras razões [...], os alunos vêm apresentando os seguintes problemas: ausência de limites; falta de sentido de família (desagregação familiar); descrença em uma justiça social e convicção de que ela só é possível de ser obtida pelas próprias mãos; crescente aumento da agressividade.

Toda essa situação gera muitos conflitos em sala de aula, o que não ocorria anos atrás, quando o ritmo de vida e a estrutura familiar era outra.

Foi verificado na escola que 58% dos estudantes residem com o pai e a mãe e 33% apenas com a mãe.

No mencionado documento consta, ainda, a informação de que “o nível cultural predominante na comunidade é o de Ensino Fundamental incompleto”.

O documento ressalta a valorização marcante dos bens de consumo por parte dos alunos, sobretudo, celular, roupas e calçados de grife. Informa, também, que foi constatado, por meio de uma pesquisa realizada na escola, que muitos alunos possuem “os mais diversos aparelhos eletro-eletrônicos”.

Quanto à religião verificou-se a prevalência de adeptos católicos (52%), seguidos do grupo de evangélicos (23%).

No tocante às atividades de lazer são apontadas: assistir televisão, brincar na comunidade e ir à praia. Os alunos também apreciam bastante os jogos eletrônicos e esportes, em especial, o futebol.

Encontra-se registrada no documento uma reflexão sobre a influência da comunidade na vida dos alunos:

O perfil da comunidade afeta os estudantes na medida em que esta é caracterizada por sua identidade social. Os hábitos cotidianos interferem diretamente em sua forma de se comportar, na sua fala, etc. Se a comunidade é violenta é comum que os estudantes dessas áreas reflitam um comportamento agressivo (pois o mesmo estará exteriorizando seus conflitos diários). Se sua comunidade vivencia projetos voltados para a cultura e cidadania é comum o estudante demonstrar maior facilidade de expressar-se e render mais em suas atividades escolares.

Os índices de retenção e evasão são considerados elevados na instituição em foco.

No PPP 2007 é avaliado que a Escola Municipal Reverendo Martin Luther King, historicamente, vem sofrendo com o problema da evasão. Documentos anteriores da escola já vinham sinalizando para este fato desde a década de 1980. A consulta ao Plano Geral para o biênio 85-86 (p. 20-21) permite constatar que, se tomado como exemplo o ano de 1984, encontra-se o total de 1909 alunos matriculados em março e 1359 em dezembro. No mesmo documento (p. 23) acrescenta-se que: “Conforme estudos que fizemos, os índices de evasão em nossa escola beiraram trinta por cento nos anos de 1983 e 1984”. Há o esclarecimento de que nem sempre ocorria uma redução do total da matrícula na mesma proporção identificada no estudo, pois as solicitações de matrícula se davam de forma contínua, durante o ano inteiro. O comportamento inconstante da matrícula – exclusão e inclusão - foi, assim, atribuído às “características cambiantes da clientela” da escola. Além disso, aponta a questão dos alunos faltosos. Na ocasião foram identificados alguns motivos para as faltas, como: “tomar conta de irmãozinhos nos dias em que a mãe precisa trabalhar, realizar biscates, saúde precária etc.” Contudo, aguardava-se os resultados de um estudo mais criterioso, planejado em conjunto com o Departamento de Serviço Social da PUC/RJ.

Valle (1985) identifica uma série de fatores que - segundo resultados de pesquisa realizada - estariam contribuindo para a evasão escolar, absenteísmo e o não ingresso na escola, esclarecendo que podem ser “oriundos do sistema escolar, da própria escola e da família e do ambiente social [...]”. (VALLE, 1985, p. 207). No trabalho mencionado foi organizado um quadro síntese com os fatores e as ações possíveis visando minimizar o problema.

No PPP 2007 verifica-se que a situação persiste. O documento aponta algumas causas: “A evasão se dá pelo abandono do lar para outros municípios por

conta de conflitos sociais, pelo fato de passarem a trabalhar para ajudar na renda familiar ou meninas com gravidez precoce.”

Recentemente foi estabelecido um convênio¹²⁶ para a realização de pesquisa que envolve a questão da evasão escolar. Segundo informação de profissionais da escola, a Luther King foi incluída no atendimento deste convênio por ter sido sinalizada como uma das escolas do município com índices elevados de evasão. O convênio inclui, também, outras escolas. Em contato com uma psicóloga e uma assistente social que fazem parte da equipe responsável pelo atendimento na Luther King obteve-se a informação de que estavam, no decorrer do 2º semestre de 2007, em processo inicial de atuação, chamando os responsáveis dos alunos faltosos.

No PPP 2007 consta que muitos alunos são reprovados com mais de 25% de faltas, apesar das convocações que são feitas aos pais no decorrer do ano letivo no intuito de registrar as justificativas apresentadas e buscar soluções.

Quanto aos recursos humanos, os documentos referentes à década de 1980 informam que apesar de numerosos, eram, em alguns casos, insuficientes devido ao porte da escola. No Plano Geral para o biênio 85-86 (p. 15), registra-se que:

Temos poucos professores para atender às turmas de JI a 4ª série, excesso de professores de 5ª à 8ª séries e falta de Orientadores Educacionais e Supervisores Escolares. Temos apenas uma Inspetora e dois Coordenadores de Turno. Considerando que a jornada semanal de trabalho destes últimos é de dezesseis horas, verificamos que necessitaríamos de, pelo menos, cinco para dar atendimento diário.

Pelos registros do mesmo documento (p. 16) a escola contava, na ocasião, em funções técnico-administrativas, com: 1 diretora, 2 diretores adjuntos, 1 secretária, 1 encarregada de secretaria, 2 coordenadores de turno, 2 orientadores educacionais, 4 supervisores escolares, 1 elemento de multimeios, 1 orientador de encargos escolares e 2 agentes de pessoal. Verifica-se o total de 132 docentes em 1985 (p. 19) para o atendimento de 1642 alunos em março de 1985, organizados em 50 turmas (p. 21).

Registra, também, número insuficiente de funcionários para o atendimento das necessidades de limpeza e preparo de merenda. Este dado já havia sido apontado no Plano Bial 1983-1984 (p. 10).

¹²⁶ Convênio entre Secretaria Municipal de Educação (SME); Instituto Helena Antipoff (IHA); Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS); Gerência do Serviço Social na Educação; Rede de Proteção ao Educando (RPE); 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE); e 2ª Coordenadoria de Assistência Social.

O Plano Geral para o biênio 85-86 (p. 11) informa o percentual de 91% de professores do sexo feminino no ensino de 1º grau; “um contingente de 53% de docentes com mais de quinze anos de experiência profissional”; “90% possui curso superior completo, sendo que 23% possuem mais de um curso de 3º grau e 3,5% têm mestrado em educação.”

O PPP 2007 menciona “a falta de recursos humanos” como uma das dificuldades encontradas, atualmente, pela escola (item 4.9 do documento).

São apresentadas, a seguir, algumas informações obtidas na escola em meados de setembro de 2007 sobre o quantitativo aproximado de professores e funcionários. O número de professores perfazia um total de 61 sujeitos. Os dados são aproximados, pois no cômputo total de docentes foi considerado o número de sujeitos, não sendo considerada neste somatório a condição de alguns professores, ou seja, o fato de alguns terem duas matrículas com a carga horária alocada integralmente na escola, assumindo turmas nos períodos da manhã e da tarde. Outros professores possuem duas matrículas, mas com locais diferentes de atuação, o que não interfere no somatório. No cômputo de professores não foram considerados 3 professores readaptados que atuam na secretaria da escola. Foram considerados, ainda, no quadro da escola: 2 especialistas de educação; 1 agente de administração, 2 serventes, 1 inspetor de alunos (que atua apenas no turno da tarde e é residente da escola), 5 merendeiras, 2 copeiras, 1 auxiliar de serviços gerais. Com base nestes dados a escola teria, na ocasião, aproximadamente, 78 profissionais.

A escola não elaborou, ainda, o organograma, o que permitiria melhor entendimento e visualização da organização da unidade escolar.

A equipe administrativa e pedagógica era composta, na ocasião, por 1 diretora; 1 diretora adjunta; 1 professor de apoio da direção; 1 supervisora pedagógica¹²⁷; 1 coordenadora pedagógica¹²⁸, que solicitou dispensa neste período; 1 agente de pessoal e 1 auxiliar de agente de pessoal (profissionais vinculadas ao

¹²⁷ A supervisora pedagógica atua nesta função no turno da manhã, pois à tarde atende na sala de Recursos Especiais.

¹²⁸ A coordenadora pedagógica ainda estava atuando no início de agosto. No decorrer do mês de agosto gozou férias e, em seguida, solicitou dispensa. Afastou-se em meados de setembro, após concessão da dispensa e não foi substituída no decorrer do restante do 2º semestre de 2007. No Livro de Atas do CEC observa-se o registro, em outubro de 2007, de indicação de uma professora como possível substituta da coordenadora, submetida à apreciação dos representantes no CEC.

Setor), 1 agente administrativo¹²⁹, 1 auxiliar de serviços de apoio¹³⁰. Na secretaria atuam os 3 professores readaptados (dois deles com duas matrículas), contando-se, ainda, com a colaboração de uma servente readaptada¹³¹ e de uma “merendeira readaptada”¹³².

Cabe assinalar que a escola não possui orientadores educacionais em seu quadro de profissionais e que a equipe da direção (diretora, diretora adjunta e o professor de apoio) se responsabiliza pela convocação e atendimento dos responsáveis, na maioria das situações. Estes integrantes da equipe da direção participam, ainda, em decorrência da falta do agente educador na escola, do acompanhamento de rotinas como, por exemplo, as de entrada e saída, constatando-se a sobrecarga de trabalho destes profissionais. Ressalte-se que este fator – escassez de recursos humanos – provoca acúmulo de trabalho para todos os profissionais da escola.

Na equipe da escola observa-se a predominância de professores e funcionários do sexo feminino. De acordo com um levantamento recente efetuado pela supervisora pedagógica, a escola conta apenas com a atuação de 13 profissionais do sexo masculino, dentre os quais 7 são professores. A escola conta, também, no turno da tarde, com a colaboração de um pai.

O PPP 2007 informa (item 4.1) que a maioria dos docentes da escola possui curso superior completo e “10% com Pós-Graduação Lato Sensu”. No contato informal com professores da escola foram identificadas três professoras com mestrado e uma professora com doutorado.

Outras informações quanto ao perfil dos docentes da escola foram obtidas junto a profissionais da escola. Alguns professores mantêm vínculos com a escola há muitos anos: uma das atuais professoras é filha de antiga professora da escola e, desde pequena, esteve em contato direto com a Luther King; a atual supervisora pedagógica é ex-aluna da escola; quatro professores fazem parte do quadro da escola há mais de vinte anos; aproximadamente oito professores atuam na escola

¹²⁹ O agente administrativo é responsável pelo controle acadêmico.

¹³⁰ Foi esclarecido que esta função não existe na educação. O funcionário é oriundo da Secretaria Municipal de Administração (SMA) e se encarrega da portaria e do almoxarifado, transporte de expediente, atendimentos de serviços gerais como, por exemplo, consertos em descargas de sanitários etc.

¹³¹ Esta servente readaptada atua, no período da manhã, sobretudo nas rotinas de entrada e saída da escola.

¹³² O funcionário que permanece na secretaria é do sexo masculino, mas houve o esclarecimento de que a nomenclatura correta da função é no feminino. Existe outra merendeira readaptada, do sexo feminino, que, por vezes, atende telefones na secretaria, ajuda na saída ou em outros setores.

há dez anos ou mais. Não há muito rodízio de professores na escola. Existe um grupo que ingressou em 2001, portanto, há seis anos.

Entre os funcionários foram, também, localizados alguns antigos, com atuação na instituição superior a 9 anos e, em alguns casos, superior a 20 anos.

A substituição de professores – em casos de aposentadoria ou licenças – nem sempre ocorre em tempo hábil, o que implica em prejuízos para os alunos e transtornos no cotidiano da escola. No decorrer do 2º semestre de 2007 foram observadas algumas destas situações: um professor de Ciências, aposentou-se no meio do ano letivo e não foi substituído; um professor de Matemática afastou-se em meados do semestre com Licença Especial e também não houve substituição; as turmas de uma professora afastada por problemas de saúde permaneceram sem aulas na disciplina. As faltas destes docentes, quando acrescidas de eventuais faltas de outros professores, acentuam as dificuldades no controle dos alunos, apesar da colaboração dos demais professores que agrupam turmas, adiantam tempos de aula etc. Contudo, os alunos permanecem sem as aulas dos professores não substituídos. A situação agrava-se nos casos de falta de mais de um professor na mesma turma. Estas observações serão objeto de análise no próximo capítulo.

A turma de Classe Especial de Deficientes Auditivos (DA)¹³³ - que deveria permanecer em horário integral na escola – só estava freqüentando o horário da tarde, em função de falta do profissional que deveria atuar no período da manhã. Neste horário os alunos teriam as aulas sobre as diferentes disciplinas, utilizando a Língua Brasileira de Sinais (Libras)¹³⁴. No horário da tarde estava previsto o trabalho de conversação, em língua portuguesa.

O conteúdo do Relatório informativo de 1984 registra problemas de invasão da escola que se iniciaram em torno deste período. O documento, que foi encaminhado - por decisão em assembléia com pais, professores e alunos de 7ª e 8ª séries – “aos Srs. Secretários de Educação e Cultura, Administração, Obras

¹³³ O atendimento aos deficientes auditivos faz parte de um projeto de bilingüismo da Prefeitura.

¹³⁴ BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

O art. 1º, Parágrafo único, da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe que:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Públicas e ao Exmo. Sr. Prefeito da Cidade do Rio de Janeiro”, evidencia a falta de segurança da escola devido à invasão do prédio e do terreno por pessoas estranhas, pontuando-se, ainda, a falta de recursos humanos para a proteção do prédio, controle de frequência e disciplina dos alunos. O relatório descreve todos os problemas detectados pela escola e algumas possíveis causas, as ações implementadas coletivamente pela escola, bem como as limitações e dificuldades encontradas. Acrescenta, ainda, a previsão de conseqüências imediatas e futuras e aponta algumas sugestões. O documento permite reflexões e comparações com a situação atual da escola. O assunto é tratado mais detalhadamente em outro capítulo da presente dissertação.

Moura (2006) observa que as alterações ocorridas no perfil dos alunos e da própria escola não foram absorvidas com facilidade pelos professores. Relata que, nas entrevistas realizadas com alguns professores da escola, surgiu, “muitas vezes, o desabafo em relação à mudança do perfil dos alunos, da escola, como se fossem lamentações.” (MOURA, 2006, p. 63).

2.4 Procedimentos para a coleta e produção de dados

No cronograma para o trabalho de campo encaminhou-se a seguinte previsão:

a) Reunião com representantes da escola para a apresentação pessoal da pesquisadora e exposição da proposta de pesquisa.

Esclareça-se que este encontro com a direção da escola se deu no dia 02/08/2007, quando foram acordados os horários e dias para as observações iniciais. Ao ser apresentado o projeto de pesquisa a direção mostrou-se receptiva às observações no pátio, acesso a documentos e realização de entrevistas. Pontuou, no entanto, que as observações em sala de aula não seriam intermediadas e dependeriam de iniciativas de aproximação da pesquisadora com os professores para obter o consentimento dos mesmos. A entrada em campo se deu em contexto de alterações efetuadas nas escolas da rede municipal, quais sejam: ampliação do sistema de ciclos e novos critérios de avaliação. A implementação das novas diretrizes para a avaliação gerou grande mobilização da comunidade escolar. Tal fato dificultou a apresentação integral da proposta de pesquisa no primeiro encontro

com o grupo de professores, havendo necessidade de complementação em encontros seguintes - quando se identificava algum momento propício - ou em contatos individuais.

b) Período de um (1) mês, com visitas semanais (uma vez por semana), em dias e horários acordados com o responsável pela escola, para as observações iniciais.

Cabe assinalar que esta etapa inicial foi desenvolvida no decorrer do mês de agosto de 2007.

c) Período de dois (2) meses para o trabalho de campo sistemático: observações, entrevistas e análise documental. Nesta etapa da pesquisa foi previsto que o período de permanência da pesquisadora na escola necessitaria ser mais prolongado e que os dias e horários seriam acordados com o responsável pela escola.

Neste período não houve qualquer restrição a horários e espaços. A permanência da pesquisadora na escola se deu em diferentes dias da semana e horários, para que fosse possível vivenciar o cotidiano da escola nos dois turnos. Em algumas semanas foi preciso permanecer na escola em todos os dias da semana e até mesmo, em alguns dias, em horário integral.

Cabe registrar que nesta etapa, houve necessidade de estender o trabalho de campo até 05/12/2007, em função de motivos descritos, a seguir, em cada procedimento.

d) Após a Defesa da Dissertação esta pesquisadora poderá, a critério da escola, apresentar os resultados da pesquisa.

Apresenta-se, a seguir, em cada procedimento: o referencial teórico e/ou planejamento prévio, além de considerações sobre facilidades ou dificuldades encontradas.

2.4.1 Observação participante

Quanto à observação, alguns autores - Lüdke e André (1986, p. 28), Cruz Neto (1994, p. 60)¹³⁵, Sarmiento (2003, p. 160) - informam que a definição do grau de envolvimento do investigador na pesquisa é feita em termos de um *continuum* com variações que abrangem desde a imersão total ao completo distanciamento. Minayo (1999) acrescenta que, na realidade, nenhum dos níveis se realiza puramente, exceto em condições especiais, sendo possível que em diferentes fases do campo ocorra a prevalência de um determinado nível sobre outro. Avalia, ainda, que a observação participante deve ser considerada como um processo construído pelo pesquisador e pelos atores envolvidos.

Nesta investigação buscou-se - como definição *a priori* ou opção inicial - assumir a posição de “observador como participante”. Lüdke e André (1986, p. 29) descrevem – com base em classificação de Junker (1971)¹³⁶ – que “o ‘observador como participante’ é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início.” Nas palavras de Minayo (1999, p. 142) “trata-se de uma observação quase formal, em curto espaço de tempo.”

As observações estavam previstas no cronograma inicial concentradas em dois períodos distintos, com diferentes durações, ou seja: período de um (1) mês para as observações iniciais e, posteriormente, de dois (2) meses para o trabalho de campo sistemático. Pretendia-se que as observações fossem realizadas, sobretudo, no pátio e em salas de aula das turmas do 3º Ciclo de Formação, havendo flexibilidade para a inclusão de outros espaços que se apresentassem como significativos para o estudo, entendendo-se que esta decisão estaria submetida aos acordos com o responsável pela escola.

Quanto ao conteúdo das observações, Lüdke e André (1986, p. 30) pontuam que “os focos de observação nas abordagens qualitativas de pesquisa são determinados basicamente pelos propósitos específicos do estudo, que por sua vez dependem de um quadro teórico geral, traçado pelo pesquisador”.

¹³⁵ CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) et al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

¹³⁶ JUNKER, B. H. A importância do trabalho de campo. Rio de Janeiro: Ed. Lidador, 1971.

Dados informados por Lüdke e André (1986), nas Referências bibliográficas, ao final do Capítulo 3.

As autoras acrescentam em seu trabalho – com base na obra de Bogdan e Biklen (1982)¹³⁷ – algumas diretrizes gerais, esclarecendo que não se tratam de normas, mas de sugestões para a seleção do que será observado e para a organização dos dados. Remetendo aos estudos de Bogdan e Biklen (1982) informam que o conteúdo das observações deve incluir uma parte descritiva e uma parte reflexiva, dividindo cada parte em tópicos diferenciados.

Na presente dissertação optou-se por utilizar como referência para os roteiros de observação os tópicos e sugestões de Bogdan e Biklen (1982) apresentados por Lüdke e André (1986, p. 30-31).

Na elaboração do roteiro referente à parte descritiva das observações e anotações (APÊNDICE A) houve a intenção de manter alguns tópicos e itens conforme apresentados no texto mencionado, acrescentando-se, porém, outros tópicos e itens considerados relevantes para o objeto de estudo. Alguns itens foram ampliados a partir das contribuições do trabalho de Hernández Díaz (2002)¹³⁸. Cabe lembrar que esta classificação apenas orientou a seleção e organização dos dados e que não houve a pretensão de esgotar todos os aspectos passíveis de observação. Ressalte-se, ainda, que vários itens separados nestes tópicos apresentam-se, por vezes, de forma interligada no cotidiano escolar.

Na elaboração do roteiro referente à parte reflexiva das anotações (APÊNDICE B) foi mantida a estrutura de todos os tópicos e itens do texto de referência, alterando-se apenas a formulação dos mesmos.

As anotações foram registradas no Diário de campo, com indicação do dia, hora, local da observação, período de duração e mantendo-se na margem direita um espaço para observações e/ou codificação do material.

Durante o período inicial de observação - realizado no mês de agosto de 2007, nos dias e horários acordados com a direção da escola - foram desenvolvidas as seguintes atividades: contatos constantes com a direção no intuito de obter esclarecimentos sobre a instituição; visita às instalações da escola; observação dos diferentes grupos nos pátios; observação de algumas rotinas da escola; contatos informais com professores – sobretudo na sala de professores - e funcionários;

¹³⁷ BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education*. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982. Dados informados por Lüdke e André (1986), nas Referências bibliográficas, ao final do Capítulo 3.

¹³⁸ HERNÁNDEZ DÍAZ, José María. *Etnografía e historia material de la escuela*. In: ESCOLANO BENITO, Agustín; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Coords.). *La memoria y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2002, p. 225-246.

levantamento de dados como, por exemplo, horários da escola e a organização das turmas; participação em reuniões do Centro de Estudos de Professores (CE)¹³⁹ e de Conselho de Classe (COC), que favoreceram, por exemplo, o contato com os professores e a aproximação com aspectos referentes aos processos pedagógicos e à dinâmica das relações da instituição.

No mês de setembro do mesmo ano foram iniciadas as observações em salas de aula, estendendo-se até o final de outubro. Houve, também, uma abertura da escola com convites para a participação da pesquisadora em festividades, eventos e outras reuniões como, por exemplo, a reunião com os responsáveis ocorrida em 05/12/2007 (último dia em campo, alterando-se o cronograma para ser possível a participação nesta reunião).

As observações estavam previstas, prioritariamente, nas turmas do 3º Ciclo de Formação, considerando-se resultados apontados por pesquisadores como, por exemplo, Blaya (2003) e Camacho (2001), que indicam maior incidência de manifestação de violência no contexto escolar na faixa etária compreendida por estes grupos. Contudo, frente à flexibilidade da escola e receptividade dos professores, outros grupos foram incluídos. No decorrer do trabalho de campo foi identificado um grupo do 2º Ciclo de Formação de interesse para a observação - por serem freqüentes as situações de agressão física e verbal entre os alunos - sendo o mesmo incluído intencionalmente nas observações em sala e no pátio.

Cabe ressaltar que os professores foram bastante receptivos, amáveis e abertos à solicitação de observação. A aproximação se deu individualmente, com apresentação resumida da proposta de pesquisa. Procurou-se deixá-los à vontade para o caso de não julgarem conveniente a observação em suas turmas ou em

¹³⁹ As reuniões de CE ocorreram em toda a rede municipal às quartas-feiras, conforme calendário escolar da Pré-escola e do Ensino Fundamental 2007 determinado pela Resolução SME n.º 934, de 14 de dezembro de 2006. No mencionado calendário havia a previsão de 16 encontros de CE Parcial, de 2 horas, para PII (professores das turmas de Educação Infantil ao Período Intermediário do 2º Ciclo de Formação) e de 4 horas semanais para PI (professores das turmas do Período Final do 2º Ciclo ao Período Final do 3º Ciclo de Formação), sendo 2 tempos às quartas-feiras. Segundo informações de professores nos dias previstos para reuniões de PII o horário de aulas é reduzido. Alguns professores (PI) avaliam que, em anos anteriores, esta reunião era mais proveitosa por ocorrer com a presença de todos os professores simultaneamente e complementam que, em 2007, a partir de nova orientação da SME, foi necessário realizá-la em 4 grupos separados. No calendário estavam previstas 3 datas para CE Integral, uma delas (24/10/2007) durante o período de trabalho de campo. Contudo, neste dia, as atividades da escola (que incluíam confraternização) foram suspensas em função de forte temporal no Rio de Janeiro.

No documento originário da SME/Conselho Municipal de Educação - Indicação n.º 3/2007, que “Apresenta considerações sobre o pensar pedagógico norteador dos ciclos de formação do Ensino Fundamental da Cidade do Rio de Janeiro” (p. 12) – encontra-se que: “O Centro de Estudos para professores (CE) se constitui [...] em mais um espaço de formação continuada para todos os profissionais da Rede.”

determinada turma. Contudo, todos os professores reagiram da mesma forma, ou seja, permitiram de imediato, sem qualquer obstáculo. Informavam em que dias estavam na escola e o horário de suas turmas. Em todas as situações houve a preocupação por parte da pesquisadora de perguntar se desejavam marcar o dia da observação, mas eles respondiam que não era necessário. Procurou-se realizar as observações em dia o mais próximo possível do contato estabelecido com o professor. Na maioria das vezes foi possível observar a turma pretendida, com exceção de algumas situações como, por exemplo, por coincidir com horário de prova ou o professor ter adiantado o tempo de aula em função de falta de outro colega. Por vezes a oferta foi imediata: “vou dar aula agora na turma “x” e se você quiser pode ir”. Algumas turmas do 2º Ciclo de Formação, além do grupo já mencionado, foram incluídas – apesar de não terem sido previstas como prioridade – por representarem oportunidades abertas pelos professores, julgando-se importante aproveitá-las. Como os professores dispensaram a necessidade de marcação com antecedência da observação, as aulas observadas correspondem ao que haviam preparado para o trabalho com os grupos, independentemente da presença da pesquisadora em sala de aula.

Foram observadas nos meses de setembro e outubro: uma turma do Período Intermediário do 2º Ciclo de Formação; todas as turmas do Período Final do mesmo Ciclo (abrangendo os dois turnos); todas as turmas dos três Períodos – Inicial, Intermediário e Final – do 3º Ciclo de Formação (dos dois turnos).

As aulas foram observadas em quatorze turmas diferentes, havendo a repetição de alguns grupos, porém com outros professores. As atividades foram dirigidas por quatorze professores diferentes (por vezes o mesmo professor em grupos distintos ou em turmas agrupadas) das seguintes disciplinas: História, Geografia, Português, Ciências, Artes Cênicas, Matemática, Educação Física, Música, Inglês, atividade do Centro de Estudos do Aluno (CEST)¹⁴⁰ e atividade com participação da professora da Sala de Leitura.

¹⁴⁰ No mesmo documento mencionado, originário da SME/Conselho Municipal de Educação - Indicação nº 3/2007, que “Apresenta considerações sobre o pensar pedagógico norteador dos ciclos de formação do Ensino Fundamental da Cidade do Rio de Janeiro” (p. 12) – informa-se que:

No CEST (Centro de Estudos para os alunos), os educandos são orientados por um professor lotado na escola, com liderança junto a professores e alunos, que incentivará a aprendizagem e a autonomia dos alunos com os quais interage. O CEST deverá ocorrer semanalmente. Algumas das competências e habilidades a serem desenvolvidas no CEST são: consultas e pesquisas em dicionários, livros, Atlas, jornais, revistas, internet, vídeos e outros recursos; trabalhos e estudos em equipe; atividades que auxiliem no processo de formação de conceitos; outras atividades semelhantes.”

As aulas foram ministradas em diversos espaços, abrangendo todos os pavimentos da escola: salas de aula convencionais, Laboratório de Ciências, sala ambiente de História e Geografia, quadra de esportes, Sala de Leitura (dispõe de aparelho de TV com vídeo e foi utilizada com uso deste equipamento), sala de vídeo, auditório (dispõe de palco para as atividades de Artes Cênicas), corredor de entrada da escola (gincana promovida pela professora de Inglês, envolvendo vocabulário trabalhado em aulas anteriores).

A maior parte das aulas foi ministrada por professores do sexo feminino (predominância na escola), mas foi possível observar aulas de dois professores do sexo masculino. Cabe registrar que alguns destes docentes (considerando dos dois sexos) trabalham na escola por período superior a dez anos.

Este procedimento favoreceu a reflexão sobre vários aspectos que perpassam a temática da presente dissertação, tais como: observação mais detalhada dos diversos espaços da escola e da conduta dos alunos nestes diferentes locais; observação das relações entre alunos em sala de aula e dos alunos com os professores; interesse dos alunos pelas atividades propostas; diferenças de postura em situações diversas; relações dos professores com os alunos; diferenças de postura dos professores em relação às regras da escola; formas de trabalho desenvolvidas com os grupos; parcerias estabelecidas entre alguns professores etc.

A maior aproximação com alunos e professores favoreceu, ainda, o estabelecimento de contatos informais com os mesmos, que em muito contribuíram para o esclarecimento de dúvidas ou para obter novas informações.

2.4.2 Entrevistas semi-estruturadas

As entrevistas foram individuais, gravadas e semi-estruturadas, utilizando-se como instrumento o roteiro para entrevista semi-estruturada (APÊNDICES C, D, E e F). Conforme considerações de Lüdke e André (1986, p. 34) a entrevista semi-estruturada “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.”

Segundo Minayo (1999) o critério de amostragem na abordagem qualitativa não é numérico. Nas palavras da autora “uma amostra ideal é aquela capaz de refletir a totalidade nas suas múltiplas dimensões” (MINAYO, 1999, p. 102).

Acrescenta que a amostra deve privilegiar o grupo social considerado relevante para o estudo, incluir um número suficiente de sujeitos que permita uma possível reincidência de informações, considerar a diversificação dos informantes e prever uma triangulação. Planejou-se, assim, no presente estudo, que as entrevistas fossem realizadas com representantes da direção, professores, equipe pedagógica, funcionários, pais, alunos do 3º Ciclo de Formação e membros do Conselho da escola.

Minayo (1999, p. 103) adverte que “muitos atores sociais serão descobertos no decorrer da pesquisa, no efeito de inclusão progressiva na amostragem.” Nessa perspectiva, apesar da previsão preliminar de entrevistas a serem realizadas, manteve-se neste estudo a abertura para a inclusão de novos sujeitos no grupo a ser entrevistado. Acrescenta-se, contudo, que não estavam previstas na presente proposta de investigação entrevistas com grupos focais.

Cabe informar que, nesta investigação – assim como no trabalho de Blaya (2003) – o conceito de violência não foi dado de antemão, permitindo-se que os entrevistados explicitassem o que entendiam por violência.

As entrevistas foram iniciadas em 17/10/2007 e concluídas em 27/11/2007. Todos os entrevistados autorizaram a gravação e foram informados sobre o compromisso de manutenção do anonimato. Em alguns casos os informantes explicitaram que não se incomodariam com a identificação, sendo esclarecido que, apesar da autorização para a divulgação de seus nomes, seria mantido o mesmo tratamento com todos. Um dos sujeitos entrevistados avaliou que, por um lado, esta conduta evitava a exposição do informante; por outro lado, não permitia que seu trabalho fosse reconhecido no meio acadêmico.

Foram realizadas 16 entrevistas com os seguintes membros da comunidade escolar: diretora¹⁴¹, diretora adjunta¹⁴², professor de apoio da direção¹⁴³, supervisora

¹⁴¹ Na última eleição para a direção, como nenhum professor se candidatou, houve uma indicação da coordenadora da 2ª CRE. O grupo de professores havia encaminhado um documento à 2ª CRE sugerindo o perfil do diretor que gostariam que assumisse a Luther King. A primeira pessoa indicada pela 2ª CRE assumiu em 03/01/2006, conforme registro em Livro de Atas de Reunião de CE e COC. Contudo, segundo informações de integrantes da equipe pedagógico-administrativa da escola, esta diretora só permaneceu por alguns dias e não poderia assumir a direção em decorrência de um problema funcional. Foi, então, indicada a diretora atual que, conforme registros no mesmo Livro de Atas mencionado, apresentou-se ao corpo docente em reunião realizada em 01/02/2006.

¹⁴² A diretora adjunta indicada, inicialmente, pela atual diretora não permaneceu na escola e foi substituída por uma antiga professora do quadro da Luther King.

¹⁴³ O professor de apoio da direção atual não fazia parte do quadro da escola. Foi convidado pela adjunta anterior e iniciou a colaboração na instituição em dezembro de 2006. Atua oficialmente desde o início de 2007.

pedagógica da escola (que é também ex-aluna da escola), servente readaptada, merendeira, inspetor, representante dos funcionários no CEC, 2 alunas (do 3º Ciclo de Formação) representantes dos alunos no CEC¹⁴⁴, 1 aluna (do 3º Ciclo de Formação) presidente do Grêmio Estudantil¹⁴⁵, 1 pai representante no CEC, 1 professora do 2º Ciclo de Formação (não prevista inicialmente, mas que por situação específica da turma já mencionada anteriormente - manifestações freqüentes de agressão física e verbal entre os alunos - foi incluída na pesquisa, apesar de atuar exclusivamente no 2º Ciclo de Formação) e 3 professoras do 3º Ciclo de Formação.

A escolha dos sujeitos entrevistados se deu, em determinados casos, por força da função exercida na instituição ou em decorrência de representação por eleições. Foram considerados os seguintes critérios nas demais situações: envolvimento em rotinas e/ou participação em atividades do cotidiano escolar que exigissem contato direto com os alunos, conhecimento sobre a instituição, além da disponibilidade para participar da pesquisa. Buscou-se observar, também, o horário de trabalho dos profissionais selecionados de forma a que o conjunto de informações permitisse uma visão dos 2 turnos da escola. Alguns informantes incluídos na pesquisa foram sugeridos por sujeitos de diferentes segmentos da escola.

No tocante ao tempo de participação dos entrevistados na comunidade escolar, foram constatadas variações: alguns chegaram à escola há muitos anos e outros são recém-chegados (7 informantes chegaram à escola há mais de 10 anos, sendo que 4 deles há 20 ou mais; 6 sujeitos participam da comunidade por tempo compreendido entre 5 e 9 anos e apenas 3 dos entrevistados há menos de 5 anos).

O conjunto de sujeitos entrevistados incluiu 12 informantes do sexo feminino e 4 do sexo masculino. Como já informado na presente dissertação, há na escola a predominância de profissionais do sexo feminino e, cabe observar, esta mesma predominância no que diz respeito aos representantes dos alunos eleitos para o CEC e para a presidência do Grêmio Estudantil.

As entrevistas foram realizadas, em sua maioria, com bastante ruído de fundo (crianças em horário de recreio, buzinas e, por vezes, alarme de carro na rua,

¹⁴⁴ Eleição realizada em setembro de 2007.

Cabe acrescentar que, no período de realização das entrevistas, não havia representantes dos professores no CEC, por não ter sido recomposta a representação deste segmento após a saída das representantes anteriores. Cabe, também, lembrar que neste mesmo período a coordenadora pedagógica já estava afastada.

¹⁴⁵ A eleição ocorreu em abril de 2007, com posse - registrada no Livro de Atas do Grêmio - em 20/04/2007.

barulho de obra na escola etc.). O ideal seria a escolha de uma sala ou horário que permitisse melhores condições. Contudo, nem sempre foi possível o deslocamento dos entrevistados para um determinado local, pois alguns profissionais precisavam estar acessíveis para atendimento se necessário como ocorreu, por exemplo, com a Supervisora Pedagógica da escola que é também professora da Sala de Recursos e aproveitou a falta de uma criança que seria atendida individualmente para a realização da entrevista. Neste caso a entrevista foi realizada na própria Sala de Recursos que é mais tranqüila, mas em outras situações as condições eram pouco propícias. Por vezes o informante teria pouco tempo disponível e a opção recaía sobre um local mais próximo. Os alunos e alguns professores foram entrevistados no horário de recreio e, por este motivo, coincidia com horário de maior barulho no ambiente. A merendeira foi entrevistada no refeitório, ao final do último horário de merenda, em véspera de feriado já que neste dia não teria que preparar a merenda do dia seguinte. Algumas entrevistas foram interrompidas por diversas vezes como, por exemplo, as realizadas com a diretora, com alguns professores.

Além das dificuldades de local e de condições de tranqüilidade, houve bastante dificuldade para a marcação de algumas entrevistas. A maioria das entrevistas precisou ser remarcada. Havia dificuldade de disponibilidade de horário para tal por parte de professores que, por vezes, só dispunham do horário do recreio ou do horário do CE. Vários trabalham na escola em 2 turnos ou em outros locais. Certos funcionários não poderiam sair de suas funções e não tinham substitutos. Apesar das dificuldades, foi possível contar com a colaboração de alguns profissionais que ofereceram ajuda para que o colega pudesse ser entrevistado e com a generosidade de outros - como, por exemplo, professores e alunos - que abdicaram de seu horário de descanso (horário do recreio) ou permaneceram na escola além de seu horário para concluir entrevistas. Em algumas situações, por total impossibilidade de realização da entrevista dentro do horário de trabalho, os profissionais se dispuseram a realizá-la integralmente antes ou após o expediente. Estes exemplos colocam em evidência que os quadros reduzidos da escola acarretam sobrecarga de trabalho para os profissionais e que qualquer ausência – ainda que por tempo limitado - provoca um impacto nas rotinas do cotidiano escolar.

Ocorreram, também, várias situações imprevistas. Uma das professoras, por exemplo, não conseguiu concluir a entrevista no tempo que teria disponível e precisou interrompê-la por uma situação especial, ou seja, para poder comparecer à

festa de 15 anos de uma aluna. Esta comemoração foi organizada na escola pelos professores, por ser a adolescente moradora de um abrigo. Foi remarcado um horário no dia seguinte para dar continuidade, mas ela precisou ajudar na aplicação da Prova Brasil que chegou à escola em 08/11/2007 sem aviso. A escola só tinha conhecimento de que a prova seria aplicada entre 5 e 14 de novembro de 2007, mas a direção não foi informada sobre o dia exato. Depois houve um intervalo grande, entremeado por feriados em novembro, em que a professora não conseguia marcar outro horário para a conclusão da entrevista. A entrevista foi, assim, complementada muitos dias depois. No dia do aniversário de 15 anos da aluna estava marcada uma entrevista com outra professora que foi adiada pelo mesmo motivo, pois as entrevistas haviam sido agendadas antes dos professores decidirem organizar a comemoração. No dia do CE integral – 24/10/2007 – estavam previstas 3 entrevistas porque alguns entrevistados julgaram que seria melhor por não ter alunos neste dia. Infelizmente, coincidiu com forte temporal no Rio de Janeiro, fechamento do Túnel Rebouças e a direção precisou suspender as atividades da escola porque poucos conseguiram chegar ao local. Outra professora precisou desmarcar a entrevista por motivos pessoais (resolver problemas de sinistro por colisão em seu carro) e quando foi remarcada soube que o horário estava coincidindo com o de uma reunião com a participação de alunos e professores.

Pelos motivos mencionados foi necessário alterar o cronograma previsto inicialmente e estender o período de trabalho em campo.

Ao contrário das observações em sala – que todos os professores acataram, sem qualquer tipo de obstáculo – houve o caso de uma professora que explicitou claramente que não gostaria de ser entrevistada. Não foi possível saber o motivo e, neste caso mencionado, não foi alegado falta de tempo e, inclusive, a professora permaneceu por longo tempo na sala dos professores.

No decorrer das entrevistas percebia-se o cuidado por parte da maioria dos profissionais, parecendo haver o receio de que as informações pudessem comprometer a imagem da escola. Em uma das entrevistas este receio foi verbalizado. Em outras entrevistas foi possível perceber, em determinados momentos, o desconforto do entrevistado com o fato de seu depoimento estar sendo gravado. O gravador foi desligado nestas situações.

Quanto ao tempo de duração das entrevistas verificou-se que: em 6 casos a entrevista foi concluída em até 30 minutos, em 7 situações a duração foi de 30 a 60 minutos e 3 informantes utilizaram tempo superior a 60 minutos.

A tarefa de transcrição das entrevistas foi difícil e prolongada em função das condições de gravação (ruído de fundo excessivo, interrupções com falas duplas etc.). Foi necessário recorrer à ajuda de profissional especializado para efetuar a filtragem de som e colaborar na transcrição em virtude de trechos inaudíveis.

A transcrição original sofreu, posteriormente, algumas alterações, já que alguns trechos seriam selecionados para inclusão no capítulo seguinte da presente dissertação entremeando-se no texto os depoimentos dos sujeitos entrevistados.

Estas modificações foram efetuadas de forma similar à apresentada no trabalho de Guimarães (2003, p. 32):

Em algumas das falas transcritas foram introduzidas pequenas modificações com o objetivo de melhorar sua compreensão, sem alterar, entretanto, a estrutura das respostas. Nas situações em que isso se fez necessário, houve a preocupação de não interferir com as marcas de oralidade e de conservar expressões próprias do grupo pesquisado [...].

Esclareça-se, ainda, que no intuito de garantir a manutenção do anonimato dos diferentes atores que participaram da pesquisa alguns cuidados foram tomados no registro dos depoimentos, sobretudo em decorrência da opção de identificação da escola. Julgou-se que, nesta situação, a utilização de nomes fictícios não eliminaria o risco de identificação das falas dos sujeitos entrevistados. Na realidade, a partir da identificação da escola e da discriminação dos atores entrevistados, alguns depoimentos poderiam ser reconhecidos considerando-se, por exemplo, a existência de apenas um professor de apoio à direção ou de um único inspetor. Pelos motivos expostos, as falas da diretora, da diretora adjunta e do professor de apoio da direção, foram mencionadas como “depoimento de representante da administração escolar”, ou de “responsável pela administração escolar” ou, ainda, de “integrante da equipe pedagógico-administrativa” (que inclui a supervisora pedagógica). Ressalte-se, no entanto, que esta última opção pode ter sido utilizada em falas dos diferentes informantes aqui agrupados. Os depoimentos de professores são registrados evitando-se o acréscimo de complementos - tais como disciplina e/ou turma - se dispensáveis. Quando se utiliza “depoimento de representante do CEC”, pode ser referente ao funcionário ou ao pai (que represente, respectivamente, cada segmento), nos casos em que foi avaliado que não seria relevante esclarecer o

segmento do informante. Alunos ou funcionários são, também, mencionados genericamente, só estabelecendo-se a diferenciação, por exemplo, entre a aluna representante do Grêmio e as alunas representantes no CEC, quando inevitável ou necessária. Apesar dos cuidados enunciados, avaliou-se que estes critérios mais amplos e rígidos de registro poderiam ser flexibilizados quando de relevância para a análise da temática em foco e/ou quando consistissem em efetiva contribuição para o conhecimento e compreensão de situações específicas da dinâmica escolar.

2.4.3 Análise documental

Quanto à análise documental, a previsão incluía a consulta de documentos tais como o Projeto Político Pedagógico, o regimento escolar, as atas de reuniões e de Conselhos, dentre outros, considerados de grande valia neste estudo.

Deste conjunto de documentos planejados para análise, só não foi possível o exame do regimento escolar. O item 6 do PPP 2007 trata dos Objetivos e Metas da Direção e da Coordenação. Consta como um dos tópicos deste item “Elaborar o regimento interno em conjunto com pais, professores e alunos.” Segundo informações de representante da equipe administrativa da escola, ainda não tinha sido viável a concretização desta meta.

Cabe lembrar que no capítulo em curso já foram mencionados vários documentos – referentes a períodos anteriores e recentes - utilizados para a caracterização dos aspectos gerais da escola e perfil dos sujeitos da pesquisa. Além dos documentos já discriminados cabe acrescentar a consulta aos Registros de Classe¹⁴⁶ - de algumas turmas do 2º e do 3º Ciclo de Formação - e ao Livro de ocorrências¹⁴⁷. Acrescente-se, ainda, que diferentes documentos oficiais foram

¹⁴⁶ ESCOLA MUNICIPAL REVERENDO MARTIN LUTHER KING. Registro de Classe 2007. Rio de Janeiro, 2007.

Os Registros de Classe são organizados por turma e guardados em estante na sala dos professores. A consulta foi efetuada apenas em alguns, pois, geralmente, estavam sendo utilizados pelos professores.

Nas diferentes Resoluções referentes à avaliação escolar na rede municipal da Cidade do Rio de Janeiro que estiveram em vigor no ano de 2007 - Resolução SME nº 776 de 8 de abril de 2003, Resolução SME nº 946 de 25 de abril de 2007 e Resolução nº 959 de 18 de setembro de 2007 – o Registro de Classe é incluído como um dos documentos da Avaliação Escolar. O Art. 20 das duas últimas Resoluções mencionadas define que:

Art.20 O Registro de Classe é o documento oficial da Rede Municipal de Ensino, em todos os seus níveis e modalidades, para a anotação das ações pedagógicas e do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos pelos professores regentes.

¹⁴⁷ O livro consultado contém registros efetuados a partir de março de 2001.

consultados¹⁴⁸, tais como Resolução internacional, Leis federais, além de normas emanadas de entidades públicas, incluindo Resolução originária do Conselho Nacional de Educação, Portaria e Resoluções oriundas da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, em especial da Secretaria Municipal de Educação, dentre outros. Esclareça-se que os documentos citados no corpo do trabalho encontram-se devidamente identificados nas referências da presente dissertação.

No tocante a determinados documentos recentes da escola, procurou-se deixar esta análise para um momento do trabalho de campo em que fosse percebida maior confiabilidade por parte da equipe administrativa. Apesar da abertura da direção da escola para a consulta aos materiais, o acesso aos mesmos nem sempre ocorreu com facilidade. Vários documentos – Livros de Atas, Livro de ocorrências, PPP 2007, dentre outros - são guardados na sala da direção e, muitas vezes, foi necessário deixar a consulta para outro dia ou horário para não interromper reuniões ou atendimentos que estivessem sendo realizados naquele espaço. Em outras ocasiões, o material selecionado para análise estava sendo utilizado ou a consulta precisou ser interrompida para permitir que fosse utilizado. Por vezes a interrupção era breve e, no mesmo dia, retomava-se o trabalho. Em algumas situações, no entanto, só foi possível dar continuidade ao exame do documento após vários dias, pois nos horários ou dias seguintes à consulta inicial, já estavam previstas outras atividades de campo como, por exemplo, participação em reuniões ou, enquanto se aguardava a liberação do material, aconteciam oportunidades abertas por professores para observação em sala de aula etc.. Para melhor aproveitamento do tempo optou-se, em alguns dias, por trocar um documento que seria utilizado por outro que não estivesse em uso. Estes fatores, entretanto, prejudicavam a visão e análise do todo de determinados materiais, exigindo também constantes revisões das anotações já efetuadas. A direção solicitou que os Livros de Atas fossem sempre manuseados na própria sala da direção ou na sala ao lado (sala do Setor), quando estivesse vazia. Tal condição, perfeitamente compreensível pelo teor de certos registros, dificultou em alguns momentos a consulta. Por outro lado, quando o trabalho estava sendo realizado na sala da direção tal fato possibilitou que a pesquisadora presenciasse atendimentos feitos pela equipe da direção. Nestas situações havia sempre a preocupação de perguntar se seria melhor interromper e

¹⁴⁸ Cabe esclarecer que não foi utilizado o arquivo da Luther King para a consulta aos documentos oficiais mencionados.

aguardar fora da sala. Contudo, na maioria das vezes, a equipe administrativa da escola não só considerou desnecessária a saída, como procurou informar à pesquisadora o assunto que estava sendo tratado. Avalia-se que, apesar das dificuldades relatadas na consulta a determinados documentos, a abertura para a permanência na sala da direção pareceu mais importante para o presente estudo do que as eventuais lacunas na análise documental. Nestas oportunidades verificou-se, por exemplo: o volume e a diversidade de assuntos que são diariamente levados à direção, as relações mantidas pela equipe administrativa com os diferentes segmentos da comunidade escolar e vice-versa, as formas de encaminhamento dos problemas e/ou assuntos tratados, as reações dos alunos quando conduzidos à direção por questões disciplinares, as passagens diárias da Guarda Municipal (cada passagem pela escola, independentemente de chamado, é registrada), a preocupação com a organização do dia quando ocorrem faltas dos professores.

2.5 Procedimentos adotados para a análise dos dados

Para a análise dos dados Minayo (1999, p. 234) propõe alguns passos, retomados por Gomes (1994, p. 78)¹⁴⁹, quais sejam: a) ordenação dos dados; b) classificação dos dados; c) análise final. Lüdke e André (1986), embora não façam menção a estes passos, pontuam que

analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

As autoras esclarecem que tal processo culmina na construção de um conjunto de categorias.

Segundo Gomes (1994, p. 70) “as categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo

¹⁴⁹GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) et al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

O autor identifica nas referências - ao final do capítulo - a obra de Minayo, o que permite constatar que trata-se de edição anterior (1992) do mesmo trabalho consultado pela autora da presente dissertação (edição de 1999).

isso”. Acrescenta que “a palavra *categoria*, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si”. (GOMES, 1994, p. 70, grifo do autor). Lüdke e André (1986, p. 43) observam que “não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas acredita-se que um quadro teórico consistente pode auxiliar uma seleção inicial mais segura e relevante.” Alertam, ainda, que alguns dados não se enquadram entre aqueles mais freqüentes, mas não devem ser desprezados, pois podem significar elementos relevantes para a elucidação de questões, embora não tenham surgido com regularidade. Como já ressaltado, as autoras advertem, também, que esta seleção inicial não é definitiva, ou seja, o conjunto de categorias iniciais passa por modificações posteriores: “é quando, por exemplo, categorias relacionadas são combinadas para formar conceitos mais abrangentes ou idéias muito amplas são subdivididas em componentes menores para facilitar a composição e apresentação dos dados.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49).

Minayo (1999, p. 236) avalia que “a primeira classificação, ainda grosseira, é elaborada como em gavetas, onde cada assunto, tópico ou tema é cuidadosamente separado e guardado.” Posteriormente o pesquisador investe no refinamento da classificação:

Pode-se dizer que num processo de aprofundamento da análise, a relevância de algum tema, uma vez determinado (a partir da elaboração teórica e da evidência dos dados), permite refazer e refinar o movimento classificatório. As múltiplas gavetas serão reagrupadas em torno de categorias centrais, concatenando-se numa lógica unificadora. (MINAYO, 1999, p. 236).

Diversos autores pontuam que as categorias devem refletir os propósitos da pesquisa, além de serem mutuamente exclusivas. Gomes (1994, p. 72) observa que “uma resposta não pode ser incluída em mais de duas categorias”. Lüdke e André (1986, p. 43) complementam que “é desejável, também, [...] que grande parte dos dados seja incluída em uma ou outra das categorias.”

Quanto à análise dos dados as autoras acima mencionadas registram que

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. [...] Esse acréscimo pode significar desde um conjunto de proposições bem concatenadas e relacionadas que configuram uma nova perspectiva teórica até o simples levantamento de novas questões e questionamentos que precisarão ser mais sistematicamente explorados em estudos futuros. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49).

Gomes (1994, p. 78) ressalta que neste momento da análise final procura-se “estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos, respondendo às questões da pesquisa com base em seus objetivos”.

Cabe registrar, ainda, que Minayo (1999) sublinha que o produto final da pesquisa é sempre provisório.

Na presente dissertação análises parciais dos dados foram realizadas durante o processo de pesquisa, como sinalizado por Lüdke e André (1986, p. 47):

Conforme o estudo vai-se desenvolvendo, podem surgir muitas idéias e sugestões sobre formas de analisar o que vai sendo captado. É importante, por isso, que o pesquisador não se limite apenas a fazer descrições detalhadas daquilo que observa, mas procure registrar também as suas observações, sentimentos e especulações ao longo de todo o processo de coleta.

A construção de categorias foi efetuada na fase formal de análise dos dados tomando-se como referência as sugestões e considerações extraídas dos trabalhos de Gomes (1994), Lüdke e André (1986) e Minayo (1999), já sintetizadas neste tópico.

A apresentação das categorias construídas e a análise final dos dados encontram-se no próximo capítulo da dissertação.

CAPÍTULO 3

Análise dos resultados: composição do quebra-cabeça

Este capítulo tem como objetivo apresentar o processo de análise dos resultados obtidos no trabalho de campo. A primeira etapa do processo – após a organização de todo o material - consistiu na construção das categorias de análise. Uma vez construídas, buscou-se ordenar pelas categorias criadas as falas dos sujeitos, as observações de campo e alguns dados extraídos da análise documental. Finalmente, procurou-se articular estes resultados com os referenciais teóricos do presente estudo, ressaltando-se pontos em comum e/ou divergências em relação aos resultados de pesquisas efetuadas anteriormente, bem como novos dados surgidos na presente investigação. O capítulo encontra-se dividido em dois tópicos, a saber: 1) Construção das categorias; 2) Análise dos dados a partir das categorias, item este subdividido nas quatro categorias construídas.

Cabe lembrar que, nesta investigação - assim como no trabalho de Blaya (2003) - o conceito de violência não foi dado de antemão, permitindo-se que os entrevistados explicitassem o que entendiam por violência. As considerações sobre as concepções de violência presentes na instituição são apresentadas no decorrer deste capítulo.

3.1 Construção das categorias

Inicialmente os dados coletados e produzidos – incluindo as falas dos entrevistados, relatórios de campo e documentos consultados - foram organizados em oito categorias temáticas, que pareciam, em uma primeira análise, refletir os temas ou assuntos recorrentes, ou, ainda, aspectos que, apesar de apontados com menor frequência, poderiam sugerir ou “iluminar” novos pontos de análise. Posteriormente – após sucessivas leituras e codificação do material – chegou-se a quatro categorias, a saber: 1) Sentimento de “solidão” estrutural; 2) Vida familiar e comunitária dos alunos; 3) Imagem e papel da escola; 4) Relações intra-escolares e violência.

3.2 Análise dos dados a partir das categorias

3.2.1 Sentimento de “solidão” estrutural

Iniciar a composição de um complexo quebra-cabeça não parece tarefa fácil, mas sempre há aquela peça que se destaca e ocupa o primeiro espaço do vazio. Nesta pesquisa, o primeiro espaço ocupado em pouco difere do vazio. Números que não exigiriam qualquer processo metodológico para que se mostrassem como evidência: uma escola com 1119 alunos - agrupados em 40 turmas - e apenas um inspetor. E somente no turno da tarde¹⁵⁰.

Nas entrevistas, contatos informais e em diferentes registros – atas de reuniões de pais e de professores, por exemplo - esta evidência se faz presente.

Hoje, aqui, nós temos um inspetor [...] que, atualmente, só fica no portão. Eu acho que a escola aqui deveria ter uma média de oito inspetores, pelo menos. Porque tem o anexo, tem uma quadra, tem um ginásio, tem um banheiro externo, tem um auditório no quarto andar, sabe? É impossível, impossível você verificar todos esses espaços. [...] Você tem que olhar um lado e depois olhar o outro. Enquanto você está olhando um, podem estar acontecendo coisas no outro. Não tem como. (Depoimento de representante da administração escolar).

“Eu queria que tivesse mais inspetor nesta escola. Porque é um só. Não dá pra olhar todo mundo. Porque sempre tem uma briga, alguma coisa assim, sabe?”
(Aluna do 3º Ciclo de Formação).

Até hoje não tem funcionário satisfatório. A escola não tem. Você vê, essa escola que é grande e só tem um inspetor. [...] Não tem funcionário de apoio, não tem [...] Desde que eu entrei aqui o único inspetor que eu conheci está aí até hoje [...]. Eu só conheci com um. Então, quer dizer: a escola tinha necessidade de alguém na porta, alguém também para ir pra lá e pra cá nos corredores. (Funcionária).

Esta situação – um inspetor pela metade do dia – se afirma, por unanimidade, como um dos graves problemas que a escola enfrenta.

Como qualquer escola pública da rede municipal, as deficiências são enormes.

Primeiro, de infra-estrutura. Por exemplo, recursos humanos. Uma escola com três andares e não tem inspetores. À tarde, você tem duas pessoas que ainda auxiliam no trabalho com o aluno. No turno da manhã, não tem inspetor nenhum, não tem ninguém. Então, eu acho que, a minha escola tem espaço, o espaço é ótimo, maravilhoso, mas o espaço não é aproveitado até mesmo porque há falta de recursos humanos. Faltam pessoas para trabalhar, para fazer com que a escola funcione. Se cada corredor tivesse um inspetor de disciplina, maravilha, como acontece nas escolas particulares. Nas escolas particulares você tem inspetores nos

¹⁵⁰ Cabe lembrar que – conforme já informado no Capítulo 2 da presente dissertação – o inspetor é residente, acumulando a função de zeladoria da escola.

corredores. Como tem escolas públicas que têm inspetores, aqui não tem. Para mim, uma das prioridades da nossa escola é ter gente para trabalhar. Não tem. Por exemplo, o professor está no terceiro andar, não está vendo a turma descer. Desceu para onde? Não sei. Onde ela está agora? E se o aluno sai de uma sala e vai para outra sala? [...] A gente tem uma clientela considerável e não tem ninguém para auxiliar nesse processo e cuidar. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Cabe ressaltar que existe uma grande preocupação por parte dos responsáveis pela administração escolar com as rotinas do cotidiano, no sentido de assegurar – na medida do possível – o controle e a segurança dos alunos. Como já informado no Capítulo 2 da presente dissertação, há um escalonamento nos horários de entrada e saída e nos horários de merenda e recreio. As rotinas dos alunos menores - horários de entrada e saída, horário da merenda e recreio, deslocamentos de início e término de recreio, deslocamentos para aulas de Educação Física etc. – exigem o acompanhamento dos professores. Esta necessidade costuma ser enfatizada nas reuniões com os docentes, lembrando-se aos mesmos que tal acompanhamento faz parte das atribuições daqueles que atuam nas turmas de Educação Infantil ao Período Intermediário do 2º Ciclo de Formação durante todo o período em que as crianças permanecem na escola. No tocante aos alunos mais velhos observa-se que, nos horários da entrada e após o recreio, os professores costumam acompanhar a turma, cabendo a outras pessoas o controle dos retardatários. No intervalo para início do recreio e/ou saída nem sempre o professor desce com a turma. Alguns permanecem no local por algum tempo organizando o ambiente, materiais de trabalho etc.; outros trancam a sala e descem junto com o grupo. Nota-se que alguns professores adotam o procedimento de liberar aos poucos os alunos para evitar a movimentação simultânea de um grupo muito grande. Os deslocamentos para aulas realizadas em outros espaços, por vezes, também não são acompanhados pelos professores. Em determinadas situações precisam aguardar na sala por outra turma. Os professores destes grupos não são responsáveis pelo acompanhamento da merenda e do recreio.

Um dos integrantes da equipe pedagógico-administrativa reafirma a preocupação com o turno da manhã pois, no período da tarde conta-se com o inspetor e com a colaboração de um pai de alunos:

Numa escola como esta aqui, deste tamanho, era para ter uns três, um em cada andar [...] E não tem nenhum. Fico eu aqui subindo e descendo, subindo e descendo, subindo e descendo para ver se o aluno está na sala, se está “matando aula” e assim vai. (Depoimento de um dos integrantes da equipe pedagógico-administrativa).

Observa-se que neste depoimento talvez tenha sido estimado o número mínimo necessário – um inspetor por andar – enquanto que na fala de outro profissional houve a previsão de “pelo menos” oito, considerando as diferentes instalações do estabelecimento.

Constata-se que todos fazem menção ao porte da escola e ao difícil controle nos diversos espaços:

É uma escola muito grande. [...] Tem crianças aqui que se sentem assustadas com atitudes dos alunos que são maiores do que elas. Se sentem até acuadas, muitas das vezes. Apesar [...] de estarmos tentando estar nos espaços da melhor maneira possível, a falta de inspetores aqui é uma situação muito séria, muito séria. (Integrante da equipe pedagógico-administrativa).

Não tem inspetor. Não tem ninguém pra tomar conta. As crianças, cada uma faz o que quer. Quantas vezes, eu já saí daqui pra tirar criança lá de dentro do banheiro. Menina de dentro do banheiro do menino. Menino de dentro do banheiro da menina, quantas vezes? Que, aqui, ninguém vê nada [...] (Funcionária).

Ah, a gente olha. Eu chamo a atenção e eles atendem. Eles atendem. Se estiver trepado lá naquele muro do lado da Leopoldina, tem sempre alguém trepado lá, eu chamo atenção. As meninas, lá naquela situação de banheiro, eu chamo a atenção. Porque a escola é muito grande. Se tivesse inspetor pra andar nos andares da escola. Você vê, são três andares, entendeu? É banheiro, é pátio, não tem gente pra tomar conta disso. É difícil. Então, a questão de disciplina, sabe? Eles brigam. Quantas vezes a gente “tira briga” daqui. (Funcionária).

As preocupações expressas pelos integrantes da comunidade escolar quando consideram o porte da escola não são infundadas. Resultados de ampla pesquisa realizada no Brasil com 52.000 docentes da rede pública de ensino - já apresentados no Capítulo 1 da presente dissertação - apontam, por exemplo, para manifestações mais freqüentes de agressão entre alunos e/ou contra os professores (BATISTA; EL-MOOR, 1999 apud SPOSITO, 2001), bem como para índices mais elevados de depredação em estabelecimentos de maior porte, sobretudo quando localizados nas capitais (CODD, 1999 apud SPOSITO, 2001). Apesar de, na pesquisa mencionada, entender-se como escola de grande porte aquela com mais de 2.200 alunos, verifica-se que a Luther King não possui, no momento, este número de alunos. Contudo, o tamanho da escola permite receber – e já recebeu em alguns períodos - esta quantidade ou até mais alunos.

Um dos entrevistados compara com outra escola do município, de porte menor, e avalia que lá “eles não têm como pular”. Relata o que ocorre na Luther King:

Eles aqui saem. Um dia eles não tinham aula e eu emprestei uma bola. Eles foram lá para a quadra jogar bola. Cinco minutos antes de acabar [...], um aluno, sabe o que ele fez? Pulou o muro da quadra. Pulou e foi embora. (Integrante da equipe pedagógico-administrativa).

Demonstra preocupação com este tipo de episódio:

“Eu acho que se amanhã ou depois acontecer alguma coisa com uma criança dessas, que tinha que estar aqui dentro da escola, quem vai responder é a escola”. (Integrante da equipe pedagógico-administrativa).

Cabe acrescentar que em diferentes anotações - Livro de ocorrências e Livro de Registro de Atas de Reuniões, por exemplo – confirma-se que a preocupação expressa no depoimento acima tem procedência, pois não diz respeito a um fato isolado.

A nova terminologia - Agente Educador II – nem sempre é utilizada na Luther King, já que o antigo servidor assumiu a função em período anterior às alterações, como informado no Capítulo 2 da presente dissertação. Em matéria publicada no Diário Oficial Eletrônico do Município¹⁵¹, de 04 de agosto de 2006, foi divulgada a lista de convocação de 300 candidatos aprovados no concurso público para o cargo efetivo de Agente Educador II, sendo os mesmos distribuídos pelas Coordenadorias Regionais de Educação. Para a 2ª CRE foram convocados dezoito ou dezenove aprovados (a informação deixava dúvidas quanto ao número exato), mas não houve encaminhamento para a Luther King.

Como funciona uma escola nesta situação? Como se sentem os professores, funcionários e alunos?

Os depoimentos dos atores da escola respondem a estas indagações e introduzem avaliações sobre outros aspectos, deixando claro que a falta de suporte vai além da insuficiência numérica de inspetores.

A escola tem que ter uma estrutura boa [...] Pessoas, funcionários, entendeu? Aí, dá pra segurar. Eu já falei, é uma escola vazia, sem inspetor, sem coordenação¹⁵², sem nada! Aí, fica difícil. Uma escola grande dessa,

¹⁵¹ MUNICÍPIO convoca 300 aprovados no concurso de Agente Educador. Diário Oficial Eletrônico do Município – D. O. Rio, Rio de Janeiro, 4 ago. 2006. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dorio>>. Acesso em 25 set. 2007.

¹⁵² No período de realização das entrevistas – como informado no Capítulo 2 – a coordenadora pedagógica já estava afastada e no Livro de Atas do CEC havia, em outubro de 2007, o registro de indicação de uma professora como possível substituta, submetida à apreciação dos representantes no CEC. Posteriormente, obteve-se a

não tem condição. Se o governo mandar gente... Se a escola tiver funcionários pra trabalhar... acho que melhora bastante. Acho não, melhora. (Funcionário).

Acho que faltam profissionais dentro da escola. Acho que falta gente. Uma quantidade maior de funcionários para ajudar na limpeza da escola. Por mais boa vontade que tenham os que estão trabalhando aqui, ainda precisa de mais gente para que a escola seja mantida limpa, de forma aceitável. (Responsável pela administração escolar).

Assim se manifestam as alunas sobre os problemas da escola:

“Ah, a falta de professores, a sala de informática fechada [...]”. (Aluna do 3º Ciclo de Formação).

“Por exemplo, a falta de professores [...] Agora, tá faltando de Ciências e de Matemática. E, até agora, não se resolveu nada”. (Aluna do 3º Ciclo de Formação).

Quanto à sala de informática, um dos responsáveis pela administração escolar informou que a Luther King dispõe de dez computadores. Acrescenta que

precisam ser mudados no sistema interno. Eu não entendo muito bem. O sistema do município... porque o computador foi dado para o Pro-Jovem, que o Estado repassou para o município através do Governo Federal. E esses computadores não estão de acordo com o sistema do município. [...] São computadores de outro sistema e não da rede do município ou alguma coisa assim. Eu não entendo muito bem: numa hora vêm outros; noutra hora eles vão ser aproveitados e adaptados e vão poder entrar na internet. Os computadores estão lá. Agora, falta adaptar até hoje. (Representante da administração escolar).

Complementa que, apesar da sala de informática ser considerada importante pelos diferentes segmentos da escola, o número de computadores é insuficiente. Exemplifica que se a turma tiver 30 ou 40 alunos, só será possível atender a um terço ou a um quarto da mesma. Estima que seriam necessários, pelo menos, vinte computadores. Na opinião do informante, o funcionamento da sala de informática exigirá um professor responsável, inclusive para que os computadores sejam usados com um cunho pedagógico.

Cabe lembrar que, no Capítulo 2, foi exposta a situação da falta de substituição dos professores das duas disciplinas mencionadas por uma das alunas. O assunto é, também, discutido no decorrer deste capítulo.

informação de que a professora indicada não poderia assumir, de imediato, a função por estar comprometida até o final de 2007 com atividade docente.

No início de abril de 2008 – quando a pesquisadora já não se encontrava mais em campo – foi recebido um e-mail informando sobre a Programação da Semana de Tributo ao Reverendo Martin Luther King Jr. – 40 anos do seu assassinato. Observou-se que a professora indicada parecia já ter assumido a função pois, na lista de destinatários, constava ao lado de seu nome “Coord. L. King”.

No registro abaixo o profissional qualifica a escassez de recursos humanos e as condições de estrutura física como falta de respeito da Prefeitura, do governo em geral:

Eu não me sinto respeitado pela questão do trabalho em si, por exemplo: como a prefeitura me deixa trabalhar num local sem ter um mínimo de funcionários necessários? Isto é falta de respeito. Sem dúvida que é falta de respeito. Como me deixam trabalhar num local com crianças com a situação, por exemplo, dos banheiros dessa escola? Isto, eu acho falta de respeito, total falta de respeito. [...] Eu acho que esta questão da estrutura, estrutura de trabalho, estrutura física da escola, sabe? Eu acho que por mais boa vontade que a [diretora] tenha, de estar conseguindo obra, de estar conseguindo fazer as coisas aqui dentro, existe ainda essa questão do governo, no geral, que permite que isto aconteça. (Integrante da equipe pedagógico-administrativa).

Em outras pesquisas os fatos destacados no depoimento acima foram percebidos até mesmo como “violência sofrida pelos profissionais de educação em nosso país” (CANDAU; LUCINDA: NASCIMENTO, 1999, p. 64) ou “violência do descaso do estado com as condições das escolas, dos professores e dos funcionários [...]” (CARDIA, 1997, p. 52), conforme registrado no Capítulo 1.

Já uma das professoras da Luther King considera como irresponsabilidade e negligência da Secretaria de Educação:

Eu acho que é uma irresponsabilidade grave da Secretaria de Educação. Isso se chama negligência. Uma escola como esta, deste tamanho, uma escola que tem da Educação Infantil à oitava série, que tem alunos de Educação Especial, você não ter quem olhe. Quem olha? [...] Somos nós. Correto? Então, isto é uma irresponsabilidade tremenda. É uma negligência grande. [...] E, se falar em disciplina, eu acho até que eles são muito disciplinados, porque você soltar um menino numa escola que tem quatro andares, um anexo, uma quadra de esportes imensa, outra quadra, sem ter ninguém nesse espaço amplo para estar vigiando! [...] Luther King, “São Luther King”, que fica aqui em cima, entendeu? Porque era para acontecerem aqui coisas muito sérias. Então, eu acho que os nossos alunos, é o que eu digo, fazem traquinagens. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Nesta fala observe-se que a figura do patrono é tomada como um “protetor”. De forma similar outra professora se pronuncia na entrevista: “Graças a Deus que nesta escola não acontece nada”. Parece estar presente a consciência dos permanentes riscos, a possibilidade de que, a qualquer momento, a comunidade escolar se depare com algo mais sério. Apesar da apreensão explicitada, em conversas informais na sala dos professores, por mais de uma vez, surgiu o seguinte comentário: “Os alunos da Luther King são até bonzinhos”. Nestas ocasiões, os professores comparavam as ações dos alunos da escola com as que tinham conhecimento de alunos de outras escolas e justificavam a opinião emitida

considerando o amplo espaço, os inúmeros recantos, a escassez de recursos humanos, enfim, as oportunidades e condições favoráveis para acontecimentos mais graves na Luther King.

Na entrevista com um dos responsáveis pela administração escolar também é abordada – confirmando a reflexão da professora destacada acima - a relatividade do conceito de disciplina: “Muitas pessoas acham que a escola é indisciplinada. Depende do ponto de vista. Eu acho até que tem muita disciplina para pouca gente para colocá-los na disciplina”.

No depoimento de uma professora novos elementos são introduzidos na discussão:

A indisciplina que há na escola, a meu ver, se deve [...] primeiro: muito aluno ocioso na escola, que fica lá na quadra. À ausência de professores, daqueles que não podem vir. À falta de política para substituir o professor aposentado. À Secretaria de Educação que não coloca substituto para cobrir licença de professor, deixa o aluno à deriva [...]. Se o professor não pode vir porque “está de BIM¹⁵³”, cabe à CRE, à Secretaria de Educação providenciar outro profissional em forma de hora extra [...]. Por exemplo, o Estado contrata. Poderiam, inclusive, contratar professores de fora neste tempo previsto para substituir o professor. Por que não contratar professores? Acho que seria uma forma de resolver esses alunos ociosos aqui na escola. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Cabe observar que a solução de contratação por hora extra não é entendida como a melhor alternativa pelos profissionais da escola, como se vê mais adiante no depoimento de outros sujeitos entrevistados.

A situação apontada – alunos ociosos no pátio – representa um desafio diário para a equipe de administração escolar pois, se na escola já existem professores não substituídos por aposentadoria e licença, a situação se agrava quando outros profissionais não podem comparecer, sobretudo, quando coincide de serem professores de uma mesma turma. No período de observação em campo verificou-se que, a cada dia, são avaliadas as alternativas viáveis visando a redução de problemas, como por exemplo, antecipação de aulas, agrupamento de alunos etc. Contudo, apesar da colaboração dos demais professores, muitas vezes não é possível colocar em prática estas alternativas, além de representarem soluções sempre emergenciais. As situações eventuais são, por vezes, contornadas. Entretanto, aquelas que envolvem professores afastados por aposentadoria ou por licenças concedidas por períodos mais prolongados se traduzem em um quadro de

¹⁵³ O Boletim de Inspeção Médica (BIM) determina o tempo necessário de afastamento em casos de licença médica.

problemas permanentes, com prejuízos aos alunos que efetivamente ficam sem aulas, além do impacto no cotidiano.

Uma funcionária se manifesta comparando com um período que a escola tinha professor volante: “[...] eles funcionavam assim: o aluno está sem aula, o professor não veio? Tem sempre um professor volante, tem sempre um professor que está lá dentro, mas ele não tem uma sala de aula”.

As falas abaixo refletem o pensamento de dois funcionários da escola sobre as conseqüências da ociosidade das crianças:

Criança, um monte de criança, tudo da mesma idade num lugar só e à toa, você acha que vai dar o quê? Você acha que eles vão pegar um livro e vão estudar? Cada um vai arranjar um problema. Vai pichar a escola, vai pra dentro dos banheiros, o outro vai fumar, cada um vai fazer uma coisa. [...] Olha, ali tem três turmas sem aula. Pega, leva pra sala de vídeo. Vai lá e passa um filme pra eles. Leva pra sala de leitura. Não vão dar problema. (Funcionária).

[...] tem que ter atividade. Escola sem atividade, o aluno fica à toa, oficina vazia. Sabe como é que é? Mente vazia, oficina do diabo. É, é isso mesmo. Então, tem que ter atividade... se não tiver é fogo! Funcionários e atividades. Aí, acho que reduzia bastante. (Funcionário).

Nestes dois depoimentos, bem como no anterior – de uma professora, registrado acima - são enfatizadas as preocupações com os alunos “à deriva”, “ociosos”, “à toa”. Acredita-se ser oportuno trazer – como contribuição a esta reflexão - um fragmento do texto de Arendt (2005, p. 247), já registrado no Capítulo 1: “A educação é, também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos [...]”.

Outros entrevistados expressam suas opiniões sobre os assuntos tratados, efetuando comparações com períodos anteriores da Luther King.

Um dos depoimentos se reporta ao período de criação da escola:

Por exemplo, nós aqui já tivemos vinte e um inspetores de alunos. A escola não mudou de tamanho. A escola continua enorme e aí? [...] Depois, esses inspetores iam se aposentando e não eram substituídos [...] Até acabar, acabar, acabar e acabou. (Integrante da equipe pedagógico-administrativa).

Cabe aqui considerar que a escola manteve fisicamente o mesmo porte, mas – de acordo com dados expostos no Capítulo 2 - houve uma redução no quantitativo de alunos e nos turnos de funcionamento. Entretanto, ainda que considerada a redução de alunos e de turnos – cerca de 2000 alunos em determinado período como mencionado no PPP 2007 ou até 2500 no depoimento de professor da época registrado por Moura (2006, p. 52), com funcionamento de até quatro turnos nos

anos iniciais, reduzidos para os 1119 alunos e dois turnos em 2007 – percebe-se a desproporção quanto ao número de inspetores ou de agentes educadores como são agora chamados.

Outro depoimento - de profissional que vivenciou a escola, inicialmente, em meados da década de 1970 e, após afastamento de alguns anos, retornou a partir de meados da década de 1980 - inclui referências sobre as atividades da escola:

A escola tinha muito mais recursos, muito mais atividades, não só as aulas [...]. Tinha banda, tinha curso de fotografia, tinha curso de culinária, curso de artes industriais, tinha curso de gráfica e aí acabava atendendo melhor. [...] Tinha aparelhagem de ginástica olímpica. [...] (Integrante da equipe pedagógico-administrativa).

O trecho a seguir revela novos dados sobre a redução do quadro de profissionais:

Eu trabalhei aqui numa época – e nem tem muito tempo isso – que nós tínhamos três orientadoras educacionais, que chamavam esses responsáveis e que chamavam os alunos, que faziam reuniões com os grupos de alunos. Hoje em dia, nós não temos ninguém. Está entendendo o que eu quero dizer? É a direção para tudo. [...] Fica muito difícil. (Integrante da equipe pedagógico-administrativa).

Mais uma vez, comparando-se alguns dados apresentados no Capítulo 2, verifica-se, de fato, a redução do quadro. No Plano Geral para o biênio 85-86 (p. 15) consta a avaliação de que os recursos humanos apesar de numerosos eram, em determinados casos, insuficientes considerando-se o porte da escola. São citados como exemplos: poucos professores de 5^a à 8^a séries, “falta de Orientadores Educacionais e Supervisores Escolares”, apenas uma inspetora e dois Coordenadores de Turno. Retoma-se, abaixo, para facilitar a comparação, parte dos dados extraídos do documento e registrados no Capítulo 2.

Pelos registros do mesmo documento (p. 16) a escola contava, na ocasião, com: 1 diretora, 2 diretores adjuntos, 2 coordenadores de turno, 2 orientadores educacionais, 4 supervisores escolares, 1 elemento de multimeios, 1 orientador de encargos escolares, 132 docentes em 1985 (p. 19) e 1642 alunos em março de 1985, organizados em 50 turmas (p. 21). Note-se que onde no texto do documento registra “falta” de determinados profissionais, deve-se ler quantidade insuficiente. Observe-se o total de 13 integrantes da equipe pedagógico-administrativa.

Registra, também, número insuficiente de funcionários para o atendimento das necessidades de limpeza e preparo de merenda. Este dado já havia sido apontado no Plano Bienal 1983-1984 (p. 10).

Já em 2007, a escola contava com: 1 diretora, 1 diretora adjunta, 1 professor de apoio à direção, 1 supervisora pedagógica, 1 coordenadora pedagógica até meados do ano, aproximadamente 61 docentes (não computados no somatório, como já explicado anteriormente, os que têm duas matrículas com a carga horária alocada na escola), 1119 alunos em agosto de 2007, organizados em 40 turmas, com permanência na escola por quatro horas e meia. Verifica-se, aqui, o total de 5 integrantes da equipe pedagógico-administrativa.

Apura-se, assim, uma redução de, aproximadamente, 60% do quadro de profissionais nas funções pedagógico-administrativas. Tal resultado aponta para uma política da Secretaria Municipal de Educação: enxugar os quadros para redução de custos.

Ainda que considerada a diferença de carga horária em alguns grupos – seis horas aula para as turmas de 4^a à 8^a série e quatro horas e meia para as demais, como consta no Plano Geral para o biênio 85-86 (p. 8) – e o quantitativo maior de alunos e turmas, verifica-se o déficit atual. A escola, no 2^o semestre de 2007, não dispunha de coordenadora pedagógica, coordenador de turno e orientador educacional. Observa-se, no entanto, que o problema do número de inspetores já se fazia presente em meados da década de 1980. Por outro lado, parecia haver uma melhor estrutura de apoio administrativo e pedagógico para fazer face a esta insuficiência, embora já fosse considerada, na época, insatisfatória.

Uma das entrevistadas reflete sobre os fatores que possam ter contribuído para a redução de professores e oferta de atividades na Luther King:

A escola era estadual. Depois que houve a fusão e a escola virou escola municipal, eles começaram a contratar - talvez, tenha sido isso - menos professores porque os professores começaram a se aposentar e as contratações não atendiam a todas as necessidades. E com a diminuição do número de professores, eles acabaram diminuindo as atividades também. (Integrante da equipe pedagógico-administrativa).

Depois, se mostra em dúvida se apenas a fusão dos Estados do Rio de Janeiro e da Guanabara seria a responsável pelo início deste processo de redução de recursos e conclui: “talvez seja o próprio olhar dos governantes com relação à escola”. Cabe lembrar que, no Capítulo 1 da presente dissertação, foi apresentada uma síntese do trabalho de Guimarães (2003) ressaltando-se o contexto da época, que envolvia outras situações, além da fusão também mencionada pela autora. Contudo, a conclusão do sujeito entrevistado – apesar de não vir acompanhada de fundamentação mais pormenorizada – não se distancia das considerações

registradas por Guimarães (2003) e, ainda, por Mello (1986 apud GUIMARÃES, 2003, p. 209) que faz menção à forma como se deu, na época, a expansão da rede pública de ensino de 1º grau, ou seja, de “modo caótico e barateado, [...] sobretudo sem que se cuidasse, ao mesmo tempo, de dotar a escola com recursos materiais, humanos e técnicos que permitissem fazer face ao desafio de escolarizar grandes contingentes de alunos originários de grupos sociais tradicionalmente excluídos [...]”.

O depoimento de uma das professoras da escola parece endossar a conclusão enunciada no depoimento anterior de integrante da equipe pedagógico-administrativa da Luther King, estendendo-a, porém, ao conjunto de escolas municipais. Inicialmente, analisa que, apesar do esforço dos profissionais, a escola municipal - enquanto instituição pública - “vai mal”. E justifica:

Vai mal pela desvalorização da escola pública feita pelos próprios governantes. Eu acho que existe uma política - não declarada, mas velada - de sucateamento, de investir na privatização, porque se não fosse dessa maneira, não se tratava escola pública da forma como está se tratando. [...] Há uma intenção. Intenção esta que, provavelmente, tem muito a ver com a política neoliberal. E, aos poucos, você vai vendo, a cada ano, a escola sendo sucateada. [...] (Professora do 3º Ciclo de Formação).

A seguir, aponta de que forma a escola vem sendo sucateada e algumas conseqüências:

A escola está de pé, hoje, em função dos profissionais que ainda estão dentro dela. Você não tem mais equipe de trabalho. Foi perdendo. Servente, a escola não tem mais... Hoje, você tem um trabalho terceirizado, que é o trabalho da Comlurb. Não tem mais nenhum inspetor de aluno. O que tem aqui é o único que restou ainda dos anos 80 [...]. Você não tem no quadro de profissionais elementos tão importantes para que a escola possa funcionar com um trabalho tranquilo, de qualidade, no sentido de dar atenção à garotada. E se a gente perceber - porque a gente hoje tem uma sociedade extremamente violenta - necessitaria ter todo um apoio no espaço da escola para dar um atendimento melhor. [...] Não tem um coordenador de turno, que é um elemento fundamental na vida de uma escola. [...] Quem coloca a escola para funcionar é o coordenador de turno, não é o diretor! Então, você vê as funções desempenhadas pelo diretor... Elas não fazem parte da função principal dele que é dirigir a escola [...] Ele hoje toma conta do portão, toma conta dos alunos, toma conta da caixa d'água...toma conta de tudo! E o que ele precisava fazer que é dirigir a escola, no sentido de gestor, não pode fazer. [...] Quer dizer, hoje, o diretor de escola é praticamente um síndico. Você não tem mais o diretor que é o gestor do processo pedagógico. Não tem. E isso, a cada dia, vem nesse processo de redução do quadro de pessoal. [...] Você vive necessitando de professor [...] e a prefeitura, anos a fio, investe em hora extra, porque é muito mais cômodo ter um professor de hora extra do que um professor concursado. Os gastos trabalhistas são muito menores. Então, se um professor necessita se ausentar por uma licença ou porque se aposentou, a turma fica sem aula. Você não tem ninguém, a escola não tem um processo de trabalho que possa substituir as ausências. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Observe-se que no depoimento acima a professora sinaliza que, considerando-se a violência existente na sociedade contemporânea, haveria a necessidade de maior apoio no interior das escolas. Cabe aqui fazer observações sobre diferentes estudos apresentados no Capítulo 1 da presente dissertação. Conforme assinalado por Debarbieux (2002), nas investigações sobre violência no espaço escolar – objeto da dissertação em foco - deve-se efetuar uma análise contextual, considerando as condições sociais e institucionais, o sistema educacional e político, as variáveis estruturais. Ressalta, portanto, o autor a necessidade de uma análise macro e microsociológica. Cowie (2003) pontua que estudos mais recentes de intervenção em situações de violência assinalam a importância de se analisar o contexto social dos jovens, tanto o mais próximo, quanto a comunidade mais ampla. Nessa perspectiva, foram incluídos na revisão da literatura diversos autores que colocam em evidência a situação da violência social no Brasil, desencadeada notadamente a partir da década de 1980, coincidindo com o período de redemocratização do país (CARDIA, 1997; GONÇALVES; SPOSITO, 2002; PERALVA, 2000; ZALUAR, 1992). Os trabalhos de Sposito (2001), Tavares dos Santos (2001) e Zaluar e Leal (2001) salientam, inclusive, que nas duas últimas décadas o debate sobre a violência adquiriu relevância, passando a mobilizar profissionais de diferentes áreas. Outros estudos mencionam e/ou analisam de forma especial o elevado índice de homicídios de jovens brasileiros (ABRAMOVAY; AVANCINI, 2003; ABRAMOVAY et al., 2004; BAZÍLIO; KRAMER, 2006; CANO, 2007; CARDIA, 1997; WAISELFISZ, 2006, 2007), tomando-se a morte por violência como um indicador geral de violência na sociedade (WAISELFISZ, 2007). Certos autores efetuam comparações entre países e aprofundam suas pesquisas trabalhando com comparações entre Estados e municípios do Brasil (CANO, 2007; WAISELFISZ, 2007). Alguns destes resultados são preocupantes: em 2004, o Brasil, dentre 84 países do mundo, ocupava a 4ª posição quanto aos índices mais elevados de homicídios, considerando a população total (WAISELFISZ, 2007); um estudo comparativo da taxa de homicídios na população jovem por Unidade Federada, no período 1994/2004, aponta que o Rio de Janeiro posicionou-se em primeiro lugar, tanto em 1994, quanto em 2004 (WAISELFISZ, 2007); o trabalho de Minayo et al (1999) ressalta o município do Rio de Janeiro como uma das áreas urbanas com problemas mais acentuados de violência social. Apesar de Gonçalves e Sposito (2002) alertarem que não se pode afirmar uma correlação direta entre a vitimização

juvenil e a violência escolar, não há como negar a violência presente na sociedade, como mencionado no depoimento da professora. Nesse sentido, interessa trazer para este texto o “olhar” de Kramer (2006). Como bem ressalta a autora, em qualquer idade ou nível de ensino, educar pressupõe sempre o cuidar. Adverte, ainda, sobre a importância desta postura, sobretudo se levados em conta a violência e os graves problemas enfrentados por crianças, jovens e adultos em seu cotidiano e afirma que não é possível cuidar e educar em condições de precariedade. As falas dos diferentes atores da escola remetem insistentemente a estas questões.

Retornando-se ao último depoimento de professora da Luther King destacado, cabe acrescentar, ainda, algumas considerações quanto ao serviço de limpeza atual da escola. Em contatos informais houve quem informasse que – comparando-se com as condições anteriores - o trabalho da Comlurb foi “providencial”, embora ainda não correspondesse ao ideal. No período de observação em campo foi possível perceber a preocupação por parte dos dirigentes com a manutenção da limpeza da escola. Nota-se uma movimentação constante da equipe da Comlurb limpando o hall de entrada, substituindo sacos de lixo das diversas lixeiras da escola, fazendo a conservação dos pátios após o recreio e das salas na troca de turno etc. Nos corredores dos diversos andares não se observa, geralmente, sujeira ou lixo no chão. Existem alguns ambientes mais acolhedores e mais limpos, mas cabe esclarecer que aqueles que estão em pior estado de conservação dão a aparência de descuido mesmo quando limpos. Alguns locais como os ambientes anexos ao auditório (camarins e saleta onde são guardadas as cadeiras, por exemplo) necessitariam de maior limpeza, embora o auditório seja mantido limpo. Diversos profissionais da escola fazem referência ao estado da sala onde estão guardados os materiais e equipamentos antigos, utilizados anteriormente nas oficinas do ensino profissionalizante. Nas entrevistas, vários informantes reconhecem que há um esforço da equipe da Comlurb, mas tecem algumas críticas, sobretudo em relação aos banheiros dos alunos. Em contatos informais - com outros alunos e profissionais não incluídos nas entrevistas - foram freqüentes os comentários sobre o estado dos banheiros e sobre o odor de urina nos banheiros masculinos. As meninas também se queixavam das condições dos banheiros próximos à quadra onde deveriam trocar o uniforme nos dias de Educação Física. Esta questão dos banheiros envolve, porém, outros fatores que são tratados no decorrer deste capítulo.

Cabe registrar, no entanto, que os profissionais responsáveis pela limpeza, apesar de não fazerem parte do quadro da escola, parecem sensíveis aos problemas do cotidiano, à ausência do agente educador na instituição. Durante o período de observação em campo foram percebidas algumas intervenções da equipe da Comlurb no sentido de colaboração, evidenciando preocupação com os alunos. A equipe que estava atuando na escola na ocasião mostrava-se bastante educada e atenciosa com todos. Uma das intervenções observadas foi efetuada por uma integrante da equipe, do sexo feminino, dirigindo-se a uma criança que estava dando cambalhotas ("estrela"), na hora da saída: "Cuidado! Você pode bater com a cabeça, se machucar e a mamãe vai ficar preocupada." Em outra situação, um profissional do sexo masculino tentava acalmar um adolescente que faz parte de uma Classe Especial de Retardo Mental, conversando e tentando conduzi-lo para longe do local onde estava se aborrecendo com os braços passados ao redor do seu ombro. Certo dia, um aluno menor caiu e ficou deitado no chão chorando. A professora da criança estava perto e logo foi atendê-la. Um rapaz da Comlurb, que havia visto o momento em que o menino caiu, já tinha se aproximado imediatamente para ajudar. Conversou com a criança percebendo que o choro intenso e a imobilidade não eram decorrentes de machucado grave ou dor forte, mas por estar assustada e tensa. Acalmou-a e, com muito cuidado, ajudou-a a levantar-se. Ao final do episódio, a professora comentou: "Ele é um pedagogo!" (sentido figurado). Em outro dia, uma menina pequena tentava telefonar para o pai que estava demorando a chegar (telefone no corredor perto da direção) e um funcionário da Comlurb perguntou como ela estava, se estava conseguindo ligar e comentou que ela estava com "dor de barriga desde cedo". Enfim, os responsáveis pela limpeza parecem ter incorporado a idéia de que são também responsáveis pelos alunos. As crianças e o adolescente, por sua vez, reagiram a estas intervenções com respeito e amizade. Em uma cena observada, uma criança – que estava na aula de Educação Física - afastou-se do grupo para pular no colo de um dos funcionários da Comlurb. O menino foi recebido com carinho "Oi amigo!", recebeu um forte abraço e foi recolocado no chão para retornar ao grupo.

Em depoimentos de sujeitos da escola, surgiram outras situações atreladas às conseqüências da ausência do agente educador/inspetor. Em uma das falas percebe-se o uso das grades da escola como um recurso de controle dos alunos no horário do recreio:

Trancavam as crianças lá atrás, não deixavam eles passarem para cá. Eram trancados e nem um bebedouro eles tinham. Então, eu vi muita violência na relação [...] Eles estavam trancados e eu vi isso aqui. E de uma forma bem violenta. Hoje, eles circulam. [...] O recreio é lá, mas eles circulam. [...] As coisas mudaram muito [...] e, hoje, você sente a escola com muito movimento. (Depoimento de um dos responsáveis pela administração escolar).

Cabe observar a relação estabelecida pelo sujeito entrevistado entre a situação vivida anteriormente pelos alunos e a intensa movimentação no andar térreo que se constata nos horários de recreio atualmente na escola. Ressalte-se que ao se falar em anteriormente não significa algo que tenha ocorrido há muitos anos. Melhor dizendo, não há registro de quando foi iniciado este procedimento de controle, mas a modificação se deu há menos de dois anos. É importante ressaltar, ainda, que este fato – relatado como uma forma de violência de adultos em relação aos estudantes - representa um dos “silêncios” percebidos na presente investigação. A informação ocorreu apenas em uma das últimas entrevistas realizadas. Na situação relatada, parece ter havido cumplicidade dos diferentes profissionais. Por outro lado, em contatos informais com representantes da administração escolar, surgiu muitas vezes o comentário sobre “a doação” destas pessoas, no sentido de dedicação aos alunos.

Em outra entrevista havia surgido apenas um comentário similar, referente ao controle para a ida ao banheiro:

“A maior violência é a humilhação. E, às vezes, a pessoa te humilha sem querer. Você quer ver um negócio? É um negócio interessante. A criança quer fazer xixi e não deixam porque o portão está fechado”. (Funcionário).

Esclareça-se que o portão mencionado localiza-se no saguão – interior da escola – junto à escada que dá acesso aos demais pavimentos. Neste local há, também, grades.

Um dos representantes da equipe administrativa explica as rotinas de controle dos alunos para a ida ao banheiro ou para beber água:

Esse controle, no momento, ele [o aluno] tem que descer, vir aqui embaixo. Por quê? Aqui embaixo está a maioria dos funcionários. Está a turma da cozinha, da limpeza, estamos nós, a secretaria. Então, tem sempre alguém olhando. Basta ter alguém para olhar [...].(Representante da administração escolar).

Cabe lembrar que, como já informado no Capítulo 2, só existem bebedouros no andar térreo e, neste mesmo andar, encontram-se os banheiros ativos da escola

(os demais estão desativados). No período de observação em campo foram constatadas diferentes situações quanto ao fato comentado no depoimento do funcionário. Em alguns dias, em determinados horários, o portão encontrava-se fechado e, por vezes, era necessário aguardar a presença de alguém por perto para que fosse aberto. Após o horário de subida para as salas o responsável pelo controle às vezes trancava porque necessitaria ir ao pátio verificar se havia aluno no local “matando aula”. Nos dias ou horários em que havia alguém perto, em algumas situações os alunos informavam onde pretendiam ir, eram autorizados e o retorno era controlado; em outras, não era permitida esta movimentação como, por exemplo, quando os grupos tinham acabado de subir para as aulas. Em uma das aulas observadas foi negada a saída de uma aluna que pedia insistentemente para ir ao banheiro. A professora, naquele momento, comentou com a turma que a aluna já conhecia a regra de não ser permitido sair no primeiro tempo de aulas do dia e no tempo logo após o recreio, já que poderia ter ido ao banheiro antes de subir.

Note-se que nos dois fatos relatados – caracterizados pelos informantes como violência por parte dos adultos – foi utilizada uma concepção abrangente de violência, se considerada a distinção entre a definição extensiva e restrita apresentada por Debarbieux (2002) e registrada no Capítulo 1 da presente dissertação. O entendimento destas situações como violência parece assemelhar-se às concepções de violência presentes em trabalhos de alguns autores, tais como: Bourdieu (2006) por ressaltar no conceito de violência simbólica o poder das instituições e/ou de agentes das mesmas; Sposito (1998) que alerta para as práticas cotidianas mais sutis que veiculam mecanismos referentes à violência simbólica no ambiente escolar; Tavares dos Santos (2001) quando se refere a um dispositivo de controle afirmando poderes legitimados no espaço escolar. Outras pesquisas (ABRAMOVAY et al., 2002; ABRAMOVAY; RUA, 2002) também apresentam construtos semelhantes, incluindo as formas de violência simbólica e institucional.

Cabe observar que, nos dois depoimentos analisados, observa-se a consciência dos informantes de que no interior da própria escola podem ser geradas situações de violência, ainda que não haja a intenção deliberada neste sentido como verbaliza um dos entrevistados – “humilha sem querer”. O que cabe ressaltar é a preocupação de que as decisões acabem sendo tomadas em função das condições de infra-estrutura, sobrepujando a possibilidade do diálogo e da negociação ou, ainda, até mesmo negando esta possibilidade. Nas duas situações relatadas seria

possível pensar em oportunidades negadas aos alunos. No primeiro caso os alunos estariam impedidos, por exemplo, de aproveitar o momento do recreio para uma aproximação ou contato com um dos professores. No segundo caso, as condições da escola poderiam estar determinando procedimentos sem considerar que necessidades fisiológicas podem, por vezes, implicar em exceções e que para esta avaliação seria imprescindível a escuta do aluno. Cabe lembrar que, conforme mencionado no Capítulo 1, pontua-se em algumas pesquisas - como na de Blaya (2003) - a importância de relações mais estreitas entre alunos e mestres e de maior escuta dos alunos.

Outra situação relacionada à falta do agente educador foi apontada por um dos entrevistados que avaliou a necessidade de mais câmeras na escola, além da existente na entrada, para controle dos alunos e segurança da escola:

Já solicitei, uma vez, câmeras pro colégio e até agora nada. Nós precisamos botar câmera neste colégio. [...] Aqui precisava ter uma em cada andar [...]. Outro dia, estava pegando fogo aí em cima. Eu que apaguei. Eu que fui lá com o extintor e apaguei. As crianças tacaram fogo na lata do lixo. (Representante do CEC).

Estes fatos também ilustram o impacto da falta do agente educador no cotidiano escolar.

Uma das professoras estabelece relações entre a falta de recursos humanos e questões de violência:

A idéia é a seguinte: a escola precisa de pessoas. Ela precisa muito e não tem. Por exemplo, agora, não há nenhum inspetor na escola, não tem. [...] Não tem inspetor nesta escola, nestes corredores. Não tem. [...] Como é que você vai resolver o problema da violência na escola, se as escolas públicas não recebem nenhuma ajuda externa? (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Um dos responsáveis pela administração escolar analisa a responsabilidade da escola quanto ao surgimento de situações de violência:

Acho que a escola tem algumas responsabilidades nisso. Uma das situações, por exemplo, é essa questão dos inspetores. Você permite um espaço muito amplo, muito aberto para que os alunos se sintam - vamos colocar - livres, de forma que possam fazer o que querem. Não tem ninguém que ao menos esteja passando. Basta passar. E aí, eles acham que podem demonstrar, vamos colocar assim, o poder que eles têm porque não tem ninguém. Por quê? Porque o adolescente quer aparecer na frente dos outros, ele quer se mostrar. Ele quer e isso é normal. Se não tem ninguém para pelo menos passar, para estar observando, ele vai fazer, ele vai agir. [...] Mas aí, quando você chega, a situação já diminui. Basta chegar. Então, esta situação, a escola está colaborando para que isto venha a acontecer. Está dando um espaço excessivo a esses alunos porque não se cobram essas regras. Essas regras existem para serem cobradas. O aluno é para estar dentro de sala? É para estar dentro de sala,

mas quem vai cobrar para estar dentro de sala se não tem ninguém nos corredores? (Representante da administração escolar).

A seguir, ao aprofundar a análise sobre a responsabilidade da escola, estende a responsabilidade ao governo:

Então, a escola está colaborando? Não sei se a escola, enquanto instituição, está colaborando. Mas, vou colocar o governo, de uma forma geral, está colaborando sim. Por quê? Não coloca os profissionais em quantidade suficiente para que se faça essa conservação, vamos colocar assim, e que esteja presente [...], basta isto. Basta uma pessoa que possa estar no refeitório. Basta estar lá olhando, vendo o que é que está acontecendo. Basta estar no portão, olhando a saída. Basta estar no corredor, verificar se há o aluno que está fora de sala. Basta ter essas pessoas, que você já melhora drasticamente essas situações até de violência na escola, que são trazidas e que os alunos tentam repassar assim que tenham espaço para isso. É isso, que eu vejo. (Representante da administração escolar).

Os depoimentos dos atores da escola mostram que um inspetor pela metade do dia pouco difere do vazio, mas as conseqüências de sua ausência ocupam enorme dimensão. As deficiências apontadas abrangem outros aspectos, além dos já mencionados.

Uma das professoras tece considerações sobre a falta de material e sobre o quantitativo insuficiente para o número de alunos:

Eu acho que há falta de material, materiais atualizados, livros didáticos. Por exemplo, a oitava série, eles só têm de cinco a seis livros para se trabalhar. Ou você trabalha em grupo, mas, por exemplo, a turma da manhã é enorme [...] tem quase quarenta alunos. [...] Então, não tem material. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Explica os motivos da quantidade insuficiente dos livros didáticos:

Primeiro, a quantidade do livro didático não é suficiente. Alguns levam para fazer a tarefa em casa, não devolvem para a escola. Alguns saem da escola e carregam o material. *“Ah, eu esqueci, eu esqueci”*. E o material não é repostado. O livro didático não é repostado. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Reflete sobre as dificuldades:

É um trabalho muito difícil. Muito difícil porque você compete com um computador e com a internet, você está competindo com um celular, com MP3. [...] Está difícil porque o professor não tem nenhum material de apoio [...]. É um trabalho tradicional com materiais tradicionais, que não estimulam o aluno. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Outra professora avalia as relações entre as dificuldades estruturais e qualidade de ensino:

Eu acho que, diante das dificuldades que a escola pública tem hoje em dia, ela procura, na medida do possível, dar uma escola de qualidade para os alunos. Mas, temos todas as dificuldades estruturais [...] que atrapalham muitas vezes a viabilização disto tudo. [...] É tudo muito antigo: mobiliário,

murais com cupim, armários – que muitas vezes nem o professor tem. Parte física, [...] recursos humanos [...] na questão de apoio. (Professora do 2º Ciclo de Formação).

Nestes depoimentos, percebe-se que o sentimento dos professores é de abandono, sem instrumentos, sem suporte.

Quanto às condições físicas, registros da década de 1980 – já apresentados no Capítulo 2 – indicavam que a escola havia passado por um período de abandono, mas que após uma reforma geral, realizada em meados da mesma década, os problemas foram sanados, necessitando, porém, de manutenção. Como também já assinalado no Capítulo 2, registros recentes de Moura (2006, p. 76) descrevem a situação da Luther King na década atual. O depoimento de um dos responsáveis pela administração escolar confirma as informações de Moura (2006). Ressalta que no início da atual gestão – que se deu fevereiro de 2006 – foram constatados diversos problemas:

Em trinta anos da experiência que eu tenho em escola, eu nunca vi uma tão cheia de problemas. Não só de ordem administrativa como, também, física. A ponto de poder causar um acidente grave. [...] Muros caídos, grades no chão, aquelas grades lá de cima pareciam umas lanças arrombadas e tortas. [...] Janelas caindo, [...] a instalação elétrica a ponto de explodir, [...] fiação solta [...] banheiros todos quebrados, os vasos sanitários quebrados. [...] Caía pia, lâmpada não funcionava. [...] Parecia que tinha uma bomba na escola e as pessoas tinham saído correndo e abandonado a escola. (Depoimento de um dos responsáveis pela administração escolar).

Inicialmente, foram efetuadas as obras emergenciais, pois a escola precisaria estar em condições mínimas para receber os alunos em curto período de tempo. A organização do administrativo e dos espaços foi considerada prioritária. Esta organização incluiu aspectos tais como: limpeza dos diferentes locais, colocação de 22 portas e de vasos sanitários, reparos de ventiladores, além da parte elétrica etc. O relato inclui as dificuldades para a realização de obras, por falta dos recursos financeiros necessários. Aos poucos, outras obras foram realizadas: reforma da sala de vídeo; pintura de alguns locais como as salas do andar térreo, a sala de História, o Anexo (instalações da Educação Infantil); colocação de pia para as crianças escovarem os dentes; reforma do refeitório; colocação de bebedouros novos; consertos nas janelas (retornando ao original em madeira), etc. A manutenção vem sendo realizada quanto à limpeza de calhas, de caixa, trocas de lâmpadas etc. Alguns problemas ainda não foram solucionados, conforme depoimento abaixo:

Os murais das salas: umas têm e outras não. Não houve condições financeiras de se preocupar com os murais. Essa escola está toda sendo

comida por cupim. Alguns murais foram retirados devido ao cupim. E para acabar com o cupim aqui, não tem jeito porque, além do mobiliário estar muito estragado – foi todo destruído por cupim – uma descupinização aqui, não só pelo preço, mas teria que saber onde está o foco do cupim. [...] (Depoimento de um dos responsáveis pela administração escolar).

No depoimento enfatiza a beleza da arquitetura da Luther King:

“Uma escola lindíssima, uma arquitetura sem igual. No Brasil inteiro não existe escola como esta dos anos sessenta, só que ela precisa de obra interna”. (Depoimento de um dos responsáveis pela administração escolar).

Para a manutenção e conservação deste patrimônio e gastos necessários ao funcionamento da escola as verbas são, no entanto, escassas. Segundo informações obtidas em contatos informais existem três fontes: a verba PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), com entrada uma vez ao ano, que correspondeu em 2007 a, aproximadamente, sete mil reais; a verba SDP (Sistema Descentralizado de Pagamento), com duas entradas por ano – uma por semestre – cada qual no valor de oito mil reais em 2007; a verba permanente, que ainda seria recebida em 2007, no valor de dois mil reais. Cada verba tem destinações específicas. A verba SDP, por exemplo, é utilizada para pequenos reparos e abrange compras de artigos como papel higiênico. Verifica-se que o total de cada uma delas é irrisório diante das necessidades da escola. Nas reuniões com os representantes do CEC são discutidas as prioridades para a utilização das verbas.

A ajuda da direção do colégio estadual que funciona à noite no mesmo prédio limitou-se à recuperação de um muro da quadra, aquisição de uma bomba, duas portas para o refeitório e o piso da cozinha.

Um dos responsáveis pela administração escolar verbaliza: “Não entendo o motivo da escola chegar a este ponto”. E avalia:

“Mas, o problema pior [...] é que as pessoas daqui não se davam conta do que poderia acontecer aqui. Janelas completamente soltas, devido ao cupim. Soltas. Se encostasse uma pessoa ali, ia a janela e ia a pessoa junto”. (Responsável pela administração escolar).

No trabalho de Moura (2006, p. 76) há uma avaliação da situação descrita, atribuindo-a – como já assinalado no Capítulo 2 – “ao total descaso, tanto das grandes autoridades competentes, [...] a nível central [...]”, quanto “dos gestores da própria escola que com as verbas recebidas ao longo dos anos deixaram o prédio se acabar maltratado pelo tempo e pelo uso”. Contudo, os depoimentos destacados

acima parecem apontar, também, para a necessidade de participação constante dos profissionais nas decisões e cobrança interna aos próprios gestores. Depreende-se de alguns depoimentos que, diante das condições físicas da escola, talvez o grupo de profissionais tenha se omitido ou se mostrado frágil na cobrança aos responsáveis pela administração escolar no sentido de que fossem tomadas as providências possíveis.

Quanto às condições de segurança da escola e dos alunos, conta-se - como já mencionado - atualmente: com um zelador (inspetor residente); uma câmera que permite visão do portão da Rua Joaquim Palhares (e do movimento próximo à escola), da porta de acesso ao interior do prédio e de parte do corredor e do hall de entrada; com a ronda diária da Guarda Municipal e atendimento quando acionada. Como também já foi comentado - no Capítulo 2 - o muro da Rua Joaquim Palhares é relativamente baixo, com grade não muito alta e, portanto, fácil de ser pulado.

A escola possui grades em todos os espaços e acessos de escadas. As portas de entrada da escola e do Anexo (instalações da Educação Infantil) são mantidas trancadas com cadeado o tempo todo. As salas de aula são fechadas com chave quando não estão sendo utilizadas. Os banheiros desativados são fechados com cadeados. Alguns equipamentos (os aparelhos de TV, por exemplo) são protegidos por grades (“gaiolas”) com chave.

O conteúdo do Relatório informativo de 1984 coloca em evidência alguns problemas que se iniciaram em torno deste período: falta de segurança da escola devido à invasão do prédio e do terreno por pessoas estranhas, sobretudo pela facilidade de pular o muro; ameaças - de um grupo liderado pelo irmão de uma aluna - aos pais e alunos no horário da entrada do 1º turno; ocupação da quadra por estranhos interferindo nas aulas de Educação Física; ameaças aos alunos e provocações no interior da escola; atos de depredação; furtos praticados por estranhos e até pelos próprios alunos. O Relatório destaca, também, a falta de recursos humanos para a proteção do prédio, controle da movimentação da escola e da disciplina dos alunos. Na ocasião, a escola contava com dois inspetores de alunos, sendo uma licenciada e o outro já colocado à disposição por não apresentar condições de exercer sua função. Naquele período algumas medidas foram tomadas, tais como: apenas um portão foi mantido em funcionamento, fechamento de alguns banheiros (deixando ativos dois no 3º pavimento e dois no térreo), colocação de dois serventes readaptados no 3º andar, as salas de aulas passaram a

ser trancadas com chaves pelos professores também nos horário de recreio e entre os turnos. O documento ressalta as deficiências de infra-estrutura e as conseqüências desta situação. Informa que muitos alunos solicitaram transferência da escola pelos motivos citados. Aponta a urgência de, no mínimo, oito inspetores por turno (um para cada corredor, um para o Anexo e outro para atuação nas quadras e no terreno). Consta, ainda, a avaliação que, apesar do esforço dos profissionais, corria-se o risco de se verem os mesmos tomados pelos sentimentos de desânimo e descrença, comprometendo o investimento que vinha sendo efetivado em projetos educativos.

Observe-se que, como pontuado no Capítulo 2, os dados presentes no referido Relatório referentes à década de 1980, se aproximam de descrições encontradas na literatura, em especial, nas pesquisas de Sposito (1998, 2001, 2002). Os trabalhos da autora – incluídos, também, no Capítulo 1 – dizem respeito à invasões das escolas por estranhos e à prevalência de ações contra o patrimônio que eram, na época, protagonizadas, inicialmente, por indivíduos que não faziam parte diretamente da comunidade escolar. Neste período, a autora sublinha, ainda, registros de furtos e assaltos, ameaças a alunos e professores. Tais situações conduziram a um consenso quanto à necessidade de proteção das unidades escolares e de maior segurança nos arredores das escolas. No trabalho de Fukui (1992) são destacadas algumas medidas de segurança adotadas pelas escolas públicas, sendo as mais freqüentes a construção de muros mais altos, a colocação de grades em janelas e portas, com separação das áreas de lazer e trabalho. Na Luther King verificou-se a adoção de algumas destas medidas, como já mencionado. Cabe lembrar que Sposito (1998, 2002) enfatiza que a violência observada na escola em decorrência do aumento da criminalidade – como ocorreu no Brasil no período de transição democrática, sendo agravada em algumas cidades como, por exemplo, na cidade do Rio de Janeiro, com a ação mais intensa do crime organizado e do tráfico de drogas – não caracteriza o que se denomina como violência escolar sob o ponto de vista de vários pesquisadores. A autora observa uma alteração no padrão de violência nas escolas na década de 1990, tornando-se mais evidentes as formas de agressão interpessoal, sobretudo entre os alunos. No presente estudo a análise das relações interpessoais é tratada mais adiante, embora tenham surgido no decorrer deste tópico algumas alusões ao assunto nos diferentes depoimentos.

Ressalta-se, portanto, que as preocupações registradas no Relatório informativo de 1984, apesar de refletirem situações que não se apresentavam apenas na Escola Municipal Reverendo Martin Luther King, já indicavam que se as devidas medidas não fossem tomadas sérias conseqüências poderiam ocorrer.

Após duas décadas, verificou-se – nos documentos consultados da escola - que a situação de invasão de estranhos parece ter sido controlada, tornando-se esporádica. Eventualmente, aparece nos registros. No Livro de Registro de Atas de Reuniões, por exemplo, há uma anotação referente à Reunião com responsáveis, realizada em agosto de 2006. Nesta reunião a direção explicou aos pais a necessidade de algumas mudanças na escola – maior fiscalização na hora da entrada - para proteção dos alunos de situações, tais como: ex-alunos pulando o muro da escola e outros adolescentes desconhecidos, trazendo riscos para as crianças; um aluno roubado dentro da escola, sendo solicitada a Guarda Municipal. Uma das alunas entrevistadas comentou sobre um período “que tinha muito pivete na porta da escola”, mas que o problema foi resolvido com a atuação da Guarda Municipal que foi chamada pela direção. Apesar de não haver indícios de situações mais graves, em contatos informais com alunos obteve-se a informação de que, geralmente, saem da escola em grupos. Na entrevista de outra aluna surgiu a seguinte indagação: “do portão pra fora a responsabilidade não é mais da escola e, fora da escola, quem não tem medo?”. Afirmou, no entanto, que dentro da escola sente-se segura, confirmando as observações registradas. Por outro lado, as questões relacionadas aos recursos humanos são as mesmas ou até mais acentuadas, como já analisado em relação a outros documentos da década de 1980.

Debarbieux (2002) adverte para as conseqüências negativas quando são efetuados cortes de funcionários. No trabalho de Abramovay (2003) são destacadas algumas condições do ambiente escolar que, no limite, podem favorecer a ocorrência de violência. Nos depoimentos dos atores da escola alguns deles foram identificados, tais como: carência de recursos humanos e materiais, falta de professores, necessidade de investimento em material e equipamentos. A autora aborda, ainda, a questão dos baixos salários de docentes e funcionários. Em algumas entrevistas realizadas surgiram comentários por parte de professores e funcionários, relando a necessidade de trabalho em outros locais para complementar a renda. Constata-se, assim, a superposição de dificuldades: além da carga maior de trabalho na instituição – decorrente da escassez de recursos humanos - e do

cansaço acumulado nos diferentes locais de atuação profissional, reduz-se, paralelamente, a possibilidade de permanência por um tempo maior em cada uma destas instituições. Conseqüentemente, são igualmente reduzidas as oportunidades de convivência e de um contato mais estreito com os alunos; são criadas condições que desfavorecem o engajamento nos projetos da escola e o trabalho de equipe. Ressalte-se que, de acordo com os resultados da pesquisa de Blaya (2003), os últimos fatores mencionados podem interferir negativamente no clima geral da escola. Outro ponto mencionado por Abramovay (2003) diz respeito ao espaço físico descuidado ou desorganizado. Nota-se que este aspecto tem sido alvo de investimento da atual gestão da Luther King, embora ainda represente um ponto frágil nesta análise. No trabalho de Fukui (1992) encontra-se, também, a referência à falta de recursos, ao quadro incompleto de funcionários e professores, que fazem com que a rotina escolar se restrinja às atividades realizadas em sala de aula, como pontuado no depoimento de uma das professoras que observa que o espaço privilegiado da escola não é aproveitado por deficiências estruturais.

Neste tópico da dissertação foram agregados diversos assuntos analisados pelos diferentes atores da comunidade escolar que revelam o sentimento de “solidão” estrutural. O depoimento de um dos entrevistados ressalta os limites com que a escola se depara quando tenta a interlocução com as instâncias de poder:

Existe a CRE, que seria o nosso interlocutor. Mas, a questão é: a gente se limita a preparar os memorandos e ofícios e enviá-los. A diretora tenta falar, transmitir por telefone todas as situações que ocorrem. Mas, o que é que acontece? Eles, também, têm seus limites. Sabem até onde podem ir e o que podem fazer. Aqui não é a única escola a ser atendida. São cento e tantas escolas [vinculadas à 2ª CRE]. Então, é uma situação geral [...] O Brasil tem um problema, tem um resgate a fazer para com a educação. (Integrante da equipe pedagógico-administrativa).

É interessante observar que, mesmo tentando a interlocução, reforça-se o sentimento de “solidão”. Em contatos informais efetuados no período de trabalho em campo verificou-se a freqüência elevada de comentários sobre a necessidade da presença de representantes da CRE na instituição para vivência das dificuldades do cotidiano escolar, sobre a falta de parceria e falta de escuta e/ou de possibilidade de diálogo, já que se esbarra com limitações e não há mais a quem recorrer – na hierarquia organizacional - diretamente.

O conjunto de depoimentos reunidos neste tópico expressa a análise efetuada pelos integrantes da comunidade escolar relacionando, na maioria dos aspectos tratados, as situações observadas na escola à questões mais amplas como o

contexto social, o sistema educacional e político. A frase final do último depoimento registrado assinala de forma similar a Fukui (1992) - ao encaminhar uma avaliação em defesa da escola pública – a dívida do Poder Público com as instituições de ensino e com a educação.

3.2.2 Vida familiar e comunitária dos alunos

Retomar a idéia do quebra-cabeça se faz necessário. Ao trabalhar com a temática da violência verifica-se que cada peça se articula com muitas outras, colocando em evidência a complexidade do assunto. Tal fato foi sublinhado por autores que explicitam que a violência deve ser analisada considerando-se a sociedade onde foi produzida (CHENAIS, 1981; MICHAUD, 1989). Outros pesquisadores evidenciam a sua pluricausalidade (MINAYO; SOUZA, 1998). Souza (2003) adverte tratar-se de um fenômeno com manifestações multidimensionais. O exame da questão no contexto escolar também engloba a análise de múltiplos fatores como pontuado, por exemplo, por Debarbieux (2002) e Ortega (2003). O depoimento abaixo ilustra algumas destas considerações:

Nas escolas públicas há violência, em casa, na rua. É causa estrutural? Sim. A questão da desigualdade, a própria questão de renda, as desigualdades sociais. Eu acho que há, também, a ausência das famílias, dos pais, dos responsáveis no processo educacional. [...] Eu tenho vários alunos na turma que não são criados pelos pais, não moram com os pais, alguns não conhecem os pais e moram com terceiros. E a sociedade está carente, abandonada. Acho que as famílias também. Muitos alunos aqui são de comunidades, que ficam próximas da escola, mas o ambiente em que eles vivem acaba contribuindo para esta rebeldia, para este estresse e para a própria violência. Eu tenho aluno que já trouxe arma de brinquedo para a sala de aula, aluno que já trouxe bala para sala de aula. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

A análise da professora abrange várias questões: as desigualdades sociais, a precariedade e a violência das comunidades onde residem os alunos, as condições familiares dos estudantes e o abandono da sociedade por parte dos governantes.

Na presente dissertação optou-se pelo alinhamento com os trabalhos que entendem que as manifestações de violência têm “enraizamentos nas estruturas sociais, políticas e econômicas, e também nas consciências individuais” (MINAYO et al., 1999, p. 14), avaliando-se, assim, que não há como efetuar análises sobre manifestações de violência no espaço escolar tomando-se, por exemplo, considerações sobre a vida familiar e comunitária dos estudantes sem levar em

conta outras variáveis imbricadas. Este parece ter sido, também, o entendimento de alguns sujeitos entrevistados. Lê-se, por exemplo, nas entrelinhas do depoimento em destaque as relações entre o processo de exclusão social e a necessidade de políticas públicas. Acrescente-se que, na presente investigação, o entendimento da desigualdade e da exclusão não se restringe às desigualdades econômicas, mas inclui a expropriação de direitos de cidadania, de direitos básicos a bens materiais e culturais, de proteção do Estado e acesso às diferentes oportunidades, alinhando-se à perspectiva assumida nos trabalhos de alguns autores mencionados no trabalho em foco como Abramovay et al. (2002) e Bazílio e Kramer (2006), dentre outros. Cabe lembrar que, em diferentes pesquisas, a exclusão social foi identificada como uma das mais significativas causas de violência nas escolas (DEBARBIEUX, 2002), embora não possa ser considerada como determinante (SPOSITO, 2002).

Encontram-se registradas, a seguir, algumas falas dos sujeitos entrevistados que envolvem percepções e considerações sobre a violência social e sobre a violência nas escolas.

Eu acho que a violência no Rio de Janeiro chegou nas escolas, na classe média, nas classes mais abastadas e o que mais me preocupa é que nós estamos à mercê dessa violência. [...] A violência, aqui [na Luther King], eu acho até que é minimizada diante da violência de outras escolas. (Representante da administração escolar).

Eu acho bastante complicado falar sobre a violência no Rio de Janeiro porque eu já vi situações extremamente tristes, constrangedoras, maquiavélicas [...]. Eu cheguei ao ponto de ver corpos em porta de escola que eu já trabalhei, dentro do pátio da escola. Até jogo de futebol com cabeça de pessoa eu já vi. Então, é uma situação muito complicada, muito mais do que aparece na mídia, muito mais. A mídia mostra o pouco que consegue alcançar porque ainda acontecem coisas bem piores. (Integrante da equipe pedagógico-administrativa).

Em outros depoimentos a mídia é percebida como um dos fatores que contribuem para a violência na sociedade ou, ainda - de forma similar às concepções de Debarbieux (2002), Gonçalves e Sposito (2002) e Ortega (2003) - para disseminar o sentimento de insegurança:

“Eu acho que tudo está contribuindo: é a mídia; é toda essa questão do sistema capitalista, enfim, de massacrar o trabalhador; é a oferta de trabalho muito pequena para a demanda. E isto está gerando essa violência toda”. (Professora do 2º Ciclo de Formação).

Todos nós sabemos que a violência é um problema sério, que vem se acumulando há um bom tempo e que a gente atribui à questão do tráfico. Mas eu acho que tem muitas outras formas de violência. [...] A gente só

pensa naquela violência que está estampada na mídia, que há um investimento grande para reportar que ela existe. E ela existe mesmo para criar o pânico, para criar o medo. Mas tem muitas violências. A escola - a instituição - apresenta algumas. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Observe-se que, neste último depoimento, a entrevistada manifesta uma concepção abrangente de violência e admite - como Minayo et al. (1999) - que não existe um fato denominado violência, entendendo que, na realidade, tratam-se de múltiplas manifestações de violência. Percebe - como os autores mencionados, dentre outros citados no Capítulo 1 da presente dissertação - que estas diversas formas de violência podem também estar presentes nas instituições sociais, sendo uma delas a escola.

No depoimento de uma das professoras do 3º Ciclo de Formação observa-se que a situação de violência é analisada considerando outros pontos. Ressaltando não ter clareza sobre este assunto, avalia que “historicamente existiram alguns momentos mais violentos” e não compartilha da idéia de que esta seria uma “época mais violenta”. Pontua que no mundo “os valores estão sendo colocados em xeque”. Particularmente, no Brasil, sublinha a forma como as cidades se organizaram – ou se desorganizaram - e foram crescendo, inclusive as favelas. Aponta, ainda, para a influência do “imaginário coletivo” nesta percepção da violência nas cidades. Acredita que o impacto maior no cotidiano escolar se dê em decorrência, sobretudo, da “falta de responsabilidade com o outro”.

Cabe ressaltar em sua análise a aproximação com idéias expressas por diferentes autores (ABRAMOVAY, 2005; MICHAUD, 1989; SOUZA, 2003; TAVARES DOS SANTOS, 2002) sobre a relatividade do conceito de violência, sobre sua condição de fenômeno histórico e cultural. A reflexão da professora permite, ainda, aproximações com os trabalhos de Bazílio e Kramer (2006) que alertam para a importância de se reconhecer a presença da violência na tradição brasileira; de Nunes (2003) que analisa como se deu o processo de urbanização no Brasil, enfatizando o contraste entre a infra-estrutura oferecida pelo Estado e pela iniciativa privada aos grupos mais favorecidos e as condições precárias dos espaços habitados pela população pobre; de Sposito (1998) que menciona o Rio de Janeiro como um exemplo de cidade em que a distribuição desigual de renda é percebida de forma extrema no espaço urbano - confrontando no dia-a-dia excluídos e incluídos, miséria e abundância – delineando uma situação propícia às relações de violência.

No estudo de Camacho (2001) são encaminhadas reflexões sobre as fronteiras entre a indisciplina e a violência no contexto escolar, que podem servir de subsídios à interpretação da fala da professora quando se refere à falta de responsabilidade com o outro. A autora ressalta o individualismo acentuado na contemporaneidade, que conduz ao não reconhecimento do outro, à desconsideração pelo outro. O outro representa o diferente, o desconhecido, aquele que não suscita o respeito, a solidariedade e que pode, portanto, por qualquer motivo, ser excluído, discriminado ou até eliminado.

Algumas questões já abordadas por outros entrevistados aparecem mescladas no depoimento abaixo:

“Eu acredito que a violência interfere no cotidiano de qualquer ser humano. Hoje, você tem medo de andar. Hoje, você tem medo do seu próximo. Hoje, você tem medo. [...] Quantas escolas têm que fechar porque A, B ou C do tráfico determinou?” (Professora do 3º Ciclo de Formação).

O trabalho de Guimarães (2003) examina detalhadamente as formas de relacionamento dos traficantes nos locais onde vivem e as modalidades de ação do narcotráfico que podem envolver instituições, inclusive as escolas. O exemplo mencionado no depoimento acima – fechamento de escolas por determinação do tráfico - pode ser considerado como a modalidade de ação que a autora classifica como “acidental” e, tanto nos contatos informais quanto nas entrevistas, não houve relato sobre a ocorrência deste fato na Luther King. Relembre-se, ainda, que segundo Sposito (1998, 2002), estas situações não devem ser consideradas como violência escolar. Como já pontuado no Capítulo 2 da dissertação em foco, a Escola Municipal Reverendo Martin Luther King não está incluída entre as escolas municipais situadas em área de risco, porém sua localização favorece que seja freqüentada por alunos de diferentes comunidades, aspecto este que, segundo Guimarães (2003), deve merecer a atenção das escolas pela possibilidade de rivalidades. Alguns entrevistados fazem referências aos locais de moradia dos alunos e comentários recorrentes sobre o impacto da violência no cotidiano escolar. Cabe acrescentar que alguns sujeitos relataram experiências como moradores ou ex-moradores de comunidades ou, ainda, com base em atividades exercidas nestes locais e/ou a partir de comentários de alunos da escola.

O trabalho de Valle (1985) descreve as alterações sofridas nos arredores da escola, com modificação do perfil dos moradores e dos próprios alunos. Um dos

sujeitos entrevistados atualiza estes dados comentando sobre as alterações que ocorreram no Morro de São Carlos, onde reside grande parte dos alunos:

Convivi com isso na região [...], a coisa vem piorando a cada dia. O que a gente observa é que antes era muito concentrado na comunidade. A violência era ali, embora a gente tivesse a impressão de que havia um respeito com relação à comunidade. Na comunidade não podia ter bagunça, não podia ter briga, não podia. Tinha aquelas regras internas. Todo mundo sabia, todo mundo conhecia e ninguém desrespeitava. E, de um tempo para cá, o que a gente tem notado é que a idade vem diminuindo dentro do tráfico, da marginalidade. Eles estão entrando para o tráfico cada vez mais cedo, cada vez com menos idade e não tem mais esse tipo de respeito [...]. Porque agora, pelo menos aqui no Estácio é assim, não são bandidos do Morro de São Carlos: tem do Morro da Providência, tem da Vila Cruzeiro, todos, ali, no mesmo lugar. Eles vêm como se fossem soldados transferidos de um lugar para o outro. Aí, perdeu aquele vínculo de “ah, eu nasci aqui, eu vou respeitar o lugar onde eu nasci”. Lá não tem mais isso. Então, piorou sensivelmente. (Integrante da equipe pedagógico-administrativa).

O depoimento acima permite constatar que houve modificação até na forma de relacionamento dos traficantes com os moradores.

Um dos funcionários relata um episódio que – considerando-se as formas de intervenção apresentadas por Guimarães (2003) – poderia ilustrar a segunda modalidade de ação:

Quando eu vim pra essa escola tomei um choque com uma criança de oito, nove anos que virou pra mim e falou assim: *‘Se o senhor precisar de qualquer coisa eu chamo o chefão do morro onde eu moro - minha mãe é amiga do chefão - pro chefão resolver o problema do senhor’*. (Funcionário).

Nesta modalidade de ação podem ser utilizados intermediários para promover as trocas ou “acordos” explícitos ou tácitos com a escola, que acabam deixando a instituição incorporada aos sistemas de controle e subordinada ao mundo do crime, conferindo paralelamente certa legitimidade a estes grupos. Cabe observar, no entanto, que para ser possível afirmar esta intenção haveria a necessidade de saber se a criança foi usada para “transmitir este recado” ou se consistiu apenas em uma iniciativa da própria criança. De qualquer forma, caso o funcionário aceitasse e fizesse uso da oferta, já estaria estabelecido o vínculo entre o chefe do morro e um representante da escola.

Outro funcionário avalia a situação atual do Morro de São Carlos:

É violento! [...] Os bandidos, agora, eles tomaram conta de tudo, né? Então, a criança tá ali vendo aquela violência toda e isso influencia, influencia, entendeu? É tiroteio toda hora. Vê arma passando pra lá, arma passando pra cá. Quer dizer, fica difícil. (Funcionário).

E acrescenta que os alunos da escola que residem no local passam pelos traficantes em seu trajeto diário:

“[...] em cada lugar que você for eles estão passando, é o caminho deles. Eles estão passando, tem um grupinho aqui, outro grupinho ali. Quer dizer, fica junto”. (Funcionário).

Registre-se que, no trabalho de Tavares dos Santos (2001), há a informação de que, nos Estados Unidos, as alterações nos padrões da vida comunitária e da família são incluídas entre os fatores que podem contribuir para a violência na escola.

Um dos funcionários relembra que a localização da Luther King favorece que crianças de diferentes localidades estudem na escola. Menciona os diversos locais de moradia de alunos que já freqüentaram em outros períodos e de alguns que ainda estão na Luther King, enfatizando que são regiões sob o domínio de facções diferentes. Avalia que, apesar desta situação, “a nossa escola, graças a Deus, não tem o problema de outras escolas, que é o problema de facções”. (Funcionário).

Esclarece, no entanto, que durante um período, no próprio Morro de São Carlos, as crianças não podiam atravessar uma rua para falar com o colega por ser a região dominada por facções diferentes. Explica que, posteriormente, “é que eles unificaram”. O fato é confirmado em outro depoimento:

“Agora, como eles tomaram tudinho, ficou uma só, melhorou. Não tem aquela guerra. [...] Bem, pelo menos, deu um sossego. [...] Não fica nesse negócio de um contra o outro”. (Representante no CEC).

Segundo os informantes a situação se refletia na escola, pois os alunos pichavam nas paredes os nomes ou siglas das facções.

Moura (2006) registra o depoimento de uma das professoras relativo à década de 1990:

Em 1997 nós perdemos o controle disso aqui... perdemos o controle da escola. A escola era toda pichada. E não eram só as paredes, mas também...as janelas, o teto, e até o chão. [...]

No início do ano de 1998 nós voltávamos à escola das férias e nos deparamos com a escola do mesmo jeito que havíamos deixado. A sensação de desânimo tomava conta de nós. No ano anterior a escola havia sido agredida com depredações, pichações e o mau uso de seus espaços. Os alunos demarcavam seus territórios nas paredes pichando nomes de facções e de bandidos das comunidades onde moravam. (Depoimento de professora registrado por MOURA, 2006, p. 82).

As questões referentes à depredação e pichação são discutidas mais detalhadamente no decorrer deste capítulo, mas cabe acrescentar aqui algumas iniciativas da escola. Em contatos informais obteve-se a informação de que, no início da gestão atual, uma das providências tomadas consistiu em reunião – organizada

com a colaboração de um pai - com os representantes das Associações de Moradores cadastradas na Região Administrativa. Nesta reunião buscou-se defender a necessidade da escola representar para as crianças um espaço de paz.

Durante o período de trabalho de campo foi possível perceber o grande cuidado dos professores em relação a alguns assuntos. A questão de facções pode ser tomada como exemplo. Alguns atores da comunidade escolar evitam, inclusive, mencionar esta palavra, substituindo-a por “bandeiras” ou “comandos”. Outros procuram enfatizar, com frequência, que na escola não há este problema. Observe-se que a entrevista de uma das alunas reflete esta preocupação. Ressalte-se, ainda, que a postura dos professores parece, de fato, influenciar os alunos de forma positiva. O depoimento da aluna evidencia claramente o trabalho destes profissionais:

“Aqui na escola os alunos são muito unidos. Não tem esse negócio de facção. Nem de drogas. Tipo assim: é um por todos e todos por um.” (Aluna do 3º Ciclo de Formação).

Confirma-se, aqui, a importância da ação educativa do professor, bem como de sua atuação como “formador de opinião” (FUKUI,1992, p. 114). Cabe registrar que, na presente dissertação, entende-se que a ação educativa nas escolas não se restringe à figura do professor.

Um dos funcionários manifesta a percepção de que o esforço dos diferentes profissionais da escola não tem sido em vão:

Nesta escola aqui, pelo tempo que eu vi, o retorno deles é bom, é gratificante, é melhor do que ter dinheiro. É como se fizesse uma boa ação. E a gente tá fazendo todo santo dia. Só de botar na cabeça deles que o tráfico – ou assaltar, roubar, matar - não leva a lugar nenhum, isso já é. (Funcionário).

E, mais uma vez, a fala da aluna soa como um eco:

“Violência não leva a gente a nada. A gente já mora na comunidade, então, tem que deixar a violência de lado. Violência já tem fora da escola, como é que vai ter violência dentro da escola?” (Aluna do 3º Ciclo de Formação).

Cabe registrar que, tanto em contatos informais quanto nas entrevistas, não surgiram comentários ou relatos sobre a atuação de grupos rivais na escola ou sobre ações sistemáticas de ameaças ou coerção originárias da organização de determinado grupo. Parecia não haver - no período de realização do presente estudo – problemas mais significativos quanto a este aspecto. Foram percebidas no

período de observação em campo e identificadas nos registros da escola algumas ações isoladas de determinados alunos, bem como a ocorrência de violência cotidiana entre alunos de um mesmo grupo, questões estas que são tratadas no decorrer deste capítulo.

No período de trabalho em campo algumas situações de atendimento a alunos foram observadas. Em determinado dia dois alunos foram chamados à direção porque crianças menores se queixaram de que teriam sido ameaçadas ou coagidas para que entregassem a bola que estavam brincando. Foi possível perceber a atuação imediata da escola com os alunos mais velhos e a longa conversa mantida com eles para que entendessem que não poderiam agir daquela forma. A frase de um dos alunos indicava que sabia o que representava a sua ação, pois ao defender-se argumentava: “A coisa pior que eu acho é botar terror em criancinha!” E alegava, inicialmente, que não tinha feito isso. Em outro dia, um dos responsáveis pela administração escolar atendia a um aluno quando uma menina ficou parada na porta. Foi convidada a entrar e foi perguntado a ela se conhecia o aluno que estava lá dentro. De imediato a menina respondeu: “Mas eu sou do morro “X” e ele é do “Y”! É outro comando!” Rapidamente houve a atuação do representante da escola “Aqui não tem isso não!” O atendimento ao menino – de aproximadamente 15 anos – foi concluído após algum tempo e a menina – que deveria ter entre 13 e 14 anos – permaneceu na sala. Houve um momento em que ele percebeu que o local estava sem nenhum adulto da escola. Retornou e, em tom de voz macio, elogiava: “Bonitinha, heim!?” A menina parecia estar gostando, mas mantinha-se de costas para o rapaz, sorrindo, em silêncio. Ali, claramente, ele obedecia ao “comando” de seus hormônios e ela esforçava-se para conter-se. Quando percebeu a ausência do rapaz, justificou-se: “Eu tenho dois irmãos não vão gostar nada se eu falar com ele.” Este fato ilustra que o trabalho já existente com os alunos precisa ser mantido, pois certamente outras situações como esta ainda atravessam o cotidiano da escola e talvez nem sejam conhecidas pelos professores ou funcionários.

Uma das professoras entrevistadas comentou que os alunos não costumam conversar em sala sobre determinadas situações de seu cotidiano. Eventualmente, acontece algum comentário como, por exemplo, sobre a morte de alguém mais próximo ligado ao tráfico, sobre algumas festas da comunidade.

Durante o período de trabalho de campo ocorreram na escola as duas situações relatadas abaixo.

Houve um dia em que os alunos chegaram contando que um menino – matriculado, mas que estava faltando há algum tempo - tinha morrido em tiroteio no morro ocorrido na véspera. Até aquele momento os profissionais da instituição pareciam não ter conhecimento do envolvimento dele com o tráfico. As crianças talvez já soubessem, mas o assunto não era comentado. Em outro dia a notícia foi corrigida: o menino havia sido atingido por tiros, mas estava vivo e refugiado em outro local.

No dia de São Cosme e São Damião várias turmas permaneceram com um número bastante reduzido de estudantes e foi organizada uma programação alternativa em alguns grupos, com junção de turmas para assistir a um filme. Um dos integrantes da equipe pedagógico-administrativa tinha o receio de que no dia seguinte a situação se repetisse, pois alguns alunos haviam informado que seriam dois dias seguidos de festa. Esclareceram que a outra festa a que se referiam era do aniversário do “dono do morro”. Entretanto, não vincularam a festa de São Cosme e Damião apenas à comunidade. Em contatos posteriores com professores, houve a informação de que não foi percebida alteração significativa na frequência dos alunos no dia do aniversário do “chefe do morro”.

Parece haver uma censura entre os alunos, pois vários professores comentam que “ninguém quer ser X9¹⁵⁴”. Contudo, outra professora relata que, em sua turma, os alunos conversaram abertamente e com naturalidade sobre situações do cotidiano - que envolviam o uso de droga e a relação de pessoas próximas com o tráfico - na frente do grupo.

Alguns depoimentos descrevem a reação dos alunos e conseqüências decorrentes das situações de violência presenciadas na comunidade:

Interfere porque quando você pega, por exemplo, uma criança de primeira, segunda ou terceira série, que tem seis, sete, oito anos. Se ela passa por uma situação de tiroteio - praticamente dentro de casa [...] – e, por exemplo, se o primo, o irmão ou o pai morreu assassinado porque era do tráfico ou se o pai está preso, ela acaba trazendo isto para dentro da escola também. Você tem que parar, tem que conversar com a criança, deixar a criança soltar aquilo tudo, desabafar aquilo tudo que está apertando o peito dela. E muitas vezes, a violência dentro da escola é reflexo da violência lá de fora. Ela bate no colega, ela brinca de Tropa de

¹⁵⁴ Gíria que significa: trabalhar direta ou indiretamente para a polícia; ser um policial infiltrado; ser informante; delator, traidor. Popularmente equivale a ser “dedo-duro”, “traíra”.

Elite¹⁵⁵. Agora, a brincadeira da moda é de Tropa de Elite entre as crianças, principalmente, entre os menores. Os mais velhos têm aquela coisa de procurar esconder um pouco. (Integrante da equipe pedagógico-administrativa).

Eles sentem, sentem... Eles vêm super agitados [...] quando eles passam por essa violência que está na própria comunidade. É tiroteio. Com os tiroteios, eles ficam apavorados. Várias crianças faltam muitos dias devido a essa violência. Por conta dessa violência a gente vai perdendo muito aluno. Perdendo, assim, para uma outra vida que eles começam a se envolver e daqui a pouco desaparecem da escola. (Representante da administração escolar).

Eu gostaria mesmo de ver todos eles bem. Bem mesmo, mas você vê cada situação! Muitas vezes é a estrutura familiar que já não tem. É a comunidade que mora, entendeu? Se bota dez pra cima, vinte vão pra baixo. O poder. O poder do dinheiro, o poder do tóxico. Como a gente vê muito menino de dez anos: *“eu vou ser chefe do tráfico”*. E aí? As garotas: *“eu vou ser mulher do dono da boca”*. E aí? [...] Eu já ouvi muito isso. Já vi muita mãe aqui, também, chorar porque a filha de dez, onze, quinze anos vai subir o morro e nem nunca foi do morro. Sai daqui e vai pro morro. Quer procurar namorado lá em cima, acha que isso é status. [...] Isso acontece [...] com alunos daqui. Acontece. Não vou dizer que isto não acontece, porque eu vou estar mentindo [...]. Isto acontecia e continua acontecendo. (Funcionária).

A funcionária observa como se dá este processo de afastamento da escola até o abandono em função do tráfico:

“Olha, eles freqüentam, daqui a pouco desaparecem. Aí, daqui a pouco, já saiu. É uma situação, assim, muito difícil”. (Funcionária). Complementa, no entanto, que já acompanhou muitos alunos até o final do Ensino Fundamental, indicando que a situação descrita não diz respeito à maioria dos alunos. Esta observação parece coerente com o trabalho de Abramovay et al. (2004) que sublinha que o quantitativo de jovens que aderem às gangues e que acabam capturados pelo tráfico ainda pode ser considerado baixo.

Os depoimentos dos integrantes da Luther King permitem reflexões. Nos trabalhos de Zaluar (1992) e Peralva (2002) são avaliadas algumas situações que contribuíram para o aumento da criminalidade e expansão do tráfico a partir do período de redemocratização e que coincidem com as alterações observadas no Morro de São Carlos pelos atores da escola. Zaluar (2003) adverte, também, para fatores como a comercialização de drogas efetuada, sobretudo, em favelas e bairros pobres. Em vários estudos identifica-se que as principais vítimas de homicídios são

¹⁵⁵ Tropa de Elite – filme nacional, dirigido por José Padilha, exibido oficialmente nos cinemas brasileiros em outubro de 2007. O filme foi, no entanto, visto por elevado número de pessoas de forma ilegal - antes de ser lançado nos cinemas - em decorrência do mercado pirata. Aborda questões como o tráfico de drogas e a ação do Batalhão de Operações Policiais Especiais (Bope) da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro.

jovens e do sexo masculino (CANO, 2007; CARDIA, 1997; WAISELFISZ, 2006, 2007; ZALUAR, 2003). Existem pequenas diferenças nas pesquisas quanto à conjugação de outros aspectos neste perfil, mas, em quase todos os trabalhos, acrescenta-se a prevalência afro-descendentes e pobres entre as vítimas. No estudo de Waiselfisz (2007) verifica-se o crescimento de 63,1% de homicídios na década 1994/2004 na faixa da minoridade legal, entre 14 e 17 anos. Este resultado parece apontar para o envolvimento de adolescentes em atividades ilegais – ainda que não corresponda à maioria deles, até o momento, como pontuado por Abramovay et al. (2004) e pelos sujeitos entrevistados na presente investigação – e corroborar a preocupação dos profissionais da Luther King com aqueles que abandonam precocemente a escola. Nos trabalhos de Zaluvar (1990 apud GUIMARÃES; PAULA, 1992) e Zaluvar (2003) são ressaltadas as atrações do tráfico. Cano (2007) acrescenta o dado da visibilidade adquirida nesta atividade. Na pesquisa de Peralva (2000) é apontada outra perspectiva. Nota-se que as observações dos profissionais da Luther King guardam maior aproximação com as conclusões de Cano (2007) e Zaluvar (1990, 2003).

As crianças, no meu tempo, o ídolo delas era o jogador de futebol. [...] Hoje em dia há uma confusão muito grande na cabeça deles e eles têm como ídolo o traficante. Mal sabem eles que o traficante só quer usá-los. E o problema do tóxico, hoje em dia no nosso país, não é social, é comercial. [...] Então, é uma coisa muito difícil pra gente que trabalha com criança. Primeiro tem que ter paciência com eles. Sem paciência não se consegue nada. E procurar entender, procurar ouvir [...]. (Funcionário).

Com tristeza e emoção um funcionário relata uma situação que viveu quando foi realizar uma atividade no Morro da Coroa, em Santa Teresa:

Eu subi e uma criança, que estava de frente no tráfico, tinha sido aluno da escola. Nossa! Me reconheceu e me chamou pelo nome [...]: “*Passa!*”. [...]. Aí, chamei no canto. [...] E os caras ficaram até sem entender, eu xingando o garoto armado com fuzil. Ele baixou o fuzil me olhou no olho, baixou o olho e falou: “*Pô, é a vida*”. A vida tem isso. Já me emocionei com eles, já chorei – não me envergonho de falar – já chorei. (Funcionário).

Com base em trabalho realizado anteriormente em comunidades, um dos informantes avalia o envolvimento de algumas adolescentes com líderes do tráfico e a sensação de poder quando engravidam:

Essa coisa do poder lá com o cara que manda ou que é gerente [...], elas se envolvem com eles, têm o bebê. Mas [...] eles só fazem o bebê e depois não querem mais nada. E elas têm o bebê... [...] se sentem poderosas por estarem carregando o filho do tal [...]. (Representante da administração escolar).

Cabe lembrar que no PPP 2007 são apontadas algumas causas que têm contribuído para a evasão escolar na Luther King, incluindo a gravidez precoce. Contudo, pouco conhecimento se tem na escola sobre estes casos, não sendo possível afirmar sua correlação com o tráfico. Esclareça-se, ainda, que não foi percebida esta intenção no depoimento.

Precisamos trabalhar mais a adolescente grávida. Elas abandonam. Hoje apareceu uma que eu não sabia nem que tinha tido neném. Não que a escola discrimine. Elas mesmas se sentem envergonhadas e abandonam. Isso precisa ser mais trabalhado porque elas precisam freqüentar a escola. E hoje existe a creche e tem todo um aparato. Mas elas mesmas se sentem mal. Eu não vejo aqui uma adolescente grávida. [...] Eu perguntei: *“Por que você largou a escola?”* *“Ah, eu tive neném, eu fico com vergonha”*. *“Aqui é uma escola que não discrimina ninguém. Hoje tem creche pública, você pode colocar o seu bebê. Lá na comunidade não tem creche? Tem. Vem estudar”*. *“Ah, mas eu já trabalho”*. Elas abandonam. Então, o abandono tem sido assim. (Representante da administração escolar).

Acredita-se que tais questões possam ser melhor esclarecidas a partir do trabalho iniciado recentemente na instituição – já mencionado no Capítulo 2 – que tem a evasão escolar como foco de estudo. Algumas indagações são, de fato, pertinentes. Por que se sentem da forma descrita? Por que não se vê adolescente grávida na Luther King?

Um dos sujeitos entrevistados reflete sobre o impacto que a violência vivida pelos alunos provoca nas práticas do cotidiano escolar:

Meu convívio com os alunos mostra que alguns por morarem em comunidades – não vou dizer nem que sejam mais carentes - se utilizam desse poder que a violência dá pra eles. Como é que eu vou explicar isso? Eles sabem de tudo o que acontece lá na favela, dos acontecimentos, das formas, de tudo o que acontece. Eles convivem com isto. Eles passam por isso, passam pelas armas, passam por tudo e vêem. Convivem com aquilo. E eles chegam aqui e querem utilizar isso como uma maneira de defesa. Querem usar esta violência que acontece lá como uma defesa aqui. *“Ah, eu sou de tal lugar assim, assim. Eu falo com fulano assim, assim”*. [...] Se a pessoa não tiver consciência do que está fazendo, não souber com quem está lidando, não tiver um respaldo anterior de já ter trabalhado em outros lugares desse tipo, a pessoa vai se amedrontar, vai se acuar. (Integrante da equipe pedagógico-administrativa).

Em outro momento da entrevista demonstra preocupação com este tipo de ameaça no espaço escolar:

A questão da violência no contexto escolar [...] às vezes me preocupa... Até com os meus atos, entendeu? Por ter que falar determinadas coisas, por ter que agir de determinadas maneiras. Porque somos, todos, pessoas: alunos, professores. Somos, todos, pessoas. E isso me acarreta uma preocupação porque eu não sei o que pode acontecer no dia que eu falar mais seriamente com determinado aluno, a reação que ele vai ter. Eu pretendo não me intimidar com isso, mas é uma coisa que me preocupa. E

que, muitas vezes, me consome. De eu chegar, na hora de ir embora, a pensar “puxa, fulano falou que isso pode acontecer”. Diante de tudo que a gente vê pela tevê, pelo jornal, no entorno, tudo o que a gente vê, isso me preocupa porque eu acredito que nós, enquanto profissionais, já fomos muito mais respeitados do que somos agora. E isso me preocupa. Em termos de violência, de agressão, se não aqui, fora da escola. [...] E aí, como agir? Faço igual aos meus colegas? “*Não, deixa pra lá*”. Aí, eu estou fazendo o quê aqui? Não faz sentido estar aqui. Então, eu tenho que agir sim, mas tenho consciência de tudo que possa vir a acontecer comigo. São pessoas, são sentimentos e são os sentimentos que ficam. (Integrante da equipe pedagógico-administrativa).

Note-se que, aqui, vários recortes podem ser analisados considerando os referenciais teóricos da presente dissertação.

Abramovay (2005) esclarece que alguns autores associam poder e prática de violência. Zaluar e Leal (2001), por exemplo, efetuam avaliações sobre os efeitos da ação de alguns grupos como as quadrilhas de traficantes que instituem “o poder do mais forte, ou, pior, do mais armado” (ZALUAR; LEAL, 2001, p. 149). Em Guimarães (2003) a questão é retomada e a autora sublinha que estes grupos afirmam seu domínio instituindo sistemas próprios de poder que se apóiam na força das armas e na intervenção que operam. No tocante à escola, encontram-se em seu trabalho exemplos de formas de violência que são introduzidas nas instituições, de mecanismos acionados pelos estudantes - que incluem ameaças similares às mencionadas no depoimento acima - que podem comprometer as normas disciplinares e práticas pedagógicas. A autora ressalta que estas situações assumem maior gravidade quando há uma ação de grupos organizados sobre a escola, o que parece, no entanto, não corresponder à condição da Luther King. Nesta entrevista verificou-se que, apesar do receio sentido e explicitado – que não se trata de um dado novo, pois fatos semelhantes foram encontrados em outras pesquisas como, por exemplo, na de Candau, Lucinda e Nascimento (1999) – não houve um enfraquecimento na cobrança das normas da escola. Pelo contrário, o sujeito entrevistado afirma sua posição de educador. Contudo, em seu relato estão presentes, também, os sentimentos de falta de respeito aos educadores de um modo geral e a adoção de uma postura que parece não ser compartilhada por alguns colegas de profissão. Nesta perspectiva, a mesma situação poderia ser analisada com outra ótica¹⁵⁶. Se tomadas as distinções de Arendt (1994) não seria possível conceitualmente conjugar poder e violência por serem, para esta autora,

¹⁵⁶ Cabe esclarecer que esta análise emergiu a partir de reflexões sobre a temática efetuadas em conjunto com o orientador da presente dissertação.

opostos. Se considerados os conceitos da autora seria pertinente apontar que o fortalecimento da instituição escolar, dos profissionais que nela atuam e da educação poderia representar uma alternativa de enfrentamento da violência. Observa-se que, nas últimas décadas, os professores e a escola foram perdendo prestígio e poder, como assinalado por Abramovay e Rua (2002), Cardia (1997) e Paiva (1992). Assistiu-se, paralelamente, no mesmo período, à evolução do fenômeno da violência no espaço escolar. Cabe sublinhar que na presente dissertação esta idéia retorna ao texto em diferentes momentos.

No depoimento abaixo é reafirmada a idéia de que as condições adversas de vida dos alunos não impedem o trabalho educativo.

A violência externa à escola - no meu modo de ver - ela chega para nós como reflexo. Mas, no meu entendimento, ela não impede que você faça um trabalho com esta meninada. [...] Eles têm uma realidade completamente diferente da nossa, de quando nós fomos crianças. Eu não me lembro de alguém discutindo essas questões dentro de uma escola quando eu era adolescente. Eu tinha outra violência, a violência da ditadura. [...] Para essa meninada, a violência que eles sofrem onde vivem, onde moram, o que eles assistem, é lógico que vai interferir na formação deles. Mas dentro do espaço da escola, aqui na escola, eu acho que a gente tem uma escola que eu considero um ambiente privilegiado com relação aos alunos. Porque nós temos uma escola que é uma escola de trânsito. Aqui você vê alunos de vários lugares. Temos um bom quantitativo de alunos que vivem nestas comunidades daqui do Estácio, que passam momentos de muita violência, mas isto - no meu modo de ver - não interfere, metodicamente - não sei se é esse o termo que eu usaria - na vida deles no espaço da escola. Você sente o reflexo porque convive com eles. Você ouve o que eles contam. O que eu vejo muito aqui são traquinagens. É aquela coisa que a garotada faz, mas aqui não tem [...] impedimentos de 'fulano não pode vir à escola porque não faz parte desse grupo'. Existem algumas escolas que só são freqüentadas por grupo de uma mesma comunidade, mas aqui temos alunos de várias comunidades. Não temos, também, a questão posta em algumas escolas, a questão das drogas. Você pode, talvez um dia ou outro, desconfiar "o fulano está meio estranho", mas a gente não tem aquela coisa de tráfico de drogas na porta da escola. Isto seria uma coisa impositiva no espaço da escola. Isso, aqui, a gente não tem. Então, eu acho que os nossos alunos são crianças e adolescentes muito bons. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Os relatos a seguir introduzem novos elementos na discussão.

"Eu nunca fui a nenhuma favela, eu não conheço a comunidade que eles moram, pessoalmente. Mas eu acredito que o ambiente estressa, estimula a violência". (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Um dos representantes da administração escolar observa que a maioria dos professores não tem o conhecimento de como vivem os alunos na comunidade. E avalia: "O professor não tem essa formação [...] De que forma pode lidar com o aluno, de que forma vai entender o aluno se ele não tem essa vivência?"

Comenta sobre sua experiência pessoal de trabalho em comunidades. Relata que esta experiência ajuda a entender as distorções, a saber onde os jovens vão, o que fazem, como vivem, como são as famílias.

Que mãe é essa? Que criança é essa que está chegando, que eu não conheço? [...] Você não tem que olhar o aluno penalizado, mas tem que conhecer o motivo dele estar assim. [...] E a criança, ela é uma história, ela traz essa história consigo. Como é que você sabe com quem está lidando se você não sabe a história dela, onde ela mora, quais as oportunidades que vai ter ou não vai ter? O importante é você trabalhar com aquela realidade. (Representante da administração escolar).

No período de trabalho de campo foi possível acompanhar alguns atendimentos de alunos realizados pelos responsáveis pela administração escolar e parte destas histórias. Em sua maioria, situações tristes e graves e que exigiam a intervenção da escola. Em um destes casos, segundo o relato das crianças, uma colega ameaçou-as com uma gilete. O contato com familiares não deixou dúvidas do quanto esta criança e a família precisavam de ajuda. De fato, em todos os atendimentos presenciados, evidenciava-se ser indispensável que os educadores tivessem conhecimento das dificuldades enfrentadas pelos alunos, de suas condições de vida, como sublinhado por Blaya (2003) e apontado no último depoimento destacado. Mais uma vez constatou-se que o que parece óbvio não ocorre, na prática, desta forma, inclusive - mas não apenas - pela falta de recursos humanos. Não há dúvidas sobre a necessidade da presença de orientadores educacionais e de outros suportes para o atendimento destas crianças e de suas famílias. Não há dúvidas de que os locais de atendimento, quando se faz necessário o encaminhamento, são insuficientes para o quantitativo de situações que se apresentam. Não há dúvidas de que alguns profissionais da escola se preocupam e procuram investir nos alunos. Contudo, esta postura e disponibilidade não parecem estar presentes no coletivo da escola.

Um dos entrevistados informa como costuma agir:

“Às vezes, o aluno está chorando e não é porque ele não é meu aluno que eu não vou ajudar. Se eu vejo um aluno de quinta série, de oitava série, eu sento perto dele, converso, procuro conversar com ele.” (Integrante da equipe pedagógico-administrativa).

Comenta sobre alguns professores que estabelecem uma relação mais próxima com os estudantes. Percebe como pontual, mas cita alguns que agem desta forma. Identifica, também, certos funcionários que mantêm este tipo de

relacionamento com as crianças e adolescentes. Menciona, em especial, uma funcionária. “Eles sentam ali e batem altos papos com ela”. E relata como esta funcionária procura ajudá-los:

Outro dia, ela falou ‘tem uma aluna que a gente tem que ter um olhar diferente pra ela. Ela chegou aqui na escola, hoje, dizendo que ninguém gosta dela, que ela não faz falta pra ninguém, que se ela morresse não ia fazer falta pra ninguém’. Ela chegou lá dentro da sala e falou isso comigo. Ela falou, ‘vamos olhar essa menina, vamos dar a mão pra ela porque ela pode fazer uma besteira a qualquer momento’. (Integrante da equipe pedagógico-administrativa).

Nas palavras da mencionada funcionária:

Eles confiam em mim. Às vezes eles têm problemas e não querem contar pras mães e eles contam pra mim. Por exemplo, aqui, meninas que ficaram grávidas e não procuraram a mãe. Umas diziam “*ah porque eu vou tirar*” e eu dizia: “*não meninas, vocês têm que contar pra mães de vocês*”. Então elas se abriam, sentiam confiança. (Funcionária).

Ela esclarece como atua diante das informações trazidas pelos alunos e/ou pais:

Às vezes, eu até falo que o aluno tá com problema, falo pra eles [professores]. Porque o professor pega a turma e vai pra sala. E eu, às vezes, fico até mais próxima dos pais. E nem todos os pais costumam vir às reuniões da escola, mas eles vêm trazer porque têm aquele horário também de entregar e ir pro trabalho. Então, eu tenho até oportunidade, às vezes, de conversar mais com os pais do que eles [professores]. E aí, dependendo da dificuldade, estou sabendo até mais do que os próprios pais. Eu falo pra eles [professores]: “esse aluno está assim, com o pai está acontecendo isso e aquilo”, entendeu? (Funcionária).

Alguns profissionais revelam dados sobre as necessidades das crianças:

“Tem crianças aqui que esta refeição é primeira e única”. (Funcionário).

“Aqui, quando uns não têm aula - às vezes não tem, por alguma razão, porque a professora vai a um médico, porque pede licença - eles pedem pra vir pra escola, até, inclusive, pra almoçar. Eles fazem questão de se alimentar”. (Funcionária).

Esclarece que é um grupo muito grande que tem esta necessidade:

“Inclusive até os próprios adolescentes. Então, não é só criancinha pequena”. (Funcionária).

Estes dados remetem às observações de Mignot (1994 apud GUIMARÃES, 2003) e de Guimarães (2003) sobre as funções que as escolas foram assumindo com a expansão do atendimento às camadas populares.

No PPP 2007 são apresentadas algumas informações sobre as condições sócio-econômicas dos alunos, descrevendo-se que “a clientela predominante é de

classe baixa”. No mesmo documento é ressaltada a valorização acentuada dos bens de consumo por parte dos alunos. No depoimento abaixo são confirmadas algumas destas informações:

Você conta quantos alunos ainda têm condições de comprar um livro, comprar tudo, enfim, mas têm o melhor MP3, celular do bom, não é assim? [...] Eles vão comprar o melhor tênis, tênis de seiscentos reais. É o que eu estou vendo no pé desses garotos. Eles vão comprar o boné da Nike, o tênis da moda. (Representante da administração escolar).

Verifica-se, assim, o contraste entre a necessidade de alimentação, a falta de condições para a aquisição de determinados bens e o investimento em outros. Os trabalhos de Nunes (2003) e de Paiva (1992) fornecem subsídios para a compreensão deste fato.

Em outra entrevista surge a comparação de como as mães costumam levar os filhos para as escolas das comunidades e de como os alunos e pais se apresentam na Luther King:

Em escola de comunidade, a mãe vai de camisola, vai de sutiã levar os filhos para a escola. [...] E eles, se fizeram xixi, vão assim para a escola.. [...] Isso é comum na comunidade. Eles aqui ainda vêm arrumadinhos, outros não vêm. Outros vêm com mau cheiro. Aí, o professor fala: “mas que coisa horrível!”. Mas, tem que mostrar para ele que não tem chuveiro para esta criança tomar banho e talvez nem água. E nisso, a gente fica pensando: até onde vai o nosso limite? Até onde vai o limite do professor? Ele não compreende que uma criança que está toda repartida emocionalmente não vai aprender nunca a dividir. Não tem isso? Ele não compreende que a criança está tão violentada que vai chegar dando pancada em todo mundo. E, aí, começa o grande drama. Você tem que ter muita paciência. (Representante da administração escolar).

Observa que os professores que não entendem isso, cobram providências, mas pontua que é preciso ter paciência e calma na atuação com os alunos e responsáveis:

“Talvez, as pessoas que não tenham isso [a experiência em comunidade] achem que *‘tem que tomar providência’*, sabe? Numa cobrança [...] que tudo passa a ser muito complicado”. (Representante da administração escolar).

O aluno espelha o que ele é dentro de casa: se ele é violentado, se ele é massacrado. Quando entrei aqui fiquei muito assustada. Tinha muita criança que eu chamava: “Ei, [fulano] vem cá”. Eu tenho mania de abraçar [...]. Eles olham para mim, me abraçam, me beijam, se chegam, dizem que estou feia, que estou bonita, que estou perfumada. Eu tenho essa coisa do calor mesmo, de segurar na mão. E quando eu cheguei aqui, só de me aproximar, só de falar vem cá para falar comigo, muitas crianças já reagiam como se fossem levar pancada. (Representante da administração escolar).

Observa-se que nem sempre se mantém uma coerência nas formas de percepção das situações e de atuação. No exemplo acima ficam evidentes a sensibilidade, o carinho e o cuidado com o aluno, além da percepção da importância de que ele tenha a possibilidade de vivenciar na escola outras formas de relação.

Na fala seguinte nota-se que, ao evocar as leis da comunidade - ainda que sem a intenção neste sentido - corre-se o risco de referendar para o aluno valores que costumam, inclusive, ser questionados no espaço escolar.

“Eu faço questão de falar para eles que eu trabalhei em comunidade. *‘É assim que você age na sua comunidade? Não’*. Eles sabem que lá tem as suas leis”.

No depoimento abaixo é criticada a não diferenciação por parte do aluno entre o espaço familiar e o espaço escolar:

No cotidiano desta escola nós não temos problema, esse problema assim desta violência. Graças a Deus, não. O que eu percebo aqui é um reflexo da família deles. Por exemplo, como outro dia, que um aluno que xingou a professora. [...] Eles não têm aquela noção de que aqui é uma escola e que o professor não é o pai ou a mãe ou a pessoa com quem eles lidam. Eles têm que ter uma atitude aqui diferente da que eles têm em casa. [...] A impressão que a gente tem, que eu tenho, é que, para alguns alunos, como em casa isto é costumeiro de mãe para filho ou de pai para filho [...] eles se tratam assim. Então, aquilo ali faz parte do linguajar, faz parte do vocabulário, como se fosse uma coisa normal. (Integrante da equipe pedagógico- administrativa).

Seria pertinente retomar, aqui, as considerações de Charlot (2005a) quando trata das distinções entre incivilidade, transgressão e violência. O autor ressalta que nos casos de incivilidade – entendidos como atos e/ou uso de palavras que contradizem as regras de boa convivência – caberia uma ação educativa. Avalia, entretanto, a fragilidade destas distinções em determinadas situações do cotidiano. Alerta, ainda, para as conseqüências no clima da instituição quando as manifestações de incivilidade são constantes. Em outros trabalhos o exemplo mencionado é tratado como agressão verbal. Na pesquisa de Cardia (1997) o uso de palavras ríspidas e palavrões nas relações familiares figura como um aspecto - dentre outros igualmente identificados pelos atores da Luther King - que aponta para a precariedade da socialização na família. Estas questões são examinadas no decorrer do capítulo. Contudo, se faz necessário demarcar, no exemplo em destaque, um ponto essencial. Verifica-se que o sujeito entrevistado ao sublinhar “como se fosse normal” deixa transparecer que há uma diferença entre entender o motivo pelo qual os alunos agem desta forma e a “normalização” ou aceitação desta conduta no espaço escolar, abdicando-se da intervenção. Se fosse esta a

compreensão da comunidade escolar, o que caberia discutir seria a forma de intervenção. Entretanto, no período de observação em campo – nas turmas e/ou outros espaços da escola – foram constatadas variações nas práticas dos diferentes profissionais frente a estas situações. Cabe ressaltar que parece haver uma postura mais uniforme quanto à necessidade de intervenção – incluindo parte daqueles que defendem que, por vezes, o aluno precisa “extravasar” - quando as palavras grosseiras ou palavrões são dirigidos aos adultos da escola. As maiores diferenças de postura foram notadas quando o fato se dá entre os alunos.

Uma das funcionárias observa a baixa auto-estima associada ao local de moradia:

Eu sei que eles são levados, eu sei que eles têm problemas. Eu tento tratar com eles usando a mesma língua deles. Eu digo sempre: se a gente for tentar que eles falem a nossa, a gente não vai conseguir nada com eles. Então, eu procuro tentar falar a língua deles, pra eles ficarem mais próximos a mim e com essa possibilidade trazer eles pra mim cada vez mais e mostrar pra eles que não é por aí. É porque eles têm a mania de dizer [...], eles acham que porque moram no morro já não têm que prestar. Então eu tento dizer pra eles que se eles moram no morro é por uma necessidade e porque os pais não têm onde morar, mas que eles não precisam viver a vida inteira no morro, que eles podem estudar, trabalhar, tirar os pais. Entende? E eu trato eles com muito carinho, eles gostam. (Funcionária).

A questão do local de moradia surgiu, também, em uma das entrevistas, confirmando as diferenciações que os próprios moradores fazem. Um dos informantes esclarece que onde mora “não é na subida [do morro], é no começo”. E complementa: “Eu não sou cabrito, porque o pessoal fala que quem mora em morro é cabrito.”

Os depoimentos a seguir expressam a visão da maioria dos entrevistados sobre a necessidade de maior presença da família, inclusive na escola:

“Quando eu chamo o pai do aluno ou o responsável por telefone são poucos os que vêm. Eles dizem assim: *‘ah, porque o meu telefone mudou’*. Eles me dão o telefone, eu ligo, mas a Telemar diz que não é possível completar”. (Representante da administração escolar).

A família tem que estar sempre olhando com cuidado [...] até mesmo para poder ajudar aos seus filhos. Não é abandonar os jovens. [...]. É importante a família estar junto, dando uma liberdade, mas uma liberdade vigiada, tentando dar uma liberdade rastreada. [...] Tem que saber onde está, com quem está. Ele [o adolescente] tem que saber que os pais estão por trás. Eu acho que a família não quer o sofrimento da criança e do adolescente. [...] Eu vejo que o jovem está, hoje, sem limites. Eu vejo que, em muitos dos casos, eles nem escutam os conselhos dos pais em sua própria vida cotidiana. Mas, muitos pais não participam, não vêm à escola para procurar

saber como está o filho. A gente vê isso pela própria freqüência de pais nas reuniões. Isso é verdade. E, geralmente, vêm os pais daqueles alunos que não precisam. [...] Os pais que a escola solicita que venham à escola, geralmente, esses pais não vêm. Eu acho que a família tem que estar mais presente no dia-a-dia do filho. Acho, que vários problemas acontecem na vida do jovem por causa da alienação dos pais em relação ao dia-a-dia dos filhos. [...] O jovem tem que ter uma liberdade vigiada. E eu acho que na escola, também. Acho que a família tem que vigiar, participar diretamente para saber o que os filhos estão fazendo no seu dia-a-dia. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

“Como eu disse para uma mãe, agora, *‘a senhora tem que estar aqui, [...] tem que ajudá-lo a saber que ele é um menino bom. Eu estou preocupada com ele como a senhora deveria estar preocupada com ele também’*”. (Representante da administração escolar).

Quanto à presença nas reuniões de pais, vários depoimentos foram semelhantes ao registrado abaixo:

“Geralmente, são pais de alunos que não dão problema. Os que precisam não vêm”. (Representante da administração escolar).

Já outro depoimento parece tentar explicar a ausência de alguns responsáveis:

A freqüência [às reuniões] aqui é fraca porque a mãe é diarista, o pai é pedreiro, é pintor, é ladrilheiro, é autônomo. Então, se eu for na reunião de pais da minha filha [que estuda em outra escola], eu trago um papel pra diretora e a diretora aceita. Mas a madame não aceita. Se a madame tem uma faxineira em casa, paga diária e ela vai à reunião da filha, a madame não quer saber [...], não vai receber [a diária]. Então, os pais aqui não são ausentes. A comunidade, aqui, ela até que responde ao chamado. Eles são, infelizmente, muito carentes. (Funcionário).

O funcionário adverte para a necessidade da escola procurar entender estas situações e ter flexibilidade no caso dos pais não terem possibilidade de comparecer, por exemplo, no dia marcado para a entrega do boletim.

Uma das professoras analisa as relações entre a instituição e as famílias, pontuando que a própria escola não tem favorecido esta troca. Esta visão, apesar de não ser recorrente nas falas dos entrevistados, parece importante por trazer outro olhar sobre a questão. A análise sai da esfera do que é externo e volta-se para o interior da instituição. Relembre-se que Abramovay e Rua (2002) sinalizam que, nas discussões sobre violência escolar, há uma tendência a enfatizar fatores externos à escola, neutralizando, assim, a responsabilidade do sistema escolar no reconhecimento do fenômeno e no seu combate. Na pesquisa de Blaya (2003) foram

identificadas nas escolas francesas relações fracas e um hiato crescente entre professores e pais das classes populares, fator este que – dentre outros - contribui para uma atmosfera menos positiva na escola. Este dado – ausência de mobilização ou de ações visando o apoio e inclusão dos pais na vida escolar, a interação da família e da comunidade - é confirmado na pesquisa de Abramovay (2003), situando-se, igualmente, entre os fatores que, no limite, podem favorecer a ocorrência de violência. Verifica-se na fala registrada abaixo que a exclusão da família é percebida pela professora até mesmo como uma forma de violência.

O pai está fora da escola, a escola não abre espaço para o pai, outra violência. Tem outra: nós não conhecemos as famílias dos nossos alunos. Não conhecemos, mas nós – professores – fazemos avaliações ‘a mãe não quer nada, o pai não quer nada, a mãe não vem à escola’, mas quando é que a gente abre - enquanto instituição - espaço para que isso aconteça? E isso dá trabalho! [...] Desde que eu estou aqui a minha briga sempre tem sido a participação. E é uma coisa complicada porque, na verdade, as pessoas não abrem. E quando dizem que abrem, não abrem de uma forma sistematizada. [...] Não adianta dizer ‘a escola está aberta ao pai’. Está aberta como? O que é que a gente faz para proporcionar que ele esteja aqui junto com a gente? Qual é a escuta que eu tenho do que ele deseja para o seu filho? O que ele pensa dessa escola? O que ele tem a me dizer de como gostaria que fosse? Nós não temos essa escuta. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Algumas falas sublinham a necessidade de colocação de limites por parte da família e de maior acompanhamento das crianças:

“O pai não acompanha, a mãe não acompanha e isso é geral. Eu não estou falando que acontece só com aluno de baixa renda não”. (Representante da administração escolar).

Tem mãe que esquece a criança aqui no colégio. [...] Aí, quando a mãe aparecia era lá pras sete, oito da noite. [...] A gente só vai embora depois que entrega as crianças todas. E quando bate cinco e meia, seis horas, a gente já começa a ligar pedindo pro responsável vir. Muito responsável não bota o telefone certo. Bota outro telefone. [...] Faz a matrícula, bota um telefone lá. O colégio pede na matrícula três telefones de contato e muitos não dão. [...] Depois a pessoa não pode saber nada. É um problema. (Representante no CEC).

Verifica-se no depoimento acima um claro exemplo de negligência familiar, uma forma de violência contra a criança por ser um “esquecimento” absolutamente prejudicial.

Em contatos informais e em algumas entrevistas surgiu o comentário sobre os pais fornecerem números de telefone celular que, além de serem trocados com freqüência, não são atualizados no cadastro escolar. Acrescentam as dificuldades

no contato com as famílias em decorrência das restrições da escola em caso de ligação para celular.

Nas entrevistas foram recorrentes as descrições de um tipo de brincadeira observado entre as crianças menores que tem preocupado alguns profissionais da escola:

“A brincadeira - pode ver até pelos pequenininhos - é só de luta. É pau, dizendo que é arma. Polícia e ladrão. O outro quer ser só polícia, quer bater, quer chutar”. (Funcionária).

Não teve esse filme Tropa de Elite? Tem criança no Jardim que canta a música. Agora, como é que pode? Eles brincam e falam que são o Bope e não sabem nem falar direito. E o culpado, quem é? É a família. Eu, por exemplo, não vou deixar um filho dessa idade ver um filme desses. Eu não vou deixar. Mas eles vêem. Tanto vêem que eles sabem tudo... (Funcionária).

Da Educação Infantil até a terceira série você vê isso. [...]. Tudo que é de madeira e pontudo vira arma porque aí é ‘eu vou te bater, eu vou te prender’ e tem o espaço lá do caveirão¹⁵⁷ e joga dentro do caveirão, ‘eu vou te matar’ e pisa na cabeça. [...]. Na sala, se tiver um tempo mais livre, [...] entre uma atividade e outra, se você observar bem, eles também têm umas brincadeiras assim. Não tanto quanto no recreio. No recreio é mais gritante [...], ficam mais soltos [...]. (Integrante da equipe pedagógico-administrativa).

Que o negócio é com os pequenos. [...] Que a brincadeira deles é só assim, [...] a brincadeira deles é só de briga. [...] Na época que eu vim pra cá, a coisa era mais calma. Acho que não é só aqui, em todos os colégios a coisa era bem melhor. Agora, o negócio tá meio violento [...]. Também, é decorrer do ambiente que eles moram, né? Antigamente, não tinha tanto bandido, tanto assalto, tanta coisa. Quer dizer, eles vivem no meio. A maioria dos alunos aqui é do São Carlos. (Funcionário).

Note-se que os entrevistados atribuem tais brincadeiras às vivências comunitárias e à falta de orientação familiar. Um dado que sobressai nestes relatos diz respeito às percepções infantis sobre a ação dos policiais. Talvez sejam fatos a serem investigados em futuras pesquisas, que poderiam, inclusive, verificar se estas situações também aparecem nos desenhos ou outras produções das crianças. De um modo geral o impacto da violência nas comunidades e/ou da ação dos policiais tem sido objeto de pesquisas efetuadas com jovens, tais como as realizadas por Abramovay et al. (2004) e Minayo et al. (1999). Outro ponto de análise pode ser considerado a partir do trabalho de Cardia (1997). A autora faz referência ao impedimento de experiências com brincadeiras coletivas em locais de moradia mais violentos, onde as crianças são mantidas trancadas dentro de casa. Sugere-se,

¹⁵⁷ Caveirão – nome dado ao veículo blindado da Polícia Militar usado em operações especiais.

assim, que a escola avalie se tal fato vem ocorrendo com as crianças e, ainda, se no espaço escolar têm sido oportunizadas e estimuladas no cotidiano - nas recreações dirigidas e/ou aulas de Educação Física, nas atividades programadas pelas professoras de Educação Infantil e dos outros grupos mencionados – formas diversificadas de brincadeiras, que promovam a interação entre as crianças, que ampliem seu repertório possibilitando o resgate de “antigas” brincadeiras e/ou o aprendizado e criação de novas etc. Ao se falar em práticas do cotidiano entende-se que não sejam apenas as atividades – de dança, por exemplo - vinculadas às festividades previstas no calendário escolar ou limitadas a um período. Em uma reunião realizada em agosto de 2007 foi apresentado o Projeto Brinquedos e Brincadeiras, envolvendo entrevista com familiares, oficina de brinquedos etc. A exploração da temática, com aplicação contínua, parece bastante oportuna.

Em diversas entrevistas foi enfatizada uma melhora - registrada como recente - no relacionamento entre os mais velhos comparando-se com períodos anteriores. Este assunto é abordado mais detalhadamente no decorrer deste capítulo.

Um dos entrevistados relata outro exemplo de vivência comunitária associada à falta de orientação familiar, com graves conseqüências:

Tem uma mãe que deixa o filho ficar no meio de traficante. Isto aí, também influi. [...] Fica perto de traficante vendo carregar arma. Pra eles aquilo é uma diversão, [...] Uma pessoa armada de tudo. Passar por ali armada com um fuzil pra eles é tudo. Eu já vi muitas crianças - até de colégio, não daqui - e ex-aluno, que saiu daqui, com um fuzil na mão. Está bandidinho. (Representante no CEC).

A pesquisa de Zaluar (1992) - realizada com informantes trabalhadores pobres e pessoas que estiveram em algum momento envolvidas com o mundo do crime - mostra que a preocupação expressa no depoimento acima é pertinente. É interessante observar que – de forma similar à pesquisa mencionada - o informante da Luther King destaca o fato de “ficar no meio”, de “ficar perto”. Sublinha, ainda, a atração pelas armas de fogo como também registrado por Zaluar (2003).

As considerações abaixo permitem estabelecer algumas relações com os trabalhos de Abramovay et al. (2004) - sobretudo no que diz respeito à banalização da violência e da morte – e de Camacho (2001) que, embora trate mais especificamente do contexto escolar, aborda a questão da destruição e eliminação do “outro”:

Ali no São Carlos tem criança, que eu posso dizer, [...] não tem sensibilidade, a cabeça não pensa. Pra eles aquilo é uma diversão: puxar uma arma na tua cabeça e dar um tiro em você. Pra eles não tem sentimento de culpa. Depois, ainda tem o sabor de matei. Não tem aquela consciência depois que mata. Então, é um problema sério que tem que ser conversado com os pais [...]. As mães, também, tentar afastar eles desse envolvimento. Acho que tem muita mãe irresponsável que não liga pra isso. (Representante no CEC).

Cabe esclarecer que o informante - ao comentar sobre a necessidade de discussão do assunto com os pais – avaliou que esta temática deveria ser tratada em reuniões da escola com os responsáveis. A pertinência desta sugestão pode ser conferida no trabalho de Tavares dos Santos (2001) que destaca, entre as medidas para a redução da violência na escola, a informação sistemática sobre o fenômeno incluindo na discussão pais, professores, funcionários e alunos.

O jovem tem atração por violência. Só gosta do que tá batendo. Não vai gostar do que tá apanhando. A tendência do jogo é o quê? É o que tá ganhando. E pra você virar esse jogo é meio difícil. Primeiro, que o povo vive em comunidade. E, em comunidade, você só vê o quê? Violência, violência e violência. (Funcionária).

No período de observação nas turmas foi possível perceber a atuação de diferentes profissionais da escola no sentido de pontuar e/ou discutir com os alunos determinadas situações relacionadas à atração pela violência. Em uma das aulas, por exemplo, um dos responsáveis pela administração escolar entrou em sala e viu junto ao material escolar de um aluno um jornal que têm como principal foco de notícias os fatos de violência. A questão foi, imediatamente, discutida com o grupo. Uma das professoras relatou na entrevista, com detalhes, o debate que promoveu na sala com os alunos sobre um filme – Jogos Mortais 3 – que eles haviam visto. Encontra-se abaixo apenas um fragmento:

“Eu perguntei aos alunos por que gostaram daquele filme. [...] O que eles falaram foi: ‘aumenta a adrenalina’”. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

É interessante observar que na pesquisa efetuada por Abramovay et al. (2004) os jovens mencionam outras situações, mais preocupantes, descritas como aventura que desprende adrenalina. É sabido que os jovens gostam de aventuras. Sempre gostaram. O que caberia questionar seria que outras oportunidades poderiam ser oferecidas aos jovens que permitissem o sabor da aventura, o aumento da adrenalina, sem estarem vinculadas a atos de destruição, de violência. Debarbieux (2002) avalia criticamente o reducionismo de explicações da mídia sobre a articulação entre os efeitos da televisão, videogames etc. e a violência. Enfatiza

em seu trabalho a pluralidade de fatores que contribuem para a violência. Na presente investigação concorda-se com o autor na crítica efetuada e na necessidade de análise do conjunto dos fatores presentes na instituição que poderiam concorrer para o surgimento de práticas de violência. Nas duas situações descritas – jornal e filme - foi destacado o cuidado dos profissionais da escola no sentido de promover reflexões com os alunos para que possam assumir uma visão crítica sobre aquilo que lêem ou vêem e, especialmente, para que possam ampliar sua visão de mundo para além do que já vivem no cotidiano. Apesar dos docentes não terem atribuído causalidade a estes fatos, em outros depoimentos esta idéia parece estar presente:

Então, você vê, essa geração é uma geração violenta. Violenta por causa do meio: filme, videogame, computador... é tudo à base de violência. E as crianças torcem pelos que batem, pelos que matam. [...] Então, ainda há tempo de modificar isso. Ainda há tempo de você conversar com as crianças. Fazer elas entenderem o que é certo, o que é errado. Pra elas poderem passar pros filhos, futuramente, o que é certo e o que é errado. Você tem sempre que estar conversando. [...] Eu acho que educador tem que passar pro aluno que violência não leva a nada. (Funcionária).

Cabe esclarecer que, mesmo os que atribuem causalidade, não se limitam apenas a este aspecto. Entende-se que a preocupação diz respeito à conjugação de um cotidiano violento que se repete nas atividades de lazer. Contudo, novamente, o diálogo é apontado como uma possibilidade de se trabalhar a questão.

Esta preocupação é claramente explicitada a seguir:

O tempo todo eu fico falando com eles sobre essa questão. “Ah, mas fulano fez isso”. “Aí, você bateu na fulana, você perdeu a razão”. Eu procuro mostrar para eles que a violência, a agressão principalmente, é o fim de uma situação. Muitas outras coisas poderiam acontecer antes de chegar a esta agressão. É isso que eu procuro mostrar para eles. É muito difícil porque eles já trazem isso lá de fora. Me esbarrou, já estou devolvendo. É uma questão que vem de fora e que a gente tem que tentar minimizar isso aqui dentro, pelo menos. Acabar eu acho impossível, mas podemos minimizar essa situação. É uma coisa que você vai falar, depois você vai falar e depois vai falar novamente e toda a hora você vai ter que falar porque os alunos estão com isso o tempo todo, a todo instante. É na televisão, é na rua, é na música [...] A todo o momento a agressão, de alguma forma, os atinge. Então, eles tentam se defender de alguma maneira, mesmo que seja agredindo também. (Integrante da equipe pedagógico-administrativa).

Note-se que, no depoimento acima, a intervenção e o diálogo constantes são colocados como possibilidades de minimizar as manifestações de violência no cotidiano escolar. Percebe-se que esta conclusão aproxima-se das reflexões de Charlot (2005a) sobre não ser esperado que a escola faça desaparecer a

agressividade e o conflito, mas que atue no sentido de que as situações sejam reguladas pela palavra e não pela violência.

Alguns sujeitos entrevistados comentam, ainda, sobre a violência doméstica a que muitos alunos estão expostos:

E muitos, também, na família: briga de pai, briga de mãe, entendeu? De pai com a mãe. Aí, reflete aqui na escola. [...] Quer dizer, isso é reflexo do que está acontecendo lá em cima. A gente não sabe certo, mas dá pra entender que é isso. Revolta, entendeu? (Funcionário).

Noventa por cento dessas crianças nossas, elas só querem carinho e afeto e mais nada. Elas sofrem violência nas comunidades onde elas moram. Elas sofrem violência dos próprios pais. Os próprios pais revoltados descarregam nas crianças os fracassos deles. E a gente procura filtrar isso, procura dar da melhor forma possível, nos doar um pouco a eles. (Representante no CEC).

É coisa que você acha que aquilo não existe [...] Da situação da vida, do dia-a-dia deles. É criança que é molestada por padrasto e que a criança vai falar com a mãe e a mãe não acredita. A mãe bota a garota pra fora de casa e fica com o padrasto. É um negócio assim. (Funcionária).

Além da violência doméstica, os informantes da Luther King relatam sobre a falta de tempo dos pais, sobre a falta de escuta dos filhos, sobre as carências de afeto e carinho e sobre as variações nas reações dos pais quando comparecem aos chamados da escola (bater nos filhos, apoio à escola ou não aceitação, atuando em defesa dos filhos):

Você tem várias crianças que vêm e falam algumas coisas pra gente que o pai e mãe não sabem. Não estão nem aí. O pai e a mãe não têm hora, não têm um minuto pra ouvir o que ele fala. Tem pai que entra de manhã e só chega de noite. Os filhos já ficaram tudo grande e eles nem sabem. Qualquer coisa que alguém vai falar: *“olha, se vier fazer queixa, eu vou bater, eu vou fazer, eu vou acontecer”*. Bate e não sabe nem o que os filhos fizeram, se estavam certos, se estavam errados. [...] Não escutam. (Funcionária).

Eles têm muitos problemas com estrutura familiar. O problema deles começa na casa deles. [...] A família mexe muito com eles. Entendeu? Eles têm uma carência muito grande de família. [...] Então, eu vejo muito assim: a falta de família. [...] Tem pais, por exemplo, que você reclama e eles te dão apoio, mas tem uns que não gostam. Quer dizer, eles não querem ter o trabalho de observar, de cuidar do próprio filho e acham que nós é que estamos erradas e que o filho não faz nada. Aí o que é que eu faço? O que a mãe não faz. Eu tento, por minha conta, ajudar àquele aluno com palavras, com gesto, com carinho, independente da mãe, do pai, entende? Eu tento fazer a minha parte. E eles gostam muito de mim. (Funcionária).

Existem casos e casos, mas na maioria das vezes o responsável procura entender o lado da escola. Explicamos a situação e o que aconteceu. Comparamos aquelas situações para que ele veja que, se seu filho pode fazer desta forma e se todos fizerem, como é que vai ficar? O que é que isto aqui vai virar? Eu, pelo menos, procuro mostrar para eles isso porque em todos os lugares existem regras, existem situações que são contrárias

ao que a gente, muitas vezes, deseja fazer. Mas, a gente precisa respeitar porque existem regras e a gente tem que cumpri-las, muitas vezes, sem querer. Então, vamos cumpri-las para que, pelo menos, a gente tente funcionar de forma conveniente. E que não agrida demais as pessoas, os alunos, mas vamos tentar diminuir esta violência, pelo menos, aqui dentro. E eu não tenho problema com os pais. Eles procuram entender. Mas, há casos de pais que acham que os filhos são a oitava maravilha do mundo. E são, para eles são. Só que o pai vira as costas, os filhos se modificam. Eles agem de forma que os pais jamais vão imaginar que eles fariam. Então, para convencermos aos pais de que isso está acontecendo, às vezes, é muito difícil. Normalmente, o aluno quando faz, ele faz e faz novamente. E aí, a gente tenta mostrar que se aconteceu uma, se aconteceu duas, a terceira vai acontecer também. A gente começa a mostrar para ele que o filho é uma maravilha, mas tem momentos em que ele se sente adulto, quer fazer o que imagina que pode. Mas, com o restante dos pais eu não tive maiores problemas não, só alguns, são poucos. A maioria aceita, procura sempre tentar corrigir da melhor forma possível. (Responsável pela administração escolar).

No conjunto de depoimentos são descritas algumas situações mencionadas por Cardia (1997) e Ortega (2003). Os autores observam que tais situações contribuem para manifestações de violência no contexto escolar. Contudo, como observa Debarbieux (2002) e vem sendo ressaltado na presente dissertação, a explicação para a violência nas escolas não deve ser buscada apenas em nível individual, exigindo a análise de dificuldades cumulativas vivenciadas de forma coletiva nas instituições que não conseguiram criar em seu interior um clima de harmonia.

No depoimento abaixo a funcionária estabelece relações entre a ausência da família e a dificuldade apresentada por alguns alunos de integração às normas escolares:

Nem todos os alunos se encaixam dentro da ordem da escola. Agora, falta muita coisa também pra eles. Eles já vêm de casa sem preparo nenhum. Aqueles que vêm com preparo, que têm o que se chama família, estrutura, eles praticamente se encaixam. Agora, tem muito aluno aqui que é largado. [...] Tem pais que nem ligam. Você chama na escola - aquele aluno que dá problema a escola chama - tem pais que comparecem, tem uns que não comparecem. [...] E muitos a escola até consegue porque tem telefone do trabalho. A escola liga e pede pro pai vir. Muitos vêm, alguns não vêm, alegam que vêm outro dia, entende? E, às vezes, nem aparecem. Não adianta nem dizer "não vai entrar". Não adianta a escola dizer que o aluno não vai entrar porque alguns pais não comparecem mesmo. Agora, aí eu não acho que a falha é do aluno. A falha é da família que ele não tem. (Funcionária).

Uma das professoras avalia que a violência que os alunos vivenciam nas comunidades interfere na escola, na medida em que acentua a agressividade. Acrescenta: "é algo mesmo que eles estão trazendo e que nós, daqui da escola, não

estamos recebendo muito respaldo, uma saída para isso.” Contudo, ressalta o importante papel da família nestas situações de violência:

“Aqueles que têm a família muito próxima e que a família acompanha passam por esse momento de forma mais *light*, mas parece que aqueles que já têm um problema familiar ficam mais violentos ainda”. (Professora do 2º Ciclo de Formação).

É oportuno lembrar que Cardia (1997) assinala que a conjugação de violência no local de moradia com a violência doméstica interfere negativamente no desempenho escolar e na adaptação às normas escolares, ressaltando o papel moderador – também observado pela professora - que a família pode assumir frente à violência vivenciada no cotidiano.

Cabe registrar que, embora a professora faça menção à “falta de saída”, alguns possíveis caminhos são abordados, em determinadas situações, por outros sujeitos entrevistados.

Uma das professoras aponta a falta de envolvimento ou de acompanhamento nas tarefas escolares por parte da família e esclarece como costuma lidar com a situação. Cabe lembrar que os trabalhos de Guimarães (2003) e Paiva (1992) fornecem alguns subsídios para a compreensão desta dificuldade de acompanhamento por parte das famílias. Observe-se no depoimento que a professora procura manter a oportunidade de acompanhamento dos responsáveis, ainda que imagine que possivelmente não vá se concretizar. Explica que, ciente de tal fato, procura que seus alunos tenham clareza de quais são as suas atribuições ou responsabilidades.

Não tem esse envolvimento, não tem esse acompanhamento em casa. Todos os meus alunos abrem, a cada mês, uma agenda no caderno. A agenda do mês. Qual a utilidade daquilo? Para que eles escrevam: o que é que foi dado hoje? Então, anota lá: hoje foi isso, isso e isso. O que é que tem que fazer em casa? Isso e isso. O objetivo é que ele tente se organizar e que o pai em casa, se abrir o caderno, saiba o que ele fez, o que ele veio fazer na escola. Mas, é aquela coisa de você insistir naquilo que sabe que não vai fazer tanto efeito. E eu sei que não tem ninguém lá olhando, com certeza. Mas nem por isso ele vai deixar de fazer. Então, eu cobro, mas acho que tenho um ótimo relacionamento porque conversamos muito. As coisas que surgem no dia-a-dia, tudo o que acontece, a gente discute. Eu espero que eles percebam que têm em mim uma amiga. E eu acho que eles percebem isso, porque quando algo dá errado eles recorrem a mim porque sabem que eu vou socorrer. Eu acho que esse relacionamento é uma coisa saudável. Agora, eu cobro porque eu acho que essa é minha obrigação. Senão, eu não tenho o que fazer aqui e a educadora sou eu. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Outra professora revela um cuidado que costuma tomar antes de chamar os pais: conversa com o aluno para que entenda “que errou”, anota no Registro de Classe e solicita que o aluno assine para que assuma a responsabilidade por seus atos. Este procedimento é adotado mesmo em situações que não exijam a convocação imediata dos responsáveis como, por exemplo, pegar a borracha do colega e jogar. Explica que, ao chamar os pais, procura inicialmente se apresentar e expor com cautela o motivo da solicitação porque, “às vezes, você chama o responsável e ele já vem batendo na criança [...]”. Acrescenta outros cuidados:

Então, para chamar o pai, é em último caso. Eu não vou deixar bater no aluno na minha frente. O objetivo não é esse porque se eu chamei é para ajudar. Então, eu já vou dourando a pílula antes. Ainda tenho esse cuidado. Até porque eu respeito aquele pai. Até porque eu respeito aquele aluno. Então, eu já vou falando: *olha, ele é meu aluno e nesse dia aconteceu isso, mas olha, teve isso*. Aí, ele fala alguma coisa e vou procurando me colocar e tentando ganhar aquele pai. Por quê? Ou o pai vai bater naquela criança ou, ao contrário, vai passar a mão. Tem os dois tipos de pai: o que passa a mão e o que bate. Então, tem que procurar o meio termo. Em geral, isso a gente consegue. Há certas situações - isso foi coisa que eu aprendi e a escola tem que aprender, todo mundo tem que aprender - que vão muito além de qualquer lógica que a gente tenha. Então, eu já sei que tem alunos que não adianta chamar pai, não adianta chamar mãe. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Confirma-se aqui a observação de Nunes (2003, p. 54) quando esclarece que “numa mesma sociedade convivem lógicas familiares distintas.”

No depoimento a seguir constata-se um relato semelhante sobre as limitações da escola em determinadas situações:

Casos em que as crianças faziam coisa errada e a direção chamava a mãe e, quando a mãe vinha, ela via que não valia a pena falar nada com a mãe. [...] A mãe é aquela situação que bebe, que se droga, que cheira e cada dia dorme um homem dentro de casa. Que moral que vai ter? Vai falar o que pra criança? [...] Aí, você vê uma criança rebelde, vê um garoto terrível, aí você não sabe por quê. Não sabe o que acontece no dia-a-dia dele. (Funcionária).

Uma das funcionárias sublinha que procura escutar a criança, confirmando as observações de Kramer (2006) sobre a importância do acolhimento e da escuta.

Às vezes a criança está com tanto problema e a gente pensa que só nós é que temos problemas... Mas ele pode ter um problema com um coleguinha, tá com medo e não quer contar pra mãe. Ele pode estar com uma dificuldade na matéria, mas fica com medo ou com vergonha de contar pra mãe. [...] Dependendo da situação, às vezes, fica com medo da mãe bater. Então, ele vai guardando... E pode usar a malcriação como um meio de desabafar e botar pra fora. (Funcionária).

No depoimento abaixo o informante observa que o tipo de orientação ou o exemplo que certas crianças recebem da família também reforça e banaliza a violência:

Então, a criança, desde pequena, ela já tem aquele instinto de bater, de bater. E as mães falam: *'se alguém te bater, você bate também. Ah, meu filho, não fala com a professora não, que não adianta nada. A professora não vai bater nele'*. Então, eu acho muito difícil. [...] Eu acho até que a escola não tem culpa não. Quem não educa é a família. A escola, eles vêm aqui pra aprender, ter um conteúdo. Eles vão aprender matemática, português, geografia [...], mas educação tem que vir da família. A família é que tem mostrar pra eles e dizer, isto aqui é certo, isto aqui é errado. Se você vai bater no teu colega, teu colega vai revidar. Você gosta de apanhar? Não gosta. Apanhar é bom? Por que você vai bater no teu amigo? Eu sempre eduquei meu filho assim. Você vai bater, ele te bate. É bom? Ele puxou teu cabelo, foi bom? Não é bom. Então, você vai fazer isso com ele? Você tem que, desde pequeno, ensinar. As crianças só aprendem violência. (Funcionária).

Em algumas entrevistas foram relatadas, ainda, situações – consideradas pelos informantes como manifestações de violência - envolvendo responsáveis que fizeram ameaças ou queriam bater em professores. Contudo, verificou-se - por meio de consulta aos registros dos Livros de Atas e de ocorrências - que tais fatos não pareciam ser corriqueiros.

O depoimento, a seguir, expressa a baixa auto-estima de algumas crianças, também percebida nas falas de outros entrevistados:

Muitas vezes, a criança precisa de um abraço, de um afago. Sabe, às vezes, ele [o aluno] é daquele jeito: *'ninguém gosta de mim, tia, ninguém gosta de mim e eu sou bicho solto mesmo'*. *'Que nada, meu filho, [...] e dou um abraço nele. Sabe como? 'Que nada, você vai ser um bom homem, você vai ser uma boa menina. Qualquer hora, eu vou passar num lugar que você vai estar trabalhando e com pessoas que foram da Luther King. Vou ficar feliz da vida'*. Entendeu? Eu gostaria, que todos eles que passassem por aqui, a gente visse a cara deles não é bem nas páginas do jornal, não. (Funcionária).

Observe-se no relato acima a preocupação – como assinalado por Nunes (2003) - com o tipo de notícias que são veiculadas sobre as crianças socialmente desfavorecidas.

Uma das professoras avalia que “a rede pública do município deixa muito a desejar, enquanto instituição escola” no tocante ao atendimento às necessidades dos alunos, ressaltando que tudo que acontece na Luther King “é fruto do esforço dos profissionais” que trabalham no local. Pontua, no entanto, que:

“Eu acho que nós atendemos, principalmente, às necessidades de relacionamento, às necessidades afetivas, às necessidades de reconhecimento e de

construção da identidade deles”. Acrescenta que no dia-a-dia se faz presente “a crença de que eles são capazes e de que eles merecem o melhor”. E reafirma: “você tem que dizer isto para eles o tempo inteiro”. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Outra professora expressa seu pensamento acerca de algumas questões aqui tratadas:

A escola enquanto instituição tem um papel ao tratar as relações pessoais, interpessoais e as relações sociais. Ela tem esse papel independentemente do que eu, do que A, do que B faz. Ela deveria ter esse papel, enquanto instituição. Como profissional de educação [...] você tem um papel de gerenciar as relações entre as pessoas. Eu não me vejo como um psicólogo, eu não me vejo como um assistente social, eu não vejo como assistente religioso. Eu não me vejo nesta função. Eu me vejo na função de gerenciar o conhecimento. Mas, o conhecimento entre o quê? Entre pessoas. Então, se você está lidando com pessoas, você tem esta questão. Você pode tentar tratar disso trazendo essa questão para a sala de aula. Eu procuro, sempre que é possível. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Relata uma situação de violência - ocorrida durante uma aula - desencadeada a partir de manifestação de preconceito entre dois alunos: um colega chamou o outro de favelado, que revidou chamando-o de paraíba. A situação evoluiu com um banco de madeira sendo atirado e batendo na testa do colega.

Nesse dia eu consegui contornar a situação. Tirei os dois alunos da sala, meninos de quinze, dezesseis anos. [...] Conversei com os dois para saber o que tinha acontecido, mantive os dois aqui embaixo, eles não iriam voltar para a sala. Um chamava de paraíba e o outro chamava de favelado. E os pais foram chamados. Os pais deles, depois, se sentiram melindrados com isso, mas já passou. *'Isso aí, não. Eu moro na comunidade, mas eu trabalho'*. [...] Eu procuro resolver a situação e faço racionalmente o que eu acho correto. Tiro da sala porque eu não vou poder resolver na aula com aquela confusão. Tiro e procuro ouvir, converso para ver a situação, chamo os pais e deixo para resolver a questão em outro dia com mais calma. O que é que fiz neste dia? Fui para casa e, na semana seguinte, eu trouxe uma ficha [...] com cinco situações diferentes para a turma inteira analisar. Eram cinco situações de tensão, [...] cinco situações envolvendo discriminação, preconceito de cor etc. [...] Começamos a discutir a dificuldade que a gente tem de aceitar o diferente. E como é bom a gente olhar essa diversidade. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

O fato relatado permite comparações com a pesquisa de Camacho (2001). A autora aponta que, no estudo efetuado, verificou-se que as manifestações de preconceito envolvendo classe social foram mais freqüentes na escola particular do que na pública, embora pudessem sofrer alterações de padrão e escola. Esclareça-se que a professora da Luther King relatou este fato como exemplo de uma situação de violência presenciada por ela, o que não significa que este tipo de preconceito prevaleça entre os alunos da escola. Seria possível, ainda, comparar a atuação da professora com outras pesquisas que ressaltam o papel da escola na gerência de

conflitos (ABRAMOVAY, 2003; CHARLOT, 2005a; TAVARES DOS SANTOS, 2001) ou de manifestações e práticas que veiculem, por exemplo, preconceitos (SPOSITO, 1998). Observe-se que, na situação descrita, a professora conseguiu converter o conflito em objeto pedagógico como recomendam programas de diversos países para a redução da violência escolar (TAVARES DOS SANTOS, 2001). Cabe registrar que este assunto – papel da escola - retorna ao texto no decorrer do capítulo.

Em outro momento da entrevista a professora retoma o exemplo e amplia a questão:

Eu acho que agressividade ocorre muito em função não aceitarmos o outro. Um desconhece o outro. Então, se você não conhece, você não preserva. Eu só vou preservar, por exemplo, o que eu gosto. Então, você é favelado, é paraíba, é professor, é aluno, é da primeira a quarta, quinta a oitava, eu sou universitário, eu não sou universitário, eu sou da escola, eu sou da universidade. Então, cada um está vendo o seu lado, garantindo a sua identidade, mas também tem que aceitar a identidade do outro. Então, [...] vamos respeitar o diferente. Vamos aceitar a diversidade. A questão da pele, a questão do não ser igual, a gente vem discutindo essas questões. É uma das responsabilidades da escola e, neste ponto, eu acho que a escola tem essa contribuição. A questão multicultural, a questão das identidades e todas essas discussões que estão rolando na Academia e que eu já venho desenvolvendo há muito tempo nas escolas. Eu acho que é uma das maneiras que a escola pode trabalhar nisso. Trabalhar a diversidade. [...] A vida não está formando uma uniformidade. Há uma variedade de cores, formas, odores, consistências. É aí que a gente vai encontrar o caminho. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Nesta mesma perspectiva manifesta-se outra entrevistada:

“Você fazer o investimento, dar importância à solidariedade, ao compromisso com o outro, resgatar nessa garotada a identidade deles, acreditar que é possível, que eles são capazes... isto é contribuir para a não violência”. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Observe-se a afinidade entre as considerações das professoras e os princípios sugeridos pela UNESCO - apresentados no trabalho de Abramovay (2003) - visando a construção de uma cultura de paz nas escolas e, ainda, com o conteúdo da Resolução ONU 58/11, de 20 de novembro de 2003, mais especificamente o item 5 do referido documento mencionado na Introdução da presente dissertação.

Em algumas falas são evidenciadas as responsabilidades atribuídas às crianças, à vida de adultos que muitos já têm em decorrência de situações familiares ou da comunidade onde moram, aproximando-se de observações de Bazílio e

Kramer (2006) e de Nunes (2003). O registro abaixo aponta algumas destas situações:

Porque, veja bem, os alunos aqui pequenininhos que são responsáveis e que não tá na hora deles. Mas, eles têm o compromisso de trazer e levar o menorzinho. Às vezes, também, ele está chateado, né? Então, quer dizer, aí a gente também fala alguma coisa e às vezes eles respondem, mas nem estão com raiva da gente [...]. Ele está com raiva de alguma coisa dentro dele e eu penso que ele está fazendo aquilo pra botar pra fora. Então eu encaro isso assim. Eu acho normal. [...] Então, cada um trata de uma maneira. Eu já vejo diferente. Eu tenho pena, às vezes. A gente vê o desespero da mãe, *“oh, prende eles aí porque no morro está tendo tiro”*. Eu acho que eles são crianças. Eles têm uma vida de adultos, que estão vivendo já. Tem criancinha aqui que a mãe manda sozinha e eu cuido, peço às mães dos outros *“dá uma olhadinha nele”*. Sete anos, pequenos. Quer dizer eu, não tenho nada com isso não, não é um problema meu, mas se a mãe permite o que é que eu posso fazer? *“Olha dá uma olhadinha nele pra ele atravessar”*. [...] Entende? Então quer dizer, eu tenho esse carinho, essa preocupação. [...] Eu acho que eles têm muita carência. Eles têm falta de carinho. E eles têm muita falta de respeito até na própria casa, já começa na própria casa. Eu acho que no lar que tem crianças elas têm que brincar [...]. Eles já estão com compromissos que não são deles ainda. (Funcionária).

No período de trabalho de campo foram identificados, acidentalmente, alguns adolescentes que já trabalham. Em contatos informais com os profissionais da escola foi verificado que não se sabe ao certo o quantitativo de alunos nesta situação. O depoimento abaixo ilustra a falta que esta adolescente sente dos amigos e do brincar, confirmando considerações dos estudos de Bazílio e Kramer (2006) e de Silva e Freitas (2006):

Eu trabalho em lanchonete. [...] É bem perto da minha casa, na minha rua. [...] Pego no trabalho às seis horas [da tarde] até dez horas e final de semana, às vezes, até onze e meia, meia-noite. Só aos domingos que eu não trabalho. Aí, é muito puxado pra mim. Estudar, trabalhar... Às vezes eu fico muito cansada. [...] Eu queria curtir mais com os colegas, porque às vezes não dá tempo de curtir colegas, ficar assim no colégio, jogando bola, jogando queimado e eu não posso. Eu ganho cem reais por quinze em quinze dias. Eu dou cinquenta reais pra minha mãe, guardo um dinheiro pra mim porque, às vezes, eu preciso sair e compro roupa, material pra mim, essas coisas. [...] Eu tenho muita responsabilidade. Minha mãe fala que tem orgulho de mim porque eu não falto nenhum dia de aula [...]. Nunca chego atrasada. (Aluna do 3º Ciclo de Formação).

No decorrer das entrevistas surgiram várias falas sobre as escassas oportunidades de lazer dos alunos:

“Quem trabalhou dentro de comunidade sabe que as oportunidades que eles têm são pouquíssimas. Eles não saem, eles não conseguem por mais que queiram. É um hábito, é um costume, é uma cachaça a comunidade”. (Representante da administração escolar).

O único morro que não tem lazer nenhum é o São Carlos. Em relação a outros morros aí, feito Pavão-Pavãozinho, Rocinha, lá não tem nada. [...] Nem quadra eles têm. Pra não dizer que não tem nada, tem um campinho lá. O campinho tá todo destruído, entendeu, que eles jogam bola. [...] Eles vêm pra pracinha pra jogar ali. O único lazer que eles têm é aquela pracinha do Metrô. (Funcionário).

Um dos representantes do CEC acrescenta que os alunos também costumam se encontrar na Praça Afonso Pena para namorar ou brincar. Na pracinha do metrô do Estácio “vão para o quiosque, ficam ali tomando refrigerante, conversando, jogando bola, brincando, namorando”. Informa que os que moram perto às vezes vão em grupinhos de três ou quatro para a casa de algum colega. “Ficam um pouquinho e depois vão embora”. Outros vão direto para casa. As alunas ressaltam que, como a maioria mora no São Carlos, “sempre se encontram” e há “o convívio diário.”

Um dos funcionários explica sobre algumas festas que acontecem no morro:

“Aí, eles vão também. O menorzinho também vai, né? Nas festas, nos bailes que têm lá, tudo povo envolvido, né? Quem dá os bailes, é os caras que dão, os bandidos”. (Funcionário).

Nas entrevistas com as alunas foi mencionado outro local de encontro: UBS¹⁵⁸, em São Cristóvão, que segundo as informantes “toca música eletrônica, hip hop, pagode e funk”.

Um dos entrevistados comenta sobre as possibilidades da pracinha do metrô (Estácio):

É Sambarilove. Fica cheio aí, eles descem. É o único lazer que eles têm. O Sambarilove é mais no período de junho [...] de festa junina, é. É mais de festa junina. Mas só que eles ficam um período grande: começa em junho, aí, começa em junho e vai até quase o final do ano. É a única novidade deles. Ainda é a única coisa de lazer que eles têm, né? (Funcionário).

Informa sobre as atrações da festa: “é forró, é funk, tem grupo de pagode”. E explica que “é tranqüilo”. As alunas confirmam que costumam encontrar nesta festa “o pessoal da escola de um modo geral” e “até as pessoas de outras comunidades”.

“A única coisa que eles têm mesmo é a pracinha [...] eles ficam ali dia de domingo, dia de sábado. Final de semana, eles ficam todos ali, mesmo não tendo nada de atração, nem baile nem nada, eles ficam ali.” (Funcionário).

Eles ficam ali. Que ali, eles correm, jogam bola, soltam pipa. Eles gostam muito de soltar pipa. Aí, vem gente de tudo quanto é canto soltar pipa ali.

¹⁵⁸ Universidade Beer Show.

Todo dia de domingo [...] é igual ao Aterro do Flamengo [...] É gente de tudo quanto é lado. (Funcionário).

Relata outros interesses dos alunos:

“Eles gostam de bola, bola de gude, de rodar pião. Gostam de tudo”. Observa que algumas destas brincadeiras também são trazidas para a escola e, em seu relato, pode-se verificar que, apesar das brincadeiras mais violentas dos alunos menores comentadas pelos entrevistados, ocorrem, paralelamente, outras formas de brincar.

Eles rodam [pião]. Quando tá na época de pião, eles vêm pra escola até com pião. Tem época de bola de gude. Agora é a época de pipa. É porque tá chegando as férias. Quando chega perto das férias começa: já tá cheio de pipa no alto já, entendeu? É época de pipa. Aí, quando termina as férias, acaba a pipa. Aí, vem bola de gude. (Funcionário).

Reflete sobre um ciclo que observa:

É, tem esse ciclo. Mas a pipa tem sua época: as férias do final de ano e as férias do meio do ano. Agora, do pião, eu não sei a época. Bola de gude vem logo depois da pipa. Eles ficam lá atrás daquele anexo, jogando bola de gude. [...] Agora é figurinha, [...] eles ficam batendo figurinha. (Funcionário).

O funcionário relatou que em seus contatos com os alunos costumam conversar sobre estas brincadeiras.

Uma das professoras entrevistadas informou que alguns de seus alunos fazem parte da bateria mirim da Escola de Samba Estácio de Sá e uma das alunas do 3º Ciclo de Formação acrescentou que muitos colegas “vão no samba da Estácio”.

Tavares dos Santos (2001) apresenta em seu trabalho algumas contribuições de outros países quanto aos fatores que podem contribuir para a violência na escola que caberiam ser lembradas. Algumas destas contribuições foram ressaltadas, também, por outros autores e já incluídas na presente dissertação. Um exemplo seriam os fatores familiares identificados no Canadá. Interessa trazer à análise em foco um dos fatores identificados nos Estados Unidos, qual seja, a ausência de espaços para tecer laços sociais. Verifica-se nos depoimentos dos atores da escola que as oportunidades dos alunos da Luther King são bastante limitadas no que diz respeito ao lazer, às experiências culturais, esportivas etc. Confirmam-se, aqui, as observações de Gonçalves e Sposito (2002) quando avaliam que as comunidades pobres carecem de equipamentos e recursos públicos de esporte, lazer e cultura direcionados para jovens. Confirma-se a insuficiência e, em vários aspectos a

ausência, de investimento dos governantes em políticas sociais voltadas ao atendimento das necessidades destes cidadãos e à garantia de seus direitos básicos.

Neste tópico encontram-se agregadas as percepções dos integrantes da Luther King sobre o impacto da vida familiar e comunitária dos alunos no cotidiano da escola. Diversos fatores que podem guardar relações com manifestações de violência no contexto escolar foram identificados. A reflexão se desenvolveu promovendo a articulação com questões mais amplas – sistema econômico, políticas públicas, influência da mídia etc. – e com aquelas que dizem respeito aos aspectos internos da escola.

O conjunto de depoimentos e análises apresentados neste tópico sugere que a “solidão estrutural” sentida pelos atores da comunidade escolar - abordada no tópico anterior - se repete, aqui, na vida comunitária e familiar de parcela significativa dos alunos. Verifica-se, igualmente, a solidão estrutural destes cidadãos. A escola convive, portanto, em seu cotidiano com estes fatores. Em algumas situações descritas a instituição se vê no entrelaçamento destas questões, apontando limitações em sua ação. Em outras, alguns atores buscam alternativas, consideradas pontuais. Por vezes, a intervenção se dá de forma coletiva, com sucesso. Percebe-se que algumas contradições e/ou percepções distintas sobre um mesmo aspecto parecem fazer parte deste processo.

3.2.3 Imagem e papel da escola

Nos contatos informais e, sobretudo, nas entrevistas a preocupação com a imagem da escola era, com freqüência, observada ou manifestada. Entendia-se que, além desta conduta ser considerada normal em qualquer instituição, a própria temática da pesquisa poderia estar acentuando os cuidados ao se falar de determinados assuntos. Em alguns depoimentos surgiram, inclusive, comentários sobre as questões referentes à violência serem, geralmente, “abafadas em outras escolas”.

Nas entrevistas das alunas foi possível perceber, em diferentes momentos, a concepção da escola como extensão da família, aproximando-se da visão de Mignot (1994 apud GUIMARÃES, 2003) quando se refere à “escola-casa”. Os depoimentos remetem, também, ao estudo de Novaes (2006) que identificou em pesquisa com

jovens a confiança depositada na escola, além de ser a instituição considerada um bom lugar para fazer amizades.

“A partir do momento que a gente tá na escola, a escola é a nossa segunda casa [...]. Aqui é tipo uma família. [...] A escola é uma extensão da nossa casa, um ambiente familiar.” (Aluna do 3º Ciclo de Formação).

“Eu acho que aqui na escola as pessoas são família [...] pela convivência todo dia [...]. Todo mundo fala com todo mundo, todo mundo zoa, todo mundo brinca. É uma convivência legal, sabe?” (Aluna do 3º Ciclo de Formação).

Esta percepção se repete na entrevista de um funcionário:

“Essa escola é muito grande. Uma grande família com grandes problemas.” (Funcionário).

Uma das alunas comentou que estava planejando - junto com uma amiga - “fazer um documentário pra mostrar para os outros que nossa escola não é melhor nem pior, que ela é apenas diferente”. (Aluna do 3º Ciclo de Formação). A idéia seria, com a ajuda de uma professora, contar a história da vida de Martin Luther King – patrono da escola - entremeando entrevistas com alunos a respeito do colégio. Esta intenção surgiu por sentir-se incomodada com comentários de estudantes de outras escolas sobre haver “bagunça” na Luther King. O assunto foi abordado por outra aluna. Ela avalia que a “bagunça” prejudica, por vezes, a imagem da escola e inclui em sua análise, além da atuação dos alunos, um julgamento da postura adotada pelos professores. Em sua opinião, a atitude mantida por determinados professores favorece os episódios de “bagunça”. Explica que “os alunos sabem o ritmo e um professor e do outro”, que existe o “professor rígido” e o “professor que *não está nem aí*”. Nas aulas dos professores rígidos não há bagunça porque “eles se impõem”. Nas aulas “do *professor nem aí* os alunos ficam naquela zoação, naquela lengalenga, preferem zoar com aquele professor, ainda ficam correndo pelo corredor, matando aula [...], aí gera bagunça sempre.” (Aluna do 3º Ciclo de Formação).

Cabe registrar que estas questões são discutidas mais detalhadamente no decorrer do capítulo.

Em vários depoimentos associa-se a escola ao atrativo do lazer, sublinhando-se o vínculo com o espaço físico, como ilustrado abaixo:

Eles adoram a escola, o espaço físico da escola. Os que saem da escola sentem muita saudade. Talvez do espaço físico que a escola

oferece. E esse espaço físico, mesmo um pouco feinho, para eles é muito agradável. [...]. A escola, para eles, tem o atrativo do lazer mesmo. O jogar bola, usar a quadra, encontrar a turma. [...] Eles querem ficar na escola, não estudar. Eles querem ficar na escola. Aqui, no espaço.

Se a escola tem atrativo? A bola, o esporte, mas e a aula? A aula a gente tem que pedir para subir.

Então, é uma escola que deveria oferecer atividades extras e ter mais gente para olhar essa garotada toda. Atividade esportiva, em horários diferentes. Ser uma escola de horário integral porque eles gostam, eles curtem. [...]

O espaço da escola é um lazer para eles. [...] Em casa eles não têm espaço físico. O difícil é colocá-los na sala de aula. Eles fazem de tudo para não ir para a sala. (Responsável pela administração escolar).

Em outras falas percebe-se a escola como espaço de construção de relações:

“Eu acho que eles gostam muito mais dessas relações que eles têm. Principalmente, com os colegas, com muitos dos professores. Eles gostam disso.” (Representante da administração escolar).

“Tem criança aqui que nem sai quando acaba a aula, não sai, não quer ir embora, quer ficar no colégio. Ou é pra namorar ou é pra brincar.” (Representante do CEC).

Relata o que acontece na porta do colégio:

Não tendo aula a diretora manda irem pra casa. [...] Quem não vai sozinho, aguarda o pai chegar. [...] A maioria fica tudo ali fora na porta do colégio. Ficam conversando, esperando pra levar o irmão e ficam na porta. Depois, dali vão embora. Agora, tem uns que são teimosinhos e ficam aí até tarde. São os namoradores. Tem muitos. Tem até crianças de outros colégios que vêm aqui na porta do colégio pra namorar, pra paquerar as garotas. [...] Aí, as meninas saem e todos ficam na porta, ali. [...] Eu fico observando. (Representante do CEC).

Faz-se oportuno esclarecer que a porta a que se refere o entrevistado é, na realidade, o portão externo, que dá acesso à calçada da Rua Joaquim Palhares.

A pesquisa de Almeida e Tracy (2003) – como ressaltado no Capítulo 2 da presente dissertação – traz interessantes contribuições para esta reflexão. Embora tenha como foco privilegiado o lazer noturno de jovens da classe média do Rio de Janeiro, trata - como indicado no subtítulo do livro – do espaço e subjetividade nas culturas jovens contemporâneas. As autoras descrevem, a partir de relatos obtidos em campo, o que significa o “zoar” e ressaltam os novos significados atribuídos pelos jovens a diferentes espaços. Foi constatado na pesquisa que “na ‘zooção’, lugares cedem sua importância para o imperativo da regência grupal”; [...] “zoar é intervir no espaço, sempre inescapavelmente em grupo”. (ALMEIDA; TRACY, 2003, p. 126, grifo das autoras). Acrescentam que “é sempre a ‘galera’ que faz a ‘ocasião’,

investe de interesse, graça e humor os lugares em si”. (ALMEIDA; TRACY, 2003, p. 133, grifos das autoras). Embora reconhecendo a prevalência da dimensão grupal da “zoação”, verifica-se no estudo que os jovens da classe média do Rio de Janeiro elegem alguns locais como pontos estratégicos para “zoar” e fazer a “social”, que podem incluir, por exemplo, cinemas, shopping centers etc. No entanto, alguns espaços ganham novos significados como postos de gasolina ou, até mesmo, a porta de determinados estabelecimentos. Nas boates, a porta passou a merecer uma atenção diferenciada:

A resignificação do espaço da porta se expressa pelo desmonte de sua função prioritária delimitadora de fronteiras e de seu redesenho como base física de aglomeração de jovens que nela encontram eixos particulares de sociabilidade. Ou seja, a porta é capaz de converter-se em uma programação noturna em si mesma, alcançando sua plenitude no âmbito de seu próprio perímetro. (ALMEIDA; TRACY, 2003, p. 52)

Complementam que, durante o dia, “o mesmo fenômeno também tem se processado nas portas dos colégios” (ALMEIDA; TRACY, 2003, p. 210). Nota-se, contudo, que as observações sobre a vida diurna dos jovens da classe média oscilam. Em alguns depoimentos da pesquisa de Almeida e Tracy (2003) percebem-se referências ao ter compromissos de dia e ter que ficar reprimido durante a semana, ter que se comportar e cumprir horários, funcionando a diversão no final de semana como uma “válvula de escape”. Algumas variações são encontradas quando outros informantes relatam, de forma oposta, sobre o ócio, o tédio de não ter nada para fazer em casa e, ainda, sobre a escola como um dos locais de fazer a “social”. Nos depoimentos evidenciam-se, porém, diferenças marcantes entre as oportunidades de lazer destes jovens e as identificadas pelos atores da Luther King. Acredita-se que as limitadas possibilidades de lazer dos alunos da escola em análise acentuem a visão desta como um local privilegiado para o encontro com os amigos e para a diversão.

Nas palavras das autoras:

[...] é possível concluir que o grupo de amigos, o endosso do pertencimento, o ‘encontro com a galera’, são circunstâncias que fazem a ocasião’. Ou melhor, são ‘centelhas’, ‘gatilhos’, ‘condutos’, que transformam e ressemantizam paisagens, lugares e contextos antes submetidos a outras lógicas de significação e prática.” (ALMEIDA; TRACY, 2003, p. 211, grifos da autoras).

Estas últimas observações se aproximam das considerações de Guimarães (2003) quando ressalta em seu trabalho a imagem da escola pública construída,

atualmente, por muitos alunos, qual seja, a de um lugar para encontro social ou para “zoar”.

Um dos representantes do CEC da Luther King reafirma alguns aspectos já apontados e complementa com outros:

“Tem uns que não vêm pra estudar. Vêm só pra arrumar briga, tumulto, [...] pra arranjar encrenca, ficar rodando nos corredores. Tem uns aí que só ficam no corredor. [...] Tem outros que querem estudar”.

Explica que estes que ficam no corredor, quando questionados, respondem que “o professor não deixou entrar”, mas que “é só conversa”. Nestes casos costuma subir com o aluno e, ao chegar na sala, o professor não confirma a versão dada e permite a entrada.

Verifica-se, assim, que a falta de mobilização para o estudo é apontada como um dos fatores que contribuem para indisciplina, conflitos no interior da escola. Convém lembrar que estas situações, dependendo do encaminhamento dado às mesmas, podem favorecer ou evoluir para manifestações de violência. (ABRAMOVAY, 2003; ABRAMOVAY; RUA, 2002; BLAYA, 2003; CHARLOT, 2005a). Na avaliação de uma das alunas foi mencionada, como já exposto, a atuação inadequada de determinados professores, o que aumenta as possibilidades de ocorrência destes fatos por falta de intervenção.

Uma das alunas – do 3º Ciclo de Formação - considera que alguns colegas “vêm obrigados pra escola”, mas “tem uns que vêm com desejo de fazer coisas novas”. Em outro momento da entrevista avalia que, aqueles que não têm envolvimento com o estudo, vêm à escola “pra se divertir”. Acrescenta que “no dia de Educação Física todo mundo vem, [...] por causa do esporte mesmo.” (Aluna do 3º Ciclo de Formação). A entrevista de outra aluna confirma as informações sobre alguns alunos virem obrigados pelos pais e sobre o interesse pela Educação Física. Reflete que “no meio dessa obrigação” acabam descobrindo “o prazer dos amigos, dos professores legais [...] e invertendo a situação.” Segundo a aluna o interesse fica vinculado aos contatos e não ao estudo, porque “eles não gostam de estudar”. Avalia que o “matar” aula e a falta de interesse dos alunos dentro de sala são dois grandes problemas da Luther King.

Cabe considerar que, apesar das alunas terem citado o interesse pelas aulas de Educação Física, o contato com um destes profissionais - que atua em diferentes grupos, inclusive, do 3º Ciclo de Formação - permitiu constatar que mesmo nestas

aulas não ocorre um empenho dos estudantes em relação a todas as atividades propostas. O professor explica que muitos alunos demonstram interesse pelo futsal, mas que ele considera importante que conheçam várias modalidades esportivas como, por exemplo, handball, vôlei, basquete. Precisa sempre discutir com os grupos esta questão, embora depois os alunos se engajem e participem de campeonatos, jogos com outros colégios. Costuma deixar o trabalho com o futsal para o final do período.

Nos relatos das alunas são efetuadas algumas pontuações sobre a relação entre o estudo e o futuro, aproximando-se de alguns resultados encontrados na pesquisa de Abramovay et al. (2002) realizada com crianças e jovens, já que parte dos sujeitos investigados na pesquisa mencionada reconhecia a escola como um caminho para a inserção no mercado de trabalho:

“Ao mesmo tempo que eles não querem, eles sabem que é preciso. Então, é aquela coisa, eu vou estudar porque senão amanhã eu não vou ser nada.” (Aluna do 3º Ciclo de Formação).

“No futuro todo mundo vai precisar ser alguém. Com estudo já é difícil ter trabalho, imagine sem estudo.” (Aluna do 3º Ciclo de Formação).

Note-se que, neste último depoimento, apesar da estudante estabelecer uma relação entre a necessidade de estudo e a possibilidade de emprego, parece perceber que o estudo não é garantia de emprego, como pontuado no trabalho de Novaes (2006). A aluna introduziu esta fala após comentar sobre conversas dos professores com os grupos quando ocorrem situações de indisciplina. “Eles falam com a gente que na escola é um ambiente pra gente estudar e reencontrar os amigos, coisas assim. E os professores não querem ver o nosso mal. O que eles estão passando pra gente é a experiência que nós vamos ter pro futuro.” A participação dos professores - alertando para a necessidade do estudo – é, também, percebida na fala de outra aluna que enfatiza que “os professores se esforçam para dar o melhor para os alunos” e para “mostrar que é pra gente aprender porque o futuro está aí e os trabalhos precisam do 1º Grau ou mais.” (Aluna do 3º Ciclo de Formação).

Cabe registrar que apenas no depoimento das alunas surgiu a observação sobre alguns estudantes serem obrigados pelos responsáveis a ir à escola.

Durante o período de trabalho em campo foram presenciados, por vezes, alguns comentários não mencionados nas entrevistas: um grupo de professores

avalia que o aluno “recebe tudo” (RioCard¹⁵⁹, Bolsa Família¹⁶⁰, alimentação¹⁶¹, livros¹⁶²), “não valoriza” e “não precisa fazer esforço”. Apesar de ser uma minoria que expressa este pensamento julgou-se conveniente registrar por ser uma das idéias presentes na instituição. Este grupo sublinha que são poucos os alunos que investem no estudo, o que coincide, neste aspecto, com a opinião de muitos informantes.

São retomadas no depoimento abaixo algumas impressões mencionadas por outros informantes:

“Eu não acho que eles venham obrigados não, eu acho que eles até gostam. [...] Muitos até não gostam da sala de aula, mas gostam do espaço físico na escola”. (Funcionária). Acrescenta a questão da merenda - já tratada no tópico anterior - como mais um fator que contribui para a ida de algumas crianças e adolescentes à escola. Entretanto, como é possível depreender dos diversos depoimentos, estes fatores apenas contribuem para que o aluno chegue até a Luther King. Outros desafios se colocam a partir de sua presença no local, tais como: o subir para a sala, a motivação para realizar as atividades propostas e, inclusive, a permanência até o final do horário.

“Acho que a questão mais séria aqui é o matar aula dentro da escola. Isto eu acho que é complicado. A gente tinha que fazer alguma coisa para que não acontecesse”. (Integrante da equipe pedagógico-administrativa).

O fato relatado – “matar” aula na escola - confirma-se com facilidade ao efetuar-se a leitura dos registros do Livro de ocorrências.

No depoimento a seguir são acrescentadas reflexões sobre o assunto:

Eu acho que a questão maior do matar aula dentro da escola é não se sentir bem dentro da sala. Ele [o aluno] quer ficar na escola porque a escola diz alguma coisa para ele, senão ele nem viria. [...] O que eu vejo é que tem aulas que são muito chatas e os professores não conseguem

¹⁵⁹ Sistema de bilhetagem eletrônica do Estado do Rio de Janeiro. Todos os alunos da rede municipal do Rio de Janeiro recebem o cartão.

¹⁶⁰ Programa de transferência direta de renda, com estabelecimento de condições, sendo uma delas a comprovação – na faixa etária compatível - de frequência à escola. Destina-se às famílias em situação de pobreza ou de extrema pobreza. Foi instituído pelo Governo Federal em outubro de 2003, incluindo entre os beneficiários as unidades familiares que tivessem em sua composição, por exemplo, crianças de zero a doze anos ou adolescentes até 15 anos.

Verificou-se que 16,08% dos alunos da Luther King recebia os benefícios do Programa Bolsa Família no ano de 2007, ou seja, do total de 1119 alunos, aproximadamente 180 alunos recebiam o benefício.

A partir de março de 2008 o governo estendeu o programa aos jovens de 16 e 17 anos.

¹⁶¹ Inclui leite para os menores no horário de entrada, além de merenda – refeição completa, com cardápios orientados pelo Instituto de Nutrição Annes Dias – que é oferecida a todos os alunos.

¹⁶² Para os alunos do 3º Ciclo de Formação – foco da pesquisa – a distribuição ocorre a cada 3 anos, conforme informações anteriores.

perceber isto e tornar a sua aula mais agradável, mais atraente, [...] aguçar a curiosidade. (Integrante da equipe pedagógico-administrativa).

A reflexão dos sujeitos entrevistados se estende comparando motivações em diferentes idades para o aprendizado:

No PEJA¹⁶³ tinha uma senhora de oitenta anos, querendo aprender a ler porque ela queria ler a Bíblia. [...] Já tinha filhas, netos, bisnetos, mas o que ela queria era poder ler a Bíblia. Ela estava lá, com extrema dificuldade, pressão alta, problema de visão, uma série de problemas, mas estava lá. E aprendendo, estava começando a aprender. [...] É a diferença que a gente consegue ver, desse momento daqui dos adolescentes para essas pessoas mais velhas. Essa passagem desse adolescente - muitos não querem - não é isso que eles querem, neste momento. Porém, mais tarde eles vão se agarrar nessa questão do ler, do escrever, do interpretar, do somar, subtrair, muito mais e com muito mais força do que agora neste momento. Ele tem a vida inteira pela frente e ainda não se deparou com determinadas situações que vão exigir isso dele. Então, esse momento aqui, desse adolescente da sexta, sétima, oitava série - não digo nem a oitava - mas sexta e sétima, é um período muito complicado porque eles estão descobrindo milhões de coisas para fazer, para se ocupar. E a escola se encontra num círculo, um lugar fechado. Atualmente, aqui, não tem um computador. Temos uma tevê que funciona para ver vídeo, para não sei quantas turmas. E o aluno sai daqui, entra ali na frente numa *lan house* e vai para outro mundo. É muito complicado isso. (Representante da administração escolar).

O conjunto de depoimentos guarda estreita relação com o trabalho de Charlot (2005a) quando se refere à desvinculação - para uma parcela significativa de estudantes - entre a escola e o saber. O autor adverte, ainda, para outros aspectos relevantes, tais como: a necessidade de motivação para o aprendizado que vá além do interesse apenas em passar de ano e obter um diploma, conseguir um emprego no futuro; o prazer que deveria acompanhar a aquisição do saber; a necessidade de desejo, mobilização e esforço do aluno; a importância de aulas interessantes e de práticas pedagógicas eficientes.

Charlot (2005a) ressalta em diferentes momentos de seu texto a relação entre a questão do saber e a violência no contexto escolar. Sublinha o fato de só interessar ao aluno passar de ano e analisa as tensões que se dão em sala de aula.

Um dos entrevistados tece considerações sobre a necessidade da escola se tornar atraente, acompanhar a evolução e, ainda, sobre a perda de centralidade das instituições escolares:

Como o aluno vai querer estar aqui com mil outras coisas que estão acontecendo? E, aqui dentro, sentindo um calor danado dentro de sala de aula, com a praia lá, com um monte de gente bonita lá na praia e ele aqui. [...] A escola vai ter, ainda, que tentar acompanhar a evolução, a evolução

¹⁶³ PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos.

da humanidade. Porque não é só, simplesmente, as quatro paredes [...]. O aluno está aprendendo a todo o momento, em todo o lugar, em tudo o que vê. E aí, você coloca o seu aluno numa mesa, de frente para o quadro negro e acha que é ali que ele vai aprender - ele vai aprender ali também - mas, existem milhões de outras coisas que ele está aprendendo quando sai dali e está em outros lugares. (Representante da administração escolar).

Algumas pesquisas cabem, aqui, serem lembradas: Abramovay e Rua (2002), quando avaliam que a escola vem sendo questionada pela perda de qualidade e de centralidade como fonte de conhecimento, questões estas também percebidas pelo sujeito entrevistado; Kramer (2006) quando enfatiza o eixo com a cultura que deveria ser mantido na escola, reafirmando, porém, esta instituição como espaço de formação cultural, que vai além das quatro paredes, carteiras e quadro-negro; Charlot (2005a) quando sublinha que, apesar de existirem outros locais ou fontes de conhecimento, cabe à escola promover o acesso à saberes e sentidos de uma forma que só pode acontecer nela, com aprendizados que façam sentido para a vida dos alunos, para as suas leituras de mundo; aprendizados que não estejam pautados na obrigação, que não se limitem a um caráter meramente informativo, que se diferenciem do que pode ser encontrado na Internet.

O depoimento de uma das professoras aponta falhas do sistema educacional, avaliando a negação de oportunidades aos alunos como uma forma de violência:

Então, eu acho, que você tem a violência do descompromisso [...], negar oportunidades. Quantas crianças, quantos alunos nós temos que têm várias habilidades? A escola não faz o investimento como deveria. Eu não estou dizendo do investimento pontual: aquele que você, professor de escola, tenta investir. Mas, enquanto instituição, você não tem nada [...] Um exemplo: a [menciona o nome de uma aluna] é uma artista. Nós estamos fazendo um trabalho [...]. Ela hoje quis ficar aqui fazendo o trabalho dela. Quer dizer, ela precisava, com certeza, ter um encaminhamento. Nós não temos professor de Arte. É uma violência ou não é? Como a gente tem Música, aí não tem Arte. Como se fossem as mesmas coisas... [...] Essa garotada tem uma gama de habilidades, de vontades e a escola pública não tem como fazer esse investimento. Então, eu acho que fica nas nossas mãos – o meu sentimento é esse – fica nas nossas mãos a preocupação com o destino desta garotada. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Percebe-se que foi adotada, aqui, uma concepção abrangente de violência, tal como a apresentada por Michaud (1989). Cabe complementar com a importância atribuída por Charlot (2005a) e Kramer (2006) ao acesso às manifestações artísticas e à possibilidade de expressão em diferentes formas.

A questão é ampliada para a crise na rede educacional do país, também em decorrência de omissões do poder público em relação à educação:

A crise no sistema educacional é nacional, não é crise municipal que existe em certas escolas, é da rede educacional do país. Então, eu acho que qualquer escola pública, de maneira geral, não vai atender às expectativas do aluno ou, para passar a atender, falta realmente educação como prioridade no nosso país. Prioridade para os governantes, para o setor público [...]. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Um fato que chama atenção é o de não haver filhos de professores ou funcionários estudando na escola. Nas entrevistas ou em contatos informais muitos profissionais da Luther King afirmaram que não matriculariam, atualmente, seus filhos em escola pública.

Apesar destas considerações, uma das professoras afirma a importância da escola pública e encaminha reflexões sobre as funções da escola:

Eu tenho certeza de uma coisa: a escola pública para eles é fundamental, porque é aqui que eles se socializam. É aqui que eles têm essa convivência. É aqui que eles nos respeitam e são respeitados. Eles gostam do espaço da escola. Agora, hoje em dia, ela está perdendo a sua função até porque precisa ser revista. Ela está fora do tempo. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Verifica-se que o depoimento acima sinaliza para duas funções da escola. Uma delas seria a socialização entendida, pelo sujeito entrevistado, como possível de se concretizar. No decorrer do capítulo são acrescentadas outras questões e pontos de vista referentes à socialização. Identifica-se nas falas de diferentes atores que, no tocante ao conhecimento, aos instrumentos cognitivos, não se tem atendido de forma eficaz. No Livro de Atas de reuniões de CE e COC, por exemplo, há observações de professores - registradas em agosto de 2007 – sobre seis turmas de 2º e 3º Ciclos de Formação, citadas de forma especial, “que apresentam grande defasagem no que diz respeito à leitura e escrita, o que compromete o rendimento em todas as disciplinas.”

O corpo interno da escola tem que estar, permanentemente, rediscutindo a escola. A gente está vendo aí a prova do Ensino Médio, agora a Prova Brasil. Quer dizer, que escola é essa que a gente tem hoje e que todos reclamam da questão fundamental que é a leitura e a escrita? Por que será que a garotada está chegando à oitava série, ao Ensino Médio e à Universidade sem ler, escrever e sem interpretar, no mundo de hoje em que as necessidades são outras? Não é o nosso caso. A maior parte dos nossos alunos não tem acesso à internet, mas no mundo de hoje, da comunicação, no mundo da informação, é completamente diferente. Então, existe uma defasagem grande do que a gente tem. Nós estamos no século XXI, mas, no espaço da escola, a gente ainda continua como? (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Segundo Tavares dos Santos (2001) os programas contra a violência escolar em diferentes países sugerem a tentativa de satisfação das necessidades dos

jovens. Nesta perspectiva cabe o exame de como os professores da Luther King percebem a questão.

Esta professora se manifesta discutindo o assunto na esfera municipal:

A estrutura educacional que nós temos não atende às necessidades dos alunos. Esta discussão é que a Secretaria deveria estar propondo às escolas. Ao invés de discussão se é ciclo, se é série, deveria parar e ver: o que é que nós temos que fazer? Eles não estão aprendendo. Então, o que é que a gente vai fazer para que eles aprendam? Que conteúdos são significativos? E como? [...] Eu acho que o grande nó é: como? E nós não atingimos essa comunidade. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

No ano de 2007 - conforme já informado na Introdução e no Capítulo 2 da presente dissertação – algumas iniciativas da Secretaria Municipal de Educação foram implantadas na Rede Pública de Educação do Município do Rio de Janeiro, a saber: a ampliação dos Ciclos de Formação para todo o Ensino Fundamental (até então só havia sido implantado o 1º Ciclo de Formação) e novas diretrizes para a avaliação escolar.

Observe-se nos diferentes depoimentos registrados na dissertação que as novas terminologias referentes aos ciclos ainda não foram incorporadas pelos diferentes atores da escola.

Durante todo o período de trabalho de campo os professores da Luther King se mostraram muito mobilizados e, em sua maioria, contrários às mudanças nos critérios para a avaliação escolar, conforme registros em Livro de Atas de reuniões de CE e COC. As alterações foram efetuadas por meio de Resoluções da SME em 2007 e os profissionais assinalam que tais disposições se deram após o início do ano letivo. Constata-se que, no decorrer do ano de 2007, diferentes Resoluções referentes à avaliação escolar foram propostas pela SME ou estiveram em vigor. Um grupo de 19 professores da Escola Municipal Reverendo Martin Luther King assinou um documento produzido sobre o assunto – Carta Aberta¹⁶⁴ – com reflexões e posicionamento a respeito de como se deu o processo de implantação dos dispositivos. Este documento foi encaminhado, inicialmente, à 2ª CRE e, em momento posterior, para outras entidades ou organizações, sendo uma delas o

¹⁶⁴ CARTA Aberta. Rio de Janeiro, 26 nov. 2007. Disponível em :<<http://www.sepe-rj.org.br>>. Acesso em 12 dez. 2007.

O documento foi assinado por 19 professores da Escola Municipal Reverendo Martin Luther King, constando, porém, nas Referências sem autoria para manter a opção assumida na presente dissertação de não identificar os atuais profissionais da instituição.

Sepe que, por sua vez, encaminhou-o à 4ª Promotoria de Justiça da Infância e da Juventude da Capital e manteve o texto em destaque no site por um período.

Cabe ressaltar que a discussão sobre a implantação de Ciclos ou de novas diretrizes de avaliação escolar não cabe ser aprofundada na presente dissertação que tem por objeto de estudo outra temática. Contudo, julgou-se pertinente trazer ao texto algumas considerações e sentimentos dos professores, já que na Carta Aberta (2007, p. 2, grifo dos autores) os professores caracterizam como violência impetrada pela SME determinada iniciativa, como destacado abaixo:

Mas que ironia! **Vocês, ausentes de todo o processo**, resolveram nos desrespeitar, nos desqualificar. Atitude tão antiética, tão descompromissada, tão irresponsável: **adulteraram os conceitos dados por nós a nossos alunos**. Que violência! Que arbitrariedade! Que abuso! Em nome do quê? De quem? Respaldados em que nos desautorizam?

Para que o texto em destaque se torne compreensível faz-se necessário expor a seqüência dos fatos, apresentada a seguir.

O ano letivo foi iniciado sob a vigência da Resolução SME nº 776¹⁶⁵, de 8 de abril de 2003. No final de abril foi publicada a Resolução SME nº 946¹⁶⁶, de 25 de abril de 2007.

Véspera do primeiro Conselho de Classe marcado para o dia nove de maio, chega o fato consumado: a Resolução 946, de 25 de abril de 2007, com ponto facultativo e feriado de 1º de Maio no meio, prejudicando tomar conhecimento dela. Cumpra-se!

É assim mesmo, cai de pára-quadras. Por que a surpresa? Onde ficou o discurso do respeito ao tempo de cada um? Neste caso o tempo foi o imediatismo. Os responsáveis pela formulação das novas diretrizes para

¹⁶⁵ PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME nº 776, de 8 de abril de 2003. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na rede pública do sistema municipal de ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Rio de Janeiro, 9 abr. 2003. Republicado em 14 abr. 2003.

O Art. 1º estabelece que a avaliação “deverá ser expressa através dos seguintes conceitos: O – Ótimo; MB – Muito Bom; B – Bom; R – Regular e I – Insatisfatório.” O Art. 10 define que “será considerado reprovado o aluno que, ao término do ano letivo, permanecer com conceito final I – Insatisfatório – na 3ª e na 4ª séries e nos componentes curriculares de 5ª a 8ª série.”

¹⁶⁶ PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME nº 946, de 25 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na rede pública do sistema municipal de ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Rio de Janeiro, 27 abr. 2007.

O Art. 2º estabelece que a avaliação “deverá ser expressa por meio dos seguintes conceitos: MB – Muito Bom; B – Bom; e R – Regular.” O Parágrafo único do mesmo artigo dispõe que: “Nos três Ciclos de Formação e no Programa de Educação de Jovens e Adultos I e II – PEJA I e PEJA II – será atribuído um conceito global ao aluno.” O Art. 10 explicita que a concepção de Ciclos de Formação pressupõe “a continuidade do processo de formação humana” e que “ao aluno que apresentar dificuldades durante o ano letivo deverão ser asseguradas atividades diversificadas de recuperação paralela, de forma a permitir ao aluno experienciar outras formas de ensino.” O Parágrafo único do mesmo artigo define: “Ao aluno que concluir um ciclo com conceito Regular (R) deverá ser efetivado pela Unidade Escolar trabalho pedagógico específico, no início do ano subsequente, desenvolvendo-se procedimentos de ensino diferentes daqueles utilizados no ano anterior e mais adequados às suas necessidades.”

avaliação provavelmente imaginaram: - Ah, não haverá problemas, eles mudam os conceitos, é tão simples. Professores e alunos produziram todo o processo e portanto o avaliaram com a lógica de cinco conceitos atribuídos a partir de cinco critérios. E agora? Imaginamos concluíram vocês: é só economizar. Transformar cinco em três. É como roupa. Uma para cada ocasião. Reformem. Peguem todo o trabalho realizado, toda a avaliação feita e troquem a letra. É só adequar. Vamos dar um exemplo:

O Conceito I – Insuficiente - foi aplicado pelo professor **quando o aluno não atingiu os objetivos propostos para o período** (Res. 776).

Agora, para vocês, o **I se transforma em R – Regular** (Res. 946) - **quando o aluno atingiu parcialmente os objetivos propostos para o período, tendo necessitado constantemente de atividades específicas de recuperação paralela.**

A lógica não é a mesma? Não é igualzinho? Então é só enxugar. É só transferir.

Talvez essa tenha sido a lógica para **vocês trocarem, adulterarem** os nossos conceitos. Quem sabe? [...] (CARTA..., 2007, p. 2, grifo dos autores).

Cai a Resolução 946. A Câmara dos Vereadores, pelo Decreto Legislativo nº 618, de 13 de junho de 2007, a derruba.

Se nada foi colocado no lugar, continuamos a cumprir a Resolução 776.

Vinte e nove de agosto, segundo Conselho de Classe.

Neste segundo COC, as representantes da 2ª CRE nos comunicaram que agora seriam registrados nos boletins dos alunos, para além do conceito global, os conceitos de cada disciplina, negados no primeiro COC. Nós já os anotávamos em nossos registros desde o primeiro COC, baseados na Resolução 776 e continuamos a fazê-lo. (CARTA..., 2007, p. 3).

Observa-se que os professores fazem referência ao Decreto Legislativo nº 618¹⁶⁷, de 13 de junho de 2007, anterior ao 2º Conselho de Classe. Algumas outras situações permearam o processo pedagógico. No dia do 2º COC da Luther King – 29/08/2007 - havia um mandado de segurança, impetrado pela Prefeitura do Rio contra o Decreto Legislativo nº 618/2007, causando dúvidas para alguns professores sobre que legislação estaria em vigor. O mandado foi, no entanto, indeferido pelo Tribunal de Justiça. Neste mesmo COC os professores cobravam os Objetivos dos Ciclos de Formação, que acabaram só chegando à escola para consulta em 20/09/2007, sendo esta consulta considerada extemporânea pelo grupo.

Os professores da Luther King promoveram reuniões com alunos e pais para explicar as alterações:

Voltando ao primeiro Conselho de Classe dentro do espírito do CUMPRÁ-SE, esqueceram até que, antes de aplicar a Resolução 946, o seu artigo 27 dizia que *“Os critérios de avaliação que constam da presente Resolução deverão ser do conhecimento de toda a comunidade escolar”*. E foi o que fizemos, descumprimos o calendário pois não realizamos o

¹⁶⁷ CÂMARA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. Decreto Legislativo nº 618, de 13 de junho de 2007. Sustenta os efeitos da Resolução nº 946, de 25 de abril de 2007, que “Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na rede pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências”. Diário Oficial do Município, Rio de Janeiro, 15 jun. 2007.

primeiro COC ocupando aquele espaço para discussão da Resolução e marcamos reunião de alunos, na quarta-feira 16 e de pais, no sábado 19.

E depois de ouvirmos alunos, pais e responsáveis, nossos pares professores, realizamos o primeiro COC no dia 30 de maio. Cumprimos a Res. 946 sim, mas protestando, marcando o desrespeito a que nos submeteram, e conscientemente nossos alunos receberam o conceito global MB.

Em reunião de alunos e pais, explicamos a atitude tomada, que foi compreendida e aceita por todos, que **ficaram cientes dos conceitos reais de cada disciplina registrados por nós**, que a Resolução 946 dispensou e não considerou aqueles conceitos que refletiram o resultado do nosso trabalho e o desempenho dos alunos neste período baseado na Resolução 776. (CARTA..., 2007, p. 2, grifo dos autores)

No momento em que deduziram estar em vigor a Resolução SME nº 776/2003 - por força de ter sido a Resolução nº 946/2007 sustada pelo Decreto Lei nº 618/2007 e o mandado da Prefeitura indeferido - tentaram lançar no sistema acadêmico os “conceitos reais” que tinham sido comunicados aos alunos e pais, mas não conseguiram porque o sistema só permitia o lançamento dos conceitos previstos na Resolução 946/2007. Alguns professores não aceitaram lançar conceitos diferentes de suas avaliações pelos motivos que apresentam na Carta Aberta. A escola encaminhou à 2ª CRE estes conceitos, mas a adequação foi efetuada pela 2ª CRE. Esta atitude foi considerada pelos professores como violência, conforme retratado no referido documento. Entende-se, aqui, uma concepção abrangente de violência que se aproxima das definições apresentadas nos trabalhos de Abramovay et al. (2002), Abramovay e Rua (2002), Minayo et al. (1999) e Tavares dos Santos (2001).

Os professores se referem ao ano de 2007 como muito difícil. Na realidade, ainda ocorreram outros desdobramentos sintetizados a seguir. Em meados de setembro foi publicada a Resolução SME nº 959¹⁶⁸, de 18 de setembro de 2007.

¹⁶⁸ PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME nº 959, de 18 de setembro de 2007. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na rede pública do sistema municipal de ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Rio de Janeiro, 19 set. 2007.

O Art. 2º estabelece que a avaliação “deverá ser expressa por meio dos seguintes conceitos: MB – Muito Bom; B – Bom; R – Regular; e RR – Registra Recomendações.” O Parágrafo 1º do mesmo artigo define que em todos os Ciclos e no PEJA I e II “será atribuído um conceito global ao aluno”. No Parágrafo 2º, ainda do Art.2º, é acrescentado que: “No período Final do 2º Ciclo de Formação e nos três períodos do 3º Ciclo de Formação, a atribuição do conceito global não exclui o registro do conceito do aluno em cada disciplina.” No Art. 3º explicita-se o critério para a atribuição do conceito RR introduzido nesta Resolução: “o aluno ainda não atingiu os objetivos mínimos propostos para o período, necessitando intensificar a recuperação paralela com novas e diferenciadas atividades.” Observa-se que o caput do Art. 10 é idêntico ao da Resolução SME nº 946/2007 e que o disposto no Parágrafo único da mesma Resolução passa a constituir o Parágrafo 2º do Art.10 da Resolução SME nº 959/2007. São introduzidos nesta última Resolução os parágrafos 1º e 3º. O Parágrafo 1º define que “nos períodos Inicial e Intermediário de cada Ciclo de Formação, o aluno que, ao final do ano letivo, for avaliado com conceito RR, deverá ter seu processo de desenvolvimento e aprendizagem sinalizado em relatório”,

Novamente ocorreu o movimento para sustá-la e foi aprovado na Câmara Municipal o Decreto Legislativo nº 654¹⁶⁹, de 14 de dezembro de 2007. Contudo, por força do Decreto nº 28878¹⁷⁰, de 14 de dezembro de 2007 (publicado, inclusive, em versão eletrônica do Diário Oficial do Município antes do Decreto Legislativo), a Resolução SME 959/2007 manteve-se em vigor.

Cabe registrar que nesta polêmica - que não diz respeito apenas à Luther King - estiveram envolvidos pais, alunos, professores, representantes da sociedade civil organizada, entidades de classes, parlamentares, advogados.

Em diversas reuniões realizadas na escola em 2007 este assunto ocupou um lugar central. Em diferentes entrevistas realizadas o tema se fazia presente.

Este ano está muito difícil até pela própria definição da Secretaria de Educação em relação aos conceitos. [...] Foi vendida uma imagem de aprovação automática. [...] O aluno se eximiu da sua responsabilidade com a educação. Ele achava que se estava presente estava aprovado. Não precisava fazer nada, era só vir à escola. [...] Só agora que ficou definido que a antiga quinta série e a antiga oitava série são as séries que podem reter o aluno. No restante não, é aprovação automática na sexta e na sétima. Então, eu acredito que essa aprovação automática está ajudando a tirar do aluno sua responsabilidade, seu compromisso, seu empenho com os estudos. Para que se empenhar se está aprovado? (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Eu não queria que meus filhos tivessem esse tipo de educação. [...] Eu não concordo com esse sistema de educação. [...] Aprovar sabendo ou não. Eu acho que não é justo. Eu acho que estão tirando os direitos do pobre. [...] Eu acho que os filhos dos pobres - aqueles que não podem pagar escola - já não têm direito a nada e vão ficar cada vez com menos direito ainda. Porque, veja bem, ele vai disputar uma vaga de um emprego e tem aquele que estudou na escola particular que passou sabendo. Então, a chance dele é maior do que os nossos alunos que passam sem saber. Hoje eles são crianças, mas são os adultos de amanhã. Então, eles precisam de conhecimento e de cultura [...] e eu acho que o município não oferece o satisfatório. (Funcionária).

Nós estamos vivendo este ano na escola uma violência brutal: a violência do desrespeito ao trabalho do profissional de educação com as imposições das Resoluções de aprovação automática sem que isso tenha sido

acrescentando-se a necessidade de ‘indicação, por parte do Conselho de Classe, de atividades de recuperação a serem desenvolvidas desde o início do ano letivo subsequente.’ Já o Parágrafo 3º do mesmo artigo sinaliza para a possibilidade de retenção no período Final de cada Ciclo: “O aluno que, ao término do período final de cada ciclo, obtiver conceito RR, terá sua enturmação definida para o ano letivo seguinte pelo Conselho de Classe, que indicará proposta de trabalho pedagógico que atenda suas necessidades educacionais já registradas em Relatório.”

¹⁶⁹ CÂMARA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. Decreto Legislativo nº 654, de 14 de dezembro de 2007. Sustenta os efeitos da Resolução nº 959, de 18 de setembro de 2007, que “Estabelece Diretrizes para a avaliação escolar na rede pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.” Diário Oficial da Câmara, Rio de Janeiro, 17 dez. 2007 e no Diário Oficial do Município em 19 dez. 2007.

¹⁷⁰ PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Decreto nº 28878, de 14 de dezembro de 2007. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na rede pública do sistema municipal de ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Diário Oficial do Município (versão eletrônica), Rio de Janeiro, 17 dez. 2007.

discutido com os interessados. Para mim, isso é uma grande violência. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

No final da Carta Aberta (p. 4) os professores questionam:

“Estamos interessados em saber [...], qual a nossa função nesta instituição pública?”

Tura (2000)¹⁷¹ relata em seu trabalho uma situação similar - reforma no sistema de avaliação da rede municipal ocorrida em 1996 – vivenciada no decorrer de pesquisa que realizava, na ocasião, em uma escola do município do Rio de Janeiro. Embora não se tenha falado em violência no referido estudo, alguns pontos parecem guardar semelhança com a presente investigação, sobretudo, no tocante à forma de implementação dos dispositivos originários da SME e às preocupações e reações dos docentes. São destacados, a seguir, alguns fragmentos do texto de Tura (2000):

Percebia-se pelos relatos dos professores que a forma como tradicionalmente ocorreu a relação entre a Secretaria Municipal de Educação e as escolas da rede pública municipal resultou em muitos conflitos entre a escola e a CRE. Por isso, qualquer determinação tendia a ser mal vista *a priori*. (TURA, 2000, p. 51, grifo da autora).

A autora ressalta que “os professores tinham suas razões para pensar assim. Razões que foram sendo gestadas, paulatinamente, à medida que observavam o processo de sucateamento do ensino público nestas últimas décadas.” (TURA, 2000, p. 52). Acrescenta que:

O certo é que essa resolução ‘caiu’ sobre os professores e eles estavam reagindo por não terem sido ouvidos, por não se levar em consideração os problemas estruturais da escola pública do município do Rio de Janeiro, por terem que se ajustar aos *comunicados*, apesar de não perceberem a justiça deles. [...]

Para começar, chegou com o ano letivo já iniciado e as regras de convivência e negociações entre alunos e professores já estabelecidas. [...] (TURA, 2000, p. 55, grifo da autora).

Verifica-se a estreita correlação entre os fragmentos da Carta Aberta e o texto de Tura (2000). Contudo, as semelhanças não se esgotam nestes fragmentos, como pode ser constatado em outros trechos:

O assunto incomodava muito e alguns professores não se satisfiziam em apenas serem informados a respeito do que fora decidido na Secretaria de Educação, tinham suas opiniões, crenças e valores, estavam apoiados em sua prática docente. (TURA, 2000, p. 54).

¹⁷¹ TURA, Maria de Lourdes Rangel. O olhar que não quer ver: histórias da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Cabe registrar que diferentes trabalhos enfatizam a importância de que os professores estejam envolvidos nos debates e discussões, enfim, que seja considerado o saber docente. Como bem reflete Tura (2000, p. 55, grifo da autora):

Há que se levar em consideração, outrossim, que os professores se sentem bastante desprestigiados pelas precárias condições de seu trabalho e o fato de se 'baixar' uma normatização sobre o sistema de avaliação redundava em mais uma perda de status. A autonomia docente era posta em xeque. O rígido controle do trabalho do professor – sempre existente, mas pouco explicitado – veio, então, à tona de forma contundente. Os especialistas e as instâncias superiores da administração escolar não ouviram os professores.

Retoma-se, aqui, a questão já apontada anteriormente que diz respeito à perda de poder e status dos docentes e à necessidade de fortalecimento dos professores e das instituições escolares. Isso não significa que idéias cristalizadas devam ser mantidas, que não seja possível propor mudanças. Uma das frases finais do trabalho de Tura (2000) remete ao que também se pode “ler” na Carta Aberta, ou seja, a necessidade de tempo para que os professores tenham condições de refletir sobre suas práticas, amadurecer idéias. Nas palavras da autora percebe-se, ainda, a concepção do professor e dos alunos como sujeitos ativos neste processo de transformar e transformar-se:

É preciso que se transformem as expectativas dos níveis centrais e regionais da administração escolar, que se creia mais na capacidade dos professores e alunos encontrarem soluções para seus problemas, que se facilite a construção de um *modus vivendi* que dê tempo para pensar, analisar, refletir sobre as coisas da escola e seus atores. (TURA, 2000, p. 201, grifo da autora).

Cabe lembrar que outros autores - como, por exemplo, Guimarães (2003) - tecem considerações sobre a verticalização e o centralismo dos sistemas educacionais e a reação dos professores de resistente oposição.

Registre-se, ainda, que - conforme ressaltado por Sposito (2001) e Gonçalves e Sposito (2002) - as orientações iniciais de enfrentamento da violência no espaço escolar pretendiam implementar práticas menos autoritárias no interior das escolas, visando ações e gestões democráticas. Deduz-se que o diálogo e parcerias poderiam ser mais eficazes do que ações que fragilizem relações. Alguns questionamentos parecem pertinentes. Como os docentes podem adotar práticas democráticas que não vivenciam no exercício de sua profissão? Como esperar dos professores a crença nos alunos como produtores se eles mesmos não são vistos

desta forma? Qual o motivo da insistência neste tipo de relação entre SME, CRE e docentes se diferentes pesquisas já têm apontado seus prejuízos?

A seguir, são retomados outros depoimentos dos atores da Luther King. Uma das professoras afirma: “Tem alunos que querem, estão a fim. Então, por estes alunos eu luto”. Reflete, a seguir, sobre como tenta lidar com o desinteresse dos demais alunos para evitar que este fator interfira no seu trabalho:

E um dos motivos de meu empenho é olhar para a sala e ver que tem alunos que querem. [...] Agora, muitos não querem e eu não olho por este lado. O importante é poder desempenhar o meu papel, incentivando para ver se outros vão pelo mesmo caminho [...] (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Informa que todo o seu percurso escolar foi efetuado em escolas públicas e que, com esta formação, conseguiu ingressar na Universidade sem necessidade de curso pré-vestibular. Afirma desta forma, sua crença na escola pública, mas aponta mudanças na situação:

É uma pena porque não há interesse político e a gente sabe que a sociedade não tem interesse em dar qualidade à escola pública como no passado. A gente sabe, também, que com isso a escola privada e os cursinhos acabam ganhando, capitalizando com a derrota dos alunos das escolas públicas. Tem muita gente ganhando em cima disso. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

O trabalho de Guimarães (2003) pode servir como eixo na discussão sobre o papel da escola, sobre as suas funções. Com muita clareza a autora coloca a escola pública como espaço que deveria ser capaz de promover a efetiva incorporação dos alunos à cidadania, ressaltando que para atingir este objetivo precisaria proporcionar referenciais normativos de integração e instrumentos cognitivos que fossem capazes de promover a inserção destes alunos na vida social e cultural. Cabe verificar como estes processos se dão na Luther King e se, de fato, promovem a inserção dos alunos na vida social e cultural.

São recorrentes na Luther King as falas no sentido de que a criança precisa estar ocupada durante todo o tempo de sua permanência na instituição. Uma das funcionárias avalia que os alunos deveriam ter uma atividade extra, que deveria haver um esquema para quando os professores não podem vir por estarem, por exemplo, doentes. Sugere jogos tais como mesa de pingue-pongue ou de “totó”. Esclarece, no entanto, que exigiria a coordenação de um adulto, o que considera inviável com o quantitativo de funcionários atuais. Lembra que vários alunos aproveitam o tempo ocioso no pátio para pular o muro. E conclui:

“Não é só brincar. Tem que mostrar pra eles que estão aqui para aprender. [...] Os alunos têm muita falta de interesse [...] porque a oferta é pouca. [...] Tinha que ter alguma coisa que prendesse mais eles na escola”. (Funcionária).

Nos depoimentos das professoras emergem outras percepções e sentidos da escola:

Eu acho que a maioria ainda vê a escola como um caminho, uma possibilidade de competir num mercado global. Aquela fala que escola vai dar dinheiro, a escola vai dar ascensão econômica, não! [...] Eu falo em sala de aula que a escola é um caminho que vai permitir competir por um emprego. Não que você vá ser rico trabalhando. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

A gente fala sempre para eles que para tentar entender esse mundo tem que conhecer. [...] Há o dilema se eles vão ser consumidores ou se eles vão ser co-participadores desse mundo. Então, é uma “escolha”, entre aspas. Ela se dá para eles. [...] Eu acho que a escola não resolve o problema de ninguém, mas ela aumenta o leque de escolha. E eu acho que a gente vive, enquanto ser humano, por oportunidade de escolha. [...] Porque conhecendo mais, você pode escolher. Eu acho que é isso que nos faz humanos. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Eu quero que eles [os alunos] pensem, reflitam, questionem, raciocinem, que tenham autonomia. Todo aluno meu sabe o que significa a palavra autonomia. Quero que eles sejam capazes de perceber que não existe uma única visão, mas que para terem autonomia precisam ter várias leituras de mundo. O aluno tem que ter estas leituras para que possa formar a sua visão, o seu pensamento. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Este conjunto de depoimentos reúne idéias presentes em outros estudos. Em Nunes (2003) encontra-se a referência à difícil mobilidade social na sociedade brasileira; Novaes (2006) pontua que os jovens já não acreditam no “mito da escolaridade”; Abramovay e Rua (2002) reforçam que a ideologia que anteriormente sustentava a escola vem sendo questionada; Charlot (2005a) apresenta sua concepção de educação como um triplo processo de humanização, ressaltando a importância da apropriação de saberes que favoreçam o entendimento do mundo e de referências que permitam a construção de relações com os outros e com o mundo.

Uma das professoras reflete sobre algumas condições que permitiriam um maior interesse dos alunos e, inclusive, contribuiriam para minimizar as práticas de violência no contexto escolar: “se eles ficassem mais tempo dentro da escola”, envolvidos em “oficinas, cursos de idiomas”, “atividades esportivas”; “se tivesse algum trabalho de integração família/escola”, “palestras”. Inclui nas sugestões: “voltar a escola profissionalizante mesmo.”. E questiona: “Mas quem iria implantar isso?” (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Percebe-se no questionamento final da professora que estaria pensando sobre condições hipotéticas, que em muito se distanciariam da situação atual da Luther King. Cabe sublinhar que algumas destas sugestões – ou similares - foram apontadas, também, por outros informantes e algumas delas coincidem com as proposições de programas contra a violência escolar de diferentes países apresentadas por Tavares dos Santos (2001). Nestas proposições enfatiza-se, dentre outros pontos, a preocupação com a programação, em conjunto com a comunidade, de um tempo não escolar a ser assumido pela escola. Tentando se situar nas condições reais a professora menciona o Projeto Rádio Escola¹⁷² como uma opção interessante que teria início na escola ainda em 2007. Avalia como uma possibilidade de manter o aluno dentro da escola e de trabalho com o adolescente sobre o futuro. Comenta que “muitos adolescentes não pensam no amanhã, [...] não têm preocupação com o futuro.” Efetua uma análise estabelecendo relações entre as aspirações dos alunos e o nível de escolaridade dos pais, cabendo lembrar que no PPP 2007 consta que o nível de escolaridade dos pais que prevalece na comunidade é o de Ensino Fundamental incompleto. A professora observa que muitos estudantes da Luther King “acham que ter só o ensino fundamental basta para eles”. Complementa: “eles pensam muito pequeno.” Atribui esta forma de pensar à falta de informação e à baixa escolaridade dos pais e dos vizinhos da comunidade onde moram, o que coincide com conclusões dos trabalhos de

¹⁷² O Projeto Central de Rádio Escola Rio se efetua em parceria com as secretarias municipais de Assistência Social, Educação e Secretaria Especial de Comunicação Social e foi iniciado em 2004 em algumas escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Tem como objetivo levar aos alunos o conhecimento de técnicas profissionais envolvidas na produção de um programa de rádio. É montado na escola um estúdio de rádio com todo o equipamento necessário, que permanece, após a capacitação dos alunos, no local. Os alunos do ensino fundamental inscritos são orientados por profissional vinculado ao projeto (uma ou duas vezes na semana), em horário oposto ao que estão matriculados no colégio e mediante autorização dos responsáveis. Aqueles que se destacam passam a funcionar como monitores. Ao final, os participantes recebem um diploma de capacitação. Envolve aprendizados diversos como: produção de textos para rádio, reportagens, vinhetas, técnicas de aproximação com pessoas que se pretenda entrevistar, locução, além do manuseio dos equipamentos (sonoplastia, mixagem etc.). São instaladas caixas de som no entorno da unidade escolar para permitir a interação com a comunidade (com veiculação de informações de utilidade pública), embora não se caracterize como uma rádio comunitária. Segundo informações da equipe que apresentou o projeto na escola há interesse da UNESCO em divulgar a experiência em outros países por representar alternativa – além das práticas esportivas – para os jovens. Alguns ex-alunos de escolas que participaram do projeto já estão atuando profissionalmente em outros espaços. Além da possibilidade de inserção posterior no mercado de trabalho, o projeto tem permitido fortalecimento das relações entre alunos e professores e com a escola.

Na Luther King foram realizadas – no período de pesquisa em campo - reuniões com professores e alunos para informações sobre o projeto. As inscrições para os alunos se iniciaram em 21 de novembro de 2007, com abertura de 30 vagas. Não foi possível acompanhar a evolução da proposta em virtude do encerramento das atividades de campo no início de dezembro.

Guimarães (2003) e Paiva (1992) sobre a relação entre a formação de expectativas escolares e o ambiente familiar. Menciona um exemplo:

“O fato de eles saberem [...] que tem advogado competindo [...], como teve ano passado, uma advogada num concurso para gari... na Comlurb tinha uma advogada competindo a uma vaga. Então eles acabam falando assim: *se formar pra quê?*” (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Cabe lembrar que nas pesquisas de Guimarães (2003) - realizada em duas escolas municipais do Rio de Janeiro - e de Paiva (1992) também foram encontrados resultados semelhantes, ou seja, os alunos não percebiam uma utilidade e sentido para o estudo. Verifica-se que na Luther King parece haver entre os alunos diferentes percepções sobre o sentido do estudo, pois nas falas das alunas entrevistadas surgiram comentários sobre a necessidade do estudo para o ingresso no mundo do trabalho, embora parecessem reproduzir as orientações dos seus mestres.

A professora avalia que as condições familiares não incentivam ao estudo e, paralelamente, causam “muito complexo.” Conclui que, na escola, “a gente tem que incentivar.”

Interessa, aqui, retomar algumas relações estabelecidas por Cardia (1997) que parecem indicar uma retroalimentação de dificuldades: a combinação de violência no local de moradia associada à violência doméstica produz conseqüências na capacidade de integração às normas escolares e no desempenho escolar. O fracasso escolar, por sua vez, acentua a baixa auto-estima e a motivação para as atividades escolares. A pesquisa evidencia, ainda, as falhas na socialização familiar, transferindo-se esta responsabilidade, em vários casos, para a escola. A baixa auto-estima associa-se a algumas situações de violência na escola, pois muitas brigas se iniciam por motivos banais e o que se tenta preservar nestas ações é a auto-imagem e o respeito dos outros. A autora observa que nem sempre ocorre este conjunto de situações. Como já visto anteriormente o papel moderador da família em casos de violência no local de moradia parece ser relevante. Por outro lado, as pesquisas de Guimarães (2003) e Paiva (1992) sublinham aspectos que, por vezes, se superpõem aos apresentados por Cardia (1997), somando-se, assim, a estes fatores a dificuldade da família na formação de expectativas em relação ao estudo e no seu acompanhamento. Em uma das turmas observadas na escola alguns alunos apresentavam este perfil. Quando estes fatores se entrelaçam ainda

a outros - como, por exemplo, o número elevado de estudantes no grupo, a insuficiência de recursos humanos dificultando um trabalho alternativo - as condições favoráveis à violência se agravam. Neste grupo eram freqüentes as manifestações de violência. Todos os aspectos mencionados se faziam presentes, mas não apenas estes. O que se constatou foi um somatório de fatores externos e internos.

Um dos entrevistados – representante do CEC - relata que procura incentivar os alunos com conversas. Cita, como exemplo, o estímulo a partir de atividade esportiva. Explica que alguns alunos praticam basquete na Associação de Veteranos - vizinha ao colégio – e que “de vez em quando, a criança tem que apresentar lá a declaração do colégio”. Complementa que pela declaração “eles vêm lá a porcentagem de faltas e o conceito”. Nestes casos procura mostrar para o aluno que se não tiver “boas notas”, “eles tiram do basquete”. Cabe considerar, no entanto, que o estímulo neste sentido pode ter um efeito funcional, mas condiciona o investimento no desempenho escolar a algo externo à escola. A motivação está na atividade esportiva e não na escola.

É interessante observar que vários atores da Luther King fazem referências aos anos iniciais da instituição e à década de 1980, pontuando que as atividades profissionalizantes, dentre outras, contribuía para que o trabalho da escola fosse considerado como de melhor qualidade. Ressaltam o envolvimento dos alunos nestas atividades e lamentam que tenham se encerrado. Comentam que os professores que orientavam antigamente estas atividades foram alocados em instituições e cursos voltados para a formação para o trabalho. Alguns mencionam que o aluno já saía da escola naquela época com plenas condições de assumir uma atividade técnica, por exemplo. Apesar das inúmeras discussões que se deram posteriormente sobre o ensino profissionalizante, parece ter ficado na memória de parte dos atores da Luther King o registro de um período em que a escola conseguiu cumprir o seu papel ou atender à demanda da sociedade. Atualmente, percebem que os alunos não estão devidamente preparados para competir por uma vaga nas Universidades e até mesmo no mercado de trabalho, aproximando-se de conclusões apresentadas no trabalho de Guimarães (2003). Acredita-se que este fator acentue o desejo de oferecer aos alunos alguma opção para suas vidas, vislumbrada pelos profissionais por meio do retorno a algo que, em algum momento, já foi considerado eficaz. Cabe sublinhar que não são todos que expressam este desejo do retorno ao

ensino profissionalizante. Contudo, em contatos informais, alguns questionam a existência na escola de, por exemplo, um forno de cerâmica sem uso. Houve, ainda, quem sugerisse a limpeza do local onde estão guardados estes materiais e a organização de um local de exposição, como “memória da escola”.

Se comparados os dados apresentados no Capítulo 2 da presente dissertação - referentes à década de 1980 e à década atual - verifica-se que a diferença vai além dos recursos humanos. Duas décadas depois, considerando-se as observações e os depoimentos incluídos no decorrer do presente capítulo, é possível constatar que as condições físicas encontram-se em pior estado, já que na década de 1980 a escola passou por uma reforma geral; que os equipamentos – na época anterior numerosos e diversificados – são atualmente insuficientes; que a oferta de atividades foi reduzida. Ao prosseguir na comparação depara-se com um dado já existente na década de 1980, qual seja, o problema da evasão e dos alunos faltosos. Este dado indica que, apesar de melhores condições, naquele período a escola também tinha dificuldades a enfrentar. Cabe retomar, aqui, o trabalho de Guimarães (2003), que pontua os elevados índices de evasão escolar e repetência como fatores que interferem na possibilidade de se oferecer uma escolaridade mais prolongada para as crianças originárias dos níveis mais baixos da pirâmide socioeconômica. Contudo, é inegável que as escolas e os professores vêm passando por um processo de perda de prestígio e poder. (ABRAMOVAY; RUA, 2002; CARDIA, 1997; PAIVA, 1992). E o que foi colocado no lugar das perdas? As dificuldades já existentes – com pequenas exceções - persistiram e a escola se vê com menos recursos e suportes para enfrentá-las.

Um dos responsáveis pela administração escolar sugere envolvimento dos docentes propondo opções de atividades que sejam atraentes para os alunos e permitam a participação dos mesmos.

Comenta sobre a necessidade dos profissionais acreditarem na possibilidade de organização dos estudantes e do trabalho voltado para a autonomia:

“Pessoas que fizessem isso, [...] porque aqui eles têm que ter autonomia, desenvolver a sua autonomia [...] As crianças se organizam. Nós é que pensamos que eles não vão se organizar e não vão conseguir”. (Responsável pela administração escolar).

Foi mencionado um fato que contou com o envolvimento dos adolescentes: eles se organizaram e tomaram a iniciativa de convidar a seleção feminina brasileira

de basquete para um encontro na Luther King. Descobriram que os treinos desta equipe para os Jogos Pan-americanos (PAN) estavam sendo realizados na Associação de Veteranos do Rio de Janeiro - vizinha à escola - e tiveram a idéia da realização do evento. Cabe ressaltar que os alunos já estavam participando de um projeto na escola com a temática do PAN. O exemplo relatado se deu antes do início do trabalho de campo, mas as notícias sobre este encontro foram registradas em sites, havendo na escola a cópia impressa. No início de agosto ainda era possível observar, na entrada da escola, um mural sobre o PAN com trabalhos realizados pelas crianças. O assunto parece ter despertado o interesse dos estudantes.

Um dos funcionários considera fundamental “fortalecer as crianças e a educação”, sobretudo, diante da insegurança e de outras condições adversas que os alunos vivem em suas comunidades. Sublinha como fundamentais: “educação, esporte e lazer” (Funcionário).

Em inúmeros depoimentos registrados neste capítulo foram recorrentes as falas sobre a situação de abandono da escola e dos alunos, sobre o que a escola não tem, sobre o que os alunos e famílias “não têm” ou “não fazem”. Igualmente foram recorrentes os depoimentos com falas sobre “se tivesse”, “se fizessem”, indicando, também, ausências. Esta constatação remete à leitura negativa que Charlot (2005a) sublinha existir nas escolas. O autor pondera sobre a necessidade de inverter o processo, considerando a lógica dos alunos e das famílias. Cabe acrescentar que, em diferentes assuntos tratados, procurou-se trazer para o texto algumas falas que destoavam das recorrências, que apontavam em outras direções, na intenção de que pudessem iluminar novas perspectivas de compreensão ou de ação. Em alguns momentos estes depoimentos podem ser entendidos como um assumir que as situações existem, mas não engessam a escola. Em outros, pontuar que a instituição tem descontinuidades ou contradições em suas ações, que não impedem que sejam discutidas e repensadas. Há também iniciativas de alguns docentes como, por exemplo, de uma professora de História e outra de Geografia, que estabeleceram uma parceria pontual e ousaram desafiar as adversidades, como registrado abaixo:

“Vamos pular o muro da escola. E aí, nós fomos. Recebemos um convite da UFRJ¹⁷³, que nos acolheu.” (Professora do 3º Ciclo de Formação).

¹⁷³ Universidade Federal do Rio de Janeiro.

As professoras assumem a lógica dos estudantes – pular o muro da escola – mas o fazem junto com os alunos, em parceria com uma Universidade, considerando que “os alunos merecem ser vistos e verem outros mundos”.

Uma delas explica como se deu este processo. Encontra-se, a seguir, uma síntese mesclada com as falas da professora. Cada atividade realizada, “cada temática desenvolvida nas aulas de História e Geografia, tem como sistematização uma produção criativa: tudo feito em sala de aula”. Surgiu a idéia de realizar um evento – Amostra Histórico-Geográfica – no intuito de tornar público o trabalho construído por essas duas professoras cotidianamente com seus alunos..

As duas primeiras Amostras - em 2000 e 2001 - foram realizadas dentro da própria escola. No ano seguinte é que se deu a decisão de pular o muro.

Até o ano passado a gente fez a Amostra lá [na UFRJ]. [...] Eles nos dão todo o suporte e têm o maior carinho conosco. Procuram o melhor espaço, transportam os alunos nos ônibus da UFRJ, há três anos fazem nossos cartazes, convite, folder, tudo. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Para este evento “nós não selecionamos o melhor trabalho”, “toda a produção é levada”. Complementa que “a única seleção é a do desenho da capa do folder e do cartaz, desenho do tema que dá título à Amostra: os alunos criam os desenhos e escolhem aquele que entendem refletir melhor a idéia do título.” (Professora do 3º Ciclo de Formação). No folder são incluídas, quando possível, frases dos estudantes, entremeadas com as de representantes da UFRJ. “Os alunos que compõem mesas de debates escrevem seus textos sem a intervenção” das professoras, participam de discussões e atuam como mediadores em debates com a presença do sub-reitor, do diretor do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, de professores universitários da UFRJ. Cada Amostra tem um tema, desenvolvido durante o ano “ou que reflete os destaques do trabalho daquele ano letivo”. Em geral o evento tem duração de três dias e envolve, ainda, outras atividades, tais como: apresentação de composições musicais ou encenação de peça, oficinas, etc.

É um investimento que nós fazemos para que eles percebam que existem outras oportunidades na vida e que eles têm condições de estar dentro do espaço da Universidade mostrando o trabalho deles. [...] Quem brilha são eles. Você imagina o que é a garotada daqui da escola sentar num salão nobre de uma Universidade, expor suas idéias. Eles ficam encantados! [...] Então, nos dá muito trabalho, mas também muita alegria: o prazer de ver a satisfação deles, as avaliações que eles fazem do evento. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Nas falas da professora percebe-se a concepção do aluno como produtor, a intenção de expandir a visão de mundo, além de dar visibilidade a cada um dos

estudantes, de permitir a efetiva participação - inclusive na tomada de decisões - e elevar a auto-estima. Cabe registrar que algumas pesquisas - como, por exemplo, de Abramovay (2003) - apontam este conjunto de ações, somado às parcerias estabelecidas dentro e fora da escola, como caminhos para o enfrentamento ou a minimização de práticas de violência no contexto escolar quando assumidos no coletivo da instituição. Nota-se, contudo, que na Luther King estas iniciativas ainda não foram incorporadas como uma prática coletiva. Nos depoimentos dos demais informantes as descrições não trazem este olhar de “brilho dos alunos”, se assemelhando mais com as descrições efetuadas por outros autores, como Paiva (1992), que identificam nas escolas públicas a prevalência de alunos desinteressados, alheios às atividades. Em contatos informais, por vezes, ouvia-se mais algumas distinções: poucos alunos em cada turma que demonstravam interesse em sala e estudavam em casa; um grupo “razoável” que poderia “render mais se estudasse” e outros que faziam da escola um “clube” ou o “quintal de casa” (expressões utilizadas pelos professores).

No ano de 2007 a Amostra não foi realizada. A professora justifica que este foi “um ano que não começou”, [...] “foi o ano do balde de água fria”, referências estas relacionadas às ações da CRE e SME já descritas. Contudo, a parceria entre as duas docentes - que já acontece desde 2000 - permaneceu. Embora pontual no espaço da escola, o trabalho desenvolvido expressa a ação e a vontade de fazer acontecer destas profissionais.

Outra professora atua, na disciplina de Ciências, de forma similar às professoras de História e Geografia, com propostas criativas e significativas, que permitem dar visibilidade aos alunos e às suas produções. Em parceria com o Instituto de Física da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) seus alunos apresentam trabalhos na referida Universidade. Exemplos de sua prática cotidiana foram, inclusive, exibidos no decorrer do mês de agosto de 2007 no Canal Futura¹⁷⁴.

No final do período de observação em campo foi visível o interesse de grupos de alunos em atividade proposta pela professora de Artes Cênicas.

Percebe-se que há na escola um grupo comprometido com a educação pública, com a Unidade Escolar e com as ações empreendidas. Os compromissos envolvem assiduidade, pontualidade, preocupação com a qualidade das propostas

¹⁷⁴ Apresentações de gravação sob o título “O bom jeitinho brasileiro” em 15/08/2007 às 22:30 horas; 17/08/2007 e 19/08/2007 às 16:30 horas e 21/08/2007 às 20:30 horas.

de trabalho, com as possibilidades de relações com o cotidiano dos alunos, envolvimento nas atividades da escola. Dentro deste grupo podem ser identificadas sub-divisões. Alguns professores assumem posições de liderança em discussões realizadas em reuniões coletivas e procuram refletir sobre vários aspectos das questões colocadas. Buscam parcerias em trabalhos (dentro e/ou fora da Unidade Escolar), valorizam a participação e as produções dos alunos, demonstram respeito, afetividade e procuram estabelecer o diálogo nos contatos com os mesmos. Implementam formas alternativas de trabalho, com propostas criativas. Estão sempre em busca de oportunidades diferentes e enriquecedoras para os alunos. Utilizam outros espaços (sala de leitura, sala de vídeo e até mesmo jogo no pátio relacionado ao assunto trabalhado) e equipamentos da escola (como, por exemplo, de projeção de vídeos, apesar do número reduzido na escola e das falhas dos equipamentos). Cabe ressaltar que poucos professores atuam constantemente desta forma. A maior parcela assume as atividades docentes de forma mais tradicional e menos dinâmica. Por vezes são intercaladas em sua prática algumas ações semelhantes às descritas neste parágrafo, mas não se pode afirmar que representem a tônica de seu trabalho.

E, finalmente, existem profissionais que se conduzem de forma menos comprometida. Neste grupo estão incluídos alguns professores que, segundo os próprios colegas, ou faltam e são impontuais, ou “enrolam” e “não dão aula” e/ou assumem posturas com os alunos com as quais não concordam. Percebe-se nos comentários dos docentes que existem diferenças que são aceitáveis entre eles e outras que não toleram.

As salas de aula convencionais das turmas observadas do 2º e 3º Ciclos de Formação estão organizadas em fileiras de carteiras dispostas em duplas. A maioria dos professores permite que haja a comunicação entre os alunos. Não há quantidade suficiente de livros para todos os alunos e os mesmos são distribuídos, geralmente, para as duplas. Cada aluno realiza a tarefa em seu caderno. Determinadas tarefas são realizadas em duplas. Alguns professores registram no quadro propostas ou até mesmo partes de textos para serem copiados. Existem variações na dinâmica de atendimento aos alunos: em algumas aulas o professor caminha pela sala verificando a execução da tarefa; determinados professores atendem na mesa do aluno quando chamados para retirar dúvidas; outros se colocam à disposição para recebê-los, individualmente ou em pequenos grupos, em

sua mesa. Por vezes, ao final da tarefa, discutem coletivamente as respostas dadas pelos alunos.

Estas salas de aula convencionais utilizadas pelo 2º e 3º Ciclo de Formação não são atraentes em seu aspecto físico. O mobiliário está em mau estado de conservação, com a fórmica de revestimento faltando pedaços e, sobretudo as cadeiras e as laterais das mesas, repletas de pichações. Nas paredes de algumas destas salas podem ser encontradas pichações, porém bem mais discretas. Cabe registrar que este assunto é tratado de forma mais detalhada no decorrer do capítulo. Algumas salas são bastante amplas, com possibilidades de diferentes arranjos de carteiras; outras acomodam maior número de alunos e a movimentação do mobiliário seria mais difícil. Contudo, nas aulas observadas, não foram efetuadas alterações na disposição das carteiras. Determinados professores tentam ultrapassar os problemas da escola (quantidade insuficiente de livro didático, defeito na máquina de xérox, falhas nos equipamentos de vídeo, falta de computadores para uso dos alunos etc.) com outras soluções. Alguns relatam sobre trabalho com jornais que trazem de casa, propostas de jogos confeccionados pelo próprio professor ou de pesquisas que não exijam gastos financeiros de alunos. Outros pagam com seus recursos pessoais reproduções de material didático (fichas ou proposições de trabalho). Foi possível observar uma professora utilizando o mimeógrafo da escola e outra fazendo um revezamento entre os alunos para que fossem lavados os coletes usados na Educação Física.

Os docentes que trabalham em salas diferenciadas (Laboratório, Sala ambiente de História e Geografia, Sala de leitura) costumam utilizar outras opções de organização. A sala ambiente de História e Geografia, por exemplo, está organizada para trabalhos em grupo e parece ser um dos locais mais agradáveis e aconchegantes da escola: pintura das paredes e mobiliário em bom estado de conservação, materiais organizados, vasos de plantas etc. As professoras trabalham nesta sala com fundo musical.

Durante o período de trabalho de campo foram desenvolvidos na escola alguns Projetos Culturais 2007¹⁷⁵, originários da E-DGED/DEF da SME. Exemplares de produções – Contos e Poesias - permaneceram expostos em mural na escada.

¹⁷⁵ Envolve várias propostas, tais como: Projeto ContAÇÃO que visa estimular os alunos no gênero discursivo do conto; POESIA na ESCOLA 2007; programação sobre Folclore e projeto Brinquedos e brincadeiras; Mostra de Fragmentos Cênicos 2007.

Em outras ocasiões os trabalhos foram expostos em determinado local apenas no dia do evento programado. Observou-se, contudo, que nos murais das salas de aula convencionais das turmas observadas não havia qualquer trabalho de aluno ou de grupo exposto. A única identificação dos grupos encontra-se na parte externa de cada sala, com a referência das turmas que fazem uso daquele espaço. Parecem salas “sem pertencimento”. Em tópico anterior foi apresentada a explicação de um dos responsáveis pela administração escolar para este fato, ou seja, os murais estavam destruídos por cupins. Cabe registrar, no entanto, que vários autores – como, por exemplo, Abramovay (2003) e Tavares dos Santos (2001) – sublinham a necessidade de dar visibilidade aos alunos, de valorizar suas produções, de estimular o sentimento de pertencimento à escola, de investir nas possibilidades de interação e fortalecimento de vínculos afetivos, de promover oportunidades de ajuda mútua escolar. Considerando que um dos aspectos ressaltados neste tópico diz respeito exatamente à dificuldade em fazer com que os alunos cheguem às salas de aula e se envolvam nas atividades, acredita-se que seria interessante e relevante tornar este espaço mais atraente para os alunos, que os mesmos pudessem participar da confecção dos murais, escolher o que desejar expor, que pudessem sentir que a sala é, de fato, um espaço para eles.

Em contatos informais e entrevistas foram constatadas visões contraditórias em relação à resposta dos estudantes em determinadas situações. Um dos representantes da administração escolar afirma que eles se interessam por tudo que seja oferecido. Cita como exemplo a presença – que considerou significativa – de alunos para as Olimpíadas de Matemática. Uma das professoras, no entanto, afirma que já organizou visitas a outros espaços e/ou passeios e poucos compareceram quando a programação se deu em horário oposto ao de estudo. O Projeto Rádio Escola – mencionado em um dos depoimentos – parece não ter mobilizado o quantitativo de alunos esperado pela escola, apesar do investimento efetuado envolvendo discentes e docentes em reuniões antes do início do mesmo. Em uma das reuniões que antecederam o início das atividades chegou-se a pensar em estabelecer critérios para a composição do primeiro grupo se as inscrições fossem superiores ao número de vagas. Observou-se, no entanto, que o limite de 30 participantes ainda não tinha sido atingido (mas estava próximo) por ocasião da segunda aula do Projeto. Cabe registrar que a evolução só foi acompanhada até esta etapa em virtude do encerramento do trabalho de pesquisa em campo.

Com muita tristeza e decepção os adolescentes tiveram, em meados de agosto, uma atividade programada suspensa, pois a Supervia não autorizou a gratuidade para a ida aos Jogos do Parapan-americanos Rio 2007¹⁷⁶.

Os alunos participaram do XVI Jogos Estudantis da Cidade do Rio de Janeiro 2007, da festa do Folclore, de atividades comemorativas do Dia da Criança organizadas pelos professores (bolo, guaraná e sessão de filmes para as turmas de 2º e 3º Ciclos de Formação). Todos os grupos participaram da atividade que contou com a presença da escritora Fátima Miguez na Luther King. Este encontro foi preparado com antecedência, com divulgação de livros de autoria da escritora para que os docentes pudessem planejar um trabalho e envolver as crianças e adolescentes.

O grupo da Classe Especial de Deficiente Auditivo (DA) participou do 1º Encontro de surdos da 2ª CRE, que foi realizado na Luther King, contando com a presença de estudantes de mais algumas escolas da rede municipal. Um evento marcante pelo respeito aos alunos e seus familiares e pelo significado das experiências compartilhadas. Em contatos informais obteve-se a informação de que a Luther King já havia promovido, anteriormente, um encontro semelhante com a participação de alunos de outros estabelecimentos, não restritos à rede municipal.

Algumas turmas foram ao cinema, por exemplo, no período do “Festival do Rio 2007”; um grupo esteve presente à 13ª edição da Mostra VER CIÊNCIA CCBB Rio (Centro Cultural do Banco do Brasil / Rio de Janeiro); parte de uma turma esteve na semana do Dia da Criança assistindo a uma peça no Teatro Ziembinski. Nota-se que em tais atividades são poucas as turmas incluídas e, por vezes, nem todo o grupo participa. Se considerados os dados apresentados em tópico anterior - referentes à *Vida familiar e comunitária dos alunos* - verifica-se que, na escola, seria fundamental a ampliação de oportunidades de participação em atividades culturais. Acredita-se que a oferta dentro do horário escolar favoreceria a adesão de alunos e o aproveitamento das experiências em outras disciplinas. Em contatos informais foram identificadas algumas situações que dificultam a oferta destas atividades. Uma das professoras informou que a organização dos passeios com maior frequência exigiria o envolvimento de algum profissional da escola com disponibilidade de tempo para tal. A necessidade de recursos financeiros para a participação em

¹⁷⁶ Jogos realizados logo após os Jogos Pan-americanos (PAN), com a participação de atletas portadores de deficiências.

determinados eventos também foi lembrada. A escola não pode arrecadar dinheiro para tais atividades. Existe a possibilidade de utilização da verba do PDDE para passeios se os mesmos estiverem previstos no PPP. Contudo, um dos representantes da administração escolar avalia ser inviável contemplar a totalidade dos alunos e ainda dispor da verba para outras finalidades, considerando-a insuficiente.

Quanto à socialização, retoma-se, aqui, o pensamento de Guimarães (2003) quando pontua a necessidade da escola proporcionar referenciais normativos de integração. Algumas questões pertinentes ao assunto já foram abordadas no decorrer do capítulo, cabendo, ainda, a análise de outras.

Assim como não é possível afirmar que exista na Luther King uma linha de ação pedagógica que a identifique, parecem ocorrer, também, variações nas formas de cobrança de normas da escola e de gerenciamento de situações de indisciplina ou de conflitos. Relembre-se que, na pesquisa de Blaya (2003), foi constatado que a aplicação de normas disciplinares de forma desigual pelos profissionais representa um fator que pode gerar situações de conflito e evoluir para práticas de violência. Este assunto é discutido em diferentes momentos deste capítulo.

No período de trabalho em campo constatou-se – como já assinalado no Capítulo 2 - que o regimento escolar ainda não foi objeto de discussão na instituição. Consta no PPP 2007 que um dos objetivos e metas da direção e da coordenação consiste na elaboração deste documento em conjunto com pais, professores e alunos.

Em contatos informais e entrevistas foram freqüentes as referências ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como um referencial normativo utilizado no estabelecimento ou norteador de orientações recebidas de órgãos centrais. Nota-se, contudo, que as considerações dos atores da escola sobre o ECA apontam em diferentes direções.

Em algumas situações comentou-se que o Estatuto era discutido nos diferentes grupos e que os alunos tinham conhecimento de seus direitos. No período de observação em salas de aula, foi possível confirmar que uma das turmas - ao debater determinado assunto - demonstrava já ter discutido com a professora a referida lei, além da Constituição Federal.

Em outras entrevistas as considerações sobre o ECA surgiram ao serem abordadas questões relativas aos procedimentos adotados na Luther King em situações mais graves:

Ultimamente, na escola o que é que se faz? Conversa, chama o responsável, diz que só entra com o responsável. Tem muito isso aqui na escola: só entra com o responsável. Só que o responsável não vem nunca. E o aluno fica eternamente do lado de fora da sala. Até que o professor desiste, esquece. [...] E o aluno volta e nada acontece, porque a escola não pode suspendê-lo. Por determinação da lei mesmo. A lei não permite que o aluno seja suspenso. O aluno tem o direito de freqüentar a escola, direito de assistir às aulas. Aí, tem professor que diz “*tem que expulsar*”, mas a escola não pode expulsar aluno. [...] (Integrante da equipe pedagógico-administrativa).

A seguir, o informante esclarece que a lei a que se refere é o ECA, havendo orientações, também, da Prefeitura neste sentido:

A lei é o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente - que a gente tem que seguir. E as orientações da Prefeitura vêm através de ofício, de memorando, de portaria. [...] Aí, entra na questão dos dias letivos, das horas/aula. Isto todo ano sai: calendário anual. E lá tem escrito que o aluno tem direito. A gente não pode suspender o aluno, a gente não pode suspender aula. (Integrante da equipe pedagógico-administrativa).

Diferentes profissionais se manifestaram nas entrevistas sobre o assunto:

No passado o aluno fazia alguma coisa errada na escola e podia ter uma suspensão. Agora está tudo muito fácil. [...] Quer dizer, cada vez mais o poder da escola no sentido de refrear algumas situações fica inviável. [...] O aluno, se duvidar, ele xinga o professor e nós temos que abaixar a cabeça. Eu acho que cada um tenta resolver os seus casos e quando a coisa se agrava muito é que a gente leva à direção. Mas, por outro lado, a direção está numa situação apertada, como nós, professores, também estamos. (Professora do 2º Ciclo de Formação).

Antigamente tinha a suspensão. [...] Muitos anos atrás. Agora acabou esse negócio. [...] Eles, agora, sabem das vantagens todas que eles têm. Sabem que não pode expulsar, não pode fazer nada. [...] Tem sempre aquele rebelde na turma, um ou dois. [...] Tem sempre aqueles alunos abusados que xingam. [...] A mim não têm xingado não, mas eu canso de ver xingar professor. (Funcionário).

Algumas considerações cabem ser feitas em relação aos depoimentos registrados acima.

No tocante ao condicionamento da presença do responsável para a entrada na escola avalia-se que, se não haverá possibilidade de efetivamente cobrar, o mais indicado seria não estabelecer tal condição, pois o não cumprimento fragiliza ainda mais a autoridade do profissional e a própria instituição.

No decorrer do capítulo emergiram em alguns depoimentos outras formas de atuação dos profissionais como, por exemplo, conversa com o aluno e anotações

em Registro de Classe assinadas pelo discente no intuito de que assumisse a responsabilidade por seus atos. Em reuniões de CE verificou-se que os professores recebiam orientações da escola e eram cobrados no sentido de que fossem efetuadas anotações nos Registros de Classe, em Atas e Relatórios para que ficassem documentadas as situações que exigem maior acompanhamento ou outro tipo de intervenção. Ao consultar os Livros de Atas e o Livro de Ocorrências constatou-se que foram efetuados registros de determinadas situações acompanhadas no período de trabalho de campo, bem como de outras que não foram vivenciadas diretamente na ocasião da pesquisa. Acredita-se, no entanto, que os profissionais - sobretudo os responsáveis pela administração escolar - que costumam ter acesso direto ao conjunto de questões do cotidiano estariam mais habilitados para avaliar se os registros efetuados seriam suficientes.

A opinião emitida sobre o ECA, considerando-o um dispositivo legal que reduz o poder da escola, se fez presente não apenas nas entrevistas. Em contatos informais diferentes atores comentavam o assunto. Cabe lembrar que Gonçalves e Sposito (2002) apontam em seu trabalho que muitos professores questionam o ECA, percebendo-o como um instrumento que só trata de direitos e favorece a permissividade.

Em várias ocasiões na escola era visível a preocupação de alguns profissionais com o somatório de fatores: alunos com pouca mobilização para o estudo; deficiência de recursos humanos para o controle daqueles que “matam” aula ou que “não vêm à escola para estudar” e causam problemas disciplinares; as alterações no sistema de avaliação após o início do ano letivo de 2007 gerando dúvidas nos estudantes sobre como seriam avaliados e, segundo os professores, acentuando a falta de compromisso, de esforço ou de empenho nas atividades escolares por entenderem que seriam aprovados automaticamente; a redução do poder da escola para atuar em determinadas situações.

Por outro lado, verificou-se que o Estatuto da Criança e do Adolescente também costuma ser evocado na Luther King no sentido oposto ao apresentado, ou seja, para mostrar aos alunos que existem penalidades previstas. Por vezes, o mesmo profissional utiliza o ECA nos dois sentidos. Uma das professoras informa que em sua turma são freqüentes as manifestações de violência, sendo necessário adotar diferentes estratégias e recursos. Dentre os recursos utilizados inclui a menção às leis:

Eu procuro conversar sobre as conseqüências desses atos deles, muitas vezes até colocando a questão das leis. Coloco que não somente as pessoas adultas sofrem as penalidades da lei, mas o adolescente também: tem o Estatuto da Criança e do Adolescente. Coloco essas situações para que eles sejam seres humanos melhores [...]. No meio que eles vivem estão convivendo com a violência muito próxima, mas que tragam a paz para fora daquele meio e, lá dentro, procurem transmitir a paz. Tento desta forma, no diálogo, reverter essa situação. (Professora do 2º Ciclo de Formação).

Em outras entrevistas verifica-se que em algumas situações mais graves a Guarda Municipal é chamada. Um dos responsáveis pela administração escolar comenta que: “eu notei que esta guarda [menciona o nome] vem fazendo um trabalho educativo”.

Informa que atende junto com a guarda e que o aluno recebe esclarecimentos sobre a legislação:

No que ela [a guarda] diz que vai ficar acompanhando ou conversa com ele [aluno] numa boa, ele já melhora. [...] Ela começa: *‘amigo, eu vou te acompanhar, vou ver como você está’*. Dali, ele parava. Então, é um trabalho educativo. Ela conversava numa boa, eu também. [...] Ela falava *‘e aí, amigo, tá legal aí, melhorou?’* Havia todo um trabalho de cativar porque ela é muito amorosa e a forma de ela falar da Legislação: *‘Pôxa, olha só o que você está obrigando a [direção] a passar, o que ela vai ter que fazer. Ela vai ter que te levar para a DPCA’*¹⁷⁷. [...] Puxa, imagina o arraso levar um aluno para delegacia. Realmente, eu sempre senti que para mim vai ser um arraso, mas a lei é correta. Então, eu digo para eles ‘você têm escolhas’: a mãe, o guarda – se eu chamar o guarda ele vai levar para a DPCA – e eles escolhem. (Responsável pela administração escolar).

Cabe registrar que esta questão – concepções dos profissionais da Luther King sobre a atuação da Guarda Municipal no interior da escola – é retomada no decorrer do capítulo.

Acrescente-se que, em 21/11/2007, chegou à escola um documento, datado de 17/04/2007, originário do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro. Trata-se da Recomendação nº 01/2007¹⁷⁸ da 5ª Promotoria de Justiça da Infância e da Juventude da Comarca da Capital, encaminhado em 29/10/2007 pela 4ª Promotoria de Justiça da Infância e da Juventude da Capital. O documento apresenta distinções entre atos infracionais e de indisciplina e recomenda que sejam seguidas - pelos estabelecimentos de ensino, sejam eles pertencentes à rede pública/privada ou estadual/municipal - as instruções apresentadas nas situações de atos infracionais ou de indisciplina praticados pelos alunos nas dependências dos estabelecimentos

¹⁷⁷ Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente.

¹⁷⁸ MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. 5ª Promotoria de Justiça da Infância e da Juventude da Comarca da Capital. Recomendação nº 01/2007. Rio de Janeiro, 17 abr. 2007.

de ensino. Como o documento mencionado chegou à Luther King em final do período de trabalho de campo, não houve a oportunidade de acompanhar como o mesmo foi encaminhado no interior da escola. Observa-se que, dentre as inúmeras considerações apresentadas no início do texto, consta a referência à visão equivocada sobre o ECA, como uma lei que contemple somente os direitos e que, por este motivo, esteja contribuindo para uma maior incidência de atos de indisciplina nos estabelecimentos escolares. Assinala, ainda, que alunos e professores não conseguem efetuar a distinção entre o ato de indisciplina e o ato infracional. A leitura do documento permite verificar, também, que as orientações que dizem respeito às aplicações de sanções disciplinares remetem à necessidade de que estejam previstas no Regimento Escolar.

Se considerados os dados abordados neste tópico deduz-se que a escola até a década de 1980 talvez gozasse de maior autonomia na aplicação das sanções escolares, o que possivelmente lhe conferia maior poder no controle disciplinar. Ressalta-se na literatura¹⁷⁹ referente ao atendimento à infância no Brasil que, somente a partir dos movimentos sociais desencadeados no período da abertura política, as crianças e adolescentes passaram a ser vistos – notadamente, com a promulgação da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 - como cidadãos de direitos no Brasil. Desta forma, caberia refletir que o poder que as instituições escolares detinham até este período poderia representar, na prática, a possibilidade de que arbitrariedades fossem cometidas, sobretudo em relação às crianças e adolescentes de camadas populares. Cabe lembrar que com o ECA vislumbrou-se alterar a forma como eram percebidas crianças e adolescentes de camadas mais desfavorecidas nos Códigos de Menores de 1927 e de 1979. Note-se que tais arbitrariedades podem ter gerado, em algumas situações na década de 1980, um voltar-se contra a escola, por meio da ação de ex-alunos excluídos precocemente, ressentidos com julgamentos escolares. Esclareça-se todavia que, segundo Sposito (2001), as invasões aos prédios escolares eram praticadas nesta época, em geral, por estranhos à comunidade e só eventualmente por ex-alunos. Cabe ainda uma reflexão em relação às questões acima abordadas.

¹⁷⁹ Para maiores informações sobre o assunto sugere-se a leitura dos seguintes livros: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; EARP, Maria de Lourdes Sá; NORONHA, Patrícia Anido (Org.). *Infância tutelada e educação: história, política e legislação*. Rio de Janeiro: Ravil, 1998. BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Apesar de estar em curso a segunda década de vigência do ECA, no trabalho de Gonçalves e Sposito (2002) ressalta-se que, no debate público, predomina a visão atual dos jovens como vítimas e promotores da dissolução social, como “possíveis protagonistas do crime” que, por este motivo, necessitam de ações preventivas ou “de ações reparadoras por parte do mundo adulto” (GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p. 135). Os autores alertam que quando as escolas incentivam seus alunos a participarem de projetos que pretendem a redução da violência podem estar mobilizados por uma sensibilização em relação às dificuldades encontradas pelos estudantes no cotidiano de suas vidas ou influenciados por esta atual percepção que tem orientado as políticas públicas. Cabe esclarecer que, no período de trabalho de campo na Luther King, não havia um programa diretamente voltado para a redução da violência na escola ou externo à mesma no qual alunos estivessem inseridos por intermédio da instituição. Foram relatadas, no entanto, nas entrevistas algumas ações da escola direcionadas para esta finalidade.

Verifica-se, assim, mais uma vez, a complexidade da temática - reafirmando-se a idéia do quebra-cabeça – ao constatar-se que a escola se vê atravessada em seu processo educativo por fatores que se entrelaçam e se superpõem, por recomendações e dispositivos originários de diferentes órgãos. Dominar simultaneamente todos estes saberes parece um grande desafio colocado aos profissionais de educação. Alguns estudos ratificam, por exemplo, a dificuldade de se efetuar na esfera escolar as diferenças entre indisciplina e violência (CHARLOT, 2005a, 2005b; CAMACHO, 2001; SPOSITO, 1998), entre o que cabe à escola e à outras instâncias.

Neste tópico foram analisadas as motivações dos alunos para a presença na escola, a imagem da escola construída pelos mesmos e as possibilidades da instituição cumprir, atualmente, o seu duplo papel – proporcionar referenciais normativos de integração e instrumentos cognitivos – de forma a permitir a efetiva incorporação dos alunos à cidadania, sua inserção na vida social e cultural. Buscou-se, ainda, refletir sobre as relações entre estas questões – imagem e papel da escola - e a temática da violência no contexto escolar. Cabe ressaltar que alguns assuntos aqui discutidos são ampliados e examinados de forma mais detalhada no contexto das relações intra-escolares apresentado a seguir.

3.2.4 Relações intra-escolares e violência

Nos tópicos anteriores algumas peças do quebra-cabeça foram apresentadas e identificadas pelos atores da Luther King. Em determinados momentos parecem embaralhar-se, não permitindo a visualização de seus encaixes com clareza. Ações e contradições, dúvidas e indefinições permeiam este processo. Contudo, estas interrogações, sempre presentes, não representam uma exclusividade do *locus* de investigação. Inúmeras pesquisas nacionais e internacionais apontam a complexidade do objeto. Na revisão da literatura verifica-se que existem controvérsias até mesmo quanto ao conceito de violência ou de violência escolar. Abramovay e Rua (2002) acrescentam que, além de não haver consenso sobre o significado de violência, pode o mesmo, inclusive, sofrer variações em função do estabelecimento escolar, do status de quem fala, da idade e sexo. Contudo, como sublinhado no Capítulo 1 da presente dissertação, os trabalhos de Sposito (1998, 2001, 2002) trouxeram relevante contribuição, traçando um quadro da evolução do fenômeno no Brasil. No tópico *Sentimento de “solidão” estrutural* foi efetuada uma aproximação entre os dados presentes em um dos documentos da escola - Relatório informativo de 1984 – e as observações da autora quanto à modalidade de violência predominante na década de 1980, qual seja, ações contra o patrimônio. Já na década de 1990 foi constatada uma alteração no padrão de violência nas escolas, quando se tornaram mais evidentes as formas de agressão interpessoal, em especial, entre alunos. Cabe lembrar que Sposito (2001) sinaliza que os atos de vandalismo continuam a ocorrer, mas, sobretudo, as agressões verbais e ameaças passam a prevalecer. Neste período, os atos contra o prédio escolar não são mais protagonizados por estranhos, mas pelos próprios alunos. Os índices de agressão entre alunos se elevam, tanto no interior dos estabelecimentos, quanto em seus arredores. Nas relações interpessoais passa a ser percebido um padrão de sociabilidade que se caracteriza por manifestações mais violentas - sejam elas físicas ou não – ou por incivildades. Sposito (1998) e Abramovay (2005) , dentre outros autores, consideram que a escola não funciona como uma caixa de ressonância da violência social, ou seja, ela também pode operar como um espaço de produção de violência, devendo, portanto, ser alvo de investigação e crítica. Blaya (2003), ao apresentar a concepção de atmosfera escolar, inclui as diversas

inter-relações vivenciadas nos estabelecimentos educacionais. Camacho (2001) investiga em sua pesquisa, direta ou indiretamente, os professores, os inspetores e a equipe técnico-administrativa para melhor avaliar a relação dos alunos com os pares e com os adultos. Nos depoimentos a seguir os diferentes atores da Luther King expressam suas percepções sobre como se dão as relações intra-escolares na instituição. Esclareça-se que as considerações referentes às relações dos alunos com o espaço escolar foram, também, agregadas.

Um dos responsáveis pela administração escolar avalia a relação entre os alunos:

Eu acho que são relações bem interessantes. Existem momentos em que aparece a agressividade, mas, na maior parte do tempo, há uma relação de amizade, de busca de amizade, de carinho, de sentimento. Eu acho muito legal isso porque a gente vê que eles conversam, eles se gostam, eles se falam aqui e fora daqui. Então, isso faz parte do contexto da escola. (Responsável pela administração escolar).

Outros sujeitos entrevistados falam sobre estas relações:

É sempre a mesma coisa. De vez em quando, eles brigam, se batem e quem separa é a gente. Quando a direção chega, já houve, já aconteceu. É só levar lá pra frente. [...] Às vezes, é na hora da merenda e, às vezes, nem é na hora da merenda. (Funcionária).

O horário da merenda corresponde, também, ao horário de recreio. Os alunos dispõem de 30 minutos para as duas atividades.

Um dos informantes avalia que não há violência na escola, “só briga normal. Violência mesmo de tirar sangue, essas coisas, não, porque toda vez que tá acontecendo, a gente tá sempre em cima, já tá chegando na hora. Então, não chega a ser uma violência maior, nem lá fora, nem nada”. (Funcionário).

A mesma situação é relatada, em outra entrevista, de forma inversa: “Desde que eu estou aqui já vi muita coisa acontecer. [...] Já vi várias situações de violência. [...] Já vi aluno tirar sangue de outro aluno.” (Funcionária). Cabe observar que, insistindo-se em saber a que época se referia o fato aqui ressaltado, parecia não ter ocorrido recentemente.

Uma das funcionárias informa que a violência na Luther King acontece, às vezes, entre “entre eles mesmos”. Observa que “eles são muito violentos, de brigar um com o outro, de puxar cabelo.” Avalia que, “ultimamente, até que não está tendo muito com os grandes, porque, geralmente, os grandes quando brigam eles tentam matar um ao outro”. (Funcionária).

Uma observação semelhante surgiu em outro depoimento:

“O pior são os grandes. A gente tira, porque vai deixar se matar?”
(Funcionária).

Eu acho que a escola já viveu momentos piores. Por exemplo, agressão verbal, agressão física, [...] mas, atualmente, acho que diminuiu. A [menciona o nome da diretora] procura conversar com o aluno e ter uma amizade com eles e isso já diminui muito esta agressão física. [...] Ela não faz um trabalho de rivalidade com eles. Ela abraça o aluno, quer o aluno dentro da escola, junto com a escola. [...] Quando você abraça o aluno, você não está sendo agressiva com ele, porque a sociedade já é agressiva com ele. E são alunos carentes. Então, acho que isso é importante para eles respeitarem uns aos outros dentro da escola. [...] Já aconteceu de ter muita briga dentro dessa escola. Hoje, a relação entre eles está bem melhor do que no passado. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Em diversas entrevistas foi relatada uma situação de melhora nas relações entre os estudantes das turmas do 2º e do 3º Ciclo de Formação quanto à incidência de episódios de manifestações de agressão física, cabendo lembrar que, nesta investigação, tinha-se como foco os grupos do 3º Ciclo de Formação. Vários informantes fizeram menção, no entanto, a um grupo específico do 2º Ciclo de Formação que apresenta, constantemente, manifestações de violência - agressão verbal e física - em sala de aula e nos pátios, situação esta que vem sendo sinalizada no decorrer deste capítulo, em especial, no tópico em curso e no anterior, ou seja, *Imagem e papel da escola*. Foram, também, recorrentes as falas sobre brincadeiras mais agressivas observadas entre crianças menores, já registradas e analisadas no tópico *Vida familiar e comunitária dos alunos*. Uma das funcionárias complementou que, além das brincadeiras, ela nota “que as crianças menores estão brigando mais, se agredindo mais, mordendo uma a outra” e conclui que estão “mais violentas”. Acrescente-se que a maioria dos informantes que pontuou ter observado a melhora nas relações entre os alunos mais velhos, observou que tal alteração se deu em período recente, correspondente à atual gestão. Alguns estabelecem, inclusive, de forma clara esta conexão.

Um dos representantes do CEC manifesta-se sobre o assunto em evidência:

Esta nova diretora está fazendo um bom serviço, ajeitando o colégio. [...] A violência que tinha aliviou um pouco. [...] A diretora sabe conversar com eles. Ela chega na conversa e dá um apoio, tenta mudar a cabeça deles pra não ter aquela confusão e briga de novo. [...] Antigamente, lá pra uns três anos atrás, tinha violência. Antes tinha muita briga e confusão aqui dentro da escola, com um e outro provocando. Eu, muitas vezes, separei briga de menino aqui dentro, no recreio e na sala. Agora, tem pouco, só na turma [identifica a turma do 2º Ciclo] que acontece. [...] Violência mesmo, hoje em dia, só nesta turma, porque é a turma mais inquieta. Eu nem sei como ela [a professora] agüenta aquilo. (Representante do CEC).

Relata que, nas outras turmas, não vê mais violência atualmente. Esclarece que só permanece na escola durante um dos turnos e não sabe se há problemas no outro turno. Acrescenta que, anteriormente, “no recreio, a gente já sabia até o grito de guerra deles” e explica o que acontecia:

Eu fui pegando. Eles vinham batendo a palma da mão, assim batendo direto, eu já sabia que ia sair briga. Era a provocação da briga, já era o chamado. [...] Aí, eu corria e já ficava na quadra, já ficava lá atrás. Agora parou com esse negócio de briga. Tão mais quieto. (Representante do CEC).

Informa, ainda, sobre uma iniciativa recente, pensada para divertir e conquistar os alunos:

Agora botamos até sonzinho. Dia de sexta-feira, aqui, tem até sonzinho. Eles botam música na hora do recreio pra ficar se divertindo lá embaixo, ouvindo uma música. Cada dia a gente inventa uma coisa melhor pra ver se distrai um pouco mais eles. E conquistando eles, né? (Representante do CEC).

Uma das alunas emite opinião semelhante, em alguns aspectos, à do representante do CEC: “No começo tinha muita briga na hora do recreio. Depois que a diretora e [menciona o nome de outro integrante da atual equipe de administração escolar] chegaram, não tem mais briga aqui na escola.” No seu ponto de vista eles conseguiram esta mudança “conversando com os alunos, dando sermão”. Conta que a diretora reunia um grupo na sala de História ou todos os alunos no auditório para conversar e que os professores também conversavam nas aulas. Explica que, quando se perguntava o motivo da briga aos envolvidos, “eles nem sabiam o porquê”. (Aluna do 3º Ciclo de Formação). Uma segunda aluna pontua, como o representante do CEC, que as brigas, atualmente, são mais localizadas em um dos grupos do 2º Ciclo. Contudo, em outra entrevista o comentário refere-se à redução das brigas nos grupos em geral, mas não que tenham acabado: “não é raro, mas também não é freqüente”. Acrescenta que antes “tinha briga quase todo dia no recreio”. Informa que, ainda em 2007, aconteceram problemas. Esclarece que a briga pode ser de meninos ou envolvendo, também, as meninas e que, por vezes, ocorre na saída. “É aquele negócio: vou te pegar lá fora”. E completa: “aqui dentro ou, mesmo lá fora, a diretora se mete”. Avalia que “é diferente um diretor chegar e conversar e um diretor chegar gritando. O diretor que chegar aqui gritando os alunos nunca vão respeitar”. Conclui que “é mais fácil o diálogo com aquele diretor legal.” Inclui a diretora atual nesta forma de agir, considerando-a “uma pessoa muito maneira”. (Aluna do 3º Ciclo de Formação).

Uma das estudantes avalia positivamente a iniciativa da música na sexta-feira, incluindo comentários sobre o bom relacionamento que os alunos mantêm com os professores e funcionários: “A gente brinca com eles. Eles sambam com a gente quando na sexta-feira rola uma música ali embaixo”. (Aluna do 3º Ciclo de Formação).

Algumas informações das alunas sobre os relacionamentos entre os estudantes já foram apresentadas no tópico *Imagem e papel da escola*. Em geral, consideram o relacionamento bom, afirmam que são amigos, que existem “poucas rivalidades” e que houve uma melhora quanto às brigas. Ressaltam a oportunidade de convivência, daqueles que moram perto uns dos outros, até fora da escola. Uma delas concorda com o bom relacionamento, mas pontua que “às vezes rola um palavrão”.

Em duas turmas foram mencionadas discriminação com determinados alunos. Em um dos grupos os estudantes costumam implicar, constantemente, com um colega que apresenta gagueira. No dia em que esta turma foi observada, este aluno – que, segundo a professora, costuma ser tranquilo - aborreceu-se com uma brincadeira (que não se relacionava com a gagueira) e deu um soco no rosto de um colega. Todavia, como bem percebeu a professora, o soco deve ter ocorrido em resposta à discriminação que vinha sofrendo e não em decorrência do fato que desencadeou esta reação. Na entrevista de uma aluna foi relatada a segunda situação, ou seja, todos os alunos da turma são respeitados, exceto uma menina:

Ela é da minha sala. [...] Todo mundo zoa, fala que ela é a velha da sala porque tem um aspecto mais velho. [...] Fizeram uma chacota com ela no verso, [...] botaram o apelido. [...] É só pela aparência. Ela é sempre destacada nos grupos. Só o meu grupo e o da [menciona o nome de uma colega] que quer ela, ninguém mais quer ela. Todo mundo já brigou na diretoria por causa de discriminação com ela. (Aluna do 3º Ciclo de Formação).

Estes dados confirmam observações efetuadas por Camacho (2001) sobre a dificuldade em aceitar diferenças e sobre os preconceitos existentes, também, nas escolas públicas, embora estas situações identificadas na Luther King - como já pontuado em outro exemplo que foi descrito no tópico *Vida familiar e comunitária dos alunos* - não correspondam exatamente às descritas pela autora. Na mesma perspectiva podem ser consideradas as palavras do patrono da escola – registradas no Capítulo 2 da presente dissertação - em sua luta pela adoção do compromisso com a não-violência:

“Não fiquemos satisfeitos até que a integração não seja vista como um problema, mas como uma oportunidade de participar da beleza da diversidade.” (KING, 2006, p. 154).

Apesar das considerações sobre a melhora na incidência de episódios de agressão física, o depoimento de um dos integrantes da equipe pedagógico-administrativa (já registrado no tópico *Vida familiar e comunitária dos alunos*) não deixa dúvidas de que ainda é manifestada, com freqüência, nas relações entre os estudantes. Retomam-se, aqui, partes do referido depoimento, considerado significativo por ter sido emitido por profissional que costuma atuar diariamente nas situações de conflito :

O tempo todo eu fico falando com eles sobre essa questão. “Ah, mas fulano fez isso”. “Aí, você bateu na fulana, você perdeu a razão”. Eu procuro mostrar para eles que a violência, a agressão principalmente, é o fim de uma situação. [...] É muito difícil porque eles já trazem isso lá de fora. Me esbarrou, já estou devolvendo. É uma questão que vem de fora e que a gente tem que tentar minimizar isso aqui dentro, pelo menos. Acabar eu acho impossível, mas podemos minimizar essa situação. É uma coisa que você vai falar, depois você vai falar e depois vai falar novamente e toda a hora você vai ter que falar porque os alunos estão com isso o tempo todo, a todo instante. (Integrante da equipe pedagógico-administrativa).

Observa-se em determinadas falas anteriores que o conceito de violência é, por vezes, relacionado ao “tirar sangue”, o que talvez conduza a diferentes interpretações sobre a ocorrência ou não de violência na Luther King. No fragmento de texto ressaltado acima é possível constatar que a concepção de violência do sujeito entrevistado não está atrelada ao ferimento. Deduz-se, assim, que tenha ocorrido na Luther King: a) uma redução dos episódios considerados, possivelmente, mais graves pelos informantes; b) o controle das brigas que ocorriam, anteriormente, sinalizadas com “o grito de guerra”. Contudo, não seria pertinente afirmar que não há violência na escola, pois, em diferentes depoimentos incorporados ao presente capítulo são identificadas, inclusive, outras formas de violência presentes na instituição.

Em algumas falas são analisadas as relações dos alunos com os professores e vice-versa. Um dos responsáveis pela administração escolar observa que, com alguns professores, os alunos mantêm contatos de amizade e carinho. Em determinados casos os contatos não se dão apenas na escola, mas, também, por telefone ou pela Internet. Outro informante esclarece que existem algumas comunidades da Luther King no Orkut.

“Então, o professor que consegue quebrar essa barreira, essa distância, consegue ter um relacionamento muito bom com os alunos. Mas, tem que entrar no mundo dos alunos”. (Representante da administração escolar).

Compara a diferença que percebe na relação dos alunos menores e dos mais velhos com os professores:

Existe a relação da criança com o professor que é muito mais uma coisa de afetividade maternal, se sentem ali protegidas quando estão com a professora. E já nesta outra fase, que seria o ginásio, que eu digo que alguns professores quebram a parede para terem esses laços com os alunos, mas nem todos. Muitos se mantêm fechados, se mantêm distantes e aí, sim, gera-se o conflito. [...] Vou dar um exemplo: [menciona o nome de uma professora]. A maneira de ela falar é forte, mas ela consegue conquistar o aluno. Ela consegue quebrar essa barreira, ela consegue ter esse contato com o aluno. O primeiro momento é muito difícil? É. Mas, depois, eles vão se adaptando e ela também consegue entrar nesse mundo deles. E não só ela. (Representante da administração escolar).

Nas entrevistas com as alunas percebia-se que nutriam grande carinho e admiração pelos professores. Em determinados momentos suas falas ressoavam como eco dos mestres. Duas delas efetuavam julgamentos, demonstrando nitidamente a preferência pelos que respeitavam e se faziam respeitar, pelos que demonstravam compromisso. Nos relatos foi descrita a forma como eles procuravam orientar os estudantes, sobretudo, por meio de conversas, conselhos etc.. Reconheciam o esforço empreendido por alguns deles no sentido de ajudá-los. Em uma das entrevistas há o comentário: “lógico que tem alunos que sempre se estressam e professores que sempre se estressam, mas são poucos”. (Aluna do 3º Ciclo de Formação).

É interessante observar que são marcantes na escola as preocupações com o “matar” aula e com a falta de mobilização dos alunos para o estudo. Contudo, tanto nas entrevistas, quanto em contatos informais, foi possível perceber que vários alunos fazem críticas aos professores que “não querem dar aula, que enrolam, que deixam o aluno fazer o que quer” (expressões usadas pelos discentes). No contato informal com um dos alunos, bastante interessado nos estudos, foi notado um certo temor em relação a uma das professoras. Relatou um problema ocorrido, que necessitou da interferência da direção para ser resolvido. Sente-se inseguro com esta professora. Cabe ressaltar que o problema não se caracterizaria como violência, mas como falta de ética e que a intervenção da direção foi no sentido de apoiá-lo, pois a atitude incorreta partia da docente. Este fato, somado às observações efetuadas por alunas, ilustram que não se pode generalizar a relação

dos discentes com os professores e vice-versa. O conjunto de depoimentos revela que há um grupo de professores comprometido e que mantém um relacionamento saudável com os estudantes.

No Livro de ocorrências, em 2007, encontram-se registros de episódios envolvendo problemas de alunos com professores, por diferentes motivos. As anotações referentes aos de 2º e 3º Ciclos dizem respeito, de um modo geral, a casos de indisciplina, atraso nas aulas, falta de uniforme de Educação Física. Existem poucos registros de desacato ao professor. Constam no Livro de ocorrências e no Livro de Registro de Atas de Reuniões os vários procedimentos adotados no encaminhamento de uma situação mais grave envolvendo um professor, uma aluna do 2º Ciclo e sua família.

Sposito (2001) adverte que as dificuldades nas relações nem sempre são geradas pelos alunos ou podem indicar práticas ineficazes na gerência de conflitos, como observado nos depoimentos abaixo:

“Muitas vezes os professores violentam o aluno na fala, na forma de se dirigir a ele.” (Responsável pela administração escolar).

“Respeitar o aluno é chamar atenção quando ele está errado e mostrar a ele por que está chamando a atenção. Não é humilhar, humilhar, humilhar.” (Representante do CEC).

Estes dados - agressões verbais partindo do mundo adulto – não foram apontados pela maioria dos sujeitos, mas por alguns entrevistados, como na pesquisa de Candau, Lucinda e Nascimento (1999).

Um dos representantes da administração escolar avalia que vários professores “tentam repassar para a direção” problemas de indisciplina ou de violência que acontecem na escola e “querem que a direção dê a solução”. Por vezes culpam a escola. Sublinha que “não existe a solução”, ou melhor, que há necessidade de uma ação coletiva:

É um trabalho que tem que ser coletivo, ter que ser em conjunto. Inclui a direção da escola, professores, funcionários, alunos, pais de alunos, sabe, a sociedade em geral. Não adianta, nenhum setor isolado vai conseguir resolver. Nenhum. Nenhum. (Representante da administração escolar).

Avalia algumas possibilidades internas de atuação, considerando a falta de recursos humanos. Menciona, em especial, a forma de agir de uma professora:

Por exemplo, a professora [cita o nome] é excelente. Quando está dando aula no terceiro andar - ela fica no canto, lá. Ela toma conta daquele canto que ela está porque ela sabe que a escola não tem inspetor de aluno, que

a escola é muito grande, que somos só nós para rodar tudo isso. Então, se ela está lá naquele lugar e está dando aula, ela procura estar lá: “essa é a minha sala, eu procuro me envolver, aqui fora eu não quero que aconteçam problemas”. Então, ela fica atenta ao que está acontecendo. Ela abre a porta, ela olha, ela fala, entendeu? Então, se não é para ter alguém lá, ela não deixa que fique ninguém no andar. (Representante da administração escolar).

Reflete sobre a necessidade de colaboração:

Então, essa é uma professora que já está, pelo menos, tentando colaborar com a disciplina aqui dentro. Então, ela já tem consciência dessa necessidade. E consegue, também, perceber o que vem de fora e o que poderia acontecer aqui dentro. Tenta evitar, pelo menos, enquanto ela está presente ali. Isso, se todos tentassem fazer, se agissem dessa mesma forma, puxa, seria um grande passo aqui... [...], mas muitos não fazem. É aquela questão: “esta é a minha turma, isto não aconteceu com a minha turma, não foi comigo”. (Representante da administração escolar).

Alguns fatos indicam que a postura de assumir a responsabilidade por todos os alunos da escola ainda não foi incorporada no coletivo:

Eu assisti a uma cena aqui, há três anos atrás, que eu nunca vou esquecer na minha vida. Um menino chegou com a cabeça arrebitada, aberta, com um buraco, na sala dos professores. Devia ter uns oito professores em recreio. Um olhou para o outro e disse assim: “é aluno de quem?”. Ninguém levantou para socorrer a criança. (Integrante da equipe pedagógico-administrativa).

Durante o período de trabalho de campo foi observada uma situação que ilustra a postura de omissão em relação aos alunos que não façam parte da turma de determinado professor. Duas professoras de alunos mais novos encontravam-se sentadas no pátio, no horário de recreio de suas turmas. Neste local estavam brincando, também, alguns adolescentes (imagina-se que algum professor tenha faltado). Bem na frente delas dois estudantes de turmas mais velhas brincavam com uma pá de limpeza muito grande (cabo do tamanho de um cabo de vassoura encaixado em uma enorme pá de plástico), fato este que talvez tenha se dado em função de um descuido da equipe de limpeza, já que não era habitual a presença deste tipo de objeto no pátio, acessível aos alunos. Um dos meninos movimentava com vigor a pá ameaçando bater no outro com a mesma. Não parecia briga porque estavam rindo, mas poderiam se machucar ou a situação evoluir para algo mais sério. As professoras estavam sentadas nas cadeiras olhando os “seus alunos” e ignoravam o que estava acontecendo. Fingiam não ver. Em nenhum momento fizeram qualquer tentativa de interferência. Nem ao menos uma delas se levantou para chamar o inspetor (que costuma ficar neste horário na parte da frente do colégio). Tal conduta sugere que talvez não haja na escola o espírito de que todos

os adultos da escola são educadores e responsáveis por todas as crianças, em todos os momentos. Ou, talvez exista a idéia, porém ainda não internalizada pelo coletivo. A atitude destas professoras parecia contrastante se comparada com algumas iniciativas da equipe da Comlurb que, apesar de não fazer parte do quadro da escola, demonstrou em várias situações envolvimento e compromisso com os alunos, conforme registrado no tópico *Sentimento de “solidão” estrutural*.

Tura (2000) relata situações semelhantes do “fingir não ver” em sua pesquisa realizada em escola da rede municipal. Segundo a autora, “o *olhar sem ver* era uma estratégia de sobrevivência, encetada pelo grupo docente.” (TURA, 2000, p. 185, grifo da autora).

Um dos entrevistados reflete sobre a questão da falta de compromisso observada em muitos docentes:

E, depois, ainda querem essa questão do respeito. Quando outro aluno fala ou faz alguma coisa que os atinge, aí eles se sentem desrespeitados. [...] Você está entendendo? Não se coloca como responsável por aquele outro aluno, que no momento não é seu. [...] E isso eu acho bastante sério, um problema sério. E não é só aqui não, é de uma forma geral. Eu sei que isso depende muito da maneira que o professor sente, mas isso é uma consciência que tem que ser adquirida se você é um educador. Ou, então, você se fecha numa sala de aula para ensinar só aquilo ali e o resto que se dane. (Representante da administração escolar).

No depoimento abaixo são encaminhadas algumas observações sobre dificuldades que ocorrem no início do ano letivo, em decorrência da Luther King receber muitos alunos novos a cada ano:

Essa questão da disciplina, eu acho, que ela vai acontecendo. O primeiro momento é bastante complicado até porque os alunos não conhecem as regras ou, se conhecem, tentam se fazer de desentendidos. Sempre que chegam, eles nunca sabem de nada. Nunca sabem o que pode o que não pode. Uma parte é daqui da escola e a outra parte vem de fora. Então, muitos alunos chegam aqui e “*ah, que isso não pode, aquilo não pode. O que é que pode?*” [...] Mas, as mesmas regras que tem aqui, tem em outros locais. Eles tentam se aproveitar dessa situação de mudança para impor o que eles querem. Então, esse primeiro momento é bastante complicado. Até que a gente consiga afinar as idéias é muito complicado. (Representante da administração escolar).

Nas entrevistas das alunas nota-se que as mesmas não discordam do controle da escola e parecem até gostar. Uma delas avalia que as regras da escola “são normais, é a disciplina de toda escola”. Comenta sobre as atuais exigências em relação ao uniforme, concordando com as iniciativas. Informa que agora só pode “jeans escuro” e que “antigamente podia entrar com roupa clara”. Complementa que “não pode vir de short, de chinelo” e que “sem a blusa do uniforme nem entra na

escola, nem adianta falar que tá molhada”. Considera, inclusive, “feito um aluno vir de amarelo, um de laranja, outro de verde”. E conclui: “mas eu acho que isso a escola tem que fazer”. Pontua que “tem professores que deixam vir de bermuda, outros não. Calça de ginástica, tem professor que não gosta.” Cabe esclarecer que, nos dias em que foram observadas as aulas de Educação Física dos alunos do 3º Ciclo, os estudantes trocaram o uniforme na hora da aula. A aluna destaca como uma cobrança constante da escola o não poder “matar” aula. Ressalta o que percebe como “bagunça dos alunos”: pichar, quebrar porta, “matar” aula. Outra aluna elogia a equipe da direção do colégio e enfatiza, especialmente, a atuação de um dos integrantes: “ele resolve tudo [...] , fica em cima de quem chega atrasado, anota o nome, chama o responsável”. Conclui que o colégio “mudou totalmente” e afirma: “eu acho isso muito legal.”

Outras questões perpassam este processo. No período de trabalho em campo foi possível observar certas diferenças dos professores na cobrança de normas da escola. Um dos exemplos claramente constatado foi quanto ao uso de MP3. Alguns docentes permitiam que os alunos permanecessem em sala assistindo aulas ou realizando tarefas com uso simultâneo do MP3, contrariando o que se entendia como uma regra. A norma foi cobrada por determinada professora, inclusive, durante a exibição de filme na comemoração do Dia da Criança. O aluno insistiu por mais de uma vez e foi solicitado que guardasse a cada tentativa que fazia. Situação idêntica ocorreu na reunião de apresentação do Projeto Rádio Escola, quando outra professora tomou esta iniciativa. Dois aspectos podem ser ressaltados. O primeiro refere-se ao contraste que fica para os alunos quando os professores agem de forma tão diferente em relação à mesma norma. O segundo diz respeito a uma observação, que pode ter sido coincidência, mas julgou-se conveniente registrar: nas duas atividades coletivas mencionadas - comemoração do Dia da criança e reunião para apresentação do Projeto Rádio Escola - outros professores estavam presentes, mas, se um professor havia tomado a iniciativa de se dirigir ao aluno, os demais não endossavam quando havia a insistência da ação. Embora vissem que o estudante colocava o fone novamente no ouvido, não se manifestavam e sempre o mesmo professor voltava a falar com o aluno. Na comemoração do Dia da Criança ainda poderia ficar para alguns a dúvida se estaria permitido por ser um dia especial, mas, na reunião sobre o Projeto Rádio Escola, cabia, com certeza, o cumprimento da norma. Acredita-se ser importante que a escola verifique se tal fato costuma ser

habitual, pois a atitude conjunta fortaleceria a autoridade dos profissionais, ao invés de expor um deles ao confronto com o estudante, como acabou acontecendo após reincidências na reunião. Blaya (2003) adverte que, quando as normas disciplinares não são aplicadas de maneira uniforme pelos docentes, pode ser favorecido o antagonismo entre alunos e professores e criada uma atmosfera propícia ao surgimento de conflitos e práticas de incivilidade que evoluem, em muitas situações, para a violência. Abramovay e Rua (2002) também identificam a disciplina e as regras da instituição como variáveis endógenas que devem ser consideradas ao se avaliar a violência no contexto escolar.

Um dos responsáveis pela administração escolar avalia que as situações mais difíceis são aquelas em que o aluno tenta, deliberadamente, testar o limite da escola ou de seus representantes:

Quer nos testar, quer nos agredir de uma forma que eu sei que é até defesa, mas ele tenta nos agredir de todas as maneiras, para ver até onde nós vamos suportar. [...] E este, para mim, é o pior momento. O aluno sabe o que está fazendo. Ele quer ver qual é a reação que a gente vai ter. Nós temos que chegar a um consenso, o que é muito difícil para ambas as partes. Aí, é a tal história: ou a gente corta aqui na escola ou o responsável vai ter que cortar em casa ou será cortado na rua. Aí, vai ser muito pior. As pessoas fazem um corte muito mais violento, mais agressivo. Eu sei que essa agressividade eles trazem da rua e tentam mostrar para nós aqui dentro de todas as maneiras - com palavrões, com músicas, com tudo isto que eles tentam mostrar aqui - para ver até onde a gente é capaz de aturar. E aí, sim, a gente tem que cortar e esse corte, às vezes, não é muito agradável, nem para um lado nem para o outro, infelizmente. Nós gostaríamos que fosse muito mais fácil. Se a gente conseguisse conversar e dizer para o aluno para ele não fazer isso. Existem os alunos que aceitam, mas tem aqueles que não querem aceitar, que não querem entender. *“Ah, eu faço isso em casa e posso fazer aqui também”*. Se todos fizessem o que fazem em casa como é que seria aqui? (Representante da administração escolar).

Ao mencionar as negociações necessárias explicita que:

“Muita coisa, quem está dirigindo tem que aceitar, como muita coisa o aluno tem que aceitar. Então, é preciso aparar as arestas”. (Responsável pela administração escolar).

Explica que a Guarda Municipal é acionada apenas em situações extremas:

Em casos de agressão, de coação e de ameaças. Em casos que, realmente, extrapolam. São determinadas situações em que até saberíamos como agir, porém precisamos que tenham um respaldo. (Responsável pela administração escolar).

Relembra alguns procedimentos que são adotados na escola na intenção de tentar resolver internamente os problemas, com algum respaldo, antes da solicitação de ajuda externa:

Muitas vezes a gente utiliza uma ata para fazer o registro, a gente utiliza o chamado ao responsável. A gente vai usando todas essas meias soluções até para evitar que chegue a este ponto de o aluno agredir ao outro, de chegar a machucar, a ferir. E aí, sim, quando não conseguimos um contato com o responsável, quando não conseguimos que o aluno se mantenha mais tranqüilo, aí, somos obrigados a acionar a Guarda Municipal. (Responsável pela administração escolar).

Reflete sobre sérias questões que perpassam esta medida de chamado da Guarda Municipal:

É complicado porque a Guarda Municipal vem e os alunos que não estavam conseguindo manter um diálogo se sentem amedrontados por uma farda. E isso me incomoda bastante porque nós estamos aqui, nós estamos exercendo o papel de educadores, estamos tentando conversar, estamos tentando resolver o problema. Porém, será preciso chamar uma pessoa fardada para que o aluno aceite a situação, para que o aluno elimine a incidência dessas coisas? Por que será que precisa vir uma pessoa fardada se nós estamos aqui falando, explicando? Por quê? Isso é uma coisa que me incomoda bastante. [...] Por que eu tenho que estar com um guarda presente aqui na escola se eu estou com estes alunos, todos os dias, conversando com eles todos os dias? É uma situação ruim. Onde esse aluno quer chegar? O que ele quer, ou, o que ele já passou? O que ele já viveu? (Responsável pela administração escolar).

Analisa o papel do educador e o que representa a presença da Guarda Municipal na escola:

E o nosso papel de educador vai por água abaixo. [...] Então, por isso é o extremo. Às vezes, um professor chega *“ah, porque esta escola não faz nada”*. Não faz nada? Faz. Faz sim. Chama o aluno, conversa, repreende [...], chama o responsável, conversa com o responsável junto com o aluno, faz tudo o que pode até ao ponto de chegar a precisar chamar a Guarda Municipal. Aí, é o extremo, mas, por quê? A Guarda tem algum papel educativo? Não. Ela simplesmente vem aqui porque está fardada, está representando o policial que entra na favela, que passa na rua, que aborda as pessoas, entendeu? É um problema, eu acho, da sociedade que só atende de maneira repressiva. (Responsável pela administração escolar).

Acrescenta comentários sobre a reação dos alunos quando diante desta figura de autoridade e, mais uma vez, reflete sobre a situação:

É aquilo que eu falei. O aluno vai testando para ver até onde a gente é capaz de chegar. Quando se depara com a Guarda a postura muda. [...] Aí, eles falam *“sim senhor, muito obrigado, desculpe”*. Para mim e para o guarda, entendeu? Mas, por que tem que ser assim? [...] Isto é que me incomoda muito. [...] Para mim, a Guarda Municipal teria que estar fora da escola, no entorno da escola, para evitar a entrada de estranhos. Seria para isto e não para estar dentro da escola. Mas, diante dessas situações, a gente se vê obrigado a utilizar esse serviço. (Responsável pela administração escolar).

Analisa que, somente na presença da Guarda Municipal, “o aluno recua nas suas atitudes e, aí sim, a gente pode conversar, argumentar”. Esclarece que, se a direção solicitar, pode haver o encaminhamento para a DPCA, mas que nunca viu ser tomada tal medida na Luther King.

Estes depoimentos podem ser comparados com diversos resultados encontrados em pesquisas anteriores. Não há dúvida de que confirmam os dados referentes à representação dos jovens sobre a polícia, às reações de medo e desconfiança e às dificuldades percebidas nestas relações. (ABRAMOVAY et al., 2004; MINAYO et al., 1999; PERALVA, 2000). No estudo de Fukui (1992) consta uma avaliação sobre problemas detectados quando policiais exerceram atividades dentro das escolas, julgando-se mais conveniente que a ronda fosse realizada externamente, no entorno do estabelecimento, para garantir seu funcionamento. No depoimento do sujeito entrevistado na Luther King esta mesma avaliação é emitida, com a diferença de que menciona que a escola se vê, em determinadas situações, “obrigada” a fazer uso do serviço. Gonçalves (2002) pontua que, muitas vezes, a escola solicita a presença de policiais porque os profissionais se sentem despreparados, sem saber como agir, reconhecendo-se que os cursos de formação de professores não costumam abordar questões de diversidade, conflito, violência. No depoimento em foco o informante avalia que os profissionais saberiam como agir, mas precisam de respaldo. Não parece ficar claro que respaldo seria esse e o motivo. O informante reflete, com propriedade, sobre a função do educador, cuja ação deveria estar pautada no diálogo e não no diálogo mediante a intimidação. Demonstra frustração ao constatar que só na presença de uma autoridade externa - que simboliza repressão, ameaça, temor - torna-se possível que a autoridade escolar seja respeitada. Abramovay (2003) sugere, com base em iniciativas da UNESCO, vários princípios para a prevenção e resolução não-violenta de situações de conflito, que incluem, dentre outros, o diálogo e a negociação. Em alguns momentos o entrevistado afirma que na Luther King tenta-se o consenso, embora nem sempre com êxito. Tavares dos Santos (2001) ressalta a importância de que administradores e professores se reconvertam em educadores. Esta preocupação está claramente presente no depoimento. Contudo, em falas anteriores, verifica-se que, muitas vezes, os docentes repassam para a direção problemas que poderiam ser resolvidos em sala de aula. Caberia questionar o motivo de agirem desta forma. Por não saberem como encaminhar, por não se sentirem preparados para tal ou por transferência de responsabilidades? Por não se verem como educadores, por não se perceberem como integrantes de uma ação que diz respeito a todos que fazem parte da comunidade escolar? A necessidade de respaldo da direção, quando se vê “obrigada” a tomar determinadas atitudes, poderá ser indicativa de sentir-se

sobrecarregada e solitária nas decisões? Temerosa de que algo mais grave ocorra e seja responsabilizada? Uma forma de resguardar-se em casos de ameaças? Tentando agir de forma compatível com a legislação de proteção à criança e ao adolescente e com as recomendações recebidas dos diferentes órgãos? O repasse sucessivo para outra autoridade significa que os professores não se sentem com autoridade e repassam para a direção, que, por sua vez, se sente igualmente, por vezes, sem autoridade e repassa para uma autoridade externa? Haverá algum receio de críticas posteriores caso não seja tomada uma medida considerada adequada e eficiente? O que pensam os demais profissionais, os pais, os alunos, sobre como deveria ser a atuação da escola? Estas questões costumam ser discutidas? Como colaboram os demais profissionais da escola? Tavares dos Santos (2001) alerta para a necessidade de informação sistemática sobre o fenômeno da violência para que o mesmo possa ser retirado “do manto do medo, da vergonha e da insegurança”. Acrescenta a necessidade de formação dos professores, de discussão no coletivo da escola. Camacho (2001) aponta que a escola não tem cumprido o papel de hominizar – “civilizar”, no sentido de controle de condutas, impulsos agressivos, emoções – por falhas na sua função socializadora. Avalia que a instituição vem “assimilando, sem filtro, o padrão da vida social coletiva.” (CAMACHO, 2001, p. 138). Estas idéias parecem estar parcialmente presentes quando o sujeito entrevistado se mostra perplexo ao constatar que, em alguns casos, falham todas as iniciativas tomadas antes de ser chamada a Guarda Municipal, acrescentando que tal fato advém de uma sociedade que só restabelece a ordem mediante a repressão. Ressalte-se, no entanto, que no depoimento o entrevistado não generaliza as falhas de socialização, limitando-as a casos extremos. Acrescente-se que, no período de trabalho em campo, ocorreram cerca de três situações de solicitação de presença da Guarda Municipal para a resolução de conflitos no interior da escola, o que foi confirmado por meio de consulta aos Livros de Atas e ao Livro de ocorrências. Finalmente, cabe lembrar as observações de Charlot (1997 apud ABRAMOVAY et al., 2002), quando reflete sobre as dificuldades em se definir a violência escolar, por remeter a

fenômenos heterogêneos, difíceis de delimitar e de ordenar, mas também porque desestrutura as representações sociais que têm valor fundador: aquela da infância (inocência), a da escola (refúgio de paz) e a da sociedade (pacificada no regime democrático). (CHARLOT, 1997, p. 1 apud ABRAMOVAY et al., 2002, p. 72).

Uma das professoras analisa uma questão que percebe em muitas escolas, ou seja, os professores se queixam de serem desrespeitados. Avalia que “isso só acontece quando você permite ou transfere para o outro.” Cita um exemplo:

Às vezes, você tem em uma escola um aluno dito problema. Aí, a autoridade da escola decide, ao invés de resolver a situação, transferir para outra autoridade. Se ele mora em uma comunidade, manda recado para quem se diz autoridade daquele espaço e a instituição se desautoriza. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

E conclui a reflexão afirmando: “no meu espaço em sala de aula eu sou a autoridade e aqui dentro isso não se faz. [...] Eu não vou me desautorizar.” (Professora do 3º Ciclo de Formação).

A avaliação da professora é pertinente, cabendo acrescentar que, se o recado for enviado para aqueles que atuam em atividades ilegais, a situação tem outras implicações, conforme análises efetuadas por Guimarães (2003) já discutidas na presente dissertação (no tópico em que se tratou da *Vida familiar e comunitária dos alunos*).

A mesma informante teceu comentários sobre um período - não especificado claramente – em que a Guarda Municipal permanecia, constantemente, dentro da Luther King. Manifestou-se contra esta medida, apresentando diferentes justificativas. São abordados, a seguir, de forma sintetizada, alguns aspectos mencionados em sua argumentação:

Eu acho que o policial dentro da escola é um grande erro. Eles não têm nenhuma prática educativa. [...]

Em geral, como não tem pessoal, o diretor diz para o guarda municipal assim: “ah, dá pra você dar uma ajudinha?” E ele vira inspetor. E começa a entrar onde não tem que entrar. Ele circula na secretaria, circula no espaço, conversa com um, conversa com outro. E isto é uma coisa que afasta o aluno. [...] Um guarda não pode ter acesso ao arquivo de escola. [...] Tem aquela história: “ah, mas está ajudando.” Em que ele está ajudando? Está contribuindo para afastar o menino da escola. [...]

A mim, por exemplo, não me interessa saber o que o aluno faz no espaço da comunidade dele. Aqui, ele é aluno e tem que ser visto como aluno. [...] E, como aluno, tem que ser respeitado. Agora, se ele vai ter comportamento X ou Z, depende de você observar e dar encaminhamento. [...] Se você tem um problema, dependendo do problema, vai decidir como encaminhar o problema. [...]

Escola é lugar de educador. É lugar de professor. É lugar de quem lida com a educação. Não é lugar de polícia, até porque existem situações que só o educador pode dar conta. [...] Algumas pessoas acham que é um auxílio, que ele está ali colocando ordem. Quem tem que colocar ordem somos nós. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Conclui que, para minimizar as práticas de violência no contexto escolar, há necessidade de “discussões temáticas permanentes com o corpo responsável pelo

processo pedagógico da escola”. Complementa que “o coletivo da escola precisa sempre ser trabalhado” e insiste na importância de se fazer o investimento na solidariedade, no compromisso com o outro, no resgate da identidade dos alunos, na crença de que são capazes.

Observa-se neste último depoimento a afirmação do espaço educativo da escola, da responsabilidade dos profissionais como educadores, das atribuições que lhes cabem, inclusive, quanto à manutenção da disciplina e da ordem. Ressalta-se, ainda, o quanto se torna imprescindível o trabalho coletivo. Mais uma vez verifica-se que a ausência do agente educador/inspetor tem seu impacto no cotidiano escolar e que as formas de supri-la - ainda que não fosse esta a intenção inicial, por exemplo, ao se colocar o policial dentro da escola - nem sempre são recomendáveis. Por ter sido necessária a síntese da situação analisada, perdeu-se a riqueza de detalhes. A professora ilustra com exemplos reais as argumentações apresentadas. Sua avaliação de como o policial foi se transformando em inspetor e das conseqüências deste fato foi efetuada de forma consistente e coerente.

O assunto – atuação da Guarda Municipal na escola – já havia surgido, em outra entrevista, ao ser abordado o uso do ECA na instituição. Percebe-se uma diferença entre as colocações dos informantes quanto a ser possível uma atuação educativa ou não por parte do guarda. No depoimento apresentado no tópico anterior – *Imagem e papel da escola* - nota-se que o sujeito entrevistado faz uma distinção, ressaltando a prática de determinada profissional, do sexo feminino. Na pesquisa de Abramovay (2003, p. 216) há uma discussão – não incluída no Capítulo 1 do presente trabalho – sobre o assunto, explicando que, em determinadas escolas pesquisadas, além da ronda efetuada no entorno do estabelecimento, há uma observação dos alunos em certos horários como, por exemplo, nos horários de entrada, recreio e saída. Consta, ainda, uma avaliação de um diretor sobre ser preferível a figura feminina para realizar este serviço no interior do colégio, considerando que caberia aos homens ficar “caçando bandido perigoso nas ruas”. Não há, no entanto, na avaliação deste diretor a análise se o fato da policial ser mulher teria algum impacto na percepção dos jovens sobre esta figura de autoridade.

Depreende-se do conjunto de depoimentos que a temática da violência escolar é, de fato, bastante complexa, desdobrando-se em múltiplos assuntos que se interconectam: regras da escola, ações quando há transgressão de normas,

repercussão destas questões nas relações interpessoais etc. São examinados, a seguir, outros aspectos mencionados nas entrevistas e/ou contatos informais, que também se interligam com as relações pessoais, com o espaço da escola e o objeto de estudo em foco.

A questão do respeito aos profissionais é abordada por diferentes atores e alguns parecem perceber que ela passa pelo respeitar e se fazer respeitar:

Eu procuro ser coerente com aquilo que eu penso. Logicamente que, todos nós, seres humanos, temos as nossas contradições, mas eu procuro sempre ter o meu discurso na prática. Então, eles [os alunos] sabem que eu cobro e que eu posso cobrar, porque dou em troca. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Procuro ter uma relação de paz na sala de aula. Procuro conversar com o aluno, entendê-lo, também, para estabelecer esta relação de empatia. Se não tiver uma relação afetiva, você não consegue desenvolver o seu trabalho. Tem que conquistá-los. [...] Eu procuro viver dentro do meu trabalho de forma harmônica. Passo a maior parte da minha vida dentro do trabalho. E a prioridade aqui é o aluno. A gente tem que construir uma escola que englobe o aluno, uma escola que eles gostem, que sintam prazer, que respeitem uns aos outros. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

“Tem um monte de professor aí que não se dá o respeito. Então, o aluno não respeita.” (Funcionária).

“Eu acho que o respeito é uma coisa interna. Se eu tenho respeito por mim, vou fazer os outros me respeitarem.” (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Os professores reclamam de certos alunos, mas também estão se igualando. Muitos se igualam. Pensam que o aluno ainda é aquele que você fala e ele vai ficar submisso. Está muito complicado. Ele vai te responder do jeito dele. Falar até um palavrão. (Representante da administração escolar).

Na opinião de uma das alunas “todo mundo respeita os mesmos professores”. Comenta sobre uma professora que não é respeitada porque “ela põe um medo agora e, daqui a pouco, tá passando a mão na cabeça de algum aluno, falando que ele é o melhor aluno. Acho que isso rebaixa ela.” Acrescenta que aqueles professores que são “mais duros, impõem respeito”. Já em outra entrevista foi citada uma professora que “fala sobre tudo, menos sobre a aula”, o que gera falta de respeito por ela. (Alunas do 3º Ciclo de Formação).

Em diversos depoimentos foi explicitada a dificuldade dos profissionais para diferenciar indisciplina e violência, o que coincide com resultados de algumas pesquisas, como, por exemplo, de Camacho (2001). Esta autora reflete sobre importantes pontos, tais como: as tensões geradas no confronto com diferenças que

podem ser sociais, econômicas, culturais e/ou geracionais; as perspectivas distintas de adultos ou alunos; a elasticidade ou variabilidade dos conceitos de indisciplina e violência contribuindo para a dificuldade de diferenciação de fronteiras entre uma prática e outra; a mescla, na prática, dos significados de indisciplina e violência, sendo difícil perceber quando se dá a passagem da indisciplina para a violência etc.

Às vezes, o professor é violento com o aluno diante de uma indisciplina. Quer dizer, se o aluno foi indisciplinado, eu acho que ele teria determinados tipos de reação, de atitude a ser tomada e, às vezes, ele age como se o aluno tivesse cometido um ato gravíssimo. E o ato nem é tão grave assim. Nem os próprios professores estão diferenciando isso. Às vezes, ele se sente agredido por uma situação que, na realidade, não foi uma agressão, foi uma indisciplina, foi um ato menor como o falar, o levantar ou virar para o lado e o professor toma aquilo como um ato grave. Eu acho que é uma coisa muito difícil. [...] O aluno fica perdido. [...] O aluno, às vezes, fica testando o limite e se o professor já esgotou tudo e ele faz uma coisa mais grave, o que o professor vai fazer se já chegou ao topo das ações de punição? (Integrante da equipe pedagógico-administrativa).

Eu acho que eles [os professores] percebem como uma situação só. Eles não sabem o que é indisciplina e o que é violência. Eu acho que eles não discernem ou fingem que não conhecem, porque a situação de indisciplina, na cabeça dos professores, muitas vezes, é uma situação de violência. (Responsável pela administração escolar).

Uma das professoras observa que alguns profissionais da escola têm uma “visão simplista” das situações. Avalia que, em vários casos, a atitude do professor foi mais violenta do que aquela exposta pelo aluno. Reflete sobre um dos exemplos:

“Um aluno te xinga. É um ato de violência? Mas, quantas vezes você o xingou com o teu descaso. [...] E isso acontece”. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

São, de fato, diferentes as percepções presentes na escola sobre um mesmo fato, bem como as formas de intervenção, que incluem, até mesmo, a opção pela não intervenção. A própria concepção de violência surgiu de diferentes formas, embora tenha prevalecido na instituição uma concepção mais abrangente. Tomando-se o exemplo dado acima - xingar - no tópico referente à *Vida familiar e comunitária dos alunos*, foram feitas algumas pontuações e comparações com pesquisas anteriores. Contudo, outras variações foram percebidas nos depoimentos ou nas práticas observadas.

Em uma das situações, o profissional da escola relatou que estava atendendo a dois alunos que “partiram para a agressão”. Ao apurar os motivos, a resposta de um dos alunos foi: “porque ele xingou a minha mãe”. A intervenção se deu da seguinte maneira: “Que xingasse a mãe dele também. A sua mãe é isso que ele xingou? Não é. Então pronto. Se ela não é, por que você está tão aborrecido?”

Chamava a dele também. Não parta para a agressão porque aí você perde a razão.” Observe-se que a preocupação do sujeito diz respeito à manifestação da agressão física, mas o xingar é aceito, “normalizado” e até, de certa forma, incentivado. Cabe acrescentar que a concepção de violência expressa por este profissional se traduz em: quando “há uma agressão física como um corte ou quando o aluno traz um canivete, uma faca, para a escola, ou outra coisa assim.” Percebe-se como bem diferente da análise do exemplo inicial, onde a professora concebe o xingar como uma violência e, ao adotar uma concepção abrangente de violência, inclui o descaso no tratamento dispensado ao aluno como uma atitude equivalente. Relembre-se que na presente investigação o conceito de violência não foi dado de antemão, na intenção de que os entrevistados pudessem explicitar o que entendiam por violência. Debarbieux (2002) pontua que o objeto – violência escolar - ainda aguarda uma definição mais precisa, alertando que a sua definição incide diretamente nas escolhas das medidas a serem tomadas. Sposito (1998) ressalta a necessidade de que, no âmbito escolar, se investigue como são construídas pelos diferentes atores envolvidos as definições que designam e normalizam condutas, considerando-as como violentas ou indisciplinadas. A autora tece, também, considerações sobre o comportamento do segmento juvenil que expressa uma forma de sociabilidade caracterizada por atos de incivilidade, que incluem a falta de polidez. Ao discutir a noção de incivilidade alerta que devem ser consideradas, igualmente, as dificuldades presentes na relação entre o mundo adulto e o juvenil. (SPOSITO, 2001).

No decorrer do trabalho em campo foram observadas diferentes atitudes por parte dos alunos em relação ao xingar e ao uso de palavrões, bem como variações, por parte dos profissionais, quanto ao encaminhamento destas situações. Quando os estudantes estavam brincando ou conversando em pátios ou corredores, com frequência, se expressavam desta forma e, alguns, pediam desculpas espontaneamente ou sinalizados por outro colega ao perceberem a presença da pesquisadora por perto. Este fato indica que estes alunos pareciam ter consciência de que não era adequada a sua forma de comunicação e de que deve ter havido uma orientação em casa e/ou na escola neste sentido. Um dos funcionários, por exemplo, relata que se acontece uma briga séria, costuma levar para a direção, “mas se for uma coisa que dá pra resolver ali, não chegou a bater no outro, só xingamento”, ele resolve: “mando pedir desculpas e daqui a pouco eles tão

brincando, rindo da cara do outro, é coisa de momento.” Nas turmas observadas a situação apresentava diferentes configurações. Em algumas aulas este comportamento era bastante diluído. Uma hipótese viável seria a de que os estudantes soubessem que aqueles professores não aceitariam que se tratassem com uso de palavras grosseiras, palavrões etc. e estivessem conseguindo, nestas situações, maior auto-controle. Se verdadeira a hipótese – que não se dispõe de elementos para afirmar – o fato comprovaria que a instituição pode ter uma resposta satisfatória dos alunos quando há o investimento dos profissionais. Em outras aulas o xingamento ou uso de palavras grosseiras se dava em tom alto, na presença do professor, cabendo salientar que, considerando-se o conjunto de turmas/professores observados, tais casos - de exacerbação do comportamento - representaram a minoria. Verificou-se que duas docentes fizeram a intervenção chamando a atenção do grupo para a presença da pesquisadora em sala: “eu já estou acostumada, mas a visita vai achar que vocês não têm educação” ou frases semelhantes. Nestes momentos os pedidos de desculpas eram direcionados à pesquisadora, deixando-se, no entanto, de abordar a falta de respeito com os colegas e com o próprio professor. Note-se que os fatos se davam entre os alunos, mas, se havia uma falta de respeito evidente entre eles, qual o sentido de se pedir desculpas apenas à “visita”? Só a pesquisadora deveria ser poupada ou não se acostumar com aquela forma de tratamento? Constatou-se que, quando os docentes esperavam muito tempo para fazer a intervenção, acabavam oportunizando o surgimento de discussões entre alunos, pois é claro que havia o revide de quem se sentiu atingido e, por vezes, o fato que, inicialmente, envolvia apenas dois estudantes, acabava ganhando novos adeptos na discussão ou, até mesmo, a entrada em cena de outro aluno para tentar ajudar ao professor no controle da turma. A demora para a intervenção favorecia, ainda, que estes eventos absorvessem a atenção do grupo, prejudicando o andamento da atividade que vinha sendo desenvolvida. Duas situações se apresentaram como, especialmente, preocupantes. Uma das turmas observadas exibiu a agressão verbal e física dentro de sala como se fosse um grande espetáculo, comprometendo, também, o trabalho pedagógico. Alguns alunos pareciam se divertir bastante com a encenação. O grupo demonstrava esperar que algo mais grave pudesse acontecer. Isso era, inclusive, verbalizado. Alguns episódios iniciados por provocações, “brincadeiras” ou xingamentos com uso de palavrões e/ou expressões grosseiras evoluíram para, por exemplo, o correr pela

sala para revidar – ainda com os participantes sorrindo e se divertindo – e, em seguida, para a agressão física, com dois ou três envolvidos rolando no chão e um deles atirando a carteira no colega. Confirma-se, aqui, a evolução rápida da indisciplina para a violência, como pontuado por Camacho (2001). Cabe esclarecer que esta professora não demonstrava falta de compromisso em relação à escola e preocupava-se com o que estava acontecendo, mas as estratégias e recursos usados pela mesma não se faziam eficientes e/ou suficientes para aquele grupo. Acrescente-se que, em seus relatos, estas atitudes dos alunos eram claramente identificadas como manifestações de violência. Outra professora, efetivamente, não fazia qualquer tipo de intervenção não só em relação à forma que os alunos se tratavam, como em relação à determinadas normas que eram cobradas na escola pela direção e por uma parcela significativa de professores. Um aluno, por exemplo, gritava palavrões da porta de entrada da sala para o grupo que estava dentro da mesma; outro, que já se encontrava em sala com uma bermuda florida, recebeu o comunicado de um colega de que estaria sendo chamado pela direção e, por sugestão dos amigos, vestiu a calça comprida do uniforme por cima da bermuda; um terceiro fazia uso de MP3 durante a aula. A professora “fingia não ver, fingia não escutar.” Ao dar aula em outra turma apresentou a mesma reação, confirmando-se que a dificuldade não estava, exclusivamente, no grupo, embora houvesse uma diferença na intensidade e no padrão das ações entre as duas turmas. Ao final da aula dois alunos brigaram fisicamente. Contudo, trata-se de uma profissional que mantém um relacionamento afetuoso com os alunos e harmônico com os colegas de trabalho. Costuma colaborar com a escola e envolver-se nas atividades programadas. Mostra-se, em diferentes situações, bastante comprometida. Preocupa-se com outras questões como, por exemplo, a organização da sala e conservação do mobiliário. Talvez priorize certas regras em detrimento de outras ou opte por omitir-se em relação a algumas para evitar confrontos com os alunos.

Na análise acima foram comparados diferentes entendimentos e/ou práticas docentes, sobretudo, em relação ao uso constante de palavras que contradizem as regras de boa convivência nas relações estabelecidas pelos estudantes. Em complemento ao exposto nos parágrafos anteriores e à análise referente a este assunto efetuada no tópico *Vida familiar e comunitária dos alunos*, caberia, ainda, o encaminhamento de algumas considerações. Nos depoimentos dos atores da Luther King foram identificados diversos fatores que indicam uma precária socialização

familiar. Se as regras de boa convivência fazem parte da socialização – afirmada como uma das funções da escola - deduz-se que esta instituição talvez represente a única oportunidade de acesso às mencionadas regras para aqueles que não recebem esta orientação na família. Embora pareça uma conclusão óbvia, nota-se que há necessidade de maior atenção por parte de alguns profissionais e de manutenção do investimento por parte de outros, sobretudo, no tocante às relações mantidas entre os estudantes, já que são mais freqüentes as manifestações dos comportamentos descritos entre os alunos. Como já tratado no tópico *Vida familiar e comunitária dos alunos*, percebe-se na escola uma postura mais uniforme dos professores e funcionários quanto à necessidade de intervenção quando estes comportamentos são dirigidos aos adultos.

No tópico *Sentimento de “solidão” estrutural* alguns depoimentos traziam a idéia da relatividade do conceito de disciplina se consideradas as deficiências de recursos humanos que, na visão dos profissionais, impediam, em muitas situações, o controle e a aplicação das normas. A visão predominante explicitada foi a de que os alunos não eram tão indisciplinados e que a disciplina era a possível levando-se em conta os fatores apresentados. Em outros depoimentos foram, no entanto, acrescentadas outras questões como, por exemplo, a consciência do educador frente a esta situação, a necessidade de cada um se ver responsável por todos os alunos da escola. Surgiram, ainda, as seguintes colocações sobre o assunto: um dos sujeitos entrevistados sugeriu que talvez pudesse haver “maior controle sobre determinadas regras”; outro analisou que não apenas o aluno deveria ser avaliado ou responsabilizado, acreditando que a “disciplina é regular” e que faltava disciplina tanto no corpo discente, quanto no corpo docente.

No presente trabalho buscou-se analisar não apenas as relações entre alunos ou entre estes e seus professores. Algumas pesquisas sugerem que o conjunto de relações da escola deva ser examinado (BLAYA, 2003; CAMACHO, 2001; DEBARBIEUX, 2002) . São apresentadas, a seguir, reflexões sobre o assunto.

Nas relações dos alunos com a direção e vice-versa verifica-se que tem sido construída uma via de “mão dupla”, embora sejam percebidas algumas diferenças pessoais de atuação entre os responsáveis pela administração escolar. Há uma abertura da direção e manifestações de carinho de ambas as partes. Os alunos entram com liberdade no gabinete da direção para pedir bola emprestada (estão sempre atrás de uma bola) e, por vezes, um jogo de xadrez. Neste mesmo local

acontecem várias formas de contato: conversas e brincadeiras e, em outros momentos, as situações formais quando são levados ao gabinete por terem infringido as regras da escola. Nestas ocasiões extravasam diferentes sentimentos e manifestam uma gama de comportamentos: desafios, choros, queixas, defesas, ansiedade, medos, teimosias, promessas etc.

Os estudantes demonstram gostar da presença da direção em festividades. Na comemoração de 15 anos de uma aluna – organizada na escola pelos professores - notava-se a alegria da aniversariante por ter seus professores, amigos e a direção brincando de “dança das cadeiras” ou dançando.

Uma das alunas do 3º Ciclo de Formação explica que a direção (incluindo os outros responsáveis pela administração escolar), “o pai do CEC” que ajuda na escola e os funcionários formam uma família e ajudam a controlar os alunos. Segundo a estudante “a diretora até brinca com a gente. [...] Os alunos têm o maior carinho por ela. [...] Mas é assim: na hora de brincar, brinca; na hora de falar sério, fala sério”. Outra aluna se manifesta de forma similar:

A direção da escola, eu acho ela muito compreensiva com quem quer ser ajudado. Existe um grupo que quer ser ajudado e outras pessoas que não. Então, eu acho que qualquer necessidade que você tiver, se você chegar até ela, com certeza vai tentar te ajudar. Não que ela vá resolver, mas com certeza ela vai tentar ajudar. (Aluna do 3º Ciclo de Formação).

No tópico *Vida familiar e comunitária dos alunos* foi apresentada a relação que os estudantes mantêm com determinados funcionários, seja para contar seus problemas ou para conversar sobre brincadeiras. Foi ressaltada em uma entrevista a troca que acontece quando dançam na sexta-feira na hora do recreio, acrescentando o comentário de que “eles estão sempre brincando com a gente”. Outra aluna explica que há respeito e que “ninguém chama pelo nome, chama de tio, tia.” Uma delas comenta, no entanto, que por vezes ocorrem discussões:

“Depende da forma com que fala com o aluno. Tem aluno que se sente o ‘bambambam’ e, se fala o que ele não gosta, gera aquela discussão”. (Aluna do 3º Ciclo de Formação).

Um dos funcionários comenta que costuma ser respeitado, mas aponta algumas dificuldades que encontra ao cobrar dos alunos o cumprimento de determinadas regras:

Eles têm que saber que tem norma: não pode fazer isso, não pode fazer aquilo. [...] Liberal não pode ser na época de hoje, tem que chamar atenção. [...] O negócio deles é sair. Eles querem sair pra comprar troço [guloseimas] lá fora. Eles acham que a escola tinha que ter uma cantina,

mas não pode ter. Tem um menino que vende lá fora e eles ficam, ali, querendo sair. Tem que ficar sempre atento porque tem alguns que pulam. [...] Qualquer descuido pulam pra matar aula. Se for ter aula só no último tempo, aí tem que ficar de olho, senão eles vão pular e vão embora. [...] Faltando dois professores de quinta à oitava já mexe com tudo. (Funcionário).

As observações sobre as interações entre os profissionais da escola indicam algumas tensões. Alguns profissionais analisam as relações dos adultos um modo geral, como no depoimento abaixo:

“Acho que as relações estão confusas, as pessoas não estão se entendendo nesta escola. Há falta de respeito e de ética também. As pessoas têm que respeitar mais o espaço do outro.” (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Em diferentes registros da escola referentes ao ano de 2007 - Livro de ocorrências, Livro de Atas de reuniões de CE e COC e no Livro de Registro de Atas de Reuniões – constam anotações sobre algumas situações que confirmam a observação do depoimento ressaltado acima.

Em contatos informais e em entrevistas surgiram comentários que diziam respeito à relação mantida entre a direção e professores e vice-versa: um grupo significativo reconhece o investimento na escola, aponta melhoras quanto à organização e cuidados com o espaço físico. Muitos avaliam a sobrecarga e o esforço no atendimento aos alunos e responsáveis, embora existam cobranças e críticas, algumas delas informadas nos depoimentos dos próprios responsáveis pela administração escolar. Em determinadas entrevistas percebia-se que a redução dos episódios de conflitos de alunos no horário de recreio foi associada às ações implementadas na atual gestão, apoiadas por diferentes integrantes da comunidade escolar. Alguns profissionais ressaltam que, apesar da direção não ter sido eleita, “assumiu a escola e manteve a dignidade” (expressão utilizada por uma das professoras) não alterando os conceitos dados pelos professores, como fizeram alguns diretores de outras instituições, na ocasião já mencionada em que o sistema não permitia o lançamento de conceitos que não fossem os definidos na Resolução da SME nº 946/2007. Outros informantes apontam tensões na relação da direção com determinado grupo de professores PII e vice-versa.

Nas entrevistas realizadas e em contatos informais com funcionários, vários demonstravam apoio e reconhecimento às iniciativas da atual gestão. Foi percebida certa tensão no relacionamento entre um dos setores de funcionários com a direção e vice-versa.

Os depoimentos abaixo expressam a percepção dos sujeitos entrevistados sobre as relações entre os professores:

“A nossa escola já passou por muitos momentos dessa coisa de grupos.” (Professora do 3º Ciclo de Formação).

“E ainda tem , até hoje, alguns grupos, que são vários guetos”. (Responsável pela administração escolar).

“As pessoas nunca estão felizes com o que têm. Elas só vão dizer quando perderem. Novamente a escola está dividida. Eu pensei que a nova diretora fosse unir a escola e, novamente, a escola está dividida. E vai continuar dividida”. (Representante do CEC). Cabe ressaltar que o sujeito entrevistado esclareceu que a divisão está ocorrendo entre os professores e que eles ainda não perceberam a força que podem ter unidos. Conta que aprendeu com as crianças da Luther King a seguinte frase: “quebrou a corrente, enfraqueceu a amizade”. E conclui: “o professor é a base de tudo”.

“De um tempo para cá, a coisa se complicou um pouco. [...] A gente já foi um grupo muito mais unido, bem mais solidário. Ultimamente, eu tenho percebido que cada um sobe, vai para a sua sala, faz o seu trabalho e ponto”. (Integrante da equipe pedagógico-administrativa).

A escola , com relação ao grupo de professores, tem um grupo contra outro. [...] Eu percebo que a escola até cresceu mais com esta nova direção. [...] Parece que ninguém procura se unir. [...] Ainda não consegui achar uma explicação para isso tudo. (Professora do 2º Ciclo de Formação).

“Pelos alunos eu me sinto respeitada. Pelos professores nem tanto”. (Integrante da equipe pedagógico-administrativa).

Em contatos informais e em algumas entrevistas foram localizadas tensões entre os professores PII e, como já registrado, entre parte destes professores e a direção e vice-versa.

Algumas observações dos profissionais sobre as reuniões de professores assinalavam que nem sempre o clima era de respeito, que as falas continham “farpas, ironias, sarcasmo”. Houve quem comentasse que “era preciso cuidado ao fazer comentários, pois qualquer coisa que se fale vira um problema.”

Cabe registrar, no entanto, que no período de trabalho de campo, paralelamente às situações descritas, em muitos dias, se davam várias formas de contato interessantes entre os professores, tais como: conversas sobre assuntos pessoais (filhos, netos, programações culturais, passeios, viagens, receitas de

comidas) e sobre questões relacionadas à profissão (cursos que estavam freqüentando ou eventos que participaram, experiências em outros locais de trabalho, observações sobre alunos ou turmas da Luther King) etc.. Alguns almoçavam juntos, ofereciam carona na hora da saída, combinavam encontros para após o expediente de trabalho. Um grupo de professores compareceu a um evento realizado no plenário da Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro, em outubro de 2007, em homenagem ao Sepe ao completar 30 anos e a diversos profissionais da educação que contribuíram nessa história. Com orgulho e carinho, aqueles que lá estiveram presentes descreveram para os demais os detalhes do momento em que uma das professoras da Luther King foi homenageada.

Outras situações foram relatadas indicando que as relações interpessoais entre os adultos em geral precisariam ser revistas e que algumas dificuldades já se fizeram presentes em diferentes circunstâncias ou períodos. Uma professora, por exemplo, que integra a equipe da Luther King há alguns anos relembrou que foi muito mal recebida em sua chegada à escola. No trabalho de Moura (2006) encontra-se a descrição dos sentimentos dos professores diante de uma desavença, ocorrida no 1º semestre de 2005, que causou repercussões no coletivo. Em uma reunião, convocada pelos professores, “após muitas intrigas”, o grupo tomou ciência de que “a direção da escola estava se desentendendo, inclusive com graves acusações por parte da diretora adjunta contra a diretora geral.” (MOURA, 2006, p. 87). Complementa, ainda, que “o clima pesou tanto na escola, que não houve projeto pedagógico que desse conta de levantar a ‘moral’, digamos assim, da escola. Essa situação se arrastou por muitos meses [...]”. (MOURA, 2006, p. 87, grifo da autora). Cabe ressaltar que no texto é informado que o projeto a que se refere tinha sido imaginado com a intenção de trazer de volta uma identidade e uma imagem positiva para a escola e envolvia seu patrono – “Luther King: direito a ter direitos”. Acrescenta que a equipe administrativa foi dissolvida e “outro diretor adjunto assumiu o lugar da ex-diretora” e conclui que, ao final do semestre, “a escola demonstrava sinal de exaustão”. (MOURA, p. 87). Tal observação confirma que os conflitos internos das equipes de adultos interferem no clima da escola, favorecendo efeitos escolares negativos. (DEBARBIEUX, 2002). No início do segundo semestre do mesmo ano o desânimo predominava na equipe e o grupo, após algum tempo, conseguiu conversar sobre o assunto e verbalizar a insatisfação. Em seguida, foi redigida uma carta dirigida à diretora, assinada por alguns professores. O grupo

chamou a diretora e a coordenadora e, depois de uma discussão difícil, os participantes conseguiram chegar a um diálogo positivo e definir linhas de ação para a retomada do projeto. Este assunto – projeto envolvendo o patrono - retorna na presente dissertação mais adiante. Moura (2006), com pertinência pontua que a situação de conflito foi resolvida por meio do diálogo e da negociação, revertendo-se “em momentos de crescimento e reflexão para o coletivo da escola.” (MOURA, 2006, p. 88). Como já informado no Capítulo 2 da presente dissertação, em 2005 não houve candidatura na Luther King para concorrer à direção. Em contatos informais obteve-se a seguinte informação: desde que foram implantadas as eleições, esta foi a única vez que não houve eleição. Parece ter ocorrido uma exceção anteriormente, quando uma diretora foi eleita, mas não permaneceu e indicou uma colega. A situação de não candidatura em 2005 foi motivo de reflexão para os professores. O grupo realizou quatro encontros - coordenados por uma das professoras – e produziu um documento dirigido à CRE, “com o propósito de que o novo elemento indicado à direção da escola conhecesse desde então as ansiedades e o que o grupo esperava encontrar”. (MOURA, 2006, p. 96). Contudo, a escola ainda passou em 2006 por algumas alterações no quadro da direção – registradas no Capítulo 2 – até que se chegasse à composição encontrada em 2007 pela pesquisadora. Cabe lembrar que, no 2º semestre de 2007, ocorreu, ainda, a solicitação de dispensa da coordenadora pedagógica.

As relações dos alunos com o espaço escolar apresentam ambigüidades. Apesar de no tópico anterior – *Imagem e papel da escola* – ter sido descrito o interesse dos alunos pelo espaço físico da escola, são identificados acentuados problemas em seus contatos com o espaço da escola, incluindo prédio, materiais, mobiliário etc.

Em diferentes entrevistas foram relatadas ações de alunos – depredação e pichação - contra o patrimônio, que são apresentadas mais adiante. Julgou-se que seria relevante lembrar uma experiência da Luther King, antes da análise dos depoimentos que abordaram estas questões. Como já mencionado no Capítulo 2 e no Capítulo em curso (no tópico referente à *Vida familiar e comunitária dos alunos*) da presente dissertação, a escola enfrentou dificuldades, no final da década de 1990, registradas por Moura (2006, p. 82). Uma das professoras informa que, na

ocasião, foi divulgada uma matéria no RJ-TV¹⁸⁰, com exibição de imagens da escola toda pichada. O trabalho de Abramovay (2003) fornece subsídios para a compreensão das conseqüências que as situações de violência podem desencadear. Segundo a autora, a violência tem impacto na qualidade da educação traduzindo-se, muitas vezes, em problemas, tais como: “[...] problemas subjetivos, como a desvalorização social daquela escola, que fica marcada por uma série de estigmas e estereótipos que, conseqüentemente, recaem, mais uma vez, nos seus alunos, seus familiares e sua comunidade”. (ABRAMOVAY, 2003, p. 187). Conhecer esta dolorosa experiência vivida na instituição permite um melhor entendimento dos sentimentos daqueles que ali convivem e do cuidado com a imagem da escola percebido durante todo o período de trabalho de campo. Contudo, cabe retomar a pesquisa de Abramovay e Avancini (2003), que sugere que “não há determinismos nem fatalidades”. Como afirmam as autoras:

“Há escolas que historicamente têm-se mostrado violentas, e outras que passam por situações de violência. [...] Desse modo, é possível conceber que ações ou reações localizadas no sentido de combater a violência podem ser eficazes.” (ABRAMOVAY; AVANCINI, 2003, p. 8).

O depoimento de uma professora – inserido no trabalho de Moura (2006) - revela o desânimo da equipe ao retornar à escola após as férias, no início de 1998, encontrando-a da mesma forma, toda pichada, sem que nenhuma providência tivesse sido tomada. Descreve como foi importante a atuação de um pai que se apresentou voluntariamente para colaborar neste difícil momento:

[...] ele organizou um grupo de pais e amigos da Luther King para tentar ajudar a escola.

Eles realizaram outras reuniões onde tiraram as principais preocupações e objetivos desse grupo. Várias sugestões foram feitas e dessa reunião saiu um documento. [...] Esta comissão foi à CRE e foi também à Secretaria de Educação pedir projetos para a escola. [...]

Esta comissão tinha ótimas idéias e uma delas foi fazer o SOS LUTHER KING que foi um dia inteiro de seminário aberto à comunidade escolar, onde o objetivo era colocar a questão, discutindo a partir de diferentes idéias e vozes os problemas da escola. Esse seminário aconteceu num sábado e durou o dia todo. [...] Esse dia foi ótimo com a participação de muita gente. (Depoimento de professora registrado por MOURA, 2006, p. 82).

Após estas iniciativas a SME encaminhou para a escola o projeto Murais Urbanos, desenvolvido pela Coordenadoria de Programas da Juventude da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, com o apoio institucional da SME.

¹⁸⁰ Telejornal local da TV Globo.

No período de trabalho de campo foi possível ter acesso a um material organizado pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro - Da serpente ao arco-íris: uma intervenção da arte educação numa escola da rede pública municipal¹⁸¹ – que relata o projeto, os objetivos, o processo e os resultados. Um exemplar desta publicação permanece na Sala de Leitura da escola, permitindo que os alunos que ingressaram após este período tomem conhecimento da origem dos grafites que decoram a Luther King.

No referido material explica-se que:

Proposto à Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro em novembro de 1997, o projeto Murais Urbanos foi cogitado, inicialmente, para uma clientela absolutamente diversa, habitante de alguma comunidade atendida por um programa de urbanização, no qual nossa intervenção se daria, a partir de espaços e planos ao ar livre, em áreas comunitárias, com problemas e contextos específicos, passíveis de serem humanizadas com murais e graffiti.

Na escola onde se decidiu implantar o projeto, em março de 1998, as táticas de intervenção tiveram que ser, obviamente, totalmente revistas. (PREFEITURA..., 1999, p. 11).

No texto introdutório – “A livre expressão na escola” - informa-se que, no decorrer do primeiro semestre de 1998, aproximadamente mil alunos da escola “travaram contato cotidiano com artistas plásticos empenhados em estimular a arte do grafite em substituição às marcas de pichação que tomavam conta de praticamente todas as paredes do colégio”. Avalia o resultado, sublinhando que a escola “agora acolhe uma galeria viva, forte, expressiva”. Complementa que “o resultado afetivo e social está dentro de cada estudante, que a partir desta experiência pôde repensar suas relações com a escola, com a cidade, com a sociedade e, de forma muito especial, consigo próprio”.

Na apresentação da publicação encaminha-se o comentário sobre “o alegre colorido que circunda as paredes desta escola, reproduzindo diferentes aspectos desta saudável pluralidade cultural” e afirma-se a possibilidade de que a educação de crianças e adolescentes se dê por meio de projetos nos quais eles sejam envolvidos e participem, de fato, como co-autores.

A adaptação do projeto original ocorreu após encontros com os professores e, ao longo do processo, com o envolvimento crescente dos alunos, foram necessários novos procedimentos, como a organização de alunos monitores responsáveis por equipes.

¹⁸¹ PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Da serpente ao arco-íris: uma intervenção da arte educação numa escola da rede pública municipal. Rio de Janeiro: Grafitto Gráfica e Editora Ltda., 1999.

Uma das professoras retomou na entrevista partes da história vivida na Luther King, acrescentando novos dados sobre o período do projeto Murais Urbanos. Apresenta-se, a seguir, uma síntese deste relato entremeada com as falas da docente.

“Isto aqui tem uma história. [...] Foi num momento em que nem todos compraram a idéia. [...] Alguns professores achavam que só a repressão resolveria o problema”. Explica que um grupo queria que fosse descoberto quem praticou a ação e propunha a expulsão dos responsáveis pela pichação. Esclarece que não concordava com esta medida porque implicava no “jogo de alguém dedurar o outro que pichou” e que ela não faria “este tipo de investimento.” Complementa que seis artistas participaram do trabalho e que “o mural foi um ato educativo”:

E o que mais chama a minha atenção é que são dez anos. Você pode ver que onde tem mural não tem pichação. Este trabalho completa dez anos no ano que vem, ou seja, foi uma coisa forte tanto para os alunos que participaram, quanto para os que chegaram depois. [...] É uma construção deles, feita por eles. Então, foi um trabalho fantástico. [...] Isto aqui, durante o processo de criação dos Murais, era uma escola viva! (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Conta que, na época, alguns profissionais achavam que era “bobagem” e que nem todos se envolveram. Sublinha que todos os alunos, no entanto, participaram. Mostra uma parte do corredor que foi produzida pelos alunos de Educação Especial. Comenta que tem fotos “dos pequenininhos da Educação Infantil”, “as cadeirinhas no corredor e eles pintando.”

Na vigência da atual gestão, logo que a diretora chegou à escola, em conversa informal com a professora, comentou que pensava em pintar a escola e retirar os murais ou parte deles, pois em alguns lugares havia um desgaste promovido pelo tempo. Argumentou, ainda, que alguns docentes colocaram-se contrários aos Murais. Na primeira reunião de CE a professora levou, de surpresa, a história dos Murais e todo o seu arquivo sobre o assunto. Pediu inclusão na pauta para expor à equipe de direção e aos professores novos a história, os registros, o porquê do projeto Murais Urbanos na Luther King. A professora informa que “tem colega aqui que diz: Essas pinturas me agridem.” Nesta reunião de CE levou o vídeo exibido no RJ-TV, fotos e recortes de jornal para que aqueles que chegaram à Luther King depois deste fato, que não haviam passado pela experiência, pudessem avaliar. Relata que “os que não conheciam a história perceberam a importância. Complementa que “a exposição de motivos, reforçada por docentes que

participaram do processo, esclareceu dúvidas, mostrou a riqueza que possui esta escola”, convenceu aos presentes da importância da manutenção dos murais. A decisão tomada pelo grupo foi de manter e restaurar os murais. A professora enfatiza o entendimento dos murais como “uma obra de arte”, como “um patrimônio da escola”. Explica que os alunos participarão da restauração: “quando começar o trabalho de restauração eu vou iniciar contando a história, como fiz com os professores.” Registre-se que, em reuniões com docentes realizadas em 2007, a referida professora informou ao grupo iniciativas que estavam sendo tomadas para que este trabalho de restauração pudesse ocorrer em 2008.

Durante o período de trabalho de campo algumas situações indicavam que parecia ter havido um trabalho dos professores no sentido de que os atuais alunos tivessem conhecimento sobre a história dos murais. Imaginava-se que, por este motivo, respeitassem os espaços ocupados pelos mesmos. Um dos exemplos no sentido de confirmação desta hipótese encontra-se na redação de uma aluna que, em 2006, tinha 12 anos e cursava a antiga 6ª série do colégio. A produção - com o título “Minha escola tem história e eu faço parte dessa história” - foi publicada na Coletânea de trabalhos selecionados no Projeto Redação 2006¹⁸². No COC, realizado em agosto de 2007, os professores foram informados sobre a seleção e publicação do trabalho da aluna, apresentado, com orgulho, como “prata da casa”. O texto ressalta fatos marcantes da vida de Luther King – patrono - e inclui, também, os murais: “A escola tem murais pintados nas paredes que foram desenhados por pessoas importantes, os alunos. Nós vamos restaurar esses desenhos que são parte da história.”

Nas entrevistas realizadas na presente investigação o assunto foi, também, mencionado. Uma das alunas considera que “todo mundo gosta, fica uma escola mais divertida, mais adolescente.” E afirma seu ponto de vista, incluindo os murais entre aspectos que avalia como interessantes na escola: “Eu gosto dos grafites, de todos os serventes, dos professores. Eu gosto da minha escola.” Confirma que os alunos não picham os murais e explica o motivo:

Eu acho que eles também têm a consciência. Vamos supor, numa parede limpa eles picham, mas depois as pessoas vão limpar. Não que seja certo, mas num mural que é todo feitinho, todo direitinho, acho que eles também têm consideração com as pessoas, com quem fez, com quem produz. [...]

¹⁸² Trata-se de iniciativa da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro – Rio Prefeitura Educação – com apoio da Folha Dirigida e da Fundação Biblioteca Nacional.

Se eles não produzem, deixam as pessoas produzirem. (Aluna do 3º Ciclo de Formação).

Outra aluna informa que: “Eu já ouvi falar que o mural é importante para ver a criatividade dos outros alunos.” Esclarece que os professores dizem isso. Contudo, apresenta uma opinião oposta, afirmando que “todo mundo da escola fala que deveria ser como colégio particular: tudo pintadinho, sabe, tudo arrumadinho e só ter no mural aquelas coisas que a gente faz, colagens, essas coisas assim.” Comenta que não sabe o motivo de não serem expostos nas salas os trabalhos dos alunos, ressaltando que “só na sala de História tem o nosso mural”. Explica que “eles botam mais pra apresentar lá embaixo. Só tem lá embaixo.” (Aluna do 3º Ciclo de Formação).

Nos dois casos, quando as alunas mencionaram o assunto, insistiu-se para que manifestassem o que os colegas diziam a respeito e não apenas a visão pessoal. Por insuficiência de dados, inclusive, com opiniões opostas, acredita-se que não se possa fazer qualquer afirmação sobre o significado que os murais possam ter para os atuais alunos da Luther King. Julgou-se, no entanto, pertinente incluir as observações das estudantes por trazerem algumas idéias, que parecem opostas e desafiadoras ao entendimento, interessando à discussão. Talvez não se encontre respostas para tais questões, mas podem permanecer no texto, ainda que em aberto, como pistas para novas indagações junto a um número maior de alunos. Ao argumentar sobre o motivo de não picharem os murais a aluna expressa o respeito que os estudantes têm aos que produziram, mas, deixa uma questão em aberto quando coloca “se eles não produzem”. Talvez não se vejam como produtores? Apresenta, ainda, a idéia do espaço limpo, passível de ser pichado porque “as pessoas vão limpar”. Também não se vêem como responsáveis pela manutenção e limpeza do ambiente? Outros vão limpar! Já no depoimento seguinte nota-se o interesse por um ambiente limpo, pintado, organizado e o desejo de terem suas produções expostas não apenas na sala de História ou “pra apresentar lá embaixo”. Parece indicar que não gostariam apenas de “ver a criatividade dos outros alunos”, mas poderem se ver como produtores e serem valorizados como tal. Quando fala da sala de História refere-se ao “nosso mural”, expressando o sentimento de pertencimento. Cabe lembrar que no tópico anterior – *Imagem e papel da escola* – este foi um dos pontos discutidos, ou seja, a necessidade de serem oportunizadas

na escola atividades e/ou ações que favoreçam o desenvolvimento do sentimento de pertencimento.

São apresentadas, a seguir, as diferentes observações dos sujeitos entrevistados sobre as ações dos alunos - depredação e pichação - contra o patrimônio.

Um dos integrantes da equipe pedagógico-administrativa identifica como manifestação de violência na escola “a questão do patrimônio, de quebrar a escola, de destruir o mobiliário”. Avalia que “diminuiu um pouco, mas ainda acontece”. Explica que não diz respeito só aos alunos mais velhos, pois os menores “destroem jogos, brinquedos, livros. De chegar a pegar um livro e rasgar.”

“Muitos destroem. Até que deram um tempo, mas eles tinham, assim, uma coisa de vandalismo.” (Funcionária).

“Aqui na escola as crianças arrancavam a fiação, arrancavam o quadro-negro, pegavam a pá do ventilador, dobravam e botavam as cadeiras para rodar. Elas depredavam a escola”. (Representante do CEC).

O depoimento de um dos responsáveis pela administração escolar sobre as condições da Luther King no início da atual gestão - incorporado ao tópico *Sentimento de “solidão estrutural* - incluía observações que diziam respeito a várias causas que contribuíram para que a escola chegasse ao estado descrito. Cabe registrar que, no decorrer da entrevista, foi esclarecido que, além dos fatores identificados, havia, também, a ação dos estudantes.

Neste mesmo tópico mencionado acima foram efetuadas algumas considerações sobre o estado dos banheiros dos alunos – que necessitam de obras – e sobre as críticas presentes nas entrevistas quanto à limpeza dos mesmos, ressaltando-se, no entanto, que a questão dos banheiros envolvia outros aspectos. O depoimento a seguir complementa as informações:

“Isso é um problema sério: eles destroem. Eles destroem. A vida da diretora, aqui, é comprar descarga, comprar torneira, comprar vaso, entendeu? Eles quebram tudo”. (Funcionário).

O funcionário afirma que as trocas constantes não são decorrentes do desgaste das peças pelo uso. Em sua opinião os alunos “quebram de ruindade, de perversidade.” Acrescenta outras observações:

As descargas? Destroem a descarga toda. Jogam fruta dentro do vaso: maçã, laranja. Por isso que não pode ter nem papel higiênico ali no banheiro. Acontece de ter que pedir o papel lá dentro porque, se deixar

aqui, eles pegam o rolo e jogam dentro do vaso pra entupir. Não é mole não! [...] Porta? Eles metem o pé na porta. Quantas portas têm que trocar aí. [...] Eles metem o pé! A porta toda quebrada. É maçaneta, é dobradiça, tudo arreventada. É assim que eles fazem. Se não tem ninguém no corredor, eles vêm e destroem. Aí, não sabe quem foi. Quando dá pra gente pegar, tudo bem, mas quando não dá? Na maioria das vezes não dá. [...] É o ano inteiro. Tem sempre um troço quebrado aqui. O ano inteiro, sempre tem. (Funcionário).

No decorrer desta entrevista ocorreu um fato interessante: após longas descrições sobre destruição, repentinamente, o informante começou a falar sobre um período anterior da escola, na época do ensino profissionalizante. Relatou tudo que os alunos produziam, que aprendiam a fazer, que saíam da escola sabendo fazer. Não verbalizou qualquer relação entre estes fatos, mas, em seu discurso, estabeleceu nitidamente uma oposição entre destruição e produção. Observa-se, aqui, que esta lógica talvez possa dar algum sentido às oposições percebidas nos relatos das duas alunas.

Uma das funcionárias complementa que, além da destruição de torneiras, descargas e vasos sanitários, os meninos muitas vezes evacuam no chão. Informa que as responsáveis pela limpeza dos banheiros comentavam que, por vezes, os alunos esfregavam as fezes nos azulejos. Perguntada se sabia o motivo de agirem desta forma, respondeu, inicialmente, que “é só pra alguém ir lá limpar.” Depois levantou outras hipóteses: “Eu acredito que fazem que é pra chocar, chamar atenção.” (Funcionária).

Cabe observar que a hipótese levantada pela funcionária - para alguém limpar - remete à mesma observação efetuada pela aluna, ou seja, pichar onde está limpo porque alguém vai limpar. Registre-se, todavia, que na literatura sobre violência escolar como, por exemplo, no trabalho de Cardia (1997), as ações descritas são atribuídas à baixa auto-estima dos estudantes associada à decadência física das escolas.

Esclareça-se que, embora no último depoimento a funcionária tenha feito, no aspecto mencionado, referência exclusiva aos meninos, são percebidas ações de meninas no tocante aos atos de destruição. No Livro de ocorrências, no período consultado referente ao ano de 2007, havia dois registros de grupos de meninas flagradas em suas atuações banheiro. Em um dos casos descritos chutavam as portas, jogavam as latas de lixo para o alto, quebravam a descarga. Conforme os registros, uma delas argumentou que, como a escola quase não tem banheiro, ela tinha que quebrar. Cabe ressaltar que estas informações do Livro de ocorrências

não se referem a grupos de 3º Ciclo de Formação, ou seja, estas ações não são praticadas apenas pelos alunos mais velhos. Confirma-se, assim, o depoimento de um dos integrantes da equipe pedagógico-administrativa, que menciona exemplos de atos de destruição praticados por crianças menores.

Segundo informações de uma das alunas do 3º Ciclo, em sua sala há pichação nas mesas e os colegas pichavam as paredes, mas acrescenta que “depois da última pichação das paredes, no começo desse ano, depois que eles limpavam pela última vez, ninguém pichou mais”. Informa, ainda, que um aluno, quebrou a porta da sala e que “a sala ficou sem porta muitos dias, [...] agora é que foi colocada”. (Aluna do 3º Ciclo de Formação).

Cabe lembrar que no tópico *Imagem e papel da escola* consta uma descrição do aspecto das salas de aula convencionais de 2º e 3º Ciclos de Formação, incluindo referência às pichações observadas, sobretudo, no mobiliário.

Uma das professoras estabelece relações entre ambientes degradados e as ações de destruição:

Eu acho que isto interfere porque essa garotada vem de uma comunidade carente. Existe uma violência visual lá. São barracos... Claro que uns têm uma casa melhorzinha, outros já têm um barraco até de madeira mesmo. A gente não sabe como é lá. Eu nunca fui, não sei. Mas, pelo que a gente vê em imagens da televisão, a gente sabe que é assim. Aí, chega aqui é parede pichada, é armário, mesa quebrada, cadeira quebrada, quer dizer, é uma situação desagradável. (Professora do 2º Ciclo de Formação).

Compara com outra escola em que trabalhou:

Eu acho que se tudo estivesse revitalizado eles conservariam mais. Eu tive essa experiência [menciona o nome da escola]. Quando eu cheguei lá, no ano de noventa e um, era uma escola com as paredes pichadas, até o teto era pichado. E aí, dois anos depois, a escola sofreu uma reforma geral e trocaram o mobiliário. Olha, foi outra coisa! Parece que os alunos se preocuparam em conservar mais. [...] Foi feita uma campanha no início, mas nós conseguimos que a coisa perdurasse assim. Eu não sei agora [...], porque já tem praticamente sete anos que eu não volto lá e eu não sei como está. Mas, durante o período que eu fiquei após a reforma, eles conservaram. Eu acho que influencia. (Professora do 2º Ciclo de Formação).

As observações da professora confirmam os resultados encontrados em pesquisas como, por exemplo, a efetuada por Cardia (1997).

Uma das professoras do 3º Ciclo de Formação que utiliza a sala ambiente de História e Geografia comenta: “a gente tem todo o cuidado com ela e os alunos gostam de vir para cá.” Acrescenta que “a preocupação deles é conservar” e que “é importante fazer o investimento neste sentido.” Cabe registrar que estes fatos foram confirmados no período de observação das turmas. Em uma das aulas os

adolescentes estavam utilizando lápis coloridos e a professora sugeriu que colocassem uma folha de papel por baixo do trabalho para proteger a mesa, sendo imediatamente atendida pelo grupo. Os estudantes parecem, no entanto, precisar do olhar atento dos adultos, mesmo em espaços que tenham sido reformados ou que estejam com boa aparência. Uma das funcionárias relatou que, por vezes, aparece algum aluno com caneta pilot no refeitório – reformado recentemente, com o mobiliário perfeito – e, para evitar a pichação, ela logo avisa: “eu to filmando vocês, se tiver alguma coisa aí errada eu já sei quem foi.” Complementa que:

“Eles não picham porque a gente toma conta. Eu fico só na espreita, eu não quero nem saber. Aqui não. Não tem nada pichado aqui. É muito difícil”. (Funcionária).

Outros profissionais se manifestaram informando sobre como agem diante destas situações de ação contra o patrimônio, conforme registros abaixo.

Um dos integrantes da equipe pedagógico-administrativa costuma conversar com a criança e refletir que se jogou, por exemplo, uma cadeira na sala, “depois vai ter que conviver com uma coisa quebrada, com uma coisa destruída”.

Aqui eles tinham mania de quebrar ventilador. Eu dizia pra eles: olha aqui, vocês são bobos. Você destrói o ventilador, agente aqui não vai ficar no calor, quem fica são vocês. [...] A gente mostrou pra eles que, se quebravam descarga, quando estavam com dor de barriga tinham que ficar com o banheiro sujo. Então eles foram tomando consciência. (Funcionária).

Outros trabalham com a idéia da consciência do bem público:

Comecei a botar na cabeça deles que a escola era deles. Isto aqui é de vocês. Público não quer dizer que não tem dono. Público é de todo mundo. [...] Dizem pra vocês, que vocês não pagam impostos porque moram em comunidades. Quando vocês compram o pão, o arroz, o feijão, o imposto está embutido. (Representante do CEC).

“Eu sempre falo com eles que, aqueles que os pais trabalham e têm uma carteira assinada, são descontados, pagam impostos para poder destinar verba para comprar este material todo”. (Professora do 2º Ciclo de Formação).

Ainda quanto ao enfrentamento de situações de violência na escola, um dos integrantes da equipe pedagógico-administrativa observa que:

“Não é todo mundo que se dispõe a enfrentar. Muitas vezes, finge que não vê, ignora. Está vendo acontecer, mas não fala nada para não ter que fazer, não ter que atuar. É preferível não ver.”

Um dos sujeitos entrevistados relata uma situação que vivenciou “já faz um tempo: aluno agredindo aluno em sala de aula, por falta de respeito mesmo”.

Esclarece como atuou: “eu consegui com o diálogo. Se eu não resolvesse, aí eu iria encaminhar para a direção da escola.” E complementa suas observações esclarecendo que nem todos se envolvem: “nem todos aqui estão comprometidos com a educação, [...] muitos vêm aqui só como uma forma de ganhar o salário no final do mês.” Reflete, ainda, sobre outras responsabilidades: “Eu penso assim: não cabe só à escola. Eu acredito que a Secretaria de Educação deveria abraçar a escola.” (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Uma das professoras avalia que só alguns profissionais conseguem perceber a responsabilidade da escola no trabalho com questões de multiculturalismo, de identidade. Acrescenta em sua reflexão que:

Mais uma vez, não é institucional, é personalizado. Você encontra isso em alguns profissionais que estão responsabilizados para isso por alguma razão, porque não foi a formação acadêmica que eles tiveram, mas a formação de vida que eles têm. [...] Alguma razão, não sei qual, fez com que este professor desse um estalo. [...] Aquelas pessoas que são engajadas em movimentos sociais ou políticos, geralmente, sabem e têm maior sensibilidade com a questão. Então, elas fazem a transposição da questão social para a questão da escola. [...] Também despertaram para esta questão pela biodiversidade. [...] É o conhecimento servindo de suporte. [...] Aqui você já tem um número de profissionais pensando consciente. [...] A gente tem um grupo, nunca parei para pensar num percentual [...] Não chega a trinta por cento, mas já é uma escola que tem trinta por cento. Outros não. São até bonzinhos, mas só vêm o aluno como coitadinho e com pena. Ficar com pena não vai resolver nada. [...] Essas questões de relações são conceituais mesmo. Não é porque é violência. Acho que o mundo é assim. A gente está aprendendo ele. Está tentando entender mesmo. Faz parte do mundo. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

As observações registradas acima permitem algumas reflexões. A preocupação com as questões de identidade e multiculturalismo deveria, de fato, estar presente nas práticas docentes e fazer parte das discussões da instituição. Muitos trabalhos têm enfatizado estas temáticas como, por exemplo, algumas publicações organizadas por Candau (2002, 2003)¹⁸³, que reúnem encaminhamentos de diferentes autores. Contudo, como ressaltado no depoimento em foco, nem sempre a formação acadêmica será suficiente. Nas falas de outra docente da escola, percebe-se que a mesma demonstra um entendimento claro de que a prática pedagógica ou qualquer projeto reflete uma visão de mundo, uma

¹⁸³ CANDAU, Vera Maria (Org.). Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria (Org.). Magistério: construção cotidiana. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ideologia. E se aplica às mais diferentes situações, incluindo os investimentos que possam contribuir para a não violência, porque “é uma coisa só”:

O que a gente espera formar com o nosso trabalho? [...] Eu sou, enquanto profissional, aquilo que eu penso do mundo. A leitura que eu faço do mundo está no meu trabalho. [...] Eu não faço o meu trabalho sem colocar nele aquilo que eu penso de mundo e aquilo que eu espero que seja a transformação do mundo. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Esta professora também percebe diferenças entre os profissionais da escola. Apesar de reconhecer a boa intenção – como estava implícito no julgamento da outra professora ao avaliar os sentimentos de pena – reflete em sua análise sobre a necessidade de coerência entre o discurso e a prática:

No geral, todas as pessoas se acham bem intencionadas, mas, determinadas questões precisam ser muito discutidas entre nós, enquanto educadores, porque você tem que ser coerente com aquilo que diz. Eu tenho que ser coerente com o meu discurso. Não posso dizer uma coisa e fazer outra. Por mais que eu tenha contradições, sou humana [...] e devo ter muitas, procuro não tê-las. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

A seguir, são avaliadas as formas de participação dos diferentes segmentos da comunidade na gestão escolar e as oportunidades de práticas democráticas no cotidiano, já que alguns autores sugerem que tais condições, se positivas, podem representar medidas ou estratégias antiviolência. (ABRAMOVAY, 2003; GONÇALVES; SPOSITO, 2002; TAVARES DOS SANTOS, 2001).

Quanto à participação dos pais em reuniões, obteve-se a informação de que, em 2007, parece ter sido significativa a presença nos encontros que trataram das Resoluções da SME. Buscou-se esclarecer o assunto, já que haviam surgido nas entrevistas comentários – registrados no tópico *Vida familiar e comunitária dos alunos* - que indicavam uma fraca participação. Um dos informantes avalia que:

Nós nos disponibilizamos, naquele momento, a passar com mais cuidado o que estava acontecendo. E eles vieram. Agora, isso tem que ser permanente, sistematizado. Se não houver no espaço da escola um grupo de pessoas com o objetivo de dar andamento a essas questões, isso se perde. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

Esta avaliação foi efetuada pela mesma professora que considera a exclusão da família uma forma de violência, como já mencionado anteriormente.

Cabe retomar, aqui, a importância de que se acredite nas possibilidades de interação com as famílias. Um exemplo relevante foi registrado por Moura (2006), quando a equipe, a partir da colaboração de um pai, conseguiu passar do estado de desânimo para uma experiência em que contou com parcerias externas – projeto Murais Urbanos - e realizou uma ação educativa, construída no coletivo. Nesta

situação comprovou-se o que indicam os resultados de algumas pesquisas como, por exemplo, a de Blaya (2003) que aponta as vantagens da inclusão dos pais na vida escolar e Debarbieux (2002) que avalia as parcerias externas como uma estratégia positiva de atuação.

Quanto ao CEC, uma das professoras questiona a finalidade atual:

Os Conselhos, quando nasceram, tinham uma finalidade. Hoje, no meu modo de ver, eles são simplesmente um carimbo de CGC, porque sem Conselho não entra verba. Então, a gente diz que tem, a CRE diz que tem, a SME diz que tem. É o mundo do faz de conta. Conselho é uma coisa permanente, é um movimento permanente de construção e reconstrução. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

No período de realização das entrevistas, como informado no Capítulo 2, não havia sido recomposta a representação do segmento dos docentes após a saída dos representantes anteriores. Já o representante dos pais no CEC tem uma atuação ativa no cotidiano da escola. Informa que pode marcar reunião com os pais e esclarece que são discutidas nas reuniões do CEC “a verba que o colégio recebe, [...] as obras, [...] tudo que a gente precisa.” O segmento dos discentes foi recomposto em setembro e, no período de trabalho de campo, não houve oportunidade de observar uma atuação significativa. Neste caso cabe, no entanto, considerar o curto intervalo de tempo entre as eleições e a realização das entrevistas. Uma das alunas explicou que havia participado de um evento na CRE “para saber o que é o CEC” e de reunião na escola, quando foi submetida a indicação de uma professora para substituir, após o término do ano letivo, a coordenadora que havia saído. Comenta que começou a perceber como representante do CEC que “tem que ajudar a escola também.”

Quanto ao Grêmio Estudantil, um dos atores avaliou que nunca tinha visto um grêmio atuante na escola. Registra-se, abaixo, a opinião de um dos sujeitos entrevistados:

Não se faz um investimento no sentido de preparar esta garotada para entender que o Grêmio é espaço de participação política. É o primeiro espaço de participação política. Agora, para isso, a escola tem que estar, permanentemente, discutindo essas questões. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

No Livro de Atas do Grêmio há um registro completo de todo o processo eleitoral, conduzido com a participação de docentes, no ano de 2001. Após a data de posse - em 20/08/2001 – não existem outras anotações até o ano de 2007. Novamente, em 2007, uma professora colaborou na condução do processo eleitoral.

Verifica-se o total de 30 chapas inscritas, o que parece indicar o desejo dos alunos de participação. A solenidade de posse ocorreu em 20/04/2007. No COC realizado no final de agosto não havia a representação do segmento dos discentes. Em contatos informais com a direção obteve-se a informação de que a aluna eleita na Luther King foi também eleita por outros representantes de seu Pólo, em reunião na CRE, para representação junto à SME. Na entrevista realizada com a aluna verificou-se que participou de três reuniões, sendo discutidos, de um modo geral, problemas da 2ª CRE. Informou que já encaminhou a questão da sala de informática da Luther King e que recebeu explicações sobre o problema e a previsão de que no ano seguinte estaria funcionando. Esclareceu que não tem reuniões marcadas com os alunos da escola. Eles costumam procurá-la para fazer solicitações, que são repassadas por ela à direção. Os pedidos dos alunos são: “uma quadra para eles jogarem futebol na hora do recreio, pedem bola [...]”. Complementa que “tipo assim, eles me fazem de ponte [...], da mesma forma que ela também me faz”. Os pedidos da direção incluem: “respeito, pra não matarem aula.” A aluna comenta, ainda, sobre “a falta de interesse dos alunos dentro de sala”. Não foi percebida qualquer outra participação durante o período de trabalho de campo.

Constatou-se que, no período avaliado - correspondente ao segundo semestre de 2007 - a atuação dos alunos representantes não poderia ser considerada, ainda, como indicativa de uma participação política constante e ativa. Não foram encontradas nos registros da escola de períodos mais recentes referências que sinalizassem para um trabalho envolvendo os alunos em práticas significativas. Como já foi mencionado, parece ter havido em relação ao grêmio apenas uma preparação e acompanhamento do processo eleitoral.

Nos depoimentos em destaque percebe-se uma avaliação correta quando sublinham a necessidade de constante discussão e acompanhamento destas situações na escola. Algumas reflexões podem ser, aqui, encaminhadas. O trabalho de representação de alunos no Grêmio Estudantil exige, de fato, um acompanhamento. Há necessidade de discussão não só com os alunos, mas, também, com os docentes, que nem sempre compreendem a dimensão da participação de alunos em práticas democráticas. Em muitas situações recai-se em atribuição de uma função disciplinar. Tura (2000) apresenta vários exemplos extraídos de sua observação em campo, em determinada escola da rede municipal. Cabe ressaltar que tais dificuldades ou outras distorções não são percebidas apenas

nas escolas municipais. As questões enunciadas nos depoimentos têm um lado a ser assumido pelo coletivo, mas têm uma operacionalização que, como ressaltado, exige que um grupo da escola se responsabilize pelo acompanhamento. Uma das questões que se coloca seria: que grupo poderia se responsabilizar por este acompanhamento no interior da escola? Em diferentes considerações apresentadas no decorrer deste Capítulo foram evidenciadas as atribuições concentradas, atualmente, na figura da direção, chegando-se a compará-la a um síndico. Fica claro, assim, que descentralizar seria o mais indicado. Por outro lado, constata-se que, no período observado, os próprios docentes, não estavam se fazendo representar em seus espaços de participação política no interior da escola, incluindo-se, aqui, a não candidatura às eleições para a direção em 2005 e a ausência de representantes do segmento de docentes no CEC. Como fortalecer os docentes em relação a estas práticas e, simultaneamente, manter a lógica da necessidade de coerência entre discurso e prática, mencionada também em argumentações de um dos sujeitos entrevistados? Acrescente-se, ainda, que a escola não contava, neste mesmo período, com outros elementos – como, por exemplo, orientadores educacionais - que pudessem dinamizar ou acompanhar este processo. Outros pontos podem ser acrescentados nesta análise. No Capítulo 2 foram apresentados fragmentos de discursos do patrono da escola. Em vários trechos percebe-se a luta pelo direito ao voto. Contudo, destaca que “a dignidade do indivíduo florescerá quando as decisões que dizem respeito à sua vida estiverem em suas próprias mãos [...]”. (KING, 2006, p. 149). Neste trecho, bem como em diferentes pronunciamentos do líder pacifista, confirma-se a visão de outros autores que sinalizam que a democracia não se estabelece apenas pelo exercício do voto. Se considerados alguns aspectos apontados no tópico *Vida familiar e comunitária dos alunos*, verifica-se que, em suas comunidades, o poder local não se dá pelo voto e nem pela efetiva participação dos integrantes da comunidade nas decisões que dizem respeito às suas vidas. Na vida familiar, observa-se a precária socialização em muitos casos, com ocorrência de violência doméstica em alguns e, ainda, a prática freqüente do bater nos filhos quando chamados à escola, o que aponta para a fraca capacidade de resolução de conflitos ou de tomada de decisões por meio da negociação e do diálogo. Este conjunto de situações justifica que haja, realmente, uma preocupação dos docentes neste sentido, pois cabe à escola um papel na construção de práticas democráticas em seu interior. Vários autores afirmam –

Abramovay (2003) e Blaya (2003), dentre outros - que a interação com as famílias, a abertura à comunidade e a mobilização no sentido de apoio e inclusão dos pais, possibilitam sentimentos de participação e solidariedade e contribuem para a não violência. Tavares dos Santos (2001) ressalta que a UNESCO encaminha, dentre uma série de medidas antiviolência, o desenvolvimento de uma cultura de “educação para a democracia”. Abramovay (2003) reflete sobre pesquisas que identificam um conjunto de mudanças capazes de provocar alteração no perfil de uma escola que tenha sido considerada violenta. Dentre estas mudanças menciona a adoção de estratégias que permitam dar visibilidade, sobretudo, aos jovens, por meio da oferta de oportunidades de efetiva participação, inclusive na gestão escolar e tomada de decisões. Ressalte-se, contudo, que apesar das situações descritas, existem no cotidiano escolar – embora precisem ser fortalecidas - algumas práticas no sentido de uma gestão democrática, tais como: os docentes opinam sobre situações encaminhadas pela direção ou por outros integrantes da comunidade escolar nas reuniões de CE e COC para tomadas de decisão; determinadas propostas são passadas aos docentes por meio de um caderno para que se manifestem, como se deu, por exemplo, nos preparativos da comemoração do Dia da Criança; alguns professores envolvem os demais alunos na discussão sobre acontecimentos ocorridos em sala de aula; todos os segmentos da comunidade escolar têm liberdade para entrar no gabinete da direção e discutir questões ou encaminhar sugestões.

Uma das professoras avalia que “a instituição escola, por si só, é descontínua.” Estas questões se manifestam e se refletem, também, nas ações pedagógicas:

A escola não se vê como projeto, porque para se ver como projeto, ela tinha que estar se vendo e revendo, diariamente. Eu questiono muito quando as pessoas falam em Projeto Político-Pedagógico. Como se isso fosse uma coisa que você faz um dia, põe no papel e guarda na gaveta. Projeto Político Pedagógico é uma escola permanentemente viva. Você está, permanentemente, reformulando. É uma coisa que dá trabalho, porque envolve uma participação coletiva. (Professora do 3º Ciclo de Formação).

“Quando agente pensa junto, o trabalho rende muito mais”. (Integrante da equipe pedagógico-administrativa).

Moura (2006) ressalta, a partir dos depoimentos de professores, dois períodos de apogeu da Escola Municipal Reverendo Martin Luther King: o período de 1969 a 1975, correspondente aos primeiros anos de funcionamento da escola, “quando foi

considerada a escola modelo do Rio de Janeiro” (MOURA, 2006, p. 76) e o período de 1981 a 1986, quando houve um projeto de revitalização da escola. Menciona que no intervalo entre estes períodos “o descaso tomou conta da escola ou da educação de uma maneira geral” (MOURA, 2006, p. 79). Observe-se, assim, que apesar das preocupações evidenciadas no Relatório de 1984, aquele período é percebido, atualmente, como um dos momentos de “glória” do colégio.

As falas dos professores, registradas por Moura (2006), apontam alguns aspectos que contribuiriam para que estes períodos fossem percebidos desta forma.

Segundo o depoimento de um professor:

Nos primeiros cinco anos da escola, até 1975, tudo funcionava muito bem, às “*mil maravilhas*” [...]. A escola era nova, o grupo de professores empenhado e motivado, um projeto inovador (unidade-integrada), uma equipe de apoio organizada e com pessoal suficiente para supervisionar aquele espaço imenso, currículo diferenciado com as novidades das salas ambientes e as salas de educação especial para o trabalho e “*alunos interessados e respeitosos*”. (Depoimento de professor registrado por MOURA, 2006, p. 78, grifos da autora).

No segundo período mencionado a autora ressalta a gestão da diretora que esteve à frente da escola, implementando um projeto que envolvia o cuidado com aspectos físicos da instituição, bem como pedagógicos e sociais e que priorizava a democracia e o coletivo como estratégia de mudança. Descreve como “um período riquíssimo de trocas, fortalecimento do grupo, acontecimentos marcantes e de realizações que ficaram marcadas na história da escola”. (MOURA, 2006, p. 79).

Moura (2006) identifica alguns fatores comuns aos dois períodos:

O primeiro é a clareza de objetivos, nos dois momentos sabia-se exatamente que ESCOLA se queria. O segundo é a importância de uma liderança capaz de guiar um grupo com tamanha destreza a fim de democratizar o mais que possível o espaço da escola [...] (MOURA, 2006, p. 80, grifo da autora).

Em outro trecho sublinha:

Uma escola onde a força motriz foi a de um grupo que trabalhou junto por uma proposta orgânica, que mostrou a cara e fez com que todo o processo educativo se desse sem deixar que se tornasse igual, que fosse comum, como as outras escolas. Na verdade a diferença da Luther King era seu projeto orgânico e a força do coletivo. (MOURA, 2006, p. 77).

Avalia que outro ponto fundamental era o investimento no sonho e na utopia, concluindo que:

É lamentável perceber que esses sonhos foram se perdendo no caminho. Não para todos, alguns continuam sonhando, porém sozinhos. Mas o sonho coletivo ficou na lembrança daqueles que um dia viveram a “glória”. Depois desses períodos a escola Luther King transformou-se em mais uma escola, dentre tantas outras escolas da rede municipal. Com todas as mazelas e

problemas comuns e nada que a faça ser diferente das outras. (MOURA, 2006, p. 80, grifo da autora).

Os registros de Moura (2006) parecem reafirmar a reflexão da professora sobre a necessidade do trabalho coletivo e constante revisão do PPP.

É interessante observar que, apesar da autora identificar este período inicial da década de 1980 como um dos períodos em que a Luther King foi considerada uma “escola ideal” (MOURA, 2006, p. 77), o Relatório mencionado de 1984 (p.1) aponta alguns problemas vivenciados pela instituição como, por exemplo: “Temos problemas de rotatividade de alunos. Eliminamos e matriculamos o ano inteiro sem parar”. Ainda no Relatório de 1984 (p. 3) outros problemas são apontados:

Também têm sido freqüentes os casos de furtos entre os alunos. Eles se roubam uns aos outros, a tal ponto que, no horário de recreio, todos descem com seus materiais debaixo do braço ou nas costas. Já tivemos dois casos de furto de objetos de alunos e da bolsa de uma professora dentro da sala de aula, na frente de todos os alunos e praticado por alunos da escola.

Tais considerações revelam que algumas preocupações já existiam naquele período. O que se percebe, no entanto, é que o trabalho empreendido pelos profissionais deixou na memória dos mesmos o sentimento de fortalecimento ao enfrentá-las, decorrente da consistência e coesão nas ações.

Estas observações trazem algumas questões que interessam à discussão. Uma delas diz respeito aos casos freqüentes de furtos naquela ocasião. Esta situação não surgiu nas falas dos sujeitos entrevistados e nem nos contatos informais, parecendo indicar que tal problema foi controlado. Ressalte-se que as medidas tomadas na década de 1980 persistem. Nos registros da escola referentes a 2007 foram constatadas raras referências a objetos de alunos que sumiram. Em uma dos casos consta depois a anotação de que o objeto desaparecido havia sido encontrado.

Neste mesmo documento (p. 4) há um trecho que reflete sobre a imagem da escola pública - que já se fazia notar naquela época - e sua relação com as ações praticadas em seu interior:

Sabemos que estas atitudes em sua maioria, são o sintoma de dificuldades de integração de grupos de alunos à ordem pedagógica, próprias dos alunos oriundos de setores sociais desfavorecidos (insucessos escolares constantes, casos de abandono de estudos). A agressividade e a destruição exprimem a rejeição a uma instituição que não responde aos interesses e necessidades.

Relembre-se que, como informado no tópico *Sentimento de “solidão” estrutural*, o próprio documento sinalizava para a previsão de agravamento do quadro, desânimo e descrença da equipe, comprometimento do trabalho que vinha sendo realizado, caso não fossem supridas as deficiências de infra-estrutura apontadas.

No documento verifica-se a tentativa de conjugar várias ações, tanto administrativas, quanto pedagógicas. O trecho abaixo diz respeito às ações pedagógicas registradas no Relatório informativo de 1984 (p. 4):

As tentativas de novas atitudes pedagógicas por parte da escola – direção e professores – representadas por diálogo com os alunos, busca de participação democrática de alunos e responsáveis em toda a movimentação da escola, execução de projetos de ação pedagógica dinâmicos envolvendo todos os alunos, abertura de todo o espaço disponível para a comunidade durante a semana, inclusive sábados e domingos, com jogo de futebol, vôlei, utilização do auditório para reuniões comunitárias, cessão de nosso pátio para os ensaios de uma banda da região tem, a nosso ver, apresentado alguns resultados que são ainda infinitamente pequenos, se comparados com o objetivo que pretendemos.

No Capítulo 2 da presente dissertação foi informado que, na Luther King, o trabalho dos alunos em relação ao Grêmio Estudantil teve seu início no final de 1984, com previsão de eleições em 1985 para a primeira diretoria. A escola demonstrou acompanhar, de imediato, a reabertura política.

Um exemplar do jornal dos alunos – L K em AÇÃO – datado de outubro de 1985 e identificado como Ano I, informa que o jornal estaria sendo reeditado e que aquele número contava com a participação de alunos - mencionando-se, especialmente, a colaboração de uma das turmas e de alunos do grêmio - de professores, da direção. Confirma-se, assim, que, de fato, o grêmio já estava em atividade naquele período.

No Plano Geral para o biênio 85-86 (p. 15) há uma referência – já mencionada no Capítulo 2 da presente dissertação - ao ginásio de ginástica olímpica ter sido cedido para atividades do Grêmio Estudantil Villa-Lobos (mesas de pingue-pongue, futebol de salão, “totó”, xadrez etc.). No mesmo documento (p. 57) verifica-se que, fazia parte do planejamento da equipe de Orientação Educacional para aquele biênio, por exemplo, a preparação de alunos para atuarem na função de representantes de turma, auxiliando o trabalho de professores que assumiam a função de conselheiros; a atuação visando uma participação efetiva de professores e alunos representantes no COC. Tais observações levam a crer que as possibilidades de atuação e de representação de alunos naquele período pareciam

mais significativas. Contava-se, porém, como fica claro no documento, com a participação de orientadores educacionais neste processo.

O trecho do Relatório informativo de 1984 destacado acima permite que se confirme, ainda, um trabalho voltado para a inserção das famílias e da comunidade.

Um dos aspectos que chama atenção no trabalho da instituição – na década de 1980 e na década atual - diz respeito a uma singularidade desta escola, qual seja, a realização de propostas e projetos envolvendo a figura do patrono. Entende-se o sentido atribuído por Moura (2006) ao colocar a Luther King em situação similar a tantas outras escolas, mas discorda-se, aqui, da observação de que não tenha nada que a faça diferente das outras.

Nos planejamentos referentes à década de 1980 verifica-se a realização da Gincana Estudantil, que fazia parte da programação da “Semana de Luther King”, realizada em novembro, em homenagem ao patrono. Na justificativa são ressaltadas as metas do patrono: paz, verdade e amor. Em diferentes produções¹⁸⁴ de alunos daquele período nota-se a presença de pensamentos e conceitos de Luther King, refletindo o trabalho desenvolvido na escola. Podem ser mencionados a título de ilustração: o trabalho premiado no concurso realizado versando sobre o tema Luther King e o Prêmio Nobel da Paz; poesia de uma aluna - com o título “O direito à liberdade não se mendiga, se conquista” – publicada no número citado do Jornal L K em AÇÃO; discursos de formatura; a letra do hino da escola e o desenho da bandeira da Luther King, frutos de concursos promovidos. A bandeira resultou de criação coletiva de um grupo de alunos da 6ª série de 1982 e, posteriormente, foram confeccionadas camisetas com o mesmo emblema, sendo as mesmas utilizadas pelos estudantes (como alternativa ao uniforme oficial).

Em propostas mais recentes de professores da escola, realizadas na década atual, verifica-se, igualmente, a presença das idéias do patrono. As frases dos alunos destacadas no folder da VI Amostra Histórico-Geográfica - realizada em 2005, com a temática “Mundo Fraternal” – demonstram claramente que conceitos fundamentais do patrono estavam ali representados. Relembre-se, aqui, o relato de Moura (2006) sobre o período difícil enfrentado pela escola em 2005 e que a equipe planejou desenvolver o projeto “Luther King: O direito a ter direitos”, buscando trazer

¹⁸⁴ Materiais do acervo pessoal da Professora Bertha de Borja Reis do Valle.

uma identidade e recuperar a imagem positiva da escola. Em seus registros esclarece como surgiu a idéia do projeto:

A idéia surgiu a partir da culminância do 'Projeto Rio de Janeiro – Minha Cidade' que foi o tema do projeto pedagógico de 2004. Na culminância desse projeto foram apresentados vários trabalhos pelas turmas do 2º segmento, mas um deles se destacou. Foi o trabalho feito nas aulas de História [...]. Partindo de um projeto de trabalho com jornal, foi proposto que os alunos construíssem a imagem da face de Luther King com a palavra 'PAZ' retirada das páginas do jornal, a partir de uma reflexão sobre quantas vezes e em que cadernos do jornal eles encontrariam a palavra paz. Os alunos adoraram fazer e o trabalho ficou magnífico. Com a exposição deste trabalho todos ficavam fascinados ao ver a delicadeza e ao mesmo tempo a importância e o significado daquele trabalho [...]. (MOURA, p. 85, grifos da autora).

Uma das atividades que deram a partida para o projeto consistiu em socializar os conhecimentos sobre o líder pacifista, pois o grupo descobriu que muitos professores não tinham clareza sobre a vida do patrono. Após assistirem a uma fita sobre a história de Luther King, uma das professoras complementou com uma palestra e ajudou, ainda, a dinamizar o encontro e sensibilizar a equipe para o trabalho. E o projeto acabou sendo desenvolvido, após o período já relatado de turbulência.

Ao final do PPP 2007 encontram-se apensados os projetos referentes aos anos de 2004, 2005, 2006 e 2007.

Cabe ressaltar os Objetivos Gerais do Projeto de 2006:

- .Levar ao conhecimento do aluno os ideais de paz e justiça que nortearam a vida do líder Martin Luther King. [...]
- .Apresentar outros líderes pacifistas: Mahatma Gandhi, Madre Teresa de Calcutá, Dalai Lama, Chico Mendes, entre outros.
- .Difundir uma consciência de paz entre as crianças e os adolescentes.
- .Resgatar valores humanos tais como a solidariedade, liderança, fraternidade [...].
- .Estimular o aluno a transformar sua realidade e lutar pelos seus direitos de forma pacífica.
- .Criar condições para que o aluno seja cooperativo, responsável, solidário e ético, convivendo de forma democrática e não discriminatória com as diferenças sociais, religiosas, sexuais, raciais, culturais etc., com o propósito de um mundo mais justo e habitável.

Segundo Moura (2006, p. 93, grifo da autora) “a escola foi capaz de ‘renovar as forças’ e mostrar um conjunto de produções pedagógicas, utilizando múltiplas linguagens [...]”. O projeto para 2006 continha a proposta de desenvolvimento do tema: “Orgulho de ser Luther King. Quem ama cuida; quem cuida, ama. Vamos cuidar da Luther King.” Na justificativa da proposta consta que:

Foi grande o comprometimento dos alunos com as temáticas da II Conferência Infante Juvenil pelo Meio Ambiente, que transformou o nosso

ambiente escolar em espaço de debates e de mobilização, em dezembro de 2005.

A intenção de dar continuidade aos debates, refletir mais sobre o tema e implementar as sugestões que surgiram de como cuidar do Brasil, nos levaram a conjugar as questões ambientais com o sentimento tão presente entre nós do orgulho pelo nosso patrono.

Em 2007 a proposta versava em torno do tema: “Arte, Ciência e Cultura Brasileira”. Parte deste projeto incluía o trabalho com o PAN, que verificou-se ter sido realizado. No segundo semestre, período de realização do trabalho de campo, o grupo parecia ressentir-se da falta de uma liderança pedagógica. Cabe lembrar que a coordenadora pedagógica afastou-se neste período. Em contatos informais na sala dos professores, por diversas vezes, os docentes comentavam sobre faltar alguém para “costurar” os diferentes trabalhos, organizar pauta de trabalho, dinamizar as discussões em torno de um projeto que, de fato, identificasse a escola.

Em 2008, embora já estivesse encerrado o trabalho de campo, foi recebido um e-mail, encaminhado por uma das professoras da escola, com a programação completa da Semana de Tributo ao Reverendo Martin Luther King Jr., homenagem ao patrono por ocasião dos 40 anos de seu assassinato. A programação incluía: chamado para eleições do CEC, apresentações dos alunos, diferentes oficinas para escolha dos estudantes (os ideais de Luther King estariam norteando as oficinas, segundo constava na programação), sessão de vídeo para pais e responsáveis.

Percebe-se no trabalho de Moura (2006) que, quando os professores conseguem se armar de esperança, enfrentar as adversidades e, sobretudo, trabalhar coletivamente, a equipe retoma o “orgulho de ser Luther King”.

Considerando-se que a presente dissertação tem como temática a violência escolar, julgou-se que não seria pertinente omitir estes projetos e ações da instituição que envolvem o seu patrono, líder que se notabilizou pelo combate à violência, pela luta em prol da igualdade de direitos, da fraternidade e da paz. Este foi, inclusive, o motivo de optar-se no presente trabalho pela identificação da escola. Verifica-se que o investimento nestes princípios em muito se afina com orientações e recomendações da UNESCO referentes à construção da paz, como apresentado nos trabalhos de Abramovay (2003) e Tavares dos Santos (2001).

Observa-se que, na Luther King, o fenômeno da violência no espaço escolar parece ter acompanhado, de um modo geral, o quadro traçado por Sposito (1998, 2001, 2002), quando a autora aponta alterações na década de 1990, indicando a prevalência de manifestações nas relações interpessoais e a continuidade de ações

contra o patrimônio, praticadas, porém, pelos próprios alunos. Algumas considerações se fazem, no entanto, necessárias. Os dados sobre a década de 1990 - registrados por Moura (2006) ou mencionados pelos sujeitos entrevistados na presente investigação - ressaltam as ações contra o patrimônio, praticadas pelos próprios estudantes, mas não trazem informações sobre as relações interpessoais, não sendo, portanto, possível afirmar, naquele período, a prevalência de violência ou de práticas de incivilidade, sobretudo, entre os alunos como sinalizado pela autora. Parece que os fatos que mais marcaram a escola, na ocasião, foram as ações contra o patrimônio. A veiculação destes fatos por uma emissora de TV pode ter, também, contribuído para uma maior atenção voltada para este aspecto. Na década atual, constata-se que as ações contra o patrimônio persistem.

Nesta pesquisa não foram construídos instrumentos com a intenção de quantificar ou indicar hierarquização de incidência que permitissem uma conclusão segura quanto à prevalência. Se retomados os objetivos da presente investigação, constata-se que os instrumentos não foram construídos desta forma porque buscava-se dar voz aos diferentes atores e investigar: a) que práticas de violência os sujeitos da pesquisa identificam no cotidiano escolar; b) como percebem e relatam as manifestações de violência; c) que tipos de respostas são observados pelos diferentes atores na convivência ou enfrentamento da questão; d) que discursos estão presentes na escola sobre as possibilidades de solução ou de minimização do problema. Contudo, as recorrências das falas a respeito do assunto poderiam indicar maior ou menor incidência de determinadas manifestações. Como o conceito de violência não foi dado de antemão, houve também variações em relação às situações identificadas. Neste tópico, foi observada nas falas a maior recorrência de três situações, sendo difícil, no entanto, afirmar a ordem em que ocorrem com maior frequência, quais sejam: a) ações contra o patrimônio, compreendendo pichação e depredação; b) uso de palavras grosseiras e/ou palavrões entre os alunos; c) agressão física entre alunos.

Alguns atores identificam as ações contra o patrimônio como violência; outros descrevem em detalhes, mas não se referem como violência ou tratam o assunto como tal, ou melhor, não qualificam estas ações, não incluem em qualquer categoria; uma das alunas identifica como uma forma de “bagunça” dos estudantes. Confirma-se, aqui, que o conceito de violência pode sofrer variações em função, por exemplo, do status ou idade de quem fala (ABRAMOVAY; RUA, 2002). Percebe-se

que a melhora apontada diz respeito ao fato de não picharem os locais onde existem as produções dos alunos realizadas em 1998, em decorrência do projeto Murais Urbanos, além de locais recentemente reformados (contando-se com a atenção dos adultos neste sentido). A depredação é relatada como uma prática constante.

No tocante às relações entre os alunos, o uso de palavras grosseiras e/ou palavrões em sua comunicação foi mencionado pelos adultos, com diferentes entendimentos: desde uma situação “normalizada” até uma forma de agressão verbal ou violência. Note-se que, na visão dos discentes entrevistados, só uma das alunas refere-se a, de vez em quando, “rolar um palavrão”. Embora os professores, funcionários ou dirigentes pareçam se preocupar mais com a necessidade de intervenção quando o xingar ou o uso de palavras grosseiras se dirige aos adultos, a situação foi relatada como mais freqüente entre os estudantes.

A terceira situação de recorrência diz respeito às manifestações que envolviam agressão física. Neste ponto também foram percebidas variações: alguns identificam como violência, sobretudo, quando se referem aos episódios considerados mais graves que ocorriam, anteriormente, com freqüência, percebendo-se, como apontado, que o “tirar sangue” determinava, na percepção de dois sujeitos, o grau de gravidade; um segundo grupo classifica como agressão física; outros nomeiam, genericamente, como “brigas”. Um grupo significativo de sujeitos entrevistados apontou que houve uma redução destes episódios entre os alunos mais velhos em período mais recente – correspondente à atual gestão – persistindo, porém, em um grupo do 2º Ciclo de Formação.

No decorrer deste tópico e ao longo do presente capítulo foram descritos vários tipos de respostas observados pelos diferentes atores na convivência ou enfrentamento da violência no contexto escolar, bem como os discursos que estão presentes na instituição sobre as possibilidades de minimização do problema. Cabe ressaltar que, no conjunto de depoimentos dos sujeitos entrevistados, houve o entendimento predominante de que existem ações e práticas que podem ser implementadas e minimizar a violência escolar. Algumas sugestões dizem respeito à ações que dependem mais diretamente da equipe da escola; outras estão atreladas à condições que ultrapassam o poder decisório da instituição.

No capítulo seguinte são encaminhadas as conclusões do que foi encontrado na escola sobre situações de violência.

CAPÍTULO 4

Conclusões da pesquisa

O objetivo deste capítulo consiste em apresentar as conclusões da pesquisa, ressaltando-se as principais idéias ou pontos considerados mais relevantes.

No decorrer da presente dissertação e, especialmente no Capítulo 3, foram efetuadas análises sobre diferentes assuntos que perpassam a temática da violência no contexto escolar. Considerando especificamente o *locus* de investigação, verificase que a partir da peça inicial da composição do quebra-cabeça – insuficiência de inspetor/agente educador - outras foram emergindo nas próprias falas dos sujeitos entrevistados como situações que favorecem práticas de indisciplina e/ou de violência. Nesta pesquisa buscou-se dar voz aos integrantes da comunidade escolar. Contudo, faz-se necessário ir além dos depoimentos e destacar, não apenas o que está nítido e visível, apontado por unanimidade, como ocorreu com a primeira peça ressaltada, mas, sobretudo, as principais idéias que tenham surgido ou que possam ser extraídas do conjunto de reflexões. Nos parágrafos seguintes encontram-se, portanto, sintetizados alguns pontos considerados de maior relevância nesta investigação.

Cabe lembrar, antes da apresentação destes pontos, que o conceito de violência não foi dado de antemão para permitir que os atores da comunidade escolar manifestassem o que entendiam por violência. Em alguns depoimentos percebeu-se que o conceito estava atrelado a ferimento decorrente de agressão física ou a porte de instrumentos, como, por exemplo, uma faca, conduzindo a diferentes interpretações sobre a ocorrência ou não de violência na Luther King. O conjunto de depoimentos, no entanto, revelou que foram identificadas - e nomeadas como tal – diversas formas de violência na instituição, apurando-se a prevalência de uma concepção mais abrangente. Relembre-se, ainda, que, neste trabalho, houve a previsão de maior observação nas turmas do 3º Ciclo de Formação, considerando-se resultados apontados por pesquisadores que indicavam maior incidência de manifestação de violência no contexto escolar na faixa etária compreendida por estes grupos (BLAYA, 2003; CAMACHO, 2001).

Em contatos informais e entrevistas prevalece a idéia de que a escola já passou por momentos de maior violência. Um destes períodos ocorreu em 1997,

segundo registros de Moura (2006) e relatos de profissionais, verificando-se que, naquela ocasião, perdeu-se o controle da situação: paredes inteiramente pichadas, inscrições de facções, cadeiras presas nos ventiladores etc. Não havia como negar ou “fingir não ver” as ações dos alunos. Uma emissora de TV documentou e divulgou o fato. O episódio, difícil para aqueles que faziam parte da comunidade na época, após o momento de desânimo vivido no interior da instituição, desencadeou, com a colaboração de um grupo de pais, um movimento no sentido oposto: a discussão do assunto em seminário aberto à comunidade e a busca de parceria externa para o enfrentamento da questão. O retorno se deu sob a forma de uma ação educativa: projeto Murais Urbanos, desenvolvido pela Coordenadoria de Programas da Juventude, com apoio institucional da Secretaria Municipal de Educação (SME) e participação de seis artistas plásticos que acompanharam todo o trabalho. O que antes era espaço de pichação transformou-se em produção artística. Em 2008 os murais completam 10 anos e, desde aquela época, os alunos vêm respeitando todos os locais da escola onde existem as pinturas. O novo fato foi, também, registrado: no livro produzido sobre o assunto inverte-se a visão das crianças, adolescentes e jovens da escola. Surgem como artistas que se expressam não apenas nas artes plásticas. Em prosa e verso alguns se fazem presentes na publicação. Exalta-se a participação coletiva dos discentes na produção dos murais que percorrem escadas e corredores de todos os pavimentos, além de partes da área externa.

Moura (2006) descreve as condições físicas do estabelecimento em período mais recente. O depoimento de um dos responsáveis pela administração escolar da atual gestão, iniciada em 2006, confirma as descrições, constatando-se um misto de falta de conservação por descaso de autoridades, desleixo de alguns gestores e possível omissão ou fragilidade dos profissionais da escola na cobrança de providências possíveis, além da ação dos alunos contra o patrimônio. Verifica-se que, apesar do respeito ao que foi produzido em 1998, não houve, no entanto, a transferência desta contenção a outros locais e/ou objetos e materiais: as paredes das salas de aula e o mobiliário continuavam a ser pichados. Outras ações são descritas, tais como: chutar portas a ponto de quebrá-las, destruir materiais, danificar descargas e vasos sanitários etc. Em certos depoimentos percebe-se que os atos de depredação são constantes. Algumas iniciativas foram tomadas na atual gestão no sentido de reforma e organização de determinados espaços. Não

abrangem a totalidade, pois as verbas são insuficientes e o estabelecimento demanda uma série de obras, controle de cupins, além da necessidade de renovação do mobiliário. Observa-se uma redução dos atos de pichação e, em certos casos, até de depredação, desta vez, nos locais que foram reformados, pintados, que dispõem de mobiliário novo ou em bom estado de conservação. A vigilância dos adultos se faz necessária, mas os alunos conseguem colaborar na conservação destes espaços. Em outros, no entanto, persistem as ações de pichação e depredação e constatou-se que não são praticadas apenas pelos alunos do 3º Ciclo de Formação, que consistia no grupo alvo do presente estudo.

A violência descrita, porém, não se restringe às ações direcionadas ao patrimônio. São mencionados pelos atores episódios, considerados mais graves, de agressão física, bem como de brigas que eram sinalizadas por um “grito de guerra” (expressão utilizada por um dos informantes) que, na realidade, não se expressava verbalmente, mas por palmas contínuas dos alunos na descida para o recreio. Segundo um grupo significativo de sujeitos, houve uma redução da incidência dos episódios mais graves. Foi pontuado, também, o controle das brigas “sinalizadas”. Ressalta-se que persistem, em determinado grupo do 2º Ciclo de Formação, conflitos diários com manifestações de violência física e verbal. Alguns consideram que a melhora nas demais turmas de 2º e 3º Ciclos de Formação se deu na atual gestão, embora ainda ocorram “brigas”, consideradas de menor gravidade, entre os estudantes destes grupos. As relações entre os alunos são marcadas, também, pelo uso de palavras grosseiras e/ou palavrões, comportamento este entendido de diferentes formas na instituição: “normalização” (no sentido de linguajar comum em suas famílias e comunidades e/ou necessidade de extravasar a violência sofrida nestes espaços de convivência), agressão verbal ou violência. Acrescente-se que foram recorrentes os comentários que indicam a presença de brincadeiras mais agressivas entre os alunos menores, incluindo os da Educação Infantil. Houve, também, uma referência pontual a um aumento de atitudes mais agressivas nos contatos entre estas crianças.

Estes resultados - referentes às práticas de violência identificadas como mais freqüentes na Escola Municipal Reverendo Martin Luther King - se aproximam, de um modo geral, do quadro traçado por Sposito (1998, 2001, 2002) sobre a evolução do fenômeno da violência escolar no Brasil a partir da década de 1990.

Interessa, aqui, destacar alguns aspectos que possam ser atribuídos à melhora apontada nas manifestações de violência na Luther King. Determinados autores consideram que a violência escolar se dá em decorrência de um conjunto de fatores (ABRAMOVAY; RUA, 2002; DEARBIEUX, 2002; ORTEGA, 2003). Da mesma forma, destaca-se em algumas pesquisas que um conjunto de ações pode ser eficaz no enfrentamento da questão (ABRAMOVAY, 2003; ABRAMOVAY; AVANCINI, 2003). Nas falas dos atores da Luther King foram identificados vários fatores que, conjugados, favorecem manifestações de violência no contexto escolar, bem como algumas ações e práticas que permitem o enfrentamento do problema e possibilitam a minimização de suas manifestações. Ressalte-se que predomina na instituição o discurso de possibilidade de minimização do problema, embora os profissionais sinalizem que algumas ações dependem mais diretamente da equipe da escola e outras ultrapassam o poder decisório da mesma.

No tocante ao enfrentamento das ações contra o patrimônio podem ser destacadas algumas iniciativas implementadas na instituição e suas conseqüências. No período de 1997 constata-se a evidência de que a colaboração de um grupo de pais foi de fundamental importância; a realização de seminário aberto à comunidade permitiu que o assunto fosse discutido e não permanesse – como pontua Tavares dos Santos (2001) - sob “o manto da vergonha”; a busca de parcerias externas acabou por redundar no apoio e no suporte que a comunidade necessitava naquele momento; a proposta – projeto Murais Urbanos - permitiu a integração dos alunos, a participação coletiva dos mesmos, a reflexão de suas práticas, a criação de vínculos positivos com o espaço da escola, a visibilidade e valorização das produções dos estudantes, a inversão da percepção dos mesmos (de protagonistas da destruição a protagonistas da criação). Enfim, caracterizou-se, de fato, como uma ação pedagógica eficaz. A manutenção do respeito dos alunos a estes espaços deve-se, com certeza, à influência dos profissionais que haviam participado, na ocasião, do processo e acreditaram na eficácia da ação empreendida. Os murais foram incorporados à história da escola, como um patrimônio. Em um dos depoimentos foi relatada a necessidade de nova discussão sobre o assunto, com o objetivo de esclarecimento aos profissionais que ingressaram na Luther King após o mencionado período e que não haviam, portanto, vivenciado diretamente a experiência. Nesta oportunidade – ocorrida recentemente, na vigência da atual gestão - houve uma decisão coletiva pela manutenção e restauração dos murais. A

idéia - explicitada por uma das professoras - de retomar os fatos que deram origem aos murais quando for iniciada a restauração reafirma que não se pretende negar a violência que se deu naquele período, mantendo-se a posição de continuar investindo na discussão sobre o assunto. A existência na sala de leitura de um exemplar da publicação sobre o projeto Murais Urbanos representa mais um indício de que não se pretende esconder que tais fatos ocorreram na escola. O registro do enfrentamento e de seus resultados parece fortalecer a instituição. Outras iniciativas - que dizem respeito a períodos mais recentes - foram relatadas: o diálogo que alguns professores e funcionários mantêm com os alunos sobre os atos de depredação e pichação; a conscientização acerca do que significa um bem público; o investimento da direção atual na reforma e organização de determinados locais e a colaboração de certos profissionais que investem junto aos alunos na conservação destes espaços.

Quanto à melhora nas relações entre os alunos – redução na incidência de episódios mais graves de violência física e controle das brigas “sinalizadas” – surgiram nos depoimentos alguns comentários sobre ações que se entendia que teriam contribuído para tal: a busca de aproximação da direção atual com os alunos, mantendo com os mesmos uma relação de afeto; o controle de normas por parte da direção, embora alguns considerem que determinadas regras poderiam ser mais cobradas; a intervenção realizada por certos funcionários e pelo pai representante no Conselho Escola-Comunidade (CEC) nos episódios; o atendimento constante aos estudantes e a convocação dos responsáveis efetuados pela equipe administrativa da escola e, em alguns casos, pelos professores; o registro de fatos em Livros de Atas ou Livro de ocorrências, com a assinatura dos alunos envolvidos na situação; a discussão em grupos sobre as situações de indisciplina e/ou violência coordenada pela atual direção; o diálogo promovido por uma parcela dos docentes em sala de aula sobre estes assuntos; a manutenção de vínculos afetivos de alguns professores e funcionários com os alunos.

Há relatos sobre a intervenção da Guarda Municipal, mediante solicitação da direção, em casos extremos de conflitos entre alunos (agressão, coação e ameaça), cabendo registrar que não foram estabelecidas relações entre estas situações e a melhora apontada nos grupos da escola. Em um dos depoimentos foram ressaltadas melhoras de casos individuais. Embora esteja se tratando, aqui, das situações de violência mais recorrentes identificadas na escola - localizadas nas relações entre os

alunos e nas ações contra o patrimônio – cabe pontuar que a solicitação da Guarda Municipal também ocorreu em caso de desacato à autoridade escolar. Ainda dentro das considerações sobre este assunto, é possível, também, que a ronda diária realizada externamente, mas com registro de passagem efetuado no interior da escola, tenha algum efeito no sentido de “intimidação” de alunos, em função da representação dos jovens sobre policiais. No tocante a este aspecto constatou-se a presença na instituição de entendimentos opostos sobre considerar-se educativa ou não a intervenção efetuada pela Guarda Municipal quando convocada pela direção.

Cabe destacar, ainda, que as formas de atuação dos profissionais na cobrança das regras da escola, na intervenção com os alunos e nas práticas pedagógicas não se dão de forma institucionalizada ou uniforme. Em vários depoimentos há comentários sobre uma ação pontual de professores mais comprometidos. Foram relatadas e observadas situações em que ocorreram omissões dos profissionais - “fingindo não ver” ou repassando as situações para a direção - ou intervenção tardia dos mesmos, gerando oportunidades de indisciplina que, por vezes, evoluíram para manifestações de violência. Por outro lado, cabe ressaltar o investimento claro e coerente de determinados profissionais, transformando as situações de conflito em objeto pedagógico e/ou investindo em ações que visem o resgate da identidade dos alunos, o trabalho com a auto-estima, com questões relacionadas ao multiculturalismo e, ainda, a afirmação da crença de que são capazes. Nesta perspectiva podem ser mencionadas algumas parcerias efetuadas entre professores e/ou projetos isolados de determinados professores, porém, em parceria com Universidades, buscando-se ampliar a visão de mundo, dar visibilidade às produções dos estudantes e oportunizar a relação com o conhecimento em outros espaços. A escola convive, paralelamente, com práticas pedagógicas mais tradicionais e menos dinâmicas ou criativas e, ainda, com profissionais que demonstram menor grau de comprometimento. Em diferentes depoimentos foram destacadas as atuações dos mesmos docentes, ficando claro que, embora não sejam representativas do todo da escola, conseguem causar um impacto positivo e eficiente junto aos discentes. Na literatura sobre violência escolar verifica-se que, práticas similares às dos professores destacados na Luther King, são incluídas entre as alternativas de ação que podem contribuir para a minimização de manifestações de violência no espaço escolar (ABRAMOVAY, 2003). Contudo, em várias pesquisas - como, por exemplo, na de Blaya (2003) – sublinha-se a

importância do trabalho coletivo, sendo percebida uma fragilidade da instituição quanto a este aspecto.

Finalmente, acredita-se que ações singulares desta escola venham contribuindo, ainda que a longo prazo, para a construção de uma cultura de paz, afinando-se, assim, com proposições da UNESCO no combate à violência (ABRAMOVAY, 2003; TAVARES DOS SANTOS, 2001). Diferentes atividades e projetos vêm sendo desenvolvidos, em determinados períodos, na instituição envolvendo a figura de seu patrono, Martin Luther King. Observa-se que, nestas oportunidades, são trabalhados ideais e valores que dizem respeito à paz, justiça, solidariedade, fraternidade, compromisso com o outro etc. O projeto desenvolvido em 2006, por exemplo, incluiu, além do patrono da escola, outros líderes pacifistas.

Em parágrafos anteriores foram ressaltados alguns projetos da escola, assumidos pelo coletivo, bem como a presença de certas iniciativas isoladas. Determinados profissionais percebem, no entanto, que a escola não tem um projeto que a identifique. O Projeto Político Pedagógico 2007 (PPP), ainda que caracterizado como “em construção”, parece significar um documento elaborado em certo momento e guardado. Um dos depoimentos deixa claro que não tem sido discutido e revisto, reafirmando-se, mais uma vez, as dificuldades de investimento no trabalho coletivo. A descontinuidade nas ações da escola e a fragilidade no tocante às participações coletivas se fazem notar, também, em outros aspectos. No período de trabalho de campo constatou-se que os docentes não estavam se fazendo representar nos espaços políticos da escola. Na ocasião das eleições para a direção, em 2005, não houve inscrições de candidatos para o cargo. Após discussões internas, o grupo encaminhou um documento à Coordenadoria Regional de Educação (CRE) com as preocupações e expectativas dos docentes, na intenção de que fossem do conhecimento do novo elemento a ser indicado à direção. No segundo semestre de 2007 não havia representantes do segmento de docentes no CEC. O segmento discente, por sua vez, embora representado formalmente no CEC e no Grêmio Estudantil, apresentava uma frágil participação. Cabe a ressalva de que as eleições para recompor a representação de alunos no CEC tinham ocorrido em setembro de 2007. O segmento dos discentes não estava representado no Conselho de Classe (COC) realizado em agosto de 2007 e não foi percebida atuação significativa destes representantes na escola. Com exceção dos projetos mencionados e de algumas situações isoladas, de um modo geral, os alunos têm

pouca participação na instituição. Admite-se em um dos depoimentos ser fundamental acreditar mais nas possibilidades de organização dos alunos; em outro, ressalta-se a necessidade de haver na escola um grupo de pessoas para acompanhar estas questões, incluindo-se o trabalho com as famílias e responsáveis. Em vários depoimentos apontava-se uma fraca participação por parte das famílias, embora em outros, minoria do conjunto, houvesse uma posição diferenciada sobre o assunto, considerando-se, inclusive, em um deles, a exclusão das famílias como uma forma de violência da instituição. Em diferentes trabalhos sobre a violência no contexto escolar são identificados como fatores importantes, que contribuem para a não violência: a mobilização no interior da escola no sentido de aproximação, inserção e participação de familiares e da comunidade, bem como de práticas que favoreçam a visibilidade e participação dos jovens e que permitam o desenvolvimento de sentimentos de pertencimento (ABRAMOVAY, 2003; BLAYA, 2003).

Dando continuidade aos pontos considerados de maior relevância na investigação, cabe ser sublinhada uma atuação vitoriosa da escola ao trabalhar com alunos oriundos de diversas localidades, muitas delas sob o domínio de diferentes facções. Nesse particular constatou-se que houve uma ação coletiva da instituição no sentido de garantir a possibilidade de convivência dos estudantes. Os objetivos foram alcançados e os próprios discentes afirmam que são unidos e que na escola não há problema de facções.

Há que se destacar, também, a qualidade do quadro de profissionais, nitidamente visível nas análises efetuadas pelos sujeitos que participaram da presente pesquisa. Apesar da preocupação e cuidados com a imagem da escola, percebidos pela pesquisadora e até verbalizados por alguns informantes, o grupo demonstrou seriedade e autocrítica nas reflexões. Foram identificados diversos fatores externos à escola que contribuíam para situações de violência, tais como falhas nas políticas públicas e no sistema educacional; fraca socialização familiar, violência doméstica em certos casos, pouco acompanhamento familiar da maioria; influência da mídia na disseminação do sentimento de insegurança etc.. A violência externa vivida pelos alunos nas comunidades foi entendida como causando impacto na formação das crianças e jovens e acentuando manifestações de agressividade dos mesmos, mas percebida como não impeditiva da ação educativa. Contudo, as análises não se limitaram apenas aos fatores externos. Os sujeitos entrevistados

questionaram aspectos internos da escola e identificaram, inclusive, algumas manifestações de violência geradas na própria instituição, tais como: a forma violenta de alguns profissionais se dirigirem aos estudantes, a violência da exclusão das famílias, a violência do descaso no tratamento dispensado por alguns adultos aos alunos. Outro exemplo de autocrítica diz respeito à percepção de que aulas mais interessantes ou desafiadoras poderiam contribuir para que os alunos subissem para as salas de aula. Na presente investigação foram apontados como grandes problemas na escola o “matar” aula e a falta de interesse dos alunos. Muitas vezes os estudantes se evadem da aula e permanecem na escola, mas, pular o muro e ir embora foi, também, avaliada como uma prática constante, apesar das tentativas de controle da instituição. A falta de mobilização para o estudo representa, portanto, um dos fatores que contribuem para a indisciplina e conflitos no interior da escola. Constatou-se que os alunos mantêm uma relação ambígua com o espaço da escola, ou seja, praticam ações contra o patrimônio, mas demonstram gostar do espaço físico da instituição. A imagem da escola construída pelos estudantes inclui idéias de família, segunda casa, espaço de lazer e de construção de relações, local de encontro com os colegas e com os professores. Nesta perspectiva, alguns depoimentos afirmam que a escola tem cumprido a função de socialização, no sentido de espaço de convivência, de atendimento às necessidades afetivas, de construção da identidade, de aprendizado sobre a necessidade de respeito ao outro etc.. Contudo, no tocante à apropriação de instrumentos cognitivos, à transmissão e produção de conhecimento, avaliam que as dificuldades apontadas encontram-se atreladas a outras questões, tais como: crise no sistema educacional e não atendimento às necessidades dos estudantes, sublinhando-se a não priorização da educação por parte dos governantes e a forma como se deu a expansão do ensino para as camadas populares. Pontua-se que a instituição escola precisa ser revista. Um dos sujeitos identifica, inclusive, a negação de oportunidades como uma forma de violência presente nas instituições escolares. Ressalte-se que, segundo Tavares dos Santos (2001), os programas contra a violência escolar, em diferentes países, sugerem a tentativa de satisfação das necessidades dos jovens.

A complexidade da temática manifesta-se no entrelaçamento de vários fatores. A dificuldade no controle do “matar” aula, por exemplo, está, também, diretamente relacionada à falta de recursos humanos na escola. A Luther King

contava em 2007 com um inspetor, apenas no turno da tarde, para o atendimento de 1119 alunos, agrupados em 40 turmas. Em todas as entrevistas foram mencionados o porte da escola e o difícil controle nos diversos espaços. As conseqüências são inúmeras, citando-se, dentre outras: não há pessoal suficiente para a cobrança de regras; os profissionais vivenciam, permanentemente, o sentimento de risco (receio de que acidentes ou situações mais graves possam ocorrer). Tal condição – insuficiência de inspetor/agente educador - foi considerada como um dos sérios problemas que a escola enfrenta e qualificada pelos informantes como falta de respeito da prefeitura, como irresponsabilidade e negligência da SME. Enfatiza-se, ainda, a relação entre a falta de recursos humanos e as manifestações de violência no contexto escolar, já que se torna impossível a verificação de todos os espaços, apesar dos esforços empreendidos neste sentido. Acrescente-se que a falta de recursos humanos não se restringe à insuficiência de inspetores/agentes educadores. Foi exposta a situação da falta de substituição de professores de duas disciplinas e o seu impacto no cotidiano escolar, sobretudo, quando coincide de outro professor destas turmas precisar se ausentar. Os alunos permanecem ociosos no pátio, sendo este mais um fator reconhecido como desencadeador de indisciplina e de possíveis ocorrências de violência. Em 2007 a escola não dispunha de orientadores educacionais e, no 2º semestre, ocorreu o afastamento da coordenadora pedagógica. Comparando-se dados da década de 1980 e do ano de 2007 apurou-se uma redução de, aproximadamente, 60% do quadro de profissionais nas funções pedagógico-administrativas. Tal resultado aponta para uma política da Secretaria Municipal de Educação: enxugar os quadros para redução de custos. Conclui-se, assim, que a política do Município de redução de quadros pedagógico-administrativos que reduz custos é responsável pelo sentimento de abandono/"solidão" percebido na instituição e que a ausência desses profissionais contribui para o aumento da violência nas escolas. Constata-se, portanto, o grande esforço dos profissionais da Luther King ao conseguirem alguma melhora nas relações entre os alunos. Acrescente-se que a comparação dos dados referentes à década de 1980 e à década atual permite outras conclusões: as condições físicas do estabelecimento encontram-se em pior estado, já que na década de 1980 a escola passou por uma reforma geral; os equipamentos – na época anterior numerosos e diversificados – são atualmente insuficientes; a oferta de atividades foi reduzida. As dificuldades já existentes - como, por exemplo, a evasão escolar e alunos faltosos -

persistiram e a escola se vê com menos recursos e suportes para enfrentá-las. Se consideradas as atuais condições físicas da Luther King, mesmo após o investimento na reforma e organização de alguns ambientes, ainda se pode estabelecer relações entre tais condições e as ações dos estudantes contra o patrimônio (CARDIA, 1997). Reafirma-se, assim, que dentre os principais fatores identificados como propícios à manutenção das manifestações de violência na escola foram apontados: a falta de recursos humanos e as condições físicas da instituição.

O último ponto a ser destacado diz respeito à percepção dos adultos sobre os alunos da Luther King. Embora não se possa afirmar com segurança, parece não ser predominante na instituição o sentimento de medo ou de temor por atos que os alunos possam praticar. Alguns autores (DEBARBIEUX, 2002; GONÇALVES; SPOSITO, 2002; ORTEGA, 2003) se referem ao clima de medo presente nas escolas, acentuado pela mídia, que se reflete nas práticas educativas, impedindo que os profissionais atuem no sentido de redução da violência. Gonçalves e Sposito (2002) sinalizam que estes sentimentos representam, por vezes, a imagem que os adultos construíram sobre as crianças e os jovens que freqüentam as escolas públicas: “vítimas e promotores da dissolução social”, “possíveis protagonistas do crime”, que necessitam “ser alvos de ações reparadoras por parte do mundo adulto” (GONÇALVES; SPOSITO, 2002, p. 135). Na Luther King, na maioria das situações - tanto em contatos informais, quanto em entrevistas - outras percepções pareciam prevalecer. Por vezes, os professores comentavam que os alunos da Luther King eram “até bonzinhos”, se comparados com estudantes de outras escolas. Em uma das entrevistas o informante ressaltou que os adolescentes faziam apenas “traquinagens”. Em outra, surgiu a visão de perversidade dos estudantes quando praticam atos de depredação, notando-se, porém, que não havia o receio de atuar nestas situações. O informante deixa claro que a dificuldade maior consiste em identificar a autoria destas ações, já que costumam ocorrer quando não há adulto por perto. Um grupo da escola tece críticas “às políticas assistencialistas”, avaliando que o aluno “recebe tudo” (RioCard, Bolsa família, alimentação, livros), “não valoriza” e “não precisa fazer esforço” e, por este motivo, não há investimento no estudo. Desta forma este grupo expressa quais são as dificuldades que percebem nos estudantes. Em outras entrevistas foram efetuados comentários sobre precisarem de “afeto e carinho” e apresentarem um bom retorno quando são tratados desta forma.

Em um dos depoimentos havia, inclusive, uma crítica aos profissionais que demonstram pena dos estudantes, considerando que este sentimento não ajudaria a resolver as situações. Apenas em alguns casos especiais, de situações extremas, envolvendo ameaças do aluno ou de seus familiares, foi percebido pela pesquisadora ou verbalizado pelo informante algum sentimento de temor. Em diversas entrevistas percebia-se a crítica aos que “fingiam não ver” para não ter que atuar, aos que não assumiam a posição de educador. Nestes casos pode haver a dúvida sobre o motivo de não enfrentarem e não se pode afirmar que não seja por temor. Em alguns depoimentos se fazia clara a postura de acreditar nas possibilidades dos alunos, ressaltando-se a necessidade de reafirmar esta crença para os mesmos. Cabe sublinhar a aproximação deste pensamento com o texto de Arendt (2005, p. 247), no trecho em que a autora reflete sobre a educação e expressa sua aposta na renovação do mundo quando não se retira das crianças e dos jovens a “oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista [...]”.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (Org.) et al. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). Escolas inovadoras: um retrato de alternativas. In: **Desafios e alternativas: violência nas escolas**. Brasília: UNESCO; UNDP, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam; AVANCINI, Marta Franco. A Violência e a Escola: O Caso Brasil. In: SEGUNDA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE VIOLÊNCIA NA ESCOLA, II, 2003, Québec/Canadá. Disponível em: <<http://www.ucb.br/observatorio/index.php?page=artigos>>. Acesso em 30 nov. 2006.

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, 2005.

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; TRACY, Kátia Maria de Almeida. **Noites nômades: espaço e subjetividade nas culturas jovens contemporâneas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BATISTA, Analia; EL-MOOR, Patricia. Violência e agressão. In: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; EARP, Maria de Lourdes Sá; NORONHA, Patrícia Anido (Org.). **Infância tutelada e educação: história, política e legislação**. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BLAYA, Catherine. Elementos de reflexão a partir do comparativismo europeu. In: **Desafios e alternativas: violência nas escolas**. Brasília: UNESCO; UNDP, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education**. Boston: Allyn and Bacon, Inc., 1982.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 3 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 ago. 2005. Seção 1, p. 27.

BRASIL. Presidência da República. Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 1968.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Presidência da República. Lei Complementar nº 20, de 1º de julho de 1974. Dispõe sobre a criação de Estados e Territórios. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º jul. 1974.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 nov. 1985.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.1, p. 123-140, jan./jun. 2001.

CÂMARA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. Decreto Legislativo nº 618, de 13 de junho de 2007. Susta os efeitos da Resolução nº 946, de 25 de abril de 2007, que “Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na rede pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.” **Diário Oficial do Município**, Rio de Janeiro, 15 jun. 2007.

CÂMARA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. Decreto Legislativo nº 654, de 14 de dezembro de 2007. Susta os efeitos da Resolução nº 959, de 18 de setembro de 2007, que “Estabelece Diretrizes para a avaliação escolar na rede pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências.” **Diário Oficial da Câmara**, Rio de Janeiro, 17 dez. 2007 e no **Diário Oficial do Município** em 19 dez. 2007.

CANDAU, Vera; LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CANO, Ignácio. Violência estrutural e suas repercussões na juventude. In: TAQUETTE, Stella R. (org.). **Violência contra a mulher adolescente/jovem**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007.

CARDIA, Nancy. A violência urbana e a escola. In: GUIMARÃES, Eloisa; PAIVA, Elizabeth (Org.). Violência e vida escolar. **Contemporaneidade e Educação: revista semestral de Ciências Sociais e Educação**. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), Ano II, n. 2, p. 26-69, 1997.

CARTA aberta. Rio de Janeiro, 26 nov. 2007. Disponível em: <<http://www.sepe-rj.org.br>>. Acesso em 12 dez. 2007.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. In: **Em Questão**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312, jul./dez. 2005.

CHARLOT, Bernard; ÉMIN, Jean-Claude (Coord.). **Violences à l'École: état des savoirs**. Paris: Masson & Armand Colin Éditeurs, 1997.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005a.

CHARLOT, Bernard. Prefácio. In: ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Cotidiano das escolas**: entre violências. Brasília: UNESCO, 2005b.

CHENAIS, J. C. **Histoire de la violence**. Paris: Robert Laffont, 1981.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CODO, W.; MENEZES, I. **As relações entre a escola, a vida e a qualidade de ensino**. Brasília: CNTE, 2001. Relatório técnico.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (Capes). Banco de Teses da CAPES. Resumos de teses e dissertações defendidas entre 2000-2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acessos em 24 dez. 2006, 26 dez. 2006, 27 dez. 2006 e 24 mar. 2007.

COWIE, Helen. Juventude e violência: um relatório para a conferência da UNESCO. In: **Desafios e alternativas**: violência nas escolas. Brasília: UNESCO; UNDP, 2003.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DEBARBIEUX, Eric. **La violence en milieu scolaire**. Tome 1, État des lieux. Paris: ESF, 1996.

DEBARBIEUX, Eric. “Violência nas escolas”: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. 2 v.

ESCOLA MUNICIPAL REVERENDO MARTIN LUTHER KING. **Livro de Registro de Atas de Reuniões**. Rio de Janeiro, jun. 1977 /nov. 2007. Manuscrito.

ESCOLA MUNICIPAL REVERENDO MARTIN LUTHER KING. **Plano Bienal 1983 - 1984**. Rio de Janeiro, 1983. Mimeografado.

ESCOLA MUNICIPAL REVERENDO MARTIN LUTHER KING. **Relatório informativo anexo ao Ofício nº 14/84**. Rio de Janeiro, 1984. Mimeografado.

ESCOLA MUNICIPAL REVERENDO MARTIN LUTHER KING. **Plano Geral para o biênio 85 – 86**. Rio de Janeiro, 1985. Mimeografado.

ESCOLA MUNICIPAL REVERENDO MARTIN LUTHER KING. **Livro de ocorrências**. Rio de Janeiro, mar. 2001/out. 2007. Manuscrito.

ESCOLA MUNICIPAL REVERENDO MARTIN LUTHER KING. **Livro de Atas do Grêmio**. Rio de Janeiro, maio 2001/abr. 2007. Manuscrito.

ESCOLA MUNICIPAL REVERENDO MARTIN LUTHER KING. **Livro da Atas de reuniões de CE e COC**. Rio de Janeiro, maio 2002/nov. 2007. Manuscrito.

ESCOLA MUNICIPAL REVERENDO MARTIN LUTHER KING. **Livro de Atas do CEC**. Rio de Janeiro, 2007.

ESCOLA MUNICIPAL REVERENDO MARTIN LUTHER KING. **Projeto Político Pedagógico** (Em construção). Orgulho de ser Luther King. Rio de Janeiro, 2007. Não paginado.

ESCOLA MUNICIPAL REVERENDO MARTIN LUTHER KING. **Registro de Classe 2007**. Rio de Janeiro, 2007.

FARRINGTON, David P. Fatores de risco para a violência juvenil. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FUKUI, Lia. Segurança nas escolas. In: ZALUAR, Alba (Org.). **Violência e educação**. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992. (Educação hoje e amanhã).

GIOVANNI, Luciana Maria. A opinião de alunos sobre seus professores como campo de observação do trabalho escolar. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa . In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 101-138, mar. 2002.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Narrativas da violência no meio escolar: limites e fronteiras, agressão e incivilidade. In: **Pro-Posições – Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação da UNICAMP**, v. 13, n. 3 (39), p. 85-98, set./dez. 2002.

GUIMARÃES, Eloisa; PAULA, Vera de. Cotidiano escolar e violência. In: ZALUAR, Alba (Org.). **Violência e educação**. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992. (Educação hoje e amanhã).

GUIMARÃES, Maria Eloísa. **Escola, galeras e narcotráfico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

HERNÁNDEZ DÍAZ, José María. Etnografia e historia material de la escuela. In: ESCOLANO BENITO, Agustín; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Coords.). **La memoria y el deseo**: cultura de la escuela y educación deseada. Valencia: Tirant lo Blanch, 2002, p. 225-246.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBICT). Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Teses e Dissertações defendidas entre 2000-2006. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acessos em 29 dez. 2006 e 4 abr. 2007.

INSTITUTO LATINO AMERICANO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A PREVENÇÃO DO DELITO E TRATAMENTO DO DELINQUENTE (Ilanud). Violência nas escolas. **Revista do Ilanud**, n. 16, 2000.

ITUASSU, Arthur. Apresentação à edição brasileira. In: KING, Martin Luther. **Um apelo à consciência**: os melhores discursos de Martin Luther King. Selecionado e organizado por Clayborne Carson e Kris Shepard. Tradução de Sérgio Lopes. Apresentação da edição brasileira e notas de Arthur Ituassu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

JUNKER, B. H. **A importância do trabalho de campo**. Rio de Janeiro: Ed. Lidador, 1971.

KING, Martin Luther. **Um apelo à consciência**: os melhores discursos de Martin Luther King. Selecionado e organizado por Clayborne Carson e Kris Shepard. Tradução de Sérgio Lopes. Apresentação da edição brasileira e notas de Arthur Ituassu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEVINSON, Débora. **Children's labour force activity and schooling in Brazil**. 1991. Tese (Doutorado). University of Michigan, Ann Arbor, 1991.

LUCAS, Peter. Pequeno relato sobre a cultura da violência no sistema escolar público em Nova York. In: GUIMARÃES, Eloisa; PAIVA, Elizabeth (Org.). Violência e vida escolar. **Contemporaneidade e Educação: revista semestral de Ciências Sociais e Educação**. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), Ano II, n. 2, p. 70-95, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MÃOS à obra. E a Martin Luther King é recuperada. **Jornal do BANERJ** (Órgão de circulação interna do Banco do Estado do Rio de Janeiro S/A), Rio de Janeiro, ano 4, n. 27, p. 3, maio 1984.

MELLO, Guiomar N. de. **Educação escolar: paixão, pensamento e prática**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1986.

MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MIGNOT, Ana Chrystina V. Monumento à educação: escola pública de tempo integral. **Revista do Rio de Janeiro-UERJ**, n. 3, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência, direitos humanos e saúde. In: CANESQUI, A. M. (Org.). **Ciências Sociais e Saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos de. Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva. **História, Ciências, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 513-531, nov. 1997/fev. 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

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

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. 5ª Promotoria de Justiça da Infância e da Juventude da Comarca da Capital. Recomendação nº 01/2007. Rio de Janeiro, 17 abr. 2007.

MOURA, Andreia Gonzaga. “**I have a dream... Nós temos sonhos... A história de uma escola contada através das histórias de seus professores**”. 2006. Monografia (Pós-Graduação Lato Sensu – Faculdade de Educação – Curso de especialização em Alfabetização das crianças das classes populares)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

MUNICÍPIO convoca 300 aprovados no concurso de Agente Educador. **Diário Oficial Eletrônico do Município** – D. O. Rio, Rio de Janeiro, 4 ago. 2006. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dorio>>. Acesso em 25 set. 2007.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. **Abrindo espaços: educação e cultura para a paz**. 3. ed. Brasília: UNESCO, 2004.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Org.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

NUNES, Brasilmar Ferreira. **Sociedade e infância no Brasil**. Brasília: Editora UnB, 2003.

ONU. Resolução 58/11, de 20 de novembro de 2003. Década Internacional pela Cultura de Paz e Não-violência para as Crianças do Mundo, 2001-2010. Disponível em : <<http://www.comitepaz.org.br>>. Acesso em 14 fev. 2007.

ORTEGA, Rosário. Programas educacionais de prevenção da violência escolar na Espanha: o modelo Sevilha Anti-Violência Escolar (SAVE). In: **Desafios e alternativas: violência nas escolas**. Brasília: UNESCO; UNDP, 2003.

PAIVA, Vanilda. Violência e pobreza: a educação dos pobres. In: ZALUAR, Alba (Org.). **Violência e educação**. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992. (Educação hoje e amanhã).

PERALVA, Angelina. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. In: GUIMARÃES, Eloisa; PAIVA, Elizabeth (Org.). Violência e vida escolar. **Contemporaneidade e Educação: revista semestral de Ciências Sociais e Educação**. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), Ano II, n. 2, p. 7-25, 1997.

PERALVA, Angelina. **Violência e democracia: o paradoxo brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. **Da serpente ao arco-íris**: uma intervenção da arte educação numa escola da rede pública municipal. Rio de Janeiro: Grafitto Gráfica e Editora Ltda., 1999.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME nº 776, de 8 de abril de 2003. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na rede pública do sistema municipal de ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Rio de Janeiro, 9 abr. 2003. Republicado em 14 abr. 2003.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME nº 934, de 14 de dezembro de 2006. Institui o Calendário escolar da Secretaria Municipal de Educação para o ano de 2007 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Rio de Janeiro, 18 dez. 2006.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Geral de Educação. Portaria E/DGED nº 29, de 14 de dezembro de 2006. Estabelece critérios para a organização de turmas do Ensino Fundamental e das modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial nas Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, para o ano de 2007. **Diário Oficial do Município**, Rio de Janeiro, 18 dez. 2006.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME nº 946, de 25 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na rede pública do sistema municipal de ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Rio de Janeiro, 27 abr. 2007.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. Câmara de Políticas Sociais Integradas à Educação. Indicação nº 3/2007. Apresenta considerações sobre o pensar pedagógico norteador dos ciclos de formação do Ensino Fundamental da Cidade do Rio de Janeiro. Aprovada em sessão Plenária Pública, Rio de Janeiro, 29 maio 2007. Disponível em : <http://www.rio.rj.gov.br/sme/downloads/cme/indicacao3.doc>. Acesso em 19 abr. 2008.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SME nº 959, de 18 de setembro de 2007. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na rede pública do sistema municipal de ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Rio de Janeiro, 19 set. 2007.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Decreto nº 28878, de 14 de dezembro de 2007. Estabelece diretrizes para a avaliação escolar na rede pública do sistema municipal de ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial do Município** (versão eletrônica), Rio de Janeiro, 17 dez. 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Afrontamento, 1989.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Ana Paula Ferreira da; FREITAS, Marcos Cezar de. Escolarização, trabalho e sociabilidade em “situação de risco”: apontamentos para uma antropologia da infância e da juventude sob severa pobreza. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (Sepe). **Dossiê sobre a violência nas escolas públicas da capital do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2006. Não paginado.

SOUZA, Ana Maria Borges de. A violência na escola: a leitura construída pela Folha. In: REIS, Carlos Eduardo dos. **Violência escolar: a perspectiva da Folha de S. Paulo**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 58-75, jul. 1998.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001.

SPOSITO, Marília Pontes. Percepções sobre jovens nas políticas públicas de redução da violência em meio escolar. In: **Pro-Posições – Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação da UNICAMP**, v. 13, n. 3 (39), p. 71-83, set./dez. 2002.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 105-122, jan./jun. 2001.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. Microfísica da violência, uma questão social mundial. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 54, n. 1, p. 22-24, jun./set. 2002.

TORRES, Haroldo da Gama; MARQUES, Eduardo. Políticas Sociais e território: uma abordagem metropolitana. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 28-38, 2004.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. **O olhar que não quer ver: histórias da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VALLE, Bertha de Borja Reis do. **Onde estão nossos alunos?** Fatores do absentéismo, evasão e não ingresso na escola. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1985.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2006: os jovens do Brasil**. Brasília: OEI, 2006.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros**. Brasília: OEI, 2007.

YOUNG, Andrew. Introdução. In: KING, Martin Luther. **Um apelo à consciência: os melhores discursos de Martin Luther King**. Selecionado e organizado por Clayborne Carson e Kris Shepard. Tradução de Sérgio Lopes. Apresentação da edição brasileira e notas de Arthur Ituassu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

ZALUAR, Alba. Teleguiados e Chefes: Juventude e Crime. **Religião e Sociedade**, 15, p. 54-67, 1990.

ZALUAR, Alba (Org.). **Violência e educação**. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1992. (Educação hoje e amanhã).

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 16, n. 45, p. 145-164, fev. 2001.

ZALUAR, Alba. Gangues, Galeras e Quadrilhas: globalização, juventude e violência. In: VIANNA, Hermano (Org.). **Galeras cariocas**: territórios de conflitos e encontros culturais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de observação e de anotações

Parte descritiva

1. Descrição dos sujeitos: aparência física; particularidades ou “maneirismos”; modos de vestir, falar e agir; aspectos em que se diferenciam; objetos pessoais levados para a escola pelos alunos; tipos de brincadeiras e formas de diversão no espaço escolar.
2. Reconstrução de diálogos: registro das palavras, gestos, depoimentos e de comentários entre os sujeitos e/ou com o pesquisador.
3. Descrição de locais: descrição do prédio, localização, arquitetura, entorno da escola; descrição do espaço físico incluindo dimensões, iluminação, cores, odores, decoração, condições de conservação; diferentes ambientes da escola (corredores, pátios e/ou ginásio, sala da direção, biblioteca, cantina e/ou refeitório, salas de aula, laboratórios, banheiros, presença de plantas, árvores ou jardim etc) e disposição dos mesmos no prédio escolar ; mobiliário e sua disposição nas salas; cartazes, murais e quadros de avisos; materiais didáticos (presença, ausência, carência, utilização pelo professor e/ou pelo aluno); formas de aproveitamento/utilização dos espaços; locais preferidos, locais de encontros; locais de acesso controlado; locais evitados; segurança dos locais e dos equipamentos.
4. Descrição da rotina da escola: organização de tempos e espaços; recursos humanos e materiais necessários para a manutenção da rotina diária; dificuldades referentes à rotina; movimentação dos alunos pela escola; horários que exigem maior atenção e acompanhamento; orientação aos alunos em casos de falta de professor; controle de normas disciplinares (normas cobradas efetivamente e com regularidade; formas de controle) e reações dos envolvidos; surgimento de conflitos e formas de gerenciamento e/ou de resolução destas situações; tipos de conflitos mais freqüentes etc

5. Descrição da dinâmica das relações: relações entre pares e entre os diferentes atores da comunidade escolar (escola/comunidade; escola/famílias; direção/equipe pedagógica; direção/alunos; alunos/professores; alunos/alunos; alunos/apoio técnico-administrativo etc), considerando aspectos como formas de comunicação entre os diferentes atores (formais, verbais, informais, não-verbais); sinais de coesão ou de divergências da equipe; forma de gestão escolar; oportunidades (se existentes) de participação dos diferentes membros da comunidade escolar nas decisões; atores envolvidos nos processos de planejamento e avaliação; preocupação (ou não) com a adoção de práticas pedagógicas que favoreçam a autonomia, o diálogo, a solidariedade, a confraternização; atuação do grêmio estudantil (se existente na escola); presença (ou não) de grupos de alunos rivais ou que exerçam dominação sobre os outros alunos ou, ainda, de alunos que mantenham articulações com pessoas que não façam parte da comunidade escolar e que causem interferência no cotidiano escolar; percepções dos diferentes atores sobre manifestações de arbitrariedade, abuso de autoridade, preconceitos, discriminação, intimidação, segregação; “queixas” de alunos ou de outros membros da comunidade escolar sobre ameaças, provocações, humilhações, insultos, violência física e manifestações de falta de respeito com o corpo ou pertences pessoais; atitudes explicitadas na relação com o prédio, objetos e materiais da escola.

6. Descrição de eventos especiais: ocorrência, pessoas envolvidas, como se deu o envolvimento, encaminhamento da situação.

7. Descrição das atividades: descrição das atividades e das reações das pessoas observadas, obedecendo à seqüência dos acontecimentos e considerando aspectos como manifestações de interesse, motivação e envolvimento ou de apatia, desagrado ou desinteresse ; possibilidades de participação, interação, agrupamento; possibilidades de diálogo, escolhas, sugestões; formas de lidar com as diferenças culturais e com os diferentes ritmos de aprendizagem; manifestações de exclusão; “queixas”; organização de comemorações, atividades extra-classe, projetos e envolvimento dos diferentes atores.

8. Os comportamentos do observador: atitudes do observador, ações e conversas com os sujeitos da pesquisa.

APÊNDICE B – Roteiro de anotações das observações pessoais do pesquisador

Parte reflexiva

1. Reflexões analíticas: registro das novas idéias, relações entre partes, associações e temas que vão surgindo no decorrer do estudo.
2. Reflexões metodológicas: registro dos problemas encontrados envolvendo os procedimentos e estratégias metodológicas previstos, bem como das decisões tomadas para solucioná-los.
3. Conflitos e dilemas éticos: registro das situações em que surgem questões no relacionamento do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, gerando conflito entre a responsabilidade profissional do pesquisador e o compromisso assumido com os informantes.
4. Alterações na perspectiva do pesquisador: registro das opiniões, expectativas, suposições e preconceitos do pesquisador, bem como de suas mudanças e evoluções ao longo do estudo.
5. Questões a serem esclarecidas: registro de aspectos ou pontos que o pesquisador percebe que parecem confusos ou obscuros e que necessitam ser mais explorados.

**APÊNDICE C - Roteiro para entrevista semi-estruturada com professores e
equipe pedagógica**

1. Como você chegou a esta escola?
2. Há quanto tempo trabalha na escola?
3. Você acha que esta escola atende às necessidades dos alunos?
4. Como você vê a situação de violência no Rio de Janeiro?
5. Você acha que esta situação interfere de alguma forma no cotidiano desta escola? Explique.
6. Como você avalia as relações nesta escola?
7. Você acha que há disciplina na escola?
8. Você se sente respeitado?
9. Como os professores diferenciam no dia-a-dia as situações de indisciplina e de violência?
10. Como você se sente quando tem que atuar em uma situação de violência?
11. Na sua opinião, a escola pode ter algum tipo de responsabilidade quanto ao surgimento de situações de violência?
12. Você acredita que a escola possa contribuir para resolver ou minimizar as práticas de violência no contexto escolar?

APÊNDICE D - Roteiro para entrevista semi-estruturada com alunos

1. Há quanto tempo você estuda nesta escola?
2. Por que você veio para esta escola?
3. Você considera a sua escola interessante?
4. Você acha que esta escola atende às necessidades dos alunos?
5. Como é o relacionamento entre os alunos?
6. E com os professores e funcionários?
7. Você se sente seguro e respeitado na sua escola?
8. Você acha que os outros alunos da escola também têm este mesmo sentimento?
9. O que você pensa sobre as normas de disciplina da sua escola?
10. Na sua opinião, existe violência nesta escola?
11. O que você acha importante para prevenir ou diminuir a violência nas escolas?

APÊNDICE E - Roteiro para entrevista semi-estruturada com funcionários

1. Como você veio para esta escola?
2. Há quanto tempo trabalha na escola?
3. Como você vê o seu relacionamento com os alunos?
4. Você costuma conversar com os professores sobre o que observa na escola?
5. O que você pensa sobre as normas de disciplina da escola?
6. Como costumam ser resolvidos os conflitos que acontecem na escola?
7. Você se sente respeitado?
8. Você acha que os professores são respeitados?
9. Você já viu alguma situação de violência nesta escola?
10. Na sua opinião, o que é necessário para prevenir ou reduzir as situações de violência nas escolas?

APÊNDICE F - Roteiro para entrevista semi-estruturada com pais

1. Por que seu filho estuda nesta escola?
2. Há quanto tempo seu filho frequenta esta escola?
3. Você acha que esta escola atende às necessidades dos alunos?
4. Como acontecem nesta escola os contatos com as famílias?
5. Como você vê a situação de violência no Rio de Janeiro?
6. Esta questão da violência já foi discutida na escola, em algum momento, com os pais?
7. Você acha que ocorrem problemas de violência nesta escola?
8. Na sua opinião, os pais podem contribuir de alguma forma para prevenir ou diminuir a violência nas escolas?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)