

**Universidade de São Paulo**  
**Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas**  
**Curso de pós-graduação em Sociologia**

**Os sentidos da violência escolar:  
uma perspectiva dos sujeitos**

**CAREN RUOTTI**

**Dissertação apresentada ao Departamento de  
Sociologia da Universidade de São Paulo,  
como requisito parcial para a obtenção do  
título de Mestre em Sociologia, sob orientação  
do Prof. Dr. Sérgio Adorno**

**São Paulo**  
**2006**

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

*Aos meus pais  
Ademar Ruotti e Eloisa Ruotti e  
irmão William Ruotti  
pela dedicação e carinho.*

## **Agradecimentos**

Agradeço primeiramente a todos que trabalham no NEV (Núcleo de Estudos da Violência) pela oportunidade de aprendizado nos últimos anos, o qual tem sido essencial na minha formação acadêmica. Em especial aos amigos mais antigos Eduardo Britto, Cris Neme, Renato Alves, Viviane Cubas e Helder Ferreira e aos mais novos amigos Maria Fernanda, Juliana, Taís, Diego e Vanessa. À Nancy Cardia pela confiança no trabalho desenvolvido desde a Iniciação Científica.

Às minhas amigas de mestrado Eliane e Alessandra com as quais compartilhei dúvidas e alegrias no caminho muitas vezes tortuoso da pesquisa. A elas devo o estímulo e apoio nunca negados. A Moisés com quem também dividi muitas opiniões e inquietações.

Agradeço às professoras Heloísa Martins e Flávia Schilling, as quais fizeram parte da minha banca de qualificação, pelas contribuições fundamentais para o desenvolvimento da versão final desse trabalho.

Especialmente ao meu orientador, professor Sérgio Adorno, que forneceu sua orientação sobre questões essenciais para a condução dessa pesquisa. Dedico a ele minha admiração pela seriedade do trabalho que sempre desenvolveu bem como minha gratidão pela oportunidade de aprendizado constante.

Por fim, agradeço a todos meus entrevistados, os quais compartilharam comigo suas experiências e expectativas. À abertura dada pela direção da escola para realização da pesquisa e à forma prestativa com a qual sempre fui recebida por todos os funcionários. Em especial aos alunos que traziam em suas falas a vivacidade daqueles que acreditam num futuro digno e feliz.

A realização dessa pesquisa contou com apoio da Fapesp (Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo).

## **Resumo**

Este trabalho pretende investigar as conexões e distanciamentos entre a violência na escola e a violência nos bairros de onde provém a sua clientela, não só no que se refere aos fatos, mas às representações que se faz dessas violências. Assume-se como referência as contribuições da literatura específica que aponta para a complexidade dessa questão na contemporaneidade, já que são fenômenos que, embora possuam interseções, não se dissolvem um no outro. Para tanto, parte-se da análise da realidade de uma escola estigmatizada pela ocorrência de violência, localizada na zona leste do município de São Paulo, procurando traçar as manifestações de violência que nela ocorrem e compreender como seus significados e efeitos conformam a sociabilidade dos seus membros.

**Palavras-chave:** violência, instituição escolar, jovens e sociabilidade.

## **Abstract**

This paper intends to investigate the connections and distances between violence in schools and violence in neighborhoods where the students live, regarding not only the fact but also the representations of these violences. It assumes as reference the contributions of specific bibliography which indicates the complexity of this issue in the contemporaneity, once they are phenomena that, although have intersections, they don't dissolve themselves one in another. For that reason it starts with analyzing a school stigmatized for the occurrence of violence, placed in the east of the city of São Paulo, aiming to draw its manifestations of violence and understand how their meanings and effects conform the sociability of its members.

**Keywords:** violence, school, young and sociability

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	p.6
<b>Capítulo I <i>A violência em meio escolar: situando a problemática</i></b> .....	p.11
1. Representações sobre a violência.....	p.11
2. O contexto: a instituição escolar.....	p.12
3. Violência: a multiplicidade de um conceito.....	p.13
4. A violência em meio escolar.....	p.15
<b>Capítulo II <i>O tema e a pesquisa</i></b> .....	p.34
1. Questão de método.....	p.34
2. Procedimentos metodológicos.....	p.35
3. Características sócio-demográficas.....	p.38
4. A escola e o seu entorno.....	p.42
<b>Capítulo III <i>Local de moradia e redes de sociabilidade</i></b> .....	p.45
1. Local de moradia: configuração de situações de risco.....	p.45
2. O universo familiar.....	p.54
3. Trabalho e lazer.....	p.56
<b>Capítulo IV <i>Os funcionários da instituição: práticas e representações</i></b> .....	p.59
1. Perfil dos funcionários entrevistados.....	p.59
2. A escola estigmatizada.....	p.62
3. A vinda da atual diretora: um cenário de mudanças.....	p.68
4. Dispositivos disciplinares.....	p.74
5. A escola hoje.....	p.79
<b>Capítulo V <i>Os alunos: vivência escolar e representações sobre a violência</i></b> .....	p.84
1. Perfil dos alunos.....	p.84
2. A violência e a disciplina no espaço escolar.....	p.85
3. Relações escolares.....	p.92
<b>Conclusão</b> .....	p.103
<b>Bibliografia</b> .....	p.105
<b>Anexo</b> .....	p.110

## Introdução

Esta dissertação trata do tema da violência em meio escolar, a partir de uma pesquisa que objetivou identificar as conexões e distâncias entre as diferentes formas de violência que conformam a sociabilidade de adolescentes e jovens no contexto escolar e nos bairros onde residem. Por meio dessa investigação a instituição escolar é questionada por prismas diversos, ressaltando-se a complexidade do fenômeno tratado.

A relevância da violência como problema social no interior dos estabelecimentos escolares é recente, acompanhando o movimento de maior acesso da população aos seus bancos. Embora a violência esteja presente de longa data nas escolas, como ressalta Debarbieux (1990), principalmente por meio dos castigos corporais, é nas últimas décadas que começa a se constituir como preocupação pública, a partir de transformações sociais específicas.

Não obstante a problemática da violência esteja demarcada social e historicamente, de acordo com a realidade dos diferentes países, é possível observar a tentativa de construção de um campo de estudo voltado em lograr sua legitimidade e pautar os termos da discussão metodológica e teórica das pesquisas que começam a ser desenvolvidas. A necessidade em delimitar aquilo mesmo que é denominado como violência em meio escolar é um dos embates iniciais. As manifestações que se enquadram nesse campo são defendidas tanto no que se refere aos pequenos delitos, que se revela no vocabulário específico sob o termo de incivildades; quanto nos delitos de maior gravidade que envolvem, inclusive, riscos à integridade física (Debarbieux, 2001). O campo está em construção e a abordagem daquilo que os próprios atores reconhecem como violência é uma das possibilidades que vêm sendo adotadas.

Em relação à realidade brasileira, o problema é anunciado nos anos 80, quando ações contra o patrimônio escolar (depredações, pichações e invasões) são denunciadas e a atuação do poder público frente ao problema é requerida. Nesse momento, as investidas governamentais se traduzem, principalmente, em mecanismos de segurança escolar contra agentes externos, os quais eram responsabilizados por essa violência. A partir dos anos 90, embora a violência escolar esteja ainda referida às manifestações anteriores, a questão ganha complexidade, sendo fortemente relacionada à intensificação dos conflitos interpessoais no seu interior e às interferências do tráfico de drogas (Sposito, 1998).

A discussão sobre a temática da violência nas escolas no país está, em grande medida, pautada sobre dois fenômenos distintos. De um lado, o processo de democratização política que exige, para a sua consolidação, transformações de cunho institucional e, de outro, o crescimento da criminalidade violenta nos grandes centros urbanos, a partir da década de 80. O processo de democratização incide sobre as formas de conceber as relações escolares e a necessidade de novos processos de gestão que eliminem as inadequadas formas de tratamento da clientela e das suas famílias, nesse sentido, é denunciada a produção da violência pela própria instituição, por meio dos seus mecanismos de seleção e eliminação. No que se refere ao segundo fenômeno, tem-se a forte preocupação com as condições das áreas onde as escolas se localizam e as ameaças do crime organizado e do tráfico de drogas. A violência surge, assim, como realidade externa que ultrapassa os muros escolares e impedem a ação educativa. Além disso, as transformações no âmbito do mercado de trabalho e a insegurança frente ao futuro, que abalam a crença de mobilidade social por meio de uma maior escolarização, são consideradas no entendimento das atitudes dos alunos frente à escola.

Dessa maneira, a investigação da violência escolar vem indicando que não se trata de um fenômeno restrito à realidade interna da escola e sim de um processo dinâmico que precisa considerar tanto as questões institucionais e seus desafios para democratização do espaço escolar como as dificuldades que a escola enfrenta diante da criminalidade urbana e do envolvimento dos seus alunos com atividades ilegais e criminosas, além da não garantia de mobilidade social frente a um mercado de trabalho cada vez mais seletivo e exigente, que cria uma precariedade e uma instabilidade constante, muitas vezes, deslegitimando frente aos atores o trabalho desenvolvido pelas escolas. Nesse último aspecto, ressalta-se o movimento contraditório no qual a instituição escolar está inserida: cada vez mais central no processo de socialização das novas gerações e cada vez mais questionada quanto sua real eficácia socializadora (Sposito, 1998).

O desenvolvimento dessa pesquisa tomou como contribuição a literatura que focaliza a produção da violência como decorrência dos próprios processos escolares e os trabalhos voltados para a permeabilidade das escolas a sua realidade externa, inclusive, à violência urbana/ criminal, objetivando traçar as conexões entre essas duas abordagens, a partir de um estudo aprofundado sobre a realidade específica de uma escola. Procura, desta maneira, somar-se às discussões, que vem sendo realizadas, no sentido de superar certa dicotomia no tratamento da questão. Como muito bem ressalta Sposito (2001), não é possível dissolver o

fenômeno da violência em meio escolar no fenômeno da violência urbana, no entanto, é preciso verificar os pontos de interseção, a fim de melhor entender os percalços das relações desenvolvidas, hoje, no espaço escolar. Assim, a complexidade que permeia o estudo da violência em meio escolar relaciona-se à “sua interseção com o tema da violência social, sobretudo nas cidades e na interação que o mundo do tráfico estabelece com os segmentos juvenis” (Sposito, 2001:100). Fenômenos que, no entanto, não se desfazem no outro, exigindo uma investigação cuidadosa a fim de apreender suas conexões. Foi partindo desse desafio que se procurou desenvolver a presente pesquisa.

É possível destacar alguns trabalhos que se tornaram referências indispensáveis para a condução desse estudo. Toda uma literatura que indica a permeabilidade da escola às condições das áreas onde se localizam (Guimarães, 1998; Debarbieux, 2001), os estudos que discorrem sobre os mecanismos escolares produtores de sua própria violência (Bourdieu, 1999; Dubet, 2001,2003) e, mais especificamente, aqueles que procuram operacionalizar investigações pautando as dinâmicas de aproximação e distanciamento dessas duas lógicas (Zaluar e Leal, 2001; Araújo, 2004; Zanten, 2000). Em relação a essa última abordagem, a análise de Zaluar e Leal (2001) é essencial, evidenciando como a violência escolar nos dias atuais apresenta uma dupla dimensão: a violência praticada por traficantes ou bandidos nos bairros onde as escolas se encontram e a violência que denominará psicológica, a qual se exerce pelo “poder das palavras que negam, oprimem ou destroem psicologicamente o outro” (p: 148). A pesquisa de Araújo (2004) também é elucidativa ao procurar compreender como a vivência da violência no bairro e seus desdobramentos na escola podem se tornar elemento constitutivo da identidade dos jovens. Ademais, o estudo de Zanten (2000) traz questões importantes ao investigar a produção da transgressão na escola por parte dos alunos, focalizando a constituição da sociabilidade na rua e a sociabilidade escolar.

A fim de operacionalizar esse trabalho, o conceito de sociabilidade tornou-se essencial, já que possibilita o tratamento das interconexões entre a realidade vivida como experiência pelos indivíduos e os processos sociais que conformam essa realidade, especificamente, a vivência da violência pelos jovens e as condições dos bairros onde residem e as interfaces com a realidade construída no ambiente escolar. A sociabilidade é aqui entendida enquanto “consideração dos modos, padrões e formas de relacionamento social concreto em contextos e círculos de interação e convívio social” (Eufrásio, 2002:85).

O contexto abordado é o da escola pública localizada na periferia do município de São Paulo onde a vitimização juvenil por homicídios configura-se como um dos mais graves problemas existentes. Esta escolha esteve pautada pela questão principal deste trabalho: identificar os pontos de interseção e distanciamento entre a violência fora e dentro dos muros escolares, não só no que diz respeito aos fatos, mas às representações diante desta realidade, analisando como esses fatos e representações influem nas ações escolares e, por consequência, na sociabilidade de crianças e jovens. Desta maneira, a proposta deste trabalho procura, a partir de uma experiência específica, problematizar as representações dos diferentes membros escolares sobre os percalços das relações desenvolvidas em meio escolar.

Para tanto alguns eixos serviram de delineamento da investigação:

- Os contornos do que é considerado violência em meio escolar pelos seus próprios membros (alunos e funcionários);
- As representações dos funcionários sobre o seu trabalho e sobre sua clientela;
- A investigação da escola como referencial normativo na experiência de adolescentes e jovens.

Para desenvolver este trabalho, colocou-se em discussão o cruzamento de duas lógicas: a presença da violência existente no bairro interferindo na dinâmica escolar, seja na forma de alunos diretamente ligados a algum tipo de atividade ilegal ou da interferência de grupos externos à realidade escolar envolvidos, inclusive, com o tráfico de drogas (como evidenciado por Guimarães, 1998, em pesquisa sobre escolas do Rio de Janeiro); e a constituição de uma violência institucional, caracterizada por práticas de exclusão dentro do ambiente escolar e, em contrapartida, a reação dos alunos a esta violência, na forma de transgressão, incivilidade ou violência (Charlot, 2002) ou mesmo indiferença e recusa de entrar no jogo (Dubet, 2003).

Como a violência urbana vem se constituindo como referência na socialização de adolescentes e jovens, que têm que conviver com ela, principalmente, em bairros periféricos, torna-se essencial investigar como estes adolescentes e jovens lidam com esta realidade – se acabam se envolvendo com ela ou, ao contrário, criam estratégias de distanciamento – e qual a relação da escola neste processo. Assim, o que está em foco é tanto como a escola vem sofrendo os efeitos desta violência, quanto como vem se apropriando desta violência nos

objetivos do seu trabalho e nas representações sobre sua clientela, o que pode atuar tanto no sentido de ajudar os alunos no distanciamento referido ou, de outra maneira, criar outras formas de violência, devido aos processos de estigmatização e exclusão que pode promover.

Como será apresentado ao longo do trabalho, os resultados obtidos por meio dessa investigação evidenciam, de forma proeminente, que a escola pesquisada, ao se imbuir da tarefa de distanciamento em relação à realidade externa, ou seja, dos bairros onde os alunos residem, marcada pela violência, a qual adentrava, sem barreiras, no seu interior, acaba por criar outras formas de violência, atestando a complexidade dos processos em constituição.

A fim de reconstituir a trajetória percorrida e dar conta das questões essenciais dessa investigação, o trabalho que se segue foi estruturado da seguinte maneira:

O primeiro capítulo dessa dissertação é dedicado à discussão teórica da problemática, pautando a visibilidade que a violência em meio escolar vem adquirindo nas últimas décadas, concomitante com o movimento de maior acesso da população aos seus quadros. Mostrando como as diferentes vertentes de análise que surgem procuram elucidar tanto os processos externos quanto internos à instituição escolar para explicação do fenômeno da violência.

No segundo capítulo, assinala-se o percurso trilhado até a conformação do campo de pesquisa, elucidando os procedimentos metodológicos adotados e a hipótese central desse trabalho.

Já no terceiro capítulo desenvolve-se uma contextualização do local de moradia e das redes de sociabilidade dos adolescentes que compõem a clientela da escola pesquisada, a fim de assinalar, principalmente, os riscos vividos por eles no que se refere à violência que se institui nos bairros onde residem.

Os dois capítulos seguintes dedicam-se à exploração do material empírico coletado no que diz respeito à vivência propriamente escolar dos adolescentes e dos profissionais da escola, objetivando assinalar como a violência surge nas suas falas: as proximidades e distâncias que efetuam frente ao fenômeno nas suas práticas e representações.

## Capítulo I

### A violência em meio escolar: situando a problemática

#### 1. Representações sobre a violência

Mais do que fatos, a violência envolve atos de percepção e de apreciação, ou seja, está impregnada de representações, que estão ao nosso alcance, nem sempre de forma tão evidente, por meio de ações, sentimentos, falas. Representações essas que ao mesmo tempo que expressam um estado de coisas atuam na produção de uma realidade específica.

Quando Caldeira (2000) analisa as falas do crime indica que enquanto o crime é um fator desordenador do mundo, a fala do crime age simbolicamente como ordenador desse mundo, no entanto, ao criar essa ordem, ela acaba por provocar separações, estabelecer distâncias, diferenciações, proibições, multiplicar regras de exclusão e evitação.

A autora demonstra como a ocorrência de um crime opera uma separação nas narrativas, divide a história em um “antes”, que se configura como um tempo bom, e em um “depois”, como um tempo ruim. Como aponta Caldeira, esta separação acaba por reduzir o mundo à oposição entre o bem e o mal. Nesta lógica, as narrativas chegam até a distorcer fatos como maneira de os adequar à história.

O antes e o depois também é a forma como o discurso se constrói na escola investigada. A vinda da atual diretora, em 2004, é o marco que separa a violência que a escola sofria no passado e a tentativa do estabelecimento de uma nova ordem. No entanto, se a narrativa sobre a escola é construída em torno da violência, isso é feito para negar sua existência atualmente, dividindo o tempo da escola entre um tempo ruim (antes) e um tempo bom (agora). A violência organiza a narrativa, mas como negação. Como veremos, isso não significa que fatos de várias ordens envolvendo desrespeitos e agressões não povoem o cotidiano escolar, contudo, estes são constantemente minimizados diante do passado da escola.

## 2. O contexto: a instituição escolar

*“Uma escola que massifica é uma escola que põe a descoberto as desigualdades que acolhe e reforça”  
(Debarbieux, 2001:166).*

O sentido imprimido à educação na sua vertente escolar tem sido objeto de luta no campo do discurso: a escola pensada nos termos da moralização das novas gerações (Durkheim, 1972), a crítica à sua função reprodutora (Bourdieu e Passeron, 1975), o seu reconhecimento como direito. Longe de um percurso linear, estes e tantos outros sentidos ainda disputam um lugar legítimo.

No entanto, hoje, como assinala Heloísa Fernandes, reconhecemos que fazemos parte de uma sociedade escolarizada, “uma sociedade onde a escola afirmou-se como uma das instituições através das quais são recriadas as significações nucleares da própria modernidade” (idem,1994:11), independente de nossa adesão ou crítica.

Assim, os destinos individuais estão cada vez mais marcados pelos caminhos percorridos dentro dos sistemas de ensino, cada trajetória é classificada de acordo com os sucessos ou malogros escolares, as séries cursadas, os diplomas adquiridos. As exigências do mercado imprimem sua lógica nesses sistemas e a educação como direito se transforma em moeda de credenciamento social. Contudo, sob o signo da inclusão, opera a exclusão numa sociedade onde parece não haver lugar para todos.

Desse modo, é no momento mesmo de sua centralidade, que a instituição escolar coloca a descoberto uma das contradições fundamentais do mundo social atual: “(...) esta contradição é aquela de uma ordem social que tende cada vez mais a dar tudo a todo mundo, especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicos, ou até políticos, mas sob as categorias fictícias da aparência, do simulacro e do falso, como se esse fosse o único jeito de reservar para poucos a posse real e legítima destes bens exclusivos” (Bourdieu, 1999: 486).

Advinda do processo de “democratização”, a entrada de novos públicos põe a descoberto as desigualdades de sistemas escolares que não foram pensados para todos. O mal-estar existente, muitas vezes manifestado na forma de violência, denuncia estas desigualdades.

No Brasil, a necessidade de expansão do sistema de ensino esteve fortemente associada aos processos de mudança capitalista. Nesse contexto, a escola foi tida como meio da sociedade afirmar sua modernização (Cardoso e Ianni, 1959). As lutas pelo acesso à escola marcaram o momento do seu reconhecimento enquanto direito pelas classes populares e como meio de mobilidade social (Sposito, 1993). Hoje, abaladas as ilusões, deparamo-nos com uma escola que não é capaz de cumprir suas promessas.

Entretanto, se é possível pensar no sistema escolar com um *continuum*, as particularidades nos auxiliam a captar as possibilidades de fuga, e nos alertam para o perigo das generalizações, principalmente quando tratamos do tema da violência. As realidades nas escolas são múltiplas e, embora o contexto possa ser semelhante, os atores lidam com as adversidades de maneiras diferentes. Assim, além das determinações estruturais, temos de considerar o modo particular como esta realidade é traduzida nas práticas e representações.

### **3. A violência: a multiplicidade de um conceito**

Tratar da violência nos remete a variabilidade que esta adquire conforme as diferentes configurações histórico-sociais. Se, de um lado, é possível partir de certos elementos definidores desta violência como o faz Michaud (1989) para o qual “(...) há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indiretamente, 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” (p: 10-11), é imprescindível atentar para o fato de que “a violência não é a mesma de um período para o outro” (Wieviorka, 1997:5) – esta varia tanto nos fatos como nas representações que dela se faz. Desse modo, a violência se reporta a uma situação relacional, onde os atores, ou seja, aqueles que são capazes de atribuir sentido a sua ação, causam danos, sejam eles físicos, morais, materiais, mutilando valores socialmente reconhecidos.

A violência constitui-se, assim, como um termo polissêmico, como demarca Zaluar (2004), além de ser múltipla quanto as suas manifestações. O termo violência tem origem do latim *violentia*, que reporta a *vis*, ou seja, força, vigor, emprego de força física. Segundo a autora, essa força torna-se violência “quando ultrapassa um limite ou perturba acordos tácitos

e regras que ordenam relações, adquirindo assim carga negativa ou maléfica. Portanto, é a percepção do limite e da perturbação (e do sofrimento causado) que vai caracterizar um ato como violento, percepção que varia cultural e historicamente” (ibidem, p: 229).

A variabilidade existente, tanto naquilo que as sociedades reconhecem como violência quanto nas próprias formas, manifestações, que esta violência adquire ao longo da história, indica a importância das considerações de Wieviorka (1997) para entendermos a violência na nossa contemporaneidade. O autor evidencia que se, até a década de 60 e 70, a violência podia ser justificada, inclusive no meio intelectual, uma vez que estava referida fortemente aos movimentos de transformação (revolucionária, marxista ou anarquista), hoje ela se tornou um fenômeno do qual é preciso se distanciar (Wieviorka, 1997; Martuccelli, 1999). No entanto, a violência passa a ser um elemento central para se compreender a vida social. Tendo como exemplo a França: “a violência invade os meios de comunicação e a opinião pública, quer se trate dos subúrbios e bairros de *relégation*, da escola pública, dos meios de transporte, das incivildades que alimentam essencialmente o sentimento de insegurança, ou do terrorismo islâmico, cujas expressões mais recentes permitem fundir em um mesmo sentimento a imagem de uma ameaça interna, social, juvenil e urbana, e a de uma ameaça vinda de fora, religiosa e árabe” (Wieviorka, 1997:10).

No caso do Brasil, é possível verificar como a violência também passa a se constituir em elemento central, inclusive, a partir da década de 80, com o crescimento do número de crimes violentos. Este crescimento, além dos seus efeitos, muitas vezes, fatais sobre a população, promove um sentimento de insegurança contínuo que se propaga nas representações da população sobre a violência e sobre os criminosos, sendo também mediatizado pelos meios de comunicação.

No que concerne, especificamente, aos adolescentes e jovens, é possível verificar não só um aumento da sua participação na criminalidade violenta (Adorno *et al.*, 1999), mas principalmente sua crescente vitimização (Mello Jorge, 1998)<sup>1</sup>. O desenvolvimento do que Zalar (2004) denomina crime-negócio ou crime organizado, que vem recrutando, nas últimas décadas, jovens pobres para suas atividades, as quais giram, fortemente, em torno do tráfico de drogas e de armas, é um dos graves fenômenos responsáveis por essa vitimização juvenil.

---

<sup>1</sup> As maiores vítimas do aumento da violência fatal que vem ocorrendo, principalmente, nas regiões periféricas dos grandes centros urbanos, são os jovens do sexo masculino, como mostra a taxa de homicídios entre estes, na faixa etária de 15 a 24 anos, no município de São Paulo, que foi de 269,4/100 mil habitantes, no ano de 2000.

Ao que se soma um ideário perverso que vem, não obstante, criminalizar adolescentes e jovens moradores de áreas periféricas, orientando práticas abusivas e violentas, inclusive, das instituições policiais (Zaluar, 1994).

Dentro deste contexto, a escola também começa a ser pensada em termos da violência, seja enquanto vítima ou como produtora, ou ainda como instituição responsável por atuar frente a esse fenômeno, inclusive, em áreas onde a rua, na qual imperam as quadrilhas do crime organizado, vem disputar com a escola e a família a função de agência socializadora (Zaluar, 2004).

#### **4. A violência em meio escolar**

Na literatura específica sobre a violência em meio escolar também é possível identificar um questionamento referente aos seus limites conceituais. De forma geral, embora algumas delimitações sejam usadas para caracterizar diferentes aspectos e configurações, permanece a preocupação em se ater à variabilidade do conceito.

Debarbieux (2001) ressalta as dificuldades em delimitar de uma forma precisa o que seria a violência escolar. Baseado no estudo de Chamboredon (1971) sobre a delinquência, indica a necessidade de se considerar a violência em seu caráter variável, ou seja, dependente das condições histórico sociais. Defendendo, desse modo, uma abertura do campo à análise das concepções dos próprios atores. Esta abertura permitiria tratar da violência tanto no âmbito de atos enquadráveis no código penal, quanto de atos mais próximos de “microvitimizações” ou “incivilidades”.

Charlot (2002) também indica as dificuldades em se dizer precisamente do que estamos tratando quando falamos da violência escolar, mas ressalta a necessidade de distinções que auxiliem no trabalho prático de pesquisa e no seu entendimento teórico. Neste sentido, assinala algumas distinções que vêm sendo utilizadas (embora este ainda permaneça um campo aberto a disputas). “A violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar (...). A violência *à* escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que

visam diretamente a instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada junto com a violência *da* escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...)” (ibidem, p: 434-435).

Charlot indica ainda as distinções que vêm sendo adotadas entre violência, transgressão e incivilidade. O uso do termo violência é defendido quando as ocorrências atacam diretamente a lei; a transgressão nos casos em que as regras próprias da instituição escolar são desrespeitadas; e a incivilidade para as ocorrências que não se inserem nas anteriores, mas que contradizem as regras de boa convivência e respeito mútuo (pequenos atos que se tornam freqüentes).

De outra forma, é possível também destacar o uso do termo *bullying*<sup>2</sup>, inclusive em pesquisas desenvolvidas em países da Europa e nos Estados Unidos, a fim de indicar um tipo de violência entre os alunos caracterizada pela ocorrência de agressões de ordem física e/ou psicológica, por um longo período e de forma repetitiva, na qual se evidencia um desequilíbrio de poder entre agressor e vítima (Olweus, 1993)<sup>3</sup>.

Debarbieux (1990) tomando como exemplo a realidade francesa, indica que não é possível considerar a violência escolar como um fenômeno novo, já que, nos estabelecimentos de ensino, sempre estiveram presentes práticas ligadas a castigos corporais, mas que, no entanto, eram legitimadas enquanto necessárias para disciplinar as novas gerações. Estas práticas estariam ligadas fortemente às concepções sustentadas sobre a infância como lugar de selvageria que caberia à escola corrigir. O autor salienta ainda que os alunos não passavam compassivos a estes inúmeros castigos, apresentando respostas a esta violência. Contudo, se este não é um fenômeno novo, ele se reveste de novas configurações, em primeiro lugar pela própria deslegitimação progressiva dos castigos corporais.

---

<sup>2</sup> Este termo apresenta dificuldades de tradução, mas usualmente vem sendo tratado enquanto “intimidações”.

<sup>3</sup> O interesse no estudo desse tipo de fenômeno deve-se em grande medida a incidentes fatais envolvendo alunos e professores, cuja causa foi inferida à reação de alunos pela vitimização constante que sofreram na escola, ou seja, os alunos que provocaram as agressões, segundo as pesquisas realizadas, geralmente, eram vítimas de *bullying* entre os pares (eram alvo de gozações, discriminações, piadas, entre outros).

Nas últimas décadas, é possível verificar que a questão da violência e da instituição escolar aparece fortemente ligada aos processos de mudança na composição do público escolar, consequência do processo de “democratização” no acesso à escola, ou seja, sua massificação. Este acesso é denunciado, por muitos autores, não como um processo real de democratização, uma vez que os mecanismos vigentes dentro das instituições de ensino viriam a reforçar padrões de exclusão. Na França, as condições dos bairros difíceis, um crescente sentimento de insegurança e a imigração fazem parte das análises de vários autores sobre o tema.

Charlot (2002) assinala que a violência nas escolas ganha novos contornos na atualidade: maior gravidade das ocorrências que, embora aconteçam de forma rara, alimentam uma angústia social; maior incidência de ataques e insultos a professores; envolvimento de alunos cada vez mais novos nas ocorrências de violência; intrusão de elementos externos; atos repetitivos contra docentes e o pessoal administrativo que, conquanto não se configurem enquanto violência, produzem um sensação de ameaça permanente.

As análises americanas baseiam-se fortemente em estudos com enfoque no levantamento de fatores de risco para a violência em meio escolar (família desfeita, baixa inteligência, condição econômica desfavorável, desempenho escolar insatisfatório, colegas delinquentes, etc.). Assim, características individuais, familiares e das áreas onde os alunos provém são priorizadas nas pesquisas realizadas. Este tipo de abordagem focaliza sobremaneira o indivíduo, deixando em segundo plano a violência inerente às próprias instituições, por isso, não recebeu para os fins dessa pesquisa um tratamento mais detido.

No Brasil, as análises pautam-se, em grande medida, nos mecanismos e tensões próprias das instituições de ensino na produção desta violência escolar. Entretanto, as novas configurações sociais que constituem processos crescentes de desigualdade, além da violência urbana, não deixam de participar deste debate. A seguir a literatura sobre o tema é melhor apresentada, assim como a sua contribuição no desenvolvimento da presente pesquisa.

## *Pesquisas desenvolvidas na França*

*“A escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses ‘marginalizados por dentro’ estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente” (Bourdieu, 1999: 483–485).*

A produção acadêmica desenvolvida na França torna-se bastante fecunda para pensarmos a questão da violência em meio escolar, respeitando a distância social e histórica em relação à realidade brasileira, vem auxiliando na definição de conceitos e no desenvolvimento de pesquisas e análises sobre a problemática.

Os primeiros trabalhos sociológicos orientados sobre o tema da violência escolar na França, de acordo com Debarbieux (2001), estiveram pautados pela preocupação com a violência *da* escola, que colocaria a descoberto as desigualdades sociais, sendo a violência dos alunos entendida como uma reação a esta violência sofrida.

Nesse sentido, seria possível salientar as análises em torno da teoria da reprodução social de Bourdieu e Passeron (1975), que se dedicam a mostrar a violência praticada pela escola na forma de violência simbólica<sup>4</sup>, ou seja, da imposição de arbitrários culturais pelas classes dominantes, a qual não é percebida enquanto tal e que produziria e reproduziria a ordem social dominante. Nesta perspectiva, a reação dos alunos na forma de violência não aparece como ruptura, mas como reprodução das violências sofridas, evidenciando uma *lei de conservação da violência*: “os dominados são sempre muito mais resignados do que imagina a mística populística (...) Estando habituados às exigências do mundo que os formou, eles aceitam como algo evidente a maior parte de sua existência. (...) Ao contrário das aparências, tal ocorre mesmo entre os adolescentes que, poder-se-ia imaginar, estão em ruptura radical com a ordem social (...)” (Bourdieu, 2001: 283-284).

---

<sup>4</sup> O poder da violência simbólica é aquele que impõe significações e “a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força” (Bourdieu e Passeron, 1975, p: 19). A instituição de ensino, detentora do monopólio do exercício legítimo da violência simbólica, produziria e reproduziria, sob a aparência de neutralidade, as estruturas de dominação de classes.

Nos anos 80, a questão da violência urbana sobrepujou a preocupação com o tema da violência escolar na França, permanecendo, no entanto, presente nos estudos de pedagogos e psicólogos. A partir da década de 90, a violência escolar ganha relevância no debate público e ressonância na mídia. No campo sociológico, há a disseminação de pesquisas empíricas, resultado, em grande parte, da demanda dos próprios órgãos públicos.

Estas novas pesquisas, segundo Debarbieux (2001) operaram duas inversões epistemológicas. Embora a violência simbólica ainda permaneça presente como um modelo subjacente nos trabalhos, dois outros pontos de vistas ganham destaque:

- 1) o tratamento inicial da violência enquanto “aquilo que eu considero como tal”. As pesquisas começam a se dedicar a ouvir as vítimas e suas qualificações sobre a violência (sofrida, testemunhada ou praticada)<sup>5</sup>;
- 2) a utilização do conceito norte-americano de incivilidade<sup>6</sup>, indicando a predominância de microvitimizações nas escolas, traduzidas constantemente pelos atores sob a designação de desrespeitos. Esta situação se traduziria por uma grave crise de identidade, tanto entre alunos quanto entre docentes, deflagrando um sentimento de degradação do clima escolar. De forma geral, estas pesquisas começam a mostrar que o problema da violência em meio escolar está pouco referido a incidentes como crimes e delitos e muito mais a microvitimizações.

O pano de fundo dessas análises são as mudanças ocorridas no sistema educacional francês. O processo de abertura democrática e massificação da escola forjam um novo quadro permeado por contradições que atingem as relações escolares. De um lado, a defesa de uma escola igualitária, acessível a todos, de outro, a constituição de um “mercado escolar” que gera, além da estratificação entre os estabelecimentos de ensino, estratificações dentro das

---

<sup>5</sup> Referente às pesquisas de vitimização, destaca-se o trabalho de Carra e Sicot (1996), que identifica vários elementos que influenciam na variação da vitimização no ambiente escolar: características dos alunos (sexo, idade, nacionalidade, situação familiar), localização geográfica, ‘porosidade’ da escola em relação ao seu ambiente e a atmosfera da escola. Neste último item, evidencia-se a correlação entre um clima escolar pouco saudável e a vitimização, clima este relacionado à administração e organização da escola, dos regulamentos adotados, além das práticas de alguns professores (Montoya, 2002).

<sup>6</sup> Incivilidade seria o “conflito de civilidades, mas não um conflito de civilidades estranhas umas às outras e para sempre irreduzíveis e relativas. Há, antes, troca e oposição de valores, de sentimentos de pertinências diversas. A incivilidade poderia mesmo ser apenas a forma de base das relações de classe, exprimindo o amor frustrado por uma escola que não pode manter as promessas igualitárias de inserção” (Debarbieux, 2001), diante das desigualdades do mercado escolar e urbano.

escolas a partir dos processos de orientação e formação das classes de níveis que põem a descoberto as funções de seleção e julgamento escolar (Montoya, 2002).

Na totalidade das pesquisas sociológicas conduzidas sobre o tema, a ligação entre violência escolar e desigualdades sociais se faz presente (Debarbieux, 2001), seja na forma de trabalhos que privilegiam a investigação dos aspectos externos à escola, inclusive nas periferias degradadas, e dos seus efeitos na realidade escolar (Payet, 1995; Debarbieux, 1996; Carra e Sicot, 1996; Pain, 1996) quanto em trabalhos que privilegiam os processos internos da instituição (Bourdieu, 1999; Dubet, 2001; 2003). Abordagens que, no entanto, não estão em oposição, já que encontram pontos de convergência e complementaridade.

No primeiro grupo, estão os trabalhos que problematizam a relação entre os aspectos sócio-demográficos da população escolar e a violência. Os resultados indicam a predominância de situações de violência nas escolas localizadas nas periferias degradadas: “quanto mais os estabelecimentos abrigam populações socialmente desfavorecidas, mais freqüentes são os delitos e infrações, mais o clima é degradado, mais o sentimento de insegurança predomina” (Debarbieux, 2001:180). Entretanto, a maioria dos pesquisadores acredita que as causas da violência escolar não residem apenas em fatores externos, evidenciando o papel da instituição na produção do fenômeno. Neste sentido, o desenvolvimento de pesquisas sobre o “efeito-estabelecimento”<sup>7</sup> permite matizar a problemática, mostrando a existência de escolas não violentas em bairros degradados e violentos. Nesse sentido, o papel do diretor dos estabelecimentos, a mobilização da equipe tornam-se essenciais na explicação sobre a maior ou menor porosidade das escolas às condições externas. Tal reflexão indica a real possibilidade de ação dos atores rompendo com a falsa evidência da causalidade entre pobreza e violência escolar.

No outro grupo, tem-se os trabalhos que privilegiam os processos internos da instituição, destacando a exclusão interna provocada pelos estabelecimentos de ensino, através de seus mecanismos de seleção e julgamento escolar (ativos nos processos de orientação e formação de classes de níveis de aproveitamento escolar). Exclusão esta que, não obstante, teria forte relação com a violência.

---

<sup>7</sup> Estas pesquisas estudam as características internas dos estabelecimentos, a fim de identificar os elementos que podem explicar sua maior ou menor porosidade à violência. Os resultados destas pesquisas indicam uma enorme influência da escola nos processos de produção da violência em meio escolar, retirando das configurações externas dos bairros a determinação sobre os incidentes violentos.

Dubet (2003) ressalta que o acesso escolar, antes da ‘massificação democrática’, era regulado por fatores externos, ou seja, pelas desigualdades sociais que restringiam os diferentes níveis escolares a públicos distintos, tinha-se, desse modo, uma “forte adequação da oferta escolar ao sistema das classes sociais” (ibidem, p:31). Neste contexto, a escola pôde ser considerada neutra quanto aos processos de produção de desigualdades, já que seriam as desigualdades sociais as responsáveis pelas desigualdades escolares. Além disso, a distância entre a escola republicana e os processos de produção econômica, manteve a escola longe dos processos de exclusão, isto porque a influência dos diplomas no acesso ao emprego era fraca e controlada.

Entretanto, com a massificação escolar, são os processos propriamente escolares que começam a ser denunciados enquanto produtores de desigualdades. Nesta perspectiva, a escola de massas não pode ser tida como uma escola igualitária, além de produzir uma exclusão relativa dos não diplomados diante do movimento crescente dos diplomas, seus mecanismos internos estratificam os alunos e os orientam para trajetórias mais ou menos qualificadas, o que terá influência nas suas chances de emprego.

Segundo Dubet, contra os efeitos desta exclusão, os alunos recorrem a diferentes estratégias como o retraimento ou a violência. O retraimento seria uma estratégia dos alunos malsucedidos, os quais percebem que apesar do seu esforço não conseguem obter resultados positivos. Estes alunos se retiram do jogo, já que não podem ganhar. A violência que se manifesta contra a escola também pode ser entendida nesta lógica de fracassos constantes dos alunos e da tentativa de preservação de sua dignidade: “como não podem explicar esse fracasso por meio de causas sociais são levados a se sentir como os responsáveis e os culpados, escolhem atribuir esta exclusão escolar, sancionada nas salas de aula e nos estabelecimentos menos categorizados, aos próprios professores. A violência contra a escola e os professores é ao mesmo tempo um protesto não declarado e uma maneira de construir sua honra e sua dignidade contra a escola” (Dubet, 2003:42). Entretanto, Dubet salienta que este protesto não é “consciente e organizado”, estando mais próximo de um tumulto do que uma reivindicação – resultado de um desejo frustrado de assimilação escolar.

Dentro deste quadro, as várias pesquisas que se dedicam ao problema das escolas e dos alunos “difíceis”, inclusive nas periferias, que sofrem com problemas sociais de desemprego, imigração, delinqüência e violência, acabam por colocar em questão a função

socializadora da escola e sua capacidade de integração: “a violência e as desordens escolares introduzem uma reflexão sobre a função cívica da escola nos contextos em que ela se confronta com a exclusão, com a presença maciça de crianças originárias da imigração, com o declínio da crença na utilidade dos estudos” (ibidem, p: 37).

Inseridos nesta problemática, há vários trabalhos dedicados às relações étnicas nos estabelecimentos de ensino. Os trabalhos de Payet (1995) e Payet e Zanten (1996) focalizam-se sobre a relação entre escola e imigração, ressaltando a existência, na França, de uma segregação escolar relacionada à dimensão étnica manifesta, por exemplo, nas formações de turmas de alunos e nos regimes de punição. Esta segregação estaria na base da resistência dos alunos, que procuram reafirmar sua identidade frente ao tratamento dispensado pela escola. Neste sentido, ter-se-ia uma “etnicização da violência escolar”. Em congruência, têm-se os trabalhos de Barrère e Martuccelli (1997); e de Debarbieux e Tichit (1997), estes últimos mostram “quanto o regime repressivo é étnica e socialmente marcado, contribuindo para a construção de uma carreira delinqüente para certas categorias de alunos, aplicando uma máscara etinizante sobre relações de classe (...) A resistência dos alunos nas classes ruins, em vez de exprimir a tentativa de retorno às origens, assume uma dimensão ‘de etnicidade reativa’ e mesmo ‘oposicional’, por dificuldade de acesso ao jogo social” (Debarbieux, 2001:181).

Já Peralva (1997), a partir de um estudo de caso realizado em um colégio da periferia de Paris, argumenta que é preciso pensar a violência na escola francesa nos termos de uma reversão do processo civilizatório, com base nos estudos de Nobert Elias (1990). Nesta perspectiva, as condições históricas que incidiram para consolidação do processo civilizatório, no sentido de contenção da agressividade, ou seja, centralização do poder através do Estado Moderno; normatização dos comportamentos; e interesse dos indivíduos em aderir a esta ordem e abrir mão da força em suas relações, preferindo a influência e persuasão, estariam ausentes ou em crise, quando referidas à realidade escolar francesa.

A escola atual não mais atuaria como um micro-Estado, assegurando um modelo de ordem. Em primeiro lugar, porque o próprio modelo teria se debilitado, diante das transformações atuais em que os indivíduos se orientariam mais por escolhas individuais que por regras de comportamento exteriores. Em segundo, porque a massificação escolar, ocorrida na França em um contexto de modernização, competitividade e desemprego, teria

enfraquecido os ganhos provenientes da adesão a esta ordem, principalmente, para o público popular, que tem dificuldades em enfrentar a competição escolar. Por fim, devido à interiorização de um novo valor cultural pelo indivíduo: o de se constituir enquanto sujeito autônomo. Este valor “pode induzir a condutas violentas o sujeito cuja personalidade e autonomia pareçam ameaçadas” (Peralva, 1997:15). Neste sentido, o julgamento escolar adquire centralidade, uma vez que representa uma ameaça constante à desintegração da personalidade, o que suscitaria um fenômeno de resistência, que pode assumir a forma de um comportamento violento.

O sentimento de injustiça, vivido como agressão à personalidade individual e à capacidade de cada um em construir uma imagem positiva de si mesmo, estaria na base da resistência dos alunos, que se manifesta sob diferentes formas, inclusive, violenta. Como indica Debarbieux (2001): “Peralva acompanha as análises de Dubet, segundo as quais certas violências se inserem num registro "anti-escolar". Elas manifestam resistência à imagem negativa que a escola pode propagar a certos alunos e são expressão de uma espécie de "raiva", constituindo-se na única maneira de alguém não se identificar com as categorias difamatórias da rejeição" (ibidem, p: 180).

Já a violência que se constrói entre os alunos, segundo Peralva, refere-se, de um lado, a uma encenação ritual e lúdica da violência e, de outro, à construção e auto-reprodução de uma “cultura da violência”. Este engajamento em relações de força estaria relacionado tanto a um sentimento de medo diante do julgamento escolar e da própria violência na escola, quanto da indeterminação etária e social. Tal situação traduziria a incapacidade do mundo adulto em fundar, na escola, um modelo de ordem.

Já o trabalho de pesquisa desenvolvido por Van Zanten (2000), realizado ao longo de dois anos numa escola da periferia parisiense<sup>8</sup>, coloca em foco a discussão se os comportamentos de transgressão<sup>9</sup> dos alunos em ambiente escolar estariam relacionados a sua sociabilidade fora da escola, traduzindo comportamentos mais próximos de uma “cultura de rua” ou, de outra forma, seriam consequência dos próprios processos escolares.

---

<sup>8</sup> Foi feita a observação de duas turmas, de quarta e quinta séries, no sistema escolar francês, correspondem às nossas sexta e sétima séries do Ensino Fundamental.

<sup>9</sup> A autora prefere a utilização do termo transgressão ao invés de violência, para indicar a relação entre certas atitudes e práticas adolescentes com os valores e normas escolares. A sua recusa em utilizar o termo violência está associada, em certa medida, a conotação alarmista que esta adquiriu no debate sobre o tema.

Para tanto, a autora trata das dimensões de sociabilidade adolescente (amizades juvenis, sociabilidade em sala de aula, relações interétnicas e intra-étnicas) e das percepções dos jovens sobre as diferenças entre o colégio e o bairro. Sustenta como hipótese central que: “(...) se os adolescentes entram na escola com predisposições, relativas à cultura escolar ou à cultura da rua, já estruturadas parcialmente em outros meios de vida, é no próprio interior dos estabelecimentos de ensino que, em interação com processos propriamente escolares, se desenvolvem em alguns alunos determinadas condutas de transgressão” (Zanten, 2000: 25).

Os resultados da sua pesquisa, a partir dos discursos e das práticas dos adolescentes, mostram que embora elementos externos da “cultura de rua” se manifestem dentro do ambiente escolar, são os mecanismos propriamente escolares que propiciariam uma aprendizagem da transgressão, ou seja, seus processos de segregação em torno do desempenho escolar evidenciados, principalmente, pela formação de turmas de fraco desempenho e encaminhamentos para ramos da escolarização menos valorizados, dessa forma, “alunos que, na escola primária, aderiam fortemente aos valores escolares e respeitavam a autoridade dos professores tomam, aos poucos, distância em relação às normas da instituição” (ibidem, p: 47-48).

### *Pesquisas desenvolvidas no Brasil*

A dedicação à temática da violência escolar no Brasil surge na década de 80, em um contexto de apelos ao poder público por maior segurança nos prédios escolares<sup>10</sup>. É um momento que, para além da abertura democrática do país (o que estimulou debates em torno da democratização das instituições, inclusive, da escola), configura-se pelo aumento da violência urbana. Desse modo, tanto na produção das pesquisas como nas ações públicas que começam a ser adotadas, essas duas referências se fazem presentes.

Os primeiros trabalhos acadêmicos sobre o tema estão focados, prioritariamente, sobre os efeitos da instituição escolar na produção da violência (Guimarães, 1988,1996<sup>11</sup>; e Moura, 1988).

---

<sup>10</sup> A partir de 1982 surgem ações do poder público, no Estado de São Paulo, que visavam impedir depredações e invasões dos prédios escolares, principalmente nos períodos ociosos (Fukui, 1992).

<sup>11</sup> As pesquisas de Guimarães foram realizadas em escolas públicas do município de Campinas (SP).

Guimarães (1988) preocupada em investigar a possível relação entre vigilância, punição e depredação, aventou como hipótese que a depredação provocada pelos alunos seria efeito da tentativa de normalização dos comportamentos pela escola. No entanto, suas conclusões são contrárias a esta premissa, uma vez que identificou que as depredações ocorriam tanto nas escolas com alto grau de vigilância e punição, como naquelas caracterizadas por ausência quase que total de normas.

Em pesquisa posterior, Guimarães (1996) investigou como diferentes atores (alunos, policiais militares, professores, diretores e demais funcionários) compreendiam a violência na escola, suas possíveis causas, como lidavam com os conflitos e suas opiniões sobre os órgãos responsáveis pela segurança escolar. Novamente na sua abordagem, destaca-se uma análise das práticas da própria instituição escolar como produtoras da violência. Baseando-se nas considerações de Michel Maffesoli (1987), a autora conclui que as escolas ao procurarem homogeneizar os comportamentos dos alunos incitam um movimento contrário por parte destes, que tentam expressar sua vontade de “querer viver” contra o “dever ser” da escola.

Em consonância com essa vertente, Aquino (1998) propõe uma leitura institucional da violência escolar, defendendo que há um “quantum de violência produtiva<sup>12</sup> embutido na ação pedagógica” (Aquino,1998:7). Seu trabalho focaliza-se na relação professor e aluno, a fim de analisar as categorias de violência e autoridade no contexto escolar. Rejeita as abordagens feitas, no meio educacional, da violência no cotidiano escolar enquanto determinação macroestrutural (efeito das condições políticas, econômicas e culturais dos tempos atuais) ou diagnóstico pautado nas características individuais da clientela (na sua estrutura psíquica). Opondo-se, desse modo, à explicação exógena da violência escolar que estas análises propõem. Segundo o autor, é necessária uma compreensão das relações e práticas sociais específicas da escola: “é mais do que evidente que as relações escolares não implicam um espelhamento imediato daquelas extra-escolares. Ou seja, não é possível sustentar categoricamente que a escola tão-somente “reproduz” vetores de força exógenos a ela. É certo, pois, que algo de novo se produz nos interstícios do cotidiano escolar, por meio da (re)apropriação de tais vetores de força por parte de seus atores constitutivos e seus

---

<sup>12</sup> “(...) há uma violência “positiva”, imanente à intervenção escolar, constitucional e constituinte dos lugares de professor e aluno. Nesse sentido, a relação professor-aluno, em vez de tão-somente “importar” efeitos de violência exógenos a ela, os institui quase compulsoriamente. É a partir dessa natureza conflitiva que se pode derivar, a nosso ver, um certo olhar mais ‘produtivo’ sobre o cotidiano escolar contemporâneo e o que os rastros de violência nele embutidos têm-nos revelado sobre ele”. Neste ponto, o autor manifesta uma aproximação à noção de poder de Foucault como produtor de sujeição individualizada.

procedimentos instituídos/instituintes” (ibidem, p:10). O autor evidencia a congruência de sua análise com a de Guimarães (1996), ou seja, para além dos efeitos macroestruturais na produção de violência, as escolas produziram sua própria violência e indisciplina. Baseado na análise de Hannah Arendt (1992) sobre a crise da educação, Aquino ressalta que os atos de violência no cotidiano escolar estariam relacionados à crise da autoridade docente – dispositivo essencial para a eficácia da intervenção institucional.

Já no Rio de Janeiro, as análises que surgem estão preocupadas com o crescimento da criminalidade, principalmente, com os efeitos do narcotráfico nas instituições escolares (Guimarães, 1998; Paim, 1997; Rodrigues, 1994; Costa, 1993).

Desta forma, Eloisa Guimarães e Paula (1992), que realizaram pesquisa em escolas do município do Rio de Janeiro entre 1989 e 1990, já começam a imprimir novos elementos à análise da violência em meio escolar, ao indicarem que a presença da violência na escola se fazia pela ligação dos próprios alunos com grupos de influência de tráfico. Ampliando suas investigações, Eloisa Guimarães (1998) descreve a dinâmica do tráfico que procura estender seu domínio territorial e a lógica das galeras que invadem a unidade escolar impedindo o processo educativo. A instituição escolar no seu relato estaria refém do crime organizado e seria, ao mesmo tempo, espaço de disputa entre grupos de jovens pertencentes a galeras rivais. De forma diversa à pesquisa anterior, são grupos externos que interferem na dinâmica escolar e não os alunos. A tese fundamental do seu trabalho indica que diante dessa situação se debilita a possibilidade da escola em preparar os alunos “para o confronto com experiências sociais conflitantes, uma vez que a própria instituição está envolvida por algumas das práticas de grupos específicos que, no limite, impõem a elas suas lógicas particulares” (Guimarães, 1998: 15).

Em uma linha semelhante de análise, referente aos efeitos da presença de quadrilhas de tráfico de drogas no espaço escolar, tem-se o trabalho de Zalar e Leal (2001). Por meio de uma pesquisa abrangente sobre as relações entre a escola e a população pobre, na região metropolitana do Rio de Janeiro<sup>13</sup>, entre 1995 e 1996, as autoras pautam sua discussão sobre os efeitos da violência extramuros na rotina escolar, incluindo, no entanto, uma análise focalizada também na violência psicológica produzida pela escola. Desse modo, a rua (onde

---

<sup>13</sup> A investigação foi realizada em escolas comuns e CIEPs existentes em três áreas da Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro (favela da Mangueira no Município do Rio de Janeiro; favelas Vila Nova e Vila Ideal em Duque de Caxias e o loteamento Jardim Catarina em São Gonçalo).

impera o domínio das quadrilhas de crime organizado) viria a concorrer com a escola e com a família, disputando o lugar de agência socializadora: “os depoimentos e os dados (...) ressaltam o confronto entre a violência física extramuros (na rua) e a violência intramuros, praticada na escola, demonstrando que as formas tradicionais de educação moral, até então presentes nas escolas públicas, não têm sido suficientes para impedir a invasão da escola pelos códigos e práticas que dominam as ruas das áreas pobres” (Zaluar e Leal, 2001:157). Confirmam, por meio da pesquisa, que o corpo docente e administrativo da escola mantém uma relação distanciada com os alunos, depositando neles a culpa pelo fracasso escolar, o que vem a repercutir na forma como os alunos pobres se vêem e seus responsáveis os consideram. Em suma, “os dados (...) revelam que, além da violência física, crianças e adolescentes pobres estão, freqüentemente, sujeitos também à violência psicológica que se manifesta nos processos de avaliação e nas formas de interação que se estabelecem entre diretores, professores, funcionários, alunos e responsáveis” (ibidem, p: 160-161).

Em alguns estudos é possível verificar que a violência nas escolas aparece relacionada a atitudes de discriminação, estigmatização e/ ou segregação (Araújo, 2001, 2004; Camacho, 2000, 2001;Ribeiro, 2001; Espírito Santo, 2001, Gonçalves, 2002).

Nesse campo de pesquisa, destaca-se o trabalho de Araújo (2001, 2004) realizado em uma escola pública localizada na periferia de Belo Horizonte. A autora investiga como a situação de afrontamento de dois bairros, um dos quais marcado pela violência, interfere nas relações desenvolvidas dentro da escola. O estudo focaliza-se nas formas de constituição da identidade desses adolescentes que experimentam não só a violência no seu cotidiano, mas o estigma no interior da escola em decorrência do seu lugar de moradia – a partir dos referenciais teóricos de Elias (1990, 2000), Giddens (1991, 1997) e Erickson (1971). Assim, a autora salienta que a violência observada na escola não se trata de uma reação à instituição escolar, mas de “atos de violência [que] servem para demarcar espaços de poder” (Araújo, 2004: 166), dentro de uma situação de estigmatização.

Também neste enfoque, tem-se o trabalho de Camacho (2000, 2001), cuja preocupação voltou-se, no entanto, para o estudo da sociabilidade e das formas de violência entre alunos advindos, não de áreas precárias, mas de estratos médios e altos, em escolas do município de Vitória (ES). A autora procurou através desta pesquisa investigar as práticas de violência e indisciplina de alunos adolescentes no interior de duas escolas (uma particular e

outra pública), por meio das experiências e relatos dos seus diferentes membros. Dentre suas constatações, tem-se que a violência praticada pelos alunos, no ambiente escolar, pode se originar tanto da intolerância ao diferente como da reação dos considerados diferentes à discriminação sofrida, expressando-se tanto de forma mascarada (quando o emissor procura disfarçar o seu ato) como de forma explícita. Segundo a autora: “a maioria das agressões praticadas nas escolas é motivada pela heterofobia, ou seja, pela estranha recusa da diferença, pela raiva, pela rejeição, enfim pela não aceitação daquele que o agressor julga diferente de si” (Camacho, 2000: 203). Esta violência não seria patrocinada pela escola, mas ocorreria “a despeito dessa instituição, nos poros dessa vida escolar e juvenil, onde esses adolescentes estão mais com os pares do que com o mundo adulto” (ibidem, p: 44). De alguma forma, seria de responsabilidade da escola controlar as condutas dos alunos, “civilizá-los”, entretanto, esta não estaria cumprindo seu papel, abrindo espaço para os alunos construírem uma experiência de violência.

Laterman (2000) desenvolveu uma pesquisa que consistiu, primeiramente, em um estudo exploratório sobre a presença ou não de violência nas escolas públicas estaduais de Florianópolis (SC), a partir de informações de diretores e orientadores pedagógicos. Após este levantamento, realizou um estudo de caso em duas escolas de 5<sup>o</sup> a 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, investigando as opiniões de alunos e professores sobre a violência. De forma geral, a autora indica que: “o clima das escolas estudadas é percebido por seus alunos e professores muito mais como caótico do que propriamente violento” (Laterman, 2000:119). Desse modo, a tônica do trabalho reside nas incivildades, enquanto pequenos delitos (de acordo com a definição de Debarbieux, 1996), que operam nas escolas desorganizando a rotina idealizada pelos alunos e professores. Algo que se destaca na opinião dos professores, em uma das escolas, é a atribuição da violência praticada pelos alunos ao seu lugar de moradia, desse modo, os alunos provenientes de uma favela seriam os causadores desta violência. Já na concepção dos alunos, destaca-se a referida falta de autoridade, que em uma das escolas é tida como expressão do medo que a direção teria da população local, e em outra, como falta de medidas enérgicas para coibir os comportamentos anti-sociais dos alunos.

Gonçalves (2002) mostra alguns resultados de pesquisa realizada junto a 160 professores de escolas de ensino fundamental de Contagem (MG), que teve como objetivo identificar alternativas para a diminuição da violência escolar. O autor ressalta as interpretações dos professores sobre a escola em que atuavam e sobre seus alunos, além dos

efeitos da violência em sua auto-estima e na visão sobre a escola. A fim de examinar como a violência se conforma no ambiente escolar, evidencia que não há como “não nos depararmos com o velho conflito entre cultura e natureza” (Gonçalves, 2002:87) e é deste ângulo que procura analisar as narrativas dos professores sobre a violência na escola. Dentre as narrativas dos professores sobre a violência em meio escolar têm-se que: os comportamentos violentos não teriam origem na escola, mas dentro de casa; que o aumento da violência escolar estaria relacionado à vinculação de crianças e jovens ao mundo do tráfico; entretanto a escola seria um território separado do território da violência, ou seja, para os professores “há uma separação nítida entre o que ocorre nos arredores (crime, acerto de contas, tráfico de drogas) e o que acontece no interior da escola (falta de respeito, ameaças, enfrentamento da autoridade) (ibidem, p: 94). Assim o que ocorreria nas escolas estaria mais perto do que é denominado como incivildades. Além disso, os professores associam a violência à chegada de alunos pobres e favelados (neste ponto, o autor baseia-se na hipótese de Payet, 1998, que identifica a segregação como um dos fatores para o desenvolvimento da incivildade e violência na escola). O autor conclui: “No conjunto, (...) iremos perceber que a escola permanece, no imaginário dos nossos docentes como um espaço civilizador. Toda tentativa de se reduzir a violência na escola acaba reacendendo o velho ideal de vê-la moldando a natureza humana” (ibidem, p:98). O autor ainda se refere a dois outros estudos (Ribeiro, 2001 e Espírito Santo, 2001) nos quais pobres e negros são associados à violência pelas narrativas dos membros escolares.

Para Santos (2001), que vem acompanhando a situação de violência escolar na cidade de Porto Alegre (RS)<sup>14</sup>, a função escolar de socialização das novas gerações encontra-se em risco. Segundo o autor, a escola constitui-se hoje em um local onde os inúmeros conflitos sociais contemporâneos estão explodindo: “reencontramos a escola como ponto de explosão da crise econômica, social, política e cultural, e como lugar de expressão do ressentimento social” (ibidem, p:114), situação que se soma à própria violência institucional da escola e a dificuldade desta em imprimir o diálogo com o público por ela atendido. Os resultados da pesquisa mostram que as ocorrências de violência na cidade se concentram em escolas localizadas em regiões periféricas. Dentro desta perspectiva, o autor sugere uma relação entre violência e exclusão social.

---

<sup>14</sup> Este trabalho tem como base diferentes levantamentos em relação à violência nas escolas municipais de Porto Alegre entre os anos de 1996 e 2000.

Sposito (1998) evidencia, em seu trabalho de pesquisa<sup>15</sup>, a relação entre a violência em meio escolar e a crise da capacidade socializadora da escola<sup>16</sup>, tendo como referência escolas públicas da região da grande São Paulo. A autora argumenta que, no Brasil, o significado da escolarização foi atribuído, em grande medida, às possibilidades de mobilidade social ascendente, inclusive, a partir de representações das populações com menor poder aquisitivo. Atualmente, no entanto, estaríamos diante da erosão desta representação, já que o processo de aumento da escolarização não é condição suficiente para inserção no mercado de trabalho, embora necessária, imprimindo uma ambigüidade na relação dos alunos com a escola. Neste sentido: “A violência seria apenas a conduta mais visível de recusa ao conjunto de valores transmitidos pelo mundo adulto, representados simbólica e materialmente na instituição escolar, que não mais respondem ao seu universo de necessidades. Outra modalidade de resposta, talvez as mais freqüentes, se exprimem no retraimento e na indiferença: os alunos estão na escola, mas pouco permeáveis a sua ação” (Sposito, 1998:75).

\*

\*      \*

A violência em meio escolar, como um problema social multifacetado, vem nas últimas décadas provocando a constituição de um campo de estudo preocupado em identificar seus contornos e abrangência<sup>17</sup>. Verifica-se, desse modo, uma profícua literatura detida nas transformações da sociedade atual, revelando no contexto escolar muitos de seus problemas e contradições. A violência se afigura como um deles, colocando a descoberto o desafio de socialização das novas gerações.

Os diferentes enfoques adotados pelos autores oscilam, em maior ou menor grau, dentro de certa polarização no entendimento da violência nas escolas. Assim, essa se

---

<sup>15</sup> A autora utilizou diferentes fontes de dados: notícias publicadas nos periódicos de São Paulo sobre o tema (1980-1992); informações disponíveis junto aos órgãos públicos municipais e estaduais; registros de ações governamentais para diminuição da violência escolar; entrevistas com vigias de escolas públicas municipais, no início dos anos 90.

<sup>16</sup> Questão analisada, na França, por Dubet e Martuccelli, 1996.

<sup>17</sup> É possível identificar pesquisas desenvolvidas por órgãos públicos de educação e associações de classe (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/CNTE e Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério de São Paulo/UDEMO), por organizações não governamentais e institutos de pesquisa (destacam-se o Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente/ILANUD, que desenvolveu, em 2000, no município de São Paulo, pesquisa de vitimização escolar, e a UNESCO

apresenta, na literatura, tanto como um problema associado a fatores externos, inclusive, à violência existente nas áreas onde se localizam, como sua agudização demonstra fortemente o funcionamento de processos propriamente escolares na sua produção. Destarte, é a congruência desses dois fenômenos que traz ao debate uma especificidade e se constitui como o problema de excelência na presente pesquisa. Embora os estudos ressaltem em suas proposições que não é possível dissociar esses dois fenômenos, poucos são os que consideram essa dupla abordagem de forma mais operacional no encaminhamento de suas investigações.

Assim, o esforço realizado nesse trabalho alia as contribuições dos autores que, a fim de entenderem a violência escolar, desenvolveram suas análises mais voltadas ao campo das práticas escolares e das exclusões que estas provocam (Bourdieu, 1999; Dubet, 2001,2003; Payet, 1998) com as daqueles que priorizaram os efeitos externos na conformação desse problema, ou seja, a interferência da violência urbana (Guimarães e Paula, 1992; Guimarães, 1998), estando em plena consonância com os estudos que já pautam a discussão sobre esses dois enfoques (Zaluar e Leal, 2001; Zanten, 2000; Araújo, 2004).

Entre os autores que focalizaram os processos internos à escola na produção da violência destacam-se Bourdieu (1999), Dubet (2001,2003) e Payet (1998), constituindo um arcabouço teórico essencial, a fim de se pensar os processos de exclusão escolar, os quais são fortemente relacionados às mudanças que incorreram os sistemas de ensino nos últimos anos, a partir da ampliação de acesso que, no entanto, não se traduz automaticamente em uma inclusão real. Processos esses que, como os autores demonstram, podem estar na base das manifestações de violência nas escolas.

De outra maneira, as análises sobre a conexão da escola pública com a violência que se intensifica na cena urbana, principalmente, aquelas desenvolvidas por Guimarães (1998), permitem pensar como os padrões que presidem as funções básicas da educação formal se tornam debilitadas diante da imposição das lógicas de grupos externos (inclusive, ligados ao narcotráfico) no seu funcionamento. Nessas situações a escola torna-se “relativamente indiferenciada do ambiente social no qual se insere” (ibidem, p:16).

A conexão dessas duas dimensões é claramente construída no trabalho de Araújo (2004) sobre uma escola que tem entre sua clientela alunos provenientes de um bairro

---

que vem realizando pesquisas em âmbito nacional sobre as ocorrências de violência nas escolas, Abramovay, 2002; 2002b).

marcado pela violência. O encontro desses alunos com a escola, ou melhor, principalmente, com outros alunos que residem em outros locais, traz para o contexto escolar uma situação de tensão, muitas vezes, deflagrada em manifestações de violência. A autora mostra, assim, como os alunos que moram nesse bairro são duplamente vitimados: vítimas da violência no bairro onde residem e alvo de estigma na escola. Situação a qual podem responder com violência, entendida não enquanto reação à escola, mas como demarcação de espaços de poder. A violência que ocorre no bairro é tratada, dessa forma, como elemento que pode prejudicar a constituição das identidades dos jovens.

Em suma, a literatura indicada e as questões que suscita participam da composição desse trabalho, no entendimento sobre uma escola que, como apresentado a seguir, tem no seu histórico a violência como marca, tanto nos fatos como nas representações que dela se constrói.

## Capítulo II

### O Tema e a Pesquisa

#### 1. Questão de método

*“O sociólogo não pode ignorar que é próprio do seu ponto de vista ser um ponto de vista sobre um ponto de vista. Ele não pode reproduzir o ponto de vista de seu objeto, e constituir-lo como tal, re-situando-o no espaço social, senão a partir deste ponto de vista muito singular (e, num sentido muito privilegiado) onde deve se colocar para estar pronto a assumir (em pensamento) todos os pontos de vista possíveis” (Bourdieu, 1999:713).*

A preocupação existente, desde a elaboração do projeto de pesquisa, esteve centrada na apreensão das diferentes representações sobre a violência em meio escolar, a fim de melhor identificar a complexidade das relações estabelecidas. Adoto aqui por representações “atos de percepção e de apreciação, de conhecimento e reconhecimento, em que os agentes investem seus interesses e pressupostos” (Bourdieu, 1996: 107). O lugar ocupado pelos indivíduos na estrutura social pautam, em grande medida, estas percepções: “as categorias de percepção do mundo social são, no essencial, produto da incorporação das estruturas objetivas do espaço social” (ibidem: 141), além do estado atual das relações de forças simbólicas na luta pelo estabelecimento de uma visão de mundo legítima.

Levando em consideração que Bourdieu ressalta que não devemos opor realidade e representação, e sim, incluir no real a representação do real, procurou-se aliar neste estudo os fatos e a representação dos fatos, ambos corroborando na construção da realidade social.

Se como salienta Debarbieux (2001), deparamo-nos com dificuldades em delimitar de forma precisa o que seria a violência escolar, uma abertura do campo de análise às concepções dos próprios atores se delineia como uma postura metodológica possível: “Definir a violência na escola é, antes, mostrar como ela é socialmente construída em sua própria designação, como seu campo semântico se amplia a ponto de se tornar uma representação social central. Que fatos sociais heterogêneos sejam reunidos sob o termo genérico de “violência” pelos atores da escola é em si mesmo um fato social digno de ser pensado” (idem, p: 164).

No entanto, como indica Montoya (2002), adotar esta postura não significa deixar de reconhecer aspectos objetivos pelos quais a violência possa ser conceituada, mas considerar a importância das representações sobre a violência construídas pelos atores nas suas vivências.

Os relatos expostos ao longo do trabalho resultam do esforço em fazer ouvir diferentes vozes sobre as relações estabelecidas na escola, seus conflitos e manifestações de violência. A análise qualitativa desenvolvida objetivou ressaltar a importância de todos os acontecimentos e opiniões relatadas pelos membros escolares. Sem reduzir suas particulares procurou-se, no entanto, identificar pontos de intersecção para o entendimento de processos mais amplos de violência na escola.

O foco da análise incide sobre a existência de uma porosidade da violência extramuros (Zaluar e Leal, 2001) na escola, que minava a possibilidade de qualquer ação educativa, e de um vazio institucional que deixava em seus membros uma sensação de insegurança constante. Seguida pela restituição de uma ordem escolar, cuja autoridade provém muito mais do medo do que do respeito, o que é em si a própria negação dessa autoridade, produzindo uma violência institucional que exclui aqueles que parecem inadequados à nova ordem.

Desta forma, parte da violência praticada atualmente pelos alunos na escola mostra-se diretamente relacionada às atividades da própria instituição escolar. Essa violência surge como reação à própria violência institucional, sendo dirigida diretamente aos seus representantes (Charlot, 2002), não aparecendo, no entanto, como ruptura, mas como reprodução das violências sofridas (Bourdieu, 2001).

De outro lado, é possível identificar que nem sempre existem reações dos alunos contra esta violência institucional, embora esteja presente um sentimento de injustiça, esta acaba sendo justificada por muitos diante do vazio institucional anterior e pela desordem existente.

## **2. Procedimentos metodológicos**

A escolha da escola, que se constitui como unidade empírica de investigação, deveu-se a um trabalho de campo já realizado no período 2002 a 2003 como parte de minha pesquisa de

Iniciação Científica<sup>18</sup>, ocasião onde foi possível identificar várias escolas na zona Leste do município (distritos de Cidade Tiradentes, Iguatemi, São Mateus e São Rafael) que sofriam diferentes situações de violência.

A escola pesquisada, que chamarei ficticiamente de “Escola Estadual Leste”, foi identificada como seriamente afetada pela violência praticada tanto por seus alunos como por pessoas externas a ela. É curioso notar que esta situação não foi apenas apreendida pelo contato realizado com a direção da própria escola, mas pela indicação de funcionários de escolas vizinhas, o que demonstrava a estigmatização da escola na região.

O retorno à escola foi feito em maio de 2005, ocasião em que a pesquisa foi apresentada para os funcionários da direção (diretora e vice-diretora) e foi solicitada permissão para realizá-la. A diretora já não era a mesma do período anterior e demonstrou interesse na realização da pesquisa. Essa disposição favorável certamente estava associada às mudanças que ela percebia na escola como resultado do trabalho que vinha desenvolvendo. Nesse momento já se delineava um quadro específico para investigação: uma escola estigmatizada pelas situações de violência que a atingiam e a entrada de uma direção que colocou como objetivo de sua ação reverter este quadro e esta imagem.

Diante deste contexto, a pesquisa consistiu num estudo de caso realizado por meio de entrevistas semi-estruturadas (ver roteiros em Anexo) com os membros escolares (funcionários da direção, coordenadores pedagógicos, professores, inspetores e alunos) e observações do cotidiano escolar. As entrevistas e observações foram feitas durante o período de maio de 2005 a junho de 2006.

Os períodos de aula investigados foram apenas o matutino e o noturno, nos quais eram oferecidas as séries do ensino fundamental II e ensino médio, as quais compreendiam a faixa-etária definida para essa pesquisa: 12 a 24 anos. Esse recorte procurou seguir a abrangência dos alunos pré-adolescentes, adolescentes e jovens<sup>19</sup>.

As entrevistas feitas com os profissionais pautaram-se, basicamente, no levantamento sobre sua trajetória profissional e sua experiência de trabalho na escola, privilegiando uma

---

<sup>18</sup> “Conflito e insegurança escolar na Zona Leste do município de São Paulo” integrante do Projeto Cepid 4/NEV-USP/Fapesp.

<sup>19</sup> De acordo com a Organização Panamericana de Saúde (OPS): adolescência – compreende a pré-adolescência (10 a 14 anos) e adolescência propriamente dita (15 a 19 anos), definição esta apoiada em critérios biológicos; e juventude – dos 15 aos 24 anos, categoria sociológica, referida fundamentalmente ao período de transição do mundo infantil para vida adulta (Mello Jorge, 1998).

investigação sobre a prática cotidiana, a imagem que constróem sobre sua clientela e os conflitos existentes. Os funcionários entrevistados foram: a diretora da escola, 2 vice-diretoras, 2 coordenadoras pedagógicas, 4 professores e 2 inspetoras.

O contato com os professores foi feito no horário de HTPC<sup>20</sup>. A escolha dos entrevistados não foi direcionada seguindo um critério específico, ficando aberta aos professores que se prontificaram espontaneamente a participar.

Com os alunos realizou-se uma investigação sobre a vivência escolar, procurando focalizar as relações desenvolvidas com seus pares e com os diferentes profissionais, as diferentes imagens sobre esses profissionais e o trabalho desenvolvido por eles, além dos conflitos existentes a partir dessas relações. Ademais, a vivência externa à escola também foi investigada, no sentido de apreender quais elementos compõem a experiência desses adolescentes e jovens. Dessa maneira, foram direcionados questionamentos sobre os círculos de amizade, as relações familiares e o contexto do bairro onde moram. Foram entrevistados 26 alunos com idade entre 12 e 21 anos, pertencentes ao ensino fundamental II (6<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) e ensino médio regular, além de 3 alunos do ensino médio do EJA (Ensino de Jovens e Adultos) com idades de 20 e 22 anos.

Dois foram os critérios utilizados para aproximação com os alunos e realização das entrevistas. Em 2005, foram abordados os grupos de amigos que se formavam durante a aula de Educação Física, no período da manhã, momento onde era possível abordá-los de maneira mais informal, com o cuidado de que o número de adolescentes entrevistados do sexo masculino e feminino tivesse equivalência, totalizando 4 alunos entrevistados. No entanto, como esta forma de abordagem não se mostrou muito eficiente, em 2006, foi substituída pela abordagem em sala de aula, onde era explicada a pesquisa e realizado um sorteio a partir da lista de presença, mantendo-se o padrão de escolha de dois alunos por sala, um do sexo feminino e outro masculino, totalizando 26 alunos entrevistados. Fora desse padrão, entrevistei três alunos da suplência que se mantinham na idade preestabelecida da pesquisa, cujo contato foi feito durante as observações na escola.

---

<sup>20</sup> Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, de acordo com a Portaria CENP n.º 1/96.

### 3. Características sócio-demográficas

A escola pesquisada localiza-se no bairro Pq. Boa Esperança, tendo como clientela, de forma predominante, crianças e jovens deste mesmo bairro e do bairro vizinho, o Jd. da Conquista, ambos pertencentes ao distrito de Iguatemi, Zona Leste do município de São Paulo. Essa é uma região periférica, a qual apresenta padrões de segregação e desigualdade urbana decorrentes de processos históricos e sociais que vem conformando a ocupação do espaço no município.

A ocupação do distrito de Iguatemi ocorreu com a continuidade da área urbanizada do distrito de São Mateus, que se estendeu até sua porção mais a leste, dando origem a diversos bairros, muitos deles constituídos nos anos 80 e 90. Surge, dessa maneira, seguindo o padrão centro-periferia que dominou o desenvolvimento do município dos anos 40 até os anos 80.

Ocupando uma área de 19,4 km<sup>2</sup>, o distrito de Iguatemi apresentava em 2002, de acordo com o SEADE, uma taxa de urbanização de apenas 40,6%, sendo, entre os distritos que compõem a área administrativa da Subprefeitura de São Mateus (Iguatemi, São Mateus e São Rafael), o distrito de ocupação mais recente e aquele que vem apresentando o crescimento mais acentuado nos últimos anos.

No período de 1991 a 2004, o distrito de Iguatemi teve uma taxa anual de crescimento de 5,3%, passando de uma população de 59.600, em 1991, para 117.314 em 2004, o que representa quase uma duplicação do número de habitantes em um pouco mais de uma década. Esse intenso ritmo de crescimento populacional é associado, em grande medida, à ocupação irregular e clandestina de áreas muitas vezes de risco e com total ausência de infra-estrutura.

Esta situação fica evidente quando nos detemos na situação do Jd. da Conquista, de onde provém grande parte da clientela da “Escola Estadual Leste”. A sua ocupação inicia-se no ano de 1989, como resultado da mobilização da Pastoral da Moradia e do MST que logrou um acordo com a gestão municipal da época<sup>21</sup>. O projeto inicial de ocupação previa a divisão dos lotes e a adoção de um modelo de mutirão para 800 moradias. No entanto, devido a problemas na concretização desse projeto, a área acabou sendo ocupada de forma irregular e, predominantemente, por casas autoconstruídas. Dessa forma, sua ocupação não seguiu os

---

<sup>21</sup> Gestão Luiza Erundina.

padrões preestabelecidos e várias áreas de risco, como a beira dos córregos, acabaram sendo utilizadas. Muito lentamente foram surgindo algumas melhorias no bairro, sendo que só foi totalmente pavimentado no ano de 2003. Anteriormente, apenas a avenida principal e outras duas ruas tinham pavimentação. Esta falta de infra-estrutura mínima acarretava, segundo membro da Associação de Moradores do bairro, problemas de várias ordens, inclusive em relação à violência, já que a polícia se recusava a entrar na região e a falta de iluminação pública e pavimentação favorecia ainda mais a prática de atividades ilegais, como o tráfico de drogas. Hoje, o bairro ainda apresenta problemas, inclusive de violência, como veremos pelas várias falas dos alunos que lá residem, entretanto, já apresenta melhores condições, inclusive pela presença de serviços públicos. O processo de legalização fundiária, pelo qual está passando atualmente, é um grande motivo de preocupação, já que implicará na remoção de várias famílias das áreas de risco que, no entanto, são em maior número do que as previstas no documento assinado com o Ministério Público e a Cohab. Esta situação indica que a população do bairro continuou a crescer após este recente acordo que data de 2004.

O bairro onde se encontra a escola já se caracteriza por ser uma ocupação um pouco mais antiga, ou seja, da década de 70, e que foi sendo realizada pela compra dos terrenos, numa época em que eram mais acessíveis às famílias de trabalhadores de baixa renda. No início, a região também era totalmente desprovida de serviços básicos como água e luz, além da pavimentação e transporte público. As melhorias foram se iniciando nos anos 80 e hoje, apesar das insuficiências existentes, já conta com uma infra-estrutura mais consolidada.

Desta forma, estamos diante de uma nova configuração no interior das próprias periferias, como ressaltam Caldeira (2000) e Torres et al. (2003), já que é possível verificar, a partir da década de 90, uma melhoria advinda da criação de serviços públicos e de infra-estrutura nestas áreas. Entretanto, observa-se, ao mesmo tempo, devido a situação de crescimento da pobreza resultante de dificuldades econômicas recentes, uma expulsão dos mais pobres para os limites da cidade ou para outros municípios da região metropolitana, em áreas marcadas por riscos e condições muito precárias: “a lei das médias esconderia, sob padrões de atendimento muito melhorados, condições da extrema pauperização e péssimas condições sociais e exposição cumulativa a diversos tipos de risco. Esse conjunto de questões

nos levaria a levantar a hipótese da existência de uma espécie de hiperperiferia espalhada entre as periferias crescentemente integradas em termos urbanos. (Torres e Marques, 2001)<sup>22</sup>.

Assim, focalizando a região em pauta, vemos, de um lado, uma certa consolidação da área, a partir da presença de serviços públicos e melhorias na infra-estrutura (embora ainda insuficientes) e, de outro, a permanência de famílias que vivem de maneira precária, situação decorrente da insuficiência de recursos econômicos, em uma época de precarização do trabalho e de desemprego.

Segundo Torres e Marques (2001), essa expansão dos serviços públicos tornou a compreensão do fenômeno da segregação espacial na cidade menos dependente da presença ou ausência de equipamentos e serviços, estando atualmente mais associada à qualidade de atendimento diferenciais entre as regiões.

Uma das reclamações de um morador do bairro Pq. Boa Esperança foi em relação ao serviço de saúde na área. Apesar de anos de reivindicação junto ao poder público não existe nenhuma unidade de saúde no bairro. A unidade que recebe o nome do bairro localiza-se em um bairro vizinho e apresenta atendimento de qualidade insatisfatória. No Jd. da Conquista, os membros da Associação de Moradores indicaram a existência de duas unidades do Programa de Saúde da Família/PSF, no entanto, criticaram a sua atuação, já que ao priorizarem o atendimento a menores de 1 ano e idosos, deixam a descoberto a grande população de adolescentes e jovens do bairro.

De maneira geral, a região da Subprefeitura de São Mateus conta apenas com um hospital público para atender os 3 distritos que compõem sua administração, incluindo o Iguatemi, perfazendo um total de 237 leitos. Sendo que este último possui apenas 4 Unidades Básicas de Saúde.

Mais da metade dos chefes de família do distrito de Iguatemi possuem uma renda mensal de até 3 salários mínimos, ou seja, 58,4% de acordo com os dados do SEADE para o ano de 2000, sendo que 16% não apresentavam rendimento, denotando a situação de vida precária de muitas dessas famílias.

---

<sup>22</sup> Esta passagem faz parte do artigo: “Reflexões sobre a hiperperiferia: novas e velhas faces da pobreza no entorno metropolitano”, TORRES, Haroldo da Gama e MARQUES, Eduardo.; on-line na página: [http://www.centrodametropole.org.br/pdf/torres\\_marques.pdf](http://www.centrodametropole.org.br/pdf/torres_marques.pdf), publicado na Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, 2001, n.º 4.

Quando se considera a renda *per capita*, fica mais evidente a situação de baixos rendimentos da população do distrito de Iguatemi: 18,4% encontra-se na faixa de até ½ salário mínimo, enquanto a média da cidade nesta mesma faixa de rendimento é de 8,9%; e 23,8% da população está na faixa de rendimentos de ½ a 1 salário mínimo, enquanto o total nesta faixa para o município é de 12,3%.

Referente à escolarização dos responsáveis pelos domicílios permanentes, de acordo com o Censo 2000 (IBGE), há uma concentração de chefes de família com 4 a 7 anos de estudo, ou seja, 41,47%. Em seguida, verifica-se aqueles que possuem apenas de 1 a 3 anos de estudo: 19,38% e aqueles sem instrução ou com menos de 1 ano de estudo: 10,61%. Esses dados indicam, de forma geral, um padrão de baixa escolaridade, o que certamente vem a representar, para os moradores do distrito de Iguatemi, uma desvantagem diante de um mercado de trabalho formal cada vez mais seletivo.

No que se refere à presença do poder público na área educacional, tem-se uma cobertura satisfatória do ensino fundamental no distrito de Iguatemi. No entanto, no que concerne ao ensino médio, segundo os dados da Secretaria Estadual de Educação, referentes ao ano de 2001, o distrito de Iguatemi ainda apresenta uma taxa de escolarização, na faixa etária de 15 a 17 anos, inferior à taxa no município de São Paulo, ou seja, de 35,2% contra 57,4%.

No que diz respeito especificamente à população jovem, em 2005, a faixa etária de 15 a 24 anos representava 18% da população do distrito de Iguatemi. O Índice de Vulnerabilidade Juvenil criado pela Secretaria de Estado da Cultura, para os 96 distritos administrativos do município de São Paulo, indica que muitos desses jovens estão em situação de risco. Este índice, voltado para a faixa etária de 15 a 19 anos, considerou, em sua composição, os níveis de crescimento populacional, a presença de jovens entre a população distrital, frequência à escola, gravidez e a mortalidade por homicídios entre os jovens e adolescentes residentes no local. Este indicador<sup>23</sup> varia em uma escala de 0 a 100 pontos, em

---

<sup>23</sup> As variáveis selecionadas para compor o índice são: taxa anual de crescimento populacional entre 1991 e 2000; percentual de jovens, de 15 a 19 Anos, no total da população dos distritos; taxa de mortalidade por homicídio da população masculina de 15 a 19 anos; percentual de mães adolescentes, de 14 a 17 anos, no total de nascidos vivos; valor do rendimento nominal médio mensal, das pessoas com rendimento, responsáveis pelos domicílios particulares permanentes; percentual de jovens de 15 a 17 anos que não freqüentam a escola. Todos os dados são referentes a 2000, com exceção da taxa de mortalidade por homicídio entre a população masculina de 15 a 19 anos, em que foram utilizados os dados de 1999, 2000 e 2001, e do percentual de jovens de 15 a 17 anos que não freqüentam escola, cujas informações referem-se a 1996. As fontes de dados utilizadas foram o

que o zero representa o distrito com menor vulnerabilidade e 100 o de maior vulnerabilidade. Nesta escala, o distrito de Iguatemi concentrou-se no grupo de maior vulnerabilidade juvenil (acima de 65 pontos) com 79 pontos, atrás somente do distrito de Marsilac.

Os dados sobre mortalidade por homicídios salientam a gravidade da situação entre os jovens de 15 a 24 anos. Se para o município de São Paulo esta taxa, no ano de 2004, foi de 82,5 (/100 mil habitantes), no distrito de Iguatemi chegou a 149,30 (/100 mil habitantes), no mesmo período.

#### **4. A escola e o seu entorno**

A escola investigada pertence à rede estadual de ensino, contando, atualmente, com aproximadamente 2.800 alunos, distribuídos entre ensino fundamental I e II e ensino médio (regular e EJA – Educação de Jovens e Adultos).

O prédio atual foi inaugurado em 1998, no entanto, a escola já funcionava anteriormente, com poucas salas, num barracão onde se localiza hoje a quadra da escola, desde 1991. Uma das alunas que está na escola, desde 1995, conta um pouco desse processo:

“(...) eu sempre estudei aqui no Brenno, eu conheço a história inteira da escola. Porque antigamente era um barracão, não era essa escola, era um barracão, aqui na quadra era a escola, aí eles construíram aqui o prédio depois (...) no final de 98 inaugurou, né? Já tava construindo, aí inaugurou aqui no meio do ano, as últimas salas em baixo. Aí eu lembro porque a gente fez um festão, fiz uma apresentação aqui na escola em 98, não tinha palco, né? Então a apresentação foi lá, não tinha esse palco construído ainda. Aí a gente fez um palco lá e fez uma apresentação lá, né, do outro lado, em 98. Aí a escola em 99 já tinha inaugurado tudo, em cima, em baixo, em outros lugares, mas os alunos mesmo só usava as salas de baixo, também não tinha quase aluno, era pouca gente, que era só ali, depois que começou a ter aluno e ter vaga na escola, né?” (aluna, 3º ano do ensino médio, noturno).

Essa nova estrutura soma um total de 20 salas distribuídas por três andares, contando com sala de vídeo, biblioteca e sala de informática, a qual, no entanto, não costuma ser utilizada pelos alunos. Além disso, há de se mencionar que, após sua inauguração, a escola passou por uma reforma que foi entregue no começo de 2005.

---

Censo Demográfico de 2000 e a Contagem da População de 1996, da Fundação IBGE e o Sistema de Estatísticas Vitais, da Fundação SEADE.

A parte externa da escola é bem extensa e abrange uma quadra coberta, a qual, contudo, é cercada por muito mato, motivo de reclamação dos alunos:

“(…) acho que falta organizar mais também ao redor da escola, porque tem muito mato, muita sujeira, muita poeira, então acho que falta dá uma organizada por fora da escola” (aluna, ensino médio, noturno).

O terreno escolar ocupa uma grande área ao lado de um terreno baldio, que serve de caminho para a população. A rua onde ficam as duas entradas da escola é uma descida que não tem saída, a qual termina nos limites desse terreno. Desse modo tem-se a sensação que a escola localiza-se num buraco. Ademais, há uma escadaria em frente à escola que dá acesso a rua superior. Segundo um dos entrevistados, esta localização não é favorável:

“(…) o engenheiro que fez essa escola ele podia ter agido com bom senso, porque a gente não tem por onde escapar, você desceu aqui no estacionamento, não tem pra onde correr, ali é o final da rua mesmo, é um buraco, você desceu tá ali, você só si se subir a rua e se acontecer um acidente, uma enchente você vai ficar aqui ilhado” (coordenadora pedagógica do noturno).

Nas proximidades da escola, há uma avenida principal onde se localiza o comércio local, uma escola municipal, de onde provém muitos dos alunos que hoje estudam na “Escola Estadual Leste”, além do Centro de Educação Unificado (CEU) São Mateus, que é um dos equipamentos públicos utilizados por muitos dos alunos entrevistados.

\*

\*       \*

Como assinala Zanten (2000), a análise sumária da realidade cotidiana dos estabelecimentos de ensino permite facilmente mostrar que, na prática, é inevitável um certo grau de interpenetração entre a experiência dos adolescentes no bairro e o que eles vivem no escola, no entanto, a extensão e as formas de tal interpenetração variam em função dos contextos sócio-geográficos, das políticas da instituição escolar e das práticas dos profissionais da educação. Assim, se não é possível negar essa interpenetração, ela ocorre de maneiras variadas, o que permite, como ressalta Debarbieux (2001), evitar incorrer no erro de causalidades simples para entender a violência escolar e sua possível relação com fenômenos que, em princípio, lhe são externos.

O capítulo a seguir procura delinear as redes de sociabilidade dos alunos fora da escola e indicar a constituição de uma experiência da violência nos bairros onde residem. Espera-se

com isso fornecer alguns aspectos que auxiliem no entendimento das proximidades e distâncias entre a violência na escola pesquisada e a realidade mais ampla da qual os alunos fazem parte.

## Capítulo III

### Local de moradia e redes de sociabilidade

#### 1. Local de moradia: configuração de situações de risco

Os alunos residem nos bairros que circundam a escola, na sua grande maioria, desde que nasceram ou eram muito novos. De forma geral, aqueles provenientes do próprio bairro onde se localiza a escola, o Pq. Boa Esperança, são os que mudaram mais recentemente para a região.

Do total de alunos entrevistados, predomina aqueles que moram no Jd. da Conquista, o que indica que a escola atende em grande medida os adolescentes e jovens desse bairro e em menor proporção os do Pq. Boa Esperança. Pode-se aventar como hipótese que esta distribuição ocorre devido a maior densidade populacional de adolescentes e jovens no Jd. da Conquista em relação ao Pq. Boa Esperança ou ainda pela migração dos adolescentes e jovens desse último bairro para escolas mais centralizadas da própria região.

Quando questionados sobre os aspectos positivos em relação aos bairros onde residem, os alunos mencionaram, preponderantemente, a melhoria da infra-estrutura, nesse caso, referindo-se, principalmente, ao Jd. da Conquista que, como já assinalado, foi totalmente pavimentado em 2003; e a construção do Centro Educacional Unificado – CEU São Mateus, também na mesma época, no Pq. Boa Esperança, o qual é tido com grande apreço pelos alunos, que relataram espontaneamente sua utilização durante as entrevistas, constituindo-se como um espaço de sociabilidade para a comunidade:

“Ah, minha casa é perto do CEU, então todo final de semana tem peça de teatro, aí junta um monte de gente da minha rua aí vai assistir peça. Nas piscinas também junta um monte de gente, a gente vai usar as piscinas, sempre tem campeonato (...) Eu sempre participo, sempre lá tem muito evento” (aluna residente no Jd. da Conquista).

De outra forma, os aspectos negativos indicados por eles evidenciam um dos grandes problemas que atingem de forma mais ou menos direta a sua experiência cotidiana, isto é, a violência nos bairros, a qual está fortemente associada à presença do tráfico de drogas. Cabe ressaltar que essa presença, como Zaluar dedica-se a mostrar em seus trabalhos (1994; 2004),

afigura-se como um dos trágicos fatores responsáveis pela grande vitimização juvenil, principalmente, masculina, nos bairros pobres dos grandes centros urbanos. Realidade que não parece ser diferente quando se atenta para a área pesquisada. O poder despótico exercido pelos traficantes, gerando tensão entre estes e os moradores, o recrutamento dos jovens para suas atividades, a ocorrência de mortes violentas são todos elementos que compõem um processo em que homens jovens acabam sendo ao mesmo tempo vítimas e algozes, demonstrando sua maior vulnerabilidade.

Conquanto esta situação seja tida como muito negativa pelos alunos, estes afirmam, em sua grande maioria, gostar do local onde moram. Os laços criados, nos anos que lá moram, trazem, de um lado, uma garantia de proteção contra a ação dos bandidos, proteção esta, contudo, sempre precária uma vez que baseada no poder arbitrário dos chefes do tráfico.

“(…) eu gosto de lá por causa que eu já conheço o pessoal desde pequena, sei quem é bom, sei quem é ruim ali, tem uma união um pouco ali, vai. Fora tirando essas outras pessoas que estraga, né?” (aluna residente no Jd. da Conquista).

Embora não pareça existir diferenças muito significativas entre os adolescentes provenientes dos dois bairros (Pq. Boa Esperança e Jd. da Conquista), no que concerne, por exemplo, aos padrões sócio-econômicos, nem uma divisão na escola na formação dos grupos determinada pelo local de moradia (como na pesquisa de Araújo, 2004), essa violência separa os bairros simbólica e concretamente, ou seja, nas representações sustentadas pelos alunos e nas atitudes de reserva e cuidado que adotam em relação aos espaços nos quais circulam.

A imagem negativa do Jd. da Conquista deve-se, principalmente, pela sua ocupação mais recente que teria, segundo os alunos, favorecido a vinda de “bandidos” para a região. Na fala de um dos adolescentes moradores do Pq. Boa Esperança essa situação aparece fortemente assinalada:

“(…) lá foi tudo invadido pra falar a verdade, (...) antigamente a Luiza Erundina parece que ela queria montar um bairro lá e começou a todo mundo invadir, entendeu? Aí começou a construir as casas, tem rua lá que é bem apertadinha, cabe um carro só. Começou a invadir, as famílias pobres começaram a morar tudo lá, deu nisso. Aí começou a ter ladrão e isso e aquilo, depois disso o Boa piorou, o Boa piorou, agora tá melhorando porque os policial começou a matar ladrão, né? [Teve isso?] Vixe! Perto da minha casa um monte de vez” (aluno residente no Pq. Boa Esperança).

Outro aluno morador recente do Pq. Boa Esperança afirma que não gostaria de morar no Jd. da Conquista, o que demonstra novamente essa imagem negativa, devido à violência:

“[E o bairro é bom?] No Boa Esperança é, já no Conquista eu nunca vou querer morar lá. [Por quê?] Por causa que tem muita favela, sabe? Tem muitas brigas, tem até tiroteio, não quero morrer cedo!” (aluno residente no Pq. Boa Esperança).

Estes relatos dos adolescentes moradores do Pq. Boa Esperança operam um distanciamento entre os dois bairros. De um lado o Jd. da Conquista, que é visto como local de práticas criminosas, do outro o Pq. Boa Esperança, como local mais tranquilo, que quando não o é, deve-se à interferência do primeiro.

“O Jd. da Conquista já é meio pesado, porque tem várias biqueiras, o pessoal vende droga muito ali, então é meio esquisito, mas de lá pra cá não tem nada, sossegado, sossegado mesmo” (aluna moradora do Pq. Boa Esperança).

Uma aluna do Jd. da Conquista destaca ainda estar ciente desta imagem negativa que o bairro tem na visão daqueles que não residem nele. Violência, no entanto, que procura matizar: se de um lado admite a sua presença, por outro, procura assinalar que essa situação se confirma apenas para os que são “de fora”, indicando que, pessoalmente, nada sofreu.

“(…) mas meu bairro sempre foi um lugar muito perigoso, o Jd. da Conquista, perigoso assim pras pessoas de fora, porque pra mim nunca foi. [Nunca aconteceu nada?] Nunca aconteceu nada comigo, graças a Deus. Mas as pessoas de outros lugares sempre tem a mania de dizer “nossa, mora ali no Conquista!” (aluna residente no Jd. da Conquista).

Assim, os alunos moradores no Jd. da Conquista ressaltam de forma unânime a presença de “bandidos” no bairro, inclusive, ligados ao tráfico de drogas. Embora indiquem, na sua maioria, que pessoalmente nunca sofreram nada, é uma situação que, certamente, causa impotência e ameaça para eles e seus familiares, impondo a “lei do silêncio”:

“(…) drogas 24 horas na tua frente, vizinho do lado, roubo, hoje acho que tá um pouco mais sossegado lá, porque antes roubo era direto ali, né? O pior que você conhece o bandido e você não pode falar nada porque ele prejudica você e sua família, entendeu? Então a gente é obrigado a ficar quieto” (aluna residente no Jd. da Conquista).

O desenvolvimento do crime-negócio marcado pelo poder corruptor do dinheiro não deixa de envolver na sua trama as próprias instituições do Estado como assinala Zaluar (2004), inclusive, a polícia que, como no relato abaixo, seria conivente com as atividades dos traficantes:

“(…) lá tem muita boca, muito lugar que vende droga, mas só que os policiais sabem, entendeu? É uma coisa que eles sabem, eles só não prendem porque não quer, né?”

Eu só não sei o que acontece, eu sei, né? Bandido dá dinheiro pra eles e eles vão embora e deixa os bandidos continuar. Eles estão cansados de saber. É chato viu, criança pequena vendo o mais velho usar droga [Então isso é direto?] Direto, só deu uma melhorada agora, mas não tem jeito” (aluna residente no Jd. da Conquista).

Alguns alunos indicam que essa violência vem diminuindo, sendo que atualmente a situação é mais tranquila. A sensação é da diminuição do número de mortes, embora o tráfico de drogas ainda seja forte na região. No entanto, ocorrências de homicídios não deixam de acontecer, embora pareçam ser menos frequentes:

“(...) olha, antigamente era mais freqüente, mas hoje em dia acontece também” (aluna residente no Jd. da Conquista).

Essas mortes, na visão dos alunos, estão fortemente associadas ao consumo e venda de drogas. O envolvimento com esta atividade, seja como usuário ou como traficante, as dívidas contraídas e a ausência de mecanismos reguladores, a não ser o arbítrio dos que estão no topo hierárquico dessa atividade ilegal, que resolvem suas pendências por meio dos crimes de sangue, resultam na vitimização relatada pelos alunos.

(...) o pessoal usa, compra e não consegue pagar, aí é uma morte atrás da outra, aliás essa semana disseram que morreram dez, só perto da minha rua disseram que morreram dez, por causa dessa coisa de droga (aluno residente no Jd. da Conquista).

A melhoria recente do Jd. da Conquista, no que diz respeito à infra-estrutura, principalmente pavimentação e iluminação, é mencionada como elemento que inibe de certa forma a ação do tráfico, mas que no entanto não acaba com este, que migra para outras áreas:

“(...) assim perto da minha casa tinha uma boca de fumo, eles vendia droga na cara da gente mesmo, a gente ficava lá, tinha dia que a gente tinha que ir embora pra dentro de casa porque ia ter tiroteio lá, só que agora depois que asfaltaram nossa rua, colocaram poste de luz aí eles mudaram pra outro lugar, mas a gente ainda vê esses casos (...) de ter tiroteio lá na rua, ainda que os policial vai pegar lá os bandidos, mas ainda tem, ainda tem” (aluna residente no Jd. da Conquista).

A própria presidente da Associação de Moradores do Jd. da Conquista assinala essas melhorias, assim como seus possíveis efeitos na diminuição da violência. Mas ao mesmo tempo que menciona essa diminuição, ressalta a presença maciça do tráfico na região, relatando também a ocorrência recente de homicídios no bairro. Essa situação motivou até mesmo uma caminhada, organizada pela Associação e pela Paróquia da região, que reuniu grande parte da comunidade, quando dois adolescentes foram mortos no início de 2006.

As características territoriais do Pq. Boa Esperança, com a presença de áreas extensas e desocupadas formando grandes terrenos baldios cobertos por mato, com declives acentuados que sugerem denominações como “piscinão” e “descampados”, pela população residente, ou mesmo de campos de futebol, são favoráveis a práticas criminosas na região como homicídios, desova de corpos e estupros. Uma das alunas entrevistadas relata uma ocorrência em uma dessas áreas:

“(…) que nem eu te falo, nesse descampado mesmo, porque teve um dia que eu estava lavando o quintal da minha casa, aí parou uma variante, e nisso desceu três caras. Pra mim eles iam usar droga, né? Eu já tranquei meu portão, entrei, porque eu sou uma cagona. Entrei, daí nisso que eles entraram, deu cinco minutos aí começou tiro, aí eu fiquei já com medo, né? Aí saiu 2, entrou 3 e saiu 2, aí eles tinham matado um cara lá? [Na sua rua?] Em frente, porque eu moro de frente com o descampado. [E foi nesse ano?] Foi nesse ano [referindo-se a 2005] (...) No começo do ano, deu uma dó. [E era jovem?] Jovem, se eu não me engano tinha uns 20 anos, não passava de 25, bem novo. [Você conhecia?] Não, disseram que ele morava no Conquista. [E você soube o motivo?] Não, no mínimo deve ser por causa de droga, né? Essas coisas acontecem por causa de droga” (aluna residente no Pq. Boa Esperança).

A construção do CEU São Mateus em uma dessas áreas, na fala de um dos adolescentes, ajudou a diminuir a incidência de mortes na região. Pelo que se depreende, essa grande área era utilizada como local de desova de corpos, inclusive, resultante de mortes ocorridas no Jd. da Conquista.

“[E costuma ter muita morte assim no seu bairro?] Deu uma diminuída, nossa! Deu muita diminuída. [Diminuiu?] Nossa demais, porque antes desse CEU (...) eu acho que foi esse CEU, mano! Foi um ‘CEU’ mesmo, porque antes era um campo, um terreno baldio, aí sempre que matava um, dois, deixava lá, sempre tinha morte direto no Conquista, agora não, de uns tempos pra cá diminuiu pra caramba, é difícil ver alguém morrendo no Conquista. [Quanto tempo pra cá?] Uns três, quatro anos (...) sem o CEU aí arrumava os esquema pra pegar os cara e jogar lá, o cara lá trazendo pra cá” (aluno residente no Jd. da Conquista).

O problema da violência na região se estende para além dos bairros mais próximos à escola. Um dos adolescentes morador de outro bairro, cuja localização em relação à escola é mais distante, também assinala os efeitos dessa presença, demonstrando que essa experiência da violência criminosa atinge sobremaneira a área do distrito de Iguatemi com um todo. Nos seus relatos menciona a existência do tráfico de drogas e de tiroteios. Além disso, fala de um caso específico de um estupro que acabou sendo morto por traficantes com a conivência de policiais. Novamente, nesse caso, vê-se atuar um poder alheio a qualquer regulação, onde o direito à vida não se realiza.

“(…) tinha uma época que tinha um estuprador por lá, mas os caras dentro da boca acabaram pegando e matando ele. Até chegaram pros policial, falaram que foi eles e tal, policial ficou de boa, entendeu? Levou o corpo e já era. Os policial também tava atrás assim, foi como se fosse um pacto entre eles. [Isso foi quando?] Foi no ano passado ou foi no começo desse ano, entre os dois anos assim, entre o final do ano e o começo assim” (aluno residente na 3º Divisão).

Segundo esse adolescente não há locais que evite passar, já que fez amizade com os “caras que passam a droga”, que freqüentam nos finais de semana a mesma quadra onde costuma jogar futebol. Os acordos implícitos e explícitos entre os “bandidos” e a população criam uma possibilidade de distanciamento e uma zona de segurança, a qual, no entanto, é sempre frágil e dependente de um poder arbitrário.

A presença de usuários de droga, a ação de traficantes, a ameaça de estupro são alguns dos motivos assinalados pelos alunos para evitarem a circulação em alguns pontos dos bairros que circundam a escola. Há o medo ainda que os “bandidos” achem que eles chamaram a polícia e isso provoque algum tipo de represália:

“(…) às vezes a gente fica com medo de sair na rua, não dá pra confiar muito, o horário que às vezes a gente sai de algum lugar e ir pra casa, estuprador também” (aluna residente no Jd. da Conquista).

“[Tem algum lugar que você evita passar em um determinado horário?] O piscinão, é ali embaixo [perto do campo?] É, eu moro ali em frente do campo. [Por quê?] Das 4 em diante eu não passo mais no piscinão, porque lá eles, fica um monte de homem lá fumando droga, armado, assim, das 4 em diante eu não passo lá. Se eu não tiver acompanhada eu não passo” (aluna residente no Pq. Boa Esperança).

“Eu particularmente não ando sozinha à noite, eu tenho medo, né? Têm esses negócios de tráfico, eu tenho medo, você passa por perto, não pode ficar olhando, né? Senão alguém desconfia de você, acha que você fez isso, ligou pra polícia” (aluna residente no Pq. Boa Esperança).

Um dos alunos, que mora exatamente na frente da “Escola Estadual Leste”, menciona que se sente inseguro com relação a usuários de droga que ficam no período da noite no escadão ao lado da sua casa, por isso, evita sair, a fim de que não pensem que está também chamando a polícia. Desse modo, indica que ele e sua família esperam que a diretora atue contra o problema. Nesse ponto, é possível ressaltar que a ação policial, que representa a regulação estatal, não deixa de ser requerida pela população, embora, como destacado, seja reconhecida pelos moradores, muitas vezes, a relação de alguns policiais com atividades ilegais.

“(…) só não gosto de passar de noite aqui no escadão, só isso. Porque os cara podem tá achando que você chamou a polícia, que eu falo pros meus pais, então aí chama a polícia, que tá ligando da minha casa, por isso eu evito mais passar por aí ou então ficar andando de bicicleta e eles pensar que foi você, então eu fico dentro de casa assistindo televisão (...) parece que eles tão dentro de casa, porque eles pára em frente da porta da nossa casa, começa a fumar, parece que nós tá fumando, a fumaça sobe tudo pra dentro de casa. Mas não tem como nós pegar e chamar o polícia porque vai perceber que foi nós aqui da vizinhança, então nós fica quieto espera a diretora tomar uma providência, chamar. Têm uns que pula a escola aqui pra ficar dentro quando eles tão meio bolado, aí pula, depois despula (...) aí tem hora que é assim” (aluno residente no Pq. Boa Esperança).

Como dito anteriormente, os alunos não indicam ter sofrido diretamente nenhum tipo de violência, apenas um menciona ter sido roubado no Jd. da Conquista antes da pavimentação das ruas. No entanto, alguns assinalam que familiares e amigos já passaram por incidentes violentos.

A morte por engano de um parente confundido com um “bandido”, a morte de um amigo inocente, o estupro de uma amiga, a ameaça dos confrontos entre grupos criminosos rivais, mostram a situação de vitimização indireta desses adolescentes e jovens em seus bairros e o risco que se torna sempre presente. De acordo com os relatos abaixo:

“Eu tenho um colega que já foi morto, mas não foi por isso não. Era inocente, foi morto inocente. [Mas foi por policial?] Pelos bandidos. [Faz tempo isso?] Não, faz uns três meses. [Era do seu bairro?] Era. [Era adolescente?] Não. [Tinha quantos anos?] Uns 23” (aluno morador do Jd. da Conquista).

“Só o irmão da minha mãe que foi assassinado, ele morreu por causa de, ele tava no bar e confundiram ele com outro cara que é o “Dentinho”, eles se parecem muito, mataram ele, já faz um tempinho. [Quanto tempo?] Uns 4 anos. [E o Dentinho quem é?] Ele é o mais conhecido daqui, você falar Dentinho todo mundo já sabe aqui, ele tá preso agora, só faz coisa errada, esses cara que mata, que tem gang, sabe?” (aluna moradora do Jd. da Conquista).

Além disso, os alunos mencionam a vitimização fatal de alguns amigos, ou melhor, de “colegas”, “vizinhos” ou “conhecidos” expressões que às vezes usam como forma de demarcar certa distância e não serem confundidos com os “bandidos”, que muitas vezes realmente são seus amigos. Neste sentido, temos a fala contraditória de um aluno, pois ao mesmo tempo que diz que o amigo foi morto, volta atrás e diz que este era apenas seu vizinho e reitera que ele era muito amigo seu, o qual no final é indicado com tendo sido aluno da “Escola Estadual Leste”:

“Eu tenho um amigo que ele foi morto. Foi revidar um assalto e até hoje não voltou mais não. [E foi aqui também?] Que nem eu te falei, era ele lá e eu cá, ele mora, meu vizinho, ele foi morto lá em Guaianazes, se vê que ele mora aqui no Jd. da Conquista e ele foi morto lá em Guaianazes, olha onde ele estava roubando? Guaianazes, então você vê a diferença era enorme, por isso que eu falo, é ele lá, a gente saía à tarde, a gente se encontrava porque mora no mesmo bairro. Ele foi tentar revidar um assalto, disse que teve tiroteio com a polícia, acabou morrendo (...) muito amigo meu, gente boa mesmo, né? Mas fazer o quê? Não tinha como, a gente dava conselho direto, esse tinha 16 anos, 16 anos. [E isso foi quando?] Foi ano passado, dois anos, dois anos, estudava nessa escola aqui também” (aluno residente no Pq. Boa Esperança).

A vitimização de amigos ou colegas envolvidos em atividades ilegais mostra os riscos que marcam a sociabilidade de adolescentes e jovens. Assim, alguns assinalam a existência de amigos de infância que acabaram trilhando caminhos diferentes, suscitando uma questão importante, que ainda está em aberto e se constitui em campo profícuo de investigação, ou seja, de quais condições hoje estão realmente inibindo ou favorecendo o envolvimento desses com a criminalidade em contextos locais semelhantes.

“(...) a gente era moleque assim sempre brincando, foi crescendo cada um foi desviando, um foi trabalhar, eu fui jogar bola, cada um (...) outros entraram no mundo do crime, outros até morreram já. Tem amigo meu que com 17 anos já estava morto, maior chato, difícil. [Por que, se envolveu com o quê?] Por que se envolveu, amizade, né? Nós era todos junto, sempre ficava brincando aquelas brincadeiras de criança, aí depois cada um cresceu, foi tomando o seu rumo, né? Aí fui seguindo o meu rumo, só cumprimentando, quando eu fui ver ele já estava no mundo da droga, já, depois roubando, essas coisas e aí acabou morrendo. [E foi recente?] Esse daí não, esse daí faz uns dois anos, dois anos” (aluno, 3º ano ensino médio, noturno).

“Tem, tem, amigos, esses dias eu fui onde eu morava, amigos que estudou comigo desde a 1ª série que fui ver tão tudo usando droga, tudo roubando, sabe? Então eu procuro evitar um pouco de ir lá pra também, os meninos às vezes vem pra cá também, mas evitar porque você pode até não usar, pode até não roubar, mas se tá junto também é laranja podre, então eu procuro evitar” (aluna, 3ª ano ensino médio, noturno).

Alguns alunos indicaram ter uma vasta rede de amigos, outros uma rede mais restrita, mas, de uma forma ou outra, esta rede conforma um aspecto importante na experiência desses adolescentes ou jovens.

“Igual eu falei pra você, se você sair comigo dois dias, você vai passar vergonha. Porque assim todo bairro que eu vou eu conheço umas 30, 60 pessoas (...) Igual aqui no Boa Esperança, no Boa Esperança eu conheço além dos inspetores da escola, eu conheço várias, muitas pessoas” (aluno, 1º ano ensino médio, noturno).

“(...) eu conheço muita gente, mas amigo não, eu sou uma pessoa que conhece bastante gente, mas eu não vivo na da pessoa 24h, nem gosto que ela vá na minha 24h, não gosto mesmo” (aluna, 3ª ano ensino médio, noturno).

São amigos que conheceram na escola, no bairro onde residem, nos bairros circundantes e equipamentos locais. Contudo, é possível verificar nas falas dos entrevistados, reiteradamente, distinções claras entre conhecidos e amigos, indicando os riscos que muitas das interações no bairro podem conter.

“Então a gente dá aula pra comunidade, então a gente conhece muita gente, conheço todo mundo um pouco, né? Tipos estranhos, tipos drogados, tipos (...) têm tipos de tudo. Eu procuro manter a amizade com todo mundo, mas meio à distância, “oi, oi, tal”. As amigas mesmo que anda comigo são duas, três que vai em casa que já dormiu em casa, Eu tenho bastante amizade, mas sempre aquelas amizades cautelosa, né? A gente procura evitar se envolver muito pra não dar briga também (aluna, 3º ano ensino médio, noturno).

As narrativas dos alunos entrevistados são, assim, marcadas pela ocorrência da violência que vitima amigos, conhecidos, parentes, pessoas desconhecidas. Nesse universo, procuram situar seu próprio lugar num jogo de aproximação e demarcação de distâncias, como tão bem enuncia Guimarães (1998), em relação a sua pesquisa em escola do Rio de Janeiro, de acordo com situação semelhante: “buscando a definição do seu lugar e da sua posição social pela atribuição da marca da diferença e da oposição, os jovens da escola procuram, nas condições concretas em que vivem, separar-se fisicamente, nos espaços em que isso é possível, ou demarcar fronteiras simbólicas onde a separação física é inviável – no lugar onde vivem, nos bailes, nos namoros, na rua -, adotando categorias e desenvolvendo práticas distintivas, através das quais delimitam formas de pertencimento e distanciamento” (ibidem, p: 123).

## 2. O universo familiar<sup>24</sup>

A composição das famílias dos alunos entrevistados mostra padrões variados. Famílias onde a mãe ocupa o lugar de chefe de família; famílias reorganizadas pela presença de padrastos ou madrastas; famílias “tradicionais” com pai, mãe e irmãos; alunos que moram com avós e tios, por diferentes motivos; alunos que já tem seus filhos; famílias grandes com pais, avós, tias, irmãos e primos; famílias compostas só por mulheres, mãe, irmãs e filhas; filhos que não conhecem o pai. Muitos dos adolescentes e jovens ainda fazem parte de uma organização familiar com a presença dos pais, outros com a separação dos pais preferiram morar com tios ou avós ou acabaram por morar só com suas mães.

Não existe padrão no que diz respeito também às relações familiares dos alunos, mas em grande medida foram mencionadas como “tranqüilas”. Poucos relatos indicavam a existência de dificuldades de diálogo, situações mal resolvidas, casos de agressões. Embora seja preciso ter como ressalva que a esfera familiar é um terreno complicado de se adentrar, um universo particular nem sempre tão acessível ao pesquisador em uma primeira aproximação. Contudo, como também vem sendo identificado por alguns autores (Araújo 2004, Gonçalves, 2005), a família continua sendo um referencial importante na vida dos adolescentes, inclusive, diante de tantos conflitos e inseguranças fora de casa. A família - e a cadeia de relações que se estrutura em torno dela - ainda é uma forte referência da subjetividade, sobretudo entre as camadas mais pobres da população (Gonçalves, 2005).

A figura de mães, tias, avós preocupadas com a educação dos filhos, sobrinhos e netos diante dos perigos presentes nos bairros e da possível influência negativa de amigos compõe o quadro dessas relações familiares. Situação que, por vezes, gera a adoção de uma postura mais rígida na tentativa de evitar o envolvimento dos adolescentes e jovens com a criminalidade do bairro. A restrição de horários, de lugares, a mudança de escola são algumas das atitudes que levam esses responsáveis a procurar protegê-los dos riscos de uma sociabilidade negativa.

“[Como é a sua convivência em casa?] Normal, só a minha tia que não deixa eu sair muito, ela fala assim: ‘amanhã você tem aula, você vai beber alguma coisa aí, vai vim chapado’. [E porque ela não gosta?] Acho que por causa da minha idade assim e por segurança também. [Mas você acha que é perigoso onde você fica bebendo?] Acho que não, porque eu tô entre amigos assim, se acontecer alguma coisa (...) Porque assim a minha tia mesmo fala ‘você tem amigos, mas quando você tiver numa pior, você não vai ter amigos, pode ter certeza disso’. Só que eu falei: ‘com

---

<sup>24</sup> Não se coloca no presente trabalho entrever uma análise das estruturas familiares dos alunos e, muito menos, buscar nexos explicativos entre as relações familiares e a violência na escola pesquisada, o objetivo da inserção deste tópico é abrir o campo de referência sobre a constituição da experiência dos alunos.

certeza, se fosse na época que eu andava com certas pessoas', só que agora eu tô andando tipo com 3 moleques assim que a gente somos quase irmão assim. Nós tá junto em tudo, acontece alguma coisa vai lá corre na casa do outro e chama, sempre assim" (aluno residente na 3ª Divisão).

Dificuldades nas relações familiares foram mencionadas, de forma mais incisiva, por duas adolescentes com seus pais, situação, que em um dos casos, parece ser agravada pela pelas agressões físicas que ocorreram:

"[Aqui você mora com quem?] Com minha avó, meu avô e minha irmã. Já morei uns dois anos aqui quando minha mãe morreu eu vim morar aqui, né? Daí em 2004 meu pai me buscou pra eu morar com a minha madrasta, aí eu vim morar aqui esse ano. [E porque você veio morar pra cá?] Porque eu não me dava bem com a minha madrasta, minha madrasta brigava muito comigo, aí eu vim morar aqui (...) [E você já sofreu algum tipo de agressão?] Meu pai já me bateu de deixar o meu olho roxo. [Faz tempo?] Faz, foi o ano passado. [Por quê?] Porque eu lavei a louça mal lavada e ele atacou o prato em mim e deixou o meu olho roxo, me deu um soco no olho. [E com sua madrasta também você não se dava bem por que briga com você?] Ela já me bateu de arrancar um pedaço do meu pescoço com a unha dela, ela já tirou um pedaço do meu pescoço.[Mas seu pai sempre foi assim?] Ele é legal, só quando a gente faz coisa errada assim.[E seus irmãos também?] Meus irmãos também, mas ele nunca deixou roxo no olho.[E você se dá bem com ele depois disso?] Hum, hum, eu falo com o meu pai, mas não como eu falava antes" (aluna 7ª série).

Os alunos entrevistados são filhos de pintores, jardineiros, donas de casa, faxineiras, copeiras, donos de bares, babás, caminhoneiros, guarda civil, pedreiros, enfermeiras, cozinheiras, borracheiros, porteiros; irmãos de motoboys, vendedoras, feirantes, balconistas, frentistas; ou ainda moram com avós aposentados, com mães e pais atualmente desempregados, que realizam "bicos", que recebem auxílios de renda de programas sociais. Famílias que passam, em maior ou menor escala, por problemas ou restrições econômicas, famílias onde os filhos, alunos ainda do ensino fundamental ou médio, já trabalham a fim de ajudar em casa.

Assim, os alunos demonstraram, de forma diferenciada, passar por maiores ou menores restrições financeiras, sendo que apenas um dos alunos entrevistados mencionou a condição financeira desfavorável como razão de seu abandono temporário da escola. No entanto, em muitas falas fica evidente a precariedade da situação de trabalho na família, figurando também como desafio a sua própria inserção no mercado de trabalho, enquanto adolescente ou jovem. Alguns indicam já exercer atividades remuneradas, principalmente, os alunos do período noturno, outros mencionam já terem passado por algum tipo de experiência de trabalho, embora hoje estejam desempregados ou realizando alguma atividade informal.

Destaca-se o relato de um jovem, o qual mostra que a urgência financeira é geradora de discordâncias e conflitos com seu padrasto:

“(...) tirando meu padrasto que fala bastante, tirando isso beleza, show de bola. Assim, os meus irmãos, nós tudo se dá junto, tirando umas briguinhas que nós temos (...) [O seu padrasto tá há quanto tempo com sua mãe?] Vai fazer 5 anos já. [Você falou que ele fala demais, como assim?] Um exemplo, eu não trabalho: “eh, vai arrumar alguma coisinha pra fazer, não sai do CEU, não sai do teatro, não pára de andar” essas coisinhas. E isso daí me incomoda bastante” (aluno 1º ano do ensino médio, suplência).

### **3. Trabalho e lazer**

As atividades dos adolescentes entrevistados concentram-se, em grande medida, na própria região em que residem: as atividades esportivas que praticam, as visitas a casa de amigos e parentes, os cursos que realizam, as atividades de trabalho formal ou informal que exercem, as igrejas que freqüentam.

Na região não são muitas as opções de lazer existentes. Além de campos e quadras de futebol, as ruas dos bairros, lojas de fliperama, as próprias escolas nos finais de semana e o Centro Educacional Unificado aparecem como locais de sociabilidade e diversão dos adolescentes.

Há uma heterogeneidade entre os adolescentes e jovens entrevistados, desde daqueles que já trabalham ou fazem algum curso, geralmente os mais velhos, e mesmo os que já cuidam de seus filhos ou sobrinhos; os que estão ainda numa fase mais lúdica, de assistir desenhos, jogar video-game com os amigos ou mesmo aqueles que misturam essas esferas de maior responsabilidade com as horas de brincadeira.

Há alunos e alunas empregados em loja de doces, estacionamento, borracharia, loja de churrasqueira; alunas que já trabalharam como atendente de telemarketing, cobradora de ônibus, promotora de vendas, operadora de caixa e que hoje desempregadas fazem tranças e unhas em casa; um aluno que filiado a um time de futebol já pode ajudar em casa com o dinheiro que recebe; uma aluna que trabalha com a mãe do namorado em um barraca de cachorro quente. Alunos que fazem cursos de computação, elétrica, teatro e inglês. Alunas e alunos que dão aula voluntária de samba rock no final de semana ou que têm sua banda ou

grupo de dança. São trajetórias diversas que compartilham expectativas de um futuro promissor, inclusive, por meio de uma maior escolarização. São perspectivas de fazer algum curso técnico ou uma faculdade que os habilite para o mercado de trabalho. Esperam ser professores, veterinários, auxiliares de enfermagem, administradores, mas também jogadores de futebol ou vôlei, artistas, modelo e poderem lograr para si e para sua família uma condição financeira favorável.

“Eu parei aqui primeiro porque eu tava grávida e depois eu precisava trabalhar pra poder sustentar a minha filha, hoje se eu falar pra você que eu vou parar por causa do trabalho eu vou tá mentindo, porque hoje o meu estudo eu tô colocando em 1º lugar. Em 1º plano o estudo, depois o trabalho, entendeu? Então eu tenho que arranjar um trabalho que dê certo com o meu estudo. Então eu vou terminar sim, vou estudar e vou continuar estudando, eu perdi muito tempo” (aluna, 3ª ano ensino médio, noturno).

Eu pretendo fazer minha faculdade, vou prestar turismo (...) Eu queria fazer faculdade de papiloscopista mas eu fui ver tá muito caro, minha mãe não pode me ajudar também, aí eu preferi fazer pra turismo. Vamos ver se eu arrumar emprego, poder pagar pra poder ajudar. Se não puder também eu vou começar a fazer meus cursos, arrumar algum emprego fixo e poder me manter, né? É isso que eu penso agora, penso mais na faculdade, porque é o que mais a gente precisa, né, que tão pedindo muito, mas seu eu não poder fazer, eu posso fazer algum curso técnico pra alguma coisa e poder me manter, né? (aluna, 3ª ano ensino médio, noturno).

“Os meus planos seriam assim, se eu pudesse pagar uma faculdade, fazer faculdade de Administração, ajudar mais a minha mãe e o meu pai, porque o meu pai ele se acidentou, ele tem um problema na mão, ele faz bico, e poder ajudar mais a minha família” (aluna, 3ª ano ensino médio, manhã).

Se de um lado, porém, há no campo do discurso uma grande valorização do ensino formal, por outro, na experiência cotidiana, muitas trajetórias vão se delineando à deriva das ações escolares, ao ponto de alguns alunos preferirem limpar a escola à permanecerem trancafiados em salas de aula pouco atrativas. Os ganhos efetivos provenientes da escola aparecem como um espectro que talvez nunca se materialize ou se materialize pelo avesso, como falta.

\*

\*      \*

Do exposto acima, identifica-se a situação de risco sempre presente na vida dos adolescentes e jovens que estudam na “Escola Estadual Leste” moradores dos bairros que a circundam. A criminalidade violenta, as mortes, as ameaças, o tráfico de drogas, a ocorrência de tiroteios – a vitimização de amigos, parentes e estranhos. Os efeitos dessa situação podem ser muitos numa linha de maior ou menor proximidade: “além dos mortos e feridos que podem ser contabilizados em delegacias e hospitais, há também que levar em conta os sofrimentos psíquicos e morais. Os primeiros são visíveis e publicáveis; os últimos são invisíveis e deles pouco se fala, embora sejam igualmente graves” (Zaluar, 2004:401).

Assim, como destaca Guimarães (1998), é possível pressupor que os adolescentes e jovens estão submetidos nessa área a dois códigos de conduta distintos, de um lado, aqueles que representam de uma forma mais geral os preceitos da sociedade, na qual se inclui a escola e, de outro, aos códigos da rua tão impregnados atualmente pelo mundo do crime. Essa dupla referenciação traz ao centro do debate a tensão no processo de inserção das novas gerações na sociedade, do qual a escola não pode se eximir.

É partindo dessas questões de fundo que os próximos capítulos se organizam, objetivando analisar a dinâmica de dois processos principais, que embora apresentem causalidades distintas, se entrecruzam no universo factual e simbólico da instituição escolar: uma violência criminal que perpassa o contexto social e atinge a escola, provocando uma certa indiferenciação entre o interno e o externo; e uma violência institucional que é gerada no movimento mesmo de atuação contra essa violência, trazendo à tona a débil constituição da escola pesquisada enquanto espaço público capaz de promover a efetiva incorporação da sua clientela.

## Capítulo IV

### Os funcionários da instituição: práticas e representações sobre a violência

#### 1. Perfil dos funcionários entrevistados

##### *a) Direção e coordenação pedagógica*

A atual diretora veio para a escola como diretora titular em 5 de março de 2004. Anteriormente, foi professora do ciclo I (1ª a 4ª série), sendo efetiva no cargo desde 1993. No ano de 2000, passou para a função de coordenadora pedagógica em uma escola de ensino médio. Formada em Pedagogia, prestou concurso para direção de escola, em 2001, e foi chamada para assumir o cargo em 2004. Sua trajetória profissional, até então, tinha sido no município de Ribeirão Preto. A vinda, para uma escola do município de São Paulo, deveu-se à falta de vagas no próprio município de Ribeirão Preto. Desta forma, segunda ela, a escolha da escola foi um “tiro no escuro”.

Da mesma forma, a coordenadora pedagógica do diurno veio para a escola em março de 2004, em resposta ao convite da atual diretora. As duas já se conheciam do município de Ribeirão Preto, onde trabalhavam e residiam. A coordenadora dedicou-se, em um primeiro momento, à área de saúde, tendo formação incompleta em enfermagem. Depois foi para área educação trabalhar como professora do ciclo I e há 9 anos exerce a função de coordenadora pedagógica. Sua experiência com adolescentes e jovens começou na atual escola, já que antes só havia trabalhado com crianças de 1ª a 4ª série.

Tanto a diretora quanto a coordenadora residem atualmente próximo à escola, na divisa dos distritos de São Mateus e Iguatemi.

A coordenadora pedagógica do noturno trabalha há 15 no magistério. Iniciou como professora de educação infantil dos 15 até os 19 anos. Depois foi para a rede estadual, como professora de química, física e matemática no ensino fundamental. Além disso, já teve experiência nas redes municipal e particular de ensino. Começou na escola que está sendo pesquisada, em 2001, como professora de química no período noturno. Foi durante três meses

vice-diretora nesse mesmo ano, voltando posteriormente para sala de aula. No período de 2002 a 2003, foi coordenadora do diurno, passando para a coordenação do noturno no ano de 2004. Além desta função, leciona em outra escola da mesma região, no período da manhã, para completar a carga horária. Já trabalhou em várias escolas do distrito de Iguatemi e São Mateus. Sempre residiu em uma rua próxima à escola foco da pesquisa e, por isso, mencionou conhecer a trajetória de vários alunos, dos quais foi professora ainda na educação infantil.

A primeira vice-diretora entrevistada dedica-se mais diretamente aos assuntos burocráticos e financeiros da escola. Ela entrou na escola no 2º semestre de 2003, como diretora designada. Quando a atual diretora assumiu, ela se ofereceu para um dos cargos de vice-diretora, que estava desocupado. Já há 25 anos no magistério, começou como professora do ciclo I e depois como professora de Português para o ciclo II. Já há vários anos vinha exercendo o cargo de diretora em escolas das Diretorias Leste 3 e 4. Reside também na Zona Leste, no distrito de Artur Alvim.

Já a segunda desempenha um trabalho mais direto com os alunos, ajudando, principalmente, na parte disciplinar. Depois de ter sido bancária por oito anos, ingressou no curso de magistério e começou a lecionar para o ensino fundamental I (1ª a 4ª série). Fez complementação pedagógica e curso de Letras, voltando-se para o trabalho com o ensino fundamental II e médio. Atuando na área da educação desde a década de 90, está na escola pesquisada desde 2000, onde iniciou como professora efetiva. Foi para a vice-direção no ano de 2003. Ela também é moradora da região, já morou no próprio bairro onde se localiza a escola e atualmente reside em São Mateus.

As duas vice-diretoras foram mantidas pela atual diretora já que, segundo esta, precisava de pessoas que conhecessem a realidade da escola e da comunidade.

#### *b) Professores*

A professora de Português entrevistada fez inicialmente faculdade de Comunicação Social, Publicidade e Propaganda e lecionou até 1997 em escolas técnicas do município de São Paulo. Posteriormente, concluiu também o curso de Pedagogia. Com a política de extinção de alguns cursos técnicos, foi cursar Letras e fez pós-graduação em Literatura. Está desde 2003 na escola, trabalhando, atualmente, com os primeiros e segundos anos do ensino médio. Além disso, leciona em uma escola municipal, também no distrito de Iguatemi, no

período da tarde, com ensino fundamental II (5ª a 8ª série) e, no noturno, com Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A professora de Educação Física entrevistada começou a lecionar há 5 anos, desde quando estava no 2º ano da faculdade, tendo apenas 26 anos. Atualmente, ainda como professora eventual, já passou por algumas escolas da Diretoria de Ensino da Leste 3 e 4. Na escola pesquisada, está desde o começo de 2005, lecionando para o ensino fundamental II e médio. Além disso, trabalha em outra escola no distrito de Cidade Tiradentes com alunos da 1ª a 4ª série.

O professor de História entrevistado é professor desde 2002, tendo começado como eventual ainda quando cursava a faculdade, agora é professor efetivo tanto da rede estadual quanto municipal de ensino. Desde o início de 2005, leciona na “Escola Estadual Leste”, para as sétimas séries do ensino fundamental e primeiros anos do ensino médio, no período da manhã. Ainda trabalha em uma escola municipal em Sapopemba, distrito onde mora, no período noturno.

Foi ainda entrevistado um professor de Química readaptado, que iniciou sua carreira a partir do 2º ano da faculdade, estando há mais de 20 anos no magistério. Professor efetivo desde 1998, está na escola pesquisada desde 2002. Ficou afastado por um ano da escola por problemas de saúde e há pouco tempo está trabalhando na biblioteca da escola, sendo morador do distrito de Itaquera.

*c) Inspectores (agentes de organização escolar)*

Uma das inspetoras entrevistadas também exerce a função de zeladora, morando nas dependências da escola. Sua entrada data do ano de 2000. Antes era funcionária de uma escola localizada no distrito de Itaquera, vindo a convite da diretora com quem trabalhava, a qual se transferiu para “Escola Estadual Leste”. Começou a trabalhar na área de educação em 1994, tendo como experiência profissional anterior o trabalho numa metalúrgica.

A outra inspetora entrevistada está na escola há 3 anos, sendo que ficou 8 meses trabalhando na cozinha e só agora, na gestão da atual diretora, iniciou na função de inspetora de alunos. Não tinha experiência anterior na área da educação, vindo trabalhar na escola por indicação de sua cunhada, que também é funcionária. Sua posição na escola é interessante,

pois além de atuar como funcionária é aluna do período noturno, o que lhe permite ver a situação escolar por dois ângulos distintos. Mora há 10 anos no Jd. da Conquista.

## **2. A escola estigmatizada**

A narrativa sobre a escola, construída a partir da oposição temporal entre um antes marcado pela violência e um depois onde esta não mais existiria, cria como efeito imediato uma sombra sobre o presente, operando uma simplificação da realidade. Desse maneira, o padrão de relações existentes na escola atualmente e, conseqüentemente, as suas implicações carecem, muitas vezes, de luz diante da imagem totalmente negativa da escola no passado.

A caracterização desse passado pela direção da escola e também por alguns funcionários é marcada pela dramaticidade. O estigma da escola frente à comunidade é igualado a um câncer na fala da diretora:

“[a escola] ela era um câncer na comunidade, ela era um câncer mesmo. Ela era uma ferida aberta” (diretora).

Esta visão sobre a escola ressoava dentro da rede escolar da região, que envolve os órgãos administrativos e as demais escolas. A circulação de funcionários, inclusive professores, faz propagar as imagens que se criam das diferentes escolas, imagens tanto positivas quanto negativas. Isso fica evidente na situação passada por duas professoras da “Escola Estadual Leste”. A primeira relata que no dia de atribuição de aulas, antes de conhecer a escola, lhe disseram que ela iria “pra um verdadeiro inferno”. Já a segunda conta sobre os boatos que ouvia dando aula em uma escola na Cidade Tiradentes:

“ficava sabendo também lá em Cidade Tiradentes, numa escola do Ciclo I, fiquei 2 anos lá e eu ouvia boatos lá na Cidade Tiradentes, né? Porque uma professora de Educação Física dava aula aqui e lá, uma vez por semana, ela só dava 2 aulinhas e comentava pra mim sobre isso. Tanto que quanto eu peguei as aulas aqui eu fiquei meio assim (...). Eu peguei por que eu estava precisando, é meu trabalho, enfim, eu vou lá, vamos ver. Ah, que meda! (...) Eu vim com medo porque eu via a outra falando” (professora de Ed. Física).

Essa imagem negativa tinha também repercussões diretas na comunidade, já que a clientela se recusaria a entrar na escola, uma das poucas na região que oferecem ensino médio, o que vinha causando o fechamento de salas:

“(…) nós estávamos fechando sala porque os alunos não queriam vir pra cá [referindo-se aos alunos de duas escolas municipais próximas] (...). Termina a 8ª série vem pra cá, eles não queriam, eles não queriam vir pra cá. Então nós estávamos fechando salas” (vice-diretora/2).

A zeladora e inspetora da escola também menciona essa depreciação que a escola sofria, contudo assinala que essa violência não era na proporção da imagem que os outros construía dela.

“Essa escola aqui era todo lugar que você ia assim, era só falar da [Escola Estadual Leste]: “Ai, credo!”. Sempre que eu falava “ai eu moro na [Escola Estadual Leste]”. “Você não tem medo de morrer?”. “Eu falava, eu não, eu não sei o que tem nessa escola que todo mundo fala assim do Brenno” (inspetora e zeladora).

Essa visão também é matizada na fala de alguns membros escolares, que não definem a realidade anterior da escola nos termos de uma negatividade absoluta, minimizando essa cisão temporal sem deixar, entretanto, de reconhecer a existência de problemas. A experiência em escolas consideradas ainda piores agem no sentido de operar esta atenuação:

“O pessoal reclamava muito que tinha muitos problemas a escola, mas eu vim de uma escola que era bem pior. Quando eu vim pra cá a escola que eu vim era bem pior que essa (...) Era pólo escolar do pessoal da Febem. O pessoal saía da Febem e ia estudar lá. Os liberdade assistida, né? Quando eu saí da escola devia ter uns 600 liberdade assistida. Aí quando eu vim pra cá, a turma aqui reclamava, falei vocês estão no paraíso e não sabem. [Então o senhor nunca sentiu esta dificuldade?] Não, eu não senti por aqui. Lá era um barril de pólvora, aqui não” (professor de Química readaptado).

Mais quais eram estes incidentes violentos ou indisciplinas que prejudicavam a escola e promoviam sua estigmatização?

Desde o ano de 2000 na escola, tendo iniciado como professora, uma das atuais vice-diretoras indica alguns acontecimentos que permitem delinear este “antes” na escola tido como violento, que agrega elementos distintos. Acontecimentos que viveu tanto como professora quanto como vice-diretora, função que começou a exercer em 2003. Inicialmente, ressalta a falta de disciplina na escola e a inversão de papéis, eram os alunos que ditavam as regras, que decidiam se iria ou não ter aula, não os professores:

“Aqui sempre foi uma escola difícil [Em que sentido?] Em todos os sentidos, todos, todos que você possa imaginar (...) por exemplo, disciplina aqui não tinha, aqui quem mandava eram os alunos. Os alunos que ditavam se você iria dar aula ou se você não iria dar aula, né? [Você sentia isso quando era professor?] Muito, muito, aliás não só eu, mas os professores que estavam aqui sentiam isso também” (vice-diretora/2).

Posteriormente, indica a falta de respeito, a falta de limites dos alunos e o sentimento de insegurança que essa situação causava nos professores, tanto no período da manhã como no da noite, nos quais eram oferecidos os ensinamentos fundamental II e médio, excetuando-se apenas o período da tarde destinado às crianças de 1ª a 4ª série:

“A gente tinha até medo de andar nos corredores, nós tínhamos medo, os alunos não respeitavam (...) Então assim o aluno vem, te desacata, te xinga, porque eles xingavam mesmo! E se a gente não tomasse cuidado eles podiam até ameaçar. (...) Eles não tinham limites (vice-diretora/2).

Na função de vice-diretora mostra a continuidade deste embate, entre os alunos e aqueles que representam a escola:

“Você vê, o portão a gente abre cinco pra sete, eu abria o portão lá em cima cinco pra sete. Quando era 7h30 eu tava fechando, 7h30. E eu fechava e os alunos ficavam pra fora, chutando o portão, jogando pedra, xingando(...) porque eles jogavam nos carros, né?” (vice-diretora/2).

A vice-diretora apresenta a relação com os alunos tidos como “difíceis”, que não respeitavam, como uma relação de sofrimento, tanto pra ela como pra diretora anterior, que hoje também é vice: “(...) eu sofri muito com eles, porque quando a vice, a I., veio aqui ela era a diretora e eu era vice dela, a gente sofria muito com eles, muito mesmo”. As ameaças às diretoras que passaram pela escola também é ressaltada pela inspetora da escola, além da contínua explosão de bombas:

“Tinha diretoras aqui que eram ameaçadas, né? Você sabe, né? Ligavam, a diretora que tinha, uma das vices que tinha ficava apavorada e ia embora. Só que eu não acho assim que era tanta violência, né? Por que eles não iam embora e eu não ficava na escola? E comigo nunca aconteceu nada não. Porque antes tinha minha filha até na época estudou aqui, porque ela também estudou aqui, né? Na época que ela estudou aqui era bem difícil mesmo. Tinha bomba, né? Isso tudo acabou. [Essas ameaças eram alunos mesmo que ameaçavam?] Ligavam pra fazer graça, às vezes não tinha nada a ver (...) e por segurança dispensava os professores, eles faziam isso pra serem dispensados, né? Isso mais era à noite, de manhã não. Agora melhorou muito” (inspetora e zeladora).

Depreende-se dessas falas um desencontro entre alunos e os representantes da escola, a impossibilidade de uma relação, que era permeada pelo medo e pela desconfiança.

Essa atitude dos alunos contra a escola também deixava suas marcas no aspecto físico da escola. Dessa forma, outro problema evidenciado era a não preservação do prédio escolar,

que era alvo de pichações e depredações: paredes pichadas, carteiras destruídas, que eram jogadas de um andar para outro, vidros quebrados. Um aspecto que trazia espanto:

“aqui eu vim a primeira vez me assustou, porque a escola era toda pichada, sem vidro” (professora de Português).

Segundo os relatos, essa destruição do prédio escolar não era promovida somente por alunos, mas também por pessoas externas, demonstrando o pouco apreço da comunidade em geral em relação à escola:

“Então a escola é uma escola nova, não sei se você sabe ela foi construída, inaugurada em 1998, ela era um prédio bem simples, aí ela se tornou toda essa estrutura, e ela não era muito assim tida com carinho pela comunidade, as pessoas que estavam aqui não zelavam muito pela escola, entendeu?” (coordenadora pedagógica do noturno).

A escola também era constantemente invadida, tendo como resultado além das pichações, o roubo de equipamentos:

“(…) antes a gente tinha muito assalto aqui, né? Agora não tem mais. Tanto é que roubaram é ... nós tínhamos 4 vídeos, acho que foram roubados 3, né? (...) Eles entravam muito na escola, agora a gente não tem mais isso, de entrar, eles entravam pra pichar” (vice-diretora/2).

Como já descrito, o risco instaurado pelo tráfico de drogas nas regiões periféricas da cidade, fazendo seu recrutamento entre os jovens e tendo, como conseqüência, a cruel vitimização dessa parcela da população, seja em confrontos com a polícia, com quadrilhas concorrentes, ou mesmo por situações de endividamento pela compra de drogas ou armas, também é um dos graves problemas apresentados na região onde se situa a escola.

O envolvimento de adolescentes e jovens com esta atividade ilegal adentrava os muros da escola. Este parece ser o fato mais perturbador no passado da escola, de acordo com as falas dos funcionários, uma vez que aparecia como gerador de tantos outros problemas ao instaurar um poder contrário à escola, motivo de ameaça e medo constantes. A escola não representava uma barreira à situação externa, o consumo e o tráfico de drogas ocorriam dentro da escola. O espaço da quadra é reiteradamente mencionado como palco para estas atividades ilegais. A diretora menciona que esta situação chegava mesmo a inviabilizar as aulas de Educação Física:

“(…) quando eu cheguei aqui eu tinha drogados, eu tinha bandidos, eu tinha nóias que freqüentavam o fundo da escola, os meus professores de educação física eram

tirados da quadra porque os drogados queriam usar a quadra, né? E o que existia lá fora refletia diretamente aqui, no que eu tinha aqui dentro. Aqui no pátio, na hora do intervalo, era um cheiro de maconha que ninguém suportava, era aluno desacatando professor, era aluno desacatando diretor” (diretora).

Segundo a atual zeladora e inspetora de alunos, existiam grupos de alunos envolvidos com o tráfico tanto no período da manhã como da noite, os quais andavam armados dentro da escola:

“[Aluno armado existia?] Antes existia. [Eram os mesmos que vendiam drogas?] Eram os mesmos, porque tinha um grupo, quando eles terminaram o 3º foi Graças a Deus, de lá pra cá... [Então o problema que existia era mais referente a este grupo?] Tinha um grupo à noite, tinha um grupinho de manhã, à tarde não tinha não, porque era só criança, né? 2003 quando acabou o ano e começou 2004 foi a melhor coisa que aconteceu” (inspetora e zeladora).

A própria diretora afirma a presença de alunos armados no ambiente escolar:

“Então nós tínhamos, assim, todo tipo de problema, nós tínhamos invasão, do pessoal, dos drogados. Eles pulavam aqui eles tentavam entrar. Tinha gente armada aqui dentro” (diretora).

O professor de Química readaptado também mencionou, após nossa entrevista gravada, de maneira mais informal, a ocorrência de um assassinato na escola. Segundo ele, esta situação de *stress* na escola foi um dos aspectos que teriam afetado sua saúde<sup>25</sup>. Este evento certamente contribuiu ainda mais para estigmatização da escola, evidenciando sua porosidade à situação da região onde está localizada, minando drasticamente com a possível imagem da escola como um local seguro.

\*

\* \*

As ocorrências relatadas configuram o “passado” da escola como vítima tanto de graves incidentes, como a morte mencionada e a presença do tráfico e do consumo de drogas (evidenciando certa indiferenciação entre o bairro e a escola), quanto de transgressões às regras escolares, incivildades ou “microvitimizações” que erodiam a possibilidade de uma ação educativa, agudizadas pelas situação de ameaça que representava a presença de

---

<sup>25</sup> Este professor ficou afastado por um ano da escola por problemas coronários.

“bandidos” na escola. Como veremos abaixo, essas diferentes manifestações de violência são entendidas pelos profissionais da escola como reflexo da ausência de uma autoridade escolar, representada pela direção da escola – que permanecia como um lugar institucional “vazio”, pela transitoriedade e ineficiência das gestões anteriores no combate dessas situações de violência.

Zaluar (2004) indica, de acordo com pesquisa realizada em escolas no Rio de Janeiro, que profissionais, alunos e responsáveis concordam, em uma proporção significativa, que quem faz a boa escola é a direção, que a preserva organizada, com seus funcionários respeitados, além do professor que adota uma postura de respeito e impede a bagunça na sala de aula. A autora ressalta, desse modo, a importância que as categorias de “organização” e de “respeito” ganham nas falas dos entrevistados, revelando que a instituição escolar só existe enquanto tal, quando as regras que regem as relações entre os diversos papéis são seguidas por todos e, para tanto, seria essencial a atuação efetiva do diretor e do professor: “um convencionalismo inicial, respeitado por todos os agentes nela envolvidos, seria, pois, básico para a existência da instituição. Essa é, de fato, a marca que a separa do resto da sociedade, que lhe dá autonomia e cria as fronteiras que a distinguem, embora não a separem totalmente do meio social circundante. E isso que os pais procuram na escola para escapar da insegurança e dos perigos da rua, da violência e da incivilidade que nela hoje imperam. Fracassar nisso significa, contaminar-se, deixar-se invadir, confundir-se com a rua” (ibidem, p: 125).

Esse confundir-se com a rua parece explicar, em grande medida, a estigmatização que a escola sofria e a tentativa da atual direção em demarcar fronteiras.

### **3. A vinda da atual diretora: um cenário de mudanças**

O quadro que começa a se delinear com a vinda da nova diretora, em 2004, é um cenário de mudanças. Ela aparece como a pessoa responsável por impulsionar o ordenamento do espaço escolar, o qual como descrito, era visto como caótico e violento. A nova diretora parece ocupar nesse espaço a forma sociológica do “estrangeiro” (Simmel, 1983): “(...) sua posição no grupo é determinada pelo fato de não ter pertencido a ele desde o começo, pelo fato de ter introduzido qualidades que não se originaram nem poderiam se originar do próprio

grupo” (ibidem, p: 182), criando uma forma específica de interação. A sua posição específica dentro do grupo, ao mesmo tempo de proximidade e distância, imprime na experiência dos membros escolares novos elementos. O mais evidente desses elementos é a imposição de uma disciplina, diante do reconhecimento da ausência de ordem como principal causa das manifestações de violência dentro do espaço escolar.

Assim, a vinda da atual diretora suscita fortemente a questão do governo na escola, diante de uma situação anterior onde se deflagrava sua total ausência, como bem retrata a fala de um dos entrevistados: “isso aqui estava assim, estava um (...) como eu vou te dizer, era um barco sem leme e comandante” (coordenadora pedagógica do diurno). A violência na escola é nas representações que dela se tem, em grande medida, consequência dessa ausência de governo, ou seja, da existência de um espaço que estava vazio - a da direção da escola, que há muito não era ocupado de forma efetiva. De outra forma, com a sua chegada, esse espaço é prática e simbolicamente ocupado, com todas as responsabilidades que lhe são institucionalmente delegadas. A adoção de uma disciplina é um dos efeitos principais imbricados nessa noção de governo na escola, passando a ocupar posição central contra a violência.

Nesse ponto, faz-se importante algumas considerações. A questão da disciplina já aparece de forma significativa na obra “A Educação Moral” de Émile Durkheim (1972), no entanto, não no sentido de um conjunto de regras, ordenamentos definidos, mas como uma disposição que deve ser inculcada nas novas gerações por meio da educação laica, ou seja, o “espírito da disciplina”, o primeiro elemento de moralidade, segundo o autor. A importância dessa disposição, que se traduzia no amor e respeito pela regra, era uma das condições para a superação do estado de anomia que verificava na sociedade que lhe era contemporânea. Para Durkheim, a moral é um sistema de regras de ação que pré-determina a ação, o seu papel consiste em primeiro lugar de fixar a conduta, em subtraí-la da arbitrariedade individual. Assim a regra é algo exterior aos indivíduos, que regularizaria a vida com autoridade. Para o autor, a disciplina é necessária e útil ao indivíduo, porque a natureza mesma a reclama, ou seja, ela é o meio pela qual a natureza se realiza normalmente e não o meio de reduzi-la ou destruí-la. Isto porque o homem, como tudo o que existe, é um ser limitado, é parte de um todo; fisicamente é parte do universo; moralmente é parte da sociedade, assim, a natureza do homem só pode ser o que é realmente, quando está disciplinada. Verifica-se, nesse sentido, a positividade que o autor imprime à disciplina.

De outra forma, a positividade da disciplina também é abordada por Foucault, na obra *Vigiar e Punir* (1987), mas não nos moldes de Durkheim, ou seja, daquilo que pode ser de forma valorativa considerada nos termos de “bom” ou “ruim”, mas como um elemento produtor de subjetividades. Foucault trata de forma histórica o surgimento da disciplina, demonstrando a conformação da sociedade disciplinar, a qual se coaduna com o advento do capitalismo. Evento que denota uma nova forma de punir, a partir do século XIX, que começou a ter em vista menos a defesa geral da sociedade e passou a se preocupar cada vez mais com controle e a reforma psicológica e moral e o comportamento dos indivíduos. Assim, o que se tem é uma mudança radical no sentido da punição: torna-se mais vantajoso vigiar do que punir. E nessa lógica que se consolida uma nova mecânica de poder, que se estende por todo corpo político, investida sobre o corpo humano para adestrá-lo e torná-lo economicamente útil e politicamente dócil.

Os diferentes dispositivos disciplinares que começam a ser adotados na escola parecem se compor na lógica descrita por Foucault, o que, no entanto, parece longe de produzir corpos dóceis e disciplinados no ambiente escolar. Assim, quando essa lógica não cumpre os desígnios aos quais veio satisfazer, solapa-se mecanismos de exclusão, na qual a forma mais extrema é a expulsão. Contudo, a adoção dessa disciplina não aparece no discurso dos representantes da escola enquanto forma de assujeitamento, mas sim como um bem, nos moldes de Durkheim.

\*

\*       \*

Várias mudanças começam a compor essa nova realidade escolar. Além de uma estabilização do corpo diretivo, com a vinda de uma diretora titular, mudanças no corpo docente, reforma do prédio escolar, aplicação de uma disciplina mais rígida na escola, expulsão de alunos que tinham envolvimento com o tráfico de drogas, são alguns aspectos primordiais que compõem esta alteração.

Diferentes membros da equipe de direção e coordenação, além dos professores mencionam a dificuldade da escola devido a alta rotatividade de diretores, segundo os relatos chegaram a passar em um ano letivo de 5 a 6 diretores.

“Quando ela (a diretora) veio pra cá, quando ela veio o problema nesta escola é que passavam 5, 6 diretores por ano. Entrava um diretor novo no começo do ano, ficava 2 meses, saía, vinha outro, saía, vinha outro. A escola não era dirigida por ninguém” (professor de Química readaptado).

Essa alta rotatividade impedia um direcionamento da escola, já que cada diretor ingressante imprimia uma forma de trabalho específica, que, no entanto, não tinha continuidade. Situação que trazia prejuízos para a escola no geral e, especificamente, para os funcionários que permaneciam na escola, os quais tinham que se adequar constantemente a estas mudanças:

“E a escola quando eu entrei aqui era uma escola difícil, né? A gente não tinha uma direção, né? Foi passando muitas pessoas e a gente mal conhecia e já mudava, mal conhecia e já mudava. E cada pessoa que vem tem uma forma de trabalhar diferente e o professor tem que se acostumar com aquela administração, né? E foi bastante complicado, foi duro”(vice-diretora/2).

“Quando eu vim pra cá era muito difícil, hoje não, hoje eu posso dizer que estou no céu, antes era muito complicado (...). Aí vai passando diretor, cada um trabalha diferente do outro, né? (...) Cada, era assim, antes não tinha o diretor efetivo aqui, todos que vinha era assim ACT, seis meses ficava um, dois anos ficava um e ia embora, quer dizer cada um faz um trabalho diferente, né? Ninguém trabalha igual, né? Essa escola ficou boa de 2004 pra cá, com a chegada da Dona M., né?” (zeladora e inspetora).

Os entrevistados não explicitaram de forma muito clara porque ocorria esta instabilidade na direção, são indicadas questões administrativas, governamentais, mas também a pouca vontade de permanecer na escola, provavelmente pelas dificuldades encontradas. Desse modo, diante de uma vaga em outra escola, estes diretores não hesitavam em mudar.

“[Porque isso acontecia?] Pelo governo, questão governamental. Tinha um rodízio e ninguém ficava aqui. Uma que tentou ficar aqui, houve um problema aí teve que sair” (professor de Química readaptado).

“[E por que existia esta rotatividade?] Eu não sei como era feito (...) Eu não estava na direção, eu estava em sala de aula, e só sabia que tinha saído e que ia vir outro. Mas como que era feito isso eu não sei. Mas eu faço uma idéia que eles quisessem sair. Tinha uma escola melhor que essa, tinha uma vaga lá, então saíam daqui pra um outro vir” (vice-diretora/2).

De outra forma, a vinda da nova diretora, efetiva na rede estadual, teria permitido um direcionamento melhor da escola, sendo que sua postura firme e rígida estaria imprimindo uma nova realidade escolar. Em primeiro lugar, o que se pode perceber, pelos relatos, é a existência de uma gestão mais presente.

“(…) foi uma progressão muito grande aqui. Como eu te falei, no início, a gestão é muito presente. Realmente a coordenação, a direção, o grupo mudou completamente o aspecto, aqui não tinha condições” (professora de Ed. Física).

Não era apenas a direção que não permanecia na escola, os demais funcionários também, inclusive professores. Somadas as dificuldades da escola, a falta de concursos para efetivação, favoreciam esta rotatividade. Segundo a coordenadora pedagógica, esta instabilidade não favorecia a identificação da comunidade com a escola:

“O tramite do magistério, falta de concurso, a gente não tinha assim pessoas que paravam muito na escola, professor, a rotatividade, direção, coordenação, então com estas políticas aí educacionais, esses concursos, o que é que aconteceu? Deu uma estabilizada e aí a escola foi caminhando, as pessoas que ficaram aqui, que estão aqui, estão realmente dispostas a trabalhar e a comunidade em qualquer região valoriza, porque é o lugar onde ela mora, então os comércios ajudam e a relação agora é boa, né? Agora, assim que eu posso te dizer é assim de uns três anos pra cá, né? Não foi tão boa porque não tinha tanta presença da comunidade na escola. É, porque nem os profissionais ficavam na escola, porque tinha sempre essa circulação de pessoas, então a comunidade não se identificava, antes era muita mudança” (coordenadora pedagógica do noturno).

A vice-diretora, que ocupou o cargo de diretora anteriormente, relata a situação complicada que encontrou na escola no momento de sua entrada, além dos problemas com alunos, assinala problemas financeiros, os quais priorizou resolver:

“Olha, eu cheguei e levei um susto, eu peguei uma escola com dívidas, problemas diversos de alunos, mas meio ano não dá pra fazer nada, então (...) eu tentei resolver problema de contas, dívidas que a gente tinha pra pagar, não tinha dinheiro pra nada, dinheiro era só para pagar dívidas, consegui pelo menos sanar esta parte” (vice-diretora/1).

Com a vinda da atual diretora, sua disposição, teria sido possível aliar esforços no sentido das alterações que achavam necessárias. A liberação da verba para reforma do prédio escolar no momento de entrada da atual diretora, auxiliou no início da organização física do espaço. Além disso, o problema da presença das drogas na escola começa a ser enfrentado:

“Aí a [atual diretora] chegou, também com fôlego, falamos a mesma língua, então, você topa? Dou apoio. E olha a gente conseguiu. Calhou que a gente chegou e a reforma que a gente havia perdido, anos antes de mim já havia sido pedida, veio a

reforma . Tanto é que você vê que a escola está limpinha, não têm pichações, a gente está conseguindo, mas a duras penas, viu? É dia todo de luta mesmo, mas a gente está conseguindo. Inclusive acabar com drogas, tudo isso, quando eu cheguei aqui, a fama, inclusive, da escola era terrível, agora a gente está com uma fama melhor, estão realmente produzindo os alunos. (...) Pouquíssimo tempo a gente conseguiu, mas todo mundo ali trabalhando junto, e isso é muito bom” (vice-diretora/1).

O modo de trabalho da nova diretora, uma postura caracterizada pelos funcionários como de “pulso forte”, “rígida”, “braço de ferro” é tida como elemento fundamental para que as mudanças começassem a ocorrer. A instauração de uma disciplina na escola é o caminho escolhido no enfrentamento da situação de violência.

“Quando eu cheguei aqui (...) a escola já estava essa diretora nova. Parece, segundo comentários, que ela mudou a escola, tanto na parte física quanto a parte disciplinar, né? Ela colocou disciplina, segundo comentários dos alunos era horrível, né? Segundo os professores também. Então tanto de manhã, à tarde e à noite era duro de controlar. Pessoal batia nas portas, os alunos não tinham controle. Quando eu cheguei aqui estava tudo tranqüilo. Disciplinarmente (...) eu gostei daqui. A parte pedagógica que faltava trabalhar um pouco, que é o nosso papel aqui” (professor de História).

“Ela é mais corajosa, né [fazendo referência a nova diretora]? Então a atual diretora, por isso que ela conseguiu manter e melhorar a escola, só que foi com braço de ferro, né? [Esta melhoria foi no aspecto disciplinar?]. Disciplinar, disciplinar. O sentido educacional continua tudo igual. A tendência não é melhorar não. A educação de qualidade eu vejo por outro lado, não vi melhorar não. [E esse lado disciplinar, que você acha que ela mudou, como ela conseguiu, quais as atitudes dela?] Não, aqui acabou o tráfico de drogas, aqui dentro que tinha. Ela bateu de frente, pôs pra fora. Fumavam droga aqui dentro, acabou com isso. E quem ficou não ficou com aquele ambiente” (professor de Química readaptado).

A ausência de ordem na escola, a falta de limites dos alunos são alguns dos alvos desse processo de disciplinamento. A reação dos alunos já começa a se delinear na representação que criam da atual diretora, na fala da coordenadora pedagógica, estes a chamariam de “mão de ferro”. No entanto, existe no seu relato uma tentativa de minimizar essa disciplina tirando a negatividade que produz. Essa forma dos alunos se referirem à diretora seria uma brincadeira, além disso a imposição de limites não seria feita de maneira arbitrária e excessiva e sim com ternura:

“ Os meninos brincam e chamam diretora de mão de ferro, porque ela conseguiu colocar a escola, em 6 meses, quase um ano, ela conseguiu colocar a escola no eixo, né? Ela conseguiu colocar limites nesses alunos, conseguiu. Mas tudo isso com ternura, né? Sem nepotismo, que é o ideal” (coordenadora pedagógica do diurno).

Já um dos professores entrevistados, ao mesmo tempo que demonstra um certo apoio a essa disciplina, uma vez que esta teria possibilitado a transformação da escola, destaca a rigidez da diretora, sua atitude um pouco autoritária. No entanto, essa postura, se de um lado, é vista positivamente quando é dirigida aos alunos, se torna, na sua visão, excessiva quando incide diretamente nos professores, para os quais deveria ser direcionada uma postura mais democrática. Sua fala ainda é elucidativa quando indica a existência de um racha na escola entre os profissionais, ou seja, entre aqueles que estão do lado da diretora e os que estão numa posição contrária, o que vem a dificultar o próprio trabalho.

“(…) a diretora daqui ela tem um pensamento muito bom de disciplina, né? Então ela é um pouco autoritária e a disciplina dela é forte assim, então (...) esta escola se transformou, até os pais falam, né? Agora quanto à disciplina com os professores, assim, eu acho que ela deveria ser mais democrática. Porque é uma gestão isso daqui, se não tiver a ajuda dos professores, se não tiver companheirismo, a gente não consegue desenvolver um trabalho bom e, às vezes, têm umas brigas, né? Racha e tal, pessoal que é do lado dela, pessoal que é do outro lado, então a política aqui dentro da escola às vezes acaba atrapalhando o nosso trabalho” (professor de História).

A necessidade desta disciplina é justificada pela diretora, a qual é responsável pelo seu estabelecimento. A imposição de regras, de limites, segundo ela, auxiliaria no trabalho dos professores, os quais passariam a ter um respaldo da direção, e colocaria os alunos no caminho da aprendizagem.

“A escola estava precisando de regras, de limites, de uma posição firme da direção e essa posição firme faria com que os meus professores tivessem segurança no que fariam, né? E isso colocaria o aluno no caminho certo, que é o caminho de aprendizagem, porque aqui não existia aprendizagem, né? Aqui era tudo muito jogado, tudo muito feio. Então o ano passado foi, enfim, pra botar a casa em ordem, desde do físico, do espaço físico, primeiro foi isso e o administrativo. Então passou pela reforma eu coloquei as regras, as normas e esse ano nós estamos trabalhando no pedagógico pesado mesmo” (diretora).

Todavia, no cotidiano escolar, o que significou essa nova postura da atual direção, quais mecanismos adotados traduzem na prática este dispositivo de disciplinamento?

#### 4. Dispositivos disciplinares

As disciplinas, segundo Foucault (1987), são métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade.

O autor nos mostra que, em primeiro lugar, a disciplina distribui os indivíduos no espaço. Assim, os aparelhos disciplinares trabalhariam com o princípio da localização imediata ou do quadriculamento, evitando as distribuições por grupo. O espaço disciplinar tenderia, desse modo, a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos a repartir, pois "é preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa"(ibidem, p:131). Esta distribuição dos corpos serve tanto para estabelecer uma vigilância quanto para criar um espaço útil, garantindo, assim, tanto a obediência dos indivíduos quanto a economia do tempo e dos gestos. A disciplina, nesta perspectiva, transforma "as multidões confusas, inúteis e perigosas em multiplicidades organizadas"(ibidem, p:135). A disciplina também controla a atividade, procurando garantir a qualidade do tempo empregado; apropria-se do tempo, a fim de torná-lo útil.

As medidas adotadas para organizar, ordenar o espaço escolar, pela nova direção, trazem na sua concepção essa lógica disciplinar, a qual é fortemente observada na organização e reforma do prédio escolar; nas restrições à circulação dos alunos pelos espaços; na exigência das turmas de permanecerem cada uma em sua sala por todo período escolar (excetuando o intervalo e as aulas de educação física); no fechamento das portas; no cumprimento do horário escolar. Medidas que, conjugadas à demarcação e à separação da escola em relação ao entorno, demonstram a clara tentativa de estabelecer barreiras e divisões, a fim de melhor gerir as condutas.

O exercício da disciplina, ainda segundo Foucault, supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo de olhar. A arquitetura da escola não é favorável ao tipo de controle "panóptico"<sup>26</sup> que o autor descreve. Dificuldade essa que, no entanto, procura-se superar por meio da supervisão de diferentes inspetores ou mesmo membros da direção ou coordenação. Assim, verifica-se de forma incisiva a prática de supervisionamento dos corredores, das salas de aula e dos demais espaços da escola. Esta vigilância constante do espaço escolar, que só não é

mais abrangente pela escassez de funcionários diante do grande número de alunos, objetiva obrigar os alunos a se comportarem de acordo com as regras, o que, no entanto, muitas vezes, não surte os efeitos desejados, fazendo surgir muitas das transgressões e embates verificados no seu cotidiano.

O sistema de sanções adotado pela escola também pode ser incluído nessa lógica disciplinar. Na essência de todos os sistemas disciplinares, segundo o autor, funciona um pequeno mecanismo penal, que têm leis próprias, delitos especificados, formas particulares de sanção, instâncias de julgamento; assim, as disciplinas qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos: "na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupção de tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência) ... (ibidem, p:159).

Como se dá na prática cotidiana da escola a adoção desses dispositivos?

\*

\*      \*

Diante da situação de desordenamento escolar anterior, da falta de cumprimento das regras escolares, incluindo, o horário de entrada, a nova diretora indica que, logo no início de sua gestão, começa a impor as normas que julga adequadas. Por meio de sua própria narrativa, evidencia-se a importância que deposita na ordenação do espaço, no cumprimento dos horários, nas restrições na vestimenta, no controle da circulação pelo prédio escolar. Imposição de normas que, no entanto, não se faz sem resistências e sem a adoção de medidas punitivas, como o encaminhamento dos alunos à delegacia.

“Eu comecei a impor as normas, né? Eles entravam, pra você ter uma idéia, assim, todo dia às 8 horas da manhã eles entravam na sala de aula, e o horário deles era às 7, né? Então eu tive que começar, peguei a legislação, passei de sala em sala, avisei que o horário era às 7, que eu não permitiria a entrada deles depois deste horário. Tive problema, neste primeiro dia, fui desacatada por um aluno, um aluno me xingou, fui para 49<sup>27</sup> e daí começou, né? Aí os nossos alunos começaram a ver que alguma coisa estava mudando, que a escola não era mais para cada um fazer o que bem entendia. Aqui, no noturno, às 9 horas da noite os alunos iam embora. Vou embora, mas por quê? ‘Não quero mais ficar mais na aula’. Então eu passei de sala

---

<sup>26</sup> Arquitetura de vigilância capaz de permitir a observação, o olhar sobre todos.

<sup>27</sup> Várias falas dos entrevistados fazem menção ao termo “49” que designa a delegacia de polícia mais próxima da escola.

em sala, e falei: olha, se você não quiser ficar na aula, não venha pra aula, porque eu não vou abrir o portão às 9 horas pra vocês irem embora. ‘Ah! Mas a gente assume as faltas’. Mas eu não posso ter duas escolas em uma só. No período da manhã é uma norma, e no período da noite é outra norma? Não dá, né? É complicado” (diretora).

“Você vê, o portão a gente abre cinco pra sete, eu abria o portão lá em cima cinco pra sete. Quando era 7h30 eu tava fechando, 7h30. E eu fechava e os alunos ficavam pra fora, chutando o portão, jogando pedra, xingando e a gente nunca chamou ninguém, a polícia, nada, nada. Agora aqui não, o portão fecha às 7h15, 7h15, se chutar, se jogar pedra, porque eles jogam, eles jogavam, nos carros, né? Se jogar a gente chama a Ronda e eles dispersam” (vice-diretora/2).

A restrição à circulação no prédio escolar também foi adotada, como tentativa de evitar que os alunos não entrem para assistir as aulas. Por isso, é possível presenciar uma vigilância constante dos inspetores no pátio e nos corredores, além da exigência de um cartão, que fica com os professores. Assim, a circulação só é permitida no prédio escolar durante os horários das aulas com a apresentação desse cartão, que indica a autorização do professor. Presume-se, assim, apressadamente, que manter os alunos em sala de aula é uma ação capaz de, minimamente, favorecer a adesão dos alunos à escola, equacionamento que certamente os profissionais da escola verificam não se realizar satisfatoriamente, já que as resistências dos alunos permanecem.

“Eu acho que assim, quando o aluno fica dentro da sala de aula, né, alguma coisa ele aproveita. Agora quando o professor fica dentro da sala de aula e o aluno no corredor, nada se aproveita. **Eu acho que tudo é a disciplina.** Não é que eu sou ditadora, não é isso não, mas eu acho que tem hora pra tudo, né? Tem hora pra brincar, tem hora pra conversar, tem hora pra prestar atenção, tem hora pra ficar no corredor, sabe? Eu acho que tem hora pra tudo, antes não tinha hora pra nada, toda hora era hora, né?” (vice-diretora/2).

O controle sobre os corpos e, por que não dizer, sobre a sexualidade dos alunos, é reiterado pela restrição das vestimentas. Assim, as orientações nesse campo vão para além da possibilidade de simples identificação dos alunos, a fim de demarcar os que são de “dentro” e os que são de “fora”. Objetivando esta identificação, a escola procura adotar com os alunos o uso da camiseta da escola, a qual, no entanto, não chega a ser obrigatória. Assim, o que se verifica, de forma mais incisiva, é a restrição de vestimenta das adolescentes e jovens, as quais não podem usar blusinhas sem alça, blusas que mostrem a barriga, calças muito baixas, saias curtas (roupas tão características a esta faixa-etária). Caso as alunas venham vestidas desta forma sua entrada na escola não é permitida.

Sobre os meninos recai, mais diretamente, a proibição da utilização do boné dentro da escola. O uso do boné estaria, segundo a vice-diretora, relacionado a vários problemas na escola como: a entrada de pessoas estranhas, brigas entre os alunos, falta de atenção na aulas e mesmo uso de drogas, por isso, a restrição do seu uso. Como ficará claro na fala dos alunos essas últimas imposições são vistas, geralmente, como ausentes de sentido e, por esta razão, dispensáveis.

“Ah, então, boné é um problema mesmo. O que acontecia aqui quando a gente dava aula, no meu caso, né? Eles não queriam assistir aula, então o que eles faziam com o boné? Botavam o boné aqui embaixo [sinalizando com a mão na cabeça] ... punha aqui embaixo e tudo bem. E no noturno entrava muitas pessoas que a gente não conhecia por causa do boné também, né? Porque o boné ele tem aquela coisa de tampar, ele tampa totalmente. A gente não sabia se ele tava drogado, se ele, né, tava com o olho vermelho ou o quê, não sabia nada, por causa do boné. E fora as brigas por causa do boné. [Por que?] Porque um pega o boné do outro e não quer devolver” (vice-diretora/2).

Freqüentemente, durante as observações, foi possível ver alunos que aguardavam, no pátio da escola, uma conversa com a diretora. Repreensões verbais, suspensões, transferências e expulsões, todos os mecanismos disciplinares tradicionais são utilizados na escola, além de outras punições, como a limpeza do pátio. Como veremos mais detalhadamente nas falas dos alunos, esta última nem sempre causando o efeito desejado, já que alguns alunos a preferem a permanecerem na sala de aula.

Um acordo com uma escola próxima, localizada no Jd. da Conquista, permite as trocas de alunos, prática que se normaliza nas escolas diante da necessidade de garantirem vagas aos alunos do ensino fundamental, de acordo como o Estatuto da Criança e do Adolescente e, portanto, diante da impossibilidade de expulsão. Elimina-se o problema sem enfrentá-lo, esperando que, uma vez desfeitas as redes de sociabilidades criadas numa escola, a perpetração de atos de transgressão em outro ambiente, onde esses laços ainda não se formaram, seja minimizada. As expulsões e outras medidas punitivas marcam de forma mais ou menos acentuada o destino dos alunos que passam pela instituição escolar – mecanismos esses que corroboram, tantas vezes, na conformação de subjetividades contrárias ao mundo escolar.

Segundo a vice-diretora, problemas de violência, como xingamentos, desacatos contra funcionários não tinham encaminhamentos. Os alunos, que os cometiam, nada sofriam. Esta ausência de punições contribuiria, em sua opinião, para a propagação destes incidentes no

ambiente escolar. Já com a nova diretora, a lei estaria sendo cumprida, por exemplo, a lei que designa como crime o desacato ao funcionário público. Os alunos envolvidos nestas situações começaram a ser encaminhados à polícia. A polícia, a partir de então, começa a figurar como agente que permeia as construções discursivas na escola, constituindo, dentre os mecanismos punitivos, o que representa maior gravidade.

“(…) aqui nós tínhamos um problema, assim se tínhamos um problema com alunos, alunos maiores que desacatavam, que desrespeitavam, nós deixávamos pra lá, deixava pra lá. Então como ficava por isso mesmo, então a outra vez que ele vinha, ele vinha com a mesma atitude, né? A gente tentava conversar mas não tinha conversa, né? E com a nova diretora não, ela usou a lei, a lei que nos protege, entendeu? Então assim, o aluno vem e te desacata, te xinga, porque eles xingam mesmo! E se a gente não tomasse cuidado eles podiam até ameaçar. E com ela não, com ela agora eles têm respeito, eles respeitam, tá? E é assim, eles falam; “ah, por que chama a polícia e tal?”. Mas não tem outra forma, não tem” (vice-diretora/2)

Pelo que se delineou até o momento nas falas, o que se destaca é uma violência próxima das definições de atos de transgressões e incivildades, nos moldes assinalados por diferentes autores (Charlot, 2002; Dubet, 2001,2003; Peralva, 1997, Zanten, 2000, Laterman, 2000, Debarbieux, 2001): desrespeitos às regras escolares, ocorrências contrárias às regras de boa convivência e respeito mútuo, as quais seriam constantes no ambiente escolar.

No entanto, estas situações eram agudizadas pela interferência de códigos externos da rua, por meio da criminalidade que invadia o seu interior, trazendo um clima de ameaça constante e medo para a comunidade escolar.

Desta forma, a polícia aparece como instância de apoio no enfrentamento da violência na escola, indicando, que em certa medida, essa violência também estava fortemente associada a prática de delitos na escola, como o tráfico de drogas:

“Depois com a vinda da atual diretora aí foi preso mesmo, foi realmente preso um traficante que passava dentro da escola e se acabou o problema, né? Não vou dizer que não tem aluno que usa, tem, mas aqui dentro tal, do tráfico com existia aqui na escola a gente não percebe mais não” (professora de Português).

Abaixo, a diretora relata as atitudes que tomou contra o consumo e o tráfico de drogas na escola. É uma fala pautada, em primeira instância, pela tentativa de acordo com os alunos envolvidos com o tráfico, a fim que deixassem de praticá-lo dentro da escola e, posteriormente, caso não surtisse efeito, o encaminhamento à polícia. Já com os alunos

usuários de droga, indica, primeiramente, a conversa com os responsáveis e, diante da não resolução do problema, da mesma forma, o encaminhamento à polícia.

Num universo de “demonização” da droga (Zaluar, 2004), na prática, nem sempre essa distinção parece ser considerada. Dessa maneira, nos dias atuais, a presença da droga no ambiente escolar (por meio da sua venda ou uso), aparece como um dos grandes males que ronda a conduta dos alunos, os quais estão sob permanente suspeição e são severamente punidos ao demonstrarem qualquer envolvimento. Nesse sentido que aparecerá, mais adiante, nas falas dos alunos a expulsão, a transferência, de alguns alunos que foram “pegos” enquanto consumiam droga dentro da escola.

“primeiro eu agi com os meus alunos, aí eles viram que as normas mudaram, aí eu passei para o lado de fora, eu botei aluno drogado aqui, eu botei aluno traficante, que era aluno meu, aqui dentro, né? E dizia pra ele, olha eu respeito o que você faz, porque eu não sei o que te levou a isso, e eu não sou ninguém pra julgar, porque que você vende droga. Mas se esse é seu trabalho, meu trabalho é inibir. Você vai respeitar o meu trabalho, e eu respeito o seu. Lá fora você venda o que você quiser, porque eu não sou delegado, eu não sou polícia, eu não vou te prender, eu não vou te denunciar, mas aqui dentro, se você vender droga, você vai sair daqui algemado. E não vai ficar com raiva de mim porque eu estou abrindo o jogo pra você, né? Os drogados, eu chamava as mães, falava, olha o seu filho, está se drogando. A senhora vai ter que provar. Eu não vou ter que provar nada, porque eu estou avisando a senhora que é a maior interessada. Só que tem uma coisa, se ele continuar aqui e não mudar a atitude dele, a próxima vez eu vou provar, porque o seu filho vai sair daqui algemado e a senhora vai buscar ele lá na Febem. Então agora eu estou tendo uma conversa de mãe para mãe. Então essas atitudes, eu não sou omissa, ... né? Em relação aos meus alunos, se ele fuma droga, se ele fuma maconha, eu vou avisar a mãe que ele fuma maconha, se ele está se injetando droga, eu vou avisar a mãe que ele está se injetando, e fica aqui, né? Até um segundo momento. Daí num segundo momento, a minha atitude é outra” (diretora).

## 5. A escola hoje

Os relatos dos funcionários em relação aos incidentes violentos, que ocorrem atualmente na escola, são, por vezes, evasivos, fazendo escapar o que realmente acontece, como na fala da vice-diretora: “Problemas? Como todas as escolas, eu não conheço uma que não tenha problema. Se alguém conhecer fala que eu vou pra lá, porque (...) tranquilo, não tem problema nenhum? Tem problema sim, mas todos solucionáveis”. Desta forma, admite-se a ocorrência de problemas, mas o que ocorre não é, em um primeiro momento, muito bem descrito, só aos poucos vão se delineando, nas falas, alguns incidentes violentos, cujos efeitos, no entanto, acabam sendo minimizados.

Essa estratégia é nitidamente observada na fala da outra vice-diretora da escola que, da mesma forma, indica que os problemas ainda existem. A diferença entre antes e agora é o apoio dado pela direção aos profissionais. A visão que se tem dos alunos nesse relato é de desconfiança, a realidade dos bairros onde residem traz a possibilidade de seu envolvimento com alguma atividade ilegal e criminosa, daí parece surgir o medo de se indispor com os alunos. Hoje este medo por parte dos profissionais não mais existiria, não porque a realidade externa tenha mudado e os alunos não tenham nenhum tipo de envolvimento, mas sim pela presença da nova diretora:

“(…) falar pra você que hoje não tem nada, ah hoje é uma maravilha! Não. Claro, nós temos problemas sim. Mas agora nós podemos chamar o pai e conversar e não ter medo. Porque antes a gente chamava o pai e tinha medo. Medo do que o aluno podia fazer, engraçado, né? E agora a gente não tem mais. Mas por quê? Porque eu acho que é assim, porque a gente tem uma pessoa, né? Que ela vai estar do nosso lado é ... custe o que custar, o que acontecer ela vai estar ali com a gente, sabe? Porque é assim, o professor quando está em sala de aula é ... ele tem medo de se indispor com o aluno, ele tem sim, porque ele não sabe com quem ele tá mexendo, né? Ele conhece aquele aluno ali, mas ele não sabe fora daqui o quê que ele é. Nós tivemos uma professora que foi roubado o carro dela, foi roubado lá na porta da escola e era aluno. Então a gente não sabe. Então o professor não se indispõe com o aluno. Só que agora, não é que ele não se indispõe, agora ele tem uma atitude, porque ele sabe que na direção tem uma pessoa que vai apoiá-lo” (vice-diretora/2)

A diretora evidencia que não existiria mais medo na escola, isto porque foram sendo desenvolvidas relações de confiança e amizade. Assim, ao mesmo tempo que destaca sua postura disciplinar rígida com os alunos, indica que esta estaria associada a uma relação afetiva com os alunos:

“(…) está um espaço que não se tem mais medo, porque todos tinham medo da escola, a escola parecia uma escola assombrada. A escola está cada vez crescendo mais, tomando confiança, as pessoas estão com confiança, porque se fechou um círculo de confiança. Os alunos (...) sabem que se eu falar nós vamos fazer tal coisa, a gente vai fazer tal coisa. Não vou fazer isso, não vou fazer isso, então, nós conseguimos uma relação de amizade e confiança, porque eles sabem que a mesma mão que bate, também faz carinho. Eu sou assim, o ‘bater’, eu ‘bato’, eu dou as ordens, mas eu passo, beijo, abraço, eu faço um carinho, brinco com eles” (diretora).

A maior presença dos pais na escola teria contribuído para as recentes mudanças na escola. Anteriormente, segundo os relatos, a vinda dos responsáveis não era solicitada diante dos problemas que ocorreriam com os alunos, essa maior participação seria fonte de apoio para o trabalho desenvolvido:

“porque aqui comigo é assim, se eu pego um aluno fora da sala de aula eu mando chamar a mãe. ‘Oh mãe, seu filho está aqui pra quê, pra estudar! Ele estava fora da sala de aula, sinal que ele não quer estudar, então se ele não quer estudar, por favor leve ele pra casa, conscientize que ele tem que estar dentro da sala de aula, amanhã ele volta. Então aqui, eu atendo uma média de 50 pais por dia, tudo, qualquer coisa, se o aluno brigou, eu chamo a mãe, dele e do que apanhou, porque eu acho que o pai tem que saber quem é o filho, tem que saber o que acontece. Se um aluno sai daqui machucado, ou brigou tudo, eu tenho que comunicar o pai e falar o que aconteceu com seu filho, né? (...) então os pais começaram a participar mais, e começaram a puxar mais. E me dão apoio. Então os alunos sabem que tem a direção, tem o professor e tem os pais, atrás disso tudo. E foi isso que melhorou e muito..., 90% melhorou” (diretora).

De forma geral, nas falas dos professores entrevistados não aparecem situações de tensão com os alunos. Todos relatam uma boa relação estabelecida com os alunos, negando a ocorrência de desrespeitos e agressões.

“(...) não tenho nada pra reclamar, dentro da escola não. Nem na escola com LA (...) em relação a professor, a mim eu nunca tive nenhuma ocorrência. [Nenhum problema com alunos?] Nenhum problema, graças a Deus.[E aqui você sente algum problema deste tipo?]Não. Aqui também tem LA, mas nenhum problema, normal” (professora de Educação Física).

“Então nestes meus 20 anos no magistério problemas com aluno (...) tive droga, gravidez na adolescência, relacionamento com os pais, mãe que tinha outro relacionamento que tentou tarar a menina e colocou a menina pra fora, então a gente tenta resolver. Mas assim que aluno me afrontou, foi malcriado comigo, não sei se é pelo meu jeito, eu não tive, nunca passei, nunca passei” (professora de Português).

Um dos professores entrevistados detalha um pouco mais essa relação indicando que os alunos geralmente respeitam os professores e que pessoalmente nunca foi xingado, desrespeitado por nenhum aluno, já que também não têm essas atitudes com os alunos. Entretanto, também menciona que, às vezes, precisa adotar uma postura mais rígida, a fim de que os alunos cessem com a bagunça excessiva em sala de aula. Segundo ele, os alunos preferem os professores que mantêm com eles uma relação de maior proximidade, que se interessam pelos seus assuntos particulares. Encerrando sua fala com a menção que os professores costumam falar mais mal dos alunos do que o contrário.

“No geral, aqui nessa escola, é (...) respeitam, né? Não tem problema, eu não tenho problema com aluno de desrespeitar, gritar, xingar, eu também não xingo ninguém, né? Quando tá muita bagunça, não consegue controlar, aí você fala um pouco mais alto e bate a porta, aí eles já começam a parar e tal, daí eu não tenho problema. (...) brigo também, tem gente, às vezes, que fica com raiva de mim, porque eu pego no pé mesmo, se o cara tá chutando a cadeira, se o cara tá escrevendo na carteira, né? Eu fico bravo, pego no pé. Eles sabem disso, mas caso contrário, eu acho que a relação é boa, é boa. Acho que os professores que são mais queridos assim, são aqueles que tem uma boa relação, são os que respeitam eles, são os que brincam, né?”

São os que sabem da vida dele, por exemplo, “olha, e a namorada, e não sei o quê aí, e aí aquele problema com seu pai, arrumou emprego?”. Às vezes acontece, você fica sabendo (...) Os professores que são muito conteudista, que chega na sala “oh, pega o caderno”, então senta e chamada (...) Eu acho que esses eles não gostam muito (...) Tem pouco contato com a vivência deles, tem mais contato só com a matéria deles e já avaliam de um modo, se o cara não souber já dá vermelho mesmo. (...) Mas eu acho que têm vários professores que eles gostam, viu? Eles não falam mau de professor, não falam, eles não falam. Os professores falam mais mal dos alunos do que os alunos dos professores.” (professor de História).

A professora de educação física entrevistada, no entanto, tem uma visão mais negativa sobre os alunos e o seu comportamento. De acordo com seu ponto de vista, os alunos demonstram desinteresse pela escola, percebendo-a apenas como lugar de lazer. Assim, na sua matéria não encontraria problemas, o que não ocorreria com os demais professores, que se deparam com resistências e dificuldades para desenvolver o seu trabalho.

“[E o comportamento dos alunos?] O comportamento é péssimo. Infelizmente o comportamento não é bom. Poderia ser melhor. Eles não têm limites, eles acham que podem qualquer coisa. E como você lida com isso?] Eu não tenho problema por conta da simpatia da disciplina. [Facilita mais?] Me facilita, né? Então é uma felicidade pra eles quando me vêem, porque eu sou o lazer da vida deles. Eles me vêem assim. Então eu aproveito isso e busco pra mim, pro meu lado, pra minha disciplina, não tenho muito problema. [Mas assim como os outros professores têm problemas?] Problemas. Eles não querem aprender, eles não têm interesse” (Professora de Educação Física).

Foi por meio da fala de uma das inspetoras que algumas situações de confronto entre alunos e professores puderam ser identificadas. Contudo, nos seus relatos só são contabilizados casos extremos, em que as agressões e ameaças se fizeram presentes. Os demais conflitos não são especificados, uma vez que são normalizados: “(...) são aqueles atritos básicos, de alguma coisa que o aluno não gosta, professor acha que tá certo”. A ocorrência mais recente que menciona é a ameaça de um aluno a uma das professoras da escola, no período da manhã, que envolveu ameaça de agressão física:

“Teve um problema com a professora M. só e os pais acharam melhor retirar ele pra outra escola. [E o que aconteceu nesse caso?] Ele acho que falou, ameaçou, né? Porque ela não deixou ele entrar fora do horário, aí ele foi e ameaçou ela, disse que ia pegar ela lá fora, aquela coisa toda. Mas aí foi resolvido, que ela não (...), ele até levantou a mão pra dar nela, né? Mas ela disse que não faria um boletim de ocorrência contra ele e os pais acharam por bem, já que o professor fez isso colocar ele em outra escola” (inspetora e aluna do noturno, suplência).

As inspetoras, que são responsáveis, em grande parte, pela mediação dos conflitos ocorridos na escola, assinalam que, no geral, sua relação com os alunos é muito boa:

“(…) eu me dou muito bem, tanto com eles aqui na escola, como fora da escola, né? Que tem alunos que como ontem aconteceu uma surpresa, um ex-aluno veio me convidar pra ser madrinha de casamento, então quer dizer que eu me dou muito bem com os alunos eu gosto muito deles, o que eu puder fazer por eles, têm coisas que até defendo, né? (…) Eu fico o dia todo aqui, então eu considero os alunos do Brenno como meus filhos” (zeladora e inspetora).

Assim, mencionam ter sofrido poucas agressões por parte dos alunos, durante o período que trabalham na escola, demonstrando, entretanto, terem se sentindo muito ofendidas quando essas situações ocorreram, mesmo porque a proximidade com os alunos, inclusive, fora da escola, denota uma pessoalidade maior para essas ofensas:

“só um aluno que uma vez falou um palavrão pra mim na frente de todo mundo, que a gente teve tipo uma festa pros alunos em comemoração do grêmio, e ele pegou e tava tipo dando lutinha e tava machucando as crianças da 6ª série, aí eu fui reclamar pra ele e ele não gostou e me falou um palavrão. Eu fiquei muito magoada com ele, porque eu convivo com a mãe dele e tudo, a gente era muito amiga” (inspetora).

\*

\*       \*

Se os conflitos e situações de violência não deixam de ser apontados pelos funcionários da escola, as marcas tênues que representam nas suas falas deixam a descoberto as tensões que nitidamente, como veremos, surgem nos relatos dos alunos. Essa ocultação parece sugerir a tentativa, certamente legítima, de desvinculação de um estigma, o que, no entanto, exime esses profissionais da assunção de responsabilidade por tantas outras práticas produtoras de violência existentes, ainda hoje, nesse universo escolar.

## Capítulo V

### Os alunos: vivência escolar e representações sobre a violência

#### 1. Perfil dos alunos

Diferentes percursos escolares são identificados quando nos deparamos com a experiência individual dos alunos pesquisados até chegarem na “Escola Estadual Leste”. Desde alunos que sempre estudaram nessa escola até alunos que já passaram por 3, 4 escolas, consequência das mudanças no local de moradia; das saídas e entradas no sistema de ensino ocasionadas por motivos diversos.

É interessante assinalar ainda que, no período da manhã, foram encontrados alunos que não estão há muito tempo na escola, inclusive aqueles ingressantes no 1º ano do ensino médio, já que muitos vieram de escolas municipais da região, as quais oferecem apenas até a 8ª série do ensino fundamental. Já no período noturno, foi possível encontrar alunos que sempre estudaram na “Escola Estadual Leste” desde a época do “barracão” e que presenciaram as mudanças que vieram ocorrendo.

Entretanto, nos dois grupos, os dados obtidos foram de extrema importância. Os relatos dos alunos do primeiro grupo permitiram identificar a existência de um estranhamento diante da nova realidade, em comparação com experiências escolares anteriores, já os do segundo enriqueceram de forma essencial o material de pesquisa, uma vez que permitiram um melhor delineamento dos diferentes momentos que caracterizam a escola.

De forma geral, os alunos, principalmente do período da manhã, não apresentavam distorção de idade-série, a qual, no entanto, foi mais comum no período noturno.

Abaixo tem-se a caracterização etária e por sexo dos alunos entrevistados:

<b>Idade</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>
12 a 14 anos	6	5
15 a 18 anos	7	7
19 a 22 anos	2	2

## 2. Violência e disciplina no espaço escolar

Nos relatos dos alunos, a violência existente na escola também aparece na forma pretérita. Contudo, seus contornos acabam sendo menos demarcados temporalmente, uma vez que o presente revela-se mais abertamente com seus conflitos e situações de violência.

O passado da escola é descrito pelos alunos como permeado pela ausência de regras, pela bagunça, pela invasão de pessoas externas, pela presença de usuários de drogas, pelo vandalismo, por tiroteios, pela explosão de bombas, pelos “apagões” (estes últimos, no período noturno, causados pelos alunos). Porém, há gradações nos seus relatos, assim, é possível verificar aqueles alunos que, em semelhança aos funcionários da escola, constroem uma separação categórica entre o “antes” e o “depois” da escola; e aqueles que, embora pautem as mudanças, indicam a presença de incidentes violentos nos dias atuais.

“(…) mas antes aqui no Brenno quando não tinha a M. era direto, tinha bastante coisa, tacava fogo nas coisas, jogava carteira, bastante tempo atrás, agora que a M. chegou aí mudou tudo ela trocou as vidraças, bastante coisa. [Você acha que com ela melhorou?] Ah, 100%. (...) E ninguém queria ir pro Brenno, ninguém, ninguém, ninguém. A quadra era aberta ficava um monte de gente lá fumando droga, invadia a escola, era bastante bagunça, agora nossa melhorou. Ela colocou também as coisas na quadra, grade, aumentou os muros, pintou a escola do lado de fora” (Aluna, 8ª série, manhã).

“Antes tinha gente que fumava no intervalo assim, outras coisas assim maconha, essas coisas assim drogas. Bombas explodia direto, tipo vários caras que era marginal assim estudava aqui, hoje em dia já não, é diferente. (...) Se você soubesse das histórias, queimavam cortina, é que eu esqueci, depois você vai lembrando, jogava as carteiras lá de cima, eles fazia uns esquema que apagava a luz a noite, eles fazia assim, fazia um esquema que fazia um apagão aí depois destruía tudo, carteira, cadeira, queimava cortina, vixe, fazia maior horror, mano! Mas eu fiquei sabendo disso, eu estudava a tarde nesse período, ficava sabendo pelos comentários no bairro, por todo mundo, repercutindo tudo isso aí, eu fiquei sabendo disso aí, era terrível mesmo” (Aluno, 3º ano do ensino médio).

A questão do governo aparece, como foi descrito em relação às falas dos profissionais, também nas narrativas dos alunos - “ela [a diretora] começou a governar a escola” - , o que teria possibilitado várias mudanças, desde a melhoria do prédio escolar até o referido distanciamento em relação ao contexto externo. Distanciamento, contudo, não se pode deixar de assinalar, sempre parcial e cambiante, já que as trocas entre a instituição e seu exterior não cessam de ocorrer.

“Acho que ela [a diretora] arrumou a escola inteira, a escola inteira ela melhorou pra caramba. Porque depois que ela entrou, que começou a governar a escola, a escola virou escola de gente. Porque todo mundo falava assim: ‘você vai estudar nessa escola, ela é horrível, ela é a maior imundice que tem, só tem marginal, só tem nóia’. Agora não, a gente pode ver que tem bastante melhoria na escola” (Aluna, 1º ano do ensino médio, manhã).

Esse governar, associado a uma postura disciplinar rígida, permeia a fala dos adolescentes e jovens de maneira ambígua. Isto porque, se de um lado, os alunos creditam as mudanças positivas ocorridas na escola à assunção de responsabilidade pela diretora e às medidas disciplinares adotadas por ela, principalmente, no que se refere a maior organização do espaço escolar e à eliminação dos “marginais”, “nóias”; esses não deixam de assinalar, em diferentes momentos, que essa postura disciplinar é tida como autoritária. A autoridade da direção, nesse sentido, parece provir mais dos mecanismos disciplinares (e, conseqüentemente, punitivos que adota e que permanecem sempre como ameaça) e muito menos da legitimidade das regras adotadas para o melhor convívio na escola. Os aspectos estigmatizadores e de exclusão, que provém dessa postura, estão, por vezes, na atualidade da escola, no centro do conflito, motivando atitudes de afronta por parte dos alunos.

A imposição dessa disciplina que, muitas vezes, pode chegar, parafraseando um adolescente, a “machucar” alguns alunos, é justificada, na sua narrativa, pela localização da escola numa área periférica. Essa fala causa um desconforto, já que mostra que os alunos embora se sintam injustiçados reproduzem, em muitos momentos, um discurso de lei e ordem que é próprio da instituição e de seus representantes. As respostas a este “machucar” podem variar, de um estado de deriva a manifestações de violência, geralmente, difusas no ambiente escolar. Lembrando Zanten (2000), a escola parece produzir muito da própria transgressão verificada no seu cotidiano, o sentimento de injustiça suscitado pelas atitudes muito rígidas e desrespeitosas, inclusive, da direção, faz com que os alunos se distanciem em relação às normas da instituição e da boa convivência, incorrendo em atos de violência.

[O que a diretora fez pra acabar com essas coisas?] Ela foi mais rígida, mais rigorosa, tipo (...) como dizer, pôs uma ordem mesmo, se impôs mesmo, não dava boi. Pelo menos pelo que eu acompanho, que eu vejo ela, qualquer coisinha já: “vamos descer pra conversar e tal”, às vezes ela é até mais forte assim pra falar as coisas. Às vezes pode até machucar a outra pessoa, mas na escola, ainda no bairro onde nós mora periferia, às vezes é bom, né, impor desse jeito. [E esses alunos que fumavam continuaram na escola?] Sempre tinha, às vezes saía um, mas sempre tinha, mas quando ela veio diminuiu bastante. (...) ela já vê esses caras aí e fala “ah, você já tem história, né?” e qualquer brechinha que eles dá, ela já expulsa já. Pelo que eu posso ver aí direto é isso que acontece (Aluno, 3º ano, ensino médio).

Assim, como mencionado, apesar dos alunos reconhecerem as diferenças entre o “antes” e o “agora” da escola em termos de um processo de diminuição de violência, foi possível verificar uma miríade de conflitos e tensões que, muitas vezes, se deflagra em atitudes de violência (insultos, agressões verbais, desrespeitos, ameaças e em alguns casos agressões físicas, algumas explosões de bomba, destruição do patrimônio).

A imagem de que a escola antes era mais violenta, embora manifestações de violência não deixem de acontecer, parece se dar por diferentes motivos: pela lugar que, antes vazio, foi ocupado pela direção, o que parece promover um sentimento de maior segurança; a menor intensidade em que algumas manifestações se dão, já que agora o risco da punição se faz presente (suspensões, encaminhamentos à polícia, expulsão); a ausência do tráfico de drogas no seu interior, enquanto poder arbitrário que amedrontava a comunidade escolar. Contudo, a imagem negativa em torno da escola parece não ter se extirpado totalmente, essa ainda recebe referências depreciativas da comunidade do entorno.

“[Você pode me falar como é a escola?] É bom, mas só que tem muito vandalismo aqui, escola mal falada lá fora, nós tem que ajudar pra ver se fica melhor do que falam. Igual tava cortando os matos pra nós plantar, pra ficar bonito a escola, nós já começamos já. [Por que a escola é mal falada, o que falam?] Não, porque antes quando tinha o outro diretor a escola, os alunos fumava aqui, fazia o que quisesse na escola, daí entrou essa diretora cortou tudo, todos os alunos que tava nessa escola foi pra outra escola, daí tá melhorando agora, mas é mal falada. [Então os alunos que faziam essas coisas mudaram?] Hum, hum. [Hoje tá melhor?] Tá, tá melhorando. [E os aspectos positivos?] (...) Arrumou as portas, esses dias os alunos ficam quebrando, o ano passado na sala onde eu estudava tinha um buraco na parede. Tem aluno que fala mau da escola, mas que quer vir pra cá, porque aqui na escola, essa escola aqui é a que mais tem passeios, festas, daí todo mundo quer vir pra cá, mas também falam mal da escola” (aluno, 8ª série, manhã).

Assim, quando focalizamos o cotidiano escolar na ótica dos dias atuais, a fala de uma aluna, do noturno, que vem da experiência de outra escola da região, é emblemática em pautar um certo estado nas aulas que impede que a ação educativa possa se afirmar. Um clima de bagunça que propicia um embate constante entre alunos e professores, que como veremos é motivo de desrespeitos e mesmo de agressões. Segundo seu ponto de vista, ainda existiriam muitos “maloqueiros” envolvidos, inclusive, com drogas, e pessoas que não viriam pra escola com o objetivo de estudar. Situação essa que deflagra seu descontentamento com a escola.

Dessa forma, seu relato abre margem para pensarmos nas mudanças ocorridas na escola de forma não permanente. Isto porque, existe um espaço indeterminado que provém

tanto da provisoriedade e não completude do distanciamento em relação à realidade externa como de elementos inerentes às próprias práticas escolares. Nesse último caso, a escola parece estar permeada – tanto no seu “antes” como no seu “agora” - por um embate entre a instituição escolar e as expectativas dos alunos. Deflagrando-se um processo de descolamento entre a necessidade de escolaridade, que se faz proeminente na sociedade contemporânea, e a disposição dos alunos a entrar no jogo realmente (Dubet, 2001,2003). Isto porque, hoje, a própria instituição escolar, como um todo, como ressaltado na literatura, parece sofrer de uma falta de credibilidade diante das novas gerações, já que como assinala Sposito (1998) seus benefícios imediatos ligados a mobilidade social já não são tão evidentes como foram nas expectativas da geração dos seus pais. Além disso, as experiências que os alunos vêm construindo no universo escolar, tão permeadas por práticas depreciativas e excludentes, onde o julgamento sobre a conduta, inclusive, pela condição de moradia, é permeado por uma constante desconfiança, não deixam de compor o quadro de descrédito dos alunos em relação à instituição escolar.

[Então você estava me falando que não gosta muito daqui, por quê?] Tem muito maloqueiro, muita droga, muito pessoal, sabe, o pessoal não vem pra estudar, o pessoal vem pra bagunça mesmo, então não gosto. [Na sua sala é assim ou no geral a escola?] Minha sala e no geral a escola, tanto aqui dentro como lá fora. Na porta da escola só fica pessoal com carro, motoqueiro (...) droga rola muito. [E aqui dentro ainda tem?] Aqui dentro também rola sim. [E lá fora também?] Lá fora mais. [E assim em relação à bagunça na sala?] Bagunça demais. Tanto que minha sala foi suspensa por uma semana por causa disso. Mas só que alguns alunos se prejudicou. [São alguns?] A maioria, tira 5, a sala tem 50, você tira 5. [Que vem pra estudar?] Que vem pra estudar. [Tem alguma aspecto que você vê de positivo na escola?] Acho que os professores. Eles tentam, né, dar a aula deles, por causa que é meio difícil. Os professores e pronto, acho que é só. [Você acha que tá dando pra aprender?] Tá meio difícil esse ano aqui. O ano passado eu aprendi muito mais coisa, esse ano tá meio difícil porque o professor que tá fica tentando gritar, tirando os outros da sala, então perde muito tempo com isso” (Aluna, 2º ano do ensino médio, noturno).

Outras narrativas dos alunos corroboram com esta constatação de que o ambiente escolar ainda é permeado por situações de violência. Essas foram identificadas, principalmente, no momento em que os alunos foram questionados sobre as punições aplicadas pela escola. Assim, mesmo aqueles alunos que, de uma forma geral, negavam, em um primeiro momento, a existência de situações de violência na escola, relataram atos, que talvez por serem normalizados, naturalizados no cotidiano escolar, acabam não sendo enquadrados por eles na categoria de “violência”. Pelos trechos de entrevistas apresentados abaixo, verificam-se ocorrências de desrespeitos, descumprimento de regras escolares,

pichações e depredações, agressões verbais, brigas, explosão de bombas e consumo de drogas dentro da escola.

“ (...) ela [ a diretora] dá advertência ou então às vezes se o aluno for maior de idade ela chama a 49 pros alunos, aí tem essas coisas. [E isso já aconteceu, você sabe me falar?] Já, já aconteceu, aluno varrer pátio, aluno limpar a escola por causa que bagunçou, aluno que já foi pra delegacia aqui, porque bagunçou, chamou a diretora ... [Isso de manhã?] De manhã, já foi gente pra delegacia, aluno que briga aqui a diretora não conversa ela chama logo os policial e manda levar e depois os pais dos alunos tem que ir lá chamar os filhos e conversar, tal. [E esse caso foi desse ano do aluno?] Foi ano passado. Mas esse ano muitos alunos já levaram advertência, já foram expulsos, muitos alunos já. [E por quais motivos?] Porque bagunçaram, discutiu com professor, xinga diretora, aí ela escuta, aí ela não aceita.

Aliás no semestre passado, pegamos aqui , liberamos o portão, aí teve um pessoal, pegaram uma turma aqui com uso de drogas, aqui no fundo. Nunca tinha acontecido isso, desde que eu estudo aqui. Aí a gente pegou, só que eu não sei quem denunciaram o pessoal aqui na direção. (...) Aí ... ela [a diretora] ligou, o pessoal [policiais] veio, foi expulso da escola, não estuda mais no Brenno, né? A vantagem é essa... como eu te falei, tem que ter coragem, tem que enfrentar mesmo esse pessoal, que não é fácil não (Aluno, ensino médio, suplência, noturno).

“Ontem teve maior comédia aqui ontem, estouraram uma bomba dentro do banheiro e faz anos que eu não vejo isso aqui na escola. Aí ela [a diretora] já chamou a perícia, já fez a perícia e tá aí. O pessoal acho que não sei se encontraram o menino, tem suspeita, mas eu não sei quem é. (...) A maioria que vem é trabalhador à noite, agora têm os que não trabalham, não vêm nem pra estudar, sabe que no outro dia vai dormir até às 10h, não tá ligando pra nada, aí tem gente que trabalha, que não estuda direito por causa desse pessoal. É mais do regular, que são os perigosos, aliás suspeita de bomba de ontem é do regular, né? Que eu não sei quem é” (Aluno, noturno, ensino médio).

Se as manifestações de violência continuam a ocorrer, o que se altera, com a nova direção da escola, é a imposição de uma disciplina, que como já destacado, visa o controle das condutas (Foucault,1987), o que nem sempre é alcançado, produzindo, por vezes, aquilo que procura combater. Assim, a vigilância constante, a restrição no uso dos espaços, a rigidez no cumprimento dos horários, o controle sobre a vestimenta acabam ocasionando vários desentendimentos e mesmo desrespeitos, agressões entre os alunos e os profissionais da escola. O descontentamento diante dessas regras é evidente nas narrativas dos alunos, aparecendo mais recorrentemente em relação às proibições de vestimenta e uso do boné, que lhes afiguram, muitas vezes, sem sentido. Além disso, a vigilância constante nos corredores e a necessidade de um cartão para a livre circulação na escola, em período de aula, acabam sendo causadores de vários embates entre os alunos e os funcionários da escola. Nesse

sentido, uma das alunas indica que, enquanto há implicância com certas atitudes dos alunos, outras atitudes mais graves passam despercebidas ou “propositadamente” despercebidas, citando, como exemplo, ter assistido o uso de drogas por uma aluna no banheiro da escola, situação que, entretanto, não foi notada pela direção. Assim, ter sido vítima direta de alguma injustiça na escola parece aumentar o descontentamento dos alunos em relação ao funcionamento escolar, às medidas adotadas e ao tratamento despendido pelos profissionais.

“Eu já vi usando drogas esse ano. [Que tipo de droga?] A menina tava cheirando crack. É crack não é que cheira assim? [demonstrou] [Acho que é cocaína]. Eu vou te explicar como é que foi, se é cocaína eu não sei por que graças a Deus eu não entendo disso. Foi exatamente no dia que a C. falou pra mim: “aonde você vai mocinha?”. Eu tava na sala de aula de inglês: “professora eu posso ir no banheiro?”. A professora me deu o cartão, porque se você sair sem o cartão você leva advertência, aí eu saí com o cartão, né? Aí ela falou: “aonde você vai mocinha?”. Eu mostrei o cartão no rosto dela e saí, nem dirigi a palavra a ela e fui direto ao banheiro. Aí a menina veio atrás de mim, uma outra menina aqui da escola mesmo, veio atrás de mim e falou assim: “empresta o seu cartão?”. Eu pensei que era pra ela andar no pátio, olha a inocência? Eu falei: “pra quê que você quer o meu cartão, se eu te der como eu vou subir pra sala?” Ela falou assim: “eu não quero o seu cartão pra eu andar aqui não”. Eu falei: “você quer o meu cartão pra quê?”. “Vem aqui que você vai ver”. Ela me puxou pra dentro do banheiro e dentro do banheiro mesmo, aí pegou uma nota de dez reais do bolso, enrolou a nota, eu nunca tinha visto isso, a primeira vez, enrolou a nota, fez o canudinho, jogou o pozinho em cima do cartão, que eu não sei se é cocaína, se é ... (rs) e cheirou, fez assim [imitou a menina]. Nossa! Eu quase desmaio. Falei: “oh, meu Deus, não acredito!”. Pensei que ela ia passear, eu nunca vi, foi a primeira vez que eu vi aquilo, eu já vi várias vezes fumando, tem uns alunos aqui que fuma maconha, né? Mas eles fumam lá fora, na porta da escola, aqui dentro eu nunca vi, mas com certeza eles ... se uma menina cheirou, quanto mais eles que são homem. Aí eu fiquei boba assim, foi o que me deu mais revolta na escola foi isso, “como pode” eu pensei, como pode a C. olhar pra mim com aquela cara e falar: “aonde você vai mocinha” e a outra mina tava sem crachá, se chegou a ir até o banheiro ela não falou nada, cheirou na minha frente e ela tá aqui na escola, entendeu? Sem nenhuma punidade, entendeu? Fiquei boba. Falei “não pode uma coisa dessa!” (Aluna, 3º ano, ensino médio).

Nesse universo de disciplinamento, as punições relatadas vão desde de advertências, limpeza da escola, suspensões, a expulsão/transferência dos alunos até o encaminhamento à polícia. A associação da limpeza como forma de punição parece estar marcada de símbolos, a mais evidente, a “higienização”, a reforma da conduta. No entanto, alguns alunos, que já passaram por esta punição, revelam seu lado positivo, diante do enfado das aulas e do “aprisionamento” nas salas:

“[E o que você acha dessa atitude?] Eu acho legal ficar fora da sala (rs) quando os professores é chato, agora quando os professores são legais eu não gosto de ficar fora da sala” (Aluna, 6º série, período da manhã).

A expulsão da escola aparece fortemente, nas narrativas dos alunos, como ameaça constante e como forma de resolução de problemas, principalmente, de violência. Essa medida punitiva é lembrada como sendo responsável por ter afastado da escola muitos alunos responsabilizados pela violência no seu interior, não só de alunos envolvidos com venda e uso de drogas, mas também os “bagunceiros”, os que destruíam o prédio escolar (pichavam, depredavam). Dessa maneira, a reforma da escola ultrapassou os limites do prédio escolar, reformar a escola parece ter significado também a eliminação de todos os alunos “indesejados”. Desse modo, foi uma das primeiras medidas adotadas pela direção no início da sua entrada, atitude que corrobora com a imagem que começou a se constituir “de mão de ferro”. Contudo é uma medida que não foi eliminada, continuando a ser utilizada freqüentemente pela direção, a fim de preservar o ordenamento escolar. Desse modo, juntamente com a possibilidade de encaminhamento à delegacia, essa é uma das ameaças constantemente reforçadas no cotidiano escolar.

“Expulsou vários alunos também da escola, né? [Por que?] Por causa que eles eram os bagunceiros da escola, os que pichava, os que fumava na escola, foi tudo expulso. [Daí depois disso melhorou?] Hum, hum. [Quais foram as atitudes da diretora pra que a escola mudasse? Ela expulsou alguns alunos e o que mais?] Primeiro ela expulsou os alunos que bagunçavam, depois ela reformou toda a escola e foi de sala em sala tipo falando se pegasse alguém que pichasse ia ter que pagar a tinta tudo de novo e foi falando um monte lá” (Aluno, 2º ano ensino médio, noturno).

Ao focalizar a atenção para as relações estabelecidas pelos membros escolares, nos dias atuais, esse quadro de incidentes violentos é melhor configurado, permitindo que se vislumbre alguns dos elementos motivadores dos embates entre os representantes da escola e os alunos.

### 3. Relações escolares

*“Então eu acho que as pessoas hoje em dia, principalmente na escola, não tá sabendo tratar uma a outra” (Aluna, 3º ano ensino médio, noturno).*

#### *a) Relações entre alunos e funcionários*

Os alunos entrevistados expressaram diferentes opiniões sobre os funcionários da escola, existem aqueles que avaliam positivamente o modo como os funcionários da escola se relacionam com eles, mas há também aqueles que demonstram insatisfação com o tratamento que lhes é conferido. Nesse sentido, não deixam de ressaltar algumas atitudes que, segundo eles, extrapolam o respeito que eles reconhecem como merecedores. Algo que se evidencia são as atitudes “gritantes”, gritar é a maneira utilizada constantemente pelos funcionários (direção, inspetores) para lidar com as situações tidas como de desordem ou indisciplina no cotidiano escolar, algo que, não obstante, também se verificou nas observações realizadas.

É possível verificar nessas atitudes uma quebra de reciprocidades. Reciprocidades que podem ser consideradas como responsáveis pela criação e sustentação do elo entre as pessoas (Mauss, 1974; Caillé, 1998; Goubout, 1998). Dar, receber e retribuir, contido no paradigma da dádiva, seria a fórmula social que explicaria o vínculo pelo qual a sociedade se edifica. Para além de interesses instrumentais, as obrigações mútuas de dar, receber e devolver (sempre contendo uma indeterminação já que nada garante a retribuição) estariam na base do relacionamento humano. A escola parece não estar se constituindo nesse espaço onde os laços possam ser fortalecidos, onde a auto-estima dos alunos possa ser favorecida, produzindo um conjunto de incivildades como sinal negativo da sociabilidade em meio escolar.

Especificamente, no que diz respeito à diretora da escola, há relatos de alunos que a admiram, inclusive, pelas mudanças que proporcionou à escola; existem alunos que mesmo avaliando positivamente seu trabalho não deixam de apontar uma maneira de lidar com os alunos muito rígida e até mesmo desrespeitosa, há aqueles que admitem não gostar dela:

*“[E como a diretora é? Ela conversa?] Conversa gritando com os outros, não sabe conversar normal. Eu não gosto dela” (aluno, 1º ano do ensino médio, manhã).*

O mesmo ocorre com as inspetoras que, no entanto, parecem ter uma aprovação maior por parte dos alunos. Isto porque, se de um lado, ao exercerem sua função de fazer cumprir as regras escolares, criam certa antipatia, sua maior proximidade com os alunos no trabalho diário, sua maior identificação por compartilhar com eles o mesmo local de moradia acabam por auxiliar no estabelecimento de relações mais amigáveis. A fala de uma aluna indica essa maior proximidade: “a L. é minha vizinha, então ela é legal, a gente sai direto junto” (aluna, 8ª série, manhã).

O relato abaixo indica essa imagem negativa da diretora perante os alunos e, de outra forma, a proximidade maior das inspetoras com os alunos:

“A diretora na minha sala ninguém gosta dela, agora as inspetoras de alunos todo mundo chega na nossa sala nós, principalmente a L., essa que acabou de passar, ela chega na nossa sala a gente começa a brincar com ela, ela brinca com nós, ela é bem legal, ela e a J. [E a diretora porque ninguém gosta?] Ah, sei lá, de boa, ninguém na escola acho que gosta dela, porque ela tipo assim é muito sei lá nervosa, muito brava, ela não consegue conversar no nosso nível assim na brincadeira ela é muito fechada, uma coisa assim” (aluno, 8ª série manhã).

Alguns alunos indicam que o tratamento dado pelos funcionários aos alunos é reflexo do modo como esses últimos estabelecem o tom da relação, se esta é baseada no respeito ou não.

“(…) a diretora, a coordenadora, as inspetoras são pessoas legais, tratam com respeito a partir do momento que você trata eles com respeito. Agora se você tratar eles com ignorância, com estupidez, eles te tratam do mesmo jeito” (aluna, 3º ano, ensino médio, manhã).

No entanto, nem sempre este tratamento parece se basear na reciprocidade. A atitude desrespeitosa da direção com os alunos ocorre, segundo uma aluna, mesmo quando não parece existir uma postura desrespeitosa dos alunos:

“(…) aqui na escola é assim tem que ter um cartão pra apresentar aqui em cima, pra ir no banheiro, essas coisas fora do horário tipo de intervalo assim, aí às vezes, assim eu trago entendeu? Teve um dia que eu fui falar com a diretora, e ela é bem nervosa, mas por ela ser assim que ela consegue as coisas, entendeu? Eu já percebi. Mas não que ela esteja errada, mas eu fui falar com ela o que eu ia fazer, ela foi e começou a gritar. Aí eu fui e deixei, entendeu? Porque eu não gosto muito de briga assim, de barraco. Mas aí eu fui e deixei, mas eu acho isso errado. As pessoas têm que ver as opiniões das pessoas, por isso que o mundo tá assim, não existe opiniões, não pode falar, os maiores são os melhores, entendeu? Nós por ser aluno, eles acha porque eles fizeram faculdade, essas coisas assim, eles chegaram no que chegaram, tipo a diretora, eles podem ter opiniões melhores que a gente, entendeu? Eu acho isso errado”. (aluna, 1º ano, ensino médio, manhã).

O modo da diretora tratar os alunos, ou seja, geralmente gritando parece ser o motivo gerador dessa antipatia por ela:

“[As pessoas reclamam da diretora por quê?] Por causa que ela grita, tipo assim o pessoal bagunça e ela está gritando pra tentar melhorar a escola, aí o pessoal fica com raiva dela, aí fica xingando ela” (aluna, 1º ano, ensino médio).

Sua autoridade não é mantida pelo respeito e sim pela ameaça, pelo medo. Nesse ponto, verifica-se o que Zaluar (1994) indica como um desvirtuamento do sentido de autoridade, em especial na sociedade brasileira, tanto no modo como o termo vem sendo entendido quanto nas práticas que revela. Assim, “autoridade” passa a referir-se não mais a uma legitimidade provinda do valor moral da tradição (Arendt, 1992), surgindo, de outra maneira, na forma de obediência mantida por meio da coerção. A postura da direção da escola, nesse sentido, não induz respeito ao imprimir nas trocas cotidianas as ameaças punitivas e as atitudes desrespeitosas. Essa postura parece promover o jogo de “incivilidades” no meio escolar – rispidez, respostas violentas à menor provocação, demonstrando a incapacidade de negociação de diferenças e conflitos no ambiente escolar.

Um dos alunos do noturno entrevistados, o qual se destaca por ser bem próximo da direção da escola, diz que os alunos têm medo da diretora, indicando que para ela não há problema em expulsá-los, essa proximidade com a direção, que se traduz em trabalho voluntário faz com que sua fala seja a da instituição e não a de aluno:

“eles [os alunos] têm medo dessa mulher, da M., eles têm medo (...) Eles procura já andar na linha porque qualquer problema ela manda embora, se dá jeito expulsa, não está nem aí” (aluno, 3º ano ensino médio, suplência).

É reconhecido o papel da direção enquanto “autoridade” escolar responsável por resolver problemas de diferentes ordens na escola, os alunos não esperam que nada seja feito, mas esperam também que haja respeito:

“Na minha sala tem uns lá que responde pra professora, ela manda eles embora e a diretora resolve o resto. Mas por ela ser tão severa assim o pessoal já não gosta muito dela, da diretora. Ela tá certa, mas ela é muito ignorante, ela não sabe conversar com os alunos, ela não sabe separar os alunos um do outro, ela acha, vai tem aluno que é muito ignorante, que é maloqueiro, que vem só pra bagunçar, então ela trata os que são mais sossegado do mesmo jeito, ela não sabe separar os alunos. Eu não converso com ela, nunca falei com ela. Dos seis meses que eu entrei aqui eu nunca falei com ela. Eu nem tento, depois que eu vi ela gritando, esperneando eu nem pergunto nada pra ela” (aluna, 2º ano, ensino médio, noturno).

A atitude desrespeitosa da diretora também foi assinalada em relação a mãe de uma aluna, devido a um problema com um professor na entrega de um trabalho pela turma, o desentendimento culminou com a retirada da adolescente da escola:

“ela (diretora) é mal-educada, tipo na minha opinião ela não sabe conversar, ela tratou uma mãe super mal a semana, acho que um mês, a mãe tirou a aluna dela da escola, entendeu? Porque a aluna tava certa, não tava errada, quem tava errado era o professor, aí deu uma confusão. Aí a mãe foi e tirou a aluna da escola” (aluna, 3º ano, ensino médio, noturno).

Um dos alunos matiza essa postura da diretora, embora reconheça que seja desrespeitosa, acaba justificando-a frente à necessidade de impor respeito:

“[Como é a atitude da diretora?] Atitude muito rígida, rigorosa. [Mas chega a ser desrespeitoso às vezes o modo dela falar?] Tem vez que chega, tem vez que chega. Às vezes eu acho que ela até exagera, mas têm certas partes que ela tem que fazer isso aí, senão não impõe o respeito” (aluno, 3º ano, ensino médio, noturno).

Apesar do relacionamento mais amigável entre os alunos e as inspetoras, não deixam de existir desentendimentos, demonstrando a dificuldade no estabelecimento de uma relação adequada, de respeito mútuo:

“Que nem os inspetores estão mais ignorantes com a gente, entendeu? Porque eu vejo por mim, tipo eu não venho pra escola pra arrumar confusão, entendeu? Então às vezes eu preciso ir no banheiro, porque eu sou mulher e tenho que ir no banheiro, eles acham ruim. Tipo uma vez eu tava descendo pra ir no banheiro a C. falou pra mim: “Onde você vai mocinha?”. Mas não sabe falar entendeu? Já vai na ignorância, aí eu só fiz assim, mostrei o crachá pra ela, nem falei, né? Mostrei o crachá e saí, fui pro banheiro, entendeu? Então eu acho que as pessoas hoje em dia principalmente na escola não tá sabendo tratar uma a outra” (aluna, 3º ano, ensino médio, noturno).

Uma das alunas indica o caráter de proximidade que às vezes a inspetora do período noturno utiliza no tratamento com os alunos, assim a rigidez adotada com alguns é afrouxada pela proximidade com outros, o que põe em cheque a impessoalidade que deveria conter as regras:

“os demais funcionários são bem rígidos igual à diretora. (...) A C. é bem curta e grossa vamos dizer vai. Agora os rapazes aqui são mais sossegados, conversam numa boa, pedem pra entrar na sala numa boa. Agora a C. ela já é mais grossa, só que ao mesmo tempo que ela é grossa, ela dá liberdade pros meninos. [Pros meninos?] Pra alguns meninos e pra algumas meninas também. Aí se torna (...) ela quer mandar, mas ao mesmo tempo os outros vai, beija ela, ela abraça, então ao mesmo tempo eles fazem o que quer, né? Os que é mais puxa saco dela eles faz o que quer” (aluna, 2º ano, ensino médio, noturno).

Outra aluna relata o mesmo descontentamento em relação ao cumprimento desigual das regras, mas agora em relação à atitude da diretora:

“Acho que falta postura, a direção tipo assim, eu não tenho nada contra a M. do fundo do meu coração, mas eu não sei, não bate, acho que é uma pessoa que proíbe e libera, entendeu? [Não, cita exemplos]. Proíbe assim, se ela for sua amiga ela vai liberar, se ela não for ela vai proibir. [Então não vale pra todo mundo?] Não vale pra todo mundo”.

Os relatos demonstram a tensão existente entre a direção e os alunos que, às vezes, culmina em algum desentendimento maior, com agressão verbal. Em um dos primeiros dias de observação escolar, foi possível presenciar uma discussão entre um aluno do período noturno e a diretora. Solicitou-se a esse aluno que fosse até a sala da diretora, o motivo seria o desrespeito, alguns dias antes, em relação a um funcionário que ficava na portaria da escola. E logo começaram os gritos de ambos os lados, todos os funcionários que estavam ali se aglutinaram em torno da situação, até um funcionário do sexo masculino foi chamado, a fim de evitar algum tipo de agressão física. Apesar dessa ser uma situação extrema, corrobora com as falas dos alunos em relação à postura da diretora diante dos conflitos.

Ademais, a ameaça de punição àqueles que desacatam a direção, por meio do encaminhamento ao distrito de polícia (na expressão dos alunos “pra 49”), ronda a fala dos alunos, seja daqueles que sabem de algum caso específico ou daqueles que só ouvem dizer:

“(…) porque se você bater de frente com a diretora ela fala que vai te chamar pra ir pra 49, ela sempre fala isso” (aluno, 8ª série, manhã).

Desse fato parece se descolar uma das imagens que a direção mantém sobre os alunos: sempre passíveis de punição, primeiramente, pelos mecanismos escolares e, depois, pelos da instituição policial.

#### *b) Relações entre alunos e professores*

Os alunos avaliam os professores, em grande parte, de maneira positiva, prezando aqueles que mantêm com eles uma maior proximidade, além daqueles que explicam bem o conteúdo escolar e estão abertos para suas dúvidas.

“Os professores são gente boa demais, eles têm vontade de ensinar pra gente. Tem aluno aqui que não aceita, né? Como eu te falei têm uns que vêm pra bagunçar, isso é normal em qualquer escola, mas os professores são gente boa demais” (aluno, 3º ano, ensino médio, noturno).

“(…) os professores tipo quando sobra um tempinho de 10, 15 minutos eles conversam, eles sentam pra conversar” (aluna, 3º ano, ensino médio, manhã).

Entretanto, situações de desrespeitos entre alunos e professores também foram mencionados. No relato do aluno abaixo, as tensões entre alunos e professores derivam de uma postura dos alunos que querem “dominar” e acabam desrespeitando os professores, desrespeitos que assumiriam diferentes formas, como ofensas diretas e bagunça em sala de aula durante a explicação da matéria:

“Ah, os alunos assim é ... adolescente inconseqüente, né? É um típico rebelde sem causa, então é... que ser tudo, quer fazer tudo, quer ser dono da verdade, mas não sabe nem o que tá falando, então os alunos querem, popularmente aqui na escola, dominar. E os professores que não deixam, às vezes, acabam entrando em atrito e tal. Alguns não sabem o que fazer, que tipo de reação ter, que atitude tomar e aí os alunos começam a ficar mais folgados, pelo que eu vejo assim. [Mas quais são as atitudes dos alunos?] Ofender professor, desrespeitar também. Só que o desrespeito tem de diversas formas [E esse desrespeito que você presencia é de que forma?] Ah, tipo a começar a ofender os professores, uma coisa que eu não acho legal, pô! Como um cara vai ofender um adulto que ele nem conhece direito, nem sabe quem é, não sabe como é, não tenta conhecer antes, vai julgando, fala mal, ofende os professores e, às vezes, quando o professor está tentando explicar a matéria, muito aluno conversando. (...) E o desrespeito dos alunos é também nessa hora quando o professor tá explicando matéria, tá conversando, fazendo muito barulho, muita bagunça, um zoando com o outro” (aluno, 1º ano, ensino médio).

“É horrível, não respeitam ninguém os alunos, não respeitam ninguém, principalmente (...) o 1ºG é a sala mais famosa que tem na escola. Pelo menos duas vezes na semana a diretora desce lá embaixo pra dar bronca na gente, por causa que eles não respeitam o professor na hora da explicação. (...) É praticamente só lá embaixo que é a zona, só os primeiros. Acho que por causa que é de outra escola, não conhece como é aqui” (aluna, 1º ano, ensino médio, manhã).

A tentativa dos alunos de entrarem na sala, depois do início da aula, também acaba por causar desentendimentos. Mesmo a escola impondo como regra que os alunos não podem sair da sala no momento de troca de professores, isso geralmente não é cumprido. Fato que acaba ocasionando atritos com os professores, já que os alunos nem sempre voltam prontamente para as salas. O enfado de ficar um período longo de tempo nas salas de aula, sem atrativos, favorece uma bagunça latente, além dos embates em torno do estar ou não presente na aula. Os relatos sobre “cabular” aula também retratam o descrédito das aulas perante os alunos e da obrigação de permanecerem “presos” nas salas.

De outra forma, a falta de explicação da matéria também é motivo de desentendimento entre alunos e professores, evidenciando que os alunos demonstram interesse em aprender. Este é um fator que contribui para sua auto-estima, desse modo, capaz de gerar reações contra os professores que são incapazes de favorecer esse aprendizado.

“[Existe conflito de alunos com professores?] (...) só quando tem um professor ou dois que passa matéria, aí não explica direito, o aluno vai perguntar, o professor manda se virar, aí o aluno pega e fala: ‘não, se virar não, porque o senhor é professor, tem que explicar’, tem alguma dúvida tem que ir lá e tirar, aí é quando acontece. (aluna, 3º ano, ensino médio, manhã).

Outro aluno relata situação onde houve agressão verbal de um professor com um aluno que culminou em sua expulsão e, posteriormente, de um amigo seu:

“(...) ano passado saiu aquela discussão com o professor, o professor chamou o aluno de lixo, daí acabou xingando ele, falando um monte de coisa e o aluno daí foi expulso. (...) Depois que o aluno foi expulso a professora chegou na sala e começou a falar uma par do aluno, né? Aí o colega, esse moleque o segundo que foi expulso era colega dele e ele não aceitou a professora falar, aí começaram a xingar ela também, daí esse aluno acabou sendo expulso também” (aluno, 8ª série, manhã).

O descontentamento com uma postura “gritante” por parte dos professores também é destacada pelos alunos:

[E como é a sua relação com os professores?] Sei lá, desde que o professor não me tire do sério eu posso me considerar um ótimo aluno. Agora se você tiver fazendo lição e ele tiver explicando, eu acabar conversando e ele chamar a atenção eu não vou parar, desde o modo que ele chama, tipo se ele pedir pra parar de falar ou não, chegar tipo xingar assim eu acho que (...) sei lá. [Então tem que falar na boa não xingar?] É porque tem professor que chega já esgoelando. (aluno, 8ª série, manhã).

“Não tem um certo respeito, sabe, professor chega na sala: “vai pro seu lugar fulano” grita e tal, fala alto, acho que não tem necessidade da pessoa falar alto estando do seu lado, basta falar baixo que a pessoa vai te entender, entendeu? Então é isso que a gente às vezes se incomoda com alguns professores, mas são raros ter, é raro, é um ou dois mesmo que tem” (aluna, 3º ano, ensino médio, noturno).

Em uma dessas situações de desrespeito houve a reação de uma aluna contra a professora, o que acabou com sua expulsão:

“[E entre esses professores que não respeitam, que não sabem conversar, já acontece alguma discussão com aluno?] Acontece, acontece. Teve uma amiga minha que ela foi expulsa porque minha professora gritou com ela, do lado dela gritou com ela, nisso que apertou o braço dela, ela já xingou, empurrou e enfrentou, entendeu? Ela foi expulsa da escola e tudo por causa disso. [Foi esse ano?] Foi, foi nesse ano logo no comecinho. [E a professora teve razão, o que foi?] Eu não estava na sala, entendeu? Ela me contou meio por cima assim, mas pelo que a sala falou, a professora era meio esquisitinha com a sala inteira, então ninguém teve coragem de falar, então um teve coragem de falar e acabou se ferrando” (aluna, 3º ano, ensino médio, noturno)”.

Uma aluna do período noturno relata a agressão física de uma aluna contra uma professora, no entanto, não soube explicitar os motivos, já que ocorreu em outra sala. Em

relação ao clima na sua turma, disse que também existem desrespeitos e que os professores encaminham para direção resolver:

“[E os alunos costumam desrespeitar os professores?] Desrespeitam. Teve uma aluna que deu na cara da professora, agora porque eu não sei. [Sério?] Bateu na cara da professora, deu um tapa [Foi esse ano?] Foi esse ano, só foi acho que no primeiro, aluna do primeiro. [Então não é da sua sala?] Não, não é da minha sala. Na minha sala tem uns lá que responde pra professora, ela manda eles embora e a diretora resolve o resto. (aluna, 2º ano, ensino médio, noturno).

A atitude pouco apropriada de uma professora diante da ocorrência de uma agressão entre alunos na sala também foi mencionada:

“Teve uma professora aí, sei lá, aconteceu uma confusão na sala aí, que um menino tava mexendo com o outro, eu acho errado isso, ela catou e mandou o outro menino bater nele, acho assim, se bateu, porque ela falou assim: “agora é hora do troco, né? Pode bater nele”. Eu acho isso super errado, assim ela tem que ou levar pra diretoria ou não. [Foi esse ano?] Foi a semana passada (risos). [De que matéria?] Substituta” (aluna, 8ª série, manhã).

Por estes relatos é possível perceber uma dificuldade grande de entendimento entre alunos e professores, um desencontro de expectativas que, no entanto, não é abertamente discutido. Muitos dos motivos desses desentendimentos, aparentemente banais, estão fortemente relacionados ao desejo dos alunos por relações mais respeitadas. De outra forma, a maneira dos alunos tratarem os professores também é, por vezes, desrespeitosa, o que foi assinalado em várias falas. A quebra de reciprocidades nessas relações, portanto, também é evidente. A escola parece não estar sendo capaz de fundar um modelo de respeito mútuo como projeto coletivo, ficando a cargo de cada profissional estabelecer o modelo de relações que acha apropriado, tendo em vista uma clientela que surge muitas vezes resistente, também não seguindo um padrão de sociabilidade baseado no respeito. Se é possível supor que os alunos trazem do meio externo um padrão sociabilidade que também pode não ser pautado no respeito, inclusive, pelos códigos que vem presidindo a experiência de violência nos bairros, há muito nas práticas escolares que reforçam e produzem essa sociabilidade negativa. Sob o signo de manter a ordem pelo disciplinamento, a escola deixa de fundar a reciprocidade inerente às relações humanas.

### *c) Relações entre alunos*

O espaço da escola é sem sombra de dúvidas um espaço profícuo para a sociabilidade de crianças e jovens, além dos bairros onde moram, a escola constitui-se como um local de

encontro e de convivência. O grande tempo que permanecem juntos favorecem laços de amizades que se prolongam para além dos muros escolares.

Durante as observações realizadas, não foi presenciado nenhum tipo de discussão ou briga entre os alunos. O que mais se via eram relações de amizade, de flerte entre os alunos, de namoro.

Alguns incidentes violentos entre os alunos só foram possíveis de serem identificados por meio de seus próprios relatos, no entanto, não foram indicados como sendo constantes. As brigas que envolvem agressões físicas entre os alunos ocorrem muito esporadicamente no cotidiano escolar, o mais freqüente são situações que se iniciam como “brincadeiras” e que acabam, em alguns casos, progredindo para agressões físicas. Nesse caso, a colocação de apelidos foi mencionada por vários alunos como constante no ambiente escolar, o que nem sempre é levado na brincadeira por quem é ofendido, causando atritos entre os alunos. Um dos alunos do noturno indica o quanto estes apelidos podem ser desrespeitosos ou mesmo preconceituosos.

“Têm as pessoas lá na sala, só porque eu sou negro me xinga, me explora, mas tirando isso. Eu quero a amizade deles, eles não quer a minha amizade eu não vou brigar com eles por causa de amizade. [E o que eles falam, te xingam?] Olha, esses dias eu tava lá na sala, esses dias não, foi ontem, teve um cara que me chamou de lacraia e pra não brigar eu fiquei quieto, tem uma turma lá que me chama de angolano, isso também eu fico quieto, mas assim se vier, assim uma pessoa da sua cor e me chamar de lacraia, o quê que eu faço? Fico quieto, aí quando for na hora do intervalo eu converso com a diretora, a diretora vai pega ele e manda ele embora, tirando isso. [Mas já aconteceu isso?] Não” (aluno, 1º ano ensino médio, noturno).

Um aluno destaca que no horário das aulas de educação física sempre aconteceriam desentendimentos entre os alunos, os quais às vezes desembocam em algum tipo agressão física:

[E fora da sala acontece discussão, briga entre alunos?] De vez em quando acontece, na quadra principalmente tipo jogam entre salas na maioria das vezes acontece. [Por quê não aceita que perdeu?] Não tipo assim, começando a jogar você tá correndo assim, aí o cara dá um toque na sua perna e você cai, aí firmeza, falta normal, daí começa a fazer todo mundo, daí acaba rolando uma briga sempre. [E os professores fazem alguma coisa?] Na maioria das vezes a gente não deixa brigar, a gente só discute assim, mas têm certas pessoas assim nem discute já vai pro tapa.

Esse mesmo aluno relata dois incidentes envolvendo agressão física que ocorreu com ele na quadra. O primeiro devido a uma bolada que recebeu e outro decorrente da sua saída em defesa de outros alunos:

“[Você brigou com outro aluno?] É, ele me deu uma bolada, eu tava colocando o coturno ele acabou chutando a bola em cima do meu rosto, aí eu já tava nervoso e aí aconteceu. [Mas você discutiu ou foi pro tapa?] Não, eu só dei um chute nele, só que o chute que eu dei pegou nas 2 pernas dele e ele caiu de frente no chão. [E aí seus pais foram chamados?] Minha tia foi chamada, fiquei 3 dias suspenso, só” (aluno, 8ª série, manhã).

[E você já sofreu algum tipo de agressão na escola?] Na quadra, mas não foi bem uma agressão, porque o cara se deu um pouco mal, porque ele tava chegando duro, batendo nos moleques, daí eu peguei e pedi pra ele chegar mais devagar aí ele colocou com a mão pra trás pra me dar uma testada, daí quando me deu a testada, eu fui com a minha testa acabou cortando assim. [E faz tempo?] Acho que faz um mês mais ou menos. [Foi sem querer?] Não, querer ele quis, mas pra mim foi sem querer, porque ele acabou se machucando, porque eu fui com a testa. [Aconteceu alguma coisa?] Não, porque ele foi pra trás eu peguei espaço e sai” (aluno, 8ª série, manhã).

Outra aluna do período da manhã relata uma briga que ocorreu entre alunos no pátio. Essa teria sido motivada pela ofensa de um aluno a outro aluno que tinha morrido recentemente no bairro, o qual também estudava na “Escola Estadual Leste”. Seus amigos, em defesa da memória do amigo, agrediram esse aluno fisicamente:

“[Você já viu entre alunos algum tipo de briga?] Já, porque nesse ano morreu um menino chamado pipoca aqui da escola, ele era de um grupinho assim de meninos malandrinhos, aí chegou de um menino falar mal do menino que morreu, aí chegou um monte de menino e começou a bater nesse menino aqui na escola esse ano [aqui dentro?] Aqui dentro da escola no intervalo, aí começaram a socar o menino. [E depois o que aconteceu?] Aí depois a diretora veio e levou os dois lá pra diretoria e conversou (...) aí a diretora foi e deu uma suspensão pro menino. [E esse menino morreu por que, ele estudava aqui?] Estudava aqui esse ano, ele era do segundo, é por causa que ele mexia com coisa errada, aí os policial matou, por roubo. Os policial mataram ele, ele foi tentar roubar e reagiu com os policial. [E foi aqui no bairro?] Foi aqui no nosso bairro, foi aqui no Conquista. [Ele estava roubando o quê?] Se eu não me engano era carro que ele estava tentando roubar, aí os policial reagiram na hora, aí os policial mataram ele. [Você sabe quantos anos ele tinha?] Tinha 16 (aluna, 7ª série, manhã).

No período noturno, uma aluna também relatou uma briga que ocorreu entre duas adolescentes de sua sala, que segundo sua explicação, não teve motivos aparentes, sendo deflagrada pela ofensa verbal de uma delas:

“(...) semana passada, quinta-feira, duas meninas brigaram de porrada na minha sala. Aí elas levaram advertência e ficaram dois dias sem vir pra aula e essa semana elas vieram normal, mas também se elas não levassem advertência não tinha nem como. [E elas brigaram por que?] Porque uma começou a xingar a outra do nada, uma começou a xingar a outra de vagabunda, aí a que se sentiu ofendida levantou e foi bater na menina, e bateu mesmo, viu? [Foi sério mesmo?] Foi sério. Ah, que horror! (...) Elas brigaram na sala, passou, passou uns 20 minutos, uma saiu e a outra foi atrás e bateu na outra no corredor, aí elas levaram advertência” (aluna, 3º ano, ensino médio, noite).

Pelos relatos descritos acima, não é possível identificar um padrão que dê conta de explicar os desentendimentos e agressões entre os alunos, os quais ocorrem nas brechas da instituição escolar. Entretanto, parecem estar fortemente pautados pela recusa de reconhecimento do outro (Camacho, 2001), principalmente, por meio da colocação de apelidos, que acabam por deflagrar agressões ao porem em risco a preservação de sua auto-estima. As diferenças marcam e determinam discriminações. A escola não vem sendo capaz de atuar contra esse processo, imprimindo um outro padrão, já que seus próprios representantes adotam atitudes discriminatórias: “a consequência desse estado de coisas é a formação de jovens alunos que se mostram pessoas desprovidas da idéia de alteridade, do espaço democrático, do diálogo, do convencimento ou da persuasão. E como num círculo vicioso, o resultado disso é a manutenção e o fortalecimento de uma sociedade pouco democrática” (ibidem, p: 138).

\*

\* \*

O rompimento de reciprocidades, a suspeição constante que recai sobre os alunos, os mecanismos de punição e exclusão demonstram que a escola pesquisada ainda está pouco aberta à inclusão efetiva dos alunos. Vítimas das condições dos bairros onde moram, esperam um ambiente escolar distanciado do seu exterior, por isso, presume-se a tão ressaltada exigência de respeito presente nas suas narrativas. No entanto, nem sempre o recebem, nem sempre o dão, nem sempre o retribuem.

## Conclusão

Se é certo supor que vários movimentos atravessam a escola deflagrando tensões entre seus membros, dois aspectos se tornam centrais para o entendimento da dinâmica atual na escola pesquisada: de um lado, a exposição dos adolescentes a uma situação de sociabilidade marcada pela violência no local de moradia e os riscos dessa situação em suas vidas; do outro a escola, que permeada fortemente pelo seu discurso civilizador (Costa, 2005), toma essa realidade externa como parâmetro de distanciamento, mas faz isso não pelo reconhecimento do “outro” (o aluno) enquanto sujeito autônomo e sim como passível de controle e punição, colocando-o sob o signo da suspeição.

O passado da escola é permeado pela porosidade dos seus muros à realidade externa (Zaluar e Leal, 2001; Guimarães, 1998), a mediação da escola nessa situação não é realizada, seus representantes sem vínculos fortes com a instituição passavam por ela, não ocupavam seus lugares. A ameaça da violência torna-se fator de insegurança e medo. O fato mais perturbador, nesse momento, parece ser a presença de “bandidos”, traficantes, “nóias” na escola, tanto na forma de alunos envolvidos quanto de ações de membros externos que invadiam constantemente a escola. O estigma da escola se instaura e a nova direção assume como objetivo a sua eliminação, pela via da repressão e da eliminação.

Elimina-se, primeiramente, os “maus elementos”. Os encaminhamentos à polícia instauram-se nas práticas e no horizonte dos discursos da direção. Ademais a vigilância constante dos alunos é adotada como aspecto central de sua atuação (Foucault, 1987). O “punho forte”, “a mão de ferro” tornam-se adjetivos correntes nessa nova realidade.

Certamente hoje a escola não mais sofre com a violência na forma e proporção que os membros escolares relatam no passado. Contudo, vários incidentes violentos ou que são considerados capazes de ferir a ordem escolar continuam a acontecer: explosão de bombas, pichação e depredação do prédio escolar, uso de drogas, agressões e desrespeitos. Novas roupagens, no entanto, vestem o fenômeno e apontam para as possibilidades de mutação e reprodução da violência, mesmo quando é sobre ela que se procura agir. Acredita-se que a situação de violência externa à escola, que nem sempre se fez externa, a qual se afigura sempre como um risco, já que os alunos convivem e podem se envolver com ela, faz com que novas violências se produzam: de um lado a violência institucional; do outro a reação dos

alunos contra esse tipo de violência, tanto na forma de violência como de recusa em entrar no jogo (Dubet, 2001).

A fala de uma das inspetoras é emblemática ao demonstrar esse duplo movimento de violência no ambiente escolar: a tentativa da instauração de um controle por meio de uma disciplina rígida e a reação dos alunos, que podem se conformar ou agir contra ela. No relato abaixo, essa funcionária descreve as diferenças que identifica entre os alunos do período da manhã e do noturno em relação a imposição de um controle. De acordo com seu ponto de vista, há uma dificuldade maior dos alunos da noite em serem mandados, por isso, os comportamentos agressivos seriam mais constantes. A não aceitação da disciplina imposta pela direção é assim um grande propulsor de tensões na esfera escolar.

“Eu acredito que o período de manhã é mais fácil de ser controlado, o período noturno são pessoas adultas que não ... é aquela coisa que eu já te expliquei, não consegue muito ser mandado, não consegue levar aqui: “oh, aquela pessoa tá fazendo isso porque é profissional, é o serviço dela fazer aquilo”. Então no noturno as pessoas são mais grosseiras, se estouram mais facilmente (...) E de manhã não a gente fala e se eles vão estourar a gente já coloca no lugar deles e pra eles tá bom aquilo e, no noturno, é uma coisa assim mais ... cria mais atrito, eles são mais nervosos com tudo” (inspetora e aluna do noturno, suplência).

Ademais, as atitudes “gritantes” tão emblemáticas nas falas dos alunos ressaltam a dificuldade na instauração de uma esfera escolar onde os princípios de boa convivência e respeito mútuo possam se afirmar. Assim, a falta de respeito afigura-se como o ponto mais nevrálgico da relação que se institui entre os membros escolares, assinalando uma quebra de reciprocidades, dando espaço à violência. A instituição escolar, nesse caso, não consegue instituir relações respeitadas entre seus membros e esse parece ser o apelo que mais se ouve, como também constataram Zaluar e Leal (2001): “A expressão que mais ouvi nas entrevistas foi dar-se ao respeito síntese de um desejo da população residente em áreas pobres de ter reconhecida sua dignidade, mas igualmente de reconhecer a dignidade do diferente” (ibidem, p:161).

A escola parece estar assim distante de um movimento que supere uma postura puramente disciplinadora e punitiva, que vise enfrentar a violência não pela simples eliminação, transferindo o aluno, expulsando-o definitivamente de seu caminho.

Há de se revelar ainda novas posturas educativas para que a violência não possa ser justificada a fim de combater outras tantas violências.

## Bibliografia

- ABRAMOVAY, Mirian e RUA, Maria das Graças. *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002.
- ABRAMOVAY, Mirian e CASTRO, Mary Garcia. *Drogas nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2002b.
- ADORNO, Sérgio; BORDINI, Eliana B. T.; LIMA, Renato Sérgio de. “Os adolescentes e as mudanças na criminalidade urbana”. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, 13 (4), p. 62-74, 1999.
- AQUINO, Júlio Groppa. “A violência escolar e a crise da autoridade docente”. *Cadernos Cedes. Na mira da violência: a escola e seus agentes*. Cedes: Campinas, ano XIX, n.º 47, p. 7-19, dezembro, 1998.
- ARAÚJO, Carla. “As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia”. *Educação e Pesquisa, Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, v.27, p.141-160, n.º 1, jan./jun. 2001.
- \_\_\_\_\_. *A violência desce para a escola. Suas manifestações no ambiente escolar e a construção da identidade dos jovens*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BARRÈRE, A e MARTUCELLI, D. “L'école à l'épreuve de l'ethnicité”. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, n.75, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: Edusp, 1996.
- \_\_\_\_\_. (coord.) *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Meditações Pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CAILLÉ, Alain. “Nem holismo nem individualismo metodológicos: Marcel Mauss e o paradigma da dádiva”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 13, n.º 18, out. 1998.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. Edusp, São Paulo, 2000.

CAMACHO, Luiza M. Yshiguro. *Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes mais diferentes entre si*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP. Tese (Doutorado), 2000, 265p.

\_\_\_\_\_. “As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes”. *Educação e Pesquisa, Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, v.27, nº1, p.123-140, jan./jun. 2001.

CARDOSO, F H e IANNI, O. “As exigências educacionais do processo de industrialização”. *Revista Brasiliense*, 26, São Paulo, 1959.

CARRA, C e SICOT, F. “Pour un diagnostic local de la violence à l'école: enquête de victimation dans les collèges du département du Doubs”. *Convention de recherche I.H.E.S./D.E.P, LASA/U.F.C.*, 1996.

CHAMBOREDON, Jean-Claude. “La délinquance juvénile, essai de construction de l'objet”. *Revue française de sociologie*, XII, 3, 1971.

CHARLOT, Bernard. “A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão”. *Sociologias*. Porto Alegre, nº8, p.432-443, jul./dez. 2002.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CNTE. *Retrato da Escola 2*. Disponível na página: <http://www.cnte.org.br>. Acessado em: 29/11/2006.

COSTA, Eloísa Helena de Campos. *A trama da violência na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro; 1993. 253p.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. “De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo)”. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n.93, p. 1257-1272, 2005.

DEBARBIEUX, Éric. *La violence dans la classe*. Paris: ESF, 1990.

\_\_\_\_\_. *La violence en milieu scolaire: État des Lieux*. Paris: ESF, 1996.

\_\_\_\_\_. “A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997)”. *Educação e Pesquisa, Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, v.27, nº 1, jan./jun. p.163-193, 2001.

DEBARDIEUX, Éric e TICHIT L. Ethnicité, punitions et effet-classe: un étude de cas. *Migrants-formation*, n.º 109, 1997.

DUBET, François. “As desigualdades multiplicadas”. *Revista Brasileira de Educação*, n.º 17, maio/ago. 2001.

\_\_\_\_\_. “A escola e a exclusão”. *Cadernos de Pesquisa*, nº 119, julho, 2003.

DUBET, François e MARTUCCELLI, Danilo. *A l'école: Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil – CADIS, 1996.

DURKHEIM, E. *La educación moral*. Buenos Aires, Schapire, 1972.

ELIAS, N. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1990. v. 1-2.

\_\_\_\_\_. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2000.

ERIKSON, E. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1971.

ESPÍRITO SANTO, Shirlei Rezende Sales do. *O processo de construção da violência nas relações juvenis na escola noturna*. Dissertação (Mestrado) na UFMG. Belo Horizonte, 2001.

EUFRÁSIO, Mário A . “A temática da sociabilidade na escola de Chicago”. *Sociabilidades*, vol. II, n.º 1, p.85-90, dez. 2002.

FERNANDES, Heloísa Rodrigues. *Sintoma social dominante e moralização infantil : um estudo sobre a Educação moral em Émile Durkheim*. São Paulo: Edusp, 1994.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. História da violência nas prisões. 11ª edição. Petrópolis: Vozes, 1987.

FUKUI, Lia. “Segurança nas escolas”. In: *Violência e Educação*; ZALUAR, Alba (org.); São Paulo: Livros do Tatu/ Cortez, 1992.

GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. *Modernidade e identidade pessoal*. Portugal: Celta Editora, 1997.

- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. “Narrativas da violência no meio escolar; limites e fronteiras, agressão e incivilidade”. *Pro-Posições, Revista da Faculdade de Educação da UNICAMP*, Campinas, vol. 13, nº3 (39), set./dez. 2002.
- GONÇALVES, Hebe Signorini. “Juventude brasileira entre a tradição e a modernidade”. *Tempo Social*, vol. 17, n.º 2, São Paulo, nov. 2005.
- GODBOUT, J. T. “Introdução à dádiva”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 13, n.º 18, out. 1998.
- GUIMARÃES, Áurea M. *Vigilância, punição e depredação escolar*. Campinas (SP): Papirus Editora, 1988.
- \_\_\_\_\_. *A dinâmica da violência escolar – Conflito e Ambigüidade*. Campinas (SP) Editora Autores Associados, 1996.
- GUIMARÃES, Eloisa. *Escola, Galeras e Narcotráfico*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.
- GUIMARÃES, Eloisa e PAULA, Vera de. “Cotidiano Escolar e Violência”. *Violência e Educação*; ZALUAR, Alba (org.); São Paulo: Livros do Tatu/ Cortez, 1992.
- 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.
- LATERMAN, Ilana. *Violência e Incivilidade na escola: nem vítimas, nem culpados*. Florianópolis (SC): Letras Contemporâneas, 2000.
- MAFFESOLI, Michel. *Dinâmica da Violência*. São Paulo: Vértice, 1987.
- MARTUCCELLI, Danilo. “Reflexões sobre a condição moderna”. *Tempo Social*. Revista de Sociologia da USP, São Paulo, volume 11, n.º 1, 1999.
- MAUSS, M. “Ensaio sobre a dádiva”. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: EPU/Edusp, 1974.
- MELLO JORGE, Maria Helena P. “Adolescentes e jovens como vítimas da violência fatal em São Paulo”. *São Paulo sem medo: um diagnóstico da violência urbana*. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.
- MICHAUD, Yves. *A violência*. São Paulo: Ática, 1989.

MONTOYA, Yves. “Violência nas escolas: orientação e situação atual das pesquisas na França”. *Violência nas escolas: dez abordagens européias*. DEBARBIEUX, Éric e BLAYA, Catherine (orgs.). Brasília: UNESCO, 2002.

MOURA, Eliana Ribeiro de. *Violência da Escola*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da UNIMEP. Piracicaba; 1988.

OLWEUS, D. *Bullying at school: what we know and we can do*. Oxford: Blackwell Publishing, 1993.

PAIM, Iracema de Macedo. *As representações e a prática da violência no espaço escolar*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense. Niterói; 1997.

PAIN, J. *Violences à l'école, étude comparative*. Rapport de recherche. Université Paris X, 1996.

PAYET, Jean-P. *Collèges de banlieue*. Ethnographie d'un monde scolaire. Paris : Méridiens Klincksieck, 1995.

\_\_\_\_\_. “La ségregation scolaire: une perspective sociologique sur la violence à l'école”. *Revue Française de Pédagogie*, nº 123, abr./jun. 1998.

PAYET, Jean-P e ZANTEN, Agnes Van. “L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques”. *Revue Française de Pédagogie*, nº 117, 1996.

PERALVA, Angelina. *Escola e violência nas periferias urbanas francesas. Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro: IEC, Ano II, número 2, 1997.

RIBEIRO, Ruth. *Droga, juventude e desvio. Os significados atribuídos ao consumo de drogas ilícitas por jovens, alunos de escola pública*. Dissertação (Mestrado) da UFMG. Belo Horizonte; 2001.

RODRIGUES, Anita Schumann. *Aqui não há violência: A escola silenciada (Um estudo etnográfico)*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro; 1994. 91p.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. “A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias”. *Educação e Pesquisa, Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, v.27, nº 1, jan./jun. 2001.

- SIMMEL, George. Sociologia. MORAES FILHO, Evaristo (org.). São Paulo: Ática, 1983.
- SINDICATO DE ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO DO MAGISTÉRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO – UDEMO (pesquisas sobre violência escolar). Disponível na página: <http://www.udemo.org.br>. Acessado em: 29/11/2006.
- SPOSITO, Marilia Pontes. A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo, Hucitec, 1993.
- \_\_\_\_\_. “A instituição escolar e a violência”. *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, n.º 104, 1998.
- \_\_\_\_\_. “Um breve balanço sobre pesquisa sobre violência escolar no Brasil”. *Educação e Pesquisa, Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, v.27, n.º 1, jan./jun. 2001.
- TORRES, Haroldo da Gama e MARQUES, Eduardo, “Reflexões sobre a hiperperiferia: novas e velhas faces da pobreza no entorno metropolitano”; Disponível na página: [http://www.centrodametropole.org.br/pdf/torres\\_marques.pdf](http://www.centrodametropole.org.br/pdf/torres_marques.pdf). Acessado em: 07/07/2005.
- TORRES, Haroldo da Gama; MARQUES, Eduardo; FERREIRA, Maria Paula e BITAR, Sandra. “Pobreza e espaço: padrões de segregação em São Paulo”. *Estudos Avançados*, volume 17, n.º 47, 2003.
- WIEVIORKA, Michel. “O novo paradigma da violência”. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, 9(1): 5-41, maio de 1997.
- ZALUAR, Alba (org.). *Violência e Educação*. São Paulo: Livros do Tatu/ Cortez, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Condomínio do diabo*. Rio de Janeiro: UFRJ/ Revan, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.
- ZALUAR, Alba e LEAL, Maria Cristina. “Violência extra e intramuros”. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 16, n.º 45, fevereiro, 2001.
- ZANTEN, Agnes. “Cultura de rua ou cultura da escola?”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 1, jan./jun., 2000.

## Anexos

### **Anexo 1 – Roteiro de entrevista para os profissionais de educação (direção, coordenação pedagógica e professores)**

1) Falar da trajetória profissional

- informação em geral: escolas por que passou, cargos que ocupou, etc.;
- experiência na escola pesquisa – há quanto tempo está na escola, como começou a trabalhar lá (escolheu, foi transferido), como está sendo esta experiência;
- diferenças entre os locais que trabalha (ou trabalhou);
- desafios, dificuldades, aspectos positivos e negativos da profissão.

2) Como são os alunos nesta escola, como o (a) sr. (a) os definiria?

- em relação às outras escolas que trabalha (ou trabalhou) há diferenças na clientela? (comportamento, rendimento escolar, expectativas).

3) Como são as relações entre os membros escolares?

- como são as relações entre os alunos;
- como são as relações dos alunos com os professores? E demais funcionários?
- como é a sua relação com os alunos?
- como é a relação dos professores entre si? E destes com outros funcionários?
- Como é a relação da família (pais/ responsáveis) com a escola?
- Com é a relação da comunidade em geral com a escola?

4) Como é o bairro onde a escola está localizada?

## **Anexo 2- Roteiro de entrevista para os alunos**

1. Informações gerais: nome; idade; série que está cursando; tempo que estuda na escola; participa do Grêmio ou não; participa de alguma atividade no final de semana na escola
2. Como é estudar esta escola? (Caso tenha estudado em outra escola explorar diferenças)
  - aspectos positivos;
  - aspectos negativos;
3. Quais são as regras, as normas da escola? (o que pode e o que não pode ser feito). Quais as punições para quem desobedece estas regras? Você acha que alguma dessas regras deveria ser mudada?
4. Houve alguma mudança na escola desde que você entrou?
5. Como você avalia a qualidade de ensino na escola?
6. Como você avalia o seu desempenho escolar: péssimo, ruim, regular, bom ou ótimo? Você já repetiu alguma série ou parou de estudar por algum tempo?
7. Como são os professores, no que diz respeito à:
  - tarefa de ensinar;
  - relação com os alunos em sala de aula;
  - a sua relação, em particular, com eles?(Explorar existência de conflitos, discussões, brigas, desrespeito, ameaças. Se sim, quais os motivos, a frequência e o que foi feito nestes casos.)
  - os professores costumam faltar com que frequência? (sempre, às vezes, raramente, nunca)
8. Como são os demais funcionários da escola? Como é a relação destes funcionários com os alunos? Como é a sua relação com eles?
  - direção
  - coordenação
  - inspetora e demais funcionários
  - policiais da Ronda Escolar

(explorar existência de conflitos, discussões, brigas, desrespeito, ameaças Se sim, quais os motivos, a frequência e o que foi feito nestes casos.)

9. Como são os alunos da escola? Como é a relação entre eles?

(explorar existência de conflitos, discussões, brigas, desrespeito, ameaças. Se sim, quais os motivos, a frequência e o que foi feito nestes casos.). Os alunos costumam cabular aula?

10. Você já sofreu algum tipo de agressão na escola? (Se sim, exemplificar)

11. Você já recebeu algum tipo de punição na escola: foi repreendido verbalmente, levou advertência, teve os pais ou responsáveis chamados na escola, levou suspensão ou outro tipo de punição? (Se sim, por quais motivos?)

12. Na escola já houve algum desses problemas:

- alguém vendendo ou usando drogas;
- alguém consumindo álcool;
- alguma ocorrência de roubo ou furto;
- alguém pichando ou depredando o prédio escolar ou algum equipamento da escola;
- algum aluno armado;
- tiroteio no entorno escolar

13. Qual bairro você mora e há quanto tempo?

14. Como é morar nesse bairro?

- aspectos positivos
- aspectos negativos

15. Há violência no bairro? (Explorar a existência de consumo e tráfico de drogas, pessoas armadas, ocorrência de roubos e furtos, ocorrência de homicídios, estupro e outros)

- Você já sofreu algum tipo de agressão, violência no seu bairro?
- (Caso fale da existência da violência no bairro) Esta violência no bairro interfere ou já interferiu de alguma forma dentro da escola?

16. Você tem algum colega ou amigo que já praticou algum tipo de delito: consome ou vende drogas, anda armado, praticou roubo ou furto, já matou ou tentou matar alguém, etc.

17. Você tem colegas ou amigos que já sofreram algum tipo de violência: foram assaltados, foi ferido por arma de fogo, foi ameaçado de morte, foi assassinado, foi ferido por faca, foi estuprada.

18. Além da escola de que outros lugares você frequenta, quais outras atividades você pratica?

- trabalho; atividades comunitárias, atividades religiosas, cursos, outros (pedir para falar um pouco sobre estas atividades e das quais mais gosta)

19. (Voltando um pouco para a questão da escola). O que a escola significa na sua vida?

20. O que você acha que poderia melhorar na escola?

Quais são suas perspectivas para o futuro (e no que a escola está auxiliando?)

# 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](#)