

ILANA LATERMAN

VIOLÊNCIAS, INCIVILIDADES E INDISCIPLINAS NO MEIO ESCOLAR:
UM ESTUDO EM DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA

Florianópolis, 1999

ILANA LATERMAN

VIOLÊNCIAS, INCIVILIDADES E INDISCIPLINAS NO MEIO ESCOLAR:
UM ESTUDO EM DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA

Dissertação apresentada como
requisito parcial para obtenção do título
de Mestre em Educação na Universidade
Federal de Santa Catarina, sob orientação
da Prof^a. Dr^a Nadir Zago

Florianópolis, 1999



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**“VIOLÊNCIAS, INCIVILIDADES E INDISCIPLINAS NO MEIO
ESCOLAR: UM ESTUDO EM DOIS ESTABELECIMENTOS
DA REDE PÚBLICA”.**

Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do Centro
de Ciências da Educação em cumprimento
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 30/04/1999

Dra. Nadir Zago (Orientadora)

Dra. Maria das Dores Daros (Examinadora)

Dr. Yves de La Taille (Examinador)

Dra. Célia Regina Vendramini (Suplente)

Prof^ª Dra. Edel Ern
Coordenadora PPGE/CED/UFSC

Ilana Laterman

Florianópolis, Santa Catarina, abril de 1999.

Violências, incivildades e indisciplinas no meio escolar:

Um estudo em dois estabelecimentos da rede pública

A violência no meio escolar é um fenômeno contemporâneo, próprio das novas configurações sociais. O significado da violência vai além dos fatos em si; trata-se muito mais de identificar a interpretação dos fatos. Neste sentido, este trabalho investiga o que é e como se manifesta a violência escolar para professores e alunos de 5ª a 8ª série em dois estabelecimentos de ensino da rede pública estadual na cidade de Florianópolis.

Esta pesquisa, de tipo etnográfico, realizou-se durante o segundo semestre de 1997. Para a coleta de dados foram feitas observações cotidianas, entrevistas e questionários com professores, alunos, especialistas e diretores.

O termo 'violência' não é um conceito absoluto. Ao longo da história da humanidade adquiriu diferentes conotações, relativas, sobretudo, aos padrões morais e valores sociais vigentes em cada época.

Nas escolas estudadas, as incivildades dão o tom do cotidiano e expressam não só os paradigmas do modelo sócio-político-econômico vigente, como também as configurações próprias de cada estabelecimento.

Em meio ao sentimento de caos do cotidiano escolar buscamos esclarecer a dinâmica das ocorrências a partir de três óticas: indisciplinas, incivildades e violências.

A discriminação das manifestações de violência tem por objetivo a aproximação do real para instrumentalizar a reflexão sobre educação.

Violencia, incivildades e indisciplina en el medio escolar:

Un estudio en dos establecimientos de la red pública

La violencia en el medio escolar es un fenómeno contemporáneo, propio de las nuevas configuraciones sociales. El significado de la violencia va más allá de los hechos, se trata, en realidad, de identificar la interpretación de los mismos. En esse sentido, este trabajo investiga que es y como se manifiesta la violencia escolar para profesores y alumnos de 5° a 8° grado en dos establecimientos de enseñanza de la Red Pública Estadual en la ciudad de Florianópolis.

Esta investigación, de tipo etnográfica, se realizó durante el segundo semestre de 1997. Para la colecta de datos se realizaron observaciones diarias, entrevistas y cuestionarios con profesores, alumnos, especialistas y directores.

El término “violencia” no es un concepto absoluto. A lo largo de la historia de la humanidad adquirió diferentes connotaciones, relativas, sobretudo, a los padrones morales y valores sociales vigentes en cada época.

En las escuelas estudiadas las incivildades dan el tono de lo cotidiano, y expresan no solo los paradigmas del modelo sócio-político-econômico vigente, si no además las configuraciones propias de cada establecimiento.

En medio del sentimiento de caos de la cotidianeidad escolar buscamos aclarar la dinámica de las manifestaciones a partir de tres óticas: indisciplina, incivildad y violencia.

La discriminación de las manifestaciones tiene como objeto la aproximación a la realidad para instrumentalizar la reflexión sobre la educación.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	6
CAPÍTULO I	
TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E NOVA ORDEM MORAL.....	8
PARADIGMAS DA SOCIEDADE LIBERAL.....	10
INDIVIDUALIDADE / SOCIEDADE.....	15
DEFINIÇÕES DA VIOLÊNCIA.....	17
VIOLÊNCIA E JUVENTUDE.....	23
VIOLÊNCIAS NO MEIO ESCOLAR.....	28
PROCESSO CIVILIZATÓRIO, INCIVILIDADES E CIDADANIA.....	35
CAPÍTULO II	
QUESTÕES DE PESQUISA E SUA METODOLOGIA.....	42
CAPÍTULO III	
APRESENTAÇÃO DAS ESCOLAS.....	51
ESCOLA 1.....	51
<i>Os professores da Escola 1 e suas apreciações sobre o estabelecimento</i>	57
ESCOLA 2.....	66
<i>Os professores da Escola 2 e suas apreciações sobre o estabelecimento</i>	69
O OLHAR DOS ALUNOS SOBRE SUAS ESCOLAS.....	75
<i>Os alunos e as violências nos estabelecimentos</i>	96
CAPÍTULO IV	
INDISCIPLINAS, INCIVILIDADES E VIOLÊNCIAS: UMA INTERPRETAÇÃO.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
BIBLIOGRAFIA.....	151

INTRODUÇÃO

A violência contemporânea é notícia diária na mídia e ocorre em países ricos e pobres, no hemisfério norte e no sul, no Oriente e no Ocidente, nas diferentes culturas, classes sociais, etnias, idades. São atos de violência as guerras entre nações, os conflitos internos de uma nação, os conflitos políticos, étnicos, e tantos outros organizados por facções radicais, em defesa das mais diferentes posições políticas e ideológicas. Também são violências os abusos de poder, os desmandos autoritários, a arrogância e a tortura das polícias e dos exércitos. São violências a negação dos direitos humanos, as injustiças sociais, o racismo, a privação à liberdade de expressão, de religião, do exercício de uma cultura. São violências a exclusão social e a vida em condição indigna.

A violência contemporânea expressa-se ainda na violência entre indivíduos, nas relações pessoais, dentro da família, contra a mulher, o velho, a criança. Também são atos de violências as infrações da lei, o roubo, o assalto, o seqüestro, o assassinato, o estupro. Alguns atos de violência são óbvios, como os crimes hediondos, outros, como o trânsito, a poluição, o desemprego são mais sutis.

Este trabalho, que versa sobre a violência num mundo repleto de agressões, não tem a intenção de explicar o mundo das violências em geral, mas de tentar compreender aquelas que se manifestam nas instituições escolares. Ao longo desta pesquisa, a idéia de violência no meio escolar foi se transformando num eixo de compreensão ao mesmo tempo do meio escolar e dos significados próprios de 'violência' neste contexto.

O material empírico que apoiou este estudo foi obtido a partir de uma pesquisa realizada durante o ano de 1997 em duas escolas da rede pública estadual de Florianópolis, com alunos e professores de 5ª a 8ª série. Além de tentar apreender as manifestações consideradas violentas, investigamos sua importância nos estabelecimentos e seu significado para os sujeitos envolvidos.

Longe de buscar culpados e vítimas, indivíduos e sociedade são entendidos em sua interdependência. Procuramos, portanto, fugir aos julgamentos que o tema pudesse conduzir.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos:

1º- Apresenta a revisão bibliográfica com o intuito de contextualizar o tema desta dissertação. Inicialmente, procuramos discutir a questão dos valores sociais e das relações indivíduo – sociedade. Apresentamos, então, considerações a respeito do termo ‘violência’ e das relações contemporâneas entre juventude e violência urbana. Finalmente, situamos as pesquisas realizadas no meio escolar e as concepções de processo civilizatório, incivildades e cidadania, usadas neste trabalho.

2º- Apresenta as questões metodológicas. Neste capítulo, explicamos nossas opções metodológicas e o perfil desta pesquisa, de tipo etnográfico. Esclarecemos o caminho percorrido, desde a formulação da problemática até a realização deste estudo.

3º- Apresenta os resultados obtidos. Nesta parte do trabalho, realizamos análises descritivas dos dados quantitativos e qualitativos coletados em campo. Partimos da caracterização das escolas, considerando as apreciações de seus alunos e professores, e aproximamo-nos das questões de violência e incivildade.

4º- Apresenta análises, reflexões e conclusões. A partir da pesquisa bibliográfica e empírica, procuramos apreender os fenômenos das violências e incivildades em diversos eixos de análises.

CAPÍTULO I

TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E NOVA ORDEM MORAL

A sociedade humana é construída historicamente; conseqüentemente, os costumes, as instituições, a linguagem, a estrutura social e política, a moralidade, mudam ou sofrem transformações segundo os diferentes momentos de cada sociedade. O valor 'positivo' ou 'negativo' da violência, bem como de qualquer outra expressão humana, encontra suas bases na complexa teia de paradigmas presentes na sociedade. Estes paradigmas, referenciais para a justiça, para as condutas sociais, para as políticas públicas, representam, dentro da sociedade, certas camadas ou grupos. Co-existem nas sociedades em geral, e especificamente na sociedade brasileira hoje, diversas éticas, preceitos morais e valores que norteiam, embora não determinem, as ações individuais e grupais. As diferentes opiniões, valores, formas de ver o mundo, estão inscritas, no entanto, num esquema referencial dominante. O esquema referencial dominante é a proposta política e social daqueles que governam a nação, é o pensamento hegemônico divulgado pela mídia exaustivamente, expresso nas políticas públicas e nas instituições sociais. As outras propostas sociais são comparadas como opostas ou como identificadas com estes valores.

As novas gerações chegam ao mundo e se deparam com a estrutura social, política, econômica e cultural existente, e com os valores que as legitimam. A vida em sociedade é, no entanto, dialética e as novas gerações também se deparam com os valores que legitimam as transformações, valores que se opõem à ordem estabelecida de forma construtiva.

Na ação cotidiana, o homem social pauta-se por uns e outros valores (hegemônicos e contra-hegemônicos). Este trabalho, que versa sobre violências nas escolas, refere-se às condutas sociais de seus habitantes¹. Tais condutas traduzem, entre outros fatores, os valores socialmente construídos e disponíveis. A ponte entre a conduta social dos jovens e os valores socialmente disponíveis são a socialização e a educação, em seu sentido amplo. Segundo Elias (1994; p. 182):

Os problemas decorrentes da adaptação e modelação de adolescentes ao padrão dos adultos - por exemplo, os problemas específicos da puberdade em nossa sociedade civilizada - só podem ser compreendidos em relação à fase histórica, à estrutura da sociedade como um todo, que exige e mantém esse padrão de comportamento adulto e esta forma especial de relacionamento entre adultos e crianças.

Neste sentido é que tratamos neste trabalho dos valores presentes na sociedade em que vivemos, a sociedade neoliberal. Os valores divulgados e principalmente praticados socialmente são parte da constituição dos indivíduos, das relações que estabelecem e, portanto, deste fenômeno da violência entre os jovens e especificamente das violências nas escolas. Não há como pensar a respeito dos jovens na escola sem nos remetermos ao contexto socioeconômico; por outro lado, não há como explicar a vida dentro da escola apenas a partir deste contexto.

Inicialmente, serão abordados os valores que caracterizam a sociedade neoliberal: o individualismo, o consumismo, o mercantilismo e a meritocracia. Em seguida, trataremos da questão da configuração da individualidade. A segunda parte deste capítulo discutirá os conceitos de violência, a relação entre os jovens e a violência no Brasil atual.

¹ Habitantes da escola, para fins deste trabalho, refere-se a todos aqueles que vivem o cotidiano do estabelecimento: professores, alunos, diretor, funcionários.

Paradigmas da sociedade liberal

Segundo Bellamy (1994), as origens do liberalismo, representadas pelo pensamento de Adam Smith, Locke, Spencer e Mill, estão pautadas em duas teses, uma filosófica e outra social, que, juntas, propõem um liberalismo ético. A essência da tese filosófica prioriza a liberdade individual, mas esta liberdade individual deve ser regulada por uma proposta social em que seja possível equilibrar a coexistência do conjunto de liberdades individuais, harmonizando os planos de vida individuais. É uma proposta social meritocrática, que valoriza o empenho e a capacidade no trabalho, pressupondo cidadãos responsáveis e autoconfiantes que, segundo o autor, “*livremente entravam em acordo um com o outro para proveito mútuo e eram movidos por uma ‘mão invisível’ rumo a um aperfeiçoamento individual, social, material e moral*” (Bellamy, 1994; p. 12)

Na concepção daqueles primeiros teóricos, a sociedade utópica pressupunha ainda relações de mercado entre forças iguais, negociáveis, auto-reguladoras.

¶ Na prática, a economia de mercado deu origem a uma série de grupos com interesses conflitantes ao invés da harmonização dos interesses pessoais, além de desigualdades de poder de negociação frente aos monopólios e a grandes grupos econômicos. Os liberais éticos, ainda segundo Bellamy (1994), condenavam a busca do lucro que desequilibraria a relação reguladora de oferta-procura. No entanto, o lucro passou a reger as relações de trabalho e o governo, que deveria equilibrar o mercado e promover o bem social, a partir do sufrágio universal se viu palco dos conflitos sociais que ele deveria estar administrando.

Como decorrência dos rumos que as relações político-econômicas tomaram, configurou-se uma sociedade com desigualdades entre os cidadãos e uma excessiva valorização do dinheiro. Também no Brasil estas características estão presentes. Santos (1996/1997) define a democracia atual em nosso país como uma democracia de mercado. O central não é o homem, mas o mercado. Considera que, embora exista o discurso dos direitos humanos, este discurso não tem sido acompanhado do discurso do direito de cada homem. O autor vai mais longe e afirma que:

O centro do Universo deixa de ser o homem para ser o dinheiro, não o dinheiro produtor, mas o dinheiro em estado puro, com seus sacerdotes, que são os banqueiros, seus templos que são os bancos. Nessa concepção da sociedade, no mundo e, sobretudo,

neste país, o homem é residual. A democracia de mercado impõe a competitividade como norma central, uma competitividade obtida através de normas privadas que arrastam as normas públicas. (Santos, 1996/1997; p.138)

No atual processo de globalização, ainda segundo Santos, as técnicas também ocupam seu espaço através da força: as técnicas mais fortes se impõem e tiram o espaço das outras técnicas. A competitividade legitima a meritocracia e juntas legitimam os processos de exclusão social: o mercado precisa apenas dos melhores, e aqueles que não são os fortes são desconsiderados.

Assim, o individualismo, os interesses pessoais e os lucros deram o tom deste liberalismo na prática. Se, na realidade, as forças políticas de diferentes cidadãos são efetivamente diferentes, a idéia do mérito, do empenho e competência no trabalho como determinante do sucesso individual ainda permeia a sociedade, especialmente a escola e os valores educacionais. Além disso, o conceito de sucesso está completamente arraigado no dinheiro, no lucro, nos bens de consumo.

O individualismo contemporâneo pode, por paradoxal que pareça, ser um individualismo de grupo. Mas pode ser um mero individualismo, em que prevalecem os interesses próprios custe o que custar. De La Taille (1996), referindo-se às teorias de Sennett e outros, expõe que as análises do homem pós-moderno apontam para o declínio do homem público. Este homem sofre de

...tirantias da intimidade (...) Interessa-se apenas pelo que diz respeito à sua personalidade, aos seus afetos, impulsos, idiossincrasias. (...) Não lhe interessa a sociedade, apenas seu pequeno grupo de amigos; não o sensibiliza a história, apenas pensa na sua história biográfica (...) empenha-se em garantir sua liberdade, em geral medida em termos de capacidade de consumo e orgasmo. (De La Taille, 1996; p.18)

Este individualismo exacerbado dificulta as negociações da convivência social no dia a dia, fazendo com que os sujeitos sociais não ponderem as necessidades e desejos particulares em relação às necessidades do espaço público. Dialeticamente, a luta por projetos individuais pode identificar-se com outros projetos de interesses privados e criar algum projeto de base coletiva. Assim, as necessidades particulares podem ser um dos elos

para um compromisso coletivo, ou pelo menos grupal. Isto ocorre, por exemplo, entre os grupos de vítimas de acidentes de trânsito, de pais e amigos dos portadores de deficiências físicas, daqueles que lutam pela causa das baleias, entre outros. Criam-se grupos de intervenção cidadã no espaço público.

O mercantilismo se expressa na mobilização pública e privada em torno da produção, do consumo e, especificamente, do dinheiro. Segundo Kurz (1995), a sociedade moderna organizou sua reprodução na forma de um sistema produtor de mercadorias. A mercadoria e o dinheiro, que antes ocupavam um espaço limitado dentro da sociedade, passaram agora (na modernidade) a ocupar o lugar central. O mesmo autor diz que esta situação *“nos transformou a todos em pessoas que ganham dinheiro, que transformou todo mundo num sistema de economização abstrata, de aproveitamento do dinheiro.”* (Kurz, 1995; p 216)

Ainda que os valores éticos de fraternidade, solidariedade, justiça e liberdade sejam continuamente reafirmados em discursos e em algumas práticas, o lugar que o dinheiro e as mercadorias ocupam em nossa sociedade é privilegiado e confundem-se ora como bens de troca ou facilitadores para que se alcance alguma meta, ora passam a ser objetivos em si, valores por si mesmos.

A meritocracia aponta para a responsabilidade que cada cidadão tem com seu futuro. No entanto, o mérito pessoal não é o fator determinante do sucesso. No caso da escolaridade, vários estudos analisam a repetência e a evasão como fruto de questões sociais e educacionais em oposição à idéia de que a escolarização completa e efetiva do aluno depende apenas de seu esforço pessoal². Por outro lado, a crença de que é pelo próprio esforço e com as próprias armas que se pode “ser alguém”, autoriza aos mais fortes que usem da força, aos mais espertos, que usem da esperteza, enfim, que cada um seja por si e faça alianças para conquistar seu espaço.

Entender o momento econômico também é importante para compreendermos a inserção dos jovens na escola e na sociedade. A interpretação que o jovem faz de seu futuro é bastante vinculada às condições socioeconômicas do país. Haverá emprego? Vale a pena acreditar na escolaridade? Qual o modo eficaz de os pais garantirem um futuro adequado para os filhos? Para os fins deste trabalho, interessa mais o “clima” derivado do momento

² Para mais referências sobre este tema, ver Patto (1993), Vale (1992), entre outros

político, social e econômico do que propriamente a análise econômica. E é sobre este “clima” que segue esta reflexão.

A civilização, como a vemos hoje, alcançou avanços na tecnologia, na saúde, na informação, nas ciências em geral e nas comodidades da vida cotidiana. Paradoxalmente, estes avanços, no contexto da estrutura social vigente, que concentra poder e privilégios, não só trazem benefícios como também estimulam o clima de insegurança.

Alguns autores têm mostrado que existe um tom de “fim” no ar. Fim de século, fim da utopia, fim do ambiente. Segundo Kurz (1994), nesta década encerramos os séculos XVIII, XIX e XX, ou seja, encerramos a história da modernização. Para o autor, pós-modernidade é um conceito vazio, porque o moderno é o contemporâneo, não há nenhum outro conceito que verdadeiramente represente uma era que está além de sua contemporaneidade. Teríamos atingido o fim da história moderna. Este raciocínio nos levaria a acreditar que a partir da modernidade o progresso só pode ser essencialmente técnico e científico, não há nada de novo. Mas para o autor esta é uma falsa afirmação, uma vez que estamos vivendo essencialmente algo novo, e nisto se incluem as catástrofes, o sentimento de ameaça.

A crise do socialismo é evidente, mas há também a crise do capitalismo, fruto da existência de potências que fugiram ao controle social e que passam a caracterizar nossa sociedade como uma sociedade de produção; então tudo se volta para esta necessidade produtiva, acima até do bem-estar geral. Além disso, há uma crise de identidade das nações, pois as potências econômicas e a lógica da sociedade de produção criaram a situação de globalização.

Vivemos a crise social e ecológica e também uma falta de referencial para criticar a sociedade existente, pois a teoria marxista, até então usada para esta finalidade, se mostrou na verdade como parte da modernização, já que também partia do conceito de mercadoria. Mandel (1995) diz que a pergunta que fazemos a respeito do futuro

...refere-se à da sobrevivência não somente das civilizações, mas à sobrevivência física da humanidade. Há perigos gravíssimos, perigos ecológicos, sociais,

econômicos, políticos, e há (...) uma visão demasiado, digamos, angelical desses perigos em um grande número de ambientes (...). Creio que devemos estar conscientes do fato de que não temos tempo ilimitado para evitar estas catástrofes. (Mandel, 1995; p. 213)

José Paulo Netto (1995) resume em um parágrafo o momento atual de crise global, na mesma perspectiva de Kurz e Mandel. Escreve o autor:

Com efeito, um esquemático resumo dos impasses atuais indica, como assinalou um experiente historiador, três feixes problemáticos fundamentais e imediatos: 'o crescente alargamento da distância entre o mundo rico e o mundo pobre (e provavelmente, dentro do mundo rico, entre os seus ricos e os seus pobres); a ascensão do racismo e da xenofobia; e a crise ecológica'. Esta crise global só será solucionada com respostas positivas a estes nós problemáticos- ou se desenvolverá no sentido da regressão, que aponta para a barbarização da vida social. (Netto, 1995; p. 189)

Assim vemos que para estes teóricos o presente se faz ameaçador, com importantes desafios humanistas a serem resolvidos. Tais desafios são resultantes dos próprios princípios e arranjos do modelo sócio, político e econômico vigente. Sob o clima das ameaças sociais e ecológicas, no quadro referencial macrossocial é que ocorrem as negociações cotidianas, as relações microssociais, as interações sociais.

Elias (1994) demonstra que a civilização dos costumes ao longo de muitos séculos é decorrente de arranjos sociais que vão sendo feitos a partir dos interesses econômicos e dos contratos sociais. Para o autor, o termo civilização, que é um termo francês, implica esta idéia de que se chegou a um patamar superior, a sociedade civilizada - no caso a Francesa, em primeiro lugar, e a qual as outras elites tenderam a copiar- atingiu o estágio de "estar pronta". Resta então expandir esta civilização pelo mundo, para que todo o mundo seja civilizado, o mais será uma questão de refinamentos. Aprofundando, o autor vai mostrando que há uma sociogênese dos costumes e da civilização, pautada nas mudanças históricas, econômicas, sociais e portanto também políticas. A civilização não implica progresso no sentido de melhoria e não tem um único sentido, podendo passar por momentos aparentemente regressivos que, na verdade, pertencem a uma dada circunstância histórica, não sendo idênticos a nenhum momento anterior. A psicologia do homem, seus hábitos,

valores e costumes vão, neste processo civilizatório, sendo construídos a partir do modo de vida da época. E o modo de vida deriva de necessidades econômicas, políticas e sociais.

Diferentes arranjos e negociações cotidianas ocorrem simultaneamente. Podemos perceber na sociedade em geral não só movimentos de manutenção dos valores e da estrutura social hegemônica, mas também movimentos de novas propostas sociais. Estas novas propostas sociais baseiam-se na solidariedade, na oposição às injustiças sociais, na cidadania. Estes movimentos partem da sociedade civil organizada, e podemos citar como exemplos as ONGs (Organização Não-Governamental), as campanhas contra a violência (paz no trânsito, sou da paz), as campanhas de solidariedade civil (contra a fome, em favor dos menores de rua), que fazem parte do cotidiano brasileiro e são divulgados pela mídia. Existem ainda arranjos entre empresas privadas, economicamente inseridas, e campanhas sociais, mediadas por organizações apropriadas (Abrinq; Fundação Boticário, Fundação Roberto Marinho), que destinam verbas a projetos nas áreas de educação, cultura, meio ambiente.

Os diversos valores co-existem na cultura e o ser humano vai criando um modo próprio de ser a partir de sua interação com várias influências, entre outras, da educação direta, formal, dos valores que passam pela mídia, pelos modos das condutas sociais, pelo “ar” (influências cujos mecanismos passam despercebidos da consciência). É neste sentido que este trabalho não adere à explicação determinista dos fatores sociais, de uma relação de causa e efeito.

Individualidade / Sociedade

Como propõe Elias (1994; p.26), *“A sociedade não apenas produz o semelhante e o típico, mas também o individual”*. Isto significa que cada indivíduo, ou cada entidade social, como, por exemplo, um estabelecimento de ensino, é único e sua unicidade é resultado da forma como, historicamente, este indivíduo foi se relacionando com os outros indivíduos e com a sociedade em geral. O autor explica que:

Somente através de uma longa e difícil moldagem de suas maleáveis funções psíquicas na interação com outras pessoas é que o controle comportamental da pessoa atinge a configuração singular que caracteriza determinada individualidade humana. Somente através de um processo social de moldagem, no contexto de características sociais específicas, é que a pessoa desenvolve as características e estilos comportamentais que a distinguem de todos os demais membros de sua sociedade. (Elias, 1994; p. 153)

Elias propõe que os termos individualidade e sociedade são, ou têm sido, entendidos como uma antinomia. Embora a nossa experiência de vida mostre que indivíduo e sociedade são quase inseparáveis, as teorias não têm conseguido unir os dois termos dando-lhes um significado novo. A sociedade, para o autor, não é apenas a soma dos indivíduos, mas é o modo como estes indivíduos, com suas características únicas decorrentes das próprias relações sociais, relacionam-se e propõem a sociedade no dia-a-dia. Segundo o autor:

O que nos falta- vamos admiti-lo com franqueza- são modelos conceituais e uma visão global mediante os quais possamos tornar compreensível, no pensamento, aquilo que vivenciamos diariamente na realidade, mediante os quais possamos compreender de que modo um grande número de indivíduos compõe entre si algo maior e diferente de uma coleção de indivíduos isolados: como é que eles formam uma 'sociedade' e como sucede a essa sociedade poder modificar-se de maneiras específicas, ter uma história que segue um curso não pretendido ou planejado por qualquer dos indivíduos que a compõem. (Elias, 1994; p. 16)

Para compreendermos o fenômeno das violências nas escolas, portanto, não buscamos causas nas individualidades ou culpas exclusivas do sistema. Procuramos, ao contrário, entender a dinâmica em que o indivíduo se faz no social e o social se faz na interdependência dos indivíduos.

Ainda segundo Elias (1993; p. 264): *"A dinâmica da interdependência (...) mantém o homem em movimento e pressiona na direção de mudanças em suas instituições e, na verdade, na estrutura global de suas configurações"*.

É esta relação de interdependência entre os homens que vai caracterizando tanto a dimensão social quanto a individual. O autor deixa claro que os diversos fatores, econômicos, de produção, de poder e consumo, não se relacionam em termos de superestrutura e secundários, não há uma causa única para os fenômenos sociais e

individuais. É a inter-relação dos diversos fatores, sua inseparabilidade, que melhor explica a história do indivíduo e da sociedade.)

(Para nos aproximarmos do tema da violência e da violência no meio escolar em especial, consideramos os paradigmas do modelo econômico e social vigente a partir dos valores sociais hegemônicos, e a circunstância do momento histórico de crise quanto ao clima de insegurança a ela (violência) associado. Esclarecemos, ainda, que esta contextualização leva a diferentes atuações sociais, uma vez que a individualidade dos atores é muito mais do que a soma dos fatores.)

Este estudo, que trata do tema da violência na escola, estaria incompleto se não fosse buscar na literatura algumas definições para o uso social do termo “violência”. O próximo capítulo trata justamente de conceitos a respeito da presença social da violência, comparando-os, inclusive, com os de outras sociedades, para que possamos perceber o quanto violência e sociedade têm sido, ao longo da história da humanidade, inseparáveis.

Definições da violência

Um trabalho a respeito da violência, seja este em que campo for, exige algumas considerações iniciais a respeito do significado atribuído a este termo. No senso comum, a palavra violência é bastante utilizada e geralmente vem carregada de uma valoração negativa. O oposto de “violência”, no cotidiano, é “paz” (embora o oposto de paz não seja somente violência). As campanhas que se opõem à violência no trânsito, no lar, ao terrorismo, têm slogans como “paz no trânsito”, “resistência pacífica ou não-violenta”, etc... Já que paz tem este significado do bem, no senso comum seu oposto conota algo negativo, indesejável. No entanto, nos campos da investigação em Educação, em Sociologia e Antropologia, há uma busca para a compreensão do significado da violência em diferentes situações. O termo violência vira plural, são as diversas manifestações da violência que se procura entender.

Antes de mais nada, é importante lembrar que o significado de violência tem variado não só em função do contexto a que se aplica, como também das normas morais, éticas e da própria história e da cultura da sociedade. Segundo Debarbieux (1996; p. 4), os crimes de

assassinato entre as classes desfavorecidas não eram tão duramente penalizados até o final do século passado, em comparação com os crimes de roubo de um empregado. Pensando em nossa própria sociedade, até recentemente, os crimes de marido contra mulher, quando justificados pela “honra”, eram considerados legítimos.

É inegável, pelo menos na história do Ocidente tal como a conhecemos, a presença da violência tanto no cotidiano quanto nos “grandes momentos”, naqueles momentos eleitos pelos estudiosos como marcos históricos. Talvez pudéssemos até pensar a História como a história dos violentos, sempre na busca de saber quem “ganhou” e quem “perdeu”, indicando uma clara contradição pelo menos entre dois grupos.

Tanto na evolução do indivíduo, desde o seu nascimento até a idade adulta, quanto na evolução das sociedades, o que se observa é um aumento da importância e da capacidade do diálogo para resolver conflitos, uma maior possibilidade de negociação entre as partes, uma negação, pelo menos no discurso, da violência como modelo para a solução dos problemas, o enaltecimento da tolerância para com as diferenças. Não se trata da enorme distância que há entre esta ética racional e a prática social dos mesmos governos que têm em suas leis tais moralidades. Mas há um código ético escrito e abalizado, incluindo a existência de organizações como a ONU, Unesco e até as organizações não-governamentais, que propõe soluções pacíficas para os grandes temas mundiais. Os atos de violência como solução para conflitos e diferenças vêm sendo substituídos pela capacidade simbólica do homem, pela capacidade de representar por meio de palavras, gestos e ações não violentas as situações e elaborá-las neste nível simbólico de compreensão.

Convivem em nossa sociedade então situações de violência inegável, seja qual for o referencial que se use, e situações de soluções não-violentas. Mesmo assim, a violência aparece em alguns momentos da História como necessária, como a culminância do momento de transformação ou até, se pensarmos na violência do Estado, como mantenedora do status quo. A violência contra o indivíduo violento que, por exemplo, mata, estupra, pode ser vista por muitos sujeitos, em geral pacíficos, como indispensável para a ordem social. A violência rebelde pode ser admirada por muitos. Dentro deste quadro cheio de contradições com relação ao valor moral da violência, encontramos alguns autores que, preocupados com a questão, contextualizam o termo e lhe conferem significado específico.

Adorno (1994), referindo-se à nossa sociedade brasileira contemporânea, com um passado recente de ditadura, dá ao termo violência a ênfase nos direitos humanos, uma abordagem da violência enquanto transgressão aos direitos da cidadania. Estes direitos referem-se à integridade física do indivíduo, à igualdade perante a lei, à liberdade de pensamento e convicção, como também ao direito de não estar sujeito à vontade de outrem, aos direitos coletivos (associações, etc...) e sociais (saúde, educação, maternidade, etc...) e incorpora, ainda, os direitos humanos nas relações privadas; o direito das categorias, tais como a mulher, a criança, o idoso. A violência contra a criança em nossa sociedade, segundo o autor, refere-se aos espancamentos em casa, à fome, aos assassinatos de crianças de rua.

Ao longo da existência humana, a violência tem exercido papéis diferentes, tanto no que diz respeito à sobrevivência do indivíduo quanto na estruturação social do grupo de indivíduos. O aspecto positivo da violência, enquanto mantenedora de organização social de determinadas sociedades, e também seu papel como desestruturadora de antigos sistemas sociais para a construção de novos sistemas são tratados a seguir a partir de autores das Ciências Sociais e da Antropologia.

Em muitas sociedades, o sacrifício, seja de seres humanos ou de animais, faz parte dos rituais sagrados. Este sacrifício é em si mesmo um ato de violência. Girard (1981) procura explicar a lógica destes rituais no contexto social, buscando a relação entre a violência que eles contêm e a violência “laica”, comum, não-sagrada.

Segundo o autor, numa situação social livre, sem qualquer controle, existe um risco imenso em relação a um ato de violência qualquer: o desejo de vingança. Neste sentido, a partir da violência contra um membro do grupo, a “família”- ou o seu equivalente - vingase. A esta vingança responde a outra parte, a outra família, com vingança. Esta cadeia de vinganças pode desestabilizar a sociedade de tal forma que se faz necessário algum mecanismo que interrompa esta cadeia de violências indesejadas.

O ritual sagrado do sacrifício escolhe uma vítima “inocente”. A vítima a ser sacrificada não realizou qualquer ato de violência, ela não é culpada de nada. Esta vítima é pura e, portanto, não sujeita a vingança; ela não representa qualquer facção dos “cidadãos” da tal sociedade, ela tem em si características que a tornam não-identificável com causas específicas dentro do grupo. Comete-se a violência contra esta vítima, colocando o desejo

de violência existente naquela sociedade humana, mas de tal forma que esta violência não vá gerar outras, não sirva de lógica de violência e não justifique qualquer outra violência. O sacrifício desta vítima é sagrado e não se vincula às diferenças humanas.

Em nossa sociedade, de acordo com o autor, a justiça assume o papel de vingadora soberana, acima das questões pessoais, onde a vítima é o próprio culpado, que paga de acordo com o que fez. Não há contra quem seus parceiros exercerem a vingança, já que a justiça é soberana, é legítima. Assim, a violência legítima do sagrado e da justiça se sobrepõe à violência ilegítima do ato pessoal e antecipa outras violências, quebrando o elo da lógica da vingança. Quando as pessoas aceitam que existe um diferente, aquele que será vítima da violência do grupo, e se une em torno disso, constrói o outro e o nós, e nesse sentido constrói o grupo, funda o grupo.

Para Clastres (1977), nas sociedades primitivas a guerra faz parte da sociedade de tal modo que seria difícil pensar ou entender aquela sociedade sem levar em conta a presença desta forma de violência.

Segundo o autor, as sociedades primitivas são permeadas por uma lógica da fração, da dispersão. Por este motivo, para uma sociedade primitiva conseguir se estruturar como uma, ela se utiliza da figura do outro, do estrangeiro, do inimigo. Esta diferença entre o seu próprio grupo e os outros revela-se, inclusive, quanto a seus aliados. Mas é por ter inimigos que esta sociedade precisa de aliados, não há um desejo de identidade com estes. Os aliados podem mudar conforme a situação, e o grau de confiança que se pode depositar num aliado é limitada, principalmente ao próprio fato que gerou a aliança. Para se garantir tendo mais aliados, o que torna uma sociedade potencialmente em guerra mais segura contra seus inimigos, as sociedades primitivas se utilizam das trocas, inclusive de mulheres. É a violência da guerra que funda e estrutura as relações político-sociais em tais circunstâncias.

A guerra em si é inevitável, tanto quanto necessária para a organização social. A sociedade primitiva é a sociedade da multiplicidade. Não há lugar para a presença de algo que pudesse significar "Estado", que exerceria o poder sobre os outros. Para que a tendência de desagregação, própria das sociedades primitivas, não se realize, existem mecanismos que garantem a identidade da sociedade enquanto Um (um ser coletivo), enquanto Nós. Estes mecanismos têm que garantir, além de união, a autonomia dos indivíduos e da sociedade. É, portanto, uma sociedade para a guerra, pois a guerra estrutura

interna e externamente este modo de ser. No embate com os inimigos, garante sua autonomia e sua identidade, e para enfrentar seus inimigos estabelece alianças, casamentos, trocas.

Maffesoli (1987) trata a questão da violência como constituinte da sociedade, parte mesmo da ordem social; a violência com um lugar definido e estruturante. Apesar de sua anomia aparente, a violência garante um movimento social de ordem, seja da manutenção da ordem dada, seja da antecipação de uma nova ordem.

Exatamente pelo fato de a violência estar potencialmente presente em qualquer relação humana, mesmo naquelas de intimidade e confiança pode vir a irromper um ato violento; é por sua presença como uma sombra permanente que o mundo social precisa ser negociado o tempo todo. A possibilidade da violência cria a necessidade do estabelecimento de normas de convivência e se estrutura o social tal como o conhecemos hoje. Esta negociação implica a ritualização da violência. O autor cita como exemplo as regulamentações das armas e meios de luta, os direitos humanos, os duelos e as competições esportivas. Estes rituais expressam uma luta de *“todos contra os outros”*. A violência, destacada de sua essência ritualística e conjugada com a razão, também se expressa numa luta de *“cada um contra todos”*, uma atomização representada pela criminalidade, pela *“agressividade mesquinha e cotidiana”*.

* Ainda de acordo com Maffesoli, a violência aparece em nossa sociedade de três modos diferentes: a violência dos poderes instituídos, ou seja, a violência do próprio Estado; a violência anômica, que é aquela dos dissidentes; a violência banal.

A violência dos poderes instituídos é legitimada pela própria sociedade. Uma vez que a violência é tida como um mal a ser evitado, ela é monopolizada pelo Estado de modo a garantir uma sociedade não-violenta. O Estado pretende gerir a vida individual, normatizando e impondo uma ideologia da segurança, do terror pela violência. O policiamento aumenta, a tentativa de controle para que tudo fique como está justifica os atos de totalitarismo. O individualismo possibilita melhores resultados para a intervenção do Estado na vida de seus cidadãos e a atomização, ao contrário de garantir uma vida individual criativa e própria, serve para a assepsia social. Preocupado em resolver as questões básicas do seu cotidiano e alheio ao processo coletivo, cada um deveria incorporar os valores estabelecidos sem qualquer questionamento. No entanto, o presente é incoerente,

imprevisível, o acaso não é planejável e esta atitude totalitarista em algum momento vem a fracassar.

A violência anômica é a manifestação do desejo de viver o presente, um protesto contra o que não é um eterno presente em oposição à incerteza do que será o futuro. Trata-se aqui das condutas dissidentes, onde entram os atos marginais, o pensador maldito, o revolucionário, uma forma criativa qualquer que se oponha claramente aos valores, à norma. Sua conduta implica a destruição do que já está aí imposto, mas também a construção do que ainda não está dado. É uma violência promissora, que traz em si a semente do que virá a ser, de tal modo que esses incompreendidos em sua própria época passam a ser referência no momento seguinte.

A violência banal é a resistência cotidiana às imposições determinadas pelo controle social. Ela não se faz de grandes atos, mas dos pequenos encontros do cotidiano, do uso do silêncio e da fala, do riso, da solidariedade. Faz-se a partir da idéia comunitária, decorrente da partilha de um território real ou simbólico. Da identidade destes grupos, que, mesmo com sua inconstância, afirmam uma diferença da imposição social. É o modo pelo qual a maioria silenciosa, o povo em geral, esta categoria que tem sido admitida como alienada, toma as rédeas de seu presente, atuando sem alarde na teia social a seu próprio modo, que implica solidariedade, compartilhar com o outro, gerar valores e vida social diferentes daquelas regras delimitadas pelo controle social. É uma desestruturação dos planos de um presente e de um futuro garantidos e desejados pelas instituições estabelecidas, mas a constituição de um presente vivo e inesperado, tecido no dia-a-dia das relações sociais.

* O que os autores citados acima têm em comum? Embora trabalhem com diferentes situações sociais e percebam a violência em tais situações diferentemente, como todos contra um ou nós contra os outros, ou ainda como a recusa a uma violência institucionalizada (dos poderes instituídos), os três autores buscam explicar o papel da violência nas sociedades estudadas. Neste sentido, abre-se uma nova perspectiva: a violência pode até ser indesejável; no entanto, é exatamente por sua presença permanente e desagregadora que a sociedade se organiza e se estrutura. Os tipos de violência apresentados (a guerra, o sacrifício, a dissidência) são plenos de um significado estruturante. As dinâmicas descritas pelos autores mostram que a violência é parte inseparável da própria organização social.*

Estas reflexões a respeito da violência, como desrespeito civil e ausência de cidadania (proposta por Adorno), como parte integrante e constitutiva da sociedade (conforme os outros três autores), está presente no debate sobre violências nas escolas. Esta pesquisa entende que a presença de manifestações de violência nas escolas não é um fator isolado no funcionamento do estabelecimento, não é um outro momento isolado da aprendizagem ou das tarefas escolares. As manifestações de violência nas escolas são, por um lado, configuradas por fatores externos e internos, e por outro, elas mantêm ou tentam mudar a ordem das coisas, ou até se misturam na ordem das coisas, fazendo parte elas mesmas desta ordem. É também neste sentido que vamos tentar entender a violência nas escolas estudadas

Considerando que se trata de uma pesquisa voltada para a população escolar de 5ª a 8ª série, trataremos a seguir das relações entre juventude e violência no Brasil atual.

Violência e juventude

Os jovens têm sido protagonistas de atos de violência que viram notícia nos meios de comunicação. Embora, como vítimas da violência seja possível fazer distinção entre ricos e pobres, incluídos e excluídos, o mesmo não ocorre quando estes são sujeitos da violência. Como vítimas da violência institucional, são os jovens pobres que sofrem principalmente nas mãos da polícia, considerados, muitas vezes injustamente, como perigosos ou potencialmente bandidos (Zaluar, 1992; p.13). Por outro lado, como sujeitos da violência podemos ver que tanto jovens provenientes de classe média e de classes bem favorecidas, quanto provenientes de situações menos privilegiadas, aparecem nas notícias envolvidos com atos de crimes bárbaros e, indubitavelmente, violentos. A referência aqui é a fatos recentes, conforme exemplos freqüentes em nossa sociedade, como a queima de mendigos nas ruas de Brasília, ou brincadeiras perniciosas entre estudantes universitários.

O tratamento dado aos jovens criminosos ricos e pobres, no entanto, é diferenciado. A mídia tem divulgado favorecimentos em casos em que estão envolvidos jovens de famílias abastadas.

Ao refletir sobre estes fatos, sobre esta presença de jovens de todos os estratos sociais como sujeitos da violência, é que fomos buscar, para além da exclusão social, referenciais teóricos. Toda a discussão a respeito dos valores neoliberais, da crise do capitalismo, da responsabilidade nas interações entre adultos e jovens, do querer viver o presente, está relacionada com esta busca de compreender, para além de uma única causa, o envolvimento dos jovens com a violência.

Não há como, no entanto, deixar de falar da exclusão social, ainda mais sendo esta pesquisa referente a duas escolas públicas que recebem entre seus alunos também aqueles que são parte desta população excluída. Excluída das oportunidades de trabalho, de saúde, educação, dignidade e cidadania. Mesmo assim, fosse a exclusão numa sociedade com uma escala de valores diferentes, uma roupa de marca famosa, ou uma bicicleta, enfim, um objeto de valor médio, que não deixa ninguém rico e também não alimenta ninguém, não haveria motivo para que se matasse uma pessoa, como se vê ocorrer nas grandes metrópoles. A respeito destas idéias, alguns autores discorrem, qualificando e explicando a relação entre juventude e violência.

(Para Spósito (1993), existem características próprias da juventude contemporânea que se organiza em grupos reacionários ou simplesmente arruaceiros, não mais em torno de uma contestação do status quo com a finalidade de alcançar uma sociedade mais justa, mas, antes, num salve-se quem puder, numa demonstração de poder e violência que expressam talvez a falta de referenciais sólidos e a perda de perspectivas num futuro “melhor”.

Segundo Peralva (1997), no Brasil os jovens participam da violência de três formas: como criminosos, geralmente associados ao tráfico; como vítimas e como atores no esforço de participação da sociedade de consumo, como no surf ferroviário, nos bailes funk ou no arrastão, por exemplo.

Zaluar (1992), que fez sua pesquisa no Rio de Janeiro, esclarece que a escolha da carreira criminosa feita por parte da juventude, caracterizada pelo uso da arma de fogo na cintura, não se explica exclusivamente pela pobreza, porque os roubos que se relacionam com a pobreza não levam ao enriquecimento; são eventuais. Nas localidades onde residem os membros das quadrilhas, ser bandido não significa nem ser vítima, nem ser herói. Sua característica pessoal é a “disposição para matar”. Sua ambição é ganhar muito dinheiro, valorizam a masculinidade, a virilidade, e a liberdade que o chefe tem de se guiar por sua

própria cabeça. Estes valores egocêntricos chegam ao ponto de tornar corriqueiro, legítimo, o fato de matar.

A quase totalidade dos mortos no bairro estudado por mim eram postos na conta dos embates travados entre os próprios bandidos, fosse por conta dos interesses comerciais, fosse por conta de rixas infantis, por um simples olhar atravessado, por uma simples desconfiança de traição. (Zaluar, 1992; p.30)

Por outro lado, o bandido é visto pela população como um eterno covarde, pois resolve todas as suas truculências com a arma de fogo. Este extremo, que revela a injustiça social, não pode nos levar a concluir que a pobreza gera violência. É o conjunto dos fatores, injustiça social, individualismo, consumismo, falta de oportunidades numa sociedade meritocrática, crise, que explica melhor a opção destes jovens pela violência, pelo machismo, pelo banditismo.

Associada à questão da pobreza estão, segundo Paiva (1992, p.85): o consumismo, que chega a elevar o valor de um tênis à vida de seu dono; a evidência de que pelo trabalho não há ascensão social; a percepção da corrupção dos governos e da ostentação dos ricos, e a percepção de que o tratamento dado ao “bom menino” e ao marginal pobre é bastante similar.

*Reforçando a distância entre pobreza e violência, Peralva (1997) mostra como no Brasil, por exemplo, o mapa da fome e da violência não coincidem: a fome se espalha igualmente entre a zona urbana e rural e a violência não. Além disso, na Bahia encontra-se o centro urbano de maior fome e a violência está principalmente no Sudeste.

* A violência juvenil urbana, ainda segundo Peralva (1997), pode ser associada à sociedade de consumo, ao consumo das imagens em TV, outdoors e mídia em geral, mais do que à miséria e à exclusão. * Nesta mesma perspectiva, Barreto (1992) observa que há um papel nada desprezível da reviravolta ocorrida nos padrões morais desta sociedade, na permissividade sexual que erotiza a rua e a escola e pressiona o jovem de sexo masculino a ter dinheiro para poder ter as meninas que desejar (conquistá-las com os símbolos de consumo de sua geração).

A educação formal também tem seu lugar nesta teia de valores que caracterizam a contemporaneidade. Para Barreto (1992, p. 55), o crescimento da violência e a crise da

educação “têm uma relação específica, ambas as crises retroalimentando-se mutuamente e tornando suas soluções mais problemáticas”, uma vez que ambas são vistas como formas de exclusão social:

A maioria da juventude é excluída da participação política e do processo de produção econômica, social e cultural por não ter acesso à educação básica e, em menor número, por buscar no caminho do crime um sucedâneo para a frustração social.

*A crise da educação é associada pelo autor às políticas por ele consideradas de “a-valoritivas”, ou seja, desprovidas do debate dos valores humanistas. Nesta mesma perspectiva, Arendt (1992) conclui que a educação legitima sua ação em nome do moderno, visando atender às demandas do mercado de modo imediato. O que efetivamente sai valorizado é a economia liberal.

A crise da educação e o aumento da violência estão presentes numa sociedade que, segundo Arendt (1992), rompeu com o passado, com a tradição; rompeu com o conceito de autoridade. A autora propõe que nas relações educacionais, assim como na sociedade em geral, a contemporaneidade passa por uma crise do senso de autoridade. No passado, por exemplo entre os gregos, os mais velhos eram respeitados por estarem mais próximos da fonte original do conhecimento - como velhas gerações, já conheciam o mundo, ao contrário do que ocorre hoje, onde o que vale no mercado é o novo, a técnica. Autoridade seria o lugar ocupado pelas velhas gerações, ou pelo professor, pelos pais, em que nem a coerção nem a violência são necessários, o respeito acontece apenas pela diferenciação dos papéis.

Ainda de acordo com Arendt (1992), as novas gerações surgem e se deparam com um mundo que já existe, pronto (embora inacabado), fruto das gerações passadas. As velhas gerações irão então apresentar e interpretar este mundo para os que estão chegando. Neste sentido, a autora propõe que a escola tem o papel de preparar a criança para a cidadania, preparar a criança para o espaço público. A criança vem para a escola de um mundo familiar, privado, e deve ir paulatinamente se dando conta de seu papel social. Ao sair da escola deve estar pronta para atuar como cidadã na sociedade pública.

A crise do senso de autoridade e a indefinição da escola enquanto espaço público/privado são desafios, segundo Arendt (1992), para a educação formal na atualidade.*

A questão da moralidade social também entra em pauta quando discutimos violência e juventude. Para De La Taille (1996), a nova ordem moral, representada pelos valores do sucesso individual, traz um novo significado para o conceito de vergonha.

Num meio social em que prevalecem os valores dos símbolos de status e do sucesso competitivo (beleza, dinheiro, ser o mais rápido ou mais esperto, etc...), o sentimento de vergonha não está associado à moralidade do comportamento (considerando, por exemplo, se o comportamento prejudica a outras pessoas) mas antes ao fracasso na conquista de objetivos determinados. Segundo o autor, o homem contemporâneo:

(...) restringe muito o espaço de sua ação moral (o espaço íntimo, singular, local); de outro, reluta em assumir valores que lhe pareçam contradizer sua busca de prazer, a expressão do que ele acredita ser sua autenticidade. Mais ainda: tende a pensar que moralidade é tema de foro exclusivamente íntimo; no limite, cada pessoa tendo sua moral, seus valores que se tornam, por assim dizer, incomunicáveis. (De La Taille, 1996; p.18)

As pessoas ainda sentem vergonha, mas agora frente aos seus fracassos pessoais e a outras decepções da vida privada do homem. Assim, quando um jovem age, o sentimento de vergonha vem de outras origens, e o olhar de reprovação do educador pode não ter correspondência nos valores do jovem, não faz efeito. Então, com um pano de fundo que prioriza o sucesso, com um vínculo intergeracional instável, a regulação social pela vergonha deixa de ser suficiente para a escolha da ação moral.

* Outro mecanismo que regula a ação dos jovens é a interpretação do presente e do futuro. Maffesoli (1987) propõe que a quebra da ordem presente pode significar um rompimento com a rotina, com o óbvio, até mesmo uma certa revolta contra uma ordem estabelecida por outros e que, do ponto de vista do jovem, aprisiona. Esta urgência em viver o presente é reafirmada frente à crise social e econômica atual, sem perspectivas de futuro, coletivas ou individuais. Segundo Guimarães (1996) a instituição escolar tem a lógica do vir-a-ser, enquanto a lógica dos jovens é do querer-viver, e neste sentido se rompe uma ordem abstrata, do jovem apenas preparando-se para um futuro. A ação do jovem implica também no querer viver o presente.

Estrutura sóciopolítica e econômica, valores morais, desejo de consumo, crise da autoridade, sentimento de vergonha, urgência em viver o presente: todos estes fatores se inter-relacionam e nos aproximam da compreensão das relações entre juventude e violência. ✱

Violência no meio escolar

Para delinear o problema desta pesquisa, percorreremos inicialmente a produção bibliográfica sobre o tema e, em seguida, apresentaremos nossas questões de análise e suas categorias.

A bibliografia sobre violência nas escolas é recente, indicando que a preocupação com o tema é atual e tem motivado pesquisas nestes últimos anos. Os trabalhos no Brasil se concentram nos grandes centros urbanos do Rio de Janeiro e de São Paulo, dando talvez a impressão de que apenas nestes grandes centros a problemática da violência nas escolas é relevante. Embora a produção esteja concentrada nas grandes metrópoles, o mapeamento sobre Segurança nas Escolas da Rede Estadual presente em pesquisa realizada pela UNB³, aponta para a generalização do fenômeno por todo o País. A tabela abaixo mostra os índices das escolas com problemas de roubo e vandalismo encontrados pela pesquisa citada, organizados por região.

REGIÃO	PERCENTUAL DE ESCOLAS COM PROBLEMAS (ROUBO E VANDALISMO)
NORTE	55,3%
NORDESTE	59,8%

³ Pesquisa sobre segurança nas escolas estaduais, realizada pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade Nacional de Brasília, por encomenda do CINTE (Confederação dos Trabalhadores em Educação),.

CENTRO-OESTE	46,8%
SUDESTE	54,3%
SUL	54,2%
BRASIL (TOTAL)	55,6%

Os índices apresentados mostram que mais da metade das escolas brasileiras estão com problemas, pelo menos de roubo e vandalismo. Com exceção da Região Centro-Oeste, este índice se repete em todas as regiões. O fato de mais da metade das escolas estar com problemas justifica a necessidade de pesquisa para além do eixo Rio-São Paulo e indica que são outros os motivos para a concentração das pesquisas em determinados locais, e não a regionalidade do fenômeno.

Nossa intenção, nesta parte do trabalho, é levantar as principais questões que a bibliografia consultada, sobre violência nas escolas, vem revelando.

Fukui (1992) discute a segurança nas escolas a partir da notícia de uma estudante baleada no pátio da escola, de algumas outras manchêtes e de uma pesquisa realizada com escolas da grande São Paulo na Rede Estadual de Educação. Conclui que há dois tipos de agressões: depredações e agressões a indivíduos. A segunda é de maior ocorrência e se dá dentro e fora dos muros da escola.

A violência nas escolas, segundo a autora, está associada a diversos fatores: presença de alunos que abandonam o estudo mas continuam frequentando a escola por ser um espaço social; pessoas externas à escola que praticam atos violentos fora dos muros da escola; uso caótico de certos espaços escolares, como o pátio mal iluminado, que acabam sendo pouco usados e são espaço de ninguém; e agentes de segurança, policiais mal preparados que, ao agir dentro da escola, o fazem sem discernimento. A autora refere-se ainda a juizes que entram em sala para revistar alunos sem nem pedir autorização aos professores.

Além disso, há a mentalidade de alguns grupos de jovens que valorizam, por exemplo, o bandido. Alguns depoimentos dados por meninas pesquisadas revelam que, para elas, o melhor é namorar um 'bandido' (que por vezes já matou). Estas meninas se sentem mais

seguras quando protegidas por meninos que são de quadrilhas. No entanto, parece que a percepção das meninas corresponde apenas em parte à realidade. Segundo Zaluar (1997), que estudou a violência nas escolas no Rio de Janeiro, os bandidos e chefes de quadrilhas têm vida curta, e as meninas, ao namorarem alguém da quadrilha, acabam sendo obrigadas a respeitar um código de hierarquia, sem direito a escolha livre de seu destino.

Essa situação é agravada, segundo a autora, por fatores próprios da instituição educacional: escolas “congestionadas”, ou seja, superlotadas, com um quadro de professores instável e às vezes insuficiente e um quadro de funcionários, embora mais estável, irracional no sentido da distribuição de funções além de instalações precárias, não só pelos atos de vandalismo, mas principalmente pelo desgaste natural do patrimônio.

A autora afirma que algumas medidas podem melhorar a situação, entre elas: organização de pais, professores e alunos na busca de soluções; uso do juizado de pequenas causas; policiamento dos arredores da escola; número adequado de alunos por sala e a possibilidade de atendimento a estes alunos que abandonaram os estudos; enfim, o resgate da credibilidade da instituição e da profissão de professor.

De acordo com as pesquisas de Fukui (1992) e Zaluar (1997), as quadrilhas relacionadas com o narcotráfico entram nas escolas e ali ganham espaço de poder, intimidando alunos, diretores e professores. Fukui relata o fato de uma diretora de escola pública ter que subir o morro e falar com o chefe do tráfico para ter proteção de sua vida, ameaçada por um aluno.

Guimarães (1988) relata a presença de armas de fogo escondidas na escola, e a relativa tranquilidade do cotidiano escolar uma vez que tenha apoio do chefe da quadrilha. A autora conta que, em dada situação, a mudança na chefia da quadrilha (por morte) desestabilizou o cotidiano escolar a ponto de a pesquisadora ter que interromper seu trabalho de campo.

Em outro eixo de investigação, a depredação escolar é um tema que tem merecido a atenção dos pesquisadores. Reis Pinto (1992) pesquisou estabelecimentos de ensino na Rede Municipal de São Paulo e chegou a algumas conclusões a respeito da segurança nestes locais. A partir dos resultados da pesquisa a autora entendeu que o fato da escola ter muros altos e portões, proibindo a comunidade de usar seu espaço físico, muitas vezes único na região com quadras para o lazer, é que constituía o motivo principal das depredações. Os jovens então invadiam e, revoltados com a escola, depredavam.

A autora cita medidas de democratização do espaço físico da escola colocadas em prática e conclui que estas foram eficientes; aponta, ainda, para a necessidade de valorização do trabalho dos funcionários da escola e consequente melhoria na prestação de serviços, o que inclui merenda, limpeza, etc...

Guimarães (1988), que também pesquisou a depredação escolar, mostra que os diretores das escolas associam a depredação à pobreza, aos arredores da escola, aos indivíduos que andam pela noite sem ter o que fazer. Além desta depredação feita por agentes externos, a autora constatou que também há depredação feita pelos próprios alunos.

A partir das idéias de Foucault, a autora entende que a questão do autoritarismo, que gera vigilância e punição, é que leva a esta “rebeldia” dos alunos, expressa na depredação escolar. Entende que os diretores, assustados com o novo que a juventude pode trazer, acabam tendo um excesso de rigor ao lidar com a disciplina, e que talvez se a escola fosse mais democrática e as decisões tomadas em conjunto, os alunos sendo escutados efetivamente, o respeito pela escola seria outro.

Outro enfoque sobre violência e educação é o estudo de Zaluar (1992) a respeito da década de 80, período que a autora considera de transição para a democracia. Diante da violência da vida de crianças e jovens menores de idade, provenientes de famílias que precisam de sua renda e de sua inserção na rua (Rio de Janeiro), a autora expõe que o significado social da educação, formal e informal, caracteriza-se pelo objetivo de tirar o menor da rua. Mantendo as crianças ocupadas num prédio, considerando que para o pobre qualquer coisa serve, a educação formal perde seu significado próprio. E os programas paralelos, também com intenção de tirar os menores da rua, só reforçam a desigualdade social. A autora afirma que as camadas pobres da população reconhecem que o acesso ao ensino é importante, que é preciso estudar para ser alguém na vida, e que “escola de rico é muito melhor que de pobre” (Zaluar, 1995; p 49).

Os projetos informais vieram reforçar ainda mais a cultura hedonista dos jovens, o culto ao prazer, não equacionando a questão básica da violência social a que estas crianças estão submetidas e sua exclusão escolar. Poderíamos deduzir que esta violência, própria da exclusão social, é solo fértil para a cultura da violência, do encontro de crianças e jovens com grupos de pertença que em sua cultura hedonista têm atração pelo poder do tóxico, e que contestam o valor do trabalho e da moralidade social.

Paiva (1995) chega a conclusões similares a partir de uma pesquisa de opinião do homem comum carioca a respeito de violência, criminalidade e formas de combatê-las. A maioria dos entrevistados acredita que a escola em tempo integral pode tirar a criança da rua, mas se delega menos aos afazeres pedagógicos, ao ensino, uma possibilidade educativa do que a estrutura em si, disciplinar e que provenha ocupação e alimento. Este poder de “integração” é limitado, segundo a autora, pela realidade externa, que é da desigualdade social e da identificação psicológica com o bandido-herói, em contraposição aos adultos “derrotados” dentro do sistema.

Guimarães (1992), ao pesquisar o ensino noturno em duas escolas do Rio de Janeiro, esperando encontrar uma clientela que trabalhasse de dia e estudasse à noite, surpreendeu-se ao se deparar com a violência nas escolas. Embora muitos alunos realmente tenham o perfil do trabalhador, a autora observou escolas depredadas, sem condições de higiene - o que caracterizou como violência da escola aos alunos - e crimes, drogas e quebra de autoridade, levando a diretora de uma das escolas a fazer “batida” em busca de armas - e achá-las: alunos armados, ameaças à direção, violência social dentro da escola.

Whitaker, em seu artigo “Violências nas escolas” (1994), resgata a importância da violência simbólica exercida na escola através dos currículos escolares e que, na sua opinião, *“ajuda a obscurecer as verdadeiras causas da violência explícita...”* contra as crianças pobres, que vai de sua inserção precoce no mercado de trabalho capitalista ao seu extermínio na rua.

Muitos outros trabalhos que tratam da questão educacional apontam para uma variedade de problemas próprios da educação no Brasil e certamente contribuem para o clima de insatisfação na escola. Entre outros podemos citar Patto (1993) e Ribeiro (1984). Não vamos nos deter nestes estudos que acumulam vasta bibliografia, pois discutir amplamente as condições do ensino público não é o objetivo deste trabalho, que procura compreender como se produz e quais os significados atribuídos à violência no interior dos estabelecimentos de ensino.

Todos os trabalhos acima citados, mesmo de localidades diferentes e com objetivos diferentes, passam pelas questões apontadas por esta monografia como centrais na discussão sobre violência na escola: os valores sociais, a exclusão, a cidadania, a crise social e os problemas próprios da educação formal. Referem-se, no entanto, a outros

centros urbanos, principalmente Rio de Janeiro e São Paulo. Para situarmos Santa Catarina com relação aos outros estados nacionais, vamos lançar mão da pesquisa realizada pela UNB.

A pesquisa procura fazer um perfil comparativo das escolas brasileiras tomando como base os estados da Federação. Vários índices foram pesquisados: segurança nas escolas, ocorrências de depredação e roubo, tipos de gestão, índices de repetência e evasão, participação da comunidade, qualificação dos professores, vínculo empregatício e qualificação dos professores, “burnout” em professores entre outros.

Santa Catarina apresenta 65% de escolas com problemas de roubo e vandalismo, considerando-se alto o índice de vulnerabilidade nos estados onde este tipo de problema seja superior a 60%. Santa Catarina é, portanto, segundo a pesquisa, um estado com problemas de segurança nas escolas. A pesquisa também conclui que quanto maior o número de alunos do estabelecimento, maior o índice de roubo e vandalismo. Conclui, ainda, que a segurança nas escolas públicas brasileiras está comprometida. Investigando as medidas que elas tomam para diminuir estes problemas, verifica que existe a presença da segurança interna ou externa. Segurança interna significa portões trancados, funcionário na portaria e vigia noturno. A segurança externa refere-se à área externa dos estabelecimentos. As seguintes conclusões derivam desta investigação: a segurança interna não diminui os índices de vandalismo e roubo, pelo contrário, as mesmas regiões que têm altos índices de violência têm também segurança interna. Quanto à segurança externa, parece haver uma relação da presença deste tipo de segurança com a diminuição da violência, como em alguns lugares isto não ocorre, conclui-se que este tipo de segurança também não é de todo eficaz. Quanto aos agentes da agressão ao estabelecimento, a pesquisa identificou que sua maioria é proveniente de fora da escola.

Santa Catarina é o sétimo estado do País a enfrentar problemas de segurança nas escolas (vandalismo e roubo), sendo que 85% das escolas têm seus problemas causados por agentes externos. A diferença entre capital e interior se faz mais pelo aspecto da proteção: 62,5% das escolas do interior têm proteção, contra 38,5% da capital. Em termos brasileiros, é o quinto estado em segurança externa, tendo 51,7% de suas escolas assim protegidas - índice superior ao da Região Sul, que é de 43%. Também a segurança interna está acima

dos índices da região: 65,6% contra 59,5%. O fator que mais influencia a segurança na escola, segundo a pesquisa, é a participação da comunidade, e não as grades e os portões.

Em Florianópolis, Zago (1997) estudou as relações entre a escola e o contexto local em um bairro da periferia urbana. No discurso dos pais entrevistados, tanto o bairro quanto a escola ganham uma conotação negativa, apoiada na violência, na presença de drogas, na falta de segurança. Uma análise mais detalhada dos dados mostra que grande parte dos problemas e das críticas dirigidas à escola é, na verdade, centrada em sua clientela, de composição heterogênea e predominantemente favelada. Ainda segundo a autora, para compreender o que é a chamada 'violência na escola', é preciso considerar não apenas os fatos, mas também sua interpretação. Neste sentido, a pesquisa conclui que, sem desconsiderar a realidade objetiva dos fatos, a violência escolar é, sobretudo, reação contra o que é considerado 'mau ambiente' e incivildades. Para a autora, assim como para Debarbieux (1996), a violência escolar não é um simples somatório de fatos observáveis; ela é também representação.

(Neste sentido, Debarbieux, (1996) aponta indicações relevantes para a compreensão do significado da violência nas escolas. O autor pesquisou 86 estabelecimentos escolares em diferentes localidades da França e chegou a algumas conclusões bastantes relevantes para os fins deste trabalho.

(Em primeiro lugar, o autor identificou um "clima" de violência, um sentimento da presença da violência nos estabelecimentos, de modo que ela nem sempre é fato em si mesma, mas é também o imaginário, a representação do fato. A violência, para o autor, não tem uma conotação absoluta, mas antes ela é aquilo que os atores identificam. Uma régua caindo e fazendo barulho, exemplifica o pesquisador, pode ser percebida como um barulho violento e destrutante pelo professor, mas apenas por ele. A algazarra de crianças felizes e barulhentas pode ser percebida como 'bagunça' ou até agressão, violência, por alguns adultos. Assim, ao lidar com o termo violência, a percepção dos atores envolvidos precisa ser considerada.)

Além disso, Debarbieux identificou o "efeito estabelecimento", que destrutura as previsões sobre o comportamento da população proveniente de localidades tidas como violentas ou propensas a gerar violência. Segundo este conceito, as características socioeconômicas, culturais ou étnicas da clientela não são determinantes da presença da

violência nas escolas. Existe, em cada estabelecimento, uma dinâmica e um funcionamento que caracteriza sua vida, gerando ou diminuindo o clima de violência.)

A terceira conclusão, também fundamental para este trabalho, é que, embora existam atos de violência eventuais, o cotidiano da escola é feito de incivildades.) E é a partir do conceito de incivildades que introduzimos, a seguir, o problema da pesquisa.

Processo civilizatório, incivildades e cidadania

Debarbieux (1996) propõe, a partir da pesquisa que realizou nos estabelecimentos escolares na França, que o termo violência, tal como é usado socialmente, não é suficiente para explicar o que ocorre dentro das escolas. Para o autor, o que leva ao clima de violência e insegurança na escola não são necessariamente atos de violência em si, mas antes aqueles atos chamados de incivildades. Segundo o autor:

A violência são crimes e delitos mas ela não é essencialmente isso no meio escolar, o verdadeiro problema nos parece ser o da incivildade que desorganiza atualmente o mundo escolar nos seus estabelecimentos desfavorecidos criando uma crise de sentido, às vezes dramática, um sentimento de insegurança que é muitas vezes imaginário. A violência desorganizadora surge do inesperado (Arendt, 1952); não se trata de negar a realidade dos delitos mas de não exagerá-los. (Debarbieux, 1996, p.2)

A definição do autor nos permite precisar nosso olhar: já não falamos das violências em seu sentido genérico, mas podemos referir-nos ao meio escolar. O termo incivildades refere-se a uma variedade de fatos que ocorrem no cotidiano da escola. Ainda segundo o autor:

Por incivildade se entenderá uma grande gama de fatos indo da indelicadeza, mau criação das crianças ao vandalismo, passando pela presença de vagabundos, grupos juvenis. As incivildades mais inofensivas parecem ameaças contra a ordem estabelecida transgredindo os códigos elementares da vida em sociedade, o código de boas maneiras. Elas podem ser da ordem do barulho, sujeira, impolidez, tudo que causa desordem. Não são então necessariamente comportamentos ilegais em seu sentido jurídico mas infrações à ordem estabelecida, encontradas na vida cotidiana.

Elas são, segundo Roche, o elo que falta e que explica a insegurança sentida pelas pessoas, mesmo que elas não foram vítimas de crimes e delitos; mas a vida cotidiana se degrada efetivamente e não imaginariamente. Indo mais além, as incivildades, pela impressão de desordem que geram, são para os que as sofrem a ocasião de um compromisso, uma defesa em causa da organização do mundo. Através delas a violência se torna uma crise de sentido e contra sentido. Elas abrem a idéia do caos.” (Debaribeux, 1996; p.7)

O termo ‘incivildades’ refere-se às freqüentes erupções de desordem, àquelas manifestações de difícil identificação, mescladas no cotidiano escolar. ‘Incivildades’ vem bem de encontro à realidade escolar, também aqui nas escolas estudadas.

A palavra incivildade deriva de “civil” (Cunha, 1982). Civil significa:

Relativo às relações dos cidadão entre si, reguladas por normas de Direito Civil. Relativo ao cidadão considerado em suas circunstâncias particulares dentro da sociedade, comportamento civil, direitos e obrigações civis. 5.Social, civilizado. Cortês, polido. (Aurélio, 1990)

O termo, em sua origem, tem basicamente duas significações: a do respeito nas relações pessoais e a cidadania.

A questão da cidadania, quando nos referimos à realidade brasileira, é nevrálgica. Já que as escolas estudadas atendem também a uma clientela desta parcela socialmente excluída de direitos sociais de fato, a questão da cidadania se faz presente como um fator que interfere na atitude tanto dos alunos quanto da instituição.

Para pensarmos sobre “incivildade” vamos percorrer dois caminhos: olhando o termo enquanto resultante do processo civilizador do mundo social (os ‘acordos’ dos comportamentos sociais), e procurando relacioná-lo com “cidadania”, aproximando-o assim ainda mais do processo civilizador aqui, no Brasil.

Elias (1993 e 1994) propõe que há uma lenta e gradual modificação nos costumes, na psicologia, nos indivíduos e na sociedade, a partir de relações econômicas, políticas e sociais. A forma de ser dos indivíduos tem uma sociogênese, nasce das próprias relações sociais e serve a elas; a moral, a polidez, o que hoje consideramos educado, é resultante de

séculos de pequenas transformações nos costumes e no modo de pensar derivados das transformações sociais, de relações de poder e trabalho.

Em seu uso comum, o termo civilizado foi a forma de a sociedade francesa chamar a si mesma e indica o final de um processo. Depois de estar civilizado, pode haver algum refinamento, mas não há nenhum novo degrau. Ser civilizado, na origem do termo, é o ponto de chegada do mundo ocidental. Uma vez que a França estava civilizada, podia apenas espalhar, levar para as outras nações esta civilização. Ser civilizado é estar de acordo com a moral e os costumes europeus, originariamente franceses, e ingleses logo em seguida.

A Alemanha, por exemplo, segundo o autor, em busca de identidade própria (pois que até sua aristocracia falava francês), criou o termo cultura. Cultura dizia sobre as características do povo alemão, seus intelectuais podendo escrever na própria língua. São necessárias cautelas, portanto, no uso do termo “incivilidades”. Quais são os nossos padrões brasileiros de civilidade? Este trabalho não tem como responder a esta pergunta, mas é importante que ela seja feita.

Elias procura relativizar o termo e afirma que:

Na verdade, nossos termos “civilizado” e “incivil” não constituem uma antítese do tipo o “bem” e o “mal”, mas representam, sim fases em um desenvolvimento que, além do mais, ainda continua” (Elias, 1994; p.73)

Cabe ainda mais um cuidado: pode parecer que o civilizado está sendo compreendido, segundo a definição acima, como mais desenvolvido que o incivil. Este trabalho não pretende caracterizar a sociedade ideal, o objetivo do desenvolvimento, a civilização desejada. Preferimos entender o processo civilizatório com suas próprias contradições sincrônicas. Ao mesmo tempo ocorrem o civil e o incivil, no mesmo estabelecimento certamente a diversidade se manifesta.

O que interessa a esta dissertação é a idéia de processo na construção das individualidades e da sociedade, na interação entre estes dois pólos que, como o autor propõe, são unicidade.

Segundo Elias, o processo civilizador, que resultou na sociedade atual, ocorreu a partir de três condições: constituição do Estado moderno; codificação dos comportamentos

(aceitação das regras de conduta social); persuasão e influência, ao invés da violência física.

Segundo Peralva (1997), estas três condições estão ausentes ou em crise nas escolas francesas, onde a autora fez sua pesquisa. O Estado, representado antes na escola por um poder central, já não consegue exercer o poder, não há mais um modelo de ordem central, o poder já não é suficientemente legítimo para exigir o cumprimento das ordens codificadas. Segundo a autora, "*A vontade de exercer controle sobre os requerimentos próprios da ordem, sob forma de monopólio, se debilitou.*" (Peralva, 1997; p. 12)

Além disso, as convenções perderam sua força. A partir da década de 60, as convenções sociais vêm sendo criticadas e as formas dos relacionamentos interpessoais passam cada vez mais para padrões auto-referenciais. Deixam de ser sócio centradas para se tornarem centradas no indivíduo. Como isto é recente, as novas formas não estão ainda definidas, não são hegemônicas, e as velhas já não servem. Este descompasso resulta em soluções muitas vezes indesejáveis ou inadequadas.

Como terceiro fator, a negociação ao invés do uso da força também vem perdendo lugar. Porque, para que exista interesse em negociar, é preciso haver alguém com força de quem se desejam favores ou interesse. De tal forma que, se os jovens não vêm na escola, ou melhor ainda, na escolaridade, vantagens pessoais, não há por que negociar.

Peralva (1997) coloca ainda um quarto fator, que é a idéia de sujeito autônomo enquanto valor cultural. Este novo valor está na base das novas práticas sociais, ainda incipientes. Mas a escola francesa (só a francesa?), segundo a autora, julga o aluno e desta forma o desqualifica. É para se defender desta desqualificação como aluno que o estudante se identifica com o fato de ser jovem, busca na identidade do jovem um valor que não encontra em sua identidade como aluno. Por isso opta por rejeitar este papel de aluno, muitas vezes na forma de um conflito aberto e violento.

Há então uma configuração própria das escolas francesas, segundo a autora, que explica este momento de incivilidades dentro da escola. Aqueles fatores, que ao longo da história levaram diferentes grupos sociais a terem que negociar e a criar regras de convivência partilhadas, são diferentes na atualidade.

No Brasil, o processo civilizatório adquiriu configurações específicas no que se refere, para além dos relacionamentos sociais privados, à questão da cidadania. Segundo Santos

(1996/1997), o modelo cívico nacional é herdado da escravidão e de lá para cá se tem sempre subordinado ao modelo econômico. A cidadania está a serviço do funcionamento econômico, de tal modo que os recursos nacionais são usados a serviço das corporações e o restante da população fica com o resto. Este modelo de cidadania, derivado do modelo econômico, tem como consequência o preconceito (racial e social) histórico e uma perversa estratificação social.

Gilberto Velho (1996) trata do tema da cidadania e violência no Brasil. Sua perspectiva se dá a partir do processo histórico das negociações sociais. Segundo o autor, o Estado moderno se desenvolveu no confronto entre valores holistas e individualistas. E a noção de cidadania, “*imbricada à consolidação de um espaço público onde indivíduos interagem e negociam politicamente*” (Velho, 1996; p. 14), desenvolveu-se a partir da necessária negociação entre a antiga aristocracia europeia e o forte poder central nascente naquele momento. Então a cidadania é esta negociação entre o privado e o público, o holismo e o individualismo.

Segundo o autor, esta conceituação deixa evidente que no Brasil existe uma grande parcela da população que não tem as condições necessárias para a negociação. A principal função do poder público seria coordenar as negociações e implementar o bem-estar dos indivíduos e da sociedade. Embora o conceito de individualismo se refere ao bem-estar desta unidade mínima da vida social, na prática, segundo o autor, o individualismo gera sociedades hierarquizadas. Para que seja possível a negociação, ainda segundo Velho, é imprescindível que haja uma noção minimamente compartilhada de justiça, como um conjunto de crenças e valores que dizem respeito ao bem-estar individual e social. Também este autor, assim como outros já citados, defende haver um esvaziamento de conteúdos culturais, particularmente éticos, no sistema de relações sociais. E relaciona este esvaziamento ao comportamento violento.

A ausência de um sistema de reciprocidade (nas negociações sociais) minimamente eficaz, se expressa em uma desigualdade associada e produtora de violência. A impossibilidade de acesso da grande maioria das camadas populares a bens e valores largamente publicizados, através da mídia e da cultura de massas em geral, acirra a tensão e os ódios sociais. A,

inadequação de meios legítimos para realizar essas aspirações fortalece o mundo do crime. Esboroam-se as escalas de valores tradicionais que, de algum modo, legitimavam certas diferenças e, até certo ponto, a própria desigualdade. Inegavelmente, identificam-se canais de mobilidade social contemporaneamente, mas estes estão, em princípio, associados a ideologias individualistas agonísticas com pouco ou nenhum compromisso com idéias de reciprocidade e justiça social. Ou seja, a natureza do individualismo na sociedade brasileira vem assumindo características tais que a tornam palco de um capitalismo voraz com uma dimensão selvagem relegando a segundo plano as referidas preocupações com equidade e reforma social. (Velho, 1996; p.19)

Retomamos aqui a discussão inicial deste trabalho sobre o capitalismo em que estamos inseridos, sobre os valores individualistas, consumistas e meritocráticos. O que se vê é um quadro de violências e incivilidades imbricado com as questões da cidadania, ou melhor, com as impossibilidades da cidadania.

Segundo Zaluar (1997), morreram no Rio de Janeiro, na década de 80, mais jovens homens do que morreram na guerra do Vietnã. Isso indica um aumento da violência urbana, sobretudo entre os jovens do sexo masculino. O que estaria ocorrendo? A autora pondera que o Brasil não pode buscar as mesmas explicações dos países europeus, já que aqui não ocorreram grandes imigrações, nem há um passado recente com glórias militares e guerreiras, como ocorrem lá. Além disso, parece estar havendo aqui uma formação de gangues nos moldes dos que havia nos Estados Unidos, que viviam a violência e o preconceito de cor, com uma década de atraso. E o mais desconcertante é que esta violência urbana não se caracteriza por uma violência entre classes ou segmentos diferentes, mas antes dentro de uma mesma família, entre vizinhos. Procurando esclarecer, ainda que em parte, esta situação, a autora percorre o processo civilizador desta população.

Zaluar (1997) esclarece que a pacificação dos costumes no Brasil se deu principalmente através dos esportes e também através do samba e do carnaval, inicialmente no Rio de Janeiro, espalhando-se em seguida pelo Brasil. Nestes espaços de convivência, a escola de samba, por exemplo, as diversas gerações conviviam e as disputas eram simbolizadas pelos diferentes times ou diferentes escolas. Nestas ocasiões, os valores de conduta social, da localidade, da classe, ainda que não completamente, eram passados de geração a geração, pelo convívio.

O que se vê hoje é que os jovens dependem de agentes socializadores externos à família, que estes agentes, com regras e valores próprios, têm causado o aparecimento de facções e de intolerância. O samba não reúne mais as famílias, o funk é o espaço dos jovens, que consomem e se identificam com aquilo que é produzido para eles. Mesmo as igrejas pentecostais dividem a família pelas crenças e a intolerância e as gangues e as quadrilhas assumem também este papel de agentes socializadores. Para Zaluar (1997; p.32), *“o processo civilizador foi interrompido e involuiu, provocando a explosão de violência intraclasse e intra-segmento que não se pode explicar pelo econômico apenas.”*

A compreensão da importância deste agentes de socialização nos leva à conclusão de que, se por um lado, se destacam, até pelas conseqüências, estes agentes socializadores que levam a incivilidade, existem outros agentes que podem abrir possibilidades interessantes, como os esportes, as festividades e, por que não, a escola. As pesquisas mostram que a instituição escolar, como agente socializador, está deixando a desejar e expulsando seus alunos para outras opções de socialização.

Para corroborar a idéia da importância do envolvimento do cidadão com a questão das violências nas escolas estão os dados. Segundo pesquisa da UNB, a relação inversamente proporcional entre participação da comunidade na escola e ocorrência de roubo e vandalismo nas escolas confirma-se nos diversos estados nacionais.

Estas escolas, das quais as comunidades participam, dão exemplo de cidadania que, ao que os índices indicam, repercutem dentro da escola. É importante observar que a pesquisa citada não trata das incivildades como um todo, mas antes da segurança nas escolas a partir das necessidades dos trabalhadores em educação. Mesmo assim, é um indicador da importância do conceito de cidadania para a compreensão da violência nas escolas.

(Sendo a escola um espaço entre o público e o privado e tendo como um de seus objetivos formar cidadãos, como se dão as negociações dentro do estabelecimento entre o individual e o coletivo? Que exercício de cidadania e civilidade se faz? Que perspectivas estes jovens têm no mundo social, externo à escola, de negociação? Que perspectivas de futuro? Que agentes socializadores?

É como se tudo isso fosse uma única pergunta: Que caminhos estamos vivendo no processo civilizatório? Este trabalho situa a problemática da violência nas escolas nesta perspectiva de processo, de negociação social, de configuração histórico social.

CAPÍTULO II

QUESTÕES DE PESQUISA E SUA METODOLOGIA

O tema desta pesquisa, violência no meio escolar, foi motivado inicialmente por comentários rotineiros de educadores a respeito da agressividade, da violência, da falta de respeito de crianças e jovens, nas turmas da pré-escola ao segundo grau, em escolas públicas e privadas. Decorreram destes comentários as primeiras indagações: o que realmente ocorre? Será que há efetivamente agressão freqüente destes jovens? Que tipo de agressão ocorre nas escolas? Como investigar este fenômeno?

Diante da carência de dados objetivos a respeito das violências no meio escolar em Florianópolis, optamos inicialmente por investigar a rede pública a partir de um estudo exploratório. Esta primeira investigação limitou-se a oferecer um quadro panorâmico das escolas da rede pública estadual, levantando observações de diretores e orientadores educacionais sobre a presença das violências em seus estabelecimentos de atuação profissional. Não se tinha clareza, até então, de que forma as violências nas escolas se apresentavam em Florianópolis, e, conseqüentemente, qual a relevância de pesquisar tal tema.

O estudo exploratório confirmou a pertinência do tema, auxiliou na delimitação do problema e na escolha das escolas posteriormente pesquisadas. Neste contato inicial com as escolas, as primeiras indagações foram se apresentando, definindo as diretrizes que encaminham o presente estudo. A partir do questionamento sobre que fenômeno social é este das violências nas escolas, outros decorreram:

O que de fato acontece dentro das escolas?

Como os alunos percebem as violências na escola?

Como os professores percebem as violências na escola?

Que estratégias as escolas estão adotando para lidar com os fatos?

Que violências são essas: ilegalidades, incivilidades, indisciplinas?

Escolas diferentes apresentam características comuns sobre estas questões?

O problema delineou-se, então, como uma investigação sobre como se manifestam e o que são violências no meio escolar para professores e alunos de 5ª a 8ª série de primeiro grau.

É importante evidenciar que a opção pela rede pública não denota a crença de ser privilégio desta rede as questões de violência. Pelo contrário, havia a intenção de investigar a rede pública e a particular. As limitações de tempo para uma dissertação de mestrado, no entanto, obrigaram a uma restrição do campo, e nesta escolha pesou a maior necessidade do ensino público. A delimitação pelo ensino de 5ª a 8ª série, excluindo as turmas de 1ª a 4ª série do primeiro grau, se deu para viabilizar o aprofundamento das análises com a ótica voltada para a 'juventude'.

A investigação foi realizada em dois estabelecimentos de ensino e teve por princípio evitar a caracterização dos fenômenos exclusivamente a partir da população local. Queríamos fugir ao risco de que, ainda que trabalhássemos com a perspectiva de 'efeito estabelecimento', estereótipos e preconceitos sobre a clientela facilitassem interpretações inexatas. Tomamos o cuidado, ainda, de manter o anonimato das escolas pesquisadas, com o mesmo intuito de não alimentar estigmas.

Uma vez que a hipótese inicial é que a violência no meio escolar é um fenômeno com diferentes manifestações e configurações, mas um fenômeno típico da atualidade, procuramos ampliar o campo da pesquisa ao máximo de nossa capacidade, chegando então à investigação em dois estabelecimentos.

A escolha dos estabelecimentos se fez já com dados do estudo exploratório. Foram escolhidas duas escolas cujos diretores percebiam a violência como um problema relevante em seus cotidianos. Os critérios de escolha adotados garantiram que as duas escolas pertencessem à mesma rede pública estadual, estivessem situadas na mesma cidade

(Florianópolis) e que diferissem quanto a tamanho, localização e reputação. A Escola 1 atende a mais de mil alunos, é central, e tem reputação de violenta, confirmada, inclusive, pela Secretaria Estadual de Educação. A Escola 2 atende a cerca de 500 alunos, localiza-se em bairro residencial e não é reconhecida (pela Secretaria Estadual de Educação ou pela cidade, em geral) como de reputação violenta.

Investigar as violências nas escolas não só como manifestações concretas mas também como representações dos atores sociais dos estabelecimentos de ensino decorre da linha teórica adotada por este estudo, explicitada no capítulo anterior, e cuja essência pode ser resumida pela afirmação de Debarbieux (1996; p.16) *“Não há um lado de violência verdadeira e outro do imaginário, mas uma relação dialética entre as representações sociais que classificam os fatos e os fatos que se enquadram mais ou menos nos quadros de classificação.”* Assim, interessam-nos os fatos objetivos e as representações.

Um estudo sobre violência no meio escolar deve fazer considerações a respeito do termo violência, para assim especificar o seu objeto. Ao longo da pesquisa, o termo ‘violência’ foi se revelando e modificando, até que pudéssemos entendê-lo em sua especificidade como ‘violência no meio escolar’.

Neste sentido, nossas considerações a respeito de ‘violências nas escolas’ nos levaram a uma múltipla definição de suas manifestações. Em primeiro lugar, apoiamo-nos na definição tridimensional proposta por Debarbieux (1996):

- crimes e delitos tais como qualificados pelo código penal (roubos, extorsões, tráfico de entorpecentes, golpes com ferimentos, etc.);
- incivildades, definidas pelos próprios agentes sociais. As incivildades já foram anteriormente definidas como as transgressões à ordem estabelecida, aos códigos elementares da vida em sociedade (barulho, impolidez, ofensas, etc...);
- sentimentos de insegurança, que saturam de representações negativas as relações dentro de estabelecimento, relacionados ao clima do estabelecimento.

Em segundo lugar, ousaremos mais duas definições.

- ainda na categoria das incivildades, consideramos importante a definição de violência feita por Fukui (1992; p. 103) *“Violência é o emprego desejado de agressividade com fins destrutivos”*. A especificidade desta definição expressa melhor a violência não

apenas no desrespeito às normas das condutas sociais, mas também como um modelo de resolução de conflitos.

- a violência como o desrespeito aos direitos humanos e de cidadania (Adorno, 1991) também pode ser entendida como uma subcategoria das incivildades. Esta definição deve ser percebida em seus dois enfoques, ou seja, quanto aos deveres e aos direitos dos cidadãos.)

Para apreendermos o fenômeno das violências no meio escolar em suas diversas facetas, ou pelo menos naquelas que conseguimos identificar, nos apropriamos da noção de clima da organização escolar trabalhado por Brunet e dos indicativos sugeridos por Debarbieux.

A partir do conceito de 'clima', do qual as violências fazem parte, estão estruturadas as descrições dos estabelecimentos. Para nos aproximarmos deste conceito, é imprescindível nos remetermos aos atores sociais. Segundo Brunet (1995; p.125)

São os atores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é. Por isso, é importante compreender a percepção que estes têm da sua atmosfera de trabalho, a fim de se conhecerem os aspectos que influenciam o seu rendimento.

A partir das percepções de professores e alunos a respeito de diversos fatores do cotidiano escolar (ensino-aprendizagem, relacionamentos, infra-estrutura e recursos, entre outros) e da descrição de certos aspectos da estrutura e funcionamento das escolas (tipo de gestão, quadro profissional, descrição do espaço, entre outros), procuramos apreender o clima dos estabelecimentos de ensino estudados.

Segundo Brunet (1995), o clima escolar refere-se a cinco fatores: a personalidade própria de cada estabelecimento; as variáveis físicas e humanas, sujeitas ao comportamento dos membros e a políticas da organização (especialmente da direção); as percepções dos atores; as respostas (atitudes e interpretações) que os indivíduos dão ao meio escolar e aos comportamentos organizacionais, como um campo de força onde ocorrem as atividades.

Os efeitos do clima escolar são observados, ainda segundo Brunet, a partir dos resultados individuais (satisfação, rendimento e qualidade de vida); resultados de grupo (coesão, moral e resultados) e resultados organizacionais (rendimento escolar, eficácia, adaptação e evolução). Dadas as limitações desta pesquisa, não vamos avaliar a eficácia do

estabelecimento, a não ser através da percepção de professores e alunos. Ao descrevermos o clima escolar vamos partir de suas causas, considerando que causas e efeitos têm uma relação cíclica, em que os resultados interferem nas causas continuamente.

Quanto às causas do clima organizacional, Brunet propõe três eixos de variáveis: comportamentos (atitudes individuais, normas, papéis, estrutura e coesão do grupo entre outros); estrutura da organização (dimensão, medidas de controle, grau de centralização, programa escolar, entre outros); processos (comunicação, resolução de conflitos, relações de poder, coordenação, projeto educativo, entre outros).

Ao referir-se à percepção de professores e alunos sobre o clima do estabelecimento, Brunet (1995,p.136) escreve :

Para Brookover (1979), o clima organizacional de uma escola é composto por três grandes fatores: o primeiro é baseado na percepção que os estudantes têm das possibilidades de sucesso do sistema, das expectativas a seu respeito, dos modos de avaliação do seu rendimento acadêmico e das normas da escola como sistema social; o segundo refere-se aos professores e à percepção das expectativas a seu respeito, da avaliação do seu trabalho e das normas do sistema social; o terceiro centra-se na percepção do diretor em relação aos outros membros da organização, às expectativas dos estudantes, às normas e aos esforços para melhorar a situação.

Na mesma linha de reflexão do texto acima citado, este trabalho procura identificar as percepções de professores e alunos a respeito de diversos componentes da organização escolar. Dadas as limitações próprias de uma pesquisa de mestrado, no entanto, alguns recortes foram feitos: não tratamos das percepções da direção e pouca referência fazemos às expectativas do sistema.

Os indicadores do clima de violência utilizados por Debarbieux (1996) servem de referência para este trabalho. Evidentemente, alguns indicadores, como a apreciação dos relacionamentos, nos dão ao mesmo tempo indicação do clima em geral e da relevância das violências nos estabelecimentos. Para verificarmos a presença e as percepções das violências nos estabelecimentos, buscamos nos questionários, entrevistas e observações os seguintes indicadores:

- (- clima de relacionamento: apreciação da escola em sua totalidade, apreciação do relacionamento entre os alunos, entre alunos e professores, entre professores, direção e outros agentes.
- percepção da violência: intensidade do sentimento de violência global percebida no estabelecimento, intensidade do sentimento de agressividade percebida nos relacionamentos (professores e alunos, entre alunos), definição de violência por professores e alunos, tipos de violências descritas, locais das violências.
- delinqüência: extorsão, vítimas e vitimizadores, toxicomania, roubos e outros delitos.
- gestão da transgressão: taxa de alunos punidos, tipos de punição, visibilidade da lei e tipo de punidores, representações do proibido e do permitido, senso de justiça ou de injustiça quanto à aplicação da lei;
- apreciação sobre o bairro: percepção do bairro, sentimento de insegurança ou não em relação ao bairro, percepção dos agentes sobre a influência da origem dos alunos (bairro) na escola.)

Debarbieux (1996) ressalta que trabalhar com o tema das violências nas escolas requer cuidados quanto à metodologia e aos referenciais utilizados, para que não se caia no julgamento moral, no preconceito, na cristalização das representações sociais existentes. Este trabalho buscou compreender as dinâmicas das manifestações sem indicar culpados, fugindo de julgamentos, quer dos alunos investigados, quer dos profissionais em educação.

Para tanto, nos baseamos em referenciais que trabalham a questão das violências em diferentes perspectivas de análise, oriundos de diversos campos das ciências humanas e sociais: Antropologia, Ciências Sociais, Psicologia Social e Educação, buscando caracterizar as configurações e não os personagens.

(A delimitação do problema da pesquisa levou à escolha metodológica. A apreensão da dinâmica das manifestações de violência, bem como da percepção de alunos e professores a seu respeito, não seria possível apenas através de uma pesquisa quantitativa, que não descrevesse as nuances dos fenômenos. Por outro lado, caracterizar o clima das escolas a partir da percepção de seus alunos e professores ficaria mais completo se, ao lado de uma abordagem qualitativa, dispuséssemos de dados que abrangessem um universo representativo da população investigada..

(Para realizarmos uma coleta de dados coerente com os objetivos desta investigação, optamos pela observação constante do pesquisador no local estudado. Isto de fato ocorreu durante um semestre letivo, de agosto a dezembro de 1977. Como interessavam à pesquisa tanto dados qualitativos quanto quantitativos, fizemos observações do cotidiano escolar, levantamos dados a partir dos registros escolares, realizamos entrevistas e aplicamos questionários. Em todos os instrumentos, tivemos o cuidado de buscar os indicadores acima descritos. As observações do cotidiano realizaram-se da entrada à saída dos alunos nos dois estabelecimentos alternadamente. Procuramos estar nos diversos espaços escolares e complementamos nossas observações através de entrevistas informais com diretores, especialistas e funcionários das escolas.

Os questionários foram passados a todos os alunos de 5ª a 8ª série presentes no momento de sua aplicação. O instrumento utilizado, com pequenas alterações, foi baseado na pesquisa realizada por Debarbieux na França (1996). Este instrumento privilegiou apreciações sobre o estabelecimento em geral (lugares aceitos e rejeitados, aspectos agradáveis e desagradáveis do estabelecimento, qualidades dos relacionamentos, entre outros) e sobre as questões das violências e das incivildades em particular (modos, frequências e locais das manifestações consideradas violentas, agentes envolvidos, punições aplicadas, entre outras). Alguns questionários foram passados durante aulas cedidas pelos professores, outros foram realizados nas aulas em que faltaram professores. No total foram respondidos 139 questionários na Escola 1 e 114 na Escola 2. Os dados quantitativos, coletados através dos questionários para os alunos, foram tabulados a partir de categorias deduzidas de suas respostas, e foram gerados gráficos com estes resultados.

As entrevistas foram feitas em grupos de três alunos de cada vez. Em cada turma foram entrevistados um grupo de meninos e um grupo de meninas. Ao aplicarmos os questionários, registramos os nomes dos alunos que gostariam de participar das entrevistas. Entre estes a escolha foi aleatória, definida muitas vezes pelas próprias circunstâncias (os que estavam presentes, que ainda desejavam, que tiveram o nome sorteado, etc). As entrevistas realizaram-se no período letivo, ou seja, os alunos ou saíam de sala ou estavam sem aula. Na Escola 1 foram entrevistados 42 alunos e na Escola 2 foram entrevistados 36 alunos. Os temas das entrevistas versaram sobre a apreciação e os sentimentos relativos à

escola (estima, razões e interesse em permanecer ou mudar de estabelecimento, entre outros) e sobre os significados e dinâmicas das manifestações consideradas violentas.

Entre os professores, foram escolhidos cinco profissionais de cada escola para as entrevistas. A princípio, os critérios de seleção foram o tempo de trabalho na escola (mínimo de três anos), a disciplina lecionada (privilegiando as que têm mais horas, como matemática, língua portuguesa) e o tipo de vínculo empregatício (efetivo). Estes critérios nem sempre foram respeitados em função dos limites reais, como tempo disponível do professor e número de professores com contrato temporário. Os professores que não foram entrevistados responderam a um questionário, entregue e recolhido posteriormente. Nos dois casos, entrevistas e questionários, os temas investigados assemelham-se aos instrumentos já mencionados.

As entrevistas (dos docentes e dos discentes) foram analisadas a partir de dois critérios: frequência dos temas trazidos pelos entrevistados, ou seja, a confirmação das diversas falas a partir de sua repetição, e intensidade de falas pessoais a partir de sua coerência com o contexto.

Ainda que tenhamos complementado nossa investigação com dados quantitativos, esta pesquisa, por suas características predominantes, se configura como de tipo etnográfica. Segundo André (1990; p.5), as particularidades da Etnografia em educação baseiam-se, em primeiro lugar, em:

...uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. Diferencia-se da etnografia da Antropologia por não precisar, necessariamente, de longa permanência do pesquisador em campo, de contato com outras culturas ou de amplas categorias sociais de análise dos dados.

André (1995) destaca ainda seis características próprias da pesquisa de tipo etnográfico, presentes também nesta pesquisa:

1- *'O pesquisador é o principal instrumento na coleta e análise dos dados.'* Durante toda a pesquisa, nas observações, conversas informais, entrevistas e até na aplicação dos questionários, o pesquisador esteve presente, interagindo com as situações de campo e com os próprios procedimentos de pesquisa, modificando-os segundo as circunstâncias.

2- *Ênfase no processo.* Interessa a este estudo a dinâmica das manifestações, as relações cotidianas; os dados quantitativos coletados estão a serviço da análise qualitativa.

3- *Preocupação com o significado pessoal para os participantes.* O problema desta pesquisa tem exatamente esta característica, de buscar nos professores e alunos a percepção que eles têm dos fatos e do clima.

4- *Trabalho de campo.* A coleta de dados se deu integralmente em campo, durante um semestre letivo.

5- *Uso de grande quantidade de dados descritivos.* Uma vez que o objetivo da pesquisa é desvelar as manifestações de violência nas escolas, os dados descritivos foram imprescindíveis.

6- *Formulação de hipóteses, conceitos, abstrações teorias e não sua testagem.* Ao iniciarmos a pesquisa não sabíamos nem se a violência efetivamente fazia parte do ambiente escolar. Ao longo da pesquisa, incluímos os conceitos de incivildades e indisciplinas; reavaliamos o termo violências como formas de resolução de conflitos; sem dúvida, apreendemos da realidade estas formulações.

A partir dos indicadores que compõem a problemática deste trabalho, foram analisados os dados coletados em campo, buscando, num primeiro momento, descrever as manifestações e os significados das violências no meio escolar para alunos e professores de cada estabelecimento e, num segundo momento, ampliar as análises mais qualitativas dos dados.



CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO DAS ESCOLAS

Neste capítulo apresentamos as análises descritivas dos resultados da pesquisa. A exposição se dá a partir dos aspectos gerais dos estabelecimentos aos específicos das indisciplinas, incivildades e violências, considerando-se as óticas dos docentes e dos discentes investigados.

As descrições dos estabelecimentos se dão ora separadamente, ora simultaneamente, buscando garantir, desta forma, a identidade de cada um, sem perder a riqueza dos detalhes coletados.

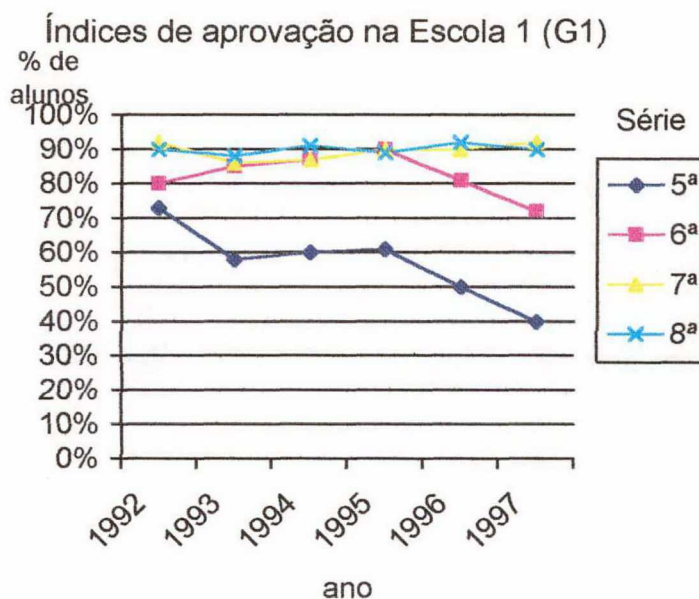
Escola 1

A Escola 1 situa-se no centro da cidade, em bairro bem urbanizado, de comércio variado, com edifícios e casas residenciais. Nas imediações existem outros colégios públicos que oferecem ensino de 1º e 2º grau. Na região residem moradores de classes médias, altas e também de comunidades de baixa renda, destacando-se a comunidade do Morro Alfa, clientela evidenciada no estabelecimento. O colégio foi fundado em 1964, mas a partir de 1971 é que foram criadas as turmas de 5ª a 8ª série do primeiro grau. Atende da pré-escola ao segundo grau, além de ser pólo para atendimento aos portadores de deficiências. Em 1997 atendia a 1.094 alunos nos três turnos e contava com 61 professores.

Segundo dados da secretaria da escola, os alunos provêm de famílias que têm rendas de 1 a 3 salários mínimos, sendo que muitos deles contribuem com a renda familiar através do trabalho informal, programas da Pró-menor e outras atividades.

No total das turmas, no ano da pesquisa, a escola contava com três 5ª séries, duas 6ª séries, uma turma de 7ª série e uma de 8ª série, todas atendidas no período matutino.

Os índices de aprovação também contribuem para a caracterização da Escola. O gráfico abaixo reproduz estes índices nos últimos cinco anos.



O G1⁴ mostra que os índices de aprovação nas 5ª e 6ª séries vêm caindo significativamente ao longo dos últimos dois anos, sendo que a 5ª série já apresentava dificuldades importantes desde 1993. A 5ª série se apresenta como uma barreira importante na continuidade dos estudos para 60% de seus estudantes, tomando por base o ano desta pesquisa. As diferenças nos índices de aprovação entre as séries mais avançadas e menos avançadas suscitam questionamentos, que este estudo não se propõe a investigar, como, por exemplo, de que forma se explicam aprovações na casa dos 90% dos alunos em algumas séries e de apenas cerca de 40% em outras.

⁴ G1 significa gráfico número 1, e assim sucessivamente.

Quanto às instalações, a escola tem um setor administrativo onde estão os gabinetes do diretor e do administrador, a secretaria, a sala de xerox (desativada) e a sala dos professores. Além disso, o estabelecimento conta com biblioteca, laboratório (desativado), salas de aulas e outras salas (vídeo, especialistas, para trabalhos com pequenos grupos e sala de recursos) e um hall de entrada, com cadeiras. Há ainda o prédio da pré-escola, anexo ao estabelecimento. O aspecto físico geral dá a impressão de uma escola que já esteve mais provida de recursos, e que vem se degradando. Esta impressão se confirma pela desativação de certos espaços, e pelo aspecto de conservação do estabelecimento.

No lado externo ao prédio há muros altos, grades nas janelas e portões que permanecem trancados, cujas chaves ficam com o porteiro. Na ocupação do espaço físico interno percebe-se uma clara divisão entre dois grandes espaços: o pátio e as salas de aula de um lado; a sala de professores e a administração, de outro. A sala dos especialistas fica a meio termo, ocupando um lugar lateral e isolado dentro do espaço das salas de aula. Estes dois grandes espaços são separados por uma porta que permanece trancada (cujas chaves estão com o porteiro, o diretor e outros profissionais). No acesso à sala dos professores e ao setor administrativo, um cartaz demarca: “proibida a entrada de alunos”. Existem, portanto, duas passagens que permanecem trancadas no estabelecimento: os portões externos e uma porta interna.

A forma de ocupação do espaço escolar não passa despercebida por seus habitantes. Diferentes percepções se dão relativamente a isto. Para a orientadora educacional, o sistema de controle de portas é necessário, “*senão os alunos fogem e se escondem do porteiro, na secretaria*”. Para dois professores, a necessidade de controle da circulação das pessoas se dá para que não entrem drogas na escola e para que não entrem pessoas de fora.

Para os estudantes, a porta interna significa, muitas vezes, uma imposição desnecessária e autoritária por parte da direção. Uma aluna, enquanto espera a chegada do porteiro, desabafa: “*o que eles pensam que a gente é? Isso aqui parece prisão*”.

As formas de controle da circulação dos alunos no estabelecimento (porta e portões trancados), aliadas à divisão espacial entre alunos e corpo técnico-pedagógico, suscitam diferentes interpretações e reações da população escolar. A imagem de ameaças externas, de alunos indisciplinados ou de descrédito na autonomia dos alunos são componentes do clima geral do estabelecimento. A falta de informações a respeito das razões deste controle

denotam o modo como a comunicação se dá no estabelecimento. As regras são estabelecidas e suas razões não parecem conhecidas por professores e alunos. O estabelecimento de regras de forma centralizada e sem esclarecimentos faz parte do tipo de gestão adotada no estabelecimento.

Para retratarmos o tipo de gestão, valemo-nos da definição apresentada por Likert (in Brunet, 1995; p.130). Segundo o autor, a descrição do tipo de gestão 'autoritária benevolente', que é aquela que mais se aproxima do tipo de gestão da Escola 1, é assim caracterizada:

A direção tem uma confiança condescendente nos seus professores. A maior parte das decisões são tomadas no topo, mas por vezes verifica-se alguma delegação de poderes. As recompensas e, por vezes, os castigos são os métodos utilizados para motivar os professores. As interações são estabelecidas com condescendência e precaução. Embora o processo de controle esteja sempre centralizado no topo da hierarquia organizacional, verifica-se pontualmente a participação dos níveis intermédios e inferiores. É possível o desenvolvimento de dinâmicas informais de organização (como, por exemplo, grupos de professores), que dificilmente resistem aos objetivos formais da escola.

É importante esclarecer que os tipos de gestão encontrados nas escolas estudadas não correspondem exatamente às categorias usadas pelo autor. Ainda assim, por ter sido esta nossa referência inicial, a linha de raciocínio para apreendermos o tipo de gestão, consideramos enriquecedor para este trabalho que ela fosse explicitada. Procuraremos estabelecer as semelhanças e diferenças encontradas na pesquisa e na conceituação de Likert. Para o autor, as subdivisões das categorias dos tipos de gestão vão numa escala contínua, desde o sistema autoritário até o muito participativo, de tal modo que a denominação da gestão da Escola 1 como 'autoritária benevolente' não é totalmente precisa, embora seja a que melhor se aproxima da realidade estudada.

A direção autoritária toma as decisões sem consultar os outros níveis, com exceção de assuntos específicos. Na Escola 1, 100% dos professores, através dos questionários e entrevistas, afirmaram terem total liberdade com relação às aulas. Não há acompanhamento ou controle com relação a métodos e conteúdos. Há controle administrativo com relação às faltas dos professores e às notas dos alunos.

Com relação às faltas dos professores, o controle que se faz é o seu registro e, principalmente, a adaptação do cotidiano escolar, através de remanejamentos de aulas e professores, quando possível. A ocorrência de faltas é tão freqüente que, segundo o professor de Ciências, não lhe foi dada aula dupla (duas aulas de 45 minutos seguidas) mesmo tendo ele solicitado. Ele explica: *“Falei sobre isso no começo do ano p’rá pessoa que organizava o horário e ela disse que se o professor falta um dia já são duas aulas que perde. Então já ficam organizando contando com o dia que o professor vai faltar. Só que até hoje eu não faltei.”* Através deste exemplo podemos notar como as ausências dos professores são naturalizadas. Além disso, este episódio mostra como efetivamente a organização escolar (através de seus agentes) reage à percepção que tem do clima de trabalho e como a reação gera, por sua vez, o próprio clima.

A apreciação dos alunos sobre as faltas dos professores recai na culpabilização dos próprios professores. Ironicamente, esta aluna de 5ª série diz: *“Um negócio que é errado mas eu gosto, mas é errado, os professores têm medo de água. Chove, eles não vêm. Como hoje, a professora de Ciências não veio.”* Assim, a idéia de uma escola que não funciona como deve, e na qual não há uma autoridade que controle o seu funcionamento vai sendo apresentada através da percepção de seus habitantes. Outro depoimento de aluna da 6ª série demonstra que, para os alunos, a reorganização dos horários de acordo com as faltas e atrasos dos professores é ineficiente: *“Tem dia que tem duas, três aulas vagas e o diretor não deixa adiantar. Hoje não teve Educação Física e Educação Artística.”* Sua colega complementa: *“O professor às vezes chega muito tarde. Hoje o professor de português chegou muito tarde.”* Estas falas retratam um dia da 6ª série: das cinco aulas previstas, duas não ocorreram e uma ocorreu parcialmente. O que os alunos esperam do diretor é que organize os horários, para que os alunos possam sair mais cedo. Diante da forma como o controle do funcionamento escolar é exercido, através da percepção de alunos e professores, a categorização da gestão como autoritária deve ser contrabalançada. É autoritária na medida em que não delega poderes, centraliza o poder; mas é um autoritarismo ‘omisso’, por não se posicionar comprometidamente diante de questões administrativas e pedagógicas (do ponto de vista de professores e alunos).

Se, por um lado, os professores têm liberdade de atuação em sala de aula, 8 dos 13 professores pesquisados referiram-se à falta de trabalho conjunto, de apoio pedagógico ou

ainda de projeto político-pedagógico como um problema no ambiente de trabalho. Neste sentido, e de acordo com as normas estabelecidas pela Secretaria Estadual de Educação, os professores não têm reuniões agendadas para decidirem a respeito da linha pedagógica do estabelecimento. Num sistema autoritário, o esperado é que esta determinação venha da direção, mas isto também não ocorre. A escola não tem projeto político-pedagógico implementado ou mesmo linha de atuação claramente definida, não tem unidade no trabalho pedagógico, nem estabelecida autoritariamente nem democraticamente.

A ausência de regras claras e a impunidade foram levantadas por 6 entre os 13 professores como característica da gestão do estabelecimento. Esta característica também se opõe à idéia de centralização do poder. No entanto, não há autonomia ou negociação democrática para a aplicação das regras em cada situação.

O supervisor escolar e a direção têm visões diferentes sobre os encaminhamentos pedagógicos, e o supervisor escolar declara-se sem espaço adequado para sua atuação. A orientadora escolar das turmas estudadas é desconhecida para a maioria dos alunos e sua presença passa despercebida para docentes e discentes no cotidiano escolar. Embora haja especialistas nesta escola, estes profissionais têm atuação limitada, evidenciando a falta de integração da equipe pedagógico-administrativa.

Assim, o autoritarismo se expressa na falta de instâncias democráticas de tomada de decisão, contrabalançado pela autonomia dada aos professores em sua atuação em sala de aula. As cobranças de desempenho são pontuais e ineficazes, não trazendo propostas de atuação.

O autoritarismo manifesta-se ainda nas incipientes tentativas de promover diálogo, tentativas estas fruto do jogo de contradições entre os diversos atores sociais. Como exemplo, tendo o diretor demonstrado sua preocupação com as baixas notas das 5ª e 6ª séries, por esforço do supervisor escolar realizou-se uma reunião com professores, representantes de alunos e direção. O encontro teve início com a coordenação do supervisor, que deu a palavra aos alunos. Estes trouxeram, então, problemas variados: o mau humor de alguns professores, o preço do lanche no bar, a crítica aos professores que se preocupam mais com os alunos que não estão em sala (“gazeando”) do que com os presentes, a higiene do banheiro. Ao que se seguiu o diálogo:

Diretor- “Nosso tempo é limitado, vamos entrar no principal, tô preocupado com as notas. Vocês estão preocupados com as notas?”

Supervisor Escolar- “Se abrimos o espaço temos que deixar falarem”.

Diretor- “Você me desculpe mas isso é uma reunião extraordinária, tem que ser objetivo”.

Professor 1- “(os alunos) Estão detalhando o particular, mas tudo isso leva a isso que está no quadro, mas eles precisam se expressar assim”.

A forma de comunicação entre os diversos agentes tem características de autoritarismo, uma vez que a direção não aceita as colocações de seus interlocutores. A mesma reunião, com a presença apenas de professores e direção, encerrou-se com o seguinte diálogo:

Supervisor- “Precisa ter um horário para se reunir e traçar um trabalho. Também tem que traçar um trabalho para ver as coisas boas. Muita coisa boa começa e a escola só vê a coisa ruim. Devemos ir compreendendo o trabalho um do outro.”

Diretor- “Nossa realidade não é muito diferente das outras.”

Além de um tipo de gestão autoritária (não democratiza as decisões) e ao mesmo tempo ‘omissa’ (não define as regras ou a linha de trabalho), há contradições entre o corpo pedagógico e a direção. O corpo pedagógico faz algumas tentativas de abrir um espaço junto à direção, mas esta mantém-se fechada. A postura autoritária da direção está presente mais na oposição à participação do que na imposição das normas.

O modo como os professores se posicionam diante da direção e no estabelecimento está de modo geral, associado à sua própria identidade, pessoal e grupal. A seguir referimo-nos à equipe docente e à sua percepção sobre o trabalho, os alunos, a escola e o bairro onde esta se situa.

Os professores da Escola 1 e suas apreciações sobre o estabelecimento

O quadro de professores, no momento da pesquisa de campo, apresentava-se como a seguir:

Tabela 1

Perfil profissional		Nº de professores
Vínculo empregatício	Efetivo	5
	Temporário (a.c.t)	8
Tempo de trabalho na Escola 1	Menos de 1 ano	6
	De 1 a 2 anos	3
	De 3 a 5 anos	1
	De 6 a 10 anos	2
	Acima de 10 anos	1
Formação	Cursando Graduação	2
	Graduação	10
	Pós-graduação	1
Carga horária	10 horas	2
	20 horas	3
	30 horas	3
	40 horas	5

O quadro docente é instável, o que se pode observar pelo número de professores com até dois anos de casa (9); sujeito a diversas modificações ao longo do ano por diferentes razões: licenças de saúde, licença-prêmio, gestação, motivos profissionais, etc... A substituição dos professores se dá por contratação de profissionais por tempo determinado, variável em cada caso, do tipo A.C.T.⁵.

A alta rotatividade do quadro docente gera (e também é consequência de) desafios administrativos, como pudemos verificar durante a pesquisa. Embora o quadro administrativo registrasse 17 professores para as turmas de 5ª a 8ª série, sendo 12 efetivos, no momento da pesquisa era representado por 13 professores, dos quais apenas 5 efetivos. Somando-se esta situação instável às faltas frequentes, a questão do controle administrativo do trabalho escolar se apresenta como um desafio cotidiano. A direção está, durante todo o

⁵ A.C.T. significa Admissão em Caráter Temporário; refere-se à contratação de professores substitutos.

ano, em busca de docentes e esta tarefa ocupa, em grande parte, a rotina administrativa. A rotatividade é possível graças ao regimento do contrato de trabalho dos professores efetivos junto à Secretaria de Educação. Os remanejamentos de ocupação e licenças com garantia da vaga fazem parte dos direitos do professor concursado (efetivo).

A rotatividade interfere também no clima do trabalho, já que os próprios professores se deparam sempre com novos colegas. Como diz um professor (40h, 10 anos de casa) : *“Nós temos um grande número de professores com contrato temporário e isto troca a cada ano e isto também dificulta a unidade na linha de ação na escola. Tem colegas aqui que eu nem sei o nome, porque estão há pouco tempo, ficam dois três meses substituindo depois saem, entra outro, até por desvalorização da nossa profissão, de remuneração baixa. Alguns começam e depois desistem até porque os contratados ganham menos que os efetivos, o que é também um fator de desmotivação. Então o fato de a gente não ter um quadro permanente na escola, para que haja uma continuidade de trabalho gera um problema; a gente tem dificuldade na organização devido a esta rotatividade de professores na escola.”*

A rotatividade docente gera desafios administrativos (tem que estar sempre procurando preencher as lacunas), obstáculos ao planejamento a médio e longo prazo e, entre os professores, dificulta a formação de equipes de trabalho.

O quadro acima corrobora a visão, expressa por professores, de desarticulação do projeto pedagógico. A rotatividade não pode ser vista como a única determinante desta desarticulação. Em certos aspectos, o rodízio docente pode ser percebido, inclusive, como resultante da desarticulação. Como propõe Brunet, no que se refere ao clima de trabalho, os efeitos do clima influem nas causas, assim como as causas influem nos efeitos. Se os efeitos resultantes da configuração do estabelecimento não são considerados para que se modifiquem as causas, o ciclo vicioso apenas se reforça e gera uma situação aparentemente sem saída. Na Escola 1 há solicitação do corpo pedagógico de um trabalho sistemático e conjunto, que se vê inviabilizado por circunstâncias materiais e pela postura administrativa que não prioriza a participação. Dialeticamente, as condições de trabalho do estabelecimento contribuem para a desmotivação docente, sendo um dos fatores que levam à rotatividade.

A escolha dos professores em lecionar na Escola 1 não recai sobre sua estrutura ou funcionamento, nem mesmo sobre a reputação da escola. A maioria dos professores que escolheram a Escola 1, o fez por sua localização central. Outra parte dos professores não teve possibilidade de escolher o local de trabalho, como é o caso dos A.C.T.

Quanto à opinião dos professores sobre o bairro, este é visto com contrastes: de um lado os prédios dos poderes públicos e as comodidades do centro; de outro, as comunidades pauperizadas do Morro Alfa (entre outras), em processo de favelização. Para a maioria deles, no Morro Alfa existem drogas, violências, vida irregular, famílias que não dão conta de educar seus filhos. Na visão dos professores, até a 6ª série há uma predominância dos alunos vindos do Morro; a partir deste nível, a população é mais heterogênea, vindo alunos de outros bairros e até de outros municípios da Grande Florianópolis.

Quanto à qualidade do local de trabalho, a maioria dos professores acredita que a Escola 1 tem condições similares às de outras escolas da mesma rede, que, em seu conjunto, é pouco eficaz. A apreciação que os professores fazem do estabelecimento modifica-se de acordo com o tempo que lecionam na escola. A primeira impressão, alimentada pela reputação da escola, é pior do que o contato diário revela. Assim falam os professores:

“Vim trabalhar aqui, apesar de saber que a escola não era das melhores, e nem a clientela. A informação que eu tinha era que a clientela do Morro Alfa não era boa, e a primeira impressão de quando eu cheguei na escola confirmou isso. Também não é tanto, agora eu vejo. (...). O ambiente é melhor do que eu esperava.” (Efetiva, 7 anos na Escola)

“Quando eu cheguei, estranhei como se fosse noite / dia. Já trabalhava há 10 anos, fiquei perdida. Não conhecia os colegas, de imediato achei (os alunos) sem limites, falavam todos juntos, agitados, espertos demais com relação a escola que deixei lá (no interior). Fiquei apavorada. (...) Agora eu adoro, gosto de trabalhar com os alunos, me relaciono bem com os professores.” (Efetiva, 9 anos na Escola)

Os professores entrevistados percebem haver em seu estabelecimento falta de interesse dos alunos nas aulas, desinteresse dos próprios docentes pelos alunos ou pelas aulas, indisciplinas em classe e falta de apoio da equipe pedagógica. Neste sentido, a maioria deles aborda o tema de seu trabalho de ensino em duas direções: de um lado, preocupados com a eficácia de suas aulas, na busca de realizar um bom trabalho; de outro, apontando

algumas dificuldades da própria estrutura institucional, das condições profissionais, ou referentes aos alunos. A resultante desta necessidade de fazer bem mas sentir-se obstaculizado pela realidade expressa-se no desânimo profissional, numa busca insatisfatória de alternativas pedagógicas, ou em soluções pedagógicas que, embora não tenham a qualidade desejada pelos próprios professores, facilitam o funcionamento das aulas. Os depoimentos a seguir dão alguns exemplos:

“Eu gostaria que (os alunos) tivessem interesse em aprender. Agora, é lento, pouco conteúdo. Já tentei fazer algumas coisas, levar pro vídeo. Tento fazer atividades diferentes e eles (os alunos) dizem: ‘dá muito trabalho, é difícil’. Mesmo a atividade diferente é trabalho, eles não querem. (cita exemplos de atividades) Eu queria uma maneira de motivar, que eles tivessem interesse pela minha disciplina, que fizessem com prazer.”
(Prof.^a efetiva)

Esta professora percebe a limitação de seu trabalho, embora reafirme seu compromisso ao buscar soluções, preocupar-se com o pouco conteúdo e lentidão. Há um desejo de fazer diferente, mas não percebe caminhos eficazes.

Ainda neste sentido, o professor C. (substituto, 1 ano na Escola) diz: *“...eu estou levando eles pra biblioteca, (...) quando a biblioteca está aberta e é algum assunto que possam pesquisar, dou folhas para eles desenharem, por exemplo, o corpo humano. Só o fato de ir pra biblioteca já muda bastante. Na sala de aula, quando eu tento fazer aula expositiva, é quase impossível trabalhar com eles, é quase impossível dar uma aula expositiva normal.(...). A aula expositiva, simplesmente não acontece. Muito barulho, tem um grupo de meninas que fica o tempo todo no salão de beleza, estão noutra estória, o que a gente trabalha com eles não tem muito a ver com a realidade que eles estão vivendo, distante, então, se procuro relacionar um pouquinho, eles não conseguem, não vêem nenhuma relação. Então eu já venho de saco cheio mesmo, não tô a fim de aturar muito, então já ponho as perguntas no quadro, mas já faz tempo que não faço mais isso.”*

Estas considerações não são exclusivas dos professores de 5^a a 8^a série da Escola 1. Dias-da-Silva (1997, p. 14), que pesquisou professores deste nível de ensino, observa:

O contato com os professores de 5^a a 8^a série revela a existência de profissionais, nem sempre bem sucedidos, sentindo-se solitários e desmotivados,

trabalhando segundo procedimentos mnemônicos e repetitivos, cedendo às pressões da 'pedagogia da facilidade'; porém, convivendo traumáticamente com o fracasso e o desinteresse de seus alunos. E, dado importante, os professores se dizem ávidos por mudanças; desconhecem, porém, propostas pedagógicas alternativas à rotina imposta.

As observações da autora descrevem com propriedade a realidade com a qual também nós nos defrontamos. Os professores da Escola 1, igualmente, percorrem o caminho entre um esforço permanente de buscar o interesse de seus alunos e a frustração das tentativas que não resultam no esperado. O desânimo resultante desta situação volta-se para o próprio trabalho. A repetição metodológica facilita a rotina da sala de aula, mas não consegue prover o salto de qualidade que os próprios professores desejam. Há uma demanda de mudança em contradição com a repetição no fazer pedagógico. As tentativas de mudanças são desarticuladas, parciais e inconstantes. Acaba prevalecendo a rotina já estabelecida.

Para a maioria dos professores, a proveniência social e cultural dos alunos está relacionada ao clima do estabelecimento. Significativa parte dos entrevistados (cerca de 90%) considera que as famílias menos favorecidas, que na Escola 1 são associadas aos moradores do Morro Alfa, não têm possibilidade de acompanhar seus filhos nos estudos. Os alunos nestas condições ficam sem limites e não dão valor ao estudo. Seu comportamento na escola seria, entre outros fatores, reflexo das condições familiares, como se vê no seguinte depoimento:

“Esta agressividade dos alunos, é porque se defendem sozinhos. É um jeito de se defender. Os pais trabalham o dia todo, e eles têm que acordar sozinhos, se virar, se acontece alguma coisa eles têm que se virar. Não conhecem limites, a maioria não usa ‘dá licença’, tá esquecido este lado do relacionamento humano.” (Efetiva, 9 anos na Escola)

Aqui a professora associa as condutas agressivas na escola às condições da vida familiar do aluno. Implicitamente, a nosso ver, associa estas condutas também à vida escolar, uma vez que os alunos estariam, além de sem limites, defendendo-se de ‘alguma coisa’, por isso sendo agressivos. A necessidade de terem um comportamento defensivo (que se expressa agressivamente) revela que também na escola não há quem os defenda. Contudo, o depoimento não revela se a professora considera ser papel da escola proteger

seus pupilos, impor limites e relembrar a polidez nos relacionamentos, evitando, no sentido que ela propõe, diversas condutas agressivas.

“Cada um (aluno) é um, não dá para caracterizar. (...) Eles têm um jeito parecido, a maioria mora aqui perto, não têm orientação em casa, do limite, o que pode, o que não pode.” (Profª efetiva)

Quando se refere à proximidade entre a casa e a escola, está implícita uma referência ao Morro Alfa, embora a escola esteja próxima também de edifícios residenciais de classe média. Há, portanto, mais uma vez, associação da localidade de moradia com a impossibilidade da família de educar adequadamente.

Sem expressar a fala da maioria dos professores, uma professora chega a radicalizar seu discurso de forma preconceituosa. Diz a professora: *“Quando cheguei, vi a escola pichada para o carnaval. A primeira impressão é o visual, pensei que teriam muitos negros. Depois a gente vai vendo, o 2º grau a maioria não é do Morro Alfa.”* (Efetiva, 7 anos na Escola)

A maioria dos professores (85%) considera que existem diferenças no clima das aulas de acordo com as séries, e referem-se a grandes dificuldades com as 5ª e 6ª séries. A partir da 7ª, segundo eles, diminui a predominância de alunos do Morro Alfa, os alunos têm mais maturidade, há menos agrupamentos de repetentes, diminui o número de alunos por turma, o próprio sistema educacional seleciona os estudantes mais adaptados, o que resulta em turmas mais cordatas. Como muitos dos entrevistados também trabalham com o 2º grau, a comparação é de que, quanto mais avançados no sistema educacional, melhor o rendimento dos alunos e o clima de trabalho em sala de aula. A explicação mais repetida e enfatizada para as diferenças de aproveitamento e comportamento de seus alunos é dada pela questão familiar e social. A já tão criticada teoria da carência cultural aparece repetidamente nos depoimentos:

Diz o professor (efetivo): *“Então o avanço do aluno é inversamente proporcional ao da sua condição na família. Nas séries iniciais a gente nota mais os problemas financeiros e de conflitos sociais. Pais separados, aluno quase abandonado na escola.”*

Na mesma linha de raciocínio, conclui outro professor (substituto): *“Agora, quanto à dificuldade, muito passa pelo econômico, então a gente vê pessoas estudando aqui na Escola 1, então 60% é o pessoal do morro. Então, qual a dificuldade? Bom, a dificuldade*

acho que do fator econômico, fator familiar, fator social, é o ambiente em que ele vive, muito agressivo, não recebe bastante incentivo, motivação para estudar. Já é de uma comunidade desestruturada e todo conflito já vem de casa, dos pais, da família. Então isso vai influenciando, de qualquer modo vai influenciando a vida do aluno. (...) o aluno tá com fome, não vai conseguir acompanhar (...)”

Um comentário feito na sala de professores, durante o recreio, parece resumir as várias idéias dos professores a respeito das causas das manifestações violentas dos alunos: *“A violência vem de casa e a escola é vista como uma extensão de casa. Eles pensam que então podem fazer aqui como lá. A escola não é vista como um lugar de saber. E aqui eles sabem que não vão apanhar, como com o pai e a mãe. Eles não se aceitam.” “Eles pensam que a escola é deles mas ao mesmo tempo não cuidam, estragam, deprezam.”*

Na fala dos professores, a proveniência social dos alunos repercute na aprendizagem, no comportamento e no próprio ambiente escolar, e caracteriza-se por dificuldades econômicas, falta de educação dos pais, ambiente inadequado, falta de incentivo familiar, mecanismos de defesa desajustados, carência cultural.

Com relação às violências, o ambiente da escola é considerado pelos professores como ‘tenso’ (30% dos professores) ou ‘tranquilo com algumas ocorrências’ (70% dos professores), dentro da seguinte escala: ‘tranquilo’; ‘tranquilo com algumas ocorrências’; ‘tenso’; ‘muito tenso’. A principal característica, segundo os professores, é a de que, inesperadamente, ocorrem brigas (com agressões físicas) e ofensas pessoais, em geral por motivos corriqueiros, além de serem comuns brincadeiras agressivas.

A maioria dos professores (68%) teve algum acontecimento de conflito incomum, diferente ou grave durante suas aulas, no ano da pesquisa, como briga entre alunos e não-alunos, briga entre alunos, agressão verbal entre alunos e entre aluno e professor. As situações foram resolvidas conforme as circunstâncias específicas, cada caso isoladamente, havendo intervenção do diretor ou de outros adultos (rapaz da lanchonete, secretária, outros funcionários) na separação das brigas.

Os professores observam, ainda, freqüentes (semanalmente) acontecimentos de pequenos furtos, brigas, depredação, descuido da escola, drogas, humilhações e individualmente citaram também gangues, roubos e assédio sexual. Segundo os

professores, tais fatos se dão principalmente durante as aulas; em segundo lugar no recreio, depois nos banheiros.

Quando ocorrem situações de conflito em suas aulas, procuram adotar a postura de conversar, de propor saídas criativas, de refletir e oferecer orientação e direção, de apartar; em alguns casos, como furtos, não se intrometem pois acreditam que cada um deve cuidar do que é seu.

Quanto à agressão verbal, alguns (3 entre 13) docentes mais antigos na escola consideram que, embora o modo como os estudantes falam pareça agressivo para os adultos, entre os próprios alunos é normal. Estes profissionais acreditam que certas falas, que ofendem o professor, muitas vezes não ofendem o colega, por ser o modo como os estudantes estão acostumados a se comunicar; reconhecem, assim, diferenças culturais na expressão verbal.

As causas dos comportamentos violentos ou incivis, segundo os professores, estão relacionados, principalmente, a questões socioeconômicas e familiares. Os outros fatores apontados como causas para o comportamento dos alunos são a falta de perspectiva de futuro, a falta de valores, o descaso do governo, desequilíbrios emocionais, a presença da violência na sociedade em geral, a veiculação da violência através da mídia.

A boa escola para os professores é aquela que integra o indivíduo na sociedade, que tem um projeto em comum, que respeita e faz com que o aluno respeite a si mesmo. Para os professores, a escola estudada não possui as características de uma boa escola.

Ao falar de seu cotidiano, os docentes ressaltam a palavra desânimo. Este estado diz respeito tanto aos resultados de seu trabalho, quanto, principalmente, às condições profissionais, aos baixos salários, à conseqüente sobrecarga de aulas, ao isolamento e à falta de projeto na escola. Segundo um professor (efetivo), a desmotivação profissional está presente nos vários campos de atuação: *“falta de preocupação da nossa categoria com as leis de diretrizes e bases; o Estado está construindo o sistema estadual de educação, a prefeitura está construindo o sistema municipal de educação, e acho que a maioria (dos professores) está alheio a esta mudança que é fundamental para o nosso futuro.”* E complementa com sua própria experiência: *“Eu não tenho participado de assembleias por falta de horário, por sobrecarga e também pela pressão da secretaria que não nos libera para participar de nossos eventos, sempre entendendo este tipo de reunião como algo,*

como se fosse contestação e não momentos de estudo. Existe esta falta de tempo e, por outro lado, coerção da secretaria da educação não nos permitindo discutir estes assuntos.”

Podemos concluir afirmando que os professores se sentem isolados em seu trabalho pedagógico, buscam soluções individuais para os problemas disciplinares e de motivação que todos enfrentam, percebem um relacionamento caracterizado como agressivo entre os alunos e entre os alunos e os professores, mas a maioria procura manter um bom relacionamento com seus alunos apesar disso. Consideram que o aproveitamento escolar de seus alunos varia de acordo com as séries, percebendo muitas dificuldades de ordem extra-escolar interferindo especialmente no desempenho dos alunos de 5ª e 6ª série.

A violência, em seu sentido jurídico, não é considerada a tônica do ambiente. Como resumiu uma professora: *“é mais a constância de pequenos casos do que a gravidade”*. Observam que há o inesperado nas reações, por pouca coisa podem ocorrer brigas e desavenças. As incivildades são percebidas como parte da cultura de seus alunos, como resultantes de sua condição familiar e socioeconômica, também associadas à falta de regras claras e à pouca autoridade no estabelecimento.

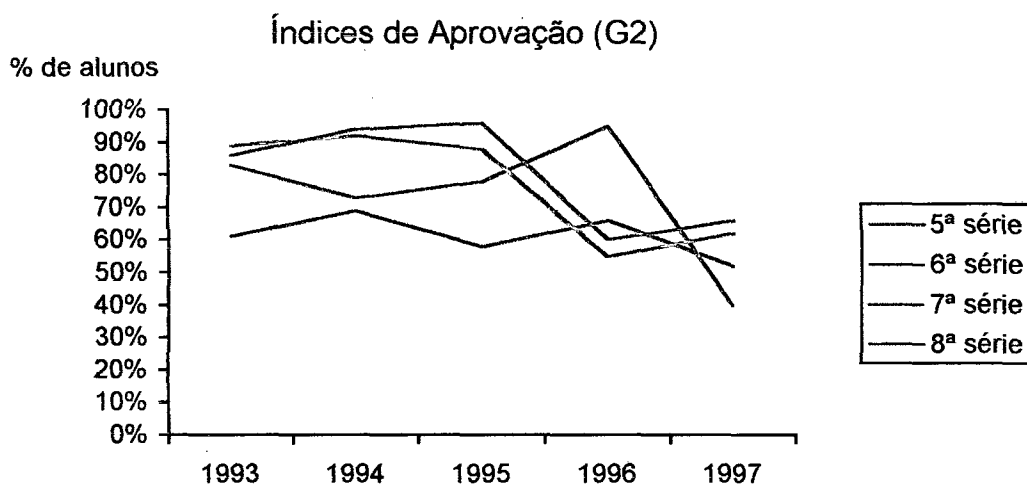
Escola 2

A Escola 2 situa-se em bairro residencial, com comércio variado. No mesmo bairro existe outra escola pública, municipal, além de uma escola particular. A vizinhança varia entre classes médias e classes baixas. Nos últimos 15 anos, o bairro tem sofrido franca transformação, devido à instalação de empresas públicas e privadas e também em decorrência da expansão imobiliária, modificando a paisagem, o perfil e os hábitos dos moradores.

A Escola 2, fundada em 1974, hoje oferece ensino do pré-escolar até o 2º grau. Seu corpo discente é formado por 514 alunos, dos quais 176 de 5ª a 8ª série, distribuídos no período matutino e vespertino. A maioria da clientela pertence à comunidade local,

proveniente tanto do Morro Beta quanto do bairro em geral. Segundo documentação da escola, a clientela compreende classes médias e famílias carentes.

Os índices de aprovação, da 5ª a 8ª série, nos últimos cinco anos, estão apresentados no gráfico abaixo:



Como se pode observar, os índices não são animadores, ainda que a 7ª e a 8ª série apresentem uma pequena melhora em 1997 com relação aos anos anteriores, as 5ª e 6ª série têm curva descendente. No ano pesquisado, a turma que mais aprovações teve (8ª série), aprovou apenas 66% de seus alunos. Esta mesma turma, há apenas dois anos, aprovava 96% de seus estudantes. São dados importantes, que merecem aprofundamento e investigação. Não são, no entanto, foco deste estudo. Em 1997, as duas escolas têm baixos índices de aprovações na 5ª série, mas para as outras turmas, a Escola 1 apresenta melhores resultados.

Quanto às suas instalações, a Escola 2 apresenta bom estado de conservação. Seus portões permanecem abertos, os muros com os vizinhos são baixos, há uma quadra de esportes e área de chão batido. O prédio de alvenaria tem 13 salas (11 utilizadas como sala de aula), biblioteca, cozinha, bar, gabinete do diretor, salas de educação física, da orientação educacional, de vídeo, depósito, laboratório de ciência e escritório modelo (que serve ao 2º grau).

Duas diferenças podem ser observadas quanto à administração dos espaços físicos em relação à Escola 1. Em primeiro lugar, os estudantes circulam livremente por todos os ambientes do estabelecimento, o que resulta numa diferente interpretação sobre o tratamento a eles dispensado, comparativamente aos estudantes da Escola 1. Em segundo lugar, a ocupação dos espaços se dá também por iniciativa dos professores. Isso se vê na utilização de uma sala (comum) para sala de artes, ciências e PPT (preparação para o trabalho - disciplina extinta em 1998). Os professores ocupam a sala de acordo com suas necessidades e, ao contrário da Escola 1, há um movimento de ativação dos espaços existentes, e não de desativação.

O tipo de gestão da Escola 2 tem semelhanças e diferenças com relação à Escola 1, mas, se usarmos os tipos de gestão definidos por Likert, enquadra-se na mesma categoria.

Os professores das duas escolas têm autonomia sobre o uso de métodos pedagógicos e conteúdos de ensino em suas aulas, fato reafirmado por todos os professores, tanto nas entrevistas quanto nos questionários. Até o final de 1997, as duas escolas não tinham projetos pedagógicos implementados, nem impostos, nem construídos pelos docentes.

Quanto à forma de comunicação, a direção da Escola 2 demonstra ter uma comunicação mais direta com os professores do que a da Escola 1. É frequente a presença da diretora na sala dos professores nos horários dos recreios, e as decisões vindas da Secretaria da Educação, ao serem repassadas aos docentes, geram posicionamentos e conversas sobre o tema. Para a tomada de decisões que dizem respeito apenas ao estabelecimento, os professores são consultados, seja através de modos informais (conversas no horário do recreio), seja em outras instâncias (reuniões). A forma circunstancial com que estes temas são tratados estão descritos adiante, quando nos reportamos à equipe docente.

Os professores interpretam que seu bom relacionamento com a direção é favorecido mais pelo caráter coeso da equipe docente do que por uma política de gestão. Conta o professor (17 anos na escola): *“Tanto (a equipe de professores) é boa que quando teve aquele problema de direção, nós ficamos aqui, eu vou chutar..quatro, cinco meses sem direção, e a escola tocou normalmente. Dito pela própria Secretaria da Educação que veio aqui e fez uma sindicância e eles mesmos relataram pra gente: não, realmente a escola é*

um pessoal bom, fazem um trabalho bom e que se não fosse por isso a escola não andaria direito como andou sem direção.”

Há, portanto, uma certa reciprocidade entre direção e professores (diferentemente da outra escola); tanto a direção apóia iniciativas dos professores (passeios, por ex.), quanto os professores têm liberdade de se colocar para a direção.

Os professores deste estabelecimento referem-se à falta de regras, ou de seu cumprimento, da mesma forma que na Escola 1. A professora (17 anos na escola) conta: *“De tarde ficam 2 ou 3 pessoas mandando, eles (os alunos) ficam confusos. (...) Até a questão do uniforme, a secretária passa e diz ‘quem tiver sem uniforme vai embora’, mas daí no dia seguinte, ninguém passa. E vem alguém sem uniforme e cobra-se do outro, mas como veio ontem sem uniforme e assistiu aula, hoje não pode. Então essa linha que falta, para haver uma integração, e todo mundo seguir mesma sequência, se cobrarem da mesma forma.”*

A gestão da Escola 2 é instável na aplicação das regras, não organiza um trabalho coletivo, dá autonomia aos professores, tem pouca autoridade com os alunos. Administra o estabelecimento mantendo-o conservado, apóia ou pelo menos não impede os professores em suas iniciativas, dialoga com os professores e é apoiada por eles.

Para darmos continuidade à descrição deste estabelecimento, apresentamos o que pensam e como são os professores.

Os professores da Escola 2 e suas apreciações sobre o estabelecimento

O quadro de professores na Escola 2 no semestre da pesquisa assim se caracterizava:

Tabela 2

Perfil profissional		Nº absoluto
Vínculo empregatício	Efetivo	9
	Temporário (a.c.t)	2
Tempo de trabalho na Escola 1	Menos de 1 ano	2
	De 1 a 2 anos	1
	De 2 a 5 anos	1
	De 5 a 10 anos	2
	Acima de 10 anos	5
Formação	Graduação em curso	1
	Graduação	8
	Pós-graduação	2
Carga horária	10 horas	1
	20 horas	3
	30 horas	3
	40 horas	4

O quadro acima mostra uma equipe pedagógica com razoável estabilidade (7 dos 11 professores lecionam na escola há pelo menos 5 anos), diferentemente da outra escola. Esta situação parece favorecer o entrosamento do corpo docente.

Ao contrário do que acontece na Escola 1, os professores integram algumas vezes seus trabalhos através de passeios ou outras atividades.

Relatos sobre o cotidiano da sala de aula circulam nos breves encontros do horário de recreio, na sala dos professores. Em geral, são comentários rápidos e superficiais, quase um desabafo sobre fatos do dia. Alguns exemplos dos temas levantados: a agitação dos alunos

depois do recreio (*“dois alunos da 5ª série voltaram agitados, tive que pôr pra fora. Se drogaram”*), ocorrências do dia ou do dia anterior (*“tirei o livro dele, ele pegou, tirei de novo, peguei de novo, ele tirou de novo; deixei”*), a mudança de visão sobre os alunos (*“antes eu defendia os alunos no conselho. Eu estava errado”*), a necessidade e a impossibilidade de oferecer recuperação aos alunos (*“a escola técnica, que tem 40 horas com D.E. (dedicação exclusiva) não tem espaço físico para fazer recuperação, estavam discutindo isso lá. Imagina nós”*); sobre as normas que proíbem tirar aluno de sala, suspender ou expulsar, presentes no documento enviado pela Secretaria Estadual de Educação; sobre a necessidade de expulsão (*“assim não dá, vamos fazer um abaixo assinado e também pedir para os alunos assinarem mandando sair alguns alunos”*); sobre propostas do sindicato, sobre a greve das merendeiras. Em geral, as questões pedagógicas são brevemente comentadas, outros assuntos vêm à tona, e o foco educacional sai de pauta.

Nestes encontros nas salas dos professores aparecem também algumas desavenças, manifestadas durante o período de observação, principalmente pela reclamação entre fumantes e não-fumantes e, em segundo lugar, quanto à participação no sindicato.

Todos os professores indicam haver alguns desafios com relação ao comportamento recente dos alunos. Segundo os professores, nos últimos dois anos (1996-1997) o comportamento dos alunos vem mudando muito, apresentando agressividade. No passado eram mais alegres, mais afetivos. Duas professoras vindas de outras cidades lembram que, ao chegarem nesta escola, estranharam muito, pois estavam acostumadas com outro tipo de clientela, mais respeitadora, com maior disciplina. Mas com o tempo foram se afeiçoando e entendendo aos alunos. A professora de História chegou na escola há cinco anos e demorou um pouco para aceitar que o rendimento das aulas, em função da disciplina, fosse muito inferior ao que estava acostumada em sua cidade. Então explica que: *“Só que com o tempo eu encontrei uma coisa muito positiva nesse alunos, eu notei que apesar dessa irreverência eles eram muito afetivos e eu aprendi isso com eles, esse despertar da afetividade que eu não tinha tido. Fui obrigada a me aproximar deles, porque eles eram brincalhões e comecei a aprender a ser mais carinhosa, acho que é uma coisa muito positiva. Apesar das coisas negativas, indisciplina, falta de responsabilidade.”* Esta visão modificou-se para a professora recentemente: *“Mas do ano passado pra cá comecei a ter outras dificuldades. Até o ano passado o que me incomodava era a irreverência, falta de*

responsabilidade. Agora começou a agressividade, que até então eu não tinha sentido. Esse ano eu tirei licença, fui hospitalizada por 2,3 meses, quando voltei me deparei com isso. Então fui conversar com a diretora C. , o que está acontecendo? Eu estou notando que estão agressivos, violentos até, o que está acontecendo? Eu acho que tinha que parar, pensar e ver isso aí. No momento eu pensei que era a droga que estava entrando. Acho que é um fator importante a violência que tem aqui. Não sei como comprovar, não sei se estou achando certo, eu penso que pode ser isso. Outro fator até talvez é o fator econômico, talvez esteja apertado. Tem apertado ainda mais. A TV também é um fator, os filmes, a TV passa pras crianças em desenho, filme, passa pra eles essa agressividade. E na escola, falta autoridade de resposta, de autoridade, se é que isso é evolução, não sei. Se comparo a anos atrás eu via autoridade de uma escola, os alunos tinham respeito, hoje em dia não existe mais.”

Além do que foi explicitado por esta professora, todos os demais professores (o que é extensivo aos professores da Escola 1) referem-se às questões familiares como causas dos comportamentos desrespeitosos, agressivos ou violentos. Neste sentido, consideram que os alunos estão sem cobrança familiar, pautados na idéia de que pais e mães trabalham muito, não há ninguém em casa para acompanhar as crianças, e mesmo quando chegam do trabalho, estão cansados e não conseguem dar atenção a seus filhos. Além disso, segundo os professores, alguns alunos não têm respeito nem por sua própria mãe, ofendem-se mutuamente na escola, assim como fazem em suas próprias casas. Alguns professores destacam ainda as questões sociais e a falta de perspectiva de futuro da sua clientela. A falta de tolerância entre ambas as partes (professores e alunos) também é apontada como um dos fatores que contribuem para a existência de um ambiente de agressividade.

Quanto à presença das violências nas escolas, a maioria dos professores considera que as ocorrências mais graves não são tão frequentes. Entre eles, há os que consideram as ocorrências cotidianas, de desrespeito mútuo, de ofensas entre os alunos e entre alunos e professores, de brincadeiras agressivas e agressões físicas entre os alunos, a própria indisciplina em sala de aula e o descaso com a autoridade como exemplos de violências.

Todas as turmas são vistas como tendo condutas cada vez mais indisciplinadas, incivis e violentas. Há neste olhar, no entanto, diferenças de comportamento entre 5ª e 6ª série e a 7ª e 8ª. Os professores percebem que o ambiente nas séries menos avançadas é mais tenso,

com mais agressividade, mais indisciplina e mais violência. Isto se explica pela própria imaturidade dos alunos destas séries, pela seleção do ensino (os 'piores' saem da escola) e por características próprias da transição da 4ª para a 5ª série.

Como mencionado anteriormente, na Escola 1, as razões atribuídas para as diferenças de comportamento entre as turmas também são apoiadas no local de procedência dos alunos. Esta explicação não aparece na Escola 2, uma vez que os professores não demonstram fazer distinção segundo o local de habitação dos estudantes (habitantes do morro X habitantes de outros locais). Estes dados podem indicar que a imagem que os profissionais formam de seus alunos interfere na imagem que fazem de seus comportamentos.

Como na primeira escola, também nesta os professores consideram que há falta de interesse dos alunos pelos estudos, agressão física entre alunos e de aluno para professor, agressão verbal entre alunos e entre alunos e professor, indisciplinas, alguns conflitos entre a equipe pedagógica. Parte dos professores considera, ainda, haver falta de materiais pedagógicos. Observam, ainda, ocorrências de roubos e pequenos furtos, depredação e descuido com o equipamento escolar, humilhações, brincadeiras muito agressivas, e suspeita de uso de drogas. A frequência destas ocorrências, segundo alguns, é diária, para outros é semanal e há quem coloque a frequência esporádica (às vezes). Face a estes acontecimentos em suas aulas, os professores chamam a atenção, procuram conversar, tiram pontos, colocam para fora da sala, encaminham para a direção e/ou orientação, quando necessário.

Apontam como aspectos positivos da escola o fato de ela ser pequena, tranquila (especialmente ao compararem com outras escolas da mesma rede), ainda que existam algumas ocorrências mais incivis e violentas; o fato de terem liberdade para trabalhar, de já estarem há muito tempo e conhecerem os alunos, de ser próxima à residência.

Algumas das características de uma boa escola para estes professores são: uma escola em que todos (inclusive alunos) gostam de trabalhar, que tem boa aprendizagem, que propõe autonomia para seus alunos, que forma cidadãos críticos e comprometidos.

Os docentes percebem a si mesmos como uma equipe que já tem experiência, conhece seus alunos e busca saídas para melhorar ainda mais seu trabalho. Preocupados com seu

trabalho, estes profissionais percebem mudanças na conduta de seus alunos, agora mais agressivos, e dificuldades relacionadas às condições profissionais.

O olhar dos alunos sobre suas escolas

Para discorrermos sobre a apreciação que os alunos fazem dos estabelecimentos onde estudam, vamos nos valer tanto dos dados quantitativos, obtidos através dos questionários, quanto de depoimentos presentes nas entrevistas. Trabalharemos as duas escolas simultaneamente, procurando quando possível, estabelecer paralelos.

Ao investigarmos o que pensam os alunos sobre suas escolas, percebemos que suas opiniões se apoiam em diferentes aspectos da instituição. As respostas encontradas estão agrupadas em categorias das respostas dadas. As principais categorias encontradas são: escola em geral, recursos materiais, direção, alunos, professores e aulas. Cada uma destas categorias compõe-se de 'subcategorias', das quais os gráficos dão os detalhes.

Considerando os objetivos deste trabalho, a apreciação que os alunos fazem a respeito daquilo que consideram como manifestação de violência é tratada de modo particularizado, como um subtítulo. Assim, procuramos definir o contexto da questão das violências e incivildades no clima organizacional das escolas, tal como é percebido pelos discentes.

Para iniciarmos esta exposição, apresentamos a opinião dos alunos sobre o estabelecimento em sua totalidade; mostramos então como se compõem as diversas categorias encontradas nesta apreciação geral e partimos para a explanação de cada uma delas.

As opiniões dos alunos a respeito de suas escolas assim se distribuem:

O que você acha da tua escola? (Tabela 3)

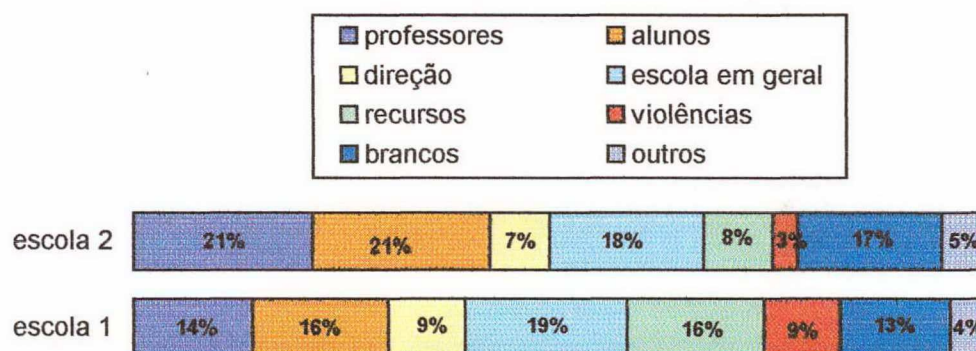
Escola 1 e Escola 2

Opinião Favorável		Opinião Desfavorável	
28% 52%		72% 48%	
Excelente	Boa	Não tão ruim	Ruim
5% 8%	23% 44%	46% 32%	26% 16%

Ao contrário da Escola 1, com apenas 28% de opiniões favoráveis, pouco mais da metade (52%) dos alunos da Escola 2 tem dela uma opinião positiva. Nos dois estabelecimentos encontramos avaliações diversificadas, mas na Escola 2 a proporção destas percepções é mais equilibrada. A tendência de desaprovação do estabelecimento de ensino é significativamente maior na Escola 1.

No gráfico abaixo mostramos, para cada uma das escolas, as categorias encontradas nas respostas dos alunos sobre fatores que caracterizam desfavoravelmente o estabelecimento.

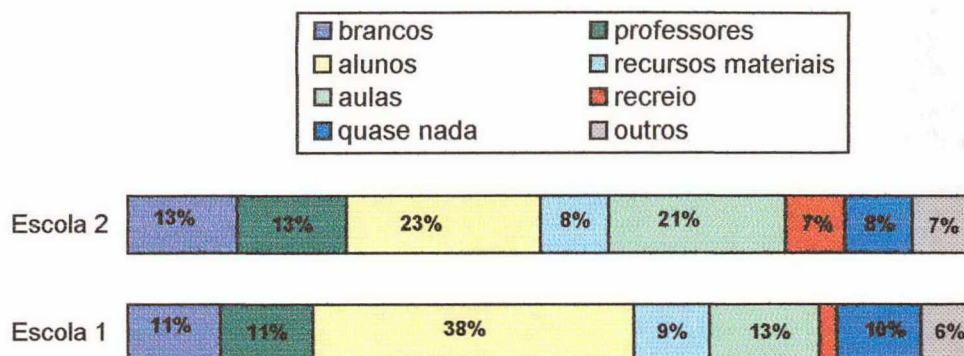
O que tem de mais desagradável nesta escola? (G3)



Os alunos da Escola 2 levam principalmente em consideração as categorias ‘professores’ e ‘alunos’ (21%), seguidas de ‘escola em geral’ (18%). Na Escola 1, a importância das categorias modifica-se um pouco, sendo a principal ‘escola em geral’ (19%), seguida de ‘recursos’ e ‘alunos’ (16%), com pequena margem com relação a ‘professores’ (14%). Observamos também que ‘violências’ tem maior destaque na Escola 1, estando presente na mesma proporção que ‘direção’ (9%), enquanto na Escola 2 aparece com o menor entre todos os índices (3%). Estas diferenças são explicadas ao longo deste texto nas análises parciais das várias categorias.

O próximo gráfico mostra a contribuição das diversas categorias para a avaliação favorável do ambiente em geral.

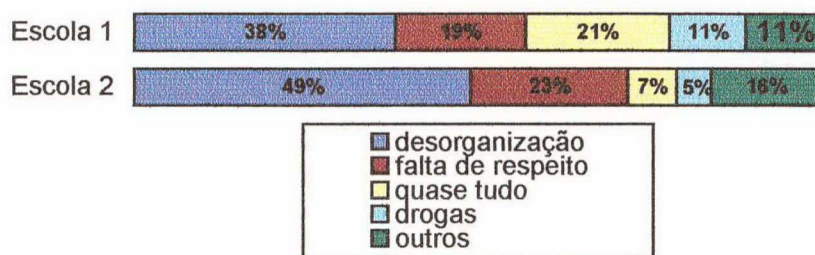
O que tem de mais legal nas escolas? (G4)



Nas duas escolas, a categoria mais apontada com características ‘legais’ refere-se aos alunos (38% na Escola 1 e 23% na Escola 2), seguidas de ‘aulas’ e ‘professores’. Na Escola 1, a diferença entre a proporção de respostas ‘alunos’ e ‘aulas’ (a segunda em importância numérica) é de 25%, enquanto na Escola 2 esta diferença é bem inferior, chegando a apenas 2%. Estes dados antecipam a apreciação mais favorável dos alunos da Escola 2 com relação a seus professores, o que se verá detalhadamente nas análises descritivas que se seguem. Podemos observar, a partir do G3 e do G4, que alguns fatores são percebidos com aspectos positivos e negativos (como alunos e professores, entre outros), enquanto outros são avaliados apenas parcialmente (como direção, entre outras).

‘Escola em geral’ é a categoria que aparece com maior índice entre os fatores desfavoráveis (G3) para a Escola 1, sendo também significativa para a Escola 2. Refere-se à percepção genérica do estabelecimento. Nas duas escolas encontramos o sentimento de instituições desorganizadas e de ambientes em que falta respeito. Assim se distribuem as subcategorias de ‘escola em geral’:

Subcategorias de " escola em geral" (G5)
fatores desfavoráveis



A ‘desorganização’ (38% na Escola 1 e 49% na Escola 2) e a ‘falta de respeito’ (19% na Escola 1 e 23% na Escola 2) confirmam-se, com índices significativos, como componentes da percepção sobre os estabelecimentos. Para a Escola 1, a categoria ‘quase tudo’ (21% das respostas; 2ª em importância), reafirma a insatisfação generalizada pela instituição, ao contrário do que mostra o índice da outra escola, com apenas 7% (e o 4º em importância). Na Escola 1 o descontentamento refere-se ao estado de ‘caos’ no funcionamento escolar em geral. Na Escola 2, este mesmo sentimento de ‘caos’ é associado principalmente às indisciplinas e aos comportamentos anti-sociais dos alunos, ao desrespeito e à falta de diálogo.

A respeito da desorganização, uma aluna da 5ª série (Escola 1) diz: “(...) estudei já em vários colégios mas eu nunca tinha visto um colégio assim tão desorganizado”. A mesma percepção é expressa por sua colega, também de 5ª série: “Falam assim que o professor é uma desordem, não é só o professor, várias coisas vem junto. Falta professor, não vai adiantar aula, não tem aquele negócio de chegar...muito bagunçado, não tem reunião com os pais.”. Tentando explicar o ambiente, buscando descrever a desorganização, a primeira aluna completa: “os alunos também não cooperam, eles ficam riscando parede, riscando mesa, destruindo tudo, quebram vidro, lâmpada, também não é só culpa do colégio.”

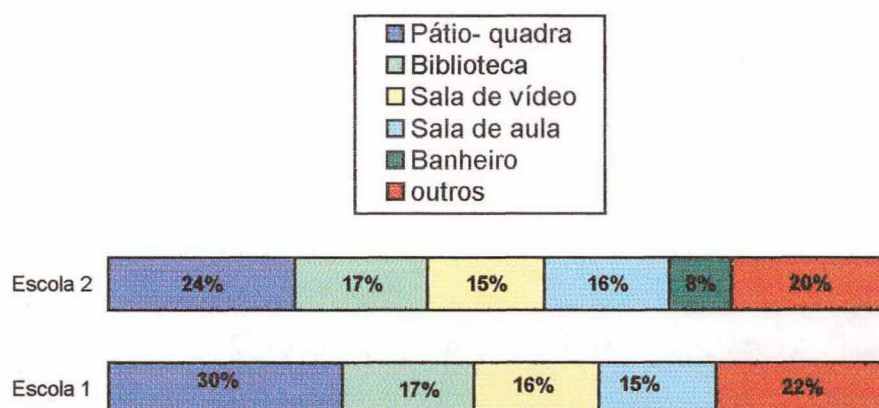
Neste sentido, esta aluna de 6ª série (Escola 1) afirma: “Aqui todo mundo é um pouco errado. Falta disciplina, prá que tem uma pedagogia, uma sala vazia, pra que tem um diretor?”

Outro aluno da 5ª série da mesma escola faz observação semelhante: “*Essa escola é muito bagunçada, não tem muita ordem. (...) Não tem uniforme, é muita briga, o diretor não resolve as coisas direito*” Em todas as entrevistas com os alunos da Escola 1, os depoimentos aparecem de forma similar. Pela constância com que o assunto da desordem vem à tona, percebemos a intensidade deste sentimento de caos. Para os alunos, a confusão no cotidiano escolar se expressa nas condutas dos colegas, dos professores e da direção, bem como nos aspectos materiais do estabelecimento e, de modo geral, em sua estrutura e funcionamento.

Os estudantes da Escola 2, ao falarem da desorganização, centram-se nas indisciplinas dentro de sala de aula, nas brigas entre os alunos, nas ofensas entre professores e alunos e entre os próprios alunos.

Para entendermos um pouco mais a visão dos estudantes sobre seu estabelecimento, investigamos em que lugares os estudantes gostam de estar. O gráfico a seguir mostra a distribuição das respostas:

Em quais lugares você gosta de ir? (G6)
(índices acima de 4%)



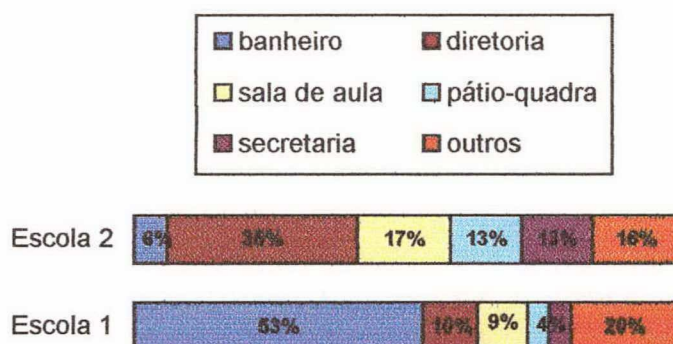
De acordo com o G6, os alunos gostam de estar nas quadras, na biblioteca, nas salas de aula e de vídeo, além de outros dez lugares, cada um com índices inferiores a 4%. Seus depoimentos nos mostram que eles valorizam os recursos existentes e demandam que a

utilização destes espaços possa ser mais freqüente, em horários diversos e mais livres (não só no horário de aula), além de pedirem mais quadras e outros recursos diferentes.

Consideramos interessante observar que, entre os quatro lugares mais apontados pelos alunos no G7, três estão associados ao processo de ensino-aprendizagem: as salas de aula e de vídeo, e a biblioteca.

No gráfico seguinte apresentamos os locais em que os estudantes não gostam de estar:

Em que lugares você não gosta de ir? (G7)



Neste gráfico, verificamos diferenças significativas entre os dois estabelecimentos. Enquanto na Escola 1 o lugar mais rejeitado é o banheiro (53%), na Escola 2 este local tem pouca importância, com apenas 6% das repostas. Já a diretoria, com o maior índice de rejeição na Escola 2 (35%), aparece com 10% das escolhas na Escola 1 (em terceiro lugar). As razões das escolhas destas repostas são, evidentemente, diferentes em cada estabelecimento. Na Escola 2, contam principalmente as pessoas que ocupam os lugares escolhidos e o que acontece ali: na diretoria, a punição; na sala de aula, as aulas; na pré-escola, os pequenos; e assim por diante.

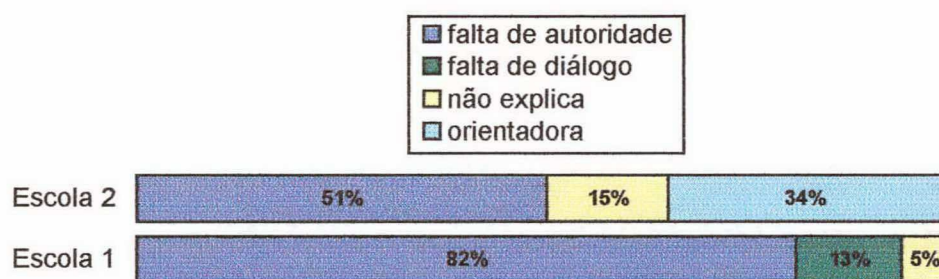
Para justificar suas escolhas, em primeiro lugar, 71% dos alunos da Escola 1 alegaram ‘má conservação’ do local apontado. A categoria ‘má conservação’ inclui: falta de higiene (45% dentro da categoria), odor ruim (44% dentro da categoria) e outras explicações numericamente menos significativas (presença de animais indesejados, locais riscados ou quebrados). Em segundo lugar (14% das repostas), como critério de rejeição ao local, estão as pessoas que o freqüentam, seguido do local onde se fuma (9%). A respeito da falta

de higiene e má conservação, um aluno da 5ª série diz: *“Eu queria mudar de escola. Aqui a gente sente cheiro de esgoto, cheiro mau já ali na quadra; o banheiro, tudo quebrado.”* Alunas da 6ª série assim se posicionaram: *“Tem que cuidar mais da escola, os banheiros não dá pra entrar, a água que a gente toma tem gosto de cola.”*

Estes dados, a respeito da diferença de apreciação quanto à conservação e higiene nas escolas, e a correspondente variação dos lugares que os alunos rejeitam ou freqüentam, mostram a importância, para eles, de um espaço físico adequado. Indicam, ainda, que estes fatores (conservação e higiene) influem na circulação dos estudantes pelo estabelecimento.

Nas duas escolas, a responsabilidade pela organização é atribuída, em última instância, à direção. A categoria ‘direção’ está presente no gráfico dos fatores ‘desagradáveis’ e ausente no de fatores ‘legais’ (G3 e G4), indicando uma apreciação parcial e negativa por parte dos alunos. As subcategorias que a compõem são apresentadas no próximo gráfico:

Subcategorias de ' direção' (G8)



A ‘falta de autoridade’, com índices de 82% (Escola 1) e 51% (Escola2), manifesta-se como a principal subcategoria de ‘direção’. Esta subcategoria ‘falta de autoridade’ revela-se, no entanto, com diferentes significados em cada estabelecimento. Para a Escola 1, a falta de autoridade da direção se mostra relacionada à falta de medidas administrativas eficazes para o bom funcionamento do estabelecimento. Segundo os alunos, e todos os grupos entrevistados referiram-se à ineficiência da direção, não são tomadas as providências necessárias para a boa manutenção e conservação da escola, para solucionar

os problemas cotidianos, para a viabilização de projetos diferenciados e para a imposição de ordem e limites aos comportamentos anti-sociais inadequados dos alunos.

Sobre isso, uma aluna da 6ª série diz: *“Quando a gente quer fazer uma festa, assim, o diretor enrola, não deixa fazer, ele não tem assim autoridade. Nem parece que tem diretor nesta escola.”* Neste caso a aluna se refere à autoridade escolar como alguém que deve se responsabilizar não só por punir, reger e agilizar com rapidez as manutenções necessárias, mas também comprometer-se com as atividades, viabilizar eventos de acordo com a demanda dos professores e alunos.

Também há depoimentos na Escola 1 que mostram que alunos, por vezes, desrespeitam o diretor e nada acontece. Fala a aluna de 8ª série: *“Eles não são autoritários. Estes dias uma guria da quinta série, o professor chegou atrasado na física (educação física) e a guria não queria assistir aula. Discutiu com o diretor e não foi mesmo. O diretor baixou.”* A colega complementa *“A diretoria finge que não vê. No recreio os alunos fazem horrores, até fumar já vi, droga.”*

De outro ponto de vista, a falta de autoridade é percebida pelos alunos da Escola 1 (em cerca de metade das entrevistas) como expressão do medo que a direção teria da população local. *“Tem muitas crianças aqui do colégio do morro e a mãe sabe que o filho está errado mas ainda vem discutir com o diretor, e o diretor tem medo.”*

Na Escola 2, a falta de autoridade é relacionada principalmente, como já dissemos, à falta de medidas enérgicas que restrinjam os comportamentos anti-sociais dos alunos. Uma aluna da 5ª série diz: *“Até com a diretora na sala eles tão tacando giz”.* A diretora, na percepção desta aluna (e de tantos outros) não impõe ordem com a sua presença frente aos alunos.

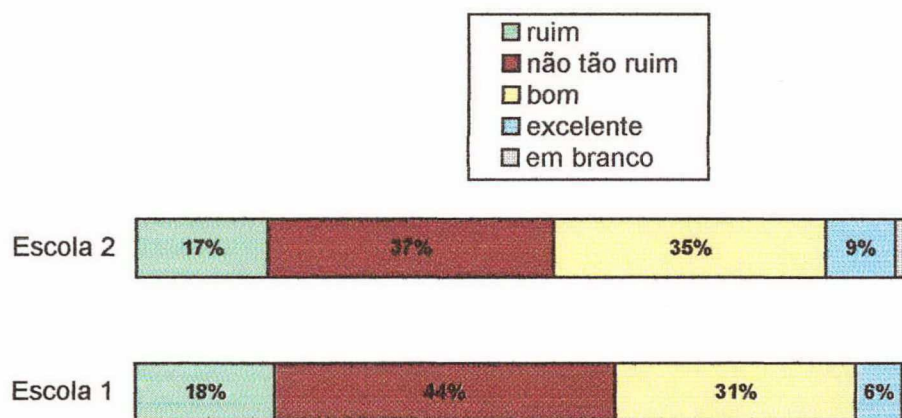
A falta de diálogo com a direção (13% na Escola 1, G6) também foi expressa em algumas entrevistas da Escola 1, como mostra o exemplo: *“Hoje a merenda é boa, vão lá. (o diretor) só fala da merenda ou quando não tem aula, só isso ele fala conosco.”* Outro exemplo: *“Meu pai veio aqui no colégio. Ele veio conversar com o diretor (sobre um boato a respeito da aluna). Sabe o que o diretor fez? Virou as costas pro meu pai e foi embora.(...) Deixou o meu pai falando sozinho”*

A apreciação que os alunos fazem do estabelecimento em geral é coerente com as considerações que tecem sobre a atuação da direção. Na Escola 1, o estabelecimento é

amplamente criticado em sua organização, e a atuação da direção é igualmente percebida como ineficiente nos vários setores de sua administração. Já na Escola 2, os alunos não se referem a problemas de funcionamento na totalidade do estabelecimento de modo significativo, mas a desordem é vista como fruto do desrespeito, falta de diálogo e, especialmente, dos comportamentos anti-sociais dos alunos, que não são devidamente limitados pela direção.

Conforme o G3 e o G4, os docentes são vistos tanto como ‘desagradáveis’ quanto como ‘legais’. As diferentes apreciações que os alunos têm sobre seus relacionamentos com seus professores são tratados a seguir.

Relacionamentos entre alunos e professores (G9)

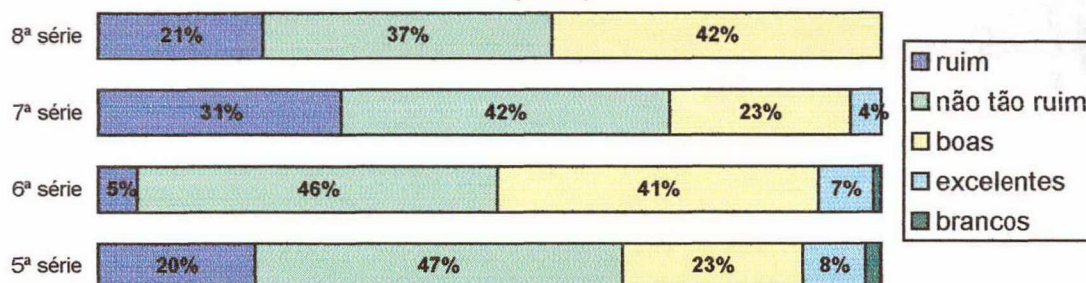


De acordo com o G9, 54% dos alunos da Escola 2 e 62% na Escola 1 consideram seus relacionamentos com os professores desfavoravelmente (ruim + não tão ruim). Na Escola 2, onde o quadro de professores é mais estável (sem considerações de causa-efeito), os relacionamentos são vistos um pouco mais favoravelmente, se comparados aos índices da outra escola.

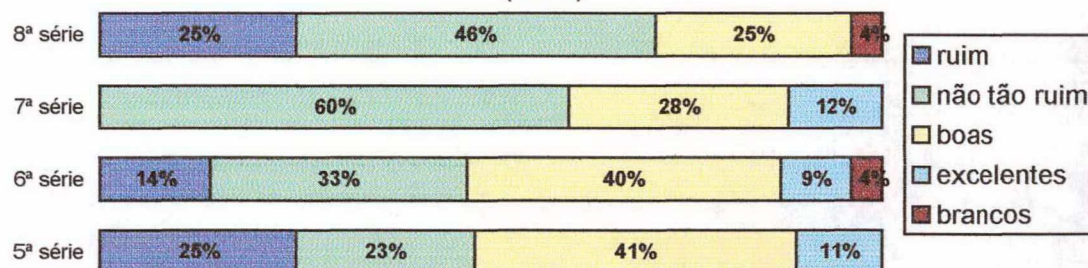
Ainda sobre a visão que os alunos têm de seus relacionamentos com os professores, achamos apropriado analisar as diversas séries. Uma vez que os docentes vêm as séries mais avançadas (7ª e 8ª) de modo mais favorável (conforme as apreciações já descritas neste trabalho), no que se refere a comportamentos, aprendizagem e relacionamentos com

os estudantes, buscamos identificar se há correspondência na avaliação dos alunos destas séries. Elaboramos, então, os seguintes gráficos por séries para cada uma das escolas:

Relacionamento entre alunos e professores na Escola 1 (G10)



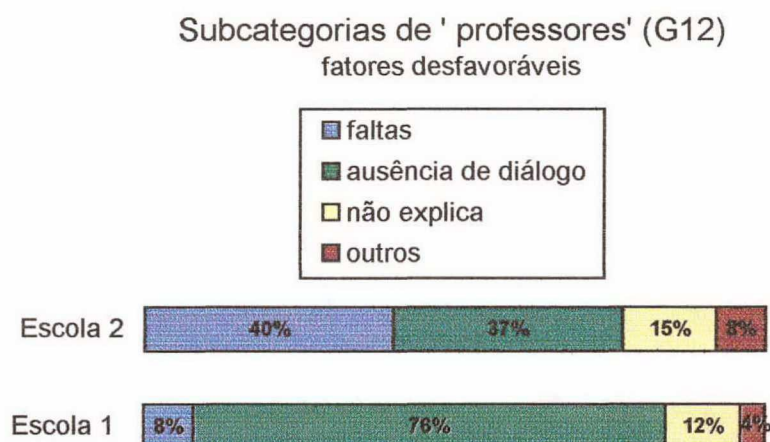
Relacionamento entre alunos e professores na Escola 2 (G11)



Como podemos observar, há algumas variações nas respostas. Na Escola 1, as turmas que fazem 'pior' avaliação das relações são as de 7ª e 5ª série; na Escola 2, são as de 8ª e 7ª série. Assim, não podemos perceber reciprocidade no modo de ver os relacionamentos; as séries que recebem melhores avaliações de seus professores não são as que emitem opiniões mais favoráveis.

Esta constatação mostra que o significado dos fatos, entre os diferentes sujeitos, pode ser divergente, além de ser, evidentemente, parcial.

As principais reclamações dos alunos a respeito de seus professores são a ausência de diálogo e as faltas deles nas aulas. A presença de cada um destes aspectos nas escolas está representada no gráfico a seguir:



Considerando o gráfico G12, poderíamos pensar que as faltas dos professores são pouco importantes para a Escola 1. No entanto, em quase todas as entrevistas o assunto das faltas vem à tona. O que o gráfico parece indicar é que, entre as faltas e as dificuldades de diálogo, este último incomoda mais aos alunos.

Para os discentes, a falta de diálogo é a resultante de uma série de características que eles desaprovam em seus professores: mau humor, impaciência para repetir explicações, formas repetitivas de dar aula, diferenças de tratamento entre os alunos, distanciamento ('*não descontraem*', '*não conversam*', '*não se aproximam dos alunos*'). Diz um aluno da 8ª série (Escola 1): "*Eu detesto professor que vem, dá a aula e sai. Não brinca, não dá aquela aliviadinha. (...) o professor de matemática chega, dá a matéria e explica. Depois faz alguma brincadeira, descontraí o pessoal. A professora de história antes lia, falava ou dava matéria e se a gente fazia alguma pergunta ela já vem brigando, não lembro a pergunta. Ela fala alterada, gritando, aí...*"

Os alunos reclamam, ainda, dos docentes que dão muita atenção aos bagunceiros; professores que, como diz um aluno “*dão corda*”, e ao alimentarem as discussões com alguns colegas, prejudicam os outros.

Quanto à falta de diálogo entre alunos e professores, observamos uma certa diferença entre os dois estabelecimentos. Na Escola 1, os estudantes referem-se aos professores de forma mais genérica, com ressalva a um ou outro professor. Na Escola 2, os professores são vistos com mais relativismo. Dizem estas alunas da 8ª série (Escola 2): “*A professora de ciências, não dá. Já chega e enche o quadro, não quer saber. A de história nem olha p’rá nós. Temos bons professores: matemática, inglês, português, geografia. Eles sabem dar aula.*”

Se, por um lado, os alunos reclamam de certas características que atribuem a seus professores, por outro também reconhecem neles qualidades positivas. Retomando o G12, 37% das respostas na Escola 1 e 44% na Escola 2 consideraram os relacionamentos entre professores e alunos favoravelmente.

As avaliações positivas a respeito dos professores referem-se àqueles que ‘sabem conversar’, que são justos, que explicam bem e quantas vezes fôr necessário, que descontraem com brincadeiras, que impõem disciplina; são professores com os quais os alunos se sentem aprendendo. Em número menor de casos, os alunos separam o processo ensino-aprendizagem e o relacionamento, como mostra o diálogo durante a entrevista na Escola 1:

Aluna 1- “Professora que eu gosto mesmo é de geografia. Ela conversa mesmo tipo amiga.”

Aluna 2- “Ela é como amiga.”

Aluna 3- “Ela não administra a sala como deveria, ela acaba conversando mais da vida dela do que explicando a matéria.”

Aluna 1- “Mas isso é legal.”

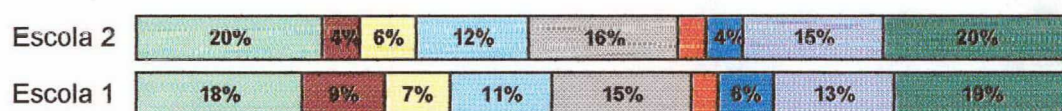
Há diferenças entre os dois estabelecimentos quanto à opinião dos alunos sobre as aulas, com uma tendência mais favorável na Escola 2. Retomando o G4 (o que tem de legal nas escolas?), observamos que a soma das categorias ‘aulas’ e ‘professores’ resulta em 34% de respostas favoráveis (Escola 2), o que é significativo e superior ao item ‘alunos’ (23%). Na Escola 1, esta soma (aulas + professores) cai para 24%, mostrando, ainda assim, que em

meio aos aspectos negativos existem também situações favoráveis no processo ensino-aprendizagem. Este índice só ‘perde’ para ‘amigos’ (38%), entre os fatores considerados positivamente pelos alunos no ambiente escolar.

Positivamente entre as ‘aulas’, 52% das respostas (para cada escola) referem-se à Educação Física, enquanto o restante se distribui entre as demais aulas. A Educação Física faz parte do espaço legítimo de aprender na escola, já que os alunos poderiam preferir o recreio onde brincam e jogam livremente. O ‘recreio’, com apenas 2% (Escola 1) e 7% (Escola 2) das respostas, comparado aos 24% de professores + aulas, sugere a relevância para os alunos do espaço do aprender. Estes números insinuam, ao mesmo tempo, uma demanda por atividades diversificadas organizadas (em oposição ao tempo livre do recreio), e o gosto de grande parte dos alunos pelos esportes.

Os alunos também percebem acontecimentos desagradáveis durante as aulas, como mostra o próximo gráfico.

Fatos que acontecem nas escolas (G13)
fatores desfavoráveis



desinteresse dos alunos	desinteresse dos professores
agressão verbal de professor	agressão verbal de aluno para prof.
agressão verbal entre alunos	agressão física de professor
agressão física de aluno para prof.	agressão física entre alunos
indisciplinas	

De acordo com o G13, as 'indisciplinas' e o 'desinteresse dos alunos' são os fatos mais significativos. Uma vez que aparecem descrições de 'indisciplinas' nas duas escolas, em todas as entrevistas, dão-nos a impressão de constância e intensidade. Alguns depoimentos da Escola 1 servem de exemplo. Para uma aluna da 6ª série: *“(as pessoas) só querem bagunça, vêm pra sala só pra bagunçar. Dentro de sala é muita bagunça aqui, as pessoas não deixam quem quer estudar, estudar.”* Outra aluna, de 8ª série, diz: *“A gente já escutou elogios que diz que a nossa turma é a melhor, e a nossa turma não é tão quieta assim. Se a nossa é melhor, imagine as outras.”*

Os alunos da Escola 2 também referem-se às indisciplinas. Dizem estes meninos da 6ª série: *“O professor entra, um começa a berrar, um xinga a mãe do outro, um quer tacar giz, daqui a pouco tá tacando cadeira no ventilador, no outro. O professor fala, pára um pouquinho”*. Observa outro aluno, da 5ª série, que se considera 'bagunceiro': *“Alguns alunos da sala fazem bagunça e os outros são prejudicados. A gente faz bagunça e eles não conseguem prestar atenção no quadro.”* Seu colega complementa: *“A gente chama o outro alto, fica em cima das cadeiras, sai pra rua.”*

Em meio às indisciplinas e desinteresses, os estudantes observam que confluem agressões físicas e especialmente verbais (G13). A frequência com que estes fatos ocorrem é quase diária, segundo 46% dos alunos da Escola 1, e 40% da Escola 2.

As punições nas escolas estudadas estão bastante associadas às aulas. As lógicas das punições são semelhantes nos dois estabelecimentos. Em cada estabelecimento, de acordo com os dados dos questionários respondidos pelos estudantes, cerca de um terço dos alunos foi punido pelo menos uma vez no ano da pesquisa.

Os alunos punidos o foram, na maioria dos casos relatados (42% na Escola 1 e 28% na Escola 2), por comportamentos em sala de aula. Estes comportamentos vão desde conversas, jogar borracha, papel e outros objetos nas pessoas e no ventilador; discussão, reclamação ou desafios com professor (desafios estes expressos, por exemplo, por risada, por desobediência, levantar, sair, “matar” aula, entrar depois do professor; descompromisso com trabalhos, até conflito verbal ou briga física com outro aluno). As outras punições referem-se a conflitos com professores ou com alunos, depredação (apenas 3% na Escola 1 e 5% na Escola 2), descumprimento de regras, assédio sexual.

Os baixos índices de punições por depredação, presentes nos questionários respondidos pelos alunos, ao serem confrontados com as entrevistas e observações nos levam a concluir que as tais números se referem, entre outros fatores, a certas dificuldades na identificação dos autores.

Quanto às punições, na Escola 1 pelo menos 28% dos alunos foram suspensos; 17% saíram de sala, 15% receberam advertência verbal. O professor é a autoridade na escola que mais puniu (58% dos casos); em segundo lugar o diretor (28% dos casos).

Na Escola 2, 46% dos punidos responderam terem sido suspensos, 26% receberam advertências e 15% saíram de sala. A direção foi quem mais puniu na percepção destes alunos (60% das respostas dadas) e, em segundo lugar, os professores (29% das respostas dadas).

As punições existem (retomando: segundo os alunos, 30% deles foram punidos pelo menos uma vez), mas, mesmo assim, a percepção dos alunos é que *'nada se faz'*. Isto possivelmente se deve a três fatores: de um lado, há uma certa incoerência nas punições, de acordo com a compreensão dos alunos; de outro, as punições não têm nos alunos o efeito esperado e, finalmente, segundo suas observações, as punições sozinhas não resolvem as causas.

Citaremos exemplos de entrevistas que demonstram a incoerência das punições aos olhos dos alunos. Não nos compete julgar a veracidade ou pertinência dos relatos; apenas buscamos entender, a partir da frequência significativa dos casos contados pelos alunos, a interpretação deles a respeito dos fatos.

Conta B., aluna da 6ª série (Escola 1), que um aluno a empurrou e ela, batendo a costela na carteira, se machucou. B. foi ao IML (Instituto Médio Legal) para fazer corpo de delito. O diretor a criticou porque ela não o procurou em primeiro lugar, e B., em resposta, ofendeu o diretor, dizendo de modo agressivo que ele não teria tomado nenhuma atitude (*'O sr. só fica com a bunda sentada, não faz nada'*). B. relata: *"O diretor chamou ele (seu agressor), conversou e mandou p'ra sala. Então uma pessoa fez uma coisa bem mais horrível do que eu e eu fui suspensa."* Um outro exemplo é contado por outra aluna. *"fui pegar uma revista pra mim ler. Ela (a professora, disse) pra mim 'bota a revista aí' e eu "ah, deixa eu dar uma olhadinha, todo mundo tá olhando" e tinha um monte de gente olhando. Daí ela disse que eu tava três dias suspensa."* Do ponto de vista da professora

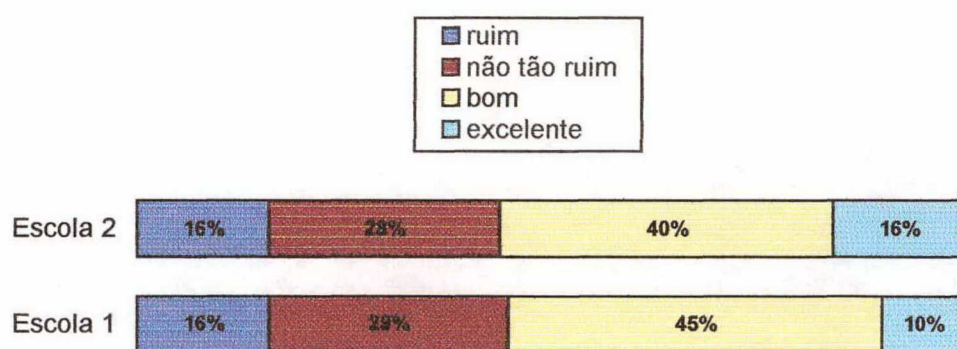
(que relatou o mesmo caso), a aluna a desrespeitou, contestou sua autoridade, por isso a suspensão. Do ponto de vista desta aluna, as punições são aleatórias, se os outros fazem todos devem ser punidos. Para B. (a primeira aluna), se alguém fez algo ‘grave’ (empurrou e machucou), e não foi devidamente punido, não é justo que ela mesma seja punida, ainda que tenha desrespeitado a autoridade, como se houvesse diferentes sistemas de avaliação.

Outro fator que possivelmente contribui para que os estudantes desconsiderem as punições é que estas não têm muito impacto. Para parte dos alunos entrevistados, sair de sala é até interessante; embora seja um castigo, é até mais agradável ficar fora de sala. Nestes e em outros casos semelhantes, a ação punitiva não atinge aos alunos. Dizem estes meninos da 6ª série da Escola 2: *“Se a gente fizer alguma coisa, a gente só vai pra secretaria, não vai acontecer mais nada, não vai expulso, não vai ser suspenso”*. Para estes alunos, a advertência na secretaria, sair de sala, não têm efeito. E consideram improváveis medidas mais rigorosas.

Finalmente, os alunos afirmam que quando ocorrem punições, por exemplo, um caso de suspensão ou alguém sai da sala, há um aquietamento temporário entre os colegas, mas que depois o clima retoma sua desordem habitual. É neste sentido que as punições não resolvem sozinhas as causas, e não são percebidas pelos alunos como medidas eficientes.

Passamos a apresentar a apreciação que os alunos fazem de seus colegas, a partir do seguinte gráfico.

Relacionamento entre alunos (G14)

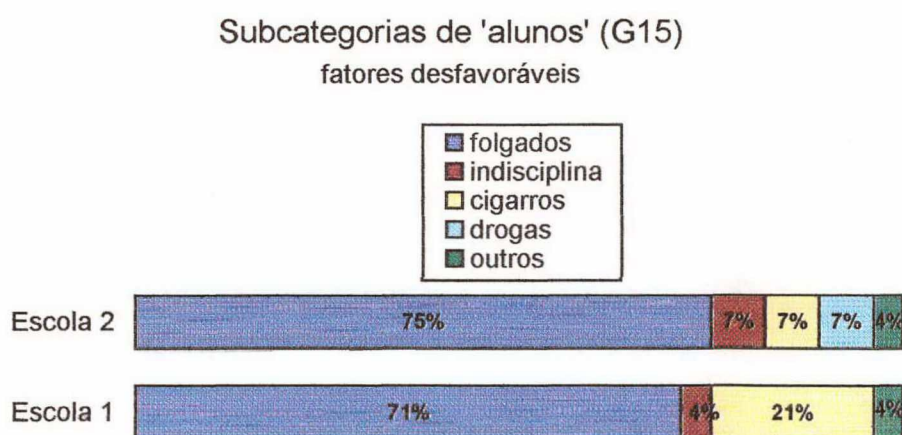


Para as duas escolas observamos uma avaliação tendencialmente mais positiva quanto ao relacionamento entre o alunos (55% das respostas dizem que o relacionamento é, no mínimo, bom). Os 45% que avaliam negativamente as relações são também significativos, indicando ausência de consenso e revelando a dinâmica dialética da realidade: os relacionamentos no meio escolar não são só bons ou só maus.

Um aluno da 8ª série da Escola 1, referindo-se ao clima entre os colegas, mostra as amizades e os conflitos no espaço escolar: *“P’ra gente é tranquilo, porque a gente fica no nosso cantinho, a nossa patota. Então não sai, não vai conversar com os outros, a gente não se mistura. Mas se a gente fosse se misturar com certeza ia acontecer várias coisas.”* Neste mesmo sentido, uma aluna da 5ª série da Escola 2 diz: *“Entre as meninas (o relacionamento) é legal, mas tem uma parte que é chata. Umas já querem puxar briga, elas chamam a gente de alguma coisa, a gente também chama elas”.*

Se, por um lado, os alunos consideram as incivildades de parte dos colegas desagradáveis, por outro, valorizam as relações de amizade. Para aqueles que identificam ‘alunos’ entre os componentes dos fatores ‘legais’ na escola (G4), amizade é a principal razão desta escolha. As conversas no pátio, os jogos de bola, as brincadeiras e o companheirismo são mencionados para descrever as amizades.

O gráfico seguinte mostra as subcategorias consideradas desfavoráveis, na categoria ‘alunos’:



A principal queixa com relação aos colegas é o que consideram como ‘folgados’ (acima de 70%). Os ‘folgados’ são os alunos que fazem brincadeiras desagradáveis, que se impõem aos outros, que estão prontos para brigar, que ofendem com facilidade e não respeitam as regras de modo geral. Em todas as entrevistas, nas duas escolas, os estudantes relataram fatos envolvendo os alunos que eles chamam de ‘folgados’.

Os exemplos a seguir são da Escola 1. O aluno da 6ª série exemplifica: *“Um folga com o outro, o outro não gosta, manda parar, não pára.”* E o colega complementa: *“Um cara não tá fazendo nada daí o outro vem ‘Qual é cara, o que estás fazendo?’ Empurra, xinga a mãe.”* Perguntados sobre as razões de o colega começar a ‘folgar’ com o outro, a resposta foi: *“Porque está sem nada para fazer”*.

Um exemplo diferente relatam as meninas da 6ª série: *“Nós temos uma guria na sala, ela faz foguinho. Enquanto ela não vê briga não descansa.”* *“Ela pensa que é a lei dentro da sala, e ela tem que saber que não é.”*

Também as entrevistas com alunos da Escola 2 relatam acontecimentos envolvendo colegas ‘folgados’, que se referem às incivildades, desde brigas, ofensas, descuidos como sujeiras e quebra dos equipamentos escolares, e de forma mais freqüente do que na Escola 1, referem-se ao assédio sexual. Assim resumem os alunos da 7ª série:

“Entre os meninos é muita bagunça, na sala, no recreio. Xingam, o outro responde. Tanto na aula quanto fora.”

“Entre as meninas, elas é que nem dos guris, tem umas que têm medo das outras, outras ficam quietas.”

Um aluno da 6ª série diz que acontecem brigas *“porque às vezes não gosta da cara do outro e começa a se xingar.”*

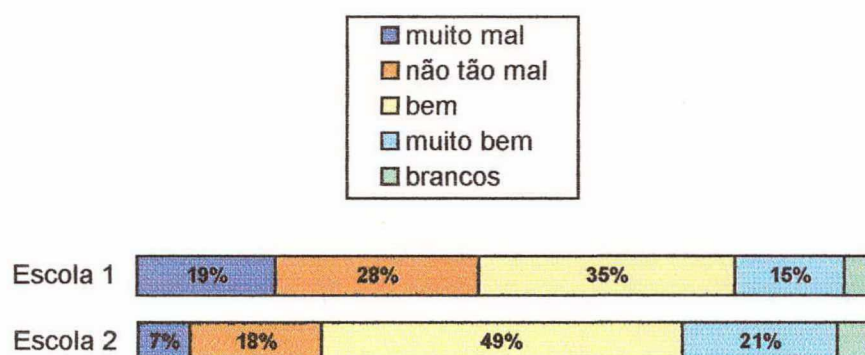
Há uma dupla avaliação destas interações conflituosas, consideradas pelos alunos ao mesmo tempo inadequadas e naturais no cotidiano. Inadequadas, uma vez que foram caracterizadas como ‘desagradáveis’, e naturais, por serem aceitas como rotineiras, ‘o jeito de ser’.

Os fumantes e usuários de drogas são citados no meio escolar (G7). Na Escola 1, os primeiros aparecem em 20% das respostas e os últimos em apenas 4%. Já na Escola 2, equiparam-se (7%). Aqui cabe um esclarecimento: na Escola 2, os alunos referiram-se especificamente ao cigarro; mas nas duas escolas o termo drogas é, às vezes, usado

incluindo o tabaco, outras vezes, não. O termo drogas é usado também para se referirem à maconha, não tendo sido mencionado nenhum outro tipo de droga durante a pesquisa. Neste sentido, não nos deteremos na discriminação das drogas, uma vez que não é relevante para os objetivos deste trabalho. O que os incomoda é o cheiro, a convivência com o cigarro e com a maconha.

Com tudo o que acabamos de expor, podemos nos perguntar como os alunos percebem sua aprendizagem nos estabelecimentos estudados. É a isso que se refere o gráfico abaixo.

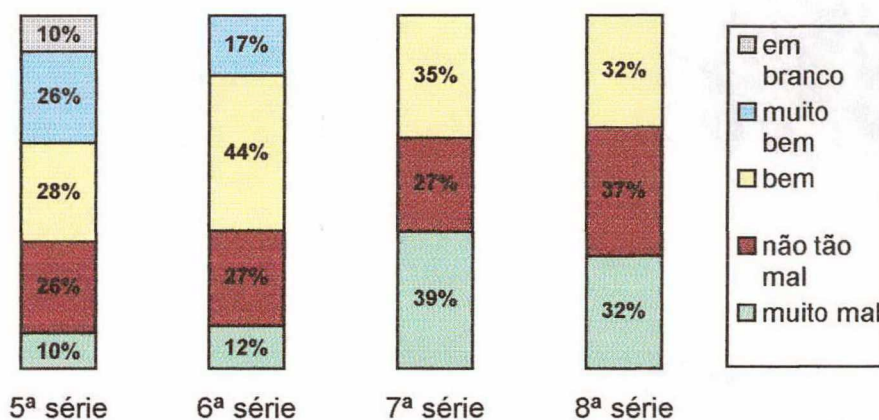
Como se aprende nesta escola? (G16)



Na escola 2, 70% dos alunos opinam que ali se aprende, no mínimo, bem, compondo, a partir deste e de outros itens já mencionados, uma visão mais favorável de seu estabelecimento comparativamente aos estudantes da Escola 1, onde 50% dos estudantes aprovam a aprendizagem.

Na Escola 2, não encontramos diferenças significativas nas opiniões entre as diversas séries. Na Escola 1, as turmas mais avançadas avaliam menos favoravelmente seu aproveitamento nos estudos, como evidencia o próximo gráfico:

Como se aprende na Escola 1? (G16)



Segundo os professores, como já foi exposto anteriormente, as séries que melhor realizam a tarefa da aprendizagem são a 7ª e a 8ª, enquanto a 5ª e a 6ª série são consideradas por eles como imaturas, mais indisciplinadas e, portanto, com aproveitamento insuficiente. Apesar de os índices de aprovação das séries mais avançadas na Escola 1 estarem na casa dos 90% (em 1997; G1), estes estudantes consideram que a aprendizagem não corresponde às suas expectativas. Repete-se aqui a falta de reciprocidade entre as opiniões de professores e alunos, também presente quanto à percepção dos relacionamentos entre estes agentes (G10). Estas diferenças induzem a algumas hipóteses, à medida que o nível de exigência dos alunos aumenta de acordo com as séries e a maturidade resulta numa atitude mais crítica.

Como estas diferenças entre as séries não se confirmam na Escola 2, outra hipótese que formulamos é que, além das diferenças quanto à maturidade (presente no fator 'série'), o fator 'turma' também interfere no modo de ver dos alunos, sem desprezar, é claro, outros fatores que caracterizam a identidade dos estabelecimentos.

Para finalizar, vamos tentar resumir o que foi dito sobre o parecer dos alunos a respeito de seus estabelecimentos. Esta síntese é apenas uma aproximação, uma vez que se trata de tendência das opiniões; a realidade, como se viu, é complexa.

A percepção da maioria dos alunos da Escola 1 sobre seu ambiente é de uma escola desorganizada, onde há pouco respeito entre os habitantes. Reclamam da falta de

autoridade, considerando que a escola está sem controle adequado para sua conservação e funcionamento. Os alunos valorizam os poucos recursos de infra-estrutura que a escola possui, mas os consideram insuficientes. Entendem que o relacionamento e o ensino são bons com determinados docentes, embora, com a maioria haja conflitos e falta de diálogo. Parte dos discentes reconhece, ainda, a presença de injustiças e diferenças de tratamento por parte dos professores e da direção. O funcionamento da escola, para a maioria dos estudantes, é ineficiente, com excesso de faltas dos professores. Algumas aulas são valorizadas, especialmente Educação Física, mas há para estes alunos falta de estímulo na maioria das aulas, que consideram sem interesse de ambas as partes (alunos e professores), repetitivas e caóticas. Em meio à desorganização, valorizam seus círculos de amizade e muitos identificam indisciplinas, incivildades e violências por parte de alguns colegas.

Os alunos, em grande parte, demandam melhor qualidade de ensino, mais autoridade, mais organização, mais higiene e conservação do prédio, mais disciplina para que possam estudar, menos falta de professores, mais diálogo e respeito em geral.

Na Escola 2, a percepção do ambiente é um pouco mais favorável, destacando-se positivamente a apreciação de parte significativa dos alunos quanto aos professores, à manutenção do estabelecimento em geral, ao ensino e, evidentemente, às amizades. A demanda dos alunos, ainda assim, é de melhoria nas aulas, menos indisciplina, mais diálogo e respeito entre os alunos, mais autoridade por parte da direção e dos professores, maior ordem em geral.

Nos quadros até aqui descritos, interessa-nos entender a presença e a dinâmica das violências. A seguir focamos a atenção sobre nosso objeto específico, lembrando que, ainda que existam, como já vimos, incivildades e violências no meio escolar, não são apenas estes fatores que compõem o clima do estabelecimento.

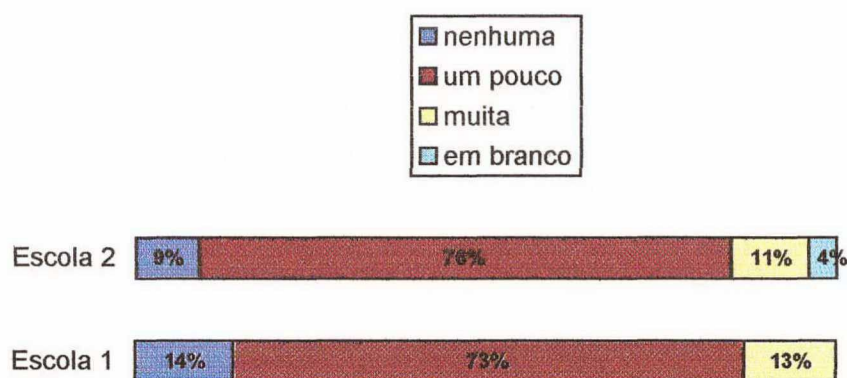
Para tratar do tema das violências, incivildades e indisciplinas, apresentamos inicialmente a visão geral dos alunos sobre estas questões, para então, de modo mais detalhado, discorrermos sobre seus relatos.

Os alunos e as violências nos estabelecimentos

Para apresentarmos a visão dos alunos sobre as manifestações consideradas por eles como ‘violências’, sua importância, significados e dinâmicas, vamos no valer inicialmente de dados estatísticos e, em seguida, das descrições e relatos. Desta forma, mostramos as características mais gerais destes acontecimentos (frequências, locais, agentes envolvidos, entre outros) e também exemplos empíricos.

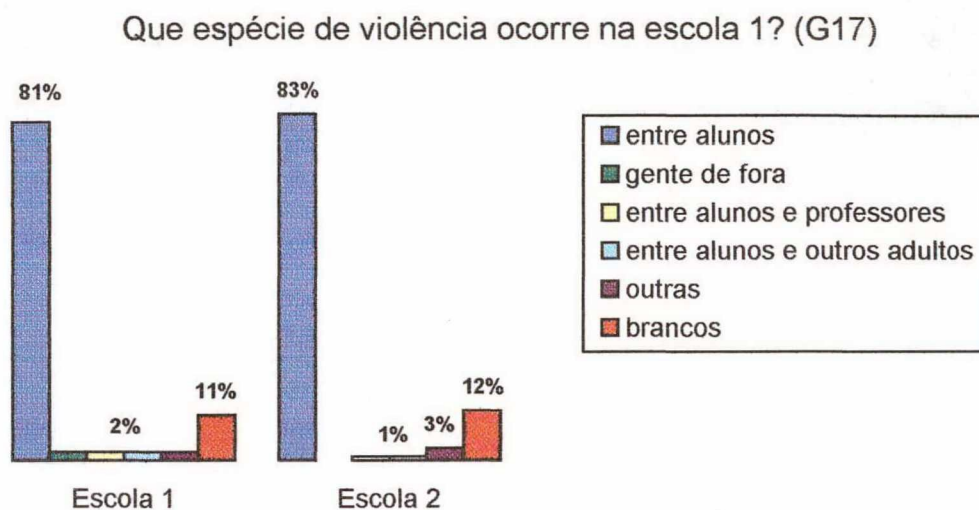
Iniciamos esta exposição com o gráfico sobre a apreciação que os estudantes fazem da presença da violência em seus estabelecimentos de ensino.

Existe violência nas escolas? (G16)



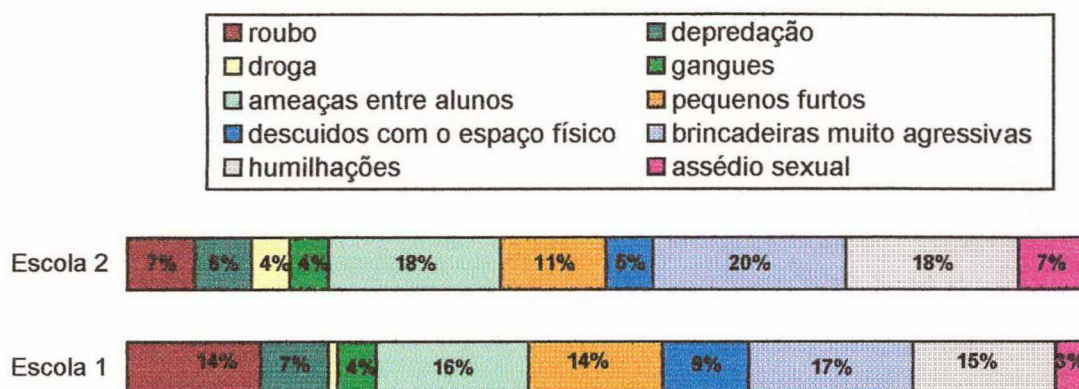
A significativa maioria dos alunos, 73% na Escola 1 e 76% na Escola 2, considera a existência de ‘um pouco’ de violência em suas escolas. Neste item, a semelhança entre os dois estabelecimentos é notável. A relativização da presença das violências (pouca) indica que existem conflitos nos relacionamentos e na inserção de parte dos colegas no meio escolar, mas que as desavenças não são avaliadas com severidade. Os dados apresentados indicam, ainda, que os acontecimentos anti-sociais ocupam um espaço apenas parcial no meio escolar, havendo, portanto, espaço para outras situações mais harmônicas, confirmando o que já dissemos na análise do G14, que trata dos relacionamentos entre os discentes.

O gráfico abaixo apresenta os dados sobre em que relações, entre que agentes, acontecem as manifestações das violências.



A significativa maioria das respostas (acima de 80%) reconhece as violências nas escolas estudadas como comportamentos entre alunos. Para entendermos melhor como estas manifestações se dão, seguimos com a exposição dos dados:

Fatos que existem nas escolas (G18)



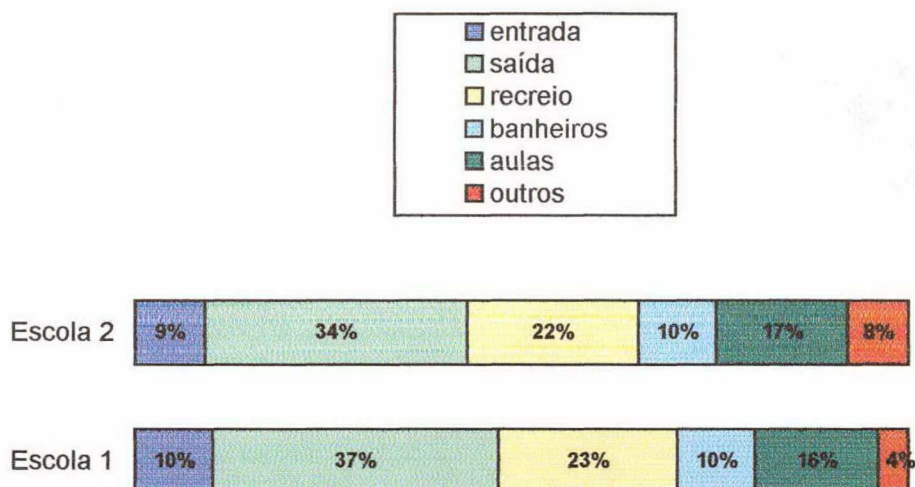
Entre os fatos presentes no G18, os que se revelam com maiores índices, nas duas escolas, são: brincadeiras muito agressivas, ameaças entre alunos, humilhações e pequenos furtos.

Entre os dois estabelecimentos aparecem pequenas diferenças nos índices e na ordem de importância de alguns fatos (como, por exemplo, ‘roubos’, ‘descuidos com o espaço físico’ e ‘assédio sexual’), que não são, a nosso ver, significativos. Alguns dos fatos mencionados, como roubo e assédio sexual, são considerados crimes, mas nas escolas, talvez por se darem em escala de pouca intensidade (furtos de canetas, de dinheiro do lanche, beijos forçados), não são observados como tal.

Analisando os três últimos gráficos (G16, G17 e G18), podemos perceber que diversas ocorrências como brigas, discussões, brincadeiras agressivas, humilhações, furtos, e ameaças, observadas com frequência ‘quase diária’, não configuram, para a maioria dos estudantes um ambiente de muita violência.

Os locais onde acontecem as manifestações de violências estão presentes no gráfico a seguir:

Locais em que ocorrem violências (G19)

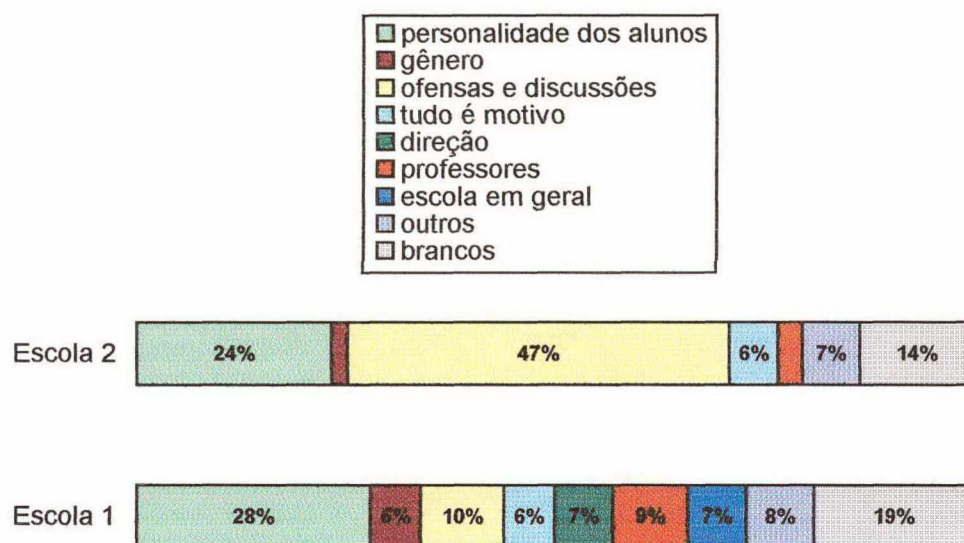


Conforme o gráfico acima, o ‘horário de saída’ é o principal foco das ocorrências de violências. Não é tanto a frequência dos acontecimentos neste horário que pesou na escolha dos estudantes, mas, sim, as particularidades destas manifestações. Embora as ocorrências possam se dar, sem distinção, nos diversos locais, é na ‘hora da saída’ que se concentram as brigas mais violentas, em que um grupo de jovens (reunidos com esta finalidade) agride um único colega.

Nas dependências dos estabelecimentos também ocorrem violências, especialmente durante os recreios e aulas. Na Escola 1, 35% dos alunos que escolheram ‘aulas’, responderam que violências acontecem em ‘todas’ as aulas, e 13%, em ‘quase todas’. A aula de Português foi apontada por 26% dos alunos como foco de ocorrências. Na Escola 2, 33% dos alunos consideram ‘todas’ as aulas como locais de violências, enquanto 29% referiram-se a ‘quase todas’. Também nesta escola a aula de Português foi a mais mencionada, com 17% das respostas.

Os alunos explicam as causas das violências principalmente a partir das particularidades dos colegas: ‘ignorância’, ‘imaturidade’, serem ‘folgados’. O gráfico a seguir traz informações a este respeito:

Razões que provocam violência (G20)



As ‘ofensas e discussões’ indicam como têm início muitas das ocorrências de violências e confirmam o que foi dito até aqui sobre a falta de diálogo e desrespeito nas escolas. Na Escola 2, as razões que provocam violências não são significativamente atribuídas às questões escolares. Na Escola 1, ainda que os alunos tenham a percepção de que os acontecimentos de violências e suas causas se dão principalmente entre eles, foram apontados outros motivos, que se relacionam ao efeito estabelecimento: ‘escola em geral’ (‘desorganização’ e ‘desrespeito’), ‘professores’ (‘falta de diálogo’, ‘faltas’, ‘falta de autoridade’ e ‘aulas’), ‘direção’ (‘falta de autoridade’).

No olhar dos alunos, existe violência em seus estabelecimentos. A violência, caracterizada como de pouca intensidade, são principalmente incivildades e determinadas indisciplinas (que se expressam de modo anti-social), que se dão com frequência quase diária e nos diversos locais das escolas. Com menor frequência, existem também situações bastante tensas, especialmente no horário de saída das aulas. As razões para estes acontecimentos, segundo os alunos, relacionam-se com o modo de ser dos colegas (nas

duas escolas) e também, na Escola 1, com fatores escolares (clima da escola, relacionamento com professores, aulas, tipo de gestão).

Procurando compor um retrato minucioso dos fatos considerados como violências no meio escolar, apresentaremos os relatos dos alunos em cada escola estudada.

Manifestações de indisciplinas, incivildades e violências

Escola 1

Estamos na 6ª série, passando o questionário. Na sala estão os alunos, eu e a professora de Educação Artística. Tudo vai transcorrendo normalmente; alguns vão terminando, se agrupam e conversam. Basta pedir para que se sentem, pois está no final da aula, e eles vão tranquilamente aos seus lugares. De repente, no fundo da sala, um menino e uma menina realmente se batem. Corremos todos até lá, eles estão nervosos, não escutam nada, seguro um pé no ar, tomo um raspão na cabeça, a professora sai pedindo ajuda, alguns meninos seguram os dois que brigam, pronto. O que aconteceu? *“Já disse que não gosto de brincadeiras comigo. Veio caindo em cima de mim”* diz a menina. *“Mas foi ele que me empurrou, você não entende brincadeira, foram eles que me empurraram”*, argumenta o menino. O sinal enquanto isso bateu, final do período. Todos saem comentando, até na rua acompanho os comentários. *“Não vai ficar assim...”*

Dias depois estou com três meninas da 5ª série em minha primeira entrevista. O local para a entrevista, arranjado pela orientadora, é onde ela trabalha com pequenos grupos. Uma salinha onde cabem apenas a mesa e algumas cadeiras, mas, ao invés de paredes há divisórias. É horário de aula, os estudantes estão nas salas, não há ninguém por ali. Penso que mesmo que se escute algo fora da sala, não será grave. Engano meu.

Estou entrevistando três meninas da quinta série, e as meninas reclamam de uma colega que as ameaça constantemente, *“pensa que é a dona, que manda”*. Batem na porta. Abro. Entra uma menina de mão na cintura, dedo em riste: *“a fulana me disse que estão falando de mim. Se falarem de mim, pego vocês na saída”*. Percebo o susto das meninas, não muito menor do que o meu. Minha primeira entrevista, *“ninguém mais vai querer falar comigo. E além disso vão apanhar por minha causa. Socorro!”* penso. Mostro serenidade,

pergunto quem é ela, a que turma pertence, digo que todos terão oportunidade de falar nas entrevistas, que ela espere sua vez, agora a vez é de outro grupo, peço licença, “até mais”. Ela sai da sala, fazendo uma ameaça. As meninas que ficam, se entreolham. “*Estão assustadas?*” pergunto, para elas e para mim mesma. “*Não se preocupem, tudo será esclarecido.*” Tento continuar com naturalidade mas não é possível. A entrevista já estava quase no final, e um fato vale mil palavras... Toca o sinal, saímos.

Saio daquela sala preocupada, e entro numa 5ª série para passar um questionário. Sempre acabo sabendo o nome dos alunos, e me deparei com fulana. “*Olha, Fulana, não sei se é você, mas parece que ouvi seu nome agora pouco. Por acaso você contou para Ciclana que falávamos dela?*” “*Sim, fui eu.*” Oba! Estamos salvos. Converso com Fulana sobre as consequências possíveis deste mal-entendido, se ela poderia conversar com Ciclana, desfazer este mal-entendido... “*Tudo bem*”, aceita com suavidade, com naturalidade, e realmente conversa com a amiga. No recreio eu encontro Ciclana e pergunto se está tudo bem, se ela está mais calma. Está tudo bem. Tudo esclarecido, minhas entrevistadas podem passar o recreio sem medo. Observação no diário de campo: não é um lugar de despreocupação para todos os alunos...

✂ A partir das entrevistas, questionários e observações, fica evidente que situações de briga, agressões físicas entre os alunos são comuns. ✂ A frequência quase diária, segundo os questionários, se confirma nas entrevistas. Como diz uma aluna de 6ª série: “*um dia não tem, o outro já tem; uns dois três dias não, o outro já tem*”.

✂ O cotidiano da escola é permeado por situações de pequenas crises entre os alunos, situações que ora estão diretamente vinculadas às questões pedagógicas, ora não. ✂

Em sala de aula, ocorrem brigas entre os alunos decorrentes de erros de expressão: um aluno fala alguma coisa errada e o(s) outro(s) ri (em). Nestes casos têm início, por vezes, discussões que podem chegar aos tapas, empurrões e a outras formas de agressão. Ocorrem brigas também quando o professor pede silêncio e um aluno, líder de briga, resolve tomar para si o dever de calar aos outros.

O clima de algumas aulas, como mencionado anteriormente, é caótico, com muita indisciplina. Os alunos jogam cadeira, giz, papel, gritam, levantam, muitas vezes, alguma brincadeira - de jogar papel no outro, por exemplo - ou algum empurrão gera briga. Como

exemplificam os depoimentos: *“às vezes vai lá e risca a carteira de alguém, ela não gostou e briga por isso” “Sem querer esbarra, já quer bater”*

Existe ainda a figura de líder e vice-líder, que tem a obrigação de registrar os indisciplinados, o que pode levar a brigas. *“Fulano pensou que eu estava levando seu nome para a secretaria, e me ameaçou”*. Conta outra aluna: *“Eu tinha ido numa reunião que estava o diretor, ele pediu se alguns alunos quisessem participar, aí eu fui porque na escola que eu estudava era bem diferente. Aí eu falei que a líder e a vice-líder não estavam fazendo muita coisa, mas é porque o ambiente é diferente. Aí já me ameaçaram, não tem?”*

As discussões com os professores, segundo os alunos, são por motivos diversos: não deixar entrar atrasado, avaliação de conteúdo (prova) sem aviso prévio, diferenças no tratamento dos alunos. Alguns deles, nestas situações, ficam muito bravos e chutam a porta ou o armário, chegando a quebrar, como conta uma aluna da 5ª série: *“Ela (referindo-se à colega) tava brigando com o professor, aí não sei o que o professor falou, ela deu um chute na porta e a porta quebrou.”*

Quando acham que o professor não tem razão, alguns alunos são bastante ofensivos, segundo seus depoimentos, dizem coisas como: *“Cala a boca se não vou mandar nos teus cornos”*, e outras expressões ainda mais diretas e de baixo calão.

Também há relatos de casos de mal-entendidos. Por exemplo, a aluna C. contou que uma professora lhe disse que *“ia cortar suas asinhas”*, expressão bastante conhecida. A menina respondeu: *“eu não sou galinha nem passarinho nem nada para cortar minhas asinhas”*. A discussão foi até o ponto de a aluna bater na carteira e berrar, a professora pedir silêncio, a aluna chutar a porta e, finalmente, ser suspensa.

Outras ocorrências de brigas verbais e físicas se dão tanto em sala como fora de sala. Situações que não têm diretamente a ver com o andamento das aulas. A entrada de não-alunos para brigar com alunos, por exemplo, ou mal-entendidos pessoais, que são resolvidos (ou não) através da agressão física ali mesmo, em sala, com a presença do professor e em outros espaços escolares, indiscriminadamente.

✱ Desavenças pessoais começam, algumas vezes, por brincadeiras, como, por exemplo a *“de lutinha”*. Outras brincadeiras, como chutar a bola nas pessoas na hora do recreio, são consideradas violentas por alguns. Os alunos que participam explicam que quem está na brincadeira não leva bolada, e portanto preferem participar do que levar bolada. Para parte

dos alunos, certas brincadeiras de colegas são “*maldosas*”, como conta J. da 8ª série: “*Vi amarrarem o guri, bateram nele, depois continuaram brincando.*” E complementa G., da mesma série: “*Vão lá e batem por puro prazer, crescem e vão virar bandido.*”

Muitas brigas ocorrem por disputa no uso da quadra de esportes. Os meninos explicam que “*só tem um campinho de barro*” onde moram, e gostam de vir para a escola no horário contrário às suas aulas para usar a quadra, para jogar basquete ou futebol. Outros não-alunos também pulam os muros para usar a quadra e expulsam os menores. Os meninos maiores expulsam os meninos menores. Alguns alunos sentem-se coagidos a jogar com os maiores, ou ‘de fora’, e durante o jogo surgem brigas também. Conta um menino da 5ª série: “*Hoje o guri quase saiu batendo em nós, ali na quadra. O goleiro pegou a bola na mão, ele chutou a mão do goleiro e fez o gol. Disse que era para nós sair, nós não queria, disse que ia dar uma rasteira em nós. Nós saímos.*”

Entre os jovens, há os que não toleram um olhar diferente, uma mão que resvale, a hipótese de que alguma menina esteja interessada em outro, enfim, são inúmeros os motivos para os alunos chamados de “*folgados*”, sempre prontos para começar um atrito com os outros. Como declarou R., estudante da 8ª série: “*Eu fiquei meio assim (por presenciar uma briga de muitos contra um), tinham me dito que o colégio era perigoso, tem que tomar cuidado, não é um colégio que você pode ficar à vontade, brincar com qualquer um.*” Duas alunas da 6ª série dão mais um exemplo do comportamento destes “*folgados*”:

- “*Esses dias cheguei na sala, tem duas da sala bem folgadas, qualquer coisa já começam ‘a não sei que, barriga de lama’.*”

- “*Elas querem mandar na sala, se acham as melhores. Mas na sala todos são iguais, preto, branco, alto, baixo, todos são iguais.*”

- “*Elas querem ser melhor.*”

- “*Elas ficam gritando, querem mandar, ficam mandando desligar o ventilador. Chega na minha carteira, não pede e pega a caneta. Eu digo ‘é minha’; ela diz ‘e daí, peguei emprestada, vais querer pedir?’*”

Alguns alunos “*gostam de fazer foguinho*” – que é a expressão usada para indicar que os alunos “*põe lenha na fogueira*”. Para explicar como isso ocorre, duas meninas explicam: “*Assim, oh, eu pego sem querer acerto a bola no rosto dela, ela fica invocada, aí ela chega e começa a falar nome pra mim, uma não vai ficar quieta, sem responder coisa, aí falo o*

nome pra ela ou ela fala ou eu: vou te pegar na hora da saída, aí fica um monte botando fogo (...) Daí eu e ela começamos a brigar só que nem eu nem ela queria brigar, só que a outra chega e diz que a Ciclana ia me pegar (...) se eu falo que eu não quero brigar, daí fica todo mundo chamando a gente de frouxa, que não sabe brigar.” Interessante notar o ciclo de vinganças, de ‘retroalimentação’, que se estabelece sem que os próprios alunos consigam, em muitos casos, interromper. A aluna explica a participação dos outros nestes casos: *“Quando ocorrem brigas , os outros alunos fazem roda em volta e incentivam, alguns adultos também vêm ver, às vezes vem alguém e separa.”*

As meninas são muito citadas por alunos e alunas como “fofoqueiras”. Muitas das brigas, ou ameaças de brigas, ocorrem por histórias que as meninas espalham. A maior parte destas histórias diz respeito a namoros, a quem gosta de quem, etc... G., da 8ª série , conta: *“Geralmente o que provoca as brigas são as meninas, as fofocas delas. A guria chegou a dizer que ficou comigo, que eu quis ficar com ela, ela quer fazer moral em cima da gente, não que a gente seja lindo.”* J., da mesma série, conta sua história: *“Aconteceu comigo, de uma menina ficar de fofoquinha e o namorado dela veio aqui na porta do colégio para me pegar. Tive que esperar a polícia para ir para casa.”*

Apesar de ser quase insignificante a referência a gangues ou galeras, a presença de amigos que se unem nas disputas é constante. Os alunos explicam: *“se dá uma briga com eles, vêm do morro”* ou ainda: *“alguns alunos da escola batem nos outros, sabem que não vão apanhar, porque se bater neles eles chamam os amigos.”* Também as meninas fazem referências às turmas de algumas alunas, que vêm ajudá-las nas brigas. Se algum desses grupos, de meninos ou de meninas, escolhem uma vítima e estão decididos, batem mesmo (conforme depoimentos dos alunos). Os motivos, segundo os outros alunos, às vezes existem por ciúme ou namoros, por fofoca (*“falaste de mim”*), mas às vezes não existe um motivo real. O diálogo abaixo, extraído da entrevista com alunas da 6ª série, exemplifica este tipo de ocorrência:

- “Briga no banheiro. Uma vez eu me lembro, tinha um monte de gente no banheiro. Porque parece que falaram que a V. estava dando em cima do namorado de outra.”

- “A maioria das brigas de mulher é por causa disso.”*
- “Só que uma fala uma coisa e não é, né?”*
- “E a V. não tinha nada a ver com isso, ela apanhou inocentemente.”*

- *“Dai todo mundo ficou na porta do banheiro, cada um ficou ali começou a dar chute nela.”*

- *“Brigam de turminha”*.

- *“É mais comum os meninos se unirem pra bater do que as meninas.”*

Parece haver na escola alguns grupos de amigos, moradores da vizinhança e que portanto têm relações de amizade também fora da escola, que não se caracterizam como grupos organizados, ou pelo menos durante a pesquisa não se configurou como grupos organizados com chefe, hierarquia, objetivos próprios. No entanto, *“mexer”* com qualquer um desses alunos ou alunas, é *“mexer”* com sua turma. *“Nós”* é uma turma que é vizinha, um grupo de alunos moradores do morro próximo ou amigos deles. Os *“outros”*, que não são parte destes grupos, procuram manter um distanciamento destes colegas. Como disse um aluno da 8ª série: *“A gente tem que tomar cuidado com o que faz, evito chegar, porque sei que a gente pode perder a cabeça e até brigar e amanhã ou depois não posso mais nem sair pela rua.”* Seu colega complementa: *“Se eles viessem só em um, mas eles não confiam em si, não se garantem, não saem em um só.”*

As ameaças de briga são permanentes e a maioria dos jovens entrevistados já se sentiu ameaçada ou com medo de vir à escola. Os alunos e alunas chegam a alterar sua rotina em função das ameaças. O depoimento de uma aluna de 5ª série ilustra a situação: *“Ela me ameaçava. Eu gazeava a última aula, ia embora. Para na hora da saída não me encontrar com ela. Ai eu saía assim com aquela preocupação.”*

Casos de extorsão são bem menos frequentes, tendo apenas um depoimento a este respeito em todas as entrevistas. Os furtos são comuns (citados na maioria das entrevistas com alunos) e ocorrem na hora do recreio; dinheiro e material escolar *“somem”* das pastas. Algumas vezes os estudantes sabem quem foi, mas raramente conseguem recuperar.

Na reunião com o representante do Conselho Tutelar, outros fatos relacionados com a violência são citados. A reunião com este Conselho é para informar à escola o que se pode fazer com os alunos envolvidos em ocorrências mais graves. Estão presentes diretor, administradora, orientadora educacional, secretária. Seguem-se relatos dos seguintes casos ocorridos na Escola 1:

“M. na hora da saída estava sendo esperado por uns 15 garotos aqui no pátio, que queriam bater nele, em função de assuntos do morro. O diretor desceu com M. das salas e

ao chegar no pátio M. se atirou sobre um dos garotos para brigar. O diretor o empurrou pela porta de saída do pátio e a trancou.”

“Alguns alunos, deste e de outro estabelecimento, assaltaram a Escola I no final de semana.”

“Aluno do ano anterior, que atrapalhava em sala. A professora o ignorou, ele subiu no armário e ficou nu, criou um clima insustentável, atirou pedras na professora. Mudou de escola mas continua a vir a esta escola, pula o muro, vai nas salas de aula, apaga a luz, bate a porta; tem 11 anos e apareceu no bar com uma nota de cem reais.”

“J. roubou um carro. A Escola chamou a mãe, ela protege o filho.”

Além dos fatos que ocorrem dentro do estabelecimento, apresentamos a seguir alguns casos trazidos na reunião de conselho de classe do 3º bimestre pelos professores. Estes casos são exemplos das dificuldades socio-econômicas enfrentadas pelos alunos e associados, pelos professores, ao baixo rendimento e ao comportamento agressivo dos alunos.

“C. ofereceu toca fitas roubado, relógio. Ele dá chutes no armário de quebrar.”

“Irmão que estuprou a irmã de 6 anos de uma aluna nossa, que desconhece o pai e trabalha em casa de família.”

“Aluno muito fraco, parece sem alimento, não escuta o que se fala- ou talvez tenha problema de audição. Quando perguntado se tomou café, responde que não. Parece faltar alguém que dê comida.”

“Aluna na 5ª série que a mãe sempre traz e espera porque está ameaçada pelo namorado que costuma estar na porta da escola.”

A vida escolar, para o corpo discente, transcorre em sua normalidade, com o irromper de desavenças, que às vezes chegam à agressão física, às vezes não. De qualquer forma, há possibilidade permanente de agressões, o que gera um certo desconforto e sentimentos de insegurança entre os alunos.

Escola 2

A entrevista realizada com três alunas da 5ª série da manhã apresenta bem o clima que buscamos entender. As alunas relatam, a seu modo, os fatos, falam dos professores e dos seus sentimentos. Além disso, consideramos interessante complementar este trabalho com um exemplo da forma como conduzimos as entrevistas. É pela riqueza do conteúdo que a entrevista está reproduzida abaixo, quase na íntegra:

A- (...) *Eu queria ir pro instituto(...).Eu quero ir pra lá porque aqui é muita bagunça, não dá. A gente quer aprender, os guris, são mais os guris assim, muita bagunça. A diretora foi lá na nossa sala agora. Eles tavam tacando giz, então eu queria sair, por causa disso.*

B- (...) *Meu pai tá vendo se consegue uma vaga (...). É como ela disse, aqui a gente não tem oportunidade de aprender melhor, é muita bagunça e eu também dependo de muito ônibus, dois.*

C- *Eu sempre estudei aqui porque é perto de casa. Eu gostaria de sair, aqui é muito fraco. É como elas disseram, a gente não tem como aprender aqui. Eu iria pro Instituto.*

Entrevistadora - Como é que é a 'bagunça' ?

B- *A série que vi que tinha muita bagunça, mesmo, é desde a quarta em diante. Foi quando eu queria aprender e não dava.*

A- *Eu, lá onde eu estudava não tinha esta bagunça. Tinha conversa, mas quando eu cheguei aqui fiquei até assustada.*

C- *É que na sala começaram a atacar giz, pegou um pedaço de madeirinha aqui no braço dela.*

B- *Chegaram a fazer tipo uma rebelião, jogaram um monte de carteira lá no fundo da sala.*

C- *Se levantou um aluno disse que era obra de arte dele, chamaram os pais. Nós três aqui não fizemos nada mas chamaram nossos pais também...*

Entrevistadora - Essa 'bagunça' acontece em que situações?

A- *Começam a chamar os pais, xingar, chamando de burro.*

C- *Tacando giz, borracha.*

B- *A bagunça mesmo vai na aula de geografia e ciências, estas duas aulas.*

C- *Tacaram até um giz na barriga dela e ela não faz nada.*

B- *Na aula dela tacaram as carteiras, tudo, no ventilador, ela tava até pensando de ir embora, no primeiro dia.*

B- *Se agente vai dizer quem fez a bagunça batem na gente, machucam a gente.*

C- *Mesmo sem a gente falar eles batem na gente. Um deu com um (..) no meu olho, sem mais nem menos.*

B- *O E. começou a dar tapa na cabeça, na minha, na dela.*

A- *Dão soco, dão chute.*

Entrevistadora - Quando estão na aula, fora, quando?

A, C- Na aula mesmo.

C- Se a gente vai lá falar, a professora de ciências ainda fala assim, ah, eu tô de saco cheio , ela diz assim, a gente não tem...

B- A gente tá quieta na carteira e eles vem.

Entrevistadora - E o que vocês fazem?

A, B, C- A gente não pode fazer nada.

B- Se tu fala, eles “vou te pegar na rua, não sei que” , é assim.

B- Eles fazem bagunça e depois acusam outras crianças que não estão fazendo, mas mesmo assim eles não querem que a gente diga quem foi.

C- Mas eles mesmos acabam se dedando, falando do que fizeram.

B- Eles dizem: “Ah, eu fiz”.

C- Eles chegam a botar a gente na parede assim, a encostar e botar uma carteira pra gente não sair mais.

B- Pegaram a C. , botaram ela na parede, pegaram uma cadeira pra ela não sair mais. É até engraçado às vezes.

Entrevistadora - Eles fazem isso porque?

A- Eles querem ser assim um homem, não tem?

C- Eles querem se achar.

A- Mas a gente tem mais cabeça que eles.

B- Se eles fossem como eles são mesmo, eles seriam uns adolescentes, mas como eles tentam ser adultos, eles são umas crianças na realidade.

A- Eles são tudo assim de 14 a 16 anos e não tem cabeça.

B- Eles botaram uma caneta dentro da calça e mandaram eu pegar, só que eu não peguei. Falei com a professora e ela: “dá a caneta pra ela”, só que ela não vai brigar, fala toda boca mole.

Entrevistadora - E os meninos da idade de vocês?

C- São mais estudiosos.

B- Tem mais cabeça que os maiores.

Entrevistadora - Muitos meninos que fazem estas coisas?

C- A maioria tudo do colégio.

A- De todas as salas, só os da oitava série que não aprontam com ninguém

B- No recreio, a gente não pode estar sentada naquele murinho ali, eles ficam empurrando a gente.

C- Hoje quase quebrou a coluna dum, ele tava encostado na grade, deram um chutasso no guri, tudo assim.

A- A R. caiu de nariz assim começou a sangrar, outro empurrou a C. quase caiu de cabeça, sorte que tinha outro atrás.

Entrevistadora - E o que a escola faz?

A, B, C- Nada.

B- Porque a gente não pode dizer.

C- Mesmo que a gente diga eles vão lá e falam assim oh.

B- Quando a gente diz eles podem fazer alguma coisa.

C- Mas eles falam "Eu vou te suspender da próxima vez" mas eles não suspendem.

A- A professora fala "Ah, vou te botar pra fora da sala".

B- Se eles fazem mais duas vezes ela não faz nada.

Entrevistadora - Mas você estava dizendo que alguma coisa se faz...

B- Quando tem gente mesmo corajosa que chega diz, tudo bem, eles levam lá pra cima, conversam e a pessoa até muda um pouco, né A. Mas a gente não tem coragem de dizer, a gente não tem porque eles ameaçam a gente.

C- Mas eles não fazem muita coisa na secretaria não, é muito difícil eles darem um basta neles.

Entrevistadora - Vocês disseram que existem diferenças, em algumas aulas os meninos fazem menos 'bagunça'...

A- Essa aula tão tudo santo, não falam isso...

C- É porque ela é bem brava, bem rigorosa.

B- Na aula de religião, português.

C- Não, português tem briga, tem essas coisas assim. Só na aula de religião e matemática que não tem isso aí. É muito difícil.

Entrevistadora - Por que nestas aulas é diferente?

A- Ela fala e ela faz, ela não fica ameaçando, se manda sair ela vai, pega pelo braço e leva. Ela é de pegar o aluno levar pra rua.

B- Teve uma vez que por causa de um boné a professora mandou ele pra rua. Professora de geografia. Ficou uns cinco minutos de porta aberta, passou matéria no quadro e nada de (...) Mandou a Célia na secretaria e o guri chamou uma mulher lá de cachorrão.

C- Matemática já não tem nada assim, porque ela conversa com a gente.

B- Ela é legal.

C- Porque vocês fazem isso? vocês podem ter um futuro bom na vida. E os outros não conversam, é tudo na base de ponto negativo, e a de religião é brava ela já quer brigar com a gente ela já quer fazer assim.

(...)

B- (...) A melhor mesmo é a de matemática, porque ela conversa, auxilia a gente.

A- A maioria dos alunos respeitam ela.

(...)

B- A professora de matemática é mais simpática e sabe levar o aluno. Se faz bagunça ela diz: se fizer a próxima vez vai pra rua, eles não tentam fazer porque sabem que ela bota pra rua. E ela não é severa, a aula dela é gostosa, eu gosto dela.

C- Porque é assim, a aula de ciências é chata, ela só chega na sala e pega a gente, não conversa, não fala pra gente fazer um trabalho. É tão legal o trabalho em equipe, ela já parte e a gente tá sempre copiando, copiando.

B- A professora de matemática sabe conversar, as outras já querem brigar, se tu não me ouvir vou te dar um ponto negativo. E ela não, quando vai passar a matéria ela explica bem, as outras não, já querem dar tudo assim e correr.

Entrevistadora - Existem coisas que podiam melhorar a escola?

A- Eu acho assim oh, que eles deviam suspender o aluno, tem aluno que já tão com 20 papelzinhos lá em cima e eles não fazem nada.

B- Eles falaram no começo é 3 papelzinhos e expulso, tem os que estão com mais de 10.

Entrevistadora - Vocês disseram que os meninos perturbam vocês, isso acontece quando?

A,B,C- Todo dia.

Entrevistadora - Quando vocês vão vir pra escola vocês se sentem inseguras?

A- A gente sente até vergonha dos outros depois, a gente vem pro colégio, eles começam a ficar xingando a gente, depois que a gente chega na porta do colégio a gente não tem mais sossego. Logo de manhã, sangue quente já. Eu tenho vontade de ficar brigando com eles o tempo todo, não dá, a gente fica se segurando chega em casa assim, minha mãe tá sempre falando, me abro pra minha, to sempre falando pra ela, esse colégio não dá, não dá mesmo. Eu chego em casa, eles já rebaixam a gente, eu chego em casa ruim. No ponto, é tudo. No ponto, empurram a gente pra ir pra chuva, eles querem ficar ali, começam a xingar a gente, chamar de feia, um monte de coisa assim, não tem?

Entrevistadora - Por que você acha que eles fazem isso?

A- Não sei se é para se parecer, para ser o gostosão, assim, não sei. Isso é mais com os da sexta, porque os da quinta não voltam de ônibus.

Entrevistadora - Quem são estes meninos, não o nome, mas como são eles?

A- Bagunceiros mesmo.

C- Os que estão atrasados na vida.

B- Eu acho que é mais assim que ficam se rebaixando, que ficam com raiva porque estão atrasados na matéria, aí ficam se rebaixando pra gente, na prova mesmo quando a gente termina a gente não pode nem olhar pra eles, eles só ficam pedindo cola e cola e se a gente não passar, eu vou te pegar na rua, e pegam. Pegam, batem na gente, dão tapa na cabeça, chutam.

Entrevistadora - Chega a machucar...?

A,B- Chega.

B- Eu chego em casa assim com raiva chego a descontar na minha prima assim, que a gente não pode descontar neles, eles ameaçam a gente. Às vezes eu digo pra minha mãe que não quero ir pra escola, minha mãe diz não, tu tem que ir, não liga pro que eles falam. Eles rebaixam muito a gente, eles humilham.

A- Pra ti ver como é que eles fazem Uma menina da minha sala, R., ela passou e falou com um guri, o L. Ele pegou uma cadeira, jogou na perna, e ela ficou toda roxa. Ela chegou na sala e veio conversar com a gente toda roxa.

B- Roxa mesmo. Foi porque ele foi pegar uma carteira e ela foi pegar a mesma. Só que ele pegou a carteira e ela a cadeira. Só que a cadeira que ele tinha tava quebrada. Ele disse: "Não quero mais esta cadeira", pegou e jogou. Mas ele sabia que ia pegar nela, claro que sabia. Mas ficou um arranhão, uma bolinha aqui de roxo e aqui assim tudo roxo. Ela chegou e não teve vergonha, pegou e mostrou.

C- Eu também me sinto insegura, em casa a gente não pode faltar, eles não deixam a gente faltar. Assim eu penso até de gazejar mas eu vou ser mais prejudicada, mas não adianta né.

Entrevistadora - O que você sente antes de vir pra escola de manhã?

C- Pavor. A gente chega na escola a gente fica doída já, maluca. Parece que a gente tá num hospício, no meio de um monte de maluco. E não tem com quem falar. Se a gente vai lá "Dona S. (secretária), dá um jeito nestes guris, eles estão xingando meu pai e estão batendo em mim". Ela não vai, ela diz assim: "Ah, da próxima vez vocês vão ver, eu vou dar sei lá o que, cês vão embora". Eu acho que se eles tirassem muitos alunos da nossa sala aquilo lá ia ficar uma maravilha.

Entrevistadora - Existe também o lado bom, das amizades, né? O que pesa mais quando pensa na escola, o lado bom, os amigos, ou o problema?

C- O problema, né, porque a gente nunca tem sossego bem chega no colégio.

A- Eles ameaçam a gente e a gente já vem com aquilo ali pensando na cabeça, "vai me pegar".

B- Como ela disse, a gente pensar nos amigos não, porque os amigos a gente sabe que eles são legal, que a gente conversa, mas a gente chega aqui, a gente tenta se distrair com coisas que a gente vê mas chega aqui eles começam a xingar a gente, rebaixar.

C- Chega nesta hora não dá nem pra pensar nas coisas boas.

Entrevistadora - Vocês conhecem estas pessoas que moram perto de vocês, fora da escola, lá perto da sua casa, isso continua?

C- Não. Ali eles já são mais como se fossem santos, são assim na escola que eles querem aparecer, se mostrar assim.

Entrevistadora - Então é um problema relacionado com a escola?

C- Com a escola.

(...)

Entrevistadora - Existem coisas da própria escola que alimentam esta situação?

B- Eles apoiam os bagunceiros, não tomam atitude nenhuma, sempre é a próxima vez e nunca chega esta próxima vez.

Entrevistadora - Outras coisas para melhorar a escola?

C- Era bom mudar a coordenadora e a diretora, ela só presta pra dizer que é diretora.

B- A diretora, prejudicando as meninas que não fizeram nada, disse que não ia botar cadeira nova e carteira nova pra gente. Nós aqui não temos culpa. Cheguem rápido pra pegar lugar senão vão sentar no chão. Uma menina estudiosa ficou em pé. Só depois pegaram a carteira, uma meia hora ficou em pé.

C- *A gente tá sentando em carteira quebrada.*

Entrevistadora - *Tem meninas com o mesmo comportamento dos meninos?*

C- *Só uma menina que é muito folgada também, fala que vai pegar na rua.*

B- *Comigo ela é legal.*

C- *Os meninos sempre querem dar em cima dela, então ela já se acha gostosona, maravilha. Ela é a mais velha da sala.*

B- *Ela me pede pra explicar o trabalho, vou lá e explico, comigo ela não é assim.*

A- *Sabe porque ela é assim, os guri, ela deixa os guri passar a mão na bunda dela.*

C- *Tu também deixa, A.*

A- *Eu não deixo. É que eu tava aqui amarrando o tênis e ele ali, aí passou a mão na minha bunda eu virei e dei um tapa, fui amarrar o outro, daí um guri passou mas não pegou. Inda olhei assim, desgraçado.*

B- *Os professores são legais, se não tivessem esses alunos seria bom.*

(...)

Entrevistadora - *Nos questionários alguns disseram que tem os guris que puxam a 'bagunça' mas na hora que começa todo mundo participa, o que vocês acham disso?*

C- *Isso aí é porque eles fazem a gente participar, porque se a gente não participa eles vão levar a culpa.*

(...)

A- *Se eles falam palhaçada a gente ri.*

(...)

Entrevistadora - *Mais alguma coisa? Obrigada.*

Esta entrevista contempla diferentes fatos que se dão na escola, do ponto de vista de meninas emocionalmente envolvidas com estes acontecimentos, que se percebem, muitas vezes, como 'vítimas'; e que se sentem num ambiente confuso, desregrado, incontrolável. Não expressam o sentimento de todos os alunos, mas mostram que, para parte dos estudantes, a convivência no meio escolar é um desafio permanente. Seus relatos complementam a maioria das descrições que faremos a seguir, ainda que representem uma interpretação parcial da realidade, como o é toda percepção.

Um dos motivos que geram muitas discórdias e agressões decorre das ofensas dirigidas aos pais e mães dos colegas. Tratam-se "*falando nomes*", como dizem os alunos. Quando perguntados por que ofendem, um aluno da sexta série respondeu: "*por brincadeira, pra inticá, pra ver o cara ficar nervoso, pra fazer rolo*".

Este tratamento torna o ambiente desarmônico, e os alunos mais novos, principalmente, sentem-se agredidos, levando adiante o conflito até o ponto da agressão física, da ameaça ou simplesmente de uma discussão.

..... Muitos estudantes 'mais velhos' asseguram que já aprenderam a não dar muita importância a estas provocações, ou a responder de modo que pare o conflito. Mas, estas provocações geram eventualmente ainda problemas entre eles. Uma aluna da 8ª série conta que: *“até uns dois meses atrás dois marmanjão se brigaram por um xingar o outro. Só por isso já se brigaram”*, mostrando ao mesmo tempo que seu ponto de vista, como aluna mais velha, é de que brigar por estas ofensas é desnecessário, mas que outros alunos de sua idade ainda agem desta forma.

Durante as aulas, o ambiente difere de acordo com o professor e com a turma. Com alguns professores há ordem, ainda que bastante interrompida para o controle da turma. As turmas onde os conflitos são mais freqüentes são a 5ª e a 6ª série, mas o ambiente caótico também se reproduz nas turmas mais avançadas.

.. Segundo os alunos, nas aulas em que o clima é de muita indisciplina, os alunos gritam, levantam das carteiras, jogam o que estiver à mão nos outros e no ventilador. Conversam com o colega distante em voz alta, jogam borracha ou outros objetos para emprestar, vão até a carteira do colega para conversar. Todas estas atitudes ocasionalmente acabam num esbarrão, numa discussão, num mal-entendido. Nestes casos, agressões verbais e até físicas ocorrem ali mesmo, dentro da sala de aula, na presença do professor. Exemplos disso estão na entrevista acima, sobre a madeira que atingiu o braço de uma aluna, ou sobre a brincadeira de ter que pegar a caneta dentro das calças do colega.

Há diferenças de comportamentos se comparadas as turmas de 5ª e 6ª série com relação às turmas mais velhas. Os meninos das turmas mais avançadas, mesmo sendo mais velhos, não provocam as meninas e os meninos menores, fato corriqueiro nas outras séries. O clima entre os alunos é mais amigável nas últimas séries do primeiro grau do que nas 5ª e 6ª séries. As indisciplinas parecem também não chegar aos extremos, como fazer bola de fogo ou atirar cadeiras sem olhar onde ela vai cair. Ainda assim, mesmo nas turmas de 7ª e 8ª série os problemas de indisciplina, agressão verbal e desrespeito estão presentes, como exemplifica este depoimento de um aluno da 8ª série, falando a respeito do controle dos professores: *“...é uma professora que não tem capacidade nenhuma de estar numa 8ª série,*

não é moleza dar aula numa 8ª série. Os próprios veteranos, que são a professora A e a professora de matemática não conseguiram segurar, porque já vai acostumado, então isso é muito difícil pra mudar. Haja professor. A gente teve poucos professores que seguravam a sala?

Durante as aulas, de acordo com os estudantes, acontecem também conflitos e agressões verbais dos professores para os alunos: *“...ao invés de tentar acalmar o aluno, eles (os professores) dão mais ênfase, discutem, botam o aluno pra baixo, humilham o aluno, o que é uma coisa, pô, totalmente...humilhar o aluno.”* Segundo A, 8ª série, *“Igual a professora de história que chegou e falou: vocês são tudo burros, não tem capacidade de passar da oitava, não sei que. Vocês não estão conseguindo fazer? Vocês são muito burros”*. B., da sexta série, reclama da professora de português: *“Ela chega(...) passa o ponto no quadro, a gente vai pedir explicação e ela já começa a dar esporro”*.

As discussões entre professores e alunos se estendem, por vezes, para os corredores. Isso ocorre, por exemplo, quando algum aluno sai de sala, durante a aula, por diferentes motivos (beber água, ficar no pátio, etc...).

As agressões de professores para com os alunos se dão também, com menor frequência, sem motivos aparentes. Um aluno da 6ª série relata: *“... a professora de português, a gente tá tudo assim, conversando num canto (no pátio), ela chega assim: aquele bando de cavalos ali, de ignorantes.”*

Alguns alunos desafiam conscientemente as autoridades da escola, e tomam conta do espaço em todos os sentidos, sentindo-se donos do estabelecimento e desqualificando ao mesmo tempo a escola como local de aprender. Isso fica evidenciado pelo depoimento de um aluno da 8ª série: *“A própria diretora não tem pulso, todos sabem disso, porque eu mesmo já fiz de sacanagem ela baixar a bola. Tu sendo diretora, tu aceitaria um aluno falar mais alto que tu? Não. Como ela deixou que um, dois, três percebessem isso, todo mundo já entendeu qual é. Então ninguém mais obedece, não tem muita norma aqui. Neguinho batendo no outro ali, neguinho fumando lá em cima, neguinho matando aula, professora ameaçando aluno, xingando aluno, como é que tu vai estudar dentro de uma sala de aula onde o próprio professor também não tem pulso e cai no choro, como duas vezes o nosso professor já fez isso. Ele quer que a gente monte em cima, né? Essa é a minha opinião.”*

Quanto às brigas entre alunos, seguem-se alguns exemplos. Alguns alunos maiores determinam algumas “vítimas”, contra quem agem (batem, chutam, ameaçam, agridem fisicamente). As vítimas são os mais fracos, meninos ou meninas. Em alguns casos, estes fracos não fizeram nada; algumas destas vítimas são históricas (já são vítimas desde anos anteriores, 2,3 anos) em outros, segundo os alunos que batem, as vítimas são os “fracos e folgados”. D., da sétima série, relata: *“Tem uns fracos e folgados. Quanto mais ele apanha, mais ele gosta. Fica desenhando no papel, diz que é o tal, desenha e diz que sou eu, quando tá de longe começa a xingar.”* E continua, dando um exemplo da agressão física: *“Um guri prendeu outro com um casaco na areia. Nada acontece, ele não vai dedar, que eu sou mais forte”*. Outro exemplo é dois meninos segurarem um colega e baterem a cabeça dele na parede.

Os meninos brigam entre si por causa dos esportes, por razões trazidas de fora da escola, por meninas, por brincadeiras como dar um chute no colega e outro reagir e por uma série de pequenos mal-entendidos cotidianos. Um aluno da sexta série conta o seguinte caso em que foi protagonista: *“4 ou 5 semana atrás briguei com um guri na sala. Porque ele disse que eu ralei a mão nele, daí ele foi dizer pro professor. Eu estava na mesa da E., conversando com ela. Ele me deu um chute e eu empurrei ele na sala.”* Outro menino da sexta série lembra de uma briga de um mês atrás: *“O SI jogou um negócio e pegou no olho dele, ele não tinha nada a ver, aí eu me meti, comecei a rir. Então o D. disse pra eu ficar quieto, mas para eu não ficar por baixo eu já falei: calas sua boca senão já vais apanhar. Aí ele disse: tá, na hora da saída, vamos ver. Aí nós saímos. Começamos a brigar na frente do portão (...) eu fui pra casa e ele foi pra casa chorando também”*.

As brigas mais sérias começam muitas vezes dentro do colégio como discussão ou até como briga, e continuam na hora da saída no ponto de ônibus, ou na frente do colégio.

O sentimento de ameaça está presente para a maioria dos alunos da escola, segundo seus depoimentos. Até mesmo os meninos acostumados a brigar dizem sentirem-se incomodados com o clima de ameaça de violência. Eles enfrentam a situação, defendem-se corajosamente, mas o relato do aluno de sexta série mostra a falta de tranquilidade: *“Uma vez esse dois aqui (referindo-se aos dois colegas que também participavam da entrevista) andavam...assim conversando com uns amigos meus, dizendo que queriam me pegar na porrada na saída com um pedaço de pau. Aí baixei a cabeça e comecei a chorar e tal.*

Depois disse - ó se vocês me pegarem eu vou pegar vocês dois, vou quebrar vocês dois de porrada. Ai os dois ficaram com medo e não me pegaram. “

Os mesmos alunos que provocam os colegas com chutes (agressões em geral), ou ofensas, sentem-se depois preocupados com os boatos de ameaças disso decorrentes. Estas ameaças referem-se, na maior parte das vezes, a “chamar os amigos e pegar na saída”. Como explica C., aluno morador do bairro, da oitava série: *“Outro dia eu vinha pro colégio, já tinha porque, já disse que queria me pegar. Eu fiquei normal. Na quadra, por causa de um gol, cheguei no meu camarada e dei um chute nele de brincadeira e fiquei na minha, não enfrentei ele porque pensei que o professor tava ali e eu ia me ferrar, já estou marcado com a diretora. Daí eu fiquei só esperando a próxima vez dele vir. Daí a gente ficou meio assim, direto, né...Escutei que o Leleco falou qualquer coisa que vinha ajudar o guri...”* Outros depoimentos mostram que, mesmo os meninos que se envolvem em brigas e batem, também eles ficam preocupados com a ameaça da briga. *“Só uma vez eu vim inseguro, porque eu peguei o M. , enchi ele de porrada. Daí ele foi chamar os gurizão ali, chegaram uns três ou quatro...”* C., 6ª sexta série, não queria vir à escola pois no dia anterior chamou um menino da 7ª série de “cabeçudo” e ficou aliviado quando o encontrou e ele só lhe deu “uma tapa na perna” que o fez cair do pilar em que estava sentado e depois mais um “tapaço nas costas”.

Na Escola 2 as meninas envolvem-se menos em conflitos físicos como agressoras; as que estão envolvidas são mais vítimas da agressão do sexo masculino. Ainda assim ocorrem eventualmente brigas entre meninas, relacionadas com ofensas pessoais ou com imposição pelo poder local. As meninas estão, em geral, mais envolvidas em discussões com colegas e, com frequência, com os professores.

Existe também um certo assédio por parte dos meninos maiores em relação às meninas, maiores e menores. O que mais ocorre é o que os estudantes chamam de “passar a mão”. Embora possa ocorrer com diferentes meninas, algumas são consideradas, pela próprias meninas, como provocadoras, que deixam os meninos se comportarem assim. Mas além disso, segundo o depoimento de uma aluna da 5ª série da tarde: *“Eles (os meninos) agarram, abraçam, obrigam a beijar. A gente não gosta, a gente se sente mau.”* Segundo as meninas, estas ocorrências estavam diminuindo com o correr do ano, pois os meninos elegiam algumas com quem “mexer”.

Entre estas brincadeiras que os meninos fazem sem respeitar qualquer ordem externa, algumas são consideradas violentas por professores e alunos, e são rotineiras dentro da escola. O exemplo mais comum é uma brincadeira que os alunos fazem no corredor da saída das salas de aula, por onde todos precisam passar. Chamada de corredor da morte, é assim explicada por C., da sexta série da manhã: *“Fica uns cinco aqui e uns cinco ali, eles passam, ai um tranca aqui e o outro tranca ali, ai ficam dando chute, empurrão, até uma hora um guri daquele se machucar, quebrar um braço...”* Segundo seu colega, *“uma vez um guri quebrou o osso da bacia nessa brincadeira do corredor.”* Os alunos que ajudam a bater não são vítimas do corredor.

Individualmente, alguns alunos fazem o que para eles é brincadeira, mas para as vítimas e observadores é “maldade”; como, por exemplo L., da 5ª série da tarde, que colocou uma tesoura com ponta de modo que o colega se senta sobre ela, o que ocorreu, furando o colega.

Muitas das brincadeiras dos meninos resultam em depredação dos equipamentos da escola, direta ou indiretamente. De modo direto, os alunos pulam em cima das cadeiras, chutam a porta... De modo indireto, alguma vidraça se quebra quando estão jogando objetos uns nos outros... Como conta T., aluna da 7ª série: *“Ontem mesmo a professora saiu e ficou dois rapazes. Um sentou em cima da carteira e o outro ficou empurrando, brincando de carrinho, assim. Não vai quebrar mesmo?”*

As depredações também acontecem por vontade dos alunos, quando, por exemplo, quebraram uma vidraça opaca porque queriam transparência, queriam *“ver o outro lado”*. Ocorrem depredações também como resultado da raiva que alguns alunos sentem em alguns momentos, e eles soltam sua agressividade nas portas, nos armários, chutando.

Os alunos precisam resolver os conflitos por si mesmos, por um lado porque, segundo seus depoimentos, a equipe da escola em nada ajuda, mas principalmente por serem ameaçados caso denunciem seus agressores. Isto é relatado para qualquer gravidade na situação, desde uma pessoa que escreve no quadro da sala *“eu tô maluco!”* até aqueles meninos que deixam marcas roxas nas meninas. Os alunos são constantemente chamados a denunciar os colegas, e não o fazem publicamente com medo de apanhar. No entanto, em algumas ocasiões em que a turma toda é ameaçada de perder uma prova, ou ser suspensa, ou ser prejudicada de alguma forma enquanto o ocorrido não esteja esclarecido, os alunos

telefonam incógnitos ou mandam bilhetes anônimos delatando os culpados. Estas indicações são levadas em consideração pelas autoridades na hora da punição.

Há um consenso entre alunos e professores de que o melhor, para a escola, seria a expulsão de certos alunos.

Concluimos aqui a apresentação descritiva dos dados encontrados nas escolas, com algumas análises preliminares. No próximo capítulo discutiremos as análises e conclusões deduzidas destes resultados.

CAPÍTULO IV

INDISCIPLINAS, INCIVILIDADES E VIOLÊNCIAS: uma interpretação

Só pode haver uma vida comunitária mais livre de perturbações e tensões se todos os indivíduos dentro dela gozarem de satisfação suficiente; e só pode haver uma existência individual mais satisfatória se a estrutura social pertinente for mais livre de tensão, perturbação e conflito. A dificuldade parece estar em que, nas ordens sociais que se nos apresentam, uma das duas coisas sempre leva a pior. (Elias, 1994; p. 17)

A partir dos resultados apresentados no capítulo anterior, passaremos às análises, buscando entender o fenômeno da violência no meio escolar em sua singularidade.

Violência, como está sendo reafirmado em todo este trabalho, é um termo de múltiplas facetas. Uma destas facetas liga-se à questão da cidadania, dos direitos humanos, tal como propõe Adorno (1994).

Neste sentido, a rede pública de ensino, especialmente a rede pública estadual aqui estudada, está implantada para atender a um direito do cidadão brasileiro: o direito à cidadania, oferecendo o estudo mais avançado no 1º grau, complementando a responsabilidade dos municípios que é o ensino primário (até a 4ª série).

Os estabelecimentos desta rede têm por obrigação legal oferecer ensino visando conhecimento, desenvolvimento e construção de cidadania (LDB)⁶. Nos deparamos com estabelecimentos de ensino funcionando com várias dificuldades: sem quadro permanente de professores, com excesso de faltas, com manutenção inadequada, sem higiene, com recursos antiquados ou insuficientes, com professores desanimados por suas condições profissionais, com relações humanas repletas de incivildades em todas as direções.

Estas dificuldades, que aparecem distintamente nos dois estabelecimentos, são fatores que descumprem a própria lei; vão em sentido contrário ao da construção da cidadania, do ensino e do desenvolvimento pessoal. Não há dúvidas sobre a existência de incivildades entre os alunos, mas temos também que considerar a “ a-cidadania ”, ou seja, a violência para com a cidadania dos estudantes, resultante do conjunto de fatores que lhes são oferecidos pela própria política pública para a educação.

O estado de conservação dos estabelecimentos, os recursos disponíveis, o estresse dos professores, os obstáculos para um trabalho pedagógico integrado, estão todos relacionados não só ao efeito estabelecimento, mas também às políticas públicas.

Há, portanto, a violência social das políticas públicas para a educação, que, embora não seja o foco desta pesquisa, não pode deixar de ser mencionada num trabalho desta natureza.

Há também incivildades da própria instituição para com seus habitantes, no que se refere à conservação e limpeza, ao diálogo, ao respeito, à forma de controle da circulação pela escola e dos espaços disponíveis, nos cuidados observados por alunos e profissionais de modo geral. As condições inadequadas de funcionamento do estabelecimento de ensino são também caracterizadas por sua ‘a-cidadania’.

A compreensão ampliada do sentido de incivildades para seus aspectos relacionados com a cidadania e com a obrigação da educação das novas gerações tem por objetivo estender a discussão das violências dentro de uma concepção de inter-jogo entre o micro e o macro, entre as relações privadas (que se dão na escola) e públicas (que também se dão na escola).

⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

O capítulo anterior retratou que o clima das escolas é muito mais percebido por seus alunos e professores como ‘caótico’ do que propriamente como ‘violento’. As violências, ditas aqui de modo generalizado, fazem parte deste clima caótico, com as freqüentes ocorrências que desorganizam a rotina idealizada por professores e alunos. Passaremos agora a analisar, a partir dos diversos tipos de ocorrências, o fenômeno das violências no meio escolar.

A depredação nos estabelecimentos de ensino tem sido foco das pesquisas sobre violências nas escolas. Por este motivo, começaremos estas análises a partir dos fatos de depredação encontrados neste estudo. Quanto à depredação, encontramos situações diferentes nos dois estabelecimentos. É importante lembrar que a Escola 1, com seus 1094 alunos, é usada nos três períodos e a Escola 2, com seus 514 alunos, apenas em dois turnos.

A diferença encontrada é relativa ao aspecto físico da escola, na Escola 1 não só a área externa é bastante prejudicada, como também algumas salas de aula. Em novembro, já não havia portas que fechassem, os armários (poucos e pequenos) estavam destruídos, paredes sujas e riscadas, muitos vidros quebrados. Na Escola 2 houve troca de vidros, troca de porta, enfim a manutenção mais presente. Apenas pelo aspecto físico as diferenças seriam favoráveis à Escola 2. Uma das explicações possíveis é a de que uma escola menor, com menos turnos, tem menos ocorrências e é mais fácil de manter. Além disso, a Escola 1 é mais agredida por pessoas de fora durante os finais de semana do que a Escola 2, tendo sido inclusive roubada durante o período da pesquisa de campo. O problema do roubo e vandalismo é nacionalmente conhecido, como verificado pelos índices da pesquisa da UNB (55,6% das escolas brasileiras sofrem de roubo e vandalismo). As escolas estudadas não fogem a esta regra e se inserem entre as que sofrem estas agressões.

Segundo Reis Pinto (1992: p.175), *“a depredação é na verdade fruto da deterioração das relações que perpassam a escola; resultado da agressão que a escola faz à comunidade quando a alija do processo educativo.”* Nossa pesquisa encontrou uma situação similar à retratada pela autora. Reis Pinto explica que no bairro a que se refere não existiam outros equipamentos sociais além da escola, e que os meninos e meninas vendo a quadra livre nos finais de semana acabavam por invadir. As entrevistas por nós realizadas em Florianópolis, na Escola 1, mostram que os meninos acreditam justo que possam usar estas quadras mesmo durante a semana, no horário em que estão sem aula. E, efetivamente,

muitos alunos pulam os muros nos horários contrários - e são tratados como estranhos; mas também não-alunos pulam os muros. Estes não alunos lutam pelo espaço com os alunos, que muitas vezes estão usando a quadra naquele momento. Esta situação resulta em violência entre os meninos e também em depredação.

A pesquisa da UNB mostra que as escolas com menos vandalismo não são as que tenham mais guardas, são as que têm a participação da comunidade. Reis Pinto chegou a conclusão similar em seu trabalho, afirmando que ao abrirem para a participação da comunidade, os problemas de vandalismo nas escolas diminuíram. As duas escolas pesquisadas em Florianópolis não têm, ou têm muito pouca, participação efetiva da comunidade para discutir, por exemplo, o uso do espaço físico.

As escolas 1 e 2 têm, portanto, problemas de depredação. Mas o que dizem os alunos? Para eles as depredações são decorrentes de duas situações principais: a brincadeira e sentimentos traduzidos por eles como 'raiva'.

No primeiro caso, as brincadeiras desconsideram a consequência do estrago. Como contam os alunos, brincam de carrinho com as carteiras, jogam objetos e cadeiras no ventilador, alguns empurram enquanto outros forçam as portas, amontoam e jogam cadeiras e carteiras no fundo da sala. Além disso há depredação indireta: jogam bola dentro da sala (quebram luzes e vidros), se amontoam sobre as carteiras, etc...

No segundo caso, reconhecem que em certas ocasiões sentem muita raiva, principalmente dos professores, mas também relacionadas com os outros alunos e, provavelmente, também trazidas de sua vida fora da escola. O mais citado foram as raivas com relação aos professores ou ao sistema. Extravasam sua raiva nos equipamentos escolares, nas portas e armários, etc... Alguns alunos reconhecem que não conseguem se conter.

Em nenhum dos dois casos os alunos mostram autonomia moral, os parâmetros do certo e errado na vida social, regularmente aceitos. Ao desconsiderarem o estrago que fazem ao bem comum ou às outras pessoas demonstram não se guiarem por estes padrões normativos da vida social. Tais parâmetros que regem a conduta moral são construídos a partir das interações sociais, passando da anomia (falta de regras para a conduta social), pela heteronomia (a regra dos outros como referência para o julgamento do certo e errado), até atingirem a autonomia (discernimento próprio construído a partir do padrão ético,

social). Quanto ao sentimento de raiva, o modelo de resolução do conflito se mostra como agressão aos equipamentos escolares. Esta reflexão nos leva a três conceitos diferentes: a incivildade, a construção da moral e o repertório de resolução de conflitos.

Estes conceitos estão presentes não só nos fatos de depredação, que é uma das expressões das violências nas escolas. Sua configuração se aproxima das outras violências: a agressão verbal e física.

O que mais apareceu como expressão das violências nas escolas para professores e alunos foi o conjunto das relações cotidianas entre os atores sociais. Estas relações foram descritas, nas duas escolas, como desrespeitosas, conflituosas, sem diálogo. As discussões são freqüentes, diárias. Os alunos dizem que os professores não sabem dialogar com eles, salvo exceções, enquanto os professores dizem que os alunos não são educados em suas famílias para o diálogo. Há um ciclo cujo início não é identificável, já que estão todos reagindo ao desrespeito do outro. As relações são, portanto, conflituosas. Segundo Guimarães:

“A escola é a expressão de um eterno conflito, a violência que daí resulta deve ser objeto de uma negociação constante, cotidiana, enquanto às coisas estiverem acontecendo e não de algum plano que manipule as ações das pessoas com a finalidade de elas descarregarem suas energias e deste modo serem mais pacíficas, obedientes e submissas.” (Guimarães, 1996; p.51)

As observações da autora estão em sintonia com nossas reflexões, mesmo porque as ações que procuram conter estas violências não têm dado resultados, não conseguem controlá-las. Por outro lado, há uma cristalização da situação no estabelecimento: as violências, por mais inesperadas que sejam dentro da ordem, por mais que provoquem surpresa quanto ao seu estopim, não estão sendo suficientes para uma mudança quer do estabelecimento, quer dos professores, quer dos próprios alunos.

Se as violências são uma forma de gritar “existimos”, elas não estão rompendo as amarras que permitem um existir criativo, saudável. As formas estereotipadas de enfrentá-las, ainda que irregulares, participam do jogo das violências e a sensação de caos se mantém. Segundo Maffesoli (1987; p. 29):

Na medida em que as contradições e os antagonismos não são mais vividos coletivamente, as opressões do social são enfrentadas na solidão.

O resultado é essa multidão solitária; vivendo sua solidão gregária na indiferenciação absoluta e com a exacerbação da agressividade sanguinária cotidiana que prevalece no mundo contemporâneo.

O autor reporta ao sentimento do individualismo mais como o desamparo do coletivo do que como uma vantagem da imposição da vontade própria. A multidão solitária, ao se deparar com conflitos se vê obrigada a buscar a defesa de si, no mais das vezes um estilo de defesa agressivo, ofensivo.

Em meio a este tumulto de vozes, agressões e defesas, a resolução do funcionamento do estabelecimento é também desordenada. Os diretores devem solucionar uma série de pequenos problemas, muitos relacionados com a falta dos professores, todos os dias, modificando constantemente o planejamento esperado. Como pano de fundo, professores e alunos estão permanentemente sujeitos à mudança dos enquadramentos de horários, das regras, de direitos e de deveres.

As negociações nos relacionamentos estão pautadas por referenciais incertos. Quem tem razão quando as regras estão sempre mudando? Os alunos reclamam que não podem faltar enquanto que os professores faltam. Dizem ser errado não poderem se atrasar, uma vez que os professores se atrasam. Não encontram no funcionamento da escola as justificativas para que cumpram seus deveres, pois mostram o quanto a escola não cumpre os seus. Promessas não cumpridas, obrigações adiadas; como um quadro negro da sexta série da Escola 1, que exigiu meses de reclamação para que fosse repintado e ficasse adequado para o uso nas aulas.

Nesta confusão, os estudantes acabam não percebendo as diferenças hierárquicas; acreditam-se em igualdade com os professores e até com a diretoria na cobrança dos deveres, da justiça. Efetivamente, não reconhecem a autoridade da equipe pedagógica em geral. Existem exceções, que serão tratadas especificamente adiante, pois mostram que, embora haja predomínio deste quadro caótico, a própria escola tem muitas respostas, tem saídas, conhece caminhos.

As agressões verbais em sala de aula são bastante frequentes (diárias ou quase diárias) nas duas escolas pesquisadas. Estas agressões ocorrem tanto entre os alunos quanto entre alunos e professores, e eventualmente até entre alunos e diretor quando este vem repreender ou auxiliar o professor.

As discussões entre alunos e professores acontecem, em sua maioria, nas situações de aula. Se o professor está passando um conteúdo no quadro e vai apagar, algum aluno ainda não copiou, o professor apaga assim mesmo, o aluno reclama, o professor argumenta.... Ou, ainda, a do material por parte de alguns alunos, ou por pedirem mais explicações do conteúdo. Os alunos começam a fazer piadinhas, a rir, ou fazem alguma brincadeira, e o professor reage com dureza; o aluno continua, e assim por diante.

Segundo os alunos das duas escolas, as aulas são chatas, e estas ocorrências não se dão com todos os professores, alguns são mais respeitados que outros. Os professores cujas aulas têm mais problemas de indisciplina são aqueles que “não sabem conversar”, “não explicam ,vêm logo xingando”, “dão muita importância aos bagunceiros”, “as aulas são sempre iguais”, “enchem o quadro” ou “abrem o livro e ficam lendo”, “a gente faz bagunça e eles não fazem nada, ficam só olhando”. Alguns alunos consideram ainda que certos professores “pegam no pé”, “dão broncas” injustas, interpretando que há uma certa injustiça na diferença de tratamento que certos professores fazem entre os alunos.

Embora alguns alunos sejam apontados como bagunceiros, a maioria admite que entra na brincadeira. Pode ser que um ou outro faça a piada, mas todos riem.

Até certo ponto, estas dinâmicas não são consideradas como violência por ninguém, são indisciplinas. Mas a interpretação destes fatos se modifica quando a discussão entre aluno e professor começa: o desrespeito aparece, os dois se tratam como iguais, cobrando direitos e deveres, os professores procuram às vezes se impor humilhando o aluno, e o aluno não aceita e fala mais alto, palavras de baixo calão entram na conversa e a emoção é grande: alunos ficam com “ódio”, os professores se sentem agredidos e desabafam que “não estão aqui para aguentar isso”.

As explicações para este quadro são muitas, algumas já tratadas neste trabalho: o fim da autoridade que autoriza os alunos a enfrentar seus professores, a relativização dos valores que permite a discussão para avaliar quem tem razão - mas ninguém sai de seu próprio ponto de vista; o individualismo que prioriza o indivíduo sobre o grupo, a falta de

perspectiva de futuro que gera uma descrença no ensino que recebem (“estudar tanto para que, para ser professor?”), pergunta o aluno da 8ª série da Escola 2); a vergonha de ser um “trouxa”, um “perdedor” que mobiliza para a ação do “mau menino” (ser o mau menino é melhor do que ser bom e trouxa); a necessidade de se libertar das imposições institucionais, e viver o presente, como a anomia cotidiana que propõe Maffesoli (1987). Mas, além destas razões extra-escolares, as situações de sala de aula em particular estão associadas à dinâmica do processo de ensino-aprendizagem e da relação professor-aluno.

As aulas são o espaço privilegiado onde se concretiza a razão de ser da escola. Teoricamente, as aulas possibilitam o aprender formal dos estudantes, onde eles entram em contato efetivo e planejado, com o conhecimento historicamente construído em nossa cultura. As aulas servem para levar os alunos a entender o mundo que os cerca de tal modo que possam, quando adultos, agir política e profissionalmente na sociedade. Elas são a preparação do jovem para a vida adulta, que na esfera pública é representada pelo cidadão. Na vida privada serão adultos, na vida pública, cidadãos.

Mais correto talvez fosse entendermos a instituição escolar como um todo cumprindo tal função, não apenas as aulas. Mas nas escolas estudadas não percebemos outros espaços em que a tarefa da educação seja objetivada: nem nos recreios, nem nas quadras, nem na organização de eventos extra-aula. A exceção a isto é a biblioteca: os professores que estão alocados para as bibliotecas das duas escolas procuram cumprir uma função educativa. Voltamos, portanto, para a afirmação de que é durante as aulas que as escolas pesquisadas procuram cumprir seus objetivos educacionais.

Esta obrigação educacional é cumprida de modo fragmentado. Cada professor deve dar conta da sua parte da melhor maneira possível, com seus próprios recursos. Os professores de 5ª a 8ª série têm formação nas disciplinas que lecionam, conhecem os conteúdos a serem transmitidos. O seu trabalho é ensinar para seus alunos aquele conteúdo que faz parte do currículo de cada série. Para tanto distribuem o que ensinarão e cada aula tem uma tarefa a ser cumprida. Para além dos exercícios em si, a tarefa a ser cumprida é o objetivo da aula, em geral o aprendizado de algum conteúdo (pode ser avaliação, exercícios de aplicação, etc...).

Segundo Dias-da-Silva (1997), que realizou uma pesquisa nas quintas séries de duas escolas públicas da Rede Municipal de São Paulo, dirigindo seu olhar sobre os professores,

o centro das aulas, segundo os docentes, é a matéria. O aprendizado seria tarefa do aluno; vencer o conteúdo seria, para os professores, sua tarefa. Para nós é evidente que vencer um conteúdo sem aprendizado não pode ser a tarefa das aulas. Podemos ampliar a idéia do aprendizado para o processo ensino-aprendizagem: a tarefa das aulas seria, então, realizar com sucesso o processo ensino-aprendizagem. Mas é imprescindível que, para que a escola cumpra seus objetivos mínimos, o aprendizado se realize.

Para que este aprendizado se realize, como para qualquer tarefa, há uma disciplina necessária. Esta disciplina é relacionada ao método, ao conteúdo e ao próprio grupo que está trabalhando. Qual a disciplina exigida dos alunos? O ideal é uma disciplina que aproxime e organize toda a turma para a realização da tarefa, ou seja, de aprender determinado conteúdo, por exemplo. A disciplina exigida na maioria das aulas é a do silêncio, cada um no seu lugar, prestando atenção. Os alunos infringem esta disciplina, em primeiro lugar conversando, às vezes com brincadeiras ou piadas, às vezes brincando quando o professor vira para o quadro. Estas atitudes são fruto de muitas razões, como já dissemos. Mas de modo imediato são também fruto da monotonia das aulas, da falta de estímulo das propostas, da falta de humor e 'leveza' das relações dentro da sala de aula.

Acontece, por vezes, que ao invés de objetivar a disciplina para a realização da tarefa, parte do espaço da aula se transforma em discussão pessoal entre algum aluno e o professor. Neste jogo, o professor 'alia-se' aos alunos que fogem da tarefa e leva sua própria aula para outros rumos. Ao interpretar a indisciplina apenas como desrespeito pessoal, o professor perde a oportunidade de rever suas estratégias e buscar mecanismos que venham a aproximar a turma da tarefa. Apóiam-se no pressuposto de que os alunos devem obedecê-lo por ele ser o professor. Assertiva que precisa ter na prática a correspondência da admiração, da dependência e do medo, que caracterizam, de acordo com De La Taille (1998), o sentido de autoridade.

As aulas que se conduzem a partir das reais necessidades de ordem que a tarefa exige, parecem recuperar, com esta estratégia, a admiração, a dependência como fonte de conhecimento, enfim, uma certa autoridade. Mas os alunos "não querem nada com nada", dizem os professores, enquanto os alunos respondem na mesma moeda: "os professores não estão nem aí".

Um olhar mais cuidadoso do cotidiano escolar mostra que a realidade não é linear, mas dialética. Assim, a pesquisa revelou que ao lado destes desencontros, existe a solidariedade, a ajuda mútua entre os alunos, em torno da tarefa central, a aprendizagem. A respeito dos conteúdos, das lições de casa e das provas, os alunos trocam saberes. Muitas vezes é uma cooperação parcial, ou apenas uma cola, uma cópia; outras vezes é mesmo a ajuda, a explicação, a atualização de um conteúdo de uma aula que o aluno faltou. E para estas trocas tanto os alunos considerados “bons” quanto os “maus” alunos se solidarizam. Há uma pequena inversão de poder, entre a força e o saber. Eventualmente existe a coação do mais forte para que o mais fraco faça algum trabalho para ele, isto ocorre. Mas há também a troca livre. A maioria dos alunos perguntados quando se ajudam, responderam “nos trabalhos”, “provas”, “para pegar matéria”. Alguns responderam que se ajudam também nas brigas. Consideramos as observações sobre as solidariedades fundamentais, pois dão força para a hipótese de que o fator aglutinador da escola pode mesmo ser o aprendizado.

As pequenas indisciplinas como conversas, piadas, movimentação excessiva, tomam, com frequência, um vulto maior do que o esperado e neste momento ultrapassam suas razões imediatas reais, de fugir da tarefa. Estas ocorrências, diferentes em intensidade, das indisciplinas em seu sentido usual, também têm origem na própria dinâmica escolar em geral e muitas vezes não estão associadas à indisciplina em seu sentido restrito. Referimo-nos à ocorrências que são mais intensas, mais agressivas, mais invasivas aos outros e ao espaço social. Atirar uma bolinha de papel no colega pode ser o início de uma brincadeira; atirar um pedaço de madeira nos outros, ou jogar uma cadeira para o alto certamente têm conseqüências mais sérias. Estas ações acontecem dentro e fora da sala de aula.

Considerando como razão de suas ações a brincadeira, a diversão, muitas vezes os meninos e meninas agem sem se importar com as conseqüências para os outros ou para o coletivo, agredindo deliberadamente os colegas (corredor da morte - aquele que obrigam os colegas a passar e receber chutes e soços) ou destruindo equipamentos escolares, ou ainda jogando lixo, desrespeitando o espaço público.

Abarcando a indisciplina em sala de aula e toda esta gama de atos que desorganizam o cotidiano escolar, que ultrapassam os limites das condutas socialmente esperadas em nome da boa convivência comunitária, estão então as incivilidades (Debarbieux, 1996). Este

fenômeno da incivildade extrapola as fronteiras do estabelecimento. Nas escolas pesquisadas as incivildades aparecem associadas a características do funcionamento das escolas e das relações que ali se estabelecem. Assim, a falta de autoridade, a repetência, a desorganização administrativa (faltas de professores, falta de materiais, mudanças freqüentes nas decisões tomadas, demora nas providências de manutenção), a ausência de diálogo, a fragmentação do trabalho pedagógico, incidem sobre a conduta dos estudantes.

Mas se observarmos bem, como é que a escola não entra em colapso com estas incivildades minando permanentemente sua estrutura? Existe, dentro da escola, resistências que acreditam na importância da escolaridade e mecanismos que absorvem os impactos freqüentes que a escola vem sentindo. Então da mesma forma que num repente, num instante, há uma erupção, como dois alunos brigarem inesperadamente dentro de sala, aquilo dura muito pouco. Os alunos são separados, são advertidos, ou simplesmente a ocorrência se esgota, e tudo continua como se não tivesse ocorrido.

“Não se faz nada”, dizem alunos e professores. Este não fazer nada é uma forma da escola absorver estes impactos e continuar seguindo, equilibrando-se entre a ordem e a desordem. Reage a cada situação de um modo próprio, a partir de um pequeno repertório de respostas para estas incivildades. De modo geral podemos dizer que a escola procura limitar, conter estas incivildades nas fronteiras do “episódio”: Mesmo sabendo que as incivildades já fazem parte da rotina escolar, que nada há de excepcional em cada episódio, que é esperado que existam novas ocorrências, cada situação é tratada da forma que aquela circunstância permite: o diretor está presente? Existem outros fatos mais graves ocorrendo simultaneamente? Quem está implicado no caso? Pronto, este caso foi resolvido...a vida escolar continua até o próximo. Como se não houvesse uma lógica para estas incivildades, como se apenas o caos explicasse a si mesmo. Deste modo mantém-se a vida escolar e o caos, aceita-se que o caos é parte da vida escolar.

Se o caos é mais representação do que realidade, como propõe Debarbieux (1996) , talvez exista sempre a espera pelo pior, cada evento, mesmo pequeno, apenas confirma aquilo que já é esperado. Os pequenos impactos cotidianos são absorvidos pela naturalidade com que pertencem a rotina escolar.

Os pequenos impactos vão sendo absorvidos mas em determinados momentos há uma atitude mais séria por parte da escola: a expulsão, ou reunião com pais, ou a consulta ao

Conselho Tutelar, enfim, uma forma de parar o fluxo dos acontecimentos, pois os pequenos acontecimentos vão se somando e tornando-se algo grande. Estas intervenções resultam num desaquecimento dos alunos, há um certo temor. Às vezes a retirada da escola de alguma “liderança negativa” por si só acalma a turma. Por algum tempo. Aos poucos, as pequenas incivildades voltam ao seu lugar no cotidiano escolar.

Da mesma forma que enfrenta a depredação e a indisciplina, que são incivildades, a escola age punitivamente, procurando não se desestruturar frente a estas provocações. Não se coloca, porém a questão da cidadania.

As escolas pesquisadas apresentam três tipos de medidas para lidar com as ocorrências de incivildades, indisciplinas e violências: a orientação, a advertência e a punição.

A orientação aparece com pouca frequência e quem a faz são alguns professores e orientadores pedagógicos. Caracteriza-se pela conversa, pautada em conselhos sobre o futuro, e na conscientização das atitudes. Consideramos esta atitude como educativa, pois tem não só a intenção de limitar (restringir) as incivildades como também de educar.

A advertência indica que, embora medidas punitivas mais rigorosas não serão tomadas naquele momento, a conduta do aluno está sendo considerada inadequada. Além disso dá um crédito ao aluno para mudar seu modo de agir antes da punição ocorrer. Em muitos casos a advertência tem tom de ameaça: “da próxima vez a punição será inevitável.”

A punição é o castigo dado ao aluno em função de sua culpa. Vai da repreensão à expulsão e tem um caráter/exemplar. Seu objetivo é parar o fluxo das ocorrências, conter e limitar as condutas inadequadas.

As advertências e punições são medidas tomadas, frequentemente, de modo incoerente, nem sempre relacionadas com as conseqüências da conduta e certamente nunca relacionadas apenas com as conseqüências. O estado de tensão de quem toma a medida (professor e direção), os sujeitos implicados, e outras circunstâncias influenciam na aplicação da punição. Não há equidade na aplicação das sanções, ao menos do ponto de vista de professores e alunos.

As medidas punitivas são vistas como necessárias para conter os excessos, e em todo caso delimitar para os alunos seu campo de atuação além de evidenciar as conseqüências de suas ações. As medidas punitivas só terão sentido, no entanto, se houverem também medidas educativas.

As medidas educativas são aquelas que, aproveitando o “erro”, observam o que o aluno precisa aprender. A partir das evidências, aproveita a oportunidade para mobilizar a atenção, focalizando o aprendizado.

A nosso ver, as incivildades devem ser compreendidas na nossa realidade brasileira como algo mais do que falta de polidez. As incivildades representam um exercício de cidadania, de imposição da identidade própria ao espaço social, um modo de influenciar na vida social. Para além de aceitar a proposta política da exclusão social, as incivildades apontam para uma resposta marginal daqueles que não têm vez nem voz. Santos (1996/1997; p. 133) assim define a cidadania:

Ser cidadão, perdoem-me os que cultuam o direito, é ser como o estado, é ser um indivíduo dotado de direitos que lhe permitem não só se defrontar com o estado, mas afrontar o estado. O cidadão seria tão forte quanto o estado.

De tal modo que as incivildades, ainda que ao seu modo torto e inconsciente, são também (e não só) a ação possível de indivíduos destituídos de direitos de fato em se defrontar e afrontar o que, na escola, representa o estado.

Se a escola é, como já reiteramos neste texto, espaço que leva a criança do privado para o público, a partir da quinta série os alunos devem ir tendo este espaço, este aprendizado do ser público, do envolvimento com o coletivo, da cidadania.

O objetivo de educar para a cidadania defronta-se, na sociedade brasileira, com a falta de tradição. Cidadania no Brasil ainda não está concretizada em muitos sentidos. Santos (1996/1997), retomando o conceito de cidadania exposto acima, complementa: “É neste sentido que me pergunto se a classe média é formada de cidadãos. Eu digo que não. Em todo caso, no Brasil não o é, porque não é preocupada com direitos, mas com privilégios.”

O autor afirma ainda que o fato da classe média ter estes privilégios impede o restante da população de ter direitos. Ao invés da idéia genérica de ‘cidadãos’, podemos pensar em parcelas da população mais incluídas ou mais excluídas socialmente. No senso comum, consideramos adultos incluídos os que trabalham, que pagam impostos, que seguem as leis em geral e as normas da convivência social pacífica.

A clientela escolar é heterogênea: ao lado de meninos e meninas que se sentem à margem da sociedade, convivem estudantes que se identificam com seus pais trabalhadores,

que projetam seu futuro no trabalho. São meninos e meninas que respeitam as regras e que sentem a mercê do caos, sentem-se impotentes nas relações pessoais com seus colegas e também desprotegidos pelo sistema quanto à qualidade da educação que podem ter na escola.

A agressão verbal e a agressão física entre os alunos parecem ter as mesmas origens : são parte dos modelos de relacionamento, dos recursos de resoluções de conflitos e da busca da identidade como um ser social. Tal repertório de condutas, assimilado e reinterpretado pelos jovens ao longo de suas vidas, têm inicialmente suas fontes nas famílias. Mas é importante deixar claro que à medida que crescem e saem do núcleo familiar, outros modelos e experiências vão surgindo. Sem desmerecer o papel que as famílias têm na educação e no modo de agir social dos indivíduos, este trabalho não pautou sua investigação nas questões familiares. Procuramos entender as manifestações de violência no interior da escola contextualizando socialmente alunos, professores e instituição. Neste sentido consideramos a escola como agente socializador, como outros que existem, além da família.

Os jovens, assim como as crianças e os adultos, vivem conflitos intrapessoais, inter - pessoais (com outras pessoas) e com o grupo ou o sistema social. Alguns mecanismos para lidar com estes conflitos apareceram relatados pelos alunos: o chute na porta pela raiva, a fuga antes do final das aulas pelo medo, o choro em casa pela raiva, o diálogo com o outro pelo desentendimento, a violência verbal e física pela imposição de si mesmo. Enquanto muitos alunos procuram fugir dos confrontos físicos, ou buscam o diálogo como recurso, alguns realmente resolvem quase tudo pela violência, e acabam dominando o espaço, como é a lei do mais forte na selva. Na percepção dos alunos, não há autoridade que interfira, não há adultos que mediem a situação, alguns meninos e meninas servem-se da sua força e, principalmente, da união com amigos e parentes para impor-se aos outros.

Nas situações de violência, quando alguns alunos (e às vezes não alunos) impõe pela força sua razão, seu poder aos outros, mecanismos ancestrais parecem estar em jogo. Isto se justificaria se estes seres humanos em crescimento vivessem sozinhos precisando se virar contra inimigos, defender seus territórios e fêmeas, promover alianças para sua expansão. Embora estejam numa escola, podemos buscar explicações na antropologia para algumas

destas dinâmicas. Ao que parece, para alguns alunos há uma lei da selva, expressa aliás em algumas entrevistas claramente (“isto é uma selva” ; “parece um hospício”)

Uma das formas de violência entre os alunos é a identificação de uma vítima contra a qual alguns colegas agem. Esta vítima pode ser alvo por apenas algum tempo, ou até por anos. Este comportamento foi identificado nas duas escolas pesquisadas. Neste caso parece estar em ação o mecanismo explicado por Girard (1981) para sociedades primitivas: ao identificar uma vítima diferente de si, o grupo cria a sua identidade e passa a existir em oposição àquele que não é do grupo. A violência contra este “diferente” inibe a violência entre os do próprio grupo, pois direciona a ação e mantém uma certa unificação entre os membros do próprio grupo.

Este ‘diferente’ é alguém que não tem força para vingar-se ou para ser vingado por algum protetor. Sua participação é como ‘bode expiatório’, que leva os tapas, a agressividade, as frustrações daqueles alunos e não tem nem a justiça, nem as autoridades, para lhe defender. Fica por isso mesmo.

A necessidade de pertencer por identidade a um grupo “dos fortes” se dá na escola quase que imperceptivelmente. Os grupos no meio escolar estudado, mesmo tendo alguma liderança mais forte, não se hierarquizam, não se definem com nome, símbolos, funções de seus componentes. Mas pela oposição à vítima e pelas alianças que estabelecem em cada nova situação.

Segundo Clastres (1977), em algumas sociedades primitivas a guerra é o que determina a própria lógica das relações: o grupo busca alianças, une-se em torno do inimigo e isto lhes confere uma unidade que não existiria caso não houvesse a guerra: cada um teria um interesse diferente, não haveria o motivo da agregação, uma vez que nestas sociedades primitiva não há Estado, nem um conceito similar. Os meninos da Escola 1, que se dividem em “do morro” e “de outros lugares” apresentam comportamentos que parecem ter referencia a esta lógica primitiva; a lógica das alianças. As disputas, os confrontos dão sentido a sua amizade, reiteram sua força conjunta, delimitam quem manda no lugar. Na Escola 2, não parece haver uma oposição segundo o local de moradia e estas condutas não aparecem do mesmo modo. Nos dois casos, as alianças também aparecem contra o “Estado”, nas alianças pelas brincadeiras agressivas, nas pequenas rebeldias contra a ordem.

Há uma permanente tensão entre a direção e os alunos com seus atos de incivilidade e violência. A direção busca os culpados, para que possa castigar. Os alunos não ajudam nesta identificação, quando o fazem como na Escola 2, é anonimamente. Os alunos “rebeldes” mostram então sua força: a ordem não lhes consegue pegar. Nesta disputa de poder, tal como é, os alunos estão sempre na frente: a direção vai atrás do ato que já ocorreu e enquanto tenta contê-lo, novas ocorrências se dão.

Não pudemos perceber nas duas escolas a ritualização oficial da violência assinalada por Maffesoli (1987), com exceção das aulas de Educação física (que são insuficientes), ou seja, disputas em jogos, em festivais ou outras formas que garantissem simbolicamente o exercício destas condutas ancestrais. As brincadeiras violentas não deixam de ter este papel, são a ritualização das disputas entre homens, atendem a uma necessidade de exercer a violência sem a guerra, de demonstração simbólica de força e poder. No caso das brincadeiras, como amarrar um colega e bater, ou jogar a bola no outro, as regras estabelecidas são pouco elaboradas, não há a preparação ritual, como a de um atleta. Estas necessidades ancestrais não encontram na escola espaço para sua ritualização, simbolização. As brincadeiras ficam a meio caminho de uma violência sem significado simbólico e uma ritualização da violência.

Além do que foi exposto, parece que muitos desses meninos e meninas, assim como os jovens pesquisados por Zaluar (1997), revivem valores da masculinidade, da virilidade, do machismo mesmo. Neste sentido consideram as fêmeas como suas conquistas e direitos, marcam suas fronteiras territoriais, não admitem a menor contrariedade por parte de outros meninos (ou meninas). Se no Rio de Janeiro o que caracteriza o bandido é a disposição para matar (Zaluar, 1997), analogamente entre estes estudantes violentos há uma disposição para atacar. Não estão armados, não têm quadrilhas. Numa versão ingênua dos bandidos das metrópolis, o comércio da droga não gera a violência, não está no centro de tudo (ao menos até o momento da pesquisa de campo). Mas não toleram, assim como os meninos do Rio, um olhar atravessado, uma suspeita de deboche, uma possível paquera a alguma menina “sua”. Escutam fofocas, na dúvida preferem pecar por excesso e defender a honra. Mas paradoxalmente basta uma boa conversa para desfazer muitos mal entendidos. Ameaçam sempre e nem sempre dão tempo para a defesa: se os amigos forem acionados, a vítima vai apanhar. Mas existe um espaço onde, se a vítima tentar o diálogo, alguma coisa se esclarece

e até o respeito aumenta. Um menino da 7ª série da Escola 1 contou que uma aluna ficou espalhando que ele a estava paquerando; segundo ele este fato era mentira. Mas o namorado começou a mandar recados, e fazer ameaças. A saída que encontrou foi falar com o namorado, e adverti-lo nos seguintes termos: “cuida da tua menina que ela está fazendo fofoca”. Não falou com a colega, nesta lógica machista, falou com o namorado. E tudo se acalmou.

Entre todos os fatos, as ocorrências reais de indisciplina e violência, as ameaças têm uma importância especial. Quando dizemos que a violência são, além dos fatos em si, representação, as ameaças são o alimento cotidiano destas representações. Elas ocorrem nas escolas nos diversos níveis: institucional, estrutural, pedagógico e nas relações humanas em geral.

Institucionalmente, os profissionais da educação viveram, durante o tempo da pesquisa uma situação de ameaça permanente quanto ao salário. Com informações divergentes, nunca tinham certeza nem do recebimento do salário, nem da data do recebimento, nem da forma do recebimento, nem se iriam ter 13º; enfim, esta é uma das preocupações que mensalmente rondavam a escola. Efetivamente viveram diversos atrasos e parcelamentos. Se pensarmos esta situação aliada às notícias da mídia, sobre as dificuldades de emprego e ameaças de planos econômicos, só a condição profissional destes trabalhadores já instituíam um clima de insegurança.

Também algumas normas vindas da Secretaria da Educação tinham caráter de ameaça: 200 dias letivos (contando dias letivos apenas o trabalho de sala de aula), proibição de tirar aluno de sala ou dar suspensão (o que aliás não foi observado sendo cumprido, embora tenhamos escutado bastante a respeito), mudanças nas regras da aposentadoria.

A diretoria exercendo pressão sobre os professores pelas baixas notas das 5ª e 6ª séries (Escola 1) também tinha um tom de ameaça. Os professores concluíram que o melhor era exigir menos, mesmo admitindo que isto era quase impossível. Mas sentiam-se cobrados, pressionados, ameaçados em sua competência.

As ameaças dirigidas por professores e direção aos alunos são advertências para as indisciplinas e incivildades. Ameaças de tirar da sala, de chamar os pais, de suspender, de não deixar entrar, de tirar nota. Advertências contra alunos em situações mais sérias: chamar a polícia, chamar o conselho tutelar.

Entre os alunos as ameaças são comuns, e sempre é a ameaça de “pegar na saída” que mantém um clima de medo. Alguns alunos, como já foi dito, mudam seus horários, faltam em função disto. Outros, como também já foi dito, conseguem após algum tempo dialogar e romper o ciclo. As ameaças têm efeito porque algumas vezes se cumprem, e uma vez que isso acontece serve de exemplo para outras situações. Mas sem dúvida existem muito mais ameaças do que sua concretização.

Este jogo de ameaças faz com que qualquer um possa ser o próximo, há sempre alguma insegurança no ar, torna o ambiente ameaçador. Se contextualizamos esta situação escolar com a vida fora da escola, com a mídia reiterando as ameaças de um futuro difícil e de um presente violento, percebemos que o quadro de caos e de violência é, efetivamente, aumentado e garantido pela representação que se faz da realidade.

Para os alunos entrevistados, a convivência entre eles fora e dentro da escola é bem diferente. A maioria dos alunos, nas duas escolas, moram próximos, e se encontram em outros ambientes. Se nos basearmos nas entrevistas - e neste caso não temos outras fontes - fora da escola os maiores “desprezam” os menores, nem dão bola, nem conversam; mas também não agredem, não ofendem, não batem. As explicações que os alunos deram a isto é, na Escola 1, que na escola o grupo reforça estes atos, que eles precisam “se mostrar” na escola. Na Escola 2, além desta explicação também foi dito que na rua estão os pais e outros adultos que interfeririam. “Na frente dos pais são uns santos” é uma frase dita mais de uma vez. Se estes dados se confirmarem podemos dizer que a escola é um ambiente favorável a estes atos.

Quanto ao envolvimento freqüente de alunos multi-repetentes em acontecimentos de indisciplinas, incivilidades e violências, apresentamos algumas reflexões. O fato de meninos mais velhos terem que conviver com os menores, em meio a propostas pedagógicas inadequadas para sua idade, parece gerar alguns conflitos. A heterogeneidade da sala de aula, aliada a reiteração de sua incompetência, faz com que estes alunos multi-repetentes busquem auto afirmação em outras situações; muitas vezes no confronto com a ordem estabelecida ou no abuso pela força que realmente tem em relação aos menores. Na Escola 2 isto ocorre inclusive com relação ao assédio do qual as meninas se queixam.

Em meio a este caos-ordem existem “ilhas de paz” nos dois estabelecimentos. A própria escola tem muitas respostas, muitas possibilidades. Estas “ilhas de paz”, ao invés de

serem consideradas como indicações, passam despercebidas tanto quanto à lógica do caos. Estas “ilhas de paz” têm uma lógica comum, assim como as ocorrências da incivilidade. Estão localizadas em determinadas aulas, na biblioteca, na sala de vídeo, no diálogo com alguns profissionais.

As “ilhas de paz” são os locais ou momentos em que menos ocorrem incivildades e são apontados pela maioria dos alunos como as boas aulas, a sala de vídeo, a biblioteca, por exemplo. Dependem das características do professor e da própria limpeza e apresentação do lugar, bem como serem uma alternativa para a dinâmica das aulas.

A pesquisa de campo nas duas escolas de Florianópolis confirmam a ausência das condições próprias para o processo civilizatório pacificador, tal como relatou Peralva (1997) a respeito das escolas francesas. Como discorrido no capítulo do referencial bibliográfico, estas condições propiciariam ao indivíduo a passagem de uma situação de hetero-violência (violência contra o outro) para uma situação de auto-violência (a contenção dos próprios impulsos para a convivência social). Para a autora, as escolas não têm modelo de ordem central, as convenções sociais cedem cada vez mais espaço a mecanismos de regulação inter-individuais pautados em definições auto referenciais (relativismo dos valores) e, além disso, não há força na negociação escolar: aquilo que a escola oferece em troca do bom comportamento não estimula suficientemente. No Brasil podemos pensar nesta negociação de duas formas: de um lado há aqueles alunos que desacreditam do sistema, do diploma, da escola como uma garantia de futuro; a falta de perspectivas de futuro como cidadão desqualifica os méritos da conclusão educacional e, de outro lado, há os que desistem do sistema escolar, ou ‘são desistidos’ por ele, os repetentes e os que evadem, por motivos internos e externos à instituição.

As novas configurações do processo civilizador, ou seja, a ruptura daquelas condições iniciais que levaram aos acordos e normas dos comportamentos sociais, trazem a tona debates sobre que novos parâmetros podemos e devemos estabelecer nesta nova situação. Para entendermos melhor as violências e incivildades do cotidiano escolar, trataremos abaixo do conceito de “limites”, tão comum é o discurso dos educadores sobre a falta de limites dos alunos como causa de muitos conflitos.

A falta de limites do corpo discente no cotidiano escolar está expressa nas atitudes que ultrapassam as condutas esperadas: depredação, roubos, agressões físicas e verbais,

deboches, ameaças, assédio sexual, desafios às autoridades escolares, brincadeiras ousadas e até agressivas, indisciplinas, incivilidades, violências.

Para De La Taille (1998) os limites em educação devem ser compreendidos em três dimensões: como proteção da vida privada, como patamares na busca do desenvolvimento e da excelência e como o regramento social. Os alunos que irrompem a ordem cotidiana estão ultrapassando limites. Mas será que apenas o limite disciplinar deve ser levado em conta?

Para o autor, ultrapassar os limites pode ter uma conotação positiva, de auto superação, do impulso de vida, como o que leva a criança a enfrentar desafios maiores em busca de seu próprio crescimento. Neste sentido há uma necessidade na criança, segundo o autor, deste desenvolvimento em busca do ser adulto. A infância e a adolescência são percebidas como fases transitórias, no que o autor se aproxima de Arendt (1992), para quem a transitoriedade da infância tem que ser base para a educação. Assim como na escola a criança está no transitório, do privado ao público, da proteção à tomada de decisões; em seu desenvolvimento o ser humano tem o ponto de chegada, a maturidade, a vida adulta. Além disso, ultrapassar os limites é ir em busca da excelência, ou seja, no estágio de desenvolvimento em que se encontra desafiar-se a fazer bem, criativamente, do modo mais interessante, completo e estético. O ser humano precisa portanto ultrapassar limites, ir além daquilo que delimita as fronteiras de suas aparentes possibilidades.

Estes jovens que desafiam as regras escolares, que reclamam da mesmice, que irrompem em ações individuais buscando viver o presente, talvez estejam assinalando entre outras coisas a necessidade de ultrapassar limites. Em que medida a escola, que coloca tantos limites como barreiras para que se contenham a desordem, promove a ousadia do crescimento, o pulo para além dos limites, a valorização do potencial dos jovens em ir além? Que modelos de excelência a escola propõe? Modelos estimulantes, que apontem o caminho do melhor que nossa sociedade tem alcançado? De La Taille (1998) pergunta: “*Se todos os adultos engatinham a sua frente, para que ela (a criança) precisa andar?*” Que admiração podem estes estudantes ter por seus professores quando o modelo que percebem é da falta de criatividade, da repetição de idéias, de discussões sobre um cotidiano desinteressante, vazio? Quando olhamos o cotidiano escolar percebemos que os limites, entendidos como crescimento, obstáculos a serem vencidos para o crescimento do ser humano, pouco espaço

tem na escola. A necessidade dos alunos de transpor os limites deve ser vista dialeticamente: há também uma força construtiva neste impulso.

Ainda segundo De La Taille (1998), os limites devem ser também compreendidos como a fronteira de onde não se deve ultrapassar. Neste sentido os limites deparam-se com o conceito de liberdade. Quando estes limites são físicos, como a impossibilidade de voar, por exemplo, a aceitação é inevitável. Quando porém são normativos, relacionados à regras culturais e sociais, surgem questionamentos: porque respeitá-los? No primeiro caso trata-se do impossível, no segundo do proibido.

As regras do comportamento social estão baseadas em pressupostos de valor moral. Repetindo um exemplo trazido no primeiro capítulo, o assassinato entre as classes desfavorecidas já foi considerado infração menor do que o roubo, na idade média, na França (Debarbieux, 1996). Poderíamos pensar que em tempos de tanto relativismo, como a contemporaneidade, os valores morais são difíceis de identificar. No entanto os grandes padrões a que os comportamentos sociais se referem já foram tratados no início deste trabalho: o individualismo, a liberdade, a igualdade, o consumismo, a meritocracia. (do tripé dos valores da Revolução Francesa, falta apreciarmos a fraternidade. Esta falta parece deixar os outros valores a mercê do interesse pessoal às custas de um interesse coletivo)

Segundo De La Taille (1998; p.54) podemos definir o individualismo como *“a afirmação de que o maior de todos os valores é o homem e que portanto nunca devemos sacrificá-lo em nome de algo superior, já que não existe nada superior”*. A igualdade é a afirmação que *“nenhum homem é superior a outro por pertencer a determinado grupo. Poderá até tornar-se superior mas por mérito.”* A liberdade baseia-se no pressuposto que *“os empreendimentos humanos passam a depender essencialmente das decisões de cada um.”* As condutas sociais apoiam-se portanto nos direitos da igualdade, da liberdade, dos méritos pessoais, do individualismo.

O que vimos nas escolas pesquisadas foi um excesso de individualismo que não leva em conta o coletivo. Alguns exemplos: deu vontade de dar a borracha para o colega na outra ponta da sala? Jogue a borracha. Lembrou de um recado para o colega distante? Grite o recado. Cansou da aula? Cante, levante, faça um passeio pela sala. Ficou nervoso? Bata no colega. Não estudou para a prova? Discuta com o professor. Está entediado? Invente uma brincadeira de empurrar carteiras.

Há um abismo entre a proposta de uma sociedade baseada no indivíduo e este caos das condutas sociais, estes comportamentos em que “cada um faz o que lhe dá vontade”.

O respeito ao indivíduo tem que existir, mas também o respeito ao outro. O comportamento de alguns alunos, que desorganizam as aulas e o cotidiano escolar em sua disciplina indicam que este aspecto, do respeito aos outros, não está presente. De tal modo que o corpo pedagógico reage procurando limitar este espaço de atuação individual. Expulsar da sala de aula, assim como a suspensão, a expulsão, as advertências, são todas formas de tentar conter estas inúmeras condutas individuais, e por vezes grupais, que não só desconsideram o coletivo mas que atrapalham o andamento ideal da vida escolar. Professores, direção e especialistas entendem que estes alunos não têm limites em casa, que seus comportamentos são resultantes da vida familiar e de questões sócio econômicas, dos estímulos da mídia e da relatividade dos valores sociais. Justificam-se os limites que procuram punir, conter, policiar. Mas não parece fazer parte, nas duas escolas estudadas, a idéia dos limites como um aprendizado, os limites como fronteiras educativas, como modelos para esta fase transitória da infância e juventude para a maturidade. Talvez seja esperado que, a partir da 5ª série, os alunos já estivessem com o sentimento de obrigatoriedade internalizado. Mas não é o que se vê: muitos alunos não demonstram autonomia moral, enquanto à maioria, efetivamente, parece já ter alcançado esta consciência social.

Para De La Taille o sentimento de obrigatoriedade é a internalização das regras primeiramente impostas por outros. No desenvolvimento individual a criança cria um sentido de autoridade com relação aos pais, sentido este decorrente da admiração, dependência e medo. Este sentido de autoridade pode existir também na escola, na relação com o professor. Neste primeiro momento há uma moral heterônoma: o certo e o errado dependem daquilo que a autoridade diz. Se a mãe diz que algo está correto, então ela sabe. Paulatinamente, no interjogo das situações, da autoridade e da criança, o respeito que inicialmente era unilateral vai tornando-se mútuo, e a moral, antes heterônoma, vai se fazendo autônoma. Nasce o sentimento de obrigatoriedade.

Para que exista uma moral heterônoma é imprescindível haver, inicialmente, uma autoridade que estabeleça os limites, dite as regras, sirva de modelo. Este é o sentido educativo da imposição de limites em seu significado restritivo.

Ainda que o sujeito cresça e esteja se tornando cada vez mais autônomo, ele não deixa de precisar, em muitas situações, do velho esquema heterônomo. Por um lado o crescimento não é linear e nem sempre a autonomia de meninos e meninas pode realmente levar em conta a totalidade dos fatores implicados: cabe ao adulto mostrar e ampliar as possíveis conseqüências, responsabilidades, etc... Além disso, as situações da vida são complexas, muitas vezes acima da possibilidade de compreensão das próprias crianças e jovens. A bem da verdade, os próprios adultos precisam, muitas vezes, debater com outros para chegar a uma decisão quanto á ética de suas ações.

Para De La Taille a imposição dos limites restritivos é uma necessidade e deve basear-se no maior benefício de felicidade para todos: viver e deixar viver deve ser o parâmetro do certo e do errado. O bom senso é chamado para a educação: tudo aquilo que atrapalhar os outros é proibido, o que promover bem estar a si sem atrapalhar ninguém é permitido. Bem estar e felicidade aqui devem ser compreendidos no sentido amplo, envolvendo a visão da transitoriedade. Por isso não são simplesmente desejos e vontades mas saúde, segurança, crescimento, desenvolvimento.

O não respeito à regra do outro e também a falta de autonomia aparecem na escola como a anomia, ausência de regras; uma etapa ainda anterior a heteronomia. A anomia que vemos na escola está muito próxima da onipotência (nós podemos tudo, nada nos contém).

A terceira conceituação para a palavra "limites" vem da idéia de privacidade. Segundo De La Taille (1998) temos que definir fronteiras, limites de nossa vida privada e a vida pública. A intimidade entra em questão: a vida familiar, os desejos, os medos, o próprio modo de ser são da esfera da intimidade. Segundo o autor há uma tendência contemporânea a misturar as esferas privadas e públicas, especialmente com relação às crianças nas escolas. Desde a idade média, com o advento da "confissão" na igreja católica, vivemos cada vez mais este comportamento confessional. A confissão dos desejos e práticas sexuais, inicialmente, até as práticas das torturas em prol da confissão e delação nos regimes autoritários. A escola reproduz esta invasão à intimidade de diferentes modos, misturando o que deveria ter limites bem definidos.

A prática da exigência da confissão é cotidiana: para as ocorrências de depredação, e mesmo de brigas, de roubos, o corpo pedagógico espera que alguém confesse ou delate. Na

Escola 2 há uma prática entre os alunos de fazer denúncias anônimas, mostrando um misto de desvios éticos, aprovada e esperada pelo corpo pedagógico.

Parece haver, nas escolas estudadas, uma certa confusão dos limites entre o privado e o público. De tal modo que, segundo os professores, os alunos também se sentem autorizados a agir neste espaço meio público como se fosse um espaço de sua vida privada. Os próprios professores, principalmente na Escola 1, repetiam que “eles fazem assim na casa deles”. E ao mesmo tempo há a justificativa do fracasso escolar centrada na vida privada: os pais são separados, a mãe não liga para ele, etc... Podemos identificar esta confusão entre intimidade e vida pública em outra situação: quando os próprios professores trazem sua intimidade e conversam de assuntos particulares em sala de aula. Assim as alunas da Escola 1 dizem gostar de uma professora porque ela fala “das coisas dela”, conversa com as meninas, cria um ar de intimidade que altera o vínculo profissional.

Não só os alunos vêm para a escola “sem limites” mas parece que os dois estabelecimentos vivem uma grande confusão quanto ao excesso e a falta de limites: há poucos limites para serem ultrapassados no desenvolvimento em busca da excelência e da maturidade, muitos limites que buscam conter as ações mas poucos que sirvam para a construção da autonomia moral (ou que sejam objetivados para esta finalidade), e uma grande confusão entre os limites do público e do privado.

De outro lado, a maioria dos professores perdidos e reagindo de igual para igual com o desrespeito dos alunos, seja com excesso de autoritarismo, seja com falta de autoridade, mergulhados no quadro chamado pela pesquisa da UNB de “burn out”. “*Eu não tenho que aguentar isso*” é frase comum dita por professores de 5ª a 8ª série. Referem-se ao desrespeito dos alunos, mas também a falta de apoio em seu trabalho, a baixa remuneração e ao excesso de turmas e horas de trabalho. Referem-se, de modo geral, a sobrecarga que se sentem impingidos a aguentar sozinhos. Consideram-se cobrados em papéis que não são o seu, sentem-se cobrados como conselheiro, psicólogo, pai, mãe e professor. Mas reagem, na maioria das vezes, sem o distanciamento profissional, discutindo com seus alunos, tomando como ofensas pessoais o desrespeito, alimentando os embates interpessoais com aqueles que os desafiam.

Como explica o professor da Escola 1: “*(Fala da falta de unidade e da rotatividade no trabalho da escola) Além também da sobrecarga de trabalho a que somos submetidos*

para poder sobreviver, há os problemas de saúde. Muitos professores tirando licença médica, coisa que o governo enxerga de outra forma, pensa que é preciso evitar estas licenças meio na base da coerção. Eu acho que devia observar de outra forma, quais as razões que o professor está ficando doente e não a licença como um aspecto financeiro que acho, acho não, tenho certeza, que o governo está preocupado. Eu penso por um outro lado, o professor está ficando doente e precisando tirar licença e a gente sabe que isto é pela sobrecarga de trabalho. Eu por exemplo trabalho 60 horas, 40 no Estado e 20 na Prefeitura, então isto é muito cansativo. E até deixa de render melhor não por falta de capacidade mas de tempo também para se organizar, fora da escola. ”

Chegamos aqui a um ponto fundamental para a compreensão do que ocorre com os professores. O modo como tratam seus alunos, a falta de comprometimento ou o sentimento de inaptidão para realizar seu compromisso com a educação, as faltas excessivas, o mau humor, tudo isto é caracterizado como o quadro clínico da Síndrome de Burnout, traduzido, segundo Dias-da Silva (1997; p.15) como “mal-estar docente”.

A Síndrome de Burn-out , de acordo com o relatório da UNB sobre a pesquisa de segurança nas escolas estaduais, acomete profissionais das áreas da educação e saúde, principalmente. São profissões que lidam com os cuidados a outras pessoas necessitadas de muita atenção ou com problemas. Há, então, uma reação do profissional à tensão gerada pela atenção perene, grandes responsabilidades, tensão emocional constante, somadas aos conflitos no trabalho, sentimento de desqualificação profissional e na nossa realidade, as próprias condições de trabalho como salário e carga horária.

A Síndrome de Burnout foi identificada em países de primeiro mundo, como os Estados Unidos. O relatório cita Maslach e Jackson que já em 1981 definiram a síndrome e Schaufeli, que em 1994 afirmou ser este o principal problema dos profissionais de educação.

Segundo o relatório, “a síndrome é entendida como um conceito multidimensional que envolve três componentes: exaustão emocional; despersonalização, falta de realização profissional no trabalho”. De tal modo que os profissionais acometidos pela síndrome tem “atitudes e condutas negativas com relação aos usuários, clientes, organização é trabalho.” Na prática, o relatório descreve o professor com Burnout como aquele que “não vai a reuniões, que sente as metas a serem atingidas como impossíveis, que satiriza os

esforços de seus colegas, de seu diretor, no sentido de resolver este ou aquele problema, que sempre atribui a forças poderosas e inatingíveis os problemas de trabalho (culpando alunos, pais, o determinismo da situação)”.

Os desencadeadores do Burnout, ainda segundo o relatório, são: a carga de trabalho, o sentimento de pouca ou má qualificação, falta de controle sobre o trabalho, conflitos ou ambigüidades no trabalho, problemas administrativos ou de gestão, relacionamento interpessoal com os colegas e chefias, entre outros”.

O relatório aponta ainda que a pesquisa realizada no Brasil encontrou correlação entre a percepção da carga de trabalho, percepção de qualificação profissional inferior e exaustão emocional e despersonalização. Encontrou ainda correlação entre o conflito trabalho X família (que o trabalho rouba o tempo e atenção da família) e o índice de Burnout. Encontrou ainda correlação inversa entre o controle do trabalho (pela direção) e o envolvimento (maior controle, menor envolvimento) mas não entre o controle e o índice de burnout. Finalmente, quanto maior a faixa etária e o tempo de serviço, maior a incidência de burnout entre os professores.

O que inicialmente parecia apenas uma questão de caráter, de vontade e coerência pode agora ser entendido como um problema de saúde. Está certo o professor da Escola 1, segundo este referencial: as licenças para saúde são mais do que a revelação de personalidades indolentes. As faltas excessivas, a rotatividade, a repetição e falta de criatividade, os maus modos, a reação emocional frente a provocação dos alunos podem fazer parte de um quadro de saúde, que merece algum tipo especial de atenção.

Não podemos, no entanto, explicar sempre as faltas, distanciamento, descompromisso, pela Síndrome do Burnout. Patto (1993) trata estas atitudes profissionais sob duas óticas: o das regras do sistema e o da alienação do trabalho.

O sistema educacional, sabidamente perverso no sentido de gerar mais dificuldades do que apoio para a educação pública, funciona permitindo brechas de sobrevivência aos professores justamente nestas normas de licenças, remanejamentos, substituições. De tal modo que os professores se servem, para sobreviver profissionalmente, destes recursos.

Quanto mais tecnicista o fazer pedagógico, quanto mais fragmentado, mais torna-se trabalho alienado. Além disso, a relação que tem sido estabelecida entre professor e clientela é desta clientela ser instrumento do trabalho, e não finalidade. Segundo a autora “a

vida cotidiana é alienada quando a função instrumental domina todas as relações humanas de uma pessoa". Embora Patto tenha feito o estudo em outro estabelecimento, a atitude distante de muitos professores nas escolas aqui pesquisadas caracterizam-se também pela alienação no trabalho. O professor, A.C.T., da Escola 1 conta que, ao não conseguir horário de aulas duplas (ficando com duas aulas de 50 min.), nem laboratório, nem material visual, já não planeja aulas; leva seus alunos para pesquisarem na biblioteca e pronto. Só está a espera do próximo trabalho. O relacionamento com seus alunos transformou-se em cerca de um ano tal como descreve a síndrome: seus alunos deixaram de ser o objetivo de seu trabalho e passaram a ser os instrumentos.

As violências no meio escolar, que se caracterizam pelas incivildades, são da ordem da pluralidade. As análises de suas manifestações, causas e efeitos, dão margem a pensarmos sobre a educação nos estabelecimentos de ensino sob várias óticas. Estas análises nos mostram, em todo caso, a importância de continuar investigando o tema e não deixarmos por conta do acaso as explicações deste fenômeno tão atual.

Considerações Finais

As indisciplinas, incivilidades e violências no meio escolar têm um significado próprio, único, que caracterizam ao mesmo tempo os fatos e o contexto social onde se inscrevem. Ao falarmos destas manifestações, estamos nos referindo aos processos de sociabilidade e cidadania no sentido mais amplo.

Os três principais eixos das manifestações de violências nas escolas por nós encontrados são: modelos de resolução de conflitos; desmobilização da rotina ensino-aprendizagem (indisciplinas); desmobilização das regras de convivência social.

As formas de resolver conflitos, a inclusão de si como sujeito criativo e produtivo no processo ensino-aprendizagem e a convivência social são histórica, social e culturalmente aprendidos, não há ser humano que tenha repertório inato neste sentido.

Os valores sócio culturais em que vivemos, os paradigmas desta nossa sociedade contemporânea neoliberal, propõe excessiva valorização do mercantilismo e do consumismo, apoiados no individualismo e na crença da meritocracia. Por outro lado, ainda que a visão hegemônica domine os meios de comunicação e a estrutura e funcionamento sócio-político-econômico, outros valores estão socialmente disponíveis, como a consideração pelos homens, a solidariedade, a convivência criativa da diversidade.

Nas escolas estudadas o ideário hegemônico predomina e apenas timidamente se vê ações criativas, que propõem a construção de novos paradigmas. O hábito toma o lugar do engajamento, os dias sucedem-se com sua ordem e seu caos, dando a impressão de que os habitantes da escola não têm o poder de interceder nos rumos dos acontecimentos.

As tímidas ações criativas comprovam, no entanto, que a percepção de caos pode ser reinterpretada. Rotina e criatividade mostram ainda que para além dos fatos em si o modo como entendemos os acontecimentos influenciam na ação, tanto quanto à ação resulta em situações que serão introjetadas com significados próprios.

A lógica de funcionamento dos estabelecimentos, resolvendo as situações na medida em que elas se apresentam, sem planejamento integral e integrado, esperando de cada um, professores e alunos, que com sua atitude individual cumpra aquilo que é sua parte, sua obrigação sem um enfoque coletivo, denuncia por um lado o imenso desafio que é a gerência destas escolas e por outro a alienação resultante da desarticulação do trabalho pedagógico.

Em meio ao sentimento de caos e desorganização encontrado nas escolas estudadas, as violências não caracterizam o ambiente em sua totalidade. Os estabelecimentos, ainda que tenham sido definidos por seus diretores como locais em que a violência é um problema, não são vistos por professores e alunos como essencialmente violentos. Mas a frequência de certos tipos de violência, especialmente as incivildades e dentro disso as indisciplinas manifestadas de modo agressivo, são desestabilizadoras da ordem esperada. Além disso, como as violências percebidas são principalmente entre os próprios alunos, estas ocorrências são, na maior parte das vezes, interpretadas como problemas dos próprios alunos. Professores e direção, em geral, creditam à cultura familiar e social do aluno os comportamentos violentos e incivis, eximindo da escola o papel socializador e do ensino da cidadania. Por outro lado, professores, direção e alunos estão todos imersos e reagindo à mesma configuração. Os professores sentem-se pressionados entre as obrigações e as dificuldades, e os alunos sentem-se desrespeitados.

Se por um lado as individualidades configuram o estabelecimento, não são os únicos fatores. O efeito estabelecimento é mais do que a soma das individualidades. Os modos de gestão, as formas de comunicação, os usos dos espaços físicos, a participação da comunidade na vida escolar, as características da equipe pedagógica, os recursos disponíveis, o projeto político pedagógico são mais alguns dos importantes fatores que caracterizam um estabelecimento de ensino.

Comparando os resultados desta pesquisa com alguns relatos de pesquisas realizadas no Rio de Janeiro e São Paulo evidencia-se a clara 'vantagem' dos estabelecimentos aqui

pesquisados. A intensidade das ocorrências é menor e não há vinculação das violências com o tráfico de drogas, como encontramos na bibliografia consultada. Algumas das lógicas para o comportamento dos estudantes encontradas ali se repetem, no entanto, aqui, como o machismo, o agrupamento de jovens com finalidade de ataque e defesa, o individualismo exacerbado, a desconsideração das regras estabelecidas.

A consideração das semelhanças, numa avaliação prospectiva, indica a urgência de nos valermos das diferenças entre as duas realidades. Certamente existem nos estabelecimentos aqui estudados situações que fogem aos domínios da escola, mas ainda há muitas demandas não atendidas da população escolar que ao serem implantadas podem trazer novas configurações, talvez mais favoráveis.

Os professores demandam projetos coletivos, melhores salários, menos tempo em sala de aula e menos turmas, estabilidade de regras e linha de ação, outros profissionais de apoio, condições de participação em suas lutas de categoria, integração com a comunidade.

Os alunos demandam criatividade nas aulas, menos repetição, bom humor dos docentes, atenção a quem quer estudar, recursos e cuidados com o estabelecimento, respeito, organização, autoridade, regras claras, estáveis e efetivas; diálogo e proteção.

Todos estes fatores, que dizem respeito aos estabelecimentos em geral, estão associados à presença e às formas de manifestação das violências nas escolas pesquisadas.

Com este trabalho não encontramos nem vítimas nem culpados mas antes buscamos retratar a complexidade da questão das violências no meio escolar. No interjogo das relações privadas e públicas, das políticas públicas e institucionais, do mundo infantil e adulto, das múltiplas facetas do ensino e da aprendizagem, colocam-se, entre outros, os comportamentos de incivildades e violências e as possibilidades do crescimento individual e coletivo. Afinal as violências no meio escolar são sempre resultantes do enfrentamento entre estes dois mundos: individual e social.

Os resultados deste trabalho permitem algumas inferências educacionais, que apontamos aqui para futuros trabalhos de pesquisa.

Os processos de civilização não se acabam, a construção dos costumes, valores, modelos de relacionamentos modificam-se no correr dos tempos por força das dinâmicas que os próprios processos impõe. As ações dos homens trazem novas variáveis ao conjunto, e colocam em movimento, ao mesmo tempo que são postos em movimento, as

configurações a que pertencem. Neste sentido a primeira e, talvez, principal inferência que se faz, é que o efeito estabelecimento, a configuração única de cada escola, está sujeita a mudanças. E que estas mudanças, ainda que imprevisíveis quanto à seus resultados, podem ter a intervenção consciente das pessoas.

A partir dos resultados da pesquisa, identificamos alguns fatores que se mostram motivos de atenção: o sistema de repetência, as especificidades da 5ª série e 6ª séries, o exercício do diálogo, competições e outras formas da ritualização da violência, a apropriação do espaço escolar, o exercício da cooperação, atividades coletivas, viabilização da articulação pedagógica, o exercício da criatividade, a gestão dos conflitos pelos educadores, a questão da autoridade na atualidade, as regras, medidas punitivas e educacionais, a participação da comunidade. Caberia ainda aprofundar estudos a respeito das questões de segregação e de gênero no interior da escola, entre outras.

De todos os resultados dessa pesquisa, talvez o único indiscutível seja que há muito o que se fazer com relação ao tema das violências e incivildades no meio escolar.

Como exercício de pesquisa, para a conclusão do mestrado, este trabalho resultou em crescimento e aprendizagem inegáveis, do ponto de vista pessoal e profissional.

Como estudo do tema, certamente tem limitações. A percepção de outros agentes escolares, especialmente diretores e secretários enriqueceria muito os dados. Uma investigação do conjunto das escolas da Rede Estadual no município; a comparação entre as redes pública e privada, a caracterização das famílias que as escolas atendem, trariam contribuições interessantes. E também quanto às questões teóricas, como por exemplo um aprofundamento na dinâmica do efeito-estabelecimento, e dos processos referentes a dualidade indivíduo/sociedade.

O fato do tema ser muito recente também trouxe algumas limitações. Desde o momento em que pesquisamos e escrevemos sobre a bibliografia específica até o presente momento novas pesquisas foram publicadas e não puderam ser incorporadas ao trabalho.

Contudo, esperamos ter cumprido nossa tarefa apropriadamente.

Com muito respeito, reconhecimento e afeto pela orientação recebida, conclui-se este trabalho.

Bibliografia

- ADORNO, Sérgio. Violência, um retrato em branco e preto. São Paulo: FDE., 1994. (Série idéias; n. 21).
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazofonso de. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papyrus, 1995.
- AQUINO, Julio Groppa. Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.
- ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- _____. Sobre a violência. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- BELLAMY, Richard. Liberalismo e sociedade moderna. São Paulo: UNESP, 1994
- CLASTRES, Pierre. Arqueologia da violência: a guerra nas sociedades primitivas. Libre. Paris, n. 1, p. 137-173, 1977.
- COLOMBIER, Claire et al. A violência na escola. São Paulo: Summus, 1989.
- CUNHA, Antônio Geraldo. Dicionário Etmológico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

- DE LA TAILLE, Yves. Limites: Três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1998.
- DEMO, Pedro. Cidadania tutelada e cidadania assistida. Campinas: Autores Associados, 1995.
- DIAS-DA-SILVA Maria Helena Frem: Passagem sem rito: As 5ª séries e seus professores. Campinas, Papirus 1997
- ELIAS, Norbert. O processo civilizador: formação do estado e civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. 2v.
- _____. O processo civilizador: uma história dos costumes. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. 1v.
- _____. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. Novo dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990
- GIRARD, René. A violência e o sagrado. São Paulo: UNESP, 1990.
- GUIMARÃES, Áurea. Maria. Vigilância, punição e depredação escolar. Campinas: Papirus, 1988.
- _____. A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade. Campinas: Autores Associados, 1996.
- GUIMARÃES, Eloisa. Escola, Galeras e Narcotráfico. Rio de Janeiro, UFRJ, 1998
- KAHN, Tulio. Os direitos humanos no Brasil. Núcleo de estudos da violência e comissão Teotônio Vilela. São Paulo: USP: NEV: CTV, 1993

LERNER, Julio. O Preconceito. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado 1996/1997

_____. Cidadania, Verso e Reverso. São Paulo. Imprensa oficial do estado, 1997/1998.

LUDKE, Menga., ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAFFESOLI, Michel. Dinâmica da violência. São Paulo: Vértice, 1987.

NETO, José Paulo. Liberalismo e socialismo. São Paulo: UNESP, 1995.

NÓVOA, Alberto As organizações escolares em análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Queros, 1993.

PENIN, Sonia. Cotidiano e escola: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Sociedade civil e educação. Campinas: Papyrus; Cedes; São Paulo: Anped, 1992. - (Coletâneas C.B.E.)

SPÓSITO, Marília. Violência coletiva, jovens e educação: dimensões do conflito social na cidade. ANPED, Belo horizonte, n. 7, p. 121-145, 1993.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Instituto de psicologia. Relatório de pesquisa sobre segurança nas escolas públicas estaduais. [on line], 1998

VELHO, Gilberto. Cidadania e violência. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

VIANNA, Hermano. Galeras cariocas. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997

WAISELFISZ, Júlio Jacobo. Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília. São Paulo, Cortez, 1998.

ZALUAR, Alba. A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo: Braziliense, 1985.

_____. Da revolta ao crime S.A. São Paulo: Moderna, 1996.

ZAGO, Nadir. Transformações urbanas e dinâmicas escolares: uma relação de interdependência num bairro de periferia urbana. Revista da educação, sociedade & cultura. Portugal, n.7,p.29-54,maio. 1997.