

Ana Paula Corti

**VIOLÊNCIA E INDISCIPLINA NO COTIDIANO DA ESCOLA
PÚBLICA**

Jovens espectadores, vitimizados e agentes de agressões

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos como exigência parcial para obtenção do título de mestre, sob orientação do Prof^o Dr. Karl Martin Monsma e co-orientação da Prof^a Livre-Docente Marília Pontes Sposito

São Carlos

2002

COMISSÃO JULGADORA

Profº Dr. Karl Martin Monsma (orientador- UFSCar)

Profª Livre-Docente Marília Pontes Sposito (co-orientadora- USP)

Profº Dr. Paul Freston (UFSCar)

Dr. Elie George Ghanem

Dedico este trabalho

À Ana Júlia, que foi gerada ao longo desse estudo e que veio
renovar o sentido das nossas vidas,

Ao Dimas, meu companheiro

À Glafira, minha mãe

AGRADECIMENTOS

Este trabalho deve muito a muitas pessoas. Primeiramente quero agradecer à Prof^a Dr^a Heloísa Martins, cujo incentivo e acolhimento como orientadora na graduação foram cruciais para que eu chegasse até aqui. Lá estavam os germes deste trabalho.

Devo muito também à Prof^a Dr^a Marília Sposito, co-orientadora, com quem venho trabalhando há algum tempo, e cuja convivência intelectual tem sido muito enriquecedora. Sua energia e capacidade de trabalho são positivamente impressionantes e contagiantes. Ela acompanhou incansavelmente cada passo desse estudo, discutindo todas suas idéias.

Agradeço também ao Prof^o Dr. Karl Martin Monsma, meu orientador, que discutiu o trabalho e acompanhou seu desenrolar, concedendo-me bastante autonomia.

Muitas das condições que possibilitaram este estudo foram dadas por minha mãe, Glafira, sobretudo pela força e estímulo para os estudos. A formação que me propiciou, dentro dos princípios humanísticos da igualdade social e da justiça, foi fundamental para as minhas escolhas. Meu pai, Osmar, me influenciou muito positivamente com sua curiosidade e inteligência. Mesmo descrente em relação às ciências humanas, sei que torceu e torce por mim.

Dimas, companheiro de tantas e, às vezes, tortas horas, soube agüentar firme todos os desafios que têm se colocado à nossa vida comum- sua compreensão irrestrita e o apoio sempre carinhoso foram cruciais. Ele soube ouvir, discutir e problematizar diversos aspectos envolvidos no estudo, desde a sua concepção. Saber que este trabalho é parte do nosso projeto de vida é o que me motivou a continuar.

Devo um agradecimento muitíssimo especial às pessoas que cuidaram de Ana Júlia para que eu pudesse me dedicar à atividade de pesquisa: Glafira, Tia Nega, Vani, Flávia, Fernanda, Dona Maria, Juliana, Michelle e Eva. Acarinharam e educaram com firmeza minha filha quando eu estava ausente: minha dívida com vocês é infinita. Em relação à Eva quero expressar ainda toda minha gratidão por ter assumido, com muita disposição, as tarefas domésticas desde a chegada de Ana Júlia- sem o seu trabalho eu jamais poderia fazer o meu.

Os professores Dr. Celso Azzan Jr. e Dr. Paul Freston, em suas disciplinas na pós-graduação, me conduziram a domínios teóricos instigantes, sempre de forma densa e competente. Ao segundo devo agradecer ainda pela qualidade da argüição no exame de qualificação, tecendo comentários e observações que enriqueceram este estudo.

Emília deu uma contribuição crucial ao concordar, voluntária e generosamente, em definir comigo o plano amostral.

Renato Cancian, que esteve comigo ao longo de todo meu percurso acadêmico, desde a passagem pela PUC até a chegada na USP e, por fim, na UFSCar, leu, opinou e sugeriu enriquecendo este estudo desde o relatório de qualificação até seu produto final.

Inmaculada, minha grande e querida amiga, sempre me deu força para seguir adiante, com suas palavras de incentivo, um tanto corujas mas imprescindíveis para minha auto-confiança. Interessada, sempre discutiu comigo as idéias que desde algum tempo me movem em busca de uma melhor compreensão da violência na escola, sendo paciente com o tom apaixonado e, às vezes, taxativo, das minhas colocações. Leda, minha amiga de tantos anos cuja convivência já não é mais tão direta mas nem por isso menos intensa, também acompanhou o processo de feitura do estudo.

Agradeço ao programa de pós-graduação que me acolheu na UFSCar, possibilitando e incentivando a realização deste estudo, e ao CNPq por ter concedido uma bolsa de dois anos, que permitiu a realização de boa parte desta dissertação. Ana, secretária da pós, sempre me recebeu em São Carlos com um sorriso amigo e se mostrou solícita a todos os meus pedidos.

Elie Ghanem sempre me incentivou para a realização deste estudo, acreditando na importância do tema.

Maria Carla Corrochano e Maria Virgínia de Freitas leram partes deste estudo e contribuíram com sugestões. Às duas agradeço ainda pela rica convivência profissional que venho desfrutando no âmbito do Programa Juventude da Ação Educativa.

Devo agradecer também a Carlos Alberto Feliciano, o Cacá, que deu força lendo e sugerindo mudanças, e ao Agnaldo, colega de curso na graduação e também companheiro político durante algum tempo, que acompanhou-me nessa trajetória.

Por fim, aos estudantes, professores, funcionários e equipe técnica da Escola Novo Horizonte o meu muito obrigada por permitir que eu me aproximasse da sua realidade.

*A minha alma está armada
e apontada para a cara do sossego
Pois paz sem voz, paz sem voz
não é paz é medo
Às vezes eu falo com a vida
às vezes é ela quem diz
Qual a paz que eu não quero conservar
pra tentar ser feliz*

(O Rappa)

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Tabela 2.1 Taxa de movimentação no Ensino Fundamental- Escola Novo Horizonte	71
Tabela 2.2 Taxa de movimentação no Ensino Médio- Escola Novo Horizonte	72
Gráfico 2.1 Movimentação e rendimento escolar em 1999	73
Tabela 3.1- Distribuição das séries por sexo e cor (em %)	81
Gráfico 3.1- Cor (em %)	81
Tabela 3.2- Faixa etária e nível de ensino (em frequência absoluta e %)	82
Gráfico 3.2- Local de moradia (em %)	85
Gráfico 3.3- Ocupações mais freqüentes dos alunos (em %)	86
Tabela 3.3- Situação ocupacional dos alunos (em %)	84
Tabela 3.4- Situação ocupacional no ensino médio por sexo (em %)	85
Tabela 3.5- Principal plano para o futuro por nível de ensino e sexo (em %)	87
Tabela 3.6- Expectativas sobre o futuro por sexo e nível de ensino (em %)	89
Tabela 3.7- Tipo de ocupação almejada, por sexo e nível de ensino (em %)	90
Gráfico 3.4- Situação de moradia (em %)	92
Tabela 3.8- Situação ocupacional dos pais/padrastos (em frequência absoluta e %)	93
Gráfico 3.5- Ocupações mais freqüentes entre os pais/padrastos (em %)	94
Gráfico 3.6- Ocupações mais freqüentes entre as mães/madrastas (em %)	95
Tabela 3.9- Situação ocupacional das mães/madrastas (em frequência absoluta e %)	95
Gráfico 3.7- Nível de escolaridade dos pais/padrastos (em %)	96
Gráfico 3.8- Nível de escolaridade das mães/madrastas (em %)	97
Tabela 3.10- Reprovação por nível de ensino (em %)	98
Tabela 3.11- Abandono por nível de ensino (em %)	99
Gráfico 3.9- Opinião sobre a escola por nível de ensino (em %)	101
Tabela 3.12- Atividade preferida na escola por nível de ensino (em %)	102
Tabela 3.13- Atividade preferida na escola por faixa etária (em %)	102
Tabela 3.14- Espaços preferidos na escola por nível de ensino (em %)	104
Gráfico 3.10- Opinião sobre o grau de organização da escola por nível de ensino (em %)	105
Gráfico 3.11- Opinião sobre o grau de aprendizado na escola por nível de ensino (em %)	106
Tabela 3.15- Participação em grupos juvenis por sexo e faixa etária (em %)	107

Tabela 3.16- Tipos de grupos (em frequência absoluta e %, múltipla escolha)	108
Tabela 3.17- Principal atividade realizada nos finais de semana (em frequência absoluta e %)	110
Tabela 3.18- Frequência das saídas noturnas (em frequência absoluta e %)	111
Tabela 4.1- Tipos de experiência dos alunos com a violência (em frequência absoluta e %)	116
Gráfico 4.1- Tipos de experiência dos alunos com a violência (em %)	117
Tabela 4.2- Percepção da violência por nível de ensino e sexo (em %)	121
Tabela 4.3- Percepção da violência por nível de ensino e cor (em %)	122
Tabela 4.4- Percepção da violência no bairro por nível de ensino, sexo e cor (em %)	122
Tabela 4.5- Percepção de episódios de violência na escola por nível de ensino e sexo (em %)	124
Tabela 4.6- Tipos de violência ocorridos no último ano, por nível de ensino (em frequência absoluta e %, múltipla escolha)	125
Tabela 4.7- Eventos relacionados à violência por nível de ensino e sexo (em %)	127
Tabela 4.8- Ações praticadas pelos amigos por nível de ensino (em %)	129
Tabela 4.9- Percepção da indisciplina por nível de ensino (em %)	133
Tabela 4.10- Percepção da indisciplina e da violência na sala de aula por nível de ensino (em %)	136
Tabela 4.11- Percepção de justiça por nível de ensino (em %)	153
Tabela 4.12- Sentimento de segurança por nível de ensino e período (em %)	154
Tabela 4.13- Principal medo por nível de ensino (em %)	156
Tabela 4.14- Condutas de proteção (em frequência absoluta e %, múltipla escolha).....	158
Tabela 5.1- Vitimizados por sexo, cor e faixa etária (em %)	164
Tabela 5.2- Vitimizados por nível de ensino e série (em %)	166
Tabela 5.3- Vitimizados por período geral e período do 1º ano do ensino médio (em %)	167
Tabela 5.4- Vitimizados por faixa etária e período (em %)	167
Tabela 5.5- Tipo de agressão por sexo e cor (em %, múltipla escolha)	169
Tabela 5.6- Tipo de agressão por nível de ensino e série (em %, múltipla escolha)	172
Tabela 5.7- Tipo de agressão por período (em %, múltipla escolha)	172
Tabela 5.8- Local da agressão por sexo e cor (em %, múltipla escolha)	178
Tabela 5.9- Local da agressão por nível de ensino e série em %, múltipla escolha)	178
Tabela 5.10- Local da agressão por nível de ensino e série (em %, múltipla escolha)	179
Tabela 5.11- Tipo de agressor por sexo e cor (em %, múltipla escolha)	180
Tabela 5.12- Tipo de agressor por nível de ensino e série (em %, múltipla escolha)	181

Tabela 5.13- Tipo de agressor por período (em %, múltipla escolha)	181
Tabela 5.14- Distribuição dos agentes por tipo de agressão sofrida como vítima (em %, múltipla escolha)	187
Tabela 5.15- Agentes por sexo, cor e faixa etária (em %)	188
Tabela 5.16- Agentes por nível de ensino e série (em %)	191
Tabela 5.17- Agentes por período, total e na faixa etária dos 15-16 anos (em %)	192
Tabela 5.18- Local em que praticou a agressão por sexo e cor (em %, múltipla escolha)	193
Tabela 5.19- Local em que praticou a agressão por nível de ensino e série (em %, múltipla escolha)	194
Tabela 5.20- Alvo da agressão por sexo e cor (em %, múltipla escolha)	196
Tabela 5.21- Alvo da agressão por nível de ensino e série (em %, múltipla escolha)	198
Tabela 5.22- Percepção sobre a escola por tipo de experiência (em %)	202
Tabela 5.23- Atividade preferida na escola por tipo de experiência (em %)	202
Tabela 5.24- Espaço preferido na escola por tipo de experiência (em %)	203
Tabela 5.25- Percepção da indisciplina por tipo de experiência (em %)	204
Tabela 5.26- Percepção da violência na sala de aula por tipo de experiência (em %) ..	204
Tabela 5.27- Percepção da violência na escola por tipo de experiência (em %)	205
Tabela 5.28- Ações praticadas pelos amigos por tipo de experiência (em %)	206
Tabela 5.29- Posicionamento na situação 1 por tipo de experiência (em %)	207
Tabela 5.30- Posicionamento na situação 2 por tipo de experiência (em %)	208
Tabela 5.31- Posicionamento na situação 3 por tipo de experiência (em %)	208
Tabela 5.32- Posicionamento na situação 4 por tipo de experiência (em %)	209
Tabela 5.33- Percepção da punição do agressor por tipo de agressão sofrida (em %) ..	212
Tabela 5.34- Percepção de justiça na escola por tipo de experiência (em %)	213
Tabela 5.35- Sentimento de segurança por tipo de experiência (em %)	213
Tabela 5.36- Principal medo na escola por tipo de experiência (em %)	214
Tabela 5.37- Principal medo por tipo de agressão sofrida (em %)	215
Tabela 5.38- Condutas de proteção por tipo de experiência (em %, múltipla escolha) ..	216
Tabela 5.39- Condutas de proteção por tipo de agressão sofrida (em %, múltipla escolha)	217

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
PARTE I- A TEMÁTICA, OS CONTEXTOS E OS SUJEITOS	21
Capítulo 1. O PROBLEMA DA PESQUISA: ESCOLA E VIOLÊNCIA	22
1.1. Um olhar histórico sobre a relação entre violência e escola	22
1.2. A violência na escola contemporânea: primeiras abordagens	27
1.3. A complexidade da violência em meio escolar e a busca de novas respostas	35
1.4. Procedimentos metodológicos	53
Capítulo 2. OS CONTEXTOS	60
2.1. A Vila Travessia	60
2.2. A escola Novo Horizonte	66
Capítulo 3. OS SUJEITOS DA PESQUISA- PERFIL DOS JOVENS E SUAS PERCEPÇÕES	77
3.1. Algumas considerações sobre a condição juvenil dos sujeitos investigados..	77
3.2. Perfil geral	80
3.3. Relação com o trabalho e planos para o futuro	84
3.4. Os jovens e suas famílias	92
3.5. Relação com a escola	98
3.6. Sociabilidade	106
PARTE II- OS JOVENS E A VIOLÊNCIA NA ESCOLA	114
Observações iniciais	115
Capítulo 4. ESPECTADORES: VISÕES SOBRE A VIOLÊNCIA E OS RELACIONAMENTOS ESCOLARES	119
4.1. A escola e a sala de aula como cenários da violência e da indisciplina e a legitimidade dos professores	120
4.2. A gestão do medo e da insegurança na escola	153
Capítulo 5. ENTRE A EXPERIÊNCIA DE VITIMIZAÇÃO E A PRÁTICA DE AGRESSÃO	163
5.1. Vitimizados	163
5.1.1. Perfil	163
5.1.2. Tipos de vitimização	168
5.1.3. Locais da vitimização	176
5.1.4. Autores da vitimização	180

5.2. Agentes	184
5.2.1. Perfil	188
5.2.2. Locais das práticas de agressão	193
5.2.3. Alvos das práticas de agressão	195
5.3. Percepções de vitimizados e agentes de agressões	200
5.3.1. Visões sobre a escola e as práticas de indisciplina e violência	200
5.3.2. Visões sobre a capacidade de regulação da escola	210
5.3.3. O medo e a gestão da insegurança	213
CONSIDERAÇÕES FINAIS	222
A importância dos grupos etários no interior da escola	
A escola como espaço que potencializa a violência	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	229
APÊNDICES	

RESUMO

Este estudo analisa as experiências dos adolescentes e jovens alunos com a violência no ambiente escolar. A investigação foi realizada em 1999, numa escola pública de ensino fundamental e médio, localizada na cidade de São Paulo. As hipóteses trabalhadas foram: 1) a experiência com a violência no ambiente escolar se dá diferentemente para adolescentes do ensino fundamental e jovens do ensino médio, e 2) a escola potencializa certas formas de violência, não só sendo demasiadamente permeável a dinâmicas sociais externas mas também pela sua forma de organização e funcionamento internos. A análise das experiências juvenis convergiram com as hipóteses aventadas, indicando que as experiências com a violência são muito diferentes para os adolescentes do ensino fundamental e para os jovens do ensino médio. Há um envolvimento maior dos alunos do ensino fundamental nas redes de violência, seja como vitimizado seja como agente de agressões. Verificou-se ainda que a dinâmica dos tempos e espaços no ambiente escolar acabam favorecendo situações de violência. Embora sofra os efeitos do crescimento da violência e insegurança urbanas, a escola não consiste numa “esponja” sem filtros do meio social. No seu interior, em contato com sua organização e modo de funcionamento, são geradas uma série de práticas de indisciplina e de violência.

INTRODUÇÃO

Dentre as numerosas questões que aparecem, hoje, na pauta do debate público, ocupa lugar de destaque a da violência nos estabelecimentos de ensino.

A grande ampliação da oferta do ensino fundamental e avanços importantes na cobertura do ensino médio durante a década de 1990 têm levado aos bancos escolares grande contingente de crianças e jovens que tradicionalmente se viam alijados do acesso à educação escolar. Mas, paralelamente às mudanças que têm levado cada vez mais jovens a passarem mais tempo na escola, observa-se uma perda progressiva da capacidade desta instituição gerar referências significativas para a vida daqueles que a freqüentam (SPOSITO, 1994, DUBET, 1996).

Grande parte da atual tensão que envolve a escola pública remete diretamente às relações entre os jovens e o modelo escolar vigente. Uma das dimensões dessa tensão consiste na emergência e disseminação de condutas violentas no ambiente escolar.

Mesmo não sendo novas, as relações entre violência e escola têm sofrido modificações, revelado alto grau de complexidade, multiplicação de suas formas e ampliação de sua importância na vida dos grandes centros urbanos.

Esta situação tem dado visibilidade a algumas questões até então pouco presentes no debate público, como é o caso dos relacionamentos e comportamentos no interior da escola, sempre tratada como aspecto secundário frente à centralidade da dimensão estritamente pedagógica. A visibilidade das questões relacionais suscita uma discussão, bastante providencial, sobre o papel socializador da instituição escolar, visto que os comportamentos violentos dos

indivíduos, sobretudo dos alunos, indicam um fracasso no processo formativo levado a cabo pela escola.

Deste modo, o tema da violência na escola acena para um campo de possibilidades de análise e de investigação bastante promissor no âmbito da sociologia da educação, justamente por abranger aspectos centrais que dizem respeito à produção e reprodução social, como é o caso da socialização, da educação escolar, da adesão e transgressão às normas sociais, das culturas e formas de sociabilidade juvenis e das relações intergeracionais.

O tema da violência permite, ainda, que a escola possa ser problematizada a partir de novos ângulos, não ficando restrita às temáticas consagradas tais como a questão curricular, relação pedagógica, processo ensino-aprendizagem, formação do educador, fracasso escolar e organização/funcionamento da escola. Ao olhar para o estabelecimento de ensino escolar procurando novos elementos, ainda pouco conhecidos, embrenhados em suas práticas cotidianas, aumentamos as chances de compreender os novos significados desta instituição no mundo contemporâneo¹.

Norteadas por estas questões e tomando como base o estudo de uma escola pública da cidade de São Paulo, realizado em 1999, a pesquisa teve como objetivo analisar as experiências dos adolescentes e jovens alunos com a violência no ambiente escolar, seja como vítimas, agentes de agressões ou apenas como observadores.

A aproximação em relação às experiências concretas dos estudantes foi realizada sobretudo por meio de dados quantitativos, coletados por um formulário

¹ A despeito disto é preciso reconhecer que a entrada da violência escolar na pauta do debate público foi acompanhada de boas doses de sensacionalismo por parte dos meios de comunicação, que alimentaram um temor e um pânico social bastante desfavoráveis para um conhecimento e uma compreensão mais aprofundada dos eventos.

estruturado respondido por 700 jovens, com os quais foi possível identificar as vítimas e os agentes e os graus de percepção da violência, entre outros aspectos. Já os dados qualitativos, fruto de entrevistas em grupo com estudantes das diferentes séries investigadas (5ª a 8ª séries do ensino fundamental e 1º, 2º e 3º ano do ensino médio) e de observações realizadas em sala de aula, permitiram apreender alguns sentidos destas experiências, vistas aqui não só como construção individual/grupal dos jovens mas também como algo co-realizado pela instituição escolar.

Trabalhamos com duas hipóteses: 1) a experiência com a violência no ambiente escolar se dá diferentemente para adolescentes do ensino fundamental e jovens do ensino médio, e 2) a escola pode potencializar certas formas de violência, não só sendo demasiadamente permeável a dinâmicas sociais externas mas também pela sua forma de organização e funcionamento internos.

Além de considerar os subgrupos etários presentes no ensino fundamental e no ensino médio como fatores centrais na análise, a pesquisa partiu da idéia de que a organização escolar consiste em importante contexto de construção das condutas violentas dos jovens.

Isto não significa desconsiderar as interfaces, por exemplo, entre o aumento da criminalidade e do sentimento de insegurança urbanos e os processos relacionais internos à escola. Tais conexões merecem investigação específica, pois constituem faces importantes e desconhecidas do fenômeno da violência em ambiente escolar, remetendo à questão, cada vez mais relevante e urgente, sobre os limites de atuação institucional da polícia e da escola no contexto escolar.

No entanto, o foco deste estudo é na dimensão interna da violência, o que implica conceder à escola margens de autonomia importantes dadas pela construção das práticas em seu interior.

A realidade social externa e a interna à escola estão claramente inter-relacionadas, mas uma não se apresenta redutível à outra. Ou seja, a escola não está isolada do ambiente social que lhe circunda - não é uma ilha de justiça e de igualdade plantada em meio ao caos e a pobreza - mas também não é tão somente um aparelho de reprodução das mazelas sociais do ambiente em que se situa. A escola gera as suas próprias desigualdades e exclusões.

Levou-se especialmente em conta estudos como os de François Dubet, que tem se dedicado à análise da escola francesa e que se utiliza de noções muito pertinentes como a de “experiência”. Embora transcenda a esfera escolar, esta noção aparece em seus trabalhos muito associada às práticas estudantis. A construção das experiências escolares é vista em termos de um processo de subjetivação, em que cada indivíduo se coloca diante da necessidade de construir sua própria individualidade, marcando distância em relação ao processo de socialização. Como diz Dubet, na sociedade contemporânea “A identidade social não é um ser, mas um ‘trabalho’”. (DUBET, 1996a, p. 16).

Este “trabalho” do ator se dá através da conjugação de diferentes lógicas de ação, típicas de uma modernidade em que o mundo “perdeu a unidade”. Dubet argumenta que esta diversificação das lógicas de ação está no centro das condutas mais particulares, que não são redutíveis a comportamentos de crise ou a uma desordem passageira e conjuntural. Elas se colocam como possibilidades no mundo moderno (DUBET, 1996a). A abordagem de Dubet, muito filiada às idéias de Simmel e Weber, não só reconhece a importância das práticas dos

atores como as traz para o centro da análise. A noção de experiência é entendida como uma construção cuja base é social, mas cuja síntese se dá no plano individual. Esse enfoque também permite analisar a emergência de algumas condutas sem os vícios funcionalistas e sem deixar de levar em conta as relações de dominação presentes na sociedade atual.

Dubet entende que vivemos um processo de mutação social que tem acarretado a crescente desinstitucionalização da escola, descaracterizando-a como agência socializadora. Os vínculos entre a personalidade individual e as instituições sociais que antes eram dados pelos papéis, engendrados estes por meio das práticas de socialização, hoje são construídos em termos de experiências, em que os atores precisam, de forma cada vez mais autônoma, gerir sua própria existência.

Mesmo levando em conta que as análises de Dubet estão muito marcadas pelo estudo da realidade francesa, consideramos que elas são promissoras para o estudo da violência em ambiente escolar no Brasil. No entanto, as especificidades brasileiras, tais como a organização do sistema de ensino, a amplitude da oferta de vagas (diferentemente do Brasil, na França o ensino médio já está universalizado) e a realidade das escolas públicas, serão consideradas como o pano de fundo para nossas próprias interpretações sobre o caso brasileiro.

A palavra violência foi mantida nesse trabalho, apesar de todas as controvérsias envolvidas em sua utilização. A violência na escola marca um campo temático de investigação, em que este trabalho se insere, e embora seja de difícil definição em razão dos seus múltiplos significados, achamos pertinente mantê-la para designar o conjunto de fenômenos que vamos investigar.

Reconhecemos que há distinções importantes entre a violência e o crime, já que há vários crimes que podem não ser considerados violentos, como por exemplo, o porte de drogas, o estelionato e a falsificação, assim como pode haver eventos violentos e não-criminosos. No contexto da escola, a variedade de fenômenos reunidos sob a designação violência estão apenas fragilmente separados das questões de indisciplina escolar.

A noção de violência traduz, nesse estudo, o sentimento subjetivo dos jovens investigados. Ou seja, nos importou especialmente a violência sentida e praticada pelos jovens e assim declarada por eles. Em seu discurso, a violência assume diversas formas, físicas e verbais, “leves” e “duras”, criminais e não-criminais, e por isso, não limitamos nossa análise a um ou outro tipo.

A dissertação está organizada em duas partes: na primeira, encontram-se as orientações teóricas, os contextos da pesquisa e a descrição dos sujeitos. O capítulo 1 consiste numa introdução teórica. Nele é tratada a relação entre violência e escola sob o ponto de vista histórico, o contexto de surgimento do tema no Brasil, as primeiras abordagens teóricas, a complexificação do fenômeno na década de 1990 e a busca de novas respostas, sendo esse o momento em que a presente pesquisa é situada em relação ao conhecimento já produzido na temática. O capítulo 2 traz a contextualização do bairro e da escola e, no capítulo 3, apresenta-se um perfil dos jovens estudantes, sua situação familiar e ocupacional e algumas visões gerais sobre a escola.

Uma vez traçados os contextos e os sujeitos da pesquisa segue-se para a segunda parte, que trata diretamente da relação dos jovens com a violência no

meio escolar. O capítulo 4 apresenta os estudantes denominados espectadores-grupo formado por todos os alunos, com os quais se obtém uma visão ampla e geral das percepções juvenis acerca da violência e da dimensão dos relacionamentos na escola. No capítulo 5, são apresentados os estudantes vitimizados e os agentes de agressões, alunos mais diretamente envolvidos nos circuitos da violência e cujo perfil e percepções merecem uma descrição mais específica. Nas considerações finais, retomam-se os dados e as hipóteses inicialmente apresentadas, apontando-se as conclusões principais e desafios a serem enfrentados no sentido do avanço do conhecimento na temática.

O nome da escola, do bairro, dos jovens e demais entrevistados são fictícios.

PARTE I

A TEMÁTICA, OS CONTEXTOS E OS SUJEITOS

Os jovens podem tornarem-se atores de conflitos porque falam a língua do possível. (Alberto Melucci)

Capítulo 1

O problema da pesquisa: escola e violência

1.1. Um olhar histórico sobre a relação entre violência e escola

A educação é anterior à escola. Esta afirmação, objeto de amplo consenso entre os teóricos, adverte-nos de que a escola não é o único ambiente educativo e de que nem sempre, na história da humanidade, a socialização e o aprendizado dos mais novos foram tarefas de organizações especializadas.

Para reconhecer a necessidade de uma educação intencionalmente planejada foi preciso, antes, que as crianças emergissem como sujeitos dotados de especificidades físicas e emocionais, deixando de ser vistas apenas como miniaturas dos adultos. A emergência da concepção moderna de infância nos séculos XVI e XVII foi responsável pela crescente retirada das crianças do meio familiar, onde até então se processava uma aprendizagem baseada na imitação aos mais velhos.

O reconhecimento de uma fase da vida com características próprias foi acompanhado de um novo modelo de transmissão da herança cultural, a ser realizado pela educação escolar, através do confinamento e da vigilância constante das crianças (ARIÈS, 1981², CARON, 1996).

“A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato. A solicitude da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os adultos. Infligiu-lhe o chicote, a prisão, em suma, correções reservadas aos condenados das condições mais baixas.” (ARIÈS, 1981, p. 278)

² A obra de Phillip Ariès, *História Social da Criança e da Família*, vem sendo alvo de problematização por parte de alguns autores. Santos (1996) afirma que Ariès analisa e descreve uma tendência histórica observada nas classes altas européias, desconhecendo a diversidade histórica e cultural de outras sociedades. Mesmo assim, consideramos que a análise central de Ariès ainda é relevante para esclarecer os aspectos históricos aqui referidos.

A difusão da escola foi acompanhada não só pela retirada das crianças do meio familiar, mas também pelo exercício de uma disciplina rígida, cujos métodos principais foram, durante séculos, os castigos físicos³.

Assim, as relações entre violência e escola, longe de serem novas, estão na base da constituição da instituição escolar. A brutalidade das palmatórias predominou nas práticas educativas dirigidas às crianças e aos jovens até as épocas mais recentes. A educação, predominantemente religiosa no Brasil e na maioria dos países ocidentais, orientava-se pela concepção agostiniana de infância, marcadamente negativa, que considerava as crianças verdadeiras bestas irracionais (DEBARBIEUX, 1990, 1998).

Com o passar do tempo, houve um gradativo afinamento da visão sobre a infância, que desembocou numa grande sensibilidade em relação a elas, responsável pelo desenvolvimento de uma pedagogia ‘científica’ apoiada mais no conhecimento e menos nos castigos corporais. Além disso, a sensibilização social frente à infância, que atribuiu às crianças uma ‘pureza’ e ‘doçura’ inéditas, foi responsável pela construção de práticas educativas mais afáveis do ponto de vista da interação entre os mais novos e os mais velhos. O século XX ficou conhecido como “século das crianças” pois nele as crianças e os adolescentes tornaram-se sujeitos de direitos.

De institucionalmente justificada e socialmente aceita, o uso da violência nas práticas educativas passou a ser condenado, chegando mesmo a constituir o contraponto da educação, vista modernamente como diálogo e argumentação. Assim, passamos de um estado em que a violência era regra para outro em que

³ Uma descrição sobre o uso da punição corporal na França e na Europa nos séculos XVIII e XIX pode ser encontrada em CARON (1996) que discute também a importância do sistema de recompensa e de aprisionamento na pedagogia jesuítica.

ela se torna exceção. Nesse sentido, poderíamos afirmar que a instituição escolar sofreu um processo de pacificação.

Mas fazer isso seria desconsiderar o caráter social e histórico da definição de violência, já que os castigos físicos de outrora, longe de serem então considerados ilegítimos, eram justificados em termos dos valores da sociedade vigente. A violência fazia parte de uma prática educativa legítima e positiva e, portanto, não poderia ser considerada uma violência tal como ela é definida no momento atual.

Há, ainda, uma outra face da violência escolar do passado, freqüentemente negligenciada: a violência dos alunos. As práticas discentes apareciam como uma violência ora dirigida à escola e seus representantes, ora dirigida aos próprios pares. Na primeira modalidade estavam as rebeliões estudantis, das quais se tem registro já no século XVII na França, e que se estendem até o século XIX quando ocorreu a famosa revolta do liceu “Louis-le-Grand” em 1883, como consequência da expulsão de um aluno (DEBARBIEUX, 1996).

“Sob o antigo regime, as revoltas de alunos contra os pedagogos são bastante freqüentes: bastões, pedras, espadas, vergalhos são por vezes utilizados em estabelecimentos franceses; no século XVIII, vários decretos da universidade lembram a proibição do porte de armas pelos colegiais [...]” (CARON, 1996, p. 171)

No que diz respeito à violência entre os alunos, não há melhor exemplo do que os tradicionais trotes estudantis. Não se sabe ao certo a origem desses eventos, mas há registros de sua existência em corporações acadêmicas da Idade Média. O primeiro documento oficial conhecido que faz menção ao que poderíamos chamar de trote data de 1342, e provém da Universidade de Paris.

“De fato, foram motivo do estatuto as constantes rixas provocadas pelo costume de espoliar os bens do calouro e fazê-lo esbanjar dinheiro que trazia para sua subsistência, o que gerava protestos, insultos, agressões e acabou levando a

universidade a determinar que ninguém poderia extorquir nada do novato, exceto os socii, isto é, seus companheiros de moradia ou colegas de república, e mesmo assim se o coitado oferecesse de livre e espontânea vontade...” (MATTOSO, 1985, p. 24)

O livro de Mattoso traz várias descrições de trotes em épocas e países diferentes, mostrando a amplitude do fenômeno e seu traço essencial: a violência. Os trotes assumiam, muito freqüentemente, conotações sexuais a ponto de se transformarem em verdadeiras orgias humilhantes e vexatórias para os que a eles estavam forçosamente submetidos. Mas não precisamos ir tão longe para constatar a brutalidade dessa prática. No trecho abaixo, baseado em relato proveniente da Alemanha no início do século XX, há elementos suficientes para essa constatação.

“O calouro é revestido com uma falsa pele de animal guarnecida de orelhas, chifres e presas; nessa fantasia é arrastado aos aposentos dos estudantes, perante cinco ou seis ‘juízes’ mais o resto da rapaziada que se aglomera em redor. Depois de insultado e tratado de ‘monstro fedorento’, é dada a ordem de ‘depená-lo’: as orelhas tombam cortadas por tesourões, os chifres por serras e os dentes arrancados por tenazes. Daí passa-se à ‘toalete’ do coitado; plantas ‘aromáticas’ para ‘perfumá-lo’, pomadas ‘medicinais’ e suplícios acessórios, tais como limar-lhe o nariz, polir-lhe as nádegas, sacudi-lo para o alto como uma peteca, flagelá-lo com varas etc. Além da tortura, e sob ameaça de mais, o bicho tem que se reconhecer culpado de mil pecados, sobretudo sexuais. A penitência consiste em oferecer um banquete aos carrascos.” (ibid., p. 33)

No Brasil, o trote acompanhou a criação das instituições acadêmicas e já em 1831 tem-se notícias que relatam a morte de um jovem estudante da Faculdade de Direito do Recife. As práticas, inicialmente herdadas de Coimbra, sobrevivem até hoje.

Como vemos, não obstante o pouco interesse de historiadores e pesquisadores, a violência protagonizada pelos alunos tem sido um traço característico das relações escolares desde há muito tempo. Como diz

Debarbieux (1996), a violência dos professores parece ter apaixonado muito mais os pesquisadores. Mattoso vai além, afirmando que o assunto,

“(...) pelo ângulo da história da educação sempre foi escamoteado pras notas de rodapé ou alusões periféricas como algo meramente incidental e inexpressivo. Isto se explica facilmente, pois, assim como a própria história tende a ser escrita do ponto de vista dos governantes e não dos governados, a perspectiva da história da educação só podia ser a dos professores, nunca a dos alunos. Conseqüentemente, todo relacionamento que não fosse entre os corpos docente e discente estaria fatalmente fora do programa, seria coisa de hora do recreio e portanto irrelevante. (1985, p. 16)

Assim, a violência escolar, genericamente falando, não é nova mas correspondeu a uma característica intrínseca das instituições escolares do passado⁴.

No entanto, é preciso distinguir as violências do passado, caracterizadas sobretudo pela institucionalização dos castigos corporais⁵, da violência escolar mais recente.

⁴ Há uma grande lacuna na história da educação brasileira no que tange às práticas disciplinares vigentes ao longo do tempo. Isto impede uma análise comparativa aprofundada, pois na maioria das descrições das escolas do passado a dimensão do conflito desaparece, alimentando a idéia, bastante discutível, de que antes as escolas eram ilhas de paz, comparadas aos campos de batalha que teriam se tornado atualmente.

⁵ Na França, data de 1887 o documento que proíbe os castigos corporais (DEBARBIEUX, 1990). Mesmo considerando a abolição das punições físicas pela escola na grande maioria dos países, é preciso reconhecer que elas persistem no continente africano em países como Tanzânia, Sudão, Somália e Etiópia, denunciadas por diversos relatórios de organizações não-governamentais. As crianças de Uagadugu são submetidas “a castigos humilhantes- como de colocar orelhas de burro e, em torno do pescoço, um cartaz com os dizeres: ‘burro, fale francês!’ (BANDINI, 2001)” Nos quatro últimos anos pelo menos seis alunos foram mortos no Quênia, em virtude da brutalidade dos castigos. O uso das varas faz parte do dia-a-dia da escola, e conforme o atual regulamento do país “Os golpes devem ser aplicados com uma vara de espessura máxima de 1,25 cm e unicamente pelo diretor do estabelecimento, ou na presença dele. Os meninos são golpeados nas nádegas; as meninas, na palma das mãos. O fato deve ser registrado, em detalhes, nos arquivos” (ANBARASAN, p. 14).

1.2. A violência na escola contemporânea: primeiras abordagens

A escola contemporânea se vê imersa em práticas de violência diversas, que nada têm em comum com os antigos métodos disciplinares, pois não gozam de nenhuma legitimidade no campo jurídico e social. Se a punição física foi outrora legitimada, sendo parte dos regulamentos escolares, hoje, ela não passa de exceção escandalosa.

Tal como se apresenta nos dias atuais, a violência nas escolas é fenômeno recente, que tem ocupado espaço cada vez maior nos debates sobre a escalada da violência urbana. O problema surge no debate público brasileiro no início da década de 80, paralelamente ao processo de abertura democrática⁶. Os registros desse período referem-se a uma violência escolar caracterizada sobretudo pela destruição dos equipamentos escolares, em especial do prédio, pela freqüência das pichações e depredações e também das invasões durante os finais de semana⁷. Também mencionam uma forte demanda por segurança escolar por parte de pais, alunos, professores e funcionários:

“Entre dez educadores que procuram a Conesp para fazer reivindicações, pelo menos três reclamam de depredações em suas escolas e pedem providências urgentes - nem sempre atendidas - para acabar com os atos de vandalismo. Ao revelar esse dado, ontem o presidente da Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo, Mithuo Minami, observou que a violência contra as escolas é fato tão rotineiro que se torna difícil avaliar os prejuízos. Em sua opinião, os responsáveis pelas depredações nos prédios são indivíduos sem ligações com as escolas - “ou que nunca chegaram a freqüentar um colégio” -, adultos sem consciência de que esses estabelecimentos pertencem à comunidade.” (O Estado de S. Paulo, 16/04/81, p. 13)

⁶ Peralva sustenta que o recrudescimento da violência brasileira foi gestado no bojo do processo de democratização: “No Brasil, o retorno à democracia foi marcado pela passagem das violências aquisitivas, cuja curva se havia elevado nos anos 1970, aos crimes de sangue, cujas taxas mais que dobraram entre 1980 e 1997, situando-se hoje entre as mais elevadas do mundo.” (PERALVA, 2000)

⁷ A depredação, relacionada à ação de grupos externos, também marcou o início do debate público em torno da violência escolar na França (PERALVA, 1997a). O primeiro relatório realizado pela Inspeção Geral na Vida Escolar em 1979/1980, naquele país, dá nota que 80,5% dos colégios da amostra já haviam sido depredados, o mesmo ocorrendo com 84% dos liceus (DEBARBIEUX, 2001).

“Não existe um fim-de-semana em São Paulo sem que uma escola seja arrombada. De seis em seis meses, pelo menos, um prédio escolar é incendiado’, afirmou o secretário municipal da educação, Jair de Moraes Neves, para quem a questão da insegurança nas escolas públicas ‘é um problema geral, não se localiza nesta ou naquela região’” (Folha de S. Paulo, 11/09/1981, p. 23)

“Pichações imorais, canos do sistema hidráulico perfurados a fogo, dez portas das salas de aula destruídas e armários de aço totalmente entortados, além de bolas e material de educação física roubados e todas as lâmpadas estouradas. É esse o estado atual da EEPSP Professor Geraldo Hipólito, em São Bernardo do Campo, violentamente depredada no fim de semana por desconhecidos, possivelmente alunos arruaceiros do próprio bairro”. (O Estado de S. Paulo, 07/01/1987, p. 7)

A abordagem da imprensa tendia a criminalizar a autoria das depredações e invasões, atribuindo-as aos marginais e arruaceiros. Enquanto isso, pesquisadores da área de educação e profissionais ligados à rede de ensino advertiam que as manifestações de violência contra as instalações escolares eram, muitas vezes, realizadas por jovens excluídos da escola, que, dessa forma, expressavam sua insatisfação por serem impedidos de utilizar as dependências escolares. Ou eram atos de alunos descontentes com o tipo de julgamento escolar sofrido e com o abuso de algumas punições (SPOSITO, 1992). Contra a tendência dos meios de comunicação de apresentar os eventos como algo gratuito e desprovido de racionalidade, as explicações acadêmicas defendiam a tese de que tais manifestações possuíam uma razão de ser, associada ao tipo de inserção da escola em seu meio social e ao seu papel na vida das classes populares.

Supunha-se que a atuação violenta da “comunidade” era uma resposta ao isolamento da escola, à pouca identificação da população em relação a essa

instituição que a tratava de forma autoritária e excludente. A prática dos jovens possuía uma feição coletiva e era vista como uma forma de protesto social⁸.

Assim, Pinto apresenta o resultado de sondagem feita em 1989 pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, mostrando que 54,5% das escolas da região leste sofriam depredações constantes e explica:

“Imaginem um lugar em que não há nada, onde não há espaço para lazer, onde o único equipamento social existente é a escola. E pensem na quadra dessa escola: vazia todos os sábados e domingos com seus portões fechados. É óbvio que encontraremos os portões arrombados, meninos e rapazes pulando o muro. Um belo dia encontram-se todos os muros dessa escola pichados, janelas quebradas etc.” (PINTO, 1992, p. 175).

Na mesma linha, Sarmiento (1987) explica as razões da depredação escolar, referindo-se à uma escola pesquisada em Salvador (BA):

“As agressões praticadas contra a escola, seja por parte dos alunos, seja por parte de outros moradores da comunidade, atestam muito mais que um simples ato de vandalismo ou de irresponsabilidade. Confirmam a suspeita de que por trás de tais atos se escondem sentimentos de animosidade, não só dirigidos contra a escola, mas também contra a sociedade de um modo geral, que força a integração dos segmentos mais oprimidos da população, ao mesmo tempo em que não se preocupa em levantar as barreiras da discriminação racial, econômica, social, que garantem a uma minoria as benesses e privilégios gerados na sociedade.” (SARMENTO, 1987, p. 51).

Em matéria da revista *Nova Escola* aponta-se que:

“Tanto a Fundação Educacional do Distrito Federal como órgãos de ensino de São Paulo e Rio de Janeiro concordam que as escolas acabam sendo agredidas por serem consideradas como algo estranho à comunidade” (SASAKI, 1987, p. 17).

As explicações relacionavam o autoritarismo da instituição não só ao isolamento físico, mas também aos conteúdos curriculares. Vistos como violência

⁸ Nesse contexto, a violência no ambiente escolar e as explicações predominantes acendiam o debate sobre a necessidade de democratizar a escola, necessidade também apontada em relação

simbólica, os conhecimentos veiculados pela escola eram criticados por se distanciarem e até mesmo negarem a experiência cultural dos alunos. A depredação e a agressividade seriam uma reação a essa violência anterior, uma forma de resistência. Nesse sentido, Whitaker afirma:

“Enquanto fazia a pesquisa, o que me desagradava era perceber que os textos utilizados em aula não partiam dos pressupostos da criança, do trabalho do pai da criança, da situação real de trabalho da criança. Tudo permanecia dentro da escola de forma extremamente artificial e, em meu entender, é essa artificialidade que exclui a criança, de maneira simbólica, sem revelar as relações de força que estão em jogo. É isso que faz com que o aluno saia da escola ou continue a freqüentá-la, muitas vezes depredando-a. E é compreensível que depreda uma instituição que o exclui e abandona. (WHITAKER, 1994, p. 32)

Sposito, em outra abordagem, associa as novas práticas de violência urbana à uma “crise do agir coletivo”, expressa nas dificuldades de se constituir um campo de conflito capaz de alavancar lutas de sujeitos coletivos (SPOSITO, 1992). A autora aponta, ainda, que a crise social pode tanto gerar condutas violentas quanto apáticas, razão pela qual seria insuficiente compreendê-las no interior de um quadro demasiadamente sistêmico ou estrutural.

Ainda na década de 80, a produção discente em pós-graduação passou a incorporar a temática através do trabalho pioneiro de Áurea Guimarães. A dissertação investigou a depredação escolar em 15 escolas públicas de Campinas. A pesquisa amplia as possibilidades de compreensão do fenômeno ao introduzir outra face do autoritarismo escolar - o excesso de punição e de vigilância exercidos internamente sobre os alunos. Guimarães supõe que tais dispositivos de controle e disciplina seriam os responsáveis pela forma agressiva com que os alunos se relacionavam com o espaço escolar.

Embora não tenha verificado esta relação - a autora afirma que a depredação estava presente tanto em escolas fortemente rígidas, quanto nas permissivas - nas conclusões, Guimarães reforça o peso negativo do controle e da homogeneização promovidos pela escola, cujo efeito é tornar os jovens passivos, sufocando assim os conflitos. Mesmo que não haja relação direta entre vigilância e depredação, a autora salienta que o mascaramento dos conflitos na escola pode gerar violência (GUIMARÃES, 1984).

A autora aborda a violência da escola também em sua tese, em que analisa, além da depredação, a violência entre os alunos, concluindo que as práticas discentes são atitudes de resistência diante das imposições escolares (GUIMARÃES, 1990).

Embora a produção científica sobre violência escolar fosse incipiente, as menções ao tema em artigos e outros materiais mostravam uma tendência de interpretação da violência, por exemplo, contra o prédio da escola, como um protesto da população. Esta tendência não predominou somente no campo da educação, mas também permeou as análises sociológicas da década de 70 e 80, que focalizaram atos coletivos dirigidos contra bens públicos⁹.

Analisando a produção sociológica sobre crime e violência daquele período, Zaluar faz a seguinte afirmação sobre a visão que se tinha das manifestações populares:

“[...] embora em comparação com o modelo do movimento operário eles não fossem concebidos como inteiramente modernos, haveria uma semente de cidadania neles, na medida em que, por meio deles, a população destituída e oprimida afirmaria alguns de seus direitos básicos de cidadania como moradores da cidade. Tais movimentos eram classificados de pré-políticos por sua insistência

⁹ Os quebra-quebras de ônibus e bondes em 1947 e 1954, na cidade de São Paulo e as greves violentas de operários da construção civil, em 1979, podem ser considerados exemplos dessa violência popular.

nos métodos violentos e destrutivos, inclusive do equipamento urbano que servia a essa população, mas, ao mesmo tempo, a violência popular era entendida como reação legítima ao arbítrio, ou como efeito da desordem instaurada pelo poder ilegítimo do Estado e pelo capitalismo selvagem que nem conseguiam fornecer um bom sistema de transportes urbanos para os trabalhadores.”(ZALUAR, 1995, p. 30)

Os discursos da época eram fortemente marcados pela idéia genérica de que se rebelar contra o instituído e, sobretudo, contra a lei e a ordem vigentes, era um exercício legítimo de contestação e de crítica social, mesmo que houvesse nele um componente de violência. Isto se devia ao fato de que, durante muitos anos, a lei foi tida como a construção de um regime autoritário e repressor que, através dela, visava o controle social e a manutenção da sociedade vigente. É claro que, desse ponto de vista, as atitudes de oposição nos diversos espaços e notadamente nos espaços públicos, como é o caso da escola, tendiam a ser vistas como práticas que traziam uma “semente” de rebelião.

Nesse sentido é que Peralva atribui à ausência de democracia no Brasil uma dúvida e suspeição constante dos indivíduos em relação à lei:

“(...) incumbe hoje ao Estado garantir o respeito a uma lei que precisa ser reconhecida como comum, ao passo que a ausência de democracia havia levado os brasileiros a acreditarem que a lei era uma máscara para a opressão, e que sua transgressão constituía um princípio de liberdade”. (PERALVA, 2000, p. 23)

Nesse caldo de cultura política é que ganhavam sentido as afirmações sobre a dimensão em certa medida positiva das manifestações de violência, já que o sentido da lei e da ordem eram atribuídos à natureza da ditadura militar e não a uma construção social ligada ao bem comum e à cidadania.

No âmbito da produção em sociologia, Zaluar sustenta que a visão sobre a legitimidade da violência gestada nas manifestações populares sofreu abalos quando surgiram os estudos sobre linchamentos e grupos de extermínio, práticas

reconhecidamente populares. Como considerar legítimas as manifestações de protesto da população quanto à ineficiência do serviço público de segurança, quando esse protesto implicava fazer justiça com as próprias mãos?

Assim, parecia se enfraquecer a idéia de que as práticas populares de violência contra o Estado eram, essencialmente, germes de movimentos de protesto político mais amplos. Como explica Zaluar:

“Primeiro, porque não se podia mais considerar essa reação popular ‘pré-política’ como um indício inequívoco de retomada da cidadania. Segundo, porque obrigava a pensar e mencionar o aumento da criminalidade nos grandes centros urbanos, entendida por muitos cientistas sociais como uma preocupação ‘falsa’, inflacionada pelo sensacionalismo da grande imprensa.” (ZALUAR, 1995, p. 32)

Como pudemos observar, as análises sociológicas a respeito da violência popular urbana concatenavam-se àquelas relativas à violência escolar, ambas entendendo as manifestações dirigidas contra os equipamentos públicos como uma forma de protesto social.

“De uma maneira ou de outra, o raciocínio foi durante muito tempo o mesmo: a violência ‘vinda de baixo’ é uma resposta à violência ‘vinda de cima’ e esta é, por sua vez, uma maneira de controlar ou de prevenir a violência que vem de baixo.” (MARTUCCELLI, 1999, p. 158)

Uma tendência interpretativa semelhante foi observada por Debarbieux (2001) nos primeiros trabalhos sobre a violência escolar na França. Segundo o autor, a escassez de dados empíricos juntava-se a uma dificuldade de enxergar para além da dimensão da dominação e da luta de classes, de onde derivava uma compreensão da violência dos jovens como reação, fosse ela conformista (na

visão dos adeptos de Bourdieu) ou emancipatória (na visão dos adeptos de Althusser e de Engels¹⁰).

“A violência dos alunos apareceu como determinada pela violência simbólica da escola e, enquanto tal, não parecia poder ser tratada senão pela mudança global da instituição e da sociedade. No limite, foi concebida como iminentemente revolucionária, lógica de resistência do proletariado face à escola de classe. Elemento de uma teoria global da injustiça social, durante longo tempo raramente produziu trabalhos empíricos.” (DEBARBIEUX, 2001, p. 185)

À medida que as questões de violência urbana foram ficando mais complexas - mudanças no perfil da criminalidade com a escalada dos crimes violentos, expansão das organizações criminosas em moldes empresariais e transnacionais, expansão do narcotráfico, crescimento dos serviços de segurança privada etc - e mais preocupantes em razão de um crescimento real da criminalidade violenta, as explicações foram também se tornando mais complexas¹¹ e ficou clara a necessidade de pesquisas e dados empíricos que pudessem alimentar análises mais consistentes sobre o fenômeno no Brasil.

¹⁰ Nesta vertente destaca-se o trabalho de Georges Sorel, um bom exemplo da legitimidade concedida à violência no contexto da luta de classes:

“A violência proletária, exercida como uma manifestação pura e simples do sentimento de luta de classe, aparece assim como algo belo e heróico. Ela está a serviço dos interesses primordiais da civilização. Talvez não seja o método mais apropriado para obter vantagens materiais imediatas, mas pode salvar o mundo da barbárie.” (SOREL, 1992, p. 110-111)

¹¹ Martuccelli aponta a crise na representação progressista/revolucionária da história como um fator central para que a legitimidade da violência como instrumento da mudança social fosse posta em xeque. Essa crise também teria sido responsável pela diversificação nas análises que deram mais visibilidade ao caráter subjetivo da violência (MARTUCELLI, 1999).

1.3. A complexidade da violência em meio escolar e a busca de novas respostas

Na década de 90 o fenômeno da violência escolar sofreu, a exemplo da criminalidade urbana, importantes transformações qualitativas e quantitativas e consolidou-se como uma das preocupações sociais mais importantes do final do século XX e início do XXI.

Muito embora o registro desse tipo de violência seja bastante precário, notou-se, em geral, um crescimento no número de incidentes violentos envolvendo escolas, tanto nos dados da Secretaria da Educação¹² quanto nas notícias divulgadas pela imprensa escrita e televisiva.

Às depredações e invasões a prédios escolares predominantes na década de 80, somaram-se os casos de bombas caseiras, assaltos, furtos, assassinatos de alunos e professores, brigas entre turmas, ameaças advindas da inserção do narcotráfico no ambiente escolar e ameaças de gangues. Mas uma modalidade que aparece fortemente é a agressão entre alunos. São brigas e atritos que variam no grau da violência física empregada, mas que, pelo alto grau de disseminação nos estabelecimentos de ensino, geram efeitos bastante negativos na ótica das autoridades escolares. A importância desta violência entre pares aparece claramente nos dados da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, que, em 1997, realizou um levantamento nas escolas apontando que as 552 brigas entre alunos foram os incidentes mais numerosos, seguidas pelas 363 ocorrências de depredação (ARAÚJO, 2000).

Além disso, foi ficando cada vez mais visível e dramática a presença de incidentes cotidianos caracterizados por pequenas transgressões à ordem

escolar, denominados "incivilidades" pela literatura francesa (DEBARBIEUX, 1996, 1998; CHARLOT & ÉMIM, 1997; PERALVA, 1997a, 1997b), que podem ser associadas à exacerbação da indisciplina e à presença de uma pequena criminalidade na escola¹³.

As denúncias de violência policial no interior da escola, já presentes no fim dos anos 80, persistiram na década posterior, atingindo maior visibilidade.

Uma das mudanças principais do fenômeno na década de 90 parece ter sido o deslocamento do protagonismo da violência escolar, que teria passado dos grupos externos à escola (ex-alunos, turmas do bairro, população local etc.) para os próprios alunos (SPOSITO, 1998).

A constatação de um envolvimento discente cada vez maior nas práticas de violência dentro da escola colocou novas questões para serem pensadas, já que o protagonista não era mais o excluído, mas alguém para quem a democratização do acesso ao ensino havia chegado. Além disso, como alerta Sposito, não se tratava mais de "[...] atribuir responsabilidade ao outro, o estranho, aquele que está fora da comunidade escolar. As interrogações voltam-se para as práticas dos atores, inscritas no dia-a-dia dos estabelecimentos de ensino" (1998, p. 66).

Outro aspecto novo é que os incidentes passaram a se concentrar no período das aulas e não mais nos finais de semana como na década anterior. Mesmo as depredações e invasões passaram a acontecer também durante o período de funcionamento da escola (ibid.).

Talvez a face mais desafiadora desta violência que se manifesta nas escolas a partir dos anos 90 seja sua dimensão planetária - ela está presente em diversos

¹² O número de invasões registradas, por exemplo, aumentou de 660 em 1984 para 1310 em 1996, segundo a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

países, destacadamente os europeus, e nos Estados Unidos. Neles, a questão mobilizou diversos setores sociais e o Estado passou a financiar numerosas pesquisas e intervenções no campo das políticas públicas.

Até mesmo no Japão têm sido observadas ondas de violência provocadas por estudantes, o que motivou, na década de 1980, a contratação pelo Estado de professores peritos em caratê, judô ou kendô: “O objetivo era pressionar alunos rebeldes que agem sobretudo em gangues, para que as aulas decorressem em paz” (MORITA, 2001, p. 12). Entre 1998 e 2000, ocorreram 22 episódios de extrema violência nas escolas, gerando grande alarme numa sociedade tradicionalmente rígida e regulada como a japonesa (ibid.).

Além disso, trata-se de uma violência iminentemente urbana, o que aponta para a fragilidade da associação entre violência e pobreza já que a vida no campo, embora muito mais pobre, é menos violenta do que a vida nas cidades (PERALVA, 2000), inclusive no que tange à violência escolar¹⁴.

No Brasil, o registro quantitativo do fenômeno ainda é bastante precário e incipiente e, no que tange às políticas públicas, apenas em 1999 se iniciou um movimento do governo federal no sentido de apoiar projetos que fortaleçam a capacidade de negociação dos conflitos e o diálogo entre os diversos atores escolares, através do Programa Paz nas Escolas, no âmbito da Secretaria de Estado de Direitos Humanos.

¹³ Esta terminologia já vem sendo empregada pelas pesquisas brasileiras, sendo um exemplo a dissertação de Laterman (2000) denominada *Violência e incivilidade na escola: nem vítimas, nem culpados*.

¹⁴ Um aspecto a ser ressaltado é que no meio rural, as escolas atendem um menor número de alunos do que nas cidades. Dados de 1994 mostram que aproximadamente 45% das escolas do país têm no máximo 30 alunos, estando concentradas no campo. Estatísticas da Educação Básica no Brasil (site MEC) Esta característica pode estar associada ao menor grau de violência nestas escolas, já que algumas pesquisas demonstram que quanto maior for a escola, mais as possibilidades de que haja violência (CODO, 1999).

Em relação ao estado de São Paulo, há tanto a fragilidade dos métodos de mensuração utilizados pela Secretaria de Educação de São Paulo¹⁵, quanto a inexistência de estatísticas policiais específicas sobre ocorrências dentro do ambiente escolar¹⁶.

Se há problemas quanto aos registros oficiais, limitados pela atuação bastante circunscrita da Polícia Feminina e do GAPE, e pela falta de distinção das violências escolares nos boletins de ocorrência registrados em distritos policiais, há outra questão importante que diz respeito ao montante bastante significativo de transgressões (delituosas ou não) que não contam com nenhum tipo de registro¹⁷.

Trata-se, sobretudo, de transgressões que se manifestam de forma relacional e que só podem ser detectadas no fluxo do cotidiano escolar, sendo às vezes pouco reconhecidas discursivamente pelos atores envolvidos, que parecem desenvolver certa acomodação emocional para enfrentar uma rotina repleta de tensões.

¹⁵ A Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana de São Paulo (COGSP), ligada à Secretaria de Estado da Educação, registra os incidentes de violência escolar da seguinte forma: os diretores preenchem uma ficha mensal sobre os episódios de violência em sua unidade, a qual é enviada à Delegacia de Ensino responsável, que se encarrega de repassar os dados à COGSP. Há, claramente, uma tendência para que os diretores não registrem os episódios de violência de sua escola, e os motivos vão desde o desinteresse por mais uma tarefa burocrática até o temor de que os dados, eventualmente, chamem a atenção da Secretaria da Educação. A grande maioria dos professores desconhece a existência desse tipo de registro, que fica unicamente a cargo da vontade pessoal do(a) diretor(a).

¹⁶ Não há estatísticas policiais sobre violência escolar, que computem as ocorrências registradas nos distritos policiais. Os dados existentes são do Policiamento Feminino nas escolas e os obtidos nas ações do Grupo de Apoio e Proteção à Escola (GAPE), responsável pelo combate ao tráfico de drogas nas unidades escolares. Como o policiamento feminino não é feito em todos os estabelecimentos, e o GAPE age mediante denúncias, deixam de ser registrados os incidentes envolvendo escolas sem policiamento e escolas que não recorrem ao GAPE. Uma parte desses incidentes pode chegar ao distrito policial na forma de Boletim de Ocorrência, que, no entanto, não é registrado nas estatísticas do GAPE e da Polícia Feminina.

¹⁷ Para termos idéia dos problemas de subnotificação dos incidentes na escola, basta observarmos esse problema em relação aos delitos em geral. Em pesquisa de vitimização conduzida pelo Datafolha em conjunto com o Ilanud, em 1997, observou-se que a taxa de notificação para as ofensas criminais abordadas não atinge 50%, com exceção do roubo de carros e motos (ILANUD, 1998).

Os poucos dados quantitativos existentes provêm de fontes diferentes. Pesquisa elaborada pela Universidade de Brasília (UnB) a pedido da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) investigou a questão da segurança escolar, embora este não tenha sido o objeto central da pesquisa, e revelou que 49,2% das escolas públicas no Estado de São Paulo apresentam problemas de roubo e/ou vandalismo.

No que se refere ao conjunto de escolas do país, constatou-se que o tamanho das escolas, medido em número de alunos, está relacionado à ocorrência de violência: enquanto 33,1% das escolas que possuem até 600 alunos sofrem de atos de vandalismo, 67,6% das escolas com mais de 2200 alunos acusam a existência deste problema (CODO, 1999).

A União dos Diretores do Magistério Oficial (UDEMOM) realizou, em 1996, uma pesquisa em escolas da Grande São Paulo. A entidade enviou um formulário pelo correio somente para aquelas escolas que haviam, no ano anterior, respondido pesquisa semelhante. Das 308 escolas consultadas, 67 responderam ao formulário e constatou-se que 55,22% destas escolas sofreram aumento da violência escolar em relação ao ano de 1995. A grande maioria (88,05%) dos diretores das escolas afirmou haver algum tipo de problema em relação à violência e, em 18,22% delas, o problema maior era a depredação nas instalações. Pesquisa mais recente realizada pela mesma entidade em 1998, abrangendo somente escolas do interior do estado, demonstrou que, das 106 unidades cujos diretores responderam o formulário, 57,5% afirmaram ter havido algum episódio de violência no decorrer de 1997. Destas, 23,2% apontaram os furtos em geral como o maior problema, seguidos pelas depredações (22,4%) e brigas em geral (17,6%).

Dados fornecidos pela Secretaria de Segurança Pública de São Paulo mostram que, no período de fevereiro de 1997 à novembro de 1998, intervalo de um ano e nove meses, o programa de segurança escolar do Estado registrou 1.884 ocorrências de averiguação de suspeitos, 883 de retirada de invasores, 448 de desordens, 156 de agressão e 28 ocorrências envolvendo bombas¹⁸. Quanto às armas, foram registrados 25 disparos de arma de fogo e 17 ocorrências de porte ilegal de arma (não é informado o tipo de arma); em relação às drogas, foram registrados 36 portes de entorpecentes. Dados do GAPE atestam que, de janeiro a dezembro de 1998, foram realizadas 480 prisões, sendo 368 com flagrantes, além disso, foram apreendidas 42 armas nas operações e 53,96 kg de maconha, o tipo de droga mais encontrada.

Embora a violência escolar tenha alcançado visibilidade ao longo da década de 90, o ano de 1999 foi particularmente significativo no que diz respeito à cobertura da grande imprensa escrita e televisiva¹⁹.

A partir do episódio de Denver (EUA), em 20 de maio daquele ano, em que dois alunos atiraram contra colegas e professores, matando 13 pessoas, sucederam-se as notícias sobre a existência de violência em escolas públicas das capitais brasileiras, com ênfase nos assassinatos e na posse de armas de fogo e de drogas por alunos.

¹⁸ Os termos utilizados para denominar as ocorrências são muito imprecisos: “desordens” (não é informado o tipo, se são brigas ou brincadeiras entre alunos, se localizam-se dentro ou fora da escola), “agressões” (não sabemos se são físicas, se dirigidas aos policiais pelos alunos, ou se entre alunos ou entre aluno e professor etc), “averiguação de suspeitos” (não sabemos se são alunos ou pessoas externas à escola que perambulam nas redondezas). A imprecisão das ocorrências confunde-se com a imprecisão mesma da atuação policial na escola, que ora age fora da escola, entrada/saída e redondezas, ora no interior do estabelecimento, revistando alunos e tomando para si algumas responsabilidades disciplinares da escola, como a resolução de alguns tipos de conflitos entre alunos, por exemplo.

¹⁹ Outro indicador do salto da violência escolar neste período foi o aumento no número de atos e manifestações públicas contrários à ela. Na cidade de Porto Alegre, elas somaram 10 entre os anos de 1990 e 1998, e saltaram para 86 apenas no ano 2000 (TAVARES, 2001).

Apesar do destaque dado pelos meios de comunicação aos incidentes criminais dentro das escolas, eles são notadamente menos numerosos que outros tipos de violência. Aqueles delitos envolvem questões mais graves de segurança pública, mas nem por isso devem ser vistos como os problemas mais importantes da violência em meio escolar.

Segundo o ILANUD (Instituto Latino-americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente), a imprensa noticiou 24 homicídios em escolas no decorrer de 1999, o que, em relação ao número de alunos da rede estadual e comparado aos índices gerais de homicídio, não é um número alto. Baseado nesse dado o índice de homicídio nas escolas seria de 0,40 por 100.000 alunos, enquanto no país é de 25 homicídios por 100.000 habitantes (ILANUD, 2000).

Várias pesquisas, realizadas em diferentes países, são unânimes em afirmar que na escola ocorrem menos crimes violentos em comparação com outros espaços (BRANCALEONI, 1998; DEBARBIEUX, 1996; DUBET, 1993, MORENO, 1998, KRAMER, 1998, PERALVA, 1997, CHARLOT, 1998) e que, nela, as agressões mais importantes são de natureza relacional, como a agressão entre pares e entre professor e aluno, as extorsões, as ameaças e as incivildades.

Na visão de Dubet (1993), a maioria dos eventos criminais como os assaltos e assassinatos nem mesmo poderiam ser chamados de violência escolar, pois, embora ocorram no estabelecimento, não são nele engendrados, nem tampouco possuem relação com a vida escolar propriamente dita, mas consistem em prolongamentos de condutas delinqüenciais no interior da escola.

"Quando um jovem vem acertar contas no interior do liceu²⁰ e agride um aluno por uma história de bairro, não se pode falar de violência escolar. Quando o carro de um professor é roubado apenas porque estava estacionado ali, ou quando

²⁰ O liceu francês corresponde ao ensino médio brasileiro.

crianças são "assaltadas" no caminho da escola por pessoas que não são da escola e que elas não conhecem, não se trata de violências escolares, pois elas não dizem respeito aos atores enquanto membros da escola." (id., ibid., p. 11)

A análise de Dubet sugere um dado relevante para que se compreenda a construção do objeto de estudo: a lógica da violência em meio escolar é distinta da lógica do crime. Assim, mais importantes do ponto de vista da instituição escolar e de seus agentes são as manifestações que ele chama de a-escolares:

"Trata-se notadamente das brigas entre meninos, dos furtos permanentes e de uma certa dificuldade em aceitar o controle social escolar. Mais do que condutas propriamente perigosas ou delinqüentes, trata-se de comportamentos a-escolares, de uma agitação permanente, de um barulho e de uma febrilidade que parasitam incessantemente a situação escolar e que os professores percebem como uma agressão." (id., ibid., p. 10)

e também as anti-escolares

"Trata-se de violências construídas contra a escola. Elas se dirigem contra o estabelecimento, contra os professores, contra os alunos que "colaboram". São aquelas que aparecem como as mais "perigosas", as que manifestam mais profundamente as dificuldades do sistema educacional." (id., ibid., p. 11)

Nem sempre as violências brutais são aquelas que ameaçam mais profundamente a ordem escolar. A ocorrência de um assassinato pode criar um clima de insegurança e suspeição, mas pouco atinge as regras escolares e as práticas de ensino. Já o barulho constante e as interações agressivas em sala de aula produzem impactos importantes no relacionamento entre alunos e autoridades docentes.

Mas reconhecer algumas especificidades do fenômeno que estamos tratando não implica negligenciar os impactos de outras lógicas (presentes em dinâmicas externas) no modo de organização e funcionamento da escola. Condutas provenientes da criminalidade urbana externa - o tráfico de drogas, por

exemplo - podem desencadear processos escolares internos muito importantes, alterando posturas docentes, processos de aprendizagem e promovendo efeitos nefastos na organização escolar, como mostrou Guimarães (1998) em sua pesquisa pioneira sobre a relação entre as quadrilhas e as galeras com uma unidade escolar do Rio de Janeiro.

A tese da autora mostra que o processo de cercamento da escola pela atividade do narcotráfico e das galeras gera mudanças nas regras, práticas e comportamentos escolares, alterando procedimentos como os horários de entrada e saída, utilização da quadra e proibição de alguns assuntos (como o tema das drogas). A escola passa a obedecer à lógica proveniente do crime organizado e uma manifestação clara disso é o fechamento da unidade nos dias de disputa entre quadrilhas rivais. Situação semelhante foi observada por Rodrigues (1994) ao investigar o cotidiano de uma escola, também no Rio de Janeiro, localizada entre duas favelas, e que sofria fortemente os impactos do narcotráfico. Um destes impactos se revelava na forma como alguns alunos se impunham dentro da escola em relação aos professores e aos colegas. Praticando diversas agressões, os denominados “alunos-xerife” derivavam seu poder da relação mantida com o crime organizado na região.

A produção teórica sobre o tema vem sendo ampliada nos últimos anos, através do aumento no número de teses e dissertações defendidas²¹, e da produção científica de alguns pesquisadores (SPOSITO, 1992, 1998, 2001; SPOSITO & GONÇALVES, 2001; TAVARES, 2001).

²¹ Mesmo que tenha havido um incremento no número de pesquisas, elas ainda representam um universo muito reduzido, pois, entre 1980 e 1998, dos 8.667 trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação em educação em todo país, apenas 8 tematizaram a relação entre violência e escola (SPOSITO, 2000).

Na produção discente, predominam os estudos de caso, de natureza qualitativa, realizados sobretudo em escolas públicas que atendem aos pobres (GUIMARÃES, 1984, 1990; RODRIGUES, 1994; COSTA, 1993; GUIMARÃES, 1998; PAIM, 1997; ARAÚJO, 2000).

De forma geral, as teses e dissertações adotam duas perspectivas: algumas enfatizam os mecanismos intra-escolares de produção da violência (GUIMARÃES, 1984, 1990), outras privilegiam os processos sociais externos (RODRIGUES, 1995; OLIVEIRA, 1995; LIMA, 1994; GUIMARÃES, 1998), com destaque para o narcotráfico e para uma suposta crise de valores que atinge o mundo juvenil. A denúncia da escola, ora como instância autoritária e disciplinadora, ora como espaço pouco atrativo aos jovens, é bastante presente nas análises (CORTI & SPOSITO, 1999)²².

Os estudos de Oliveira (1995) e Camacho (2000) constituem exceções, no que tange ao tipo de estabelecimento investigado. Oliveira (1995) comparou duas unidades, uma pública e outra particular, ambas localizadas em Porto Alegre (RS). Focalizando estudantes de 7ª e 8ª séries, a autora aplicou 236 questionários e realizou observações, verificando que a violência na escola pública é mais explícita, podendo ser diretamente associada a questões sócio-econômicas. Na particular é um fenômeno latente, manifestando-se de formas mais sutis e, por esse motivo, de reconhecimento mais difícil.

Camacho (2000) também realizou estudo comparativo entre uma unidade escolar pública que atende estudantes de classe média e uma unidade particular que atende uma clientela de classe alta, sendo o único estudo que aborda especificamente as classes médias.

²² A tradição representada pelos estudos culturalistas ingleses está ausente nas análises. Mesmo o estudo de Paul Willis, freqüentemente citado, não chega a inspirar teoricamente as pesquisas.

Nos estudos mais recentes de Camacho (2000), Araújo (2000) e Laterman (2000), os dados empíricos ganham destaque, ampliando o conhecimento sobre a magnitude e a tipologia dos incidentes internos à escola. Os jovens passam a ser vistos como atores cujas práticas gozam de relativa autonomia frente à estrutura social, sendo preciso buscar os sentidos de sua ação nos contextos em que ela se inscreve²³.

As pesquisas também conseguem alargar as possibilidades de compreensão teórica, incorporando a literatura francesa e abordando as relações entre os fatores internos e externos na constituição das práticas de violência.

A tese de Camacho (2000), embora empregue dados quantitativos, enfatiza as descrições qualitativas ao apontar as nuances da violência nas duas escolas investigadas.

Na escola de elite, a violência opera através de dispositivos de discriminação entre os próprios alunos, com a conivência dos professores. As diferenças individuais são rapidamente subsumidas a critérios de classificação numa escala de superioridade/inferioridade, com a conseqüente rejeição aos alunos considerados diferentes, sobretudo os gordos, os de óculos, os feios e os desajeitados. O palco principal dessa violência é a sala de aula.

“A obesidade, a baixa estatura, a cor da pele mais escura, e tantos outros desvios dos padrões aceitos socialmente são motivos de discriminação, de exclusão, de auto-isolamento, de sentimento de rejeição, de baixa auto-estima, enfim, de muito sofrimento para os adolescentes.” (CAMACHO, 2001, p. 136)

²³Nestes estudos, a idéia de uma violência juvenil puramente reativa à estrutura social e escolar se enfraquece. Na ótica de Araújo, são “brigas muito mais para mostrar o que eles são capazes de fazer para amedrontar colegas e professores. Não se trata de uma violência escolar no sentido de uma reação à instituição escolar. Os atos de violência servem para demarcar espaços de poder.” (ARAÚJO, p. 156, 2001). Para Camacho, “A falta de alcance da ação socializadora até o ambiente relacional promove brechas que permitem aos alunos a construção de experiências escolares, entre elas, a experiência da violência.” (CAMACHO, 2000, p. 254).

Já na escola pública a violência é mais aberta e física, e se desenrola no pátio, corredores e imediações do estabelecimento. Se na escola particular a agressão se dirige ao diferente, na pública ela parte daqueles que se sentem discriminados, seja pela cor ou pela origem social:

“A intolerância ao diferente é uma das faces do processo que dá origem à violência. Do outro lado pode surgir um outro tipo de conduta: os diferentes, isoladamente ou em grupo (no qual se identificam na diferença), respondem com agressão àqueles que os discriminam. Enquanto no colégio B a experiência da violência nasce, basicamente, da intolerância ao diferente, na escola A, os discriminados pela diferença reagem praticando a violência.” (id., *ibid.*, p. 136)

Na pesquisa de Araújo (2000) realizada numa escola de Belo Horizonte (MG), observou-se que as dinâmicas intra-escolares eram profundamente alteradas por uma violência causada pela diferente proveniência geográfica dos alunos. Aqueles que moravam no bairro mais pobre eram por este motivo discriminados e temidos, mas sua atuação na escola era efetivamente mais violenta. Uma prática muito comum era, depois de um desentendimento, os alunos da vila mais violenta telefonarem da própria escola chamando outros colegas do bairro para ajudarem a “resolver” as pendengas, ou seja, chamar os amigos para brigar na escola na hora da saída.

A escola tornava-se território de disputa entre os moradores de bairros rivais. Por propiciar o encontro entre “diferentes”, o espaço escolar potencializava as rivalidades e a violência.

“(…) por trás de conflitos aparentemente pessoais, existe no plano imaginário um confronto entre a Vila e outros bairros. E a escola, que poderia funcionar como um espaço ‘neutro’, pacificador ou mesmo gerador de convivências pautadas no respeito e na tolerância, acaba se transformando no palco no qual se dramatizam conflitos que transcendem o espaço escolar.” (ARAÚJO, 2000, p. 120)

Laterman (2000) analisou os comportamentos e as percepções de alunos de 5ª a 8ª séries de duas escolas públicas de Florianópolis (SC). Entre os aspectos vistos como desfavoráveis na escola, aparecem sobretudo a desorganização e a falta de respeito. O relacionamento com os professores é visto desfavoravelmente por 62% e 54% deles, respectivamente na escola 1 e 2. Já a relação entre os alunos é vista mais positivamente: 55% apontam que ela é no mínimo boa. Mas o clima da escola como um todo é visto como “caótico”:

“O que mais apareceu como expressão da violência 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, é que estão todos reagindo ao desrespeito do outro.” (id., *ibid.*, p. 122)

A escola, por sua vez, tem dificuldades para lidar com esta situação e, frente a isso, acaba tentando “[...]conter essas incivildades na fronteira do ‘episódio”’.

Uma discussão sobre a importância da escola como geradora e facilitadora das condutas desviantes pode ser encontrada em Van Zanten (2001)²⁴, cuja hipótese é que:

“ (...) é no próprio interior dos estabelecimentos de ensino que, em interação com processos propriamente escolares, se desenvolvem em alguns alunos certas condutas desviantes e, potencialmente delinqüentes.” (id., *ibid.*, p. 25)

Acompanhando salas correspondentes a nossa 6ª e 7ª séries, numa escola francesa de subúrbio, a autora observa a presença, no interior do estabelecimento, de uma “verdadeira aprendizagem da transgressão”, promovida

²⁴ A autora adota o termo transgressão escolar ao invés de violência para marcar sua filiação às pesquisas norte-americanas e britânicas, mas também por considerar que a palavra violência está muito associada a uma situação de alarme social que dificulta seu uso de forma científica.

pela segregação escolar em turmas de fraco desempenho e por práticas pedagógicas pouco capazes de favorecer a integração dos jovens à cultura escolar.

Payet observa que há uma segregação entre as diversas escolas do sistema de ensino francês, que reproduz a lógica da segregação urbana, gerando certa “guetificação” entre os estabelecimentos. Os melhores recursos, sobretudo humanos, são reservados às escolas mais bem situadas na hierarquia oficial.

Também no interior da unidade se opera uma segregação, sexual e étnica, através da hierarquização das classes. Nas más classes, o autor considera que a oposição à escola é uma das maneiras de recuperar a auto-estima por meio da valorização no grupo de pares. Ele observa, ainda, uma distância cultural entre os professores, cada vez mais provenientes das classes médias, e os alunos mais pobres e suas famílias, fonte de conflitos e mal-entendidos (PAYET, 1998a, 1998b).

Em várias pesquisas, a importância do meio social é reconhecida para compreender a violência que se manifesta dentro da escola e alguns autores chegam a defender a ideia de uma “porosidade” dessa última à violência do bairro (DEBARBIEUX, 1996; CARRA & SICOT, 1998). Pesquisas na Espanha vêm mostrando que o comportamento anti-social na escola possui um profundo enraizamento social no bairro (MORENO, 1998).

De forma análoga, Lindström e Campart (1998) mostram que as enquetes realizadas na Suécia freqüentemente associam a violência do bairro à violência na escola, mas advertem que o clima escolar também aparece como uma variável importante e que os dois aspectos não devem ser dissociados, mas vistos de

forma complementar nas explicações sobre a violência nos estabelecimentos de ensino.

Alguns estudos vêm apontando a importância de uma dimensão ainda pouco conhecida do fenômeno: a vitimização. Carrat e Sicot (1998) realizaram uma enquete buscando dimensionar o sentimento de vitimização em escolas francesas observando que a queixa maior incide sobre problemas nos relacionamentos, pois 47,8% reclamam de falta de respeito e 27,7%, de relações destruídas. Os roubos atingiram 23,7% dos alunos e os golpes, 15,6%.

O sexo e a idade são as variáveis mais importantes: os garotos de 12 e 13 anos são os mais vitimizados, mas há sobre-representação também dos estudantes cujos pais são separados. Em geral, as agressões ocorrem dentro da escola, em espaços como corredores, pátio e escadas e, em 26% dos casos, os agressores são alunos da mesma turma. A presença de um sentimento de injustiça causado pela percepção, por parte dos alunos, de que as agressões sofridas não são objeto de atenção, aumenta o sentimento de vitimização e a tendência a declará-lo.

A vitimização no ambiente escolar foi também investigada em pesquisa do Instituto Latino Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente (ILANUD) na cidade de São Paulo. Abrangendo 4 escolas estaduais, 3 particulares e 1.026 alunos, observou-se que, das modalidades de vitimização arroladas e apresentadas no formulário²⁵, a que se mostrou mais freqüente foi o furto de objetos de pequeno valor dentro da escola,

²⁵ São elas: furto de algo de pouco valor, ameaça de agressão (física), pertences danificados, furto de algo valioso, agressão por colega (física), extorsão, agressão por funcionário ou professor (física).

sofrido por 48,1% dos alunos, seguido da ameaça de agressão (36,5%), pertences danificados (33,1%) e agressão por colega (4,6%)²⁶.

Nas questões envolvendo as violações auto-assumidas (“self reported offenses”) observou-se que 25,4% dos alunos afirmaram terem depredado a escola, 1,9% afirmaram ter levado armas de fogo e 8,9%, armas brancas. A presença das armas é dimensionada também pelo contato visual: 14,6% afirmaram ter visto, alguma vez, colegas portando armas de fogo dentro da escola, índice que sobe para 36,1% no que diz respeito às armas brancas (ILANUD, 2000).

Em sondagem nacional sobre as percepções e atitudes dos brasileiros em relação à violência, coordenada por Cardia (1999), observou-se que 29% dos jovens entre 16 e 24 anos sentiram-se agredidos com palavras de baixo calão, mas 17% indicaram a escola como o contexto desta agressão; 12% afirmaram que alguém lhes ofereceu drogas na escola, 5% sentiram necessidade de ir à escola armados e 6% sofreram agressão física naquele espaço. De forma sugestiva, o estudo aponta que todas estas modalidades foram mais ressentidas no ambiente escolar do que no ambiente de trabalho.

Como vimos, a violência em meio escolar se configura como um campo de pesquisa ainda em constituição no Brasil. Embora o tema já esteja sendo incorporado pela produção discente em pós-graduação na área de educação, não há nenhuma pesquisa produzida no âmbito das ciências sociais, no período de 1980 a 1998, considerando as principais instituições de São Paulo, Minas gerais,

²⁶O formulário não circunscreveu o período em que foi sofrida a agressão, perguntando apenas se “alguma vez” havia ocorrido, e, por isso podemos, de um lado, considerar o índice relativamente baixo, mas por outro, a questão delimitou a agressão como algo em que tivesse havido

Rio de Janeiro, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (SPOSITO, 1999). A ausência de pesquisas sobre violência escolar não espanta, considerando a pouca produção científica das ciências sociais como um todo em relação ao tema da educação.

Mesmo considerando os avanços proporcionados pela produção teórica existente, apontamos para duas grandes lacunas: a primeira consiste na escassez de dados de natureza quantitativa, que possam ampliar o leque de questões e de possibilidades a serem exploradas por estudos qualitativos. Faltam, sobretudo, dados que possam dimensionar a experiência de vitimização no ambiente escolar.

A segunda diz respeito ao sujeito investigado. Nem sempre, nas pesquisas, os estudantes merecem uma caracterização mais detida, principalmente no que diz respeito às especificidades de sua faixa etária. Muito embora a maioria dos autores discorra sobre a categoria juventude e alerte para sua heterogeneidade de classe, de gênero, cultural, religiosa e étnica, as outras dimensões, além das duas primeiras, são pouco exploradas.

Falta, ainda, uma problematização sobre as formas diferenciadas de percepção e de experiência com a violência por parte de estudantes do ensino fundamental e do ensino médio, que representam estratos etários distintos.

Apenas uma pesquisa abordou o ensino médio (GUIMARÃES, 1984) enquanto todas as outras se detiveram no ensino fundamental, sendo duas especificamente voltadas para o primeiro segmento, de 1ª a 4ª séries (COSTA, 1993; RODRIGUES, 1994). Em geral, a especificidade do público investigado enquanto crianças, jovens ou adolescentes imersos num ciclo etário, é dissolvida por uma

necessidade de curativo ou de ajuda médica e, nesse sentido, a existência de 47 alunos nessas condições me parece um dado significativo.

abordagem demasiadamente abstrata destas categorias. Nenhum estudo focalizou comparativamente os dois níveis de ensino, e também não foram problematizadas as especificidades de alguns grupos de idade no interior da organização da escola e de sua dinâmica interna.

Julgamos que um conhecimento deste tipo seria fecundo para esclarecer vários aspectos relativos à construção de condutas violentas e transgressoras no ambiente escolar, já que a condição adolescente e juvenil, multifacetada, compreende também a diversidade dos grupos de idade, que se traduzem em percursos diferenciados na progressão escolar. A imersão dos sujeitos num ciclo da vida e num ciclo escolar marca sua identidade e alimenta determinadas formas de construir a sua experiência.

1.4. Procedimentos metodológicos

A pesquisa consistiu em estudo de caso, realizado numa escola estadual que oferece ensino fundamental e médio - aqui chamada ficticiamente de Escola Novo Horizonte - localizada na zona leste do município de São Paulo, região periférica da cidade.

A região leste é freqüentemente apontada como uma região particularmente vulnerável à ocorrência de violência, inclusive nas escolas. Além disso, minha inserção como moradora e durante algum tempo, como professora nessa região, proporcionou-me um conhecimento mais apurado dela e, sobretudo, das escolas lá localizadas.

A escolha da unidade escolar ficou restrita à parte da zona leste que compreende os distritos de Sapopemba, São Rafael e São Mateus. Como os dados oficiais disponíveis não são muito fidedignos, optamos por selecionar algumas escolas e visitá-las a fim de verificar sua pertinência à pesquisa.

Os critérios gerais para a seleção da unidade escolar foram: 1) que a escola não apresentasse um quadro de violência muito dramático e específico, como ocorre no caso de terem sofrido recentemente algum episódio grave como um homicídio, pois essa situação produz um clima de suspeição e insegurança generalizados na unidade, o que, além de dificultar a pesquisa, compõe um quadro muito conjuntural e específico da unidade escolar; 2) que a escola apresentasse, efetivamente, um quadro de violência escolar mais próximo de um número maior de escolas da região. Assim, tentamos evitar que o estudo de caso, já localizado, se tornasse ainda mais restrito e pudesse expressar o que ocorre em outras escolas urbanas.

Nas ligações telefônicas e visitas aos estabelecimentos de ensino, notamos uma apreensão de diretores e diretoras em relação ao tema do estudo, mostrando-se pouco simpáticos a uma pesquisa que poderia identificar e evidenciar debilidades e fragilidades de um espaço que se encontra sob sua responsabilidade.

Em visita à escola Novo Horizonte, pudemos observar que ela apresentava um clima relacional relativamente tenso e, segundo a diretora, um quadro de indisciplina bastante acentuado. Obtivemos prontamente o apoio da pessoa responsável pela administração escolar para realizar a pesquisa e, então, começamos a travar os primeiros contatos com os professores, em reuniões de apresentação da pesquisa durante os HTPC's (Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo). Passamos a assistir algumas aulas, com a concordância prévia dos docentes, a fim de verificar a dinâmica das relações na sala de aula e, através dessa maior aproximação com a escola, pudemos verificar sua pertinência aos critérios de seleção .

Em se tratando de um estudo de caso, achamos adequado buscar a maior aproximação possível com o cotidiano escolar e seus atores, muito embora não tenha havido pretensão de fazer um relato etnográfico.

O estudo foi composto de duas fases metodológicas distintas, mas complementares: a fase quantitativa, que consistiu na aplicação de formulários estruturados²⁷ aos alunos, e qualitativa, em que foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com grupos de alunos²⁸, observações do cotidiano escolar e conversas com professores e funcionários.

²⁷ A versão integral do formulário, que possui 71 questões, consta no Apêndice 1.

²⁸ O roteiro para a entrevista qualitativa realizada com os alunos encontra-se no Apêndice 2.

Realizamos o pré-teste do formulário com um grupo de 7 alunos de 5^a, 6^a e 7^a série da própria escola. Com base no resultado, foram feitas algumas modificações no enunciado de algumas questões e também houve algumas inclusões e exclusões. Mas as mudanças não foram muito grandes pois, no geral, o instrumento se mostrou adequado para coletar as informações desejadas e os alunos não demonstraram dificuldades em compreender e responder às perguntas. O tempo dispendido por eles no preenchimento (cerca de 35 minutos) poderia ser conciliado com a duração regular das aulas.

O universo de pesquisa foi composto de 14 salas de ensino fundamental e 21 salas de ensino médio, cada sala com 30 alunos em média. A escola tinha um total de 1050 estudantes. Foram excluídas desta contagem as salas de 1^a a 4^a séries, pois são compostas exclusivamente de crianças e nosso interesse era exclusivamente pelos adolescentes e jovens. Nossa amostra foi constituída por 27 salas de aula e por 700 alunos²⁹.

O formulário foi aplicado em sala de aula e o método utilizado foi o auto-preenchimento³⁰. Uma das deficiências desse método é a precariedade do registro feito pelos alunos, muitas vezes com rasuras ou mesmo com respostas em branco. Outro problema é a possibilidade de sugestão decorrente do formato estruturado. Há sempre o risco de indução quando oferecemos um conjunto fechado de alternativas, já que o respondente tem, necessariamente, que adequar sua opinião a uma delas.

Mesmo assim, o método de auto-preenchimento apresenta algumas vantagens, que dizem respeito à viabilidade da pesquisa, já que ela não conta

²⁹ A descrição do universo de pesquisa e do plano amostral consta no Apêndice 3.

³⁰ Havia variação no número de alunos presentes nas salas de aula no momento da aplicação. Assim, chegamos a uma média de aproximadamente 27 alunos por sala e eram excluídos por

com orçamento próprio, garantindo um custo e um tempo exeqüíveis. Seria inviável realizar o presente estudo num prazo relativamente curto se a pesquisadora tivesse que abordar individualmente cerca de 800 alunos e entrevistá-los com base em 70 questões.

A aplicação do formulário durou, em média, 35 minutos, ocupando praticamente uma aula inteira cuja duração é de 40. Não tivemos dificuldades em obter licença dos professores para utilizar as aulas, ao contrário, a grande maioria achou positivo o fato de serem liberados das aulas. Em alguns momentos, chegou a ocorrer uma certa disputa quando vários professores solicitavam, ao mesmo tempo, a aplicação do questionário em sua aula. Somente uma professora alegou que a aula solicitada para a aplicação não poderia ser cedida porque os alunos estavam atrasados em relação a outras turmas.

No momento da aplicação dos questionários, eu já havia realizado as observações em sala de aula, o que me tornou mais conhecida dos alunos e me familiarizou com o clima que eu encontraria no momento de aplicação. Por isso, fui para as salas de aula um pouco apreensiva pois, já tendo testemunhado o clima tenso e as atitudes hostis entre estudantes e professores, esperava que os alunos me identificassem negativamente como mais uma autoridade escolar. Além disso, temia uma possível resistência deles em relação ao preenchimento do formulário, relativamente extenso.

As coisas foram melhores do que eu esperava. Apesar da demora no preenchimento, que implicava um árduo trabalho de leitura e reflexão, e que foi alvo de reclamação de alguns alunos, a grande maioria parece ter se empolgado com a experiência, principalmente porque podiam expressar suas opiniões sobre

vários aspectos da escola e dos professores e porque a violência se revelou um de seus assuntos prediletos.

O relacionamento com os estudantes também mostrou-se agradável e respeitoso, sem que tenha havido uma identificação negativa minha com as autoridades. Os jovens me viam e me tratavam como uma figura “neutra”, que não participava das estruturas de poder internas à escola e cujo maior interesse era ouvi-los.

Antes da aplicação, expliquei a pesquisa aos estudantes e informei as regras de nossa atividade. Após a leitura da questão e das alternativas por parte da pesquisadora, eles deviam responder e, então, esperar a leitura da próxima questão, estabelecendo um ritmo uniforme no preenchimento. Quando entregavam o questionário preenchido, eu verificava se havia problemas como a escolha de mais de uma alternativa ou questões em branco e, nesses casos, devolvia ao respondente solicitando as correções.

Em geral, houve pouco questionamento dos alunos quanto aos objetivos da pesquisa e do formulário que deviam responder; alguns poucos perguntaram para que serviria a pesquisa, se iria melhorar a escola, ou se eu pertencia à Delegacia de Ensino.

Seria muito ingênuo sugerir aos sujeitos que a pesquisa iria transformar ou melhorar a escola, mas procurei mostrar a importância de um melhor conhecimento dos problemas existentes e da opinião de todos os envolvidos para que mudanças possam ser encaminhadas, não pela pesquisadora, mas pelos próprios atores escolares. As maiores dificuldades dos alunos era responder os “por que’s” do questionário. As perguntas que despertaram maior interesse foram aquelas relacionadas à opinião sobre a escola, os alunos e os professores; nesse

momento, criava-se um clima de excitação e, conseqüentemente, de maior desordem, pois alguns alunos expressavam-se em voz alta. A tendência em comentar com o colega sua resposta era inevitável, mas foi possível contornar a situação pedindo silêncio e explicando que não deveriam comunicar sua opinião para não influenciar os outros.

Foi muito gratificante perceber o envolvimento dos estudantes com o conteúdo do questionário, seu interesse em discutir e opinar. Foi um momento de reflexão sobre os problemas da escola, uma forma de ser ouvido, mas também de prazer pela realização de uma atividade diferenciada.

Os comentários, às vezes, tomavam forma de brincadeiras, risadas e piadas, principalmente na questão que envolvia a percepção de práticas de racismo (“Alguém já xingou você por causa da cor da sua pele?”), onde as vítimas eram os alunos negros, que chegavam a promover as gozações.

Na questão em que o aluno deveria informar seu pertencimento étnico (as alternativas eram: branco, negro, pardo, outros), a dificuldade foi grande e muitos alunos que, na minha concepção são negros, se identificaram como “morenos” ou “pardos”. De maneira geral, os estudantes demonstraram dificuldade para se identificar, pois não sabiam o significado de ser negro, pardo ou mulato; mostrando-se mais familiarizados com a categoria “moreno”. Estas dificuldades refletem a complexidade que envolve a identidade étnica no Brasil e um imaginário em que se diluíram as fronteiras entre o branco e o mulato, ao mesmo tempo em que se constituíram diferenças polares entre “ser negro” e “ser branco”. Há uma grande opacidade da questão da afro-descendência no Brasil, vinculada a uma herança escravocrata cujos efeitos se fazem sentir na frágil construção da identidade étnica no país.

As entrevistas qualitativas foram realizadas numa fase posterior à aplicação dos formulários. Foram formados grupos de cinco alunos por entrevista, cada um deles relativo a uma série, somando um total de 7 entrevistas (5^a, 6^a, 7^a, 8^a séries e 1^o, 2^o, 3^o colegiais) envolvendo 35 alunos.

Para identificar os participantes das entrevistas, foi pedido aos estudantes, na ocasião do preenchimento do formulário, que anotassem seu nome e série caso tivessem interesse em participar de uma entrevista posterior.

Primeiro foi realizado um sorteio das turmas, pois achamos que reunir um grupo de alunos da mesma sala, que já se conhecem, deixaria os jovens mais à vontade e mais soltos para falar. Uma vez identificadas as turmas, foi feito um levantamento dos alunos que gostariam de ser entrevistados e realizado um segundo sorteio, chegando-se então ao grupo de cinco estudantes.

Vale lembrar que as turmas que participaram das entrevistas foram sorteadas dentre aquelas que fizeram parte da amostra da fase quantitativa, tendo restado uma minoria de turmas que não preencheu questionário nem participou das entrevistas.

A duração das entrevistas foi, em média, de 40 minutos, e houve bastante variação quanto ao grau de aprofundamento e à consistência das informações e do diálogo estabelecido. A entrevista com a turma de 5^a série foi especialmente difícil, pois houve muita dificuldade por parte dos alunos de falar sobre o que era solicitado. Mesmo tentando abordar outros temas, flexibilizando o roteiro, os alunos falavam muito pouco e achamos melhor realizar outra entrevista na 7^a série, para substituir aquela realizada na 5^a série.

Capítulo 2

Os contextos

2.1. A Vila Travessia

A vila em que está localizada a escola, aqui chamada ficticiamente de Vila Travessia, pertence ao Distrito de Sapopemba, zona leste do município de São Paulo. Trata-se de uma região pobre, com índices bastante baixos de qualidade de vida.

As únicas fontes de dados sobre os distritos da cidade são o Mapa da exclusão/2000 e o Mapa de Risco da Violência, que trabalham com dados secundários de instituições de pesquisa e órgãos públicos, fornecendo uma visão interdistrital comparativa, através dos índices de exclusão social, no caso do primeiro, e das notas socioeconômicas e taxas de homicídio, no caso do segundo.

De acordo com o Mapa de Risco, dos 96 distritos existentes em São Paulo, o de Sapopemba é o mais populoso, com uma estimativa de 268.076 habitantes para 1995, o que contrasta com a 25ª posição que esse distrito ocupa em termos de área territorial, que perfaz 12,5 km².

Sapopemba está dividido em 55 bairros, cada um deles formado por um território médio de 0,25km². A população de 0 a 18 anos responde por 37,46% do total, enquanto as pessoas com 70 anos ou mais representam apenas 2,17%. Para termos uma idéia comparativa, o Jardim Paulista, distrito da parte central da cidade, possui 10,29% da população nessa faixa etária (PUC, 2000).

Quanto ao serviço público de saúde, o distrito apresenta um *déficit* de atendimento de 140.000 pessoas, segundo dados de 1999. Em relação à oferta pública de educação infantil, há carência de 2.999 vagas, número que salta para

20.383 no que concerne ao *déficit* no número de vagas em creches municipais, o que mostra as dificuldades que as mulheres enfrentam para trabalhar, sem ter onde deixar seus filhos.

Dentre os 96 distritos, Sapopemba é o 15º pior no que diz respeito à renda familiar média e o 20º pior em desenvolvimento humano global, que reúne índices de exclusão social quanto às variáveis de longevidade, instrução do chefe de família, homicídio geral e anos potenciais de vida perdidos.

O Mapa de risco da violência mostra que, em 1995, Sapopemba ocupou o 22º lugar no ranking dos homicídios com uma taxa de 54,46 óbitos por 100.000 habitantes, enquanto a média da cidade de São Paulo ficou em 42,59³¹. A zona leste foi ainda apontada em 1º lugar como região de origem dos jovens encaminhados à Unidade de Atendimento Inicial da Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor de São Paulo (FEBEM/SP-UAI), com destaque para os distritos de Guaianazes, Itaquera e Sapopemba (ILANUD, 2001).

O cenário da Vila Travessia se assemelha a outros da periferia: poucas áreas verdes, ausência de parques públicos e de equipamentos de lazer. As poucas praças, espalhadas por alguns bairros, ressentem-se com a erosão do solo, com a sujeira depositada e com a ausência de manutenção.

As escolas públicas aparecem no espaço da periferia exibindo seus muros pichados, prédios visivelmente desgastados, embora surja isoladamente uma ou outra escola com aspecto mais preservado, com pintura nova ou grafite³² nas paredes.

³¹ Vale salientar que dados da Fundação Seade relativos à 1999 mostram um aumento nas mortes por homicídio tanto na capital paulista, que alcançou uma média de 66,9 óbitos por 100.000 habitantes, quanto no distrito de Sapopemba, que alcançou a faixa mais elevada de 60 óbitos ou mais por 100.000 (MAIA, 1999).

³² O grafite consiste numa forma de expressão artística ligada à cultura hip hop, típica dos jovens pobres das periferias, e cuja estética tem sido cada vez mais disseminada. Os grafites são pinturas e registros gráficos geralmente impressos nos muros da cidade.

Os bares e botecos, um tipo de estabelecimento comercial de grande presença nas periferias, são freqüentados por muitos homens desempregados e aposentados e, em menor medida, por jovens. São espaços importantes para a construção do tipo de sociabilidade predominante nas regiões mais pobres. É lá que se dá o consumo de bebidas alcoólicas em larga escala e são desencadeadas muitas brigas, às vezes em consequência da própria bebida e por motivos fúteis, que até acabam tendo desfechos fatais. Os bares são também locais de encontro, onde os homens se reúnem para conversar sobre assuntos variados, para dividir experiências e “esquecer” dos problemas da vida.

Durante todo o dia, podem-se ver jovens e crianças nas ruas brincando, jogando bola, conversando, andando, jogando nas máquinas eletrônicas dos “games” ou dos bares e padarias. O período das aulas retira temporariamente as crianças e jovens do espaço da rua, mas a ela retornam logo que finda o horário escolar.

Embora a rua seja um espaço rico de vivências, as crianças e jovens parecem estar a ela condenados, pela falta total de alternativas. A presença do poder público nesse sentido é muito precária não havendo no bairro nenhum programa dirigido à juventude.

Faltam outros espaços, além da escola, que possam dar apoio a esse momento especial do percurso etário, em que os jovens vivenciam inúmeros conflitos, especialmente agudos aos pobres, que se encontram mais vulneráveis aos apelos da pequena criminalidade e do tráfico de drogas (a inserção de jovens cada vez mais novos em roubos de carro e tráfico de drogas é crescente) e possuem menos condições materiais, sociais e afetivas de resistir a tais apelos, se comparados aos jovens de classe média e alta.

No que diz respeito ao processo de ocupação e urbanização da Vila Travessia, os únicos registros são as notícias de jornais, arquivadas pela Igreja católica local. As reportagens abordam sobretudo as lutas dos movimentos sociais.

Em entrevista realizada com uma das mais antigas moradoras da Vila, participante ativa das reivindicações e da organização dos movimentos sociais no bairro, obtivemos a informação de que a Vila Travessia foi alvo de duas espécies de ocupação: numa porção, através da aquisição de pequenos lotes de propriedade particular e, na outra porção, através da ocupação de terrenos da prefeitura, com a construção de barracos. Nesse segundo processo, formou-se a atual favela da Vila Travessia, sendo que boa parte das habitações já são em alvenaria.

Somente a partir da segunda metade da década de 60 é que se pode falar num povoamento mais denso da Vila. O primeiro item obtido, relativo à infraestrutura, foi a linha de ônibus, que chegou por volta de 1966. Depois, instalou-se a energia elétrica e o fornecimento de água, ainda no fim da década de 60. As reivindicações e lutas pelos demais equipamentos para serviços de saúde, educação e pavimentação de ruas, foram articuladas pela comunidade da igreja católica local, que então já se organizava para reunir e discutir com os moradores as necessidades do bairro. Assim, como ocorreu em tantos outros bairros periféricos, as conquistas foram fruto da luta e da organização dos moradores.

No início da década de 70 a população conquistou o Posto de Saúde, que funciona até hoje; o asfalto veio por volta de 1975, por causa da pressão sobre a prefeitura e, somente no início da década de 80, chegou a escola pública

estadual. Atualmente, os bairros interligados contam com três escolas públicas, mas há somente uma na Vila Travessia.

O que mais chama a atenção na Vila é a absoluta falta de espaços de lazer: não há sequer uma pracinha ou um campo de futebol, equipamentos freqüentemente encontrados mesmo em regiões muito pobres. Para além da rua e da escola, os espaços de sociabilidade e convivência são as igrejas, com destaque para o grande número de templos evangélicos.

A região é muito atingida pelo tráfico de drogas e as imediações da favela são territórios de tensão e medo freqüente para os moradores. Os tiroteios são quase diários, e as atividades de negociação e venda podem ser vistas à luz do dia, nas ruas próximas³³.

Segundo alguns relatos, muitas crianças e jovens do bairro são aliciados pelos traficantes para atividades como empacotamento e distribuição de drogas, que rendem numa semana os vencimentos de um mês de trabalho regular, em ocupações como office-boy ou balconista.

Embora as pessoas evitem falar no assunto, principalmente quando a conversa se dá no próprio bairro, elas relatam casos dessa transição do pré-adolescente e do jovem à carreira do tráfico. A atração parece se dar principalmente pela obtenção de dinheiro fácil e rápido, além do fascínio provocado pelas armas de fogo, pelo poder e prestígio que proporcionam.

Esta entrada do jovem nas carreiras delinqüenciais ligadas ao narcotráfico foi fartamente estudada por Zaluar no Rio de Janeiro e as entrevistas realizadas

³³ Em noticiário televisivo veiculado em fins do mês de abril de 2001, informou-se que o padre da Vila Travessia, muito envolvido com as questões sociais, foi agredido por um policial numa incursão feita pela polícia na favela da Vila, em busca de traficantes. O padre, sempre atento à ação da polícia na região, foi até o local para obter informações do ocorrido e verificar se os jovens e a população da favela estavam sofrendo maus tratos, quando foi agredido com um soco pelo policial. Na mesma reportagem, uma representante do CEDECA (Centro de Defesa da Criança e

pela autora mostraram que o fascínio das armas, do tóxico, dos bens de consumo e da figura quase heróica do chefe do tráfico são as motivações mais comuns para a entrada nas atividades do tráfico. Mas é preciso considerar que estes valores só podem existir num ambiente em que a força física e armada se tornam práticas cotidianas. O ingresso se dá cada vez mais cedo- os traficantes desenvolvem estratégias de cooptação em relação aos menores, considerados mais controláveis e ágeis, além de serem criminalmente inimputáveis. O envolvimento crescente dos mais novos também se deve às prisões constantes dos chefes do narcotráfico, que precisam ser substituídos (ZALUAR, 1994a, 1994b).

A presença do crime organizado na comunidade generaliza não só o sentimento de medo, como também o perigo de que as pessoas queridas, os filhos, amigos, etc. tornem-se bandidos e sejam condenados a uma morte precoce.

do Adolescente) denunciou que a polícia freqüentemente invade a favela da Vila Travessia e os barracos, rasgando documentos de trabalhadores e usando métodos violentos.

2.2. A Escola Novo Horizonte

A escola estadual Novo Horizonte foi criada em 1982, atendendo inicialmente à forte demanda da população por ensino de 1º grau e, posteriormente, ampliou seu atendimento para o 2º grau. Atualmente a unidade escolar oferece ensino de CBI (Ciclo Básico Inicial, antiga 1ª série primária) à 8ª séries do ensino fundamental e 1ª à 3ª séries do ensino médio.

Enquanto a reestruturação, conduzida em 1996 pela Secretaria Estadual de Educação, separou os públicos escolares por níveis de ensino destinando algumas unidades ao atendimento exclusivo do ensino médio e outras ao ensino fundamental, a escola Novo Horizonte não sofreu mudanças e continuou a atender todas as séries, atendendo por isso um público muito heterogêneo³⁴.

Quanto aos aspectos físicos, a escola está disposta em dois blocos, interligados por um pátio central, coberto. Além das dependências administrativas e da sala dos professores coordenadores há uma sala de vídeo, uma quadra descoberta, uma sala reservada para biblioteca, uma cantina e dezesseis salas de aula. Pode-se considerá-la uma escola de porte médio, pois atende cerca de mil e oitocentos alunos³⁵, enquanto outras escolas estaduais têm menos de mil ou mais de dois mil alunos.

³⁴ A não-reestruturação foi resultado das reivindicações da população, que alegou a inexistência de escolas de ensino médio na região, capazes de atender à demanda.

³⁵ Destes, 400 são do 1º ciclo do ensino fundamental (CBI- Ciclo Básico Inicial, CBC- Ciclo Básico Continuidade, 3ª e 4ª séries) e o restante do 2º ciclo e do ensino médio. Quanto a estes dois últimos, a escola iniciou o ano de 1999 com 1385 alunos, mas já no 1º semestre esse número tinha decrescido para menos de 1000 em função do alto número de afastamentos por abandono e por transferência.

Há constante circulação de estudantes, pois a unidade está organizada em salas ambientes³⁶. Dada a diversidade etária da clientela, composta por crianças e jovens, os usos do espaço se dão diferentemente.

Na parte da manhã, a escola é tomada pelas crianças de 1ª à 4ª série e, em menor quantidade, pelos adolescentes de 8ª série e 1º colegial. O que prevalece no turno matutino é um clima de interação infantil, visível nas brincadeiras do pátio e também em alguns rituais como as filas e as músicas. O clima relacional é relativamente tranquilo, embora também ocorram nos intervalos as 'brincadeiras de mão' entre os estudantes, nos corredores, nas escadas e no pátio.

No período da tarde funcionam as turmas de 5ª, 6ª e 7ª séries, além de duas de 1º colegial, o que implica a presença maciça dos adolescentes mais novos. O ambiente é de muito barulho, agitação, brincadeiras e interação física nos corredores e pátio. Nos intervalos, os ruídos, gritos e as 'brincadeiras' geram um cenário quase caótico e passar pelo pátio sem sofrer nenhum empurrão não é tarefa fácil. Em parte, o ambiente caótico é gerado pela superlotação do espaço, que não comporta tantos adolescentes juntos ao mesmo tempo.

O ambiente relacional nas salas de aula varia entre as diversas turmas, mas em geral há muito barulho e a cada nova aula é preciso esperar vários minutos até que o grupo se acomode em suas carteiras e permita o início das atividades. Nesse sentido, o fato de os alunos se deslocarem de sala em sala dificulta um melhor aproveitamento do tempo escolar. Assim, boa parte das aulas é dedicada à criação das condições que permitam seu desenrolar. Além disso, o trânsito de grande número de alunos pelos estreitos corredores gera desconforto e propicia

³⁶ Nesse sistema, os alunos é que mudam de sala a cada aula, não os professores. Cada disciplina (matemática, português etc) possui uma ou mais salas fixas, onde são guardados os materiais didáticos e onde o professor especialista permanece recebendo os alunos.

interações corpo-a-corpo mais diretas, que, às vezes, tomam a forma de violência física, mesmo que isso geralmente se dê na forma de 'brincadeiras de mão'.

No período noturno, entram em cena os jovens, boa parte deles trabalhadores e cuja faixa etária é mais avançada em relação aos do período vespertino. O clima à noite é das conversas nos corredores, dos pequenos grupos fumando cigarro, dos casais de namorados. O espaço escolar parece mais calmo, o barulho já não é tão excessivo e o ambiente parece mais amigável. No entanto, à noite há menor presença da escola como instituição, tanto pela ausência da diretora titular como pela ausência de qualquer rito ou símbolo que fortaleça a identidade escolar e de estudante.

Nos três períodos, mas sobretudo à tarde e à noite, os intervalos são os momentos em que vários alunos tentam fugir da escola. Os portões internos são trancados, pois, segundo a direção e a inspetora, caso contrário os alunos debandariam. É muito freqüente que os estudantes tentem aproveitar o momento em que algum professor chega e abre o portão para burlarem o controle, mas geralmente não conseguem êxito.

Principalmente entre os alunos da tarde, essas tentativas assumem uma conotação lúdica, divertida. Driblar o controle da escola e enganar a inspetora são tentativas engraçadas não só para os que as fazem, mas para todo o grupo de pares que fica acompanhando a façanha e se divertindo.

O ambiente físico da escola é precário: paredes externas sem pintura, pichações nas salas de aula, pátio, banheiros, falta de manutenção e escassez de carteiras. As salas ambientes não dispõem de materiais didáticos.

O quadro docente, em 1999, era formado por 38 professores especialistas dedicados ao 2º ciclo do ensino fundamental (5ª à 8ª séries) e ao ensino médio,

17 professores polivalentes dedicados ao 1º ciclo do fundamental (1ª à 4ª séries), e 1 estagiária.

Antes de analisar os dados de rendimento escolar, é preciso tecer algumas considerações sobre a atual política educacional no estado de São Paulo. Em 1998, foi implantado em todo o estado o regime de progressão continuada no ensino fundamental, instituído pela Deliberação CEE 9/97. A nova legislação impossibilita a reprovação do final de ano por rendimento escolar. Os estudantes só podem ser retidos por freqüência em todas as séries, e por rendimento nas séries finais dos ciclos (4ª e 8ª séries). Em novos moldes, a avaliação passa a ser continuada e relativa à aprendizagem do aluno “[...] o qual deve ser objeto de recuperação continuada e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo.” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1998).

Para se ter noção da magnitude das mudanças trazidas por essa política basta comparar o índice de 0,6% de reprovação encontrado na escola em 1999 com o de 1992, quando a taxa média de repetência no país para a 1ª série do então 2º grau foi de 42% (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO).

Conhecida pelos professores como uma política de “promoção automática”, ela visa diminuir a situação de fracasso escolar, a multirepetência e as distorções idade/série, diminuindo conseqüentemente a evasão escolar a partir de diferentes medidas, reunidas sob a denominação de “políticas de correção de fluxo”. Estas ações têm sido implementadas pelas secretarias estaduais de todo o país visando sobretudo corrigir a elevada defasagem idade/série. No entanto, como alertam alguns analistas, mecanismos paralelos ao sistema regular de ensino como os programas de aceleração e os cursos de férias são de natureza

compensatória e pouco atingem os fatores que produzem a defasagem idade/série. Do mesmo modo, a implantação apressada dos ciclos escolares com progressão continuada pode melhorar a produtividade do sistema mas não garante a melhoria da qualidade de ensino (HADDAD, 1998).

Enquanto a Secretaria justifica suas medidas com argumentos filosófico-pedagógicos, cujo pilar central é a necessidade de acabar com a exclusão escolar que se opera a partir da reprovação, os professores argumentam que as medidas, na prática, precarizam ainda mais a qualidade da escola pública ao promover automaticamente alunos que não dominam habilidades e conhecimentos mínimos. Além disso, ressentem-se com os impactos dessa nova realidade na sua autoridade profissional, pois eles já não têm mais o poder de atribuir notas capazes de aprovar ou reprovar os alunos.

O assunto é muito polêmico³⁷ e, embora não tenhamos investigado sistematicamente a opinião dos alunos frente a essa nova situação, vale a pena citar alguns relatos:

“Eu lembro que antigamente não tinha essa história de passar direto. Não era essa bagunça porque, vamos supor que aquele aluno fosse relaxado, bagunçasse o primeiro semestre. No segundo semestre ele ia pensar ‘pô, primeiro semestre eu baguncei, agora eu vou recuperar’, mas não, agora o aluno tem aquela mentalidade ‘vou zoar, zoar e chega no final do ano tem um trabalhinho de compensação de ausência, coisa fácil’. Pô, o aluno sabe que vai passar, não tem mais aquelas provas, os seminários, aquela coisa gostosa de fazer um trabalho. Agora é essa monotonia aí de copiar, pegar um texto e fazer as questões - é super chato.” (Pedro, 1º ano, noite)

“O aluno freqüenta a escola o ano inteiro chega no final do ano ele passa, e o outro que não vem pra escola também passa.” (Silmara, 1º ano, noite)

³⁷ Sposito salienta que as mudanças da política educacional atingem a base do sistema de ensino de formas diferenciadas, encontrando níveis distintos de aceitação e de resistência por parte dos professores, principais responsáveis por colocá-las em prática (SPOSITO, 2001).

A tabela abaixo traz informações sobre a movimentação escolar dos estudantes no intervalo de tempo que vai de 1994 a 2000. Os dados mostram claramente que o problema da evasão está longe de ser capítulo encerrado na história do sistema de ensino paulista.

Tabela 2.1- Taxa de movimentação no Ensino Fundamental³⁸ - Escola Novo Horizonte

Taxa de movimentação/ano	Promoção	Retenção	Evasão
CBI à 8ª série			
1994	66.8	24.2	9
1995	73	23.2	3.8
1996	71.8	13.3	14.9
1997	96.1	0	3.9
1998	94.4	3	2.5
5ª à 8ª série			
1999	87,6	0,5	11,9
2000	88,4	3,1	8,4

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Tomando como base os indicadores de 1998 para a rede estadual de ensino fundamental na cidade de São Paulo, verificamos um índice de aprovação de 93,4%, ao lado de 4,4% de evasão e 2,2% de reprovação, dados muito próximos àqueles encontrados na escola Novo Horizonte no mesmo ano (ver tabela acima), considerando o mesmo nível de ensino. Assim, a escola investigada parece corresponder ao perfil médio das escolas estaduais no que tange aos índices de rendimento dos alunos.

No ensino médio o problema da evasão se acentua ainda mais, sobretudo porque, ao longo dos anos, não há tendências contínuas de diminuição deste

³⁸Até 1998, os dados foram coletados no site da Secretaria de Educação e trazem a média dos resultados obtidos no ensino fundamental como um todo, sem levar em conta as diferenças entre 1º ciclo (CBI, CBC, 3ª e 4ª séries) e 2º ciclo (5ª, 6ª, 7ª e 8ª). Já os dados relativos a 1999 e 2000 foram obtidos na própria escola e dizem respeito apenas ao 2º ciclo. Por isso observamos um aumento nas taxas de evasão em 1999 e 2000, já que o 2º ciclo do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) tem maiores problemas de evasão do que as quatro primeiras séries do 1º ciclo. Foram considerados na categoria evasão os afastamentos por abandono e excluídos os afastamentos por transferência.

índice, muito embora haja um brusco declínio nas taxas de reprovação a partir de 1997.

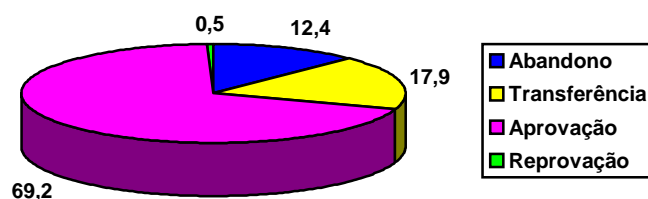
Tabela 2.2- Taxa de movimentação no Ensino Médio³⁹ - Escola Novo Horizonte

Taxa de movimentação/ano	Promoção	Retenção	Evasão
1994	52,4	17,4	30,1
1995	60,4	23,1	16,6
1996	63,5	15,6	21
1997	88,8	0,4	10,8
1998	83,6	0,8	15,6
1999	82,4	0,5	17
2000	83,2	0,6	16,2

Os índices de movimentação escolar, em 1999, na Escola Novo Horizonte, ano em que foi realizada a pesquisa empírica, apontaram uma grande flutuação no número de alunos no decorrer do ano letivo, pois houve 172 afastamentos por abandono e 248 por transferência. Considerando as transferências, teremos para o ano de 1999, na escola Novo Horizonte, uma flutuação da ordem de 30% da população estudantil de 5^a à 8^a série e de 30,5% da população do ensino médio. Dos alunos que ficaram na escola, quase todos foram aprovados, tendo havido um índice de reprovação irrisório de 0,6%, que diz respeito a apenas 6 alunos.

³⁹ Assim como na tabela anterior, os dados até 1998 foram coletados no site da Secretaria de Educação e os relativos a 1999 e 2000 foram obtidos na escola.

Gráfico 2.1- Movimentação e rendimento escolar em 1999 (%)



O alto índice de aprovação já é um efeito visível da política educacional da Secretaria de Estado da Educação mencionada. Mas, se é tão fácil “passar de ano”, cabe perguntar porque os alunos continuam a abandonar a escola. A situação da escola Novo Horizonte indica que os motivos do abandono parecem ser mais amplos e complexos do que a experiência de reprovação.

A escola não possui grêmio estudantil e não apresenta envolvimento com projetos, sejam eles oficiais ou de iniciativa local. As ações de sensibilização da clientela se resumem a algumas atividades extra-curriculares, em geral, passeios de entretenimento. As duas únicas instâncias decisórias além da direção são o Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres (APM). Trata-se de uma unidade de gestão centralizada, de estrutura administrativa tradicional e, embora esteja adequada formalmente às diretrizes contidas na LDB⁴⁰ possuindo os fóruns previstos na legislação, mostra pouca permeabilidade às idéias de democratização da gestão escolar e de garantia de maior participação na tomada de decisões na escola, noções cada vez mais difundidas por organizações

⁴⁰ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 14 diz que:

“Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.” (LDB, 1996)

governamentais e não-governamentais como uma diretriz político pedagógica necessária frente aos avanços da sociedade democrática⁴¹.

O regimento da escola estabelece, em termos gerais, alguns direitos e deveres dos alunos, indicando punições para as infrações. Em casos de desrespeito, indisciplina ou infrações leves, o estudante recebe advertência oral e escrita. Se acumular três advertências por escrito, ele pode ser suspenso e, em casos graves, a suspensão pode chegar a seis dias ou pode ser aplicada a penalidade máxima, que consiste na transferência compulsória, mais conhecida como expulsão. Nesse caso, o Conselho de Escola, que tem caráter deliberativo, deve ser convocado e tomar a decisão final.

No entanto, as regras relativas aos direitos, deveres e sanções não são objeto de discussão e reflexão dos estudantes, ficando restritos à formalidade do regimento. Trata-se ainda de regras demasiadamente gerais, que não explicitam o que está sendo considerado como infração grave ou leve e, no cotidiano da escola, as coisas passam a ser resolvidas caso a caso, sem que haja clareza sobre as medidas mais adequadas para cada situação.

A inspetora de alunos é a responsável mais direta pela disciplina dos estudantes fora da sala de aula. É ela quem providencia o encaminhamento dos estudantes à direção, que cobra o uso da camiseta branca como uniforme, que interfere nas brigas entre alunos etc., sendo, assim, alguém que possui um grande conhecimento sobre a dinâmica relacional dos jovens e até mesmo sobre a convivência deles com os professores na sala de aula.

“Controlo ausência de professor, coloco os alunos na sala de aula, controlo indisciplina de alunos na hora do intervalo, indisciplina de aluno às vezes na sala, se o aluno passa mal a gente tem que providenciar um curativo, ou encaminhá-lo a um hospital, ou até mesmo levar para casa.” (inspetora)

⁴¹ As relações entre educação escolar e democracia são amplamente analisadas por Ghanem (2000).

Na Escola Novo Horizonte, a inspetora responsável pelo turno da manhã e da tarde é muito ativa no que diz respeito ao controle dos alunos, o que não impede que, em momentos de intervalo ou de troca de sala, haja muita confusão e tentativas freqüentes de abandonar a escola por parte dos estudantes.

Na ótica da inspetora, sua postura ofensiva e destemida no tratamento com os alunos tem a ver com o bom cumprimento do seu dever e com a necessidade de não demonstrar insegurança:

“Antes eu tinha muita insegurança, sabe? Agora eu não tenho mais medo, bato boca mesmo. Se você mostrar medo, os alunos daqui caem matando, os meninos aqui já viram que eu não tenho medo; se você mostra medo os alunos aqui pintam e bordam.” (idem)

Esta funcionária, que desempenha um papel central no cotidiano escolar, já vivenciou situações bastante dramáticas cumprindo funções que extravasam sua competência profissional, como por exemplo, na repressão a traficantes.

“Há pouco tempo eu bati de frente com dois traficantes aqui dentro. A parte do estacionamento estava aberta, então eles entraram. Conforme eles entraram eu vi que não era aluno, porque eles estavam de boné e chinelo. Eu falei assim ‘vem cá, o que vocês querem?’ , eles disseram: ‘eu quero falar com a minha prima’, eu disse ‘não, vocês não vão falar com ninguém, por onde vocês entraram?’ , ‘por ali’, ‘então pelo mesmo lugar que vocês entraram vocês vão sair’. Aí eu encostei neles, no ombro, só para tirá-los e um deles disse assim ‘por que você não põe a mão aqui’, quando eu vi eles estavam armados. Eu falei assim: ‘isso pra mim ainda é pouco, eu tô acostumada com arma maior’, aí eles começaram a bater boca comigo, me xingaram, me ofenderam até o portão, então eu disse que se eles não fossem embora eu ia chamar a viatura e um disse ‘pode chamar, eu tô acostumado a andar em blazer, em ipanema’. Eles foram embora, disseram que iam voltar pra falar comigo. Até hoje nada, isso faz uns vinte dias.” (idem)

Sua postura desagradada muitos alunos e o enfrentamento direto já lhe custou algumas agressões físicas:

“O aluno me deu um soco. Uma vez entrou um aluno aqui, eu falei pra ele sair, ele não quis sair, então eu segurei ele, e ele me mordeu, quebrou meu relógio. Isso já faz uns dois ou três anos.” (idem)

Na sua opinião, os alunos quase nunca são punidos e o tipo de atitude mais freqüente é o desrespeito aos adultos e as brigas entre si. Mesmo achando que os alunos são desobedientes, mal-educados e briguentos, ela possui vínculos afetivos com muitos deles e, no balanço geral, acha que o clima da escola não é tal mal assim:

“A gente tem amizade com os alunos aqui, por mais atentados que eles sejam, a gente tem amizade, aquele contato. Quando eles estão feridos a gente corre. O Claudemir mesmo, foi ferido com bala, eu brigo com ele direto, mas quando ele precisou a gente foi, se preocupou entendeu? Então até que é um clima amigável.”(idem)

Chama atenção o tamanho da responsabilidade que fica concentrada nas mãos desta profissional, que nem ao menos possui formação superior. A natureza essencialmente repressiva, quase policialesca, de sua atuação gera um círculo vicioso de agressões, quando a dimensão dos comportamentos deveria gozar de uma atenção mais ampla por parte da escola e dos profissionais de educação diretamente envolvidos na formação destes jovens.

Os aspectos do relacionamento e da convivência na escola não são vistos como alvos de ações educativas, ficando relegados ao puro controle, que, de qualquer forma, é apenas precariamente exercido. Tudo se passa como se a escola abandonasse os adolescentes aos seus próprios comportamentos, sem interferir qualitativamente e sem apresentar lógicas alternativas de relacionamento coletivo.

Capítulo 3

Os sujeitos da pesquisa- perfil dos jovens e suas percepções

3.1. Algumas considerações sobre a condição juvenil dos sujeitos investigados

Para que seja possível compreender as experiências e práticas dos estudantes é preciso, antes, analisar sua condição juvenil e adolescente como uma situação socialmente definida e que não se esgota no papel de aluno.

A juventude é uma categoria histórica e socialmente construída, e não biologicamente definida: ela se projeta num modo peculiar de ser e de se relacionar consigo e com o mundo, na construção de uma experiência que põe em cena um conjunto de fatores (classe social, gênero, etnia, religiosidade, proveniência urbana ou camponesa). Por isso ela é capaz de gerar diversas e complexas combinações e modalidades de “ser jovem”.

Nesse sentido, uma mesma sociedade pode recobrir diversas “juventudes”- sendo o jovem universitário de classe média bastante diferenciado do jovem operário e assim por diante. “Ser jovem” pode ainda estar associado a um estilo de vida e a um padrão estético que, mesmo referidos a uma condição biológica, extrapola-a na medida em que podem ser apropriados por indivíduos de diferentes idades. Aqui a juventude aparece sobretudo como modelo cultural a ser perseguido (PERALVA, 2000).

No caso específico do Brasil, em que o campo dos direitos e das políticas públicas de juventude não gozam de tradição, os jovens aparecem pouco como sujeitos de direitos sociais, tendo uma visibilidade limitada ao marco estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 18 anos incompletos como

idade limite para a adolescência, sendo também marcada pela inimputabilidade penal.

Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), a adolescência abrange as idades de 10 a 19 anos, podendo ser dividida em pré-adolescência (10 a 14 anos) e adolescência propriamente dita (15 a 19 anos) (MINAYO, 1999). Para definir a juventude, o marco geralmente utilizado pelas pesquisas é de 15 a 24 anos de idade, acompanhando as análises demográficas.

Em nossa pesquisa, consideramos dois subgrupos etários cuja delimitação aparece associada ao nível de ensino escolar. No ensino fundamental, a maioria dos estudantes tem de 11 a 14 anos, e no ensino médio, de 15 a 20 anos. Para efeitos de análise, vamos denominar de adolescentes os indivíduos do primeiro subgrupo e jovens os do segundo. Os fatores idade e lugar ocupado na organização escolar (séries e níveis de ensino) serão vistos conjuntamente. Assim as referências ao ensino fundamental remetem diretamente aos adolescentes e as referências ao ensino médio, aos jovens.

A utilização desta nomenclatura não segue uma definição conceitual ou normativa de adolescência e juventude, respondendo mais a uma necessidade de designar os sujeitos da pesquisa levando em conta as diferenças de idade, demandada pelo tipo de abordagem empreendida que enfatiza a contraposição entre subgrupos etários distintos.

Uma das maiores vantagens em estudar a juventude é a possibilidade de apreender os elementos embrionários da mudança social que, freqüentemente, só aparecem enquanto experiências vividas. “Espelhos de toda a sociedade” nas palavras de Alberto Melucci, os jovens ocupam uma condição social mais propícia ao protagonismo dos conflitos:

“A juventude que se situa, biológica e culturalmente, em uma íntima relação com o tempo, representa um ator crucial, interpretando e traduzindo para o resto da sociedade seus dilemas conflituais básicos.” (MELUCCI, 1997, p. 7)

Consideramos que o estudo das experiências juvenis com a violência desenroladas no ambiente escolar pode ajudar a compreender a escola contemporânea em suas relações com os jovens e, assim, fornecer algumas pistas sobre os vínculos entre escola e sociedade na atualidade.

Buscando compreender as experiências juvenis na escola estudada, particularmente aquelas relacionadas à violência, vamos apresentar uma descrição geral dos jovens estudantes e de suas percepções, que serão o “pano de fundo” para as análises posteriores.

Nossa amostra é composta por 700 estudantes, distribuídos entre a 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries do ensino fundamental e 1^o, 2^o e 3^o anos do ensino médio. Suas idades variam entre 10 e 41 anos de idade, mas a concentração maior se dá na faixa dos 13 aos 18 anos.

Quanto à situação econômica e social dos alunos, ela mostrou-se relativamente homogênea, refletindo o pouco contraste presente no cenário geográfico da região. Nela, percebe-se um padrão homogêneo de urbanização, sem que existam fronteiras com bairros mais abastados. Por este motivo, não consideramos necessário abordar a questão econômica, através da renda familiar ou da quantidade de bens duráveis no domicílio.

Mesmo assim é preciso dizer que o bairro inclui uma favela que, embora já quase totalmente urbanizada, se diferencia do entorno. Mas, em nossas observações dentro da escola, não encontramos diferenças de sociabilidade e comportamento entre os jovens moradores da favela e os demais, tampouco foram encontradas práticas de rotulagem em relação aos primeiros.

Assim, os estudantes pertencem a famílias pobres, com baixa escolarização, boa parte delas formada por migrantes nordestinos. O Relatório do Sistema de Avaliação do Rendimento do Estado de São Paulo- SARESP 2000, feito pela escola, cita a questão dos migrantes, afirmando que vários alunos abandonam a escola no decorrer do ano letivo para acompanharem seus pais de volta a seus estados natais.

Primeiramente, vamos apresentar o perfil dos jovens quanto à série, sexo, cor, local e tipo de moradia, situação ocupacional, trajetória escolar, escolaridade e ocupação dos pais, para depois focalizar suas percepções a respeito da escola, abrangendo aspectos como a atividade e espaço preferidos, qualidade do ensino e grau de organização. Apresentaremos, ainda, algumas práticas de sociabilidade e lazer dos jovens e também seus planos para o futuro.

3.2. Perfil geral

A escola Novo Horizonte apresenta uma composição sexual bastante equilibrada, sendo o sexo feminino um pouco mais numeroso (50,7%), proporção igual àquela encontrada no país pelo Censo 2000, que é de 49,3% de homens para 50,7% de mulheres. Há proporções variáveis em relação às séries- há quase 60% de moças na 8ª série e apenas 44% no 2º ano do ensino médio, mas as diferenças não chegam a esboçar uma tendência clara nesse sentido.

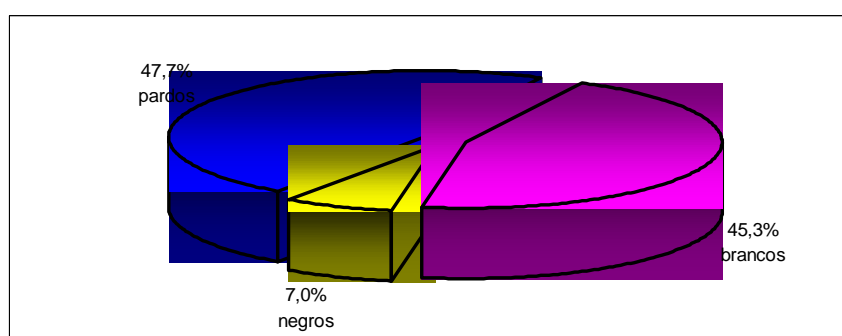
Tabela 3.1- Distribuição das séries por sexo e cor (em %)

Série	Sexo			Cor			Total
	Fem.	Masc.	Total	Negro	Pardo	Branco	
5ª	54,0	46,0	100(74)	11,4	54,3	34,3	100(70)
6ª	48,6	51,4	100(74)	24,3	43,2	32,5	100(74)
7ª	44,4	55,6	100(72)	9,9	53,5	36,6	100(71)
8ª	58,3	41,7	100(60)	10,0	43,3	46,7	100(60)
1º	52,8	47,2	100(212)	7,2	46,7	46,1	100(208)
2º	44,0	56,0	100(100)	6,0	56,0	38,0	100(100)
3º	51,8	48,1	100(108)	7,5	42,0	50,5	100(107)

Já a distribuição por cor revela que os negros estão mais presentes no ensino fundamental e diminuem nas séries mais avançadas do ensino médio, o que pode refletir, de acordo com estudos já realizados (RAMA, 1989), uma maior dificuldade de progressão escolar para esses sujeitos.

Notamos um alto percentual de alunos que se apresentaram como pardos (47,7%), número que está bem acima da média para a região Sudeste de São Paulo, que é de 27,3% (PNAD, 1999), e ainda 7% que se identificaram como negros. Trata-se de uma unidade escolar que possui uma base étnica de afro-descendentes.

Gráfico 3.1- Cor (em %)



A idade dos estudantes varia de 10 a 41 anos, mas 69% deles se concentram na faixa de 13 a 18.

O perfil etário muda conforme o nível de ensino. Assim, no ensino fundamental temos 71,9% de alunos na faixa de 11 a 14 anos e 1,4% que possuem até 10 anos, índices que, se somados, correspondem a 73,3% de alunos que estão em idade ideal para cursar o ciclo de 5^a à 8^a série.

No ensino médio, temos 68,3% de alunos na faixa que vai de 15 a 18 anos, considerada adequada para cursar os 3 anos colegiais. A distorção idade/série é mais acentuada no ensino médio, como seria esperado, pois os alunos já percorreram um número maior de anos de escolarização tendo aumentadas as chances de reprovação e abandono. Assim, no ensino médio, há 31,5% de alunos que possuem idade mais avançada que a ideal.

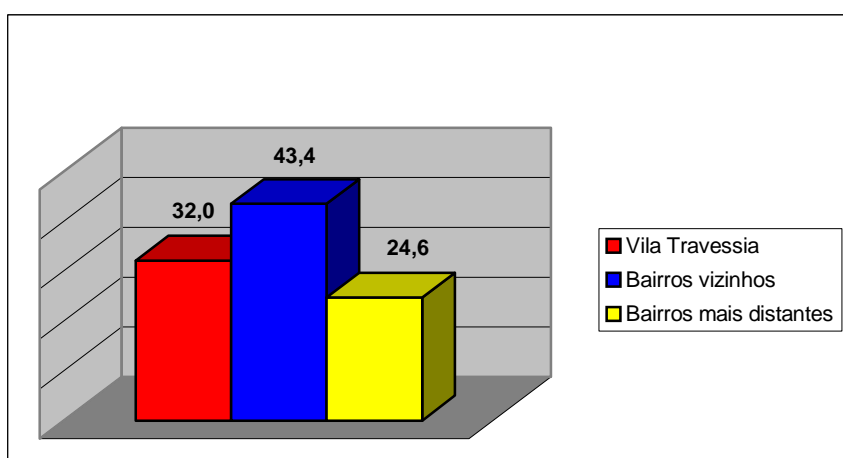
Tabela 3.2- Faixa etária e nível de ensino (em frequência absoluta e%)

Faixa Etária	Ens. Fundamental		Ens. Médio	
	Fa	%	Fa	%
Até 10	4	1,4	-	-
11 a 12	77	28,1	-	-
13 a 14	120	43,8	1	0,2
15 a 16	54	19,7	148	35,6
17 a 18	17	6,2	136	32,7
19 a 20	1	0,4	70	16,8
21 ou mais	1	0,4	61	14,7
Total	274	100	416	100

A maioria dos alunos da escola tem de 13 a 18 anos (quase 70%), portanto, não se trata de pré-adolescentes, nem tampouco de jovens próximos da condição adulta. Temos assim delineado um grupo de sujeitos bastante representativos de uma fase da vida tipicamente juvenil, em que novos problemas, dilemas e definições são colocados.

A grande maioria dos estudantes reside na Vila Travessia e em bairros interligados, de onde é possível ir a pé até a escola. A proveniência geográfica dos jovens é um dado importante que revela não só o tipo de clientela atendida nesse caso, uma clientela local - mas também a natureza dos laços que a escola estabelece com a comunidade em que está instalada. Geralmente, as escolas que recebem uma população estudantil do próprio bairro possuem laços mais estreitos com a comunidade, mesmo que o relacionamento da direção com os atores sociais do bairro seja de cunho autoritário. É comum que professores e alunos sejam moradores do mesmo bairro e que convivam em espaços externos à escola. Vários professores relataram que é comum encontrarem alunos na feira ou nas igrejas.

Gráfico 3.2- Local de moradia (em %)



Mas nem todos os jovens residem nas proximidades da unidade escolar, mais de 20% deles são obrigados a se deslocar de distâncias maiores, pois moram em bairros mais longínquos. Como vemos, a Escola Novo Horizonte não

se caracteriza como uma escola “corredor”, ou seja, não se localiza no meio do caminho entre o local de trabalho e de residência dos alunos⁴².

3.3. Relação com o trabalho e planos para o futuro

Dos 700 alunos da amostra, 25,1% (174 casos) estão trabalhando, sendo 81,6% deles estudantes do período noturno. A questão do trabalho deve ser vista separadamente no ensino médio (noturno) e no ensino fundamental (diurno), já que a identidade de trabalhador está mais presente entre os alunos daquele nível de ensino.

Tabela 3.3- Situação ocupacional dos alunos (em %)

Nível de ensino	Total	Ens. Fundamental	Ens. Médio
Trabalha	25,1	9,0	35,7
Não trabalha porque agora só pretende estudar	46,7	77,2	26,6
Não trabalha porque está desempregado	28,1	13,8	37,7
Total	100(693)	100(276)	100(417)

Como vemos na Tabela 3.3, pouco mais de 1/3 dos alunos do ensino médio trabalha, enquanto mais de 25% deles só pretendem estudar no momento. O dado mais espantoso e dramático é relativo ao desemprego, que atinge 37,7% dos jovens do ensino médio, o que corresponde a 152 indivíduos⁴³. Este índice sobe para 39,9% no caso dos alunos com mais de 17 anos. A taxa de

⁴² Este fato fica claro quando contrapomos alunos que trabalham e que não trabalham em relação ao local de moradia, pois observamos que não há diferenças. Tanto um grupo como o outro distribui-se pelos bairros de forma semelhante, não havendo maior concentração de alunos trabalhadores nos bairros mais distantes. Portanto, a Escola Novo Horizonte recebe uma clientela local, que vivencia os problemas e as dificuldades próprias da Vila Travessia.

⁴³ O desemprego atinge 16,4% dos pais/padrastos e 12,7% das mães/madrastas, números muito inferiores em relação a seus filhos.

desemprego é muito alta se comparada à taxa geral da Região Metropolitana de São Paulo para o segmento dos jovens⁴⁴.

Quando desagregamos os dados por sexo, focalizando apenas o ensino médio no qual se concentram os jovens trabalhadores e desempregados, observamos que 44,2% dos rapazes estão trabalhando contra apenas 27,5% das moças, revelando que o desemprego atinge muito mais as últimas, que apresentam um índice de desemprego de 44%, contra 31% dos rapazes⁴⁵.

Tabela 3.4- Situação ocupacional no ensino médio por sexo (em %)

Situação ocupacional	Ensino Médio	
	Masculino	Feminino
Trabalha	44,2	27,5
Não trabalha porque agora só pretende estudar	24,7	28,4
Não trabalha porque está desempregado	31,1	44,1
Total	100(206)	100(211)

O desemprego parece ser um aspecto importante na experiência de vida dos jovens alunos e alunas e, considerando que se trata de jovens já escolarizados no ensino fundamental e com ensino médio em andamento, a expressiva falta de emprego assume relevância ainda maior. Veremos mais à frente que a vantagem de serem mais escolarizados do que seus pais não se traduz em maiores possibilidades de emprego⁴⁶.

Somadas, as ocupações mais freqüentes - balconista, ajudante geral, ajudante de funilaria/pintura, babá, office boy/auxiliar de escritório e costureira -

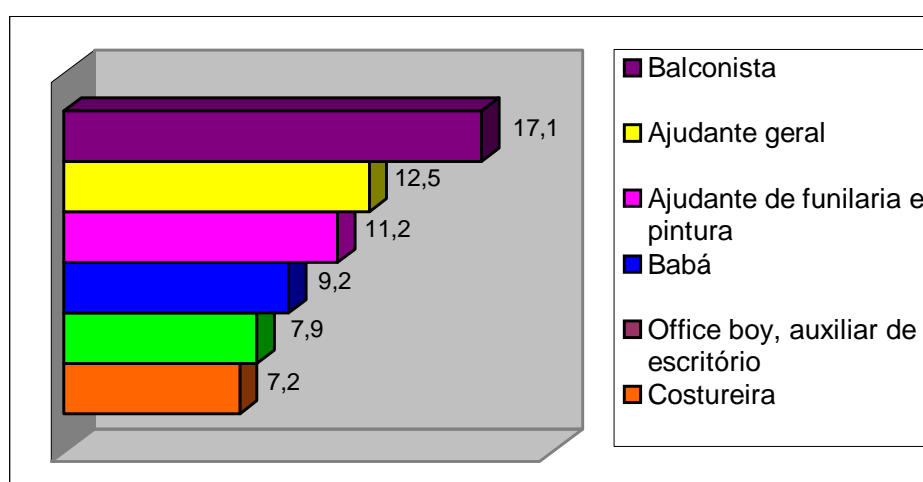
⁴⁴ Enquanto na escola investigada 34,3% dos jovens entre 18 e 24 anos estão desempregados, no conjunto da região metropolitana esse índice é mais baixo - foi de 25,6% em 1998- considerando os jovens da mesma faixa etária (SEADE, PCV 1998).

⁴⁵ Na Região Metropolitana de São Paulo havia um total de 14,7% de homens desempregados em 1998, contra 20,5% de mulheres, considerando todas as faixas etárias. A diferença que desfavorece as mulheres aumentou de 3,9 pontos percentuais em 1994 para 5,8 pontos em 1998 (SEADE, PCV 1998).

⁴⁶ O desemprego, que nos anos 90 aumentou em relação ao conjunto total da população, revelou-se particularmente acentuado para os jovens entre 15 e 24 anos (POCHMANN, 1999).

perfazem 65% do total. Como vemos, as funções desempenhadas pelos alunos no mercado de trabalho são consideradas pouco qualificadas e pelo menos duas delas - babá e costureira, predominantes entre as mulheres, caracterizam-se muitas vezes como trabalho em domicílio, não gozando de benefícios trabalhistas. A remuneração nessas ocupações é baixa e grande parte delas costuma render apenas um salário mínimo por mês.

Gráfico 3.3- Ocupações mais freqüentes dos alunos (em %)



Pedimos aos alunos que se posicionassem quanto aos próximos passos pretendidos rumo ao futuro profissional. Observamos que a continuidade dos estudos no nível superior foi apontada por apenas 29,2%, mostrando uma visão realista e ao mesmo tempo conformada, já que as possibilidades concretas de acesso ao ensino superior público, como se sabe, são escassas e a freqüência aos cursos particulares é financeiramente inviável para boa parte desses estudantes.

Tabela 3.5- Principal plano para o futuro por nível de ensino e sexo (em %)

Planos para o futuro	Total	Nível de ensino		Sexo	
		Ens. Fundamental	Ens. Médio	Fem.	Masc.
Se formar na escola e arranjar um emprego	33,3	43,0	26,9	34,1	32,6
Fazer faculdade	29,2	25,4	31,7	32,7	25,6
Se formar na escola e fazer outros cursos, mas não faculdade	20,2	11,8	25,7	22,2	18,0
Não tem planos	6,0	6,5	5,7	5,1	7,0
Outros	5,6	7,6	4,3	2,5	8,7
Abandonar a escola e só trabalhar	3,7	3,9	3,6	2,0	5,5
Abandonar a escola e fazer cursos profissionalizantes	2,0	1,8	2,1	1,4	2,6
Total	100(699)	100(279)	100(420)	100(355)	100(344)

O projeto mais freqüente entre os alunos do ensino fundamental consiste em concluir o ensino básico e ingressar no mundo do trabalho. Os jovens do ensino médio, em contraste, apontam principalmente a intenção de continuar estudando, fazendo faculdade ou outros cursos. Assim, conforme avança a escolaridade, os jovens vão percebendo a insuficiência do diploma frente ao competitivo mercado de trabalho. Quanto menos escolarizados, mais acreditam que sairão da escola e conseguirão um emprego, quanto mais escolarizados, mais são pessimistas em relação a esta possibilidade. A posse da escolaridade vai desmistificando seu próprio valor no que tange à aquisição do emprego e às possibilidades de mobilidade social. Mas a formação escolar, geral ou profissional, parece ser valorizada e está colocada como projeto de futuro para boa parte dos jovens, pois, além dos que desejam ingressar na universidade, há os que pretendem fazer outros tipos de curso.

A escolaridade é mais valorizada pelas moças em seus projetos, as opções que envolvem continuidade dos estudos são mais apontadas por elas do que por

eles. Isto pode significar que os indicadores educacionais nacionais que apontam que as mulheres estão em melhor situação em termos do acesso, permanência, rendimento e progressão na escola e na universidade não se devem somente a fatores como o das mulheres conseguirem conciliar melhor as atividades domésticas com o estudo, enquanto os homens acabam ingressando mais precocemente no mercado de trabalho (SABÓIA, 1998).

Embora sejam fatores importantes, talvez seja preciso levar em conta também a diferença nas expectativas de jovens do sexo masculino e feminino quanto ao seu futuro, em que a escolaridade possui pesos diferenciados, sendo mais valorizada pelas mulheres. Em algum grau, os melhores indicadores educacionais para as mulheres podem refletir seu maior interesse e investimento na educação, o que pode ser resultado de uma inserção mais acentuada na situação do desemprego.⁴⁷

Buscamos também apreender a percepção dos estudantes quanto ao seu futuro em comparação com a vida de seus pais. Assim, obtivemos 79,5% de respostas positivas à questão “Você acha que no futuro terá uma vida melhor do que seus pais, em termos financeiros?”, revelando grande otimismo dos jovens em relação as suas possibilidades financeiras, que devem, segundo eles, ser melhores que as da geração anterior. Também se mostraram confiantes em sua participação no mercado de trabalho, já que mais de 80% afirmaram que arranjarão um bom emprego.

⁴⁷ Embora o desemprego possa causar uma desmobilização do interesse pela escola, já que, mesmo com a população cada vez mais escolarizada, ele não pára de crescer, há autores que apontam justamente o contrário, que o aumento do desemprego gera uma sobremobilização à escola, pois a escolaridade torna-se requisito indispensável, embora não suficiente, para conseguir um emprego (CHARLOT, 1998). Assim, se esta hipótese estiver correta, as mulheres valorizam mais a escolaridade porque estão efetivamente mais expostas ao desemprego. Mas estas possibilidades devem ser vistas no quadro da complexidade que acompanha hoje a atribuição de sentido ao trabalho e ao desemprego. Como mostram Bajoit e Franssen (1997),

Tabela 3.6- Expectativas sobre o futuro por sexo e nível de ensino (em %)

Sexo e nível de ensino	Você acha que no futuro terá uma vida melhor do que seus pais, em termos financeiros?	Você acha que no futuro arranjará um bom emprego?
	Sim	Sim
Total	79,5 (673)	84,2 (679)
Mulheres	79,5 (350)	82,9 (346)
Homens	81,7 (323)	85,6 (333)
Ens. Fundamental	74,6 (272)	85,1 (275)
Ens. Médio	82,8 (401)	83,7 (404)

OBS: O nº total de respondentes está entre parênteses

Assim, os jovens acreditam na mobilidade social, crêem que ocuparão bons postos de trabalho, alcançando uma situação financeira comparativamente melhor. É preciso aqui considerar que as expectativas dos jovens são construídas sobre uma base de comparação familiar, em que mais da metade dos pais e mães, quando conseguiu estudar, não passou da 4ª série. Cientes de que possuem vantagens educacionais em relação aos seus pais, os jovens as associam a melhores chances profissionais e financeiras. Mesmo considerando que há um otimismo geral, vale ressaltar algumas diferenças: 84,2% dos estudantes cujo pai nunca estudou acham que terão um futuro melhor, número que cai para 72,7% entre aqueles cujos pais chegaram à universidade.

As meninas são levemente menos otimistas, mas as diferenças em termos de percepção do futuro são muito pequenas quando comparadas às diferenças concretas que os dois sexos enfrentam no mercado de trabalho (as meninas são muito mais atingidas pelo desemprego, ver Tabela 3.4).

jovens de diferentes classes sociais vivem de maneiras distintas a situação do desemprego, embora ela sempre apareça associado à desvalorização social e à desestruturação temporal.

Mas quais são as aspirações profissionais destes jovens? Quais seriam as ocupações capazes de construir um futuro tão promissor? É o que veremos na tabela abaixo.

Tabela 3.7- Tipo de ocupação almejada, por sexo e nível de ensino (em %)

Tipos de Ocupação	Sexo			Nível de ensino	
	Total	Fem.	Masc.	Ens. Fundamental	Ens. Médio
Ocupações de nível superior	41,1	51,8	29,9	40,4	41,5
Ocupações de nível médio/técnico	14,6	11,3	18,0	10,4	17,4
Ocupações artísticas	6,3	8,7	3,8	10,0	3,8
Ocupações esportivas	5,2	0,8	9,6	10,0	1,9
Ocupações não-qualificadas	5,6	4,8	6,4	5,4	5,7
Ocupações no setor público	4,9	2,3	7,6	5,0	4,8
Empresário	2,9	1,7	4,1	2,1	3,3
Outros*	1,7	2,3	1,2	1,8	1,7
Não respondeu	17,8	16,3	19,5	15,0	19,8
Total	100(700)	100(355)	100(344)	100(280)	100(419)

*segurança do trabalho, controlador de radar, espiã, bombista, atirador de elite, aeromoça.

Dentre os projetos profissionais dos estudantes predominam as ocupações de nível superior (mais de 40% dos casos) e, nelas, destacam-se as carreiras tradicionais de “doutor”, como médico e advogado. Os alunos como um todo atribuem lugar de destaque à educação e à formação em seus projetos, já que as profissões de nível superior pressupõem um grande investimento nesse sentido.

Mas, entre as moças e os rapazes, as diferenças são grandes. Cursar a universidade como meio de atingir a realização profissional é algo que está mais presente no universo feminino. A maior presença das carreiras universitárias entre os projetos das moças foi também apontada pelo estudo de Corrochano (2001).

Os rapazes, por seu lado, revelam maior interesse por ocupações de nível médio/técnico com destaque para a de técnico em informática. Além disso, as ocupações esportivas (sobretudo a carreira de jogador de futebol) e as ocupações no setor público, com destaque para a de policial e bombeiro, pertencem, quase exclusivamente, ao universo de interesses masculino.

Com relação aos dois níveis de ensino, as diferenças aparecem através das categorias ocupacionais que agregam profissões capazes de proporcionar uma rápida ascensão social e exposição à mídia, como a de jogador de futebol (na categoria “ocupações esportivas” 35 menções referem-se a essa carreira e 1 à de *personal training*) e as ocupações artísticas, ambas mais citadas pelos alunos do ensino fundamental. Já os jovens do ensino médio citam mais as ocupações de nível médio/técnico.

No geral, houve alto índice de não-resposta, revelando que muitos jovens não possuem ainda um projeto profissional delineado. A maior quantidade de jovens do ensino médio com dificuldade de responder aponta que não há uma relação linear entre o avanço da idade e da extensão escolar e uma melhor definição dos projetos profissionais, como poderíamos supor. Ao contrário, quando se aproximam do término da escolaridade básica e, portanto, de um momento em que é preciso tomar decisões quanto ao futuro, as dúvidas e incertezas podem se tornar mais agudas para eles, em razão do embate mais concreto dos projetos com as condições objetivas de realização dos mesmos, bastante desfavoráveis no caso dos segmentos mais empobrecidos.

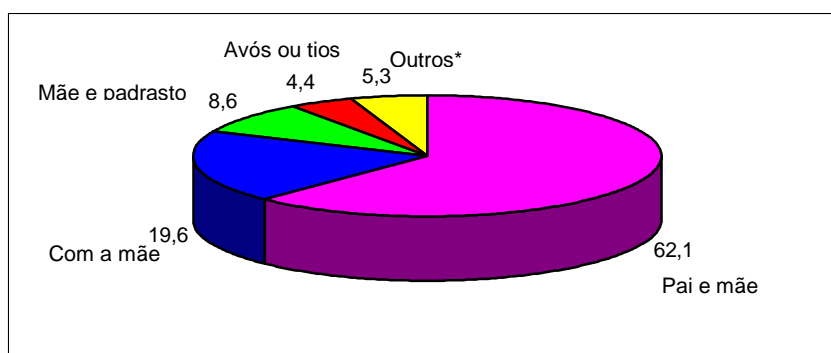
Poucos alunos planejam ser donos de negócio próprio/empresários, um índice maior deles apontam as ocupações não-qualificadas tais como babá, pedreiro e ajudante geral. Alguns fizeram questão de usar a oportunidade para dirigir sua crítica à classe política: afirmaram que queriam ser “prefeito” ou “político” para poderem ganhar muito dinheiro sem fazer nada.

3.4. Os jovens e suas famílias

A situação de moradia, que reflete o tipo de vínculo familiar dos alunos, é muito parecida entre os estudantes do ensino médio e fundamental. Os alunos em geral residem com suas mães, pois, somando os alunos que moram com pai e mãe, só com mãe e com mãe e padrasto teremos um total de 90,3%. Fica clara a centralidade da mãe como o elemento articulador da família, embora a figura masculina dos pais ou padrastos estejam presentes em 70,7% dos casos.

Os dados mostram que, na escola estudada, embora inserida num contexto de pobreza e risco social, a maioria dos alunos não pertencem a famílias “desestruturadas”, adjetivo sempre presente nos discursos sobre a organização familiar dos jovens pobres. Mais da metade de suas famílias estão articuladas da forma tradicional, em torno do pai e da mãe, e 8,6% em torno da mãe e do padrasto (Gráfico 3.4).

Gráfico 3.4- Situação de moradia (em %)



N=663

*12 alunos moram com companheiro (a), a maioria com filhos; 9 alunos moram com: madrinha, prima, sobrinhos; 16 alunos moram com irmão(ã)/irmã (ão) e cunhado(a).

Os estudantes que moram com pai e mãe e aqueles que moram apenas com a mãe estão imersos no mundo do trabalho na mesma proporção-respectivamente 50% e 52%, considerando os que estão trabalhando e os que

estão desempregados. A situação do jovem que mora só com a mãe, embora potencialmente mais difícil, não implica uma entrada mais apressada no mundo do trabalho.

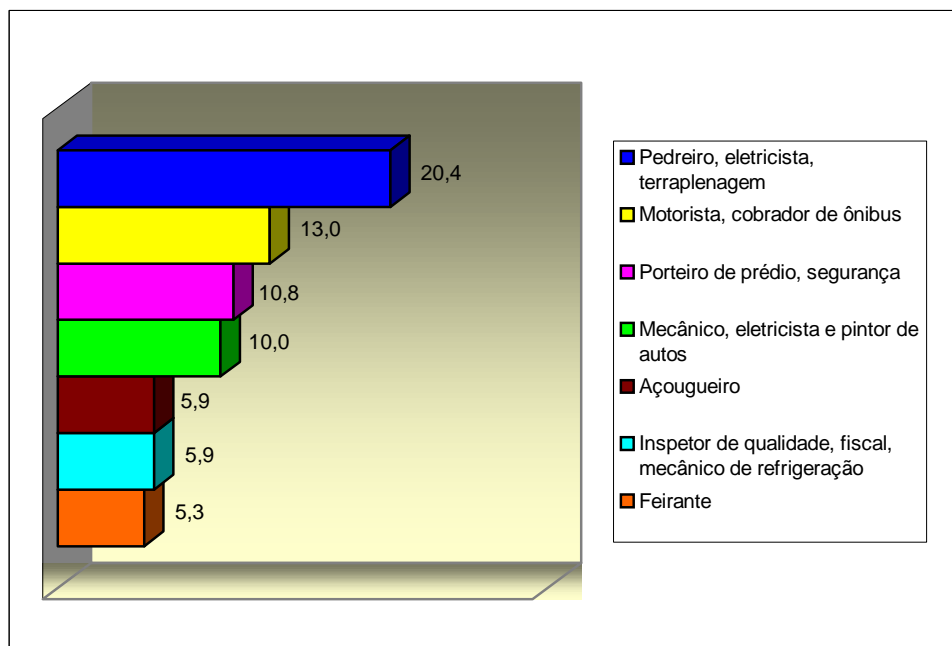
Quanto à relação dos pais com o mercado de trabalho, a Tabela 3.8 mostra que a maioria deles trabalha, sendo que entre os pais dos jovens do ensino médio o percentual é menor em função do maior número de aposentados. O desemprego atinge cerca de 16% dos pais/padrastos, o que em números absolutos significa 112 indivíduos.

Tabela 3.8- Situação ocupacional dos pais/padrastos (em frequência absoluta e %)

Situação ocupacional	Fa	%
Trabalha	344	70,2
Não trabalha porque está desempregado	80	16,3
Não trabalha porque está aposentado	66	13,5
Total	490	100

As ocupações mais frequentes - pedreiro/eletricista/terraplenagem, motorista/cobrador de ônibus, porteiro de prédio/segurança, mecânico/eletricista/pintor de autos, açougueiro, inspetor de qualidade/fiscal/mecânico de refrigeração e feirante - somam 71,3% do total. Embora sejam razoavelmente fragmentadas, não é difícil perceber que as principais ocupações dos pais referem-se a funções não-qualificadas do ponto de vista do mercado de trabalho. Mais de 20%, ou seja, 66 pais/padrastos exercem atividades ligadas à construção civil e 42 trabalham em atividades de transporte.

Gráfico 3.5- Ocupações mais freqüentes entre os pais/padrastos (em %)



As ocupações de seus filhos são igualmente não-qualificadas, mas de outra natureza. Enquanto os pais desenvolvem atividades manuais, os filhos trabalham mais prestando serviços como balconistas, *office boys* e babás.

A situação ocupacional das mães é muito diferente da observada nos pais. Apenas cerca de 39% delas exercem trabalhos remunerados, sendo que quase a metade se dedica às tarefas domésticas. O percentual de desempregadas é mais baixo do que aquele dos pais: cerca de 12% contra 16%.

Vale lembrar que esta situação se inverte em relação às jovens alunas, que apresentam maiores índices de desemprego se comparadas aos alunos (ver Tabela 3.4).

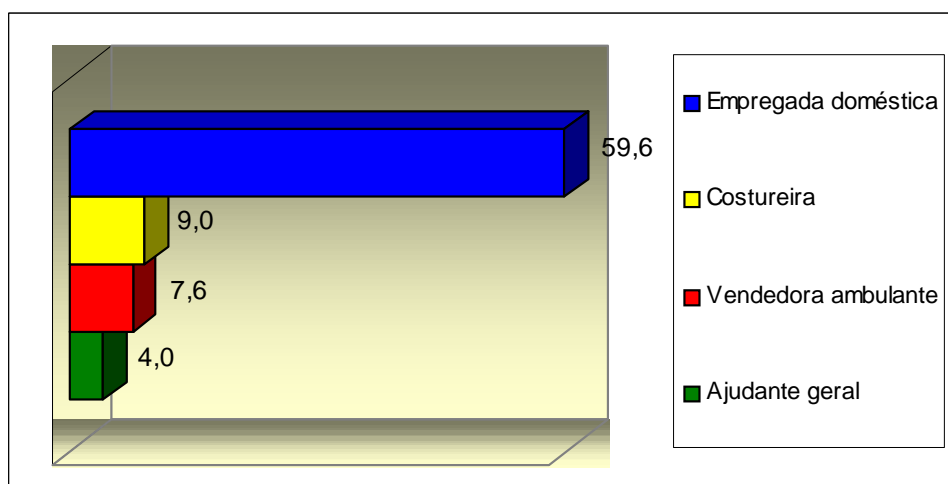
Tabela 3.9- Situação ocupacional das mães/madrastas (em frequência absoluta e %)

Situação ocupacional*	Fa	%
Não trabalha porque tem que cuidar da casa	278	45,8
Trabalha	237	39,0
Não trabalha porque está desempregada	78	12,9
Não trabalha porque está aposentada	14	2,0
Total	607	100

*Tendo em vista que a questão se remeteu ao trabalho remunerado realizado fora de casa, o serviço doméstico não foi computado

Cerca de 80% das mães que trabalham concentram suas atividades profissionais nas quatro funções apontadas na tabela abaixo, sendo que a grande maioria trabalha como empregada doméstica. A inserção profissional das mães parece ser mais precária em comparação com a dos pais, pois nas três principais atividades - empregada doméstica, costureira e vendedora ambulante - há um baixo grau de formalização nas relações de trabalho.

Gráfico 3.6- Ocupações mais frequentes entre as mães/madrastas (em %)

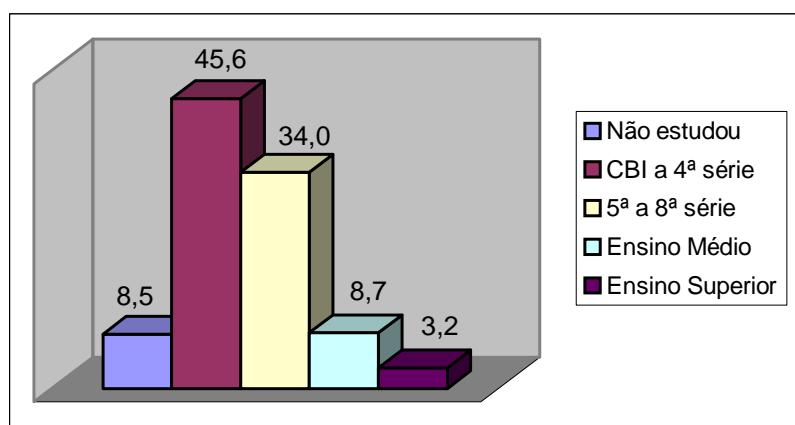


Se somarmos os pais/padrastos que cursaram até a 4ª série com os que não estudaram, chegaremos ao índice de 54,1%, ou seja, mais da metade dos pais com nível precário de escolaridade. É importante ressaltar que, dos pais que cursaram o ensino fundamental, cerca de 70% completaram estes níveis/ciclos de ensino. Os números relativos a escolaridade incompleta não permitem diferenciar

os casos em que os indivíduos ainda estão estudando daqueles que já abandonaram a escola.

Apenas 15 pais conseguiram chegar ao nível superior e quatro deles ainda não concluíram o curso, ou porque abandonaram ou porque ainda estão cursando.

Gráfico 3.7- Nível de escolaridade dos pais/padrastos (em %)



OBS: Foram considerados os ciclos e níveis de ensino completos ou incompletos

Notamos que, de maneira geral, estes pais tiveram um difícil acesso ao ensino fundamental e não chegaram a vislumbrar uma escolaridade mais longa, pois apenas 9% chegaram ao ensino médio. Seus filhos são, supostamente, a primeira geração na família a se engajar numa trajetória escolar mais extensa, representada sobretudo pelo acesso àquele nível de ensino.

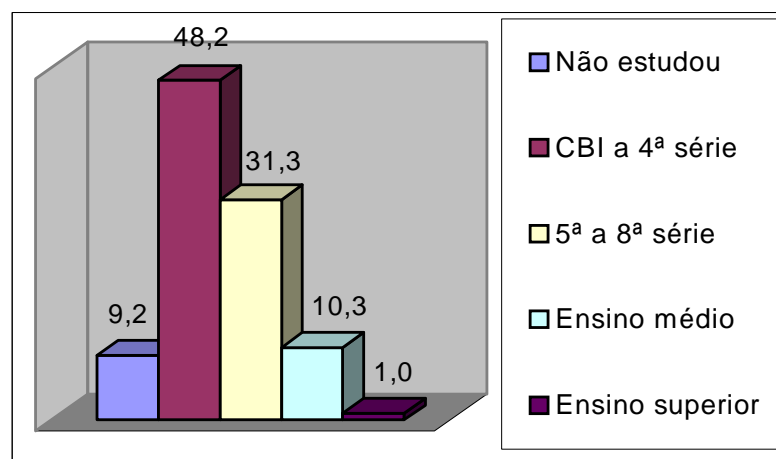
Esta situação certamente reflete a grande expansão do ensino fundamental nas últimas décadas e a do ensino médio na década passada⁴⁸.

⁴⁸ No período de 1991 a 1997, as matrículas no ensino fundamental cresceram 17,2% e no ensino médio, 69,8% (Haddad, 1998). Este incremento, no entanto, não foi capaz de acabar com o problema da falta de vagas já que dados do Seade para 1997 mostram que, no Estado de São Paulo, do conjunto de jovens de 15 a 17 anos que abandonaram os estudos, 25,6% o fizeram por falta de vaga ou de escola.

Para se ter uma idéia da mudança entre as duas gerações, enquanto apenas 11,8% dos pais dos estudantes possuem mais de 8 anos de estudo, dados de 1995 mostram que na região sudeste 30,4% dos jovens entre 15 e 24 anos já somam 9 anos ou mais de escolaridade⁴⁹.

A escolaridade das mães não é muito diferente da dos pais. Praticamente a metade delas possui apenas o primário. Temos também uma porcentagem baixa de mães que conseguiram cursar o ensino fundamental, mas menor ainda é o índice das que chegaram ao ensino médio (10,3%). Há uma leve diferença a mais para as mães que cursaram o ensino médio, comparativamente aos pais, mas elas passam a ser minoria no acesso à universidade. Apenas 1% chegou ao ensino superior.

Gráfico 3.8- Nível de escolaridade das mães/madras (em %)



OBS: Foram considerados os ciclos e níveis de ensino completos ou incompletos.

Em termos gerais, o grau de escolaridade dos pais e das mães é bem parecido, visto que 11,3% delas possuem mais de 8 anos de estudo, contra 11,9% dos pais. Ambos ocupam posição desfavorável em relação ao conjunto de

⁴⁹ Dados do IBGE/ PNAD 1995, citados por Sabóia (1998).

adultos com 40 anos ou mais que residem na Região Metropolitana de São Paulo, entre os quais 28,8% possuem 8 anos ou mais de estudo (SEADE, PCV 1998)⁵⁰.

3.5. Relação com a escola

Quase metade dos alunos já foi reprovada (45,4%), dado que contrasta com o baixíssimo índice de reprovação encontrado na escola Novo Horizonte no ano de 1999 (0,5%).

Dentre aqueles que já foram retidos, 53,4% sofreram apenas uma reprovação, enquanto 27% reprovaram duas vezes e 19,5% três vezes ou mais.

Tabela 3.10- Reprovação por nível de ensino (em %)

Você já foi reprovado?	Nível de Ensino	
	Ens. Fundamental	Ens. Médio
Sim	37,2	53,6
Total	100(274)	100(416)

Para compreender esta situação, é preciso ter em mente que a trajetória escolar dos alunos é um processo repleto de interrupções e retomadas. Embora o número de reprovações tenha sido baixo em 1999 (conseqüência da política educacional recente⁵¹), o índice de abandono e transferência continua alto, girando em torno de 30% para o mesmo ano. Os efeitos de um sistema escolar altamente seletivo ainda se fazem sentir, pois os alunos trazem um histórico marcado por múltiplas retenções.

⁵⁰ Em pesquisa realizada no município do Rio de Janeiro, entre 1998 e 1999, observou-se que 23,7% dos pais dos jovens dos estratos C, D e E possuíam 8 anos ou mais de estudo, ocorrendo o mesmo com 26,6% das mães (MINAYO, 1999). Portanto, os pais de nossos alunos são efetivamente desfavorecidos no que tange a situação educacional, se comparados a adultos com condições de vida e perfil etário semelhantes.

⁵¹ Esta política é descrita no capítulo 2, item 2.2.

As diferenças encontradas entre ensino fundamental e médio devem-se ao maior tempo de permanência dos alunos do médio na escola, o que aumenta suas chances de terem sido reprovados.

A repetência não atinge todos os alunos da mesma forma, mesmo considerando os que estão no mesmo momento da escolarização. Assim, os negros são mais reprovados (56,1%), seguidos dos brancos (47,2%) e dos pardos (44,5%). No mesmo sentido, observamos que os negros são reprovados mais vezes do que os outros: 28,5% foram reprovados três vezes ou mais, contra 20,9% para os pardos e 15,1% para os brancos.

Os rapazes também são mais atingidos pelas reprovações, já que 51,6% já viveram essa situação, enquanto o mesmo ocorreu com 42,8% das moças. O número de reprovações também varia conforme o sexo: 52,1% deles foram reprovados mais de uma vez, e, para elas, esse índice ficou em 42,5%.

Verificamos, ainda, que a condição de trabalhador, seja ocupado ou desempregado, favorece as reprovações, já que 56,4% destes alunos foram reprovados contra 36,5% daqueles que se dedicam exclusivamente aos estudos.

A Tabela 3.11 mostra um alto percentual de abandono escolar entre os alunos do ensino médio. Dos 103 que já abandonaram, 52,4% o fizeram uma vez, enquanto 22,3% deixaram a escola três vezes ou mais. As moças e rapazes apresentaram o mesmo percentual de abandono.

Tabela 3.11- Abandono por nível de ensino (em %)

Você já abandonou a escola?	Nível de Ensino	
	<i>Ens. Fundamental</i>	<i>Ens. Médio</i>
Sim	8,9	24,6
Total	100(280)	100(419)

Não houve variação de acordo com a cor da pele, mas, em compensação, as diferenças aparecem quando nos voltamos ao número de vezes em que o aluno abandonou os estudos. Assim, enquanto 38,4% dos negros abandonaram duas vezes ou mais, isso ocorreu com apenas 21,3% dos pardos e 18% dos brancos.

Os estudantes-trabalhadores também vêm encontrando maiores dificuldades para levar a cabo uma formação escolar sem interrupções, já que 26,7% deles já haviam abandonado a escola, contra apenas 8,3% dos alunos que só estudam⁵². É preciso lembrar que os trabalhadores são também os alunos de faixa etária mais avançada e que cursam o ensino médio, o que, juntamente com o fator trabalho, faz com que tenham maiores probabilidades de terem abandonado a escola. Este abandono pode ter sido causado pelo maior número de reprovações, pela maior proximidade com as responsabilidades do mundo adulto (casamento, filhos etc.) ou pelas dificuldades em conciliar estudo e trabalho.

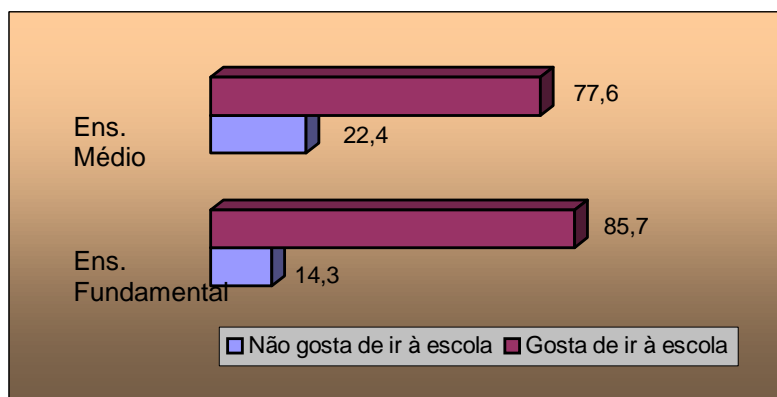
Vamos agora adentrar no universo das percepções dos jovens estudantes a respeito da escola. É importante ter em mente um quadro geral destas visões, que serão o pano de fundo para as interpretações posteriores em torno da violência escolar. A partir deste quadro, teremos indicações preliminares sobre o sentido da escola e as formas de apropriação deste espaço.

O Gráfico 3.9 indica que os alunos gostam de ir à escola, muito embora, no dia-a-dia, demonstrem visível desinteresse pelas atividades de ensino. Este dado é importante porque nos permite pensar a experiência escolar dos alunos de uma

⁵²Segundo dados de 1998 relativos à região metropolitana de São Paulo, as principais razões apontadas para o abandono da escola entre os mais jovens (até 24 anos) foram: a falta de interesse pelos estudos (28,3%) e a necessidade de trabalhar (25,5%). No segmento etário de 25

forma mais ampla através da seguinte indagação: porque os alunos ainda gostam de freqüentar a escola, se demonstram no cotidiano os poucos vínculos com o que essa instituição ensina em termos de conteúdo, comportamento e valores?

Gráfico 3.9- Opinião sobre a escola por nível de ensino (em %)



Ao observar aquilo que os alunos preferem fazer na escola compreendemos porque gostam dela. No caso dos jovens do ensino médio, as preferências dizem respeito a atividades de sociabilidade, convivência e afetividade: 49,9% disseram que sua atividade predileta é encontrar e conversar com os amigos e paquerar ou encontrar com o namorado, enquanto a alternativa “assistir as aulas” foi apontada por 38,4%. No ensino fundamental a situação se inverte e predominam os que preferem assistir as aulas (46,6%), em relação aos que apontam a dimensão da convivência (42,9%).

Tabela 3.12- Atividade preferida na escola por nível de ensino (em %)

Atividade que mais gosta	Total	Ens. Fundamental	Ens. Médio
Encontrar e conversar com os amigos	36,6	29,2	41,5
Paquerar/Encontrar com o namorado(a)	10,6	13,7	8,4
Assistir as aulas	41,6	46,6	38,4
Conversar com professores	3,6	4,0	3,4
Fazer bagunça	3,7	4,3	3,3
Outros*	3,9	2,2	5,0
Total	100(694)	100(277)	100(417)

*Assistir as aulas e conversar com os amigos, aprender coisas novas, assistir aula de educação física, jogar voley, assistir as aulas e conversar com professores, ficar quieta e sozinha, de tudo um pouco para não virar rotina, conversar com alguns professores e amigos, pensar no futuro, ficar no meu sossego, ouvir somente as explicações, não gosto de nada venho porque sou obrigado, venho só para ganhar presença.

Mas, em termos gerais, um número considerável de estudantes prefere as aulas. Dentre eles, estão os mais motivados e identificados com os conteúdos escolares⁵³, mas também os que se sentem pouco integrados ao grupo de pares e para os quais a sala de aula é um espaço de proteção e refúgio.

Há diferenças importantes entre o ensino fundamental e o médio: as aulas são preferidas pelos alunos do primeiro e as práticas de sociabilidade, pelos do segundo. Comparando as cinco faixas de idade⁵⁴, a primeira, que compreende alunos de até 12 anos, é a que em maior proporção prefere assistir as aulas (61,7%). No mesmo sentido, as aulas são preferidas pelos alunos de 5ª série (61,6%), seguidos dos alunos da 6ª (54,8%)⁵⁵.

⁵³ Dentre os alunos que nunca foram reprovados, 43,2% preferem assistir as aulas, enquanto dentre os que já foram retidos 39,6% expressaram essa opinião.

⁵⁴ As faixas são: 1- Até 12 anos; 2- 13 a 14 anos; 3- 15 a 16 anos; 4- 17 a 19 anos; 5- Mais de 20 anos. Grosso modo, a equivalência das faixas de idade em relação às séries é a seguinte: Faixa 1: 5ª e 6ª série; Faixa 2: 7ª e 8ª série; Faixa 3: 1º ano ens. médio; Faixa 4: 2º e 3º anos ens. médio; Faixa 5: 1º, 2º e 3º anos ens. médio (alunos com significativa defasagem idade/série).

⁵⁵ Tabela 3.13- Atividade preferida na escola por faixa etária (%)

Atividade preferida	Faixa etária				
	Até 12	13 a 14	15 a 16	17 a 19	20 ou mais
Encontrar e conversar com os amigos	16,0	37,3	42,7	43,7	29,7
Paquerar/encontrar com o namorado	16,1	12,7	9,4	8,9	6,6
Assistir às aulas	61,7	39,8	36,1	35,9	48,3
Conversar com professores	3,7	1,7	3,0	4,2	5,5
Fazer bagunça	2,5	5,1	4,4	3,1	3,3
Outros	-	3,4	4,4	4,2	6,6
Total	100(81)	100(118)	100(202)	100(192)	100(91)

Assim, observamos que sobretudo os alunos da 5ª e 6ª séries, portanto os mais novos, preferem assistir as aulas. Mais do que isso, os índices vão decrescendo à medida que as séries vão avançando, demonstrando que ao longo da trajetória escolar e, principalmente, ao longo do percurso etário, as atividades centrais da instituição escolar vão perdendo sentido e importância subjetiva para os alunos, e as práticas de sociabilidade informais passam a ser mais valorizadas:

“Mesmo conversando você adquire coisas novas pra você. A gente aprende com os amigos, cada um passa o que sabe pro outro.” (Eva, 2º ano, noite)

“Não é só aprender o que o professor passa. É conviver com seus amigos, aprender a conviver em sociedade também.” (Alex, 2º ano, noite)

É interessante observar que, comparando os três períodos (manhã, tarde e noite) o que só é possível fazer com a 1ª série do ensino médio pois as outras séries concentram-se num único período, notamos diferenças. As duas salas de 1º ano da manhã apresentam índices muito próximos ao ensino fundamental em relação a gostar de ir à escola e às preferências, nesse caso, assistir as aulas. Já as duas turmas de 1º ano da tarde apresentam índices muito próximos das de 1º ano da noite e do ensino médio de maneira geral em relação às mesmas questões, privilegiando a sociabilidade.

No que tange aos espaços preferidos pelos alunos, o pátio se destaca como o mais citado, principalmente pelos do ensino médio, enquanto a quadra é o melhor lugar para os alunos do fundamental. Aqui é necessário fazer uma ressalva. A quadra praticamente não é utilizada pelos estudantes do período noturno, no qual se concentram os mais velhos do ensino médio. Assim, ela não poderia aparecer como uma preferência porque não está disponível para eles.

Tabela 3.14- Espaços preferidos na escola por nível de ensino (em %)

Espaço que mais gosta	Total	Ens. Fundamental	Ens. Médio
Pátio	30,5	23,2	35,3
Quadra	29,6	55,0	12,6
Sala de aula	16,4	10,4	20,6
Corredores	10,0	3,6	14,3
Sala de vídeo	8,7	5,0	11,2
Entrada	3,4	1,4	4,5
Outros*	1,4	1,4	1,5
Total	100(699)	100(280)	100(419)

*Nenhum, banheiro, os cantos, cantina, escadas, corredor

Curiosamente, embora boa parte dos alunos mais novos afirme que prefere assistir as aulas, eles não demonstram gostar muito da sala de aula. Muito provavelmente as aulas que preferem são as de educação física, quando podem desfrutar da quadra, local preferido por eles.

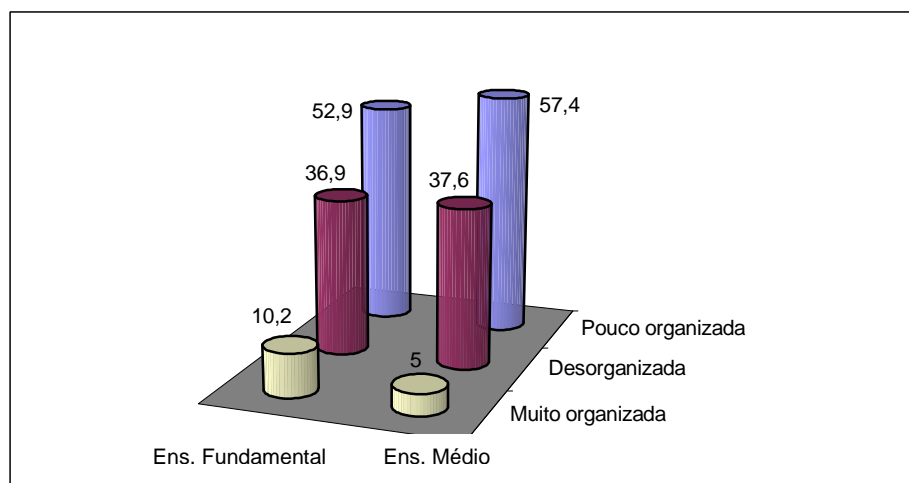
Temos então que relativizar as respostas dadas na Tabela 3.12, pois a preferência dos alunos mais novos não incide exatamente na aula regular, em sala, mas sim nas aulas menos tradicionais, em que o conteúdo formal e o trabalho intelectual dão espaço para a atividade física, para o desenvolvimento do corpo e das habilidades motoras e principalmente para a prática do esporte, nas aulas de educação física.

A visão dos estudantes sobre o ambiente escolar mostra que ele aparece para os alunos como espaço de pouca organização⁵⁶. Esta “desorganização” pode ser relativa a vários fatores, mas, nas entrevistas qualitativas, os alunos falam sobretudo do clima de bagunça/barulho, da falta de limpeza, das pichações e da falta de respeito dos alunos. Ou seja, a desorganização se confunde com a precariedade das instalações escolares e com um ambiente relacional

⁵⁶ Em seu estudo de duas escolas públicas de Florianópolis, Laterman relata que, na ótica dos alunos, a desorganização é o fator mais desfavorável na escola. Segundo ela: “Nas duas escolas existe o sentimento de instituições desorganizadas e de ambientes em que falta respeito.” (LATERMAN, 2000, p. 76)

desgastado entre professores/funcionários/direção e alunos. Os aspectos físicos do prédio denunciam a qualidade das relações sociais lá estabelecidas.

Gráfico 3.10- Opinião sobre o grau de organização da escola por nível de ensino (em %)

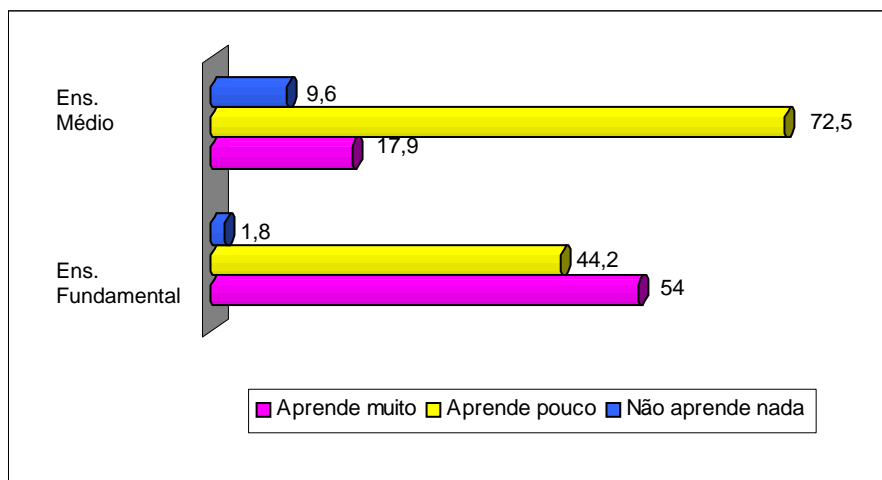


O Gráfico 3.10 mostra poucas diferenças entre as percepções do ensino fundamental e do médio, embora este último se mostre mais crítico em relação à organização da escola.

Poucas vezes os alunos falam em falta de regras ou falta de clareza das regras, embora este fator apareça como um dado relevante no cotidiano.

As possibilidades de aprendizado são poucas na escola Novo Horizonte, conforme avaliação dos alunos. Mas entre os estudantes mais novos, há maior otimismo no que tange à importância efetiva da escola como espaço de aquisição de saberes, já que mais da metade julga que aprende muito nessa instituição. O maior pessimismo dos alunos mais velhos é evidente, pois cerca de 90% afirmam que não aprendem nada ou aprendem pouco na escola.

Gráfico 3.11- Opinião sobre o grau de aprendizado na escola por nível de ensino (em %)



3.6. Sociabilidade

Uma das dimensões centrais na vida dos jovens é o lazer e a sociabilidade. Desde o surgimento histórico da juventude como grupo social diferenciado, as vivências juvenis construídas fora das instituições tradicionais como a família e a escola ganharam destaque. As “marcas “ de juventude estão muito associadas às atividades culturais, de lazer, à vivência entre pares e à inserção no universo de consumo.

Para os jovens, as dimensões do relacionamento, das amizades e da adesão a certos padrões de sociabilidade e conduta se dão, em parte, fora da escola e, muitas vezes, chegam a ser construídas em oposição a ela.

Perguntamos aos jovens alunos se participavam de algum grupo de jovens e 44,6% responderam positivamente. Este alto índice de participação em grupos destoa em relação a um levantamento feitos com jovens na cidade de São Paulo (AÇÃO EDUCATIVA, 2002) e outro realizado em seis regiões metropolitanas do

país (FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO, 2001) que apontaram uma participação em grupos juvenis de, respectivamente, 19% e 22% do total dos entrevistados. A compreensão adequada desses dados demandaria outras pesquisas capazes de aprofundar o significado atribuído pelos respondentes à participação em grupos e implicaria uma análise mais detida do contexto social em que a escola está inserida, o que não podemos fazer nos limites deste estudo.

A participação apontada é distinta entre as moças e os rapazes e também varia conforme os subgrupos etários, como mostra a Tabela 3.15.

Tabela 3.15- Participação em grupos juvenis por sexo e faixa etária (em %)

	Sexo		Faixa Etária				
	Fem.	Masc.	Até 12	13 a 14	15 a 16	17 a 19	20 ou mais
Sim	41,2	48,2	51,3	56,3	48,3	39,9	27,5
Total	100(352)	100(340)	100(78)	100(119)	100(201)	100(193)	100(91)

Como vemos, há mais meninos de até 14 anos participando de grupos. É preciso reconhecer que não há definição consensual a respeito do que é um grupo de jovens e estamos considerando a expressão de forma ampla, podendo representar desde uma associação com alto grau de formalização e organicidade, como um partido político ou um grupo religioso, até as associações mais fluidas como, por exemplo, o grupo de amigos que se reúne para andar de skate. Considerar a diversidade e a amplitude do fenômeno dos grupos foi procedimento necessário face às respostas dos alunos, que apontaram esta realidade.

Mesmo havendo diferenças entre os sexos, as moças revelam grau de participação próximo ao dos meninos, mostrando que seu universo de necessidades e práticas pode estar se movimentando num sentido parecido àquele já observado no grupo masculino.

Os tipos de grupos juvenis aos quais estão associados revela não só a disposição e a preferência dos estudantes, mas também o horizonte de possibilidades dado pela realidade da cidade e do bairro em que vivem. Os grupos ligados a algum tipo de organização religiosa predominam, sendo freqüentados por mais da metade dos alunos.

Tabela 3.16- Tipos de grupos (em freqüência absoluta e %, múltipla escolha)

Tipos de Grupo	Fa	%
Grupo ligados à igreja	180	58,2
Grupo de rap	40	12,9
Grupo de pagode	27	8,7
Grupo de pichadores	26	8,4
Grupos de punks	12	3,9
Grupo de skate	11	3,6
Grêmio estudantil*	8	2,6
Outros**	8	2,6
Grupo de skinheads	5	2,4
Turma de futebol	5	2,4
Partido político	4	1,3
Grupo musical	3	1,0
Clubber***	2	0,6
Grupo de artes marciais	2	0,6

N= 309 alunos

*Durante o tempo em que foi realizada a pesquisa, a escola não possuía grêmio estudantil e sim um grupo de alunos com a intenção de criá-lo.

**Entre eles: grupo dos rollers boys, grupo do truco, legião mirim.

***Nome dado ao freqüentador dos clubes noturnos/danceterias em que predominam músicas eletrônicas e estrangeiras.

A chamada “cultura hip hop” aparece em segundo lugar através dos grupos de rap, que aglutinam quase 13% dos estudantes. Esta cultura, produzida pelos jovens afro-descendentes das periferias da cidade, agrega três elementos artísticos - a música (rap), a dança (break) e o grafite- e expressa emblematicamente as vicissitudes da juventude pobre e negra, sendo suas músicas marcadas pela temática da violência social e policial e da discriminação racial.

Como vemos, há vários jovens da escola envolvidos com grupos que pregam e produzem uma crítica social, aspecto importante num cenário em que

as dificuldades para os jovens são muitas (desemprego, falta de lazer, violência, narcotráfico, ausência de políticas públicas) como é o caso da Vila Travessia e de toda a região atendida pela escola Novo Horizonte.

Há, ainda, cerca de 27 alunos que se reúnem para tocar pagode, 26 que participam de grupos de pichadores e um restante distribuído de forma mais fragmentada.

Os grupos são importantes instâncias de participação juvenil, com grande potencial para se constituírem como atores coletivos na realidade contemporânea. Favorecem o convívio e o exercício da autonomia juvenil, distanciando-se de outras modalidades de participação mais “induzidas” ou “paternalistas”⁵⁷.

Não obstante possamos notar uma variedade de práticas de lazer e cultura na distribuição dos grupos, é preciso salientar que parecem insuficientes as possibilidades oferecidas aos jovens, já que não há qualquer sinal da presença do poder público (que poderia aparecer na forma da participação em programas, projetos e ações), notando-se em contrapartida forte presença das igrejas⁵⁸.

Há apenas 4 jovens que fazem parte de partidos políticos, o que converge com outros dados que apontam uma baixa participação juvenil em atividades políticas, sejam elas ligadas a partidos, sindicatos ou grupos estudantis (VENTURI & ABRAMO, 2000).

⁵⁷ Em levantamento nacional das teses e dissertações que investigam o jovem, observou-se a baixa presença de estudos debruçados sobre as formas de organização e de sociabilidade juvenil. Em geral, os enfoques privilegiam a escola, o mundo do trabalho, as instituições penais, de justiça e de atendimento. No período de 1980 a 1998, foram encontrados apenas 8 trabalhos abordando a temática dos grupos juvenis (Sposito, 2000). A respeito da relação dos grupos juvenis com a escola, ver Corti, Freitas e Sposito (2001).

⁵⁸ Não estamos sugerindo nenhuma relação entre ausência do Estado e aumento do poder religioso, apenas alertando para o fato de que a pouca diversificação de espaços para os jovens pode aumentar sua participação nas igrejas. Como já foi dito, a Vila Travessia não possui nenhum equipamento de lazer, nem ao menos um campo de futebol ou quadra, mas conta com várias organizações religiosas.

Vejam agora quais são as principais atividades dos jovens alunos nos finais de semana.

Tabela 3.17- Principal atividade realizada nos finais de semana (em frequência absoluta e %)

Principal atividade aos finais de semana	Fa	%
Ficar na rua conversando com os amigos	163	23,5
Ficar em casa	156	22,5
Ir ao shopping	67	9,7
Ir à danceterias	62	8,9
Ficar andando e conversando no bairro	57	8,2
Freqüentar atividades ligadas à igreja*	35	5,1
Namorar	34	4,9
Ir a barzinhos	32	4,6
Viajar	25	3,6
Fazer atividades esportivas**	23	3,3
Outros***	20	2,9
Fazer atividades musicais****	7	1,0
Visitar parentes	6	0,9
Trabalhar	6	0,9
Total	693	100

*Ir à igreja (33), divertir-se com os amigos da igreja (1), participar de grupo de jovens da igreja (1).

**Jogar futebol (19), andar de skate (2), andar de bicicleta (1), ficar na academia (1), ir à quadra (1).

***Entre eles: ir ao cinema, ir a festas, andar nas ruas, beber com os amigos, pichar as casas.

****Ensaiai e/ou tocar com a banda/grupo (6), curtir rock'n roll (1).

Apenas 5,1% das respostas dizem respeito a atividades ligadas a igrejas, contrastando com a volumosa participação dos alunos nos grupos juvenis religiosos. De maneira geral, as atividades realizadas são as menos dispendiosas como ficar na rua conversando, ficar em casa, namorar etc. , embora possam ser muito prazerosas. Viajar, ir a barzinhos, ao shopping, à danceteria, ao cinema, praticar esportes e atividades musicais também fazem parte do tempo livre dos alunos, mas em menor medida. Há ainda uma pequena parcela de estudantes que trabalha aos finais de semana, tendo pouco tempo para o descanso e o lazer.

A Tabela 3.18 mostra uma situação convergente com a tabela anterior: os alunos saem pouco, sobretudo para lugares em que têm que voltar de madrugada (mais de 80% sai poucas vezes ou nunca).

Tabela 3.18- Frequência das saídas noturnas (em frequência absoluta e %)

Nos finais de semana, você sai à noite e volta de madrugada?	Fa	%
Sempre	58	8,3
Várias vezes	75	10,8
Poucas vezes	266	38,2
Nunca	297	42,7
Total	696	100

Um dos aspectos a serem levados em conta, além da questão financeira e da motivação, é o da violência do bairro e da região que constitui obstáculo importante para as saídas noturnas.

É interessante salientar que, dentre os que sempre costumam sair de madrugada, 35,7% têm idades entre 15 e 16 anos, 42,8% possuem 17 a 19 anos e 10,7% têm 20 anos ou mais. No mesmo sentido, dentre os que saem várias vezes, 40,3% têm 15 a 16 anos, 29,2% possuem 17 a 19 anos e 16,7% têm 20 anos ou mais, mostrando que este hábito é mais típico dos jovens entre 15 e 19 anos e diminui entre os de idade mais elevada.

Os jovens estudantes aqui retratados refletem uma condição de vida muito comum aos jovens moradores das periferias das grandes cidades. Muito embora possam experimentar mais agudamente alguns aspectos, podem ser considerados personagens comuns à vida dos centros urbanos.

Seu perfil mostra que estão imersos na situação do desemprego, possuem poucas condições objetivas de participar do universo de consumo (aspiração

bastante cara aos jovens) e pertencem a famílias com baixa escolaridade. A herança de um capital cultural pouco adequado às exigências da escolarização se faz sentir na forma tensa e difícil com que interagem com o saber escolar.

Em sua maioria afro-descendentes, pobres e vivendo um cotidiano marcado pela violência, sobretudo pelos desdobramentos do tráfico de drogas que atinge dramaticamente a Vila Travessia, estes jovens estão muito expostos aos riscos sociais. No caso dos homens, traduzidos nua e cruamente em risco de vida. Sobre estes, também pesam inúmeras cobranças: desconfianças e temores despertados por um perfil que reúne as características dos candidatos preferenciais à marginalidade.

Os jovens possuem vivências pouco diversificadas em termos da apropriação dos espaços da cidade e das práticas de lazer. As possibilidades de contato com as diferentes realidades sociais e culturais são escassas. Eles não contam com redes sociais de apoio a esse momento da vida, espaços físicos, institucionais e simbólicos capazes de integrá-los autônoma e criticamente ao conjunto da sociedade. Faltam sobretudo dispositivos que permitam que essa inclusão se faça sem prejuízo da condição juvenil. De um lado, pesa sobre os jovens pobres uma cobrança social mais intensa e, de outro, faltam condições para que possam responder positivamente a ela.

Conforme a idade avança, os jovens vão se enredando cada vez mais nas tarefas do mundo adulto. Tornam-se mais caseiros, como mostram os dados sobre as atividades nos finais de semana, e se distanciam de uma sociabilidade mais grupal. A organização e o conhecimento escolares vão sendo cada vez mais submetidos à crítica, enquanto aumenta o sentido do espaço escolar como local de encontro e relacionamento entre pares.

A condição de trabalhador altera a visão dos alunos sobre as possibilidades de aprenderem na escola. Assim, enquanto 49,1% dos alunos que apenas estudam afirmam aprender muito, esse índice cai para 14,6% entre os alunos que trabalham e para 19,6% entre os que estão desempregados.

Mesmo com todas as adversidades, os jovens vão criando suas próprias respostas à situação em que vivem, são otimistas quanto ao futuro e a despeito da falta de interesse pela escola, julgam que sua maior escolaridade em relação a de seus pais fará com que tenham uma vida financeira melhor. Acreditam, ainda, que conseguirão “bons” empregos.

Os jovens mais novos do ensino fundamental acreditam que o diploma do ensino médio será suficiente para garantir o acesso ao emprego, por isso, planejam se formar na escola e ingressar no mercado de trabalho. Já para os jovens do ensino médio, o investimento na formação permanece depois da aquisição do diploma, pretendem fazer faculdade ou outros cursos depois da formatura. Conforme avançam no percurso escolar, estes jovens de idade mais elevada percebem a insuficiência da escolaridade básica na busca do emprego e assim vão desmistificando a importância mesma dessa escolaridade.

Boa parte dos jovens do ensino médio pretende ocupar cargos técnicos, mas um montante significativo mostra interesse de ingressar em carreiras de nível superior. Este interesse aumenta ao longo da trajetória escolar, atingindo o ápice no 2º ano do ensino médio (40%), mas regride significativamente no 3º ano (25,9%).

PARTE II

OS JOVENS E A VIOLÊNCIA NA ESCOLA

*Guerreiros são pessoas
tão fortes, tão frágeis.
Guerreiros são meninos
no fundo do peito.
Precisam de um descanso.
Precisam de um remanso.
Precisam de um sono
que os tornem refeitos.*

(Gonzaga Jr.)

Observações iniciais

Os alunos estão inseridos nas dinâmicas da violência na escola a partir de lugares diferenciados: ora são agentes, ora vítimas, ora espectadores e, mais freqüentemente, transitam entre uma e outra posição, dependendo das circunstâncias e dos traços pessoais de cada um.

Todos os alunos se colocam como espectadores: observam, constroem opiniões e relatos sobre a violência na escola. Boa parte dos alunos se vê também como vítima de alguma manifestação de violência, seja ela física ou verbal, e há ainda uma parcela menor de alunos que se identifica como agressora.

A variedade de experiências nos alerta para a dimensão processual da violência no ambiente escolar e indica que todos estão envolvidos na sua construção e reprodução, muito embora isto se faça a partir de diferentes posições. Ao diferenciar três tipos de relação dos jovens estudantes com a violência na escola - como espectadores, como vítimas e como agressores, buscamos identificar as especificidades de cada uma delas, obtendo uma visão comparativa e, por fim, visando construir uma análise mais abrangente capaz de incorporar estas várias facetas.

Duas delas - o lugar de vítima e de agente - estão mais diretamente ligadas a tipos distintos de experiência com a violência na escola e, por este motivo, serão analisadas de maneira diversa dos espectadores, grupo este formado por todos os estudantes da unidade escolar.

Mas quem são exatamente esses alunos? Quais são suas percepções sobre a escola e a violência? Que tipo de perfil favorece a vitimização? Há pontos em comum entre os que mais sofrem a violência e os que mais a praticam? Quais as

variáveis mais importantes para explicar a violência? Ela está concentrada num conjunto restrito de alunos ou está difusa no ambiente escolar?

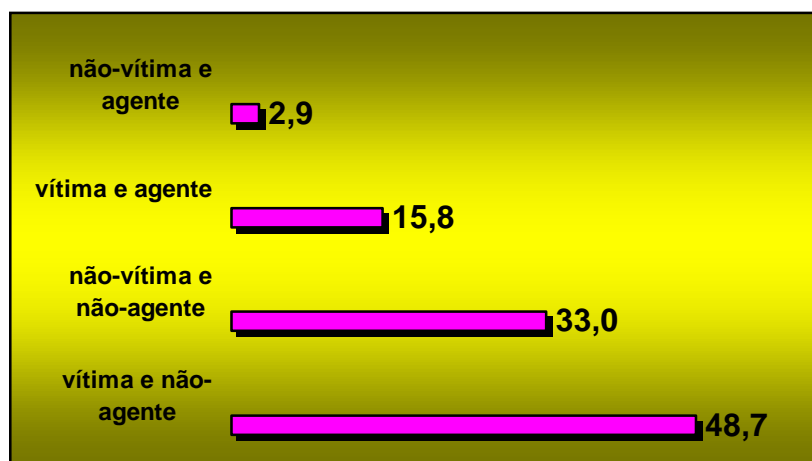
Todas essas questões serão abordadas na tentativa de identificar as percepções gerais dos alunos sobre a violência e as grandes categorias através das quais são construídas as experiências de vitimização e de atuação violenta no ambiente escolar.

Mas é preciso deixar claro que, apesar de termos feito uma opção de trabalhar com os dois grupos de sujeitos, no que tange às experiências - vítimas e agentes - eles não esgotam as possibilidades de classificação dos sujeitos quanto à sua inserção nas redes de violência. Nossa pesquisa permitiu identificar quatro grupos de estudantes: os que foram vitimizados e praticaram agressões (vítimas e agentes), os que foram vitimizados e não praticaram agressões (vítimas e não-agentes), os que não foram vitimizados e praticaram agressões (não-vítima e agente) e, por fim, os que não foram vitimizados e não praticaram agressões (não-vítima e não-agente).

Tabela 4.1- Tipos de experiência dos alunos com a violência (em frequência absoluta e %)

Tipo de experiência	Fa	%
vítima e agente	104	15,4
vítima e não-agente	329	48,7
não-vítima e agente	20	2,9
não-vítima e não-agente	223	33,0
Total	676	100

Gráfico 4.1- Tipos de experiência dos alunos com a violência (em %)



A fim de que os dados não sofressem uma excessiva fragmentação, optamos por trabalhar com duas categorias (vítima e agente) ao invés de quatro (vítima e agente, vítima e não-agente, não-vítima e agente, não vítima e não-agente) e, ao fazê-lo, observamos que as tendências encontradas no grupo das vítimas se mantêm na análise dos subgrupos vítima e agente e vítima e não-agente, o mesmo ocorrendo com os subgrupos agente e vítima e agente e não-vítima. As diferenças pontuais que eventualmente se mostrem relevantes serão ressaltadas ao longo da análise sobre as experiências e percepções das vítimas e dos agentes de agressões.

Outro aspecto a ser esclarecido é que estas duas experiências estão, muitas vezes, sobrepostas, pois um mesmo sujeito pode ser ao mesmo tempo vítima e agressor.

Primeiramente, vamos apresentar as percepções, medos e atitudes de proteção dos alunos espectadores, sujeitos que assistem, observam e participam de formas sutis das dinâmicas de violência. A partir de dados qualitativos, abordaremos, ainda, a relação professor-aluno, a representação do papel da

autoridade docente pelos estudantes e suas expectativas quanto ao seu cumprimento⁵⁹.

Posteriormente, no capítulo 5, apresentaremos o perfil de dois grupos de estudantes, doravante chamados de vitimizados e agentes de agressões. Trata-se, no primeiro caso, daqueles alunos que se sentiram agredidos na escola e, no segundo, daqueles que assumiram ter agredido terceiros. Nossa preocupação central na descrição dos perfis foi identificar as variáveis mais relevantes para compreender a vitimização e a prática de agressão.

Nesse sentido, interrogamo-nos sobre quais seriam as características mais importantes, se as ligadas à condição do sujeito tais como cor, sexo, idade, situação de moradia e situação ocupacional, ou aquelas ligadas à identidade de estudante, tais como série, nível de ensino, período, experiência de reprovação e experiência de abandono.

⁵⁹ A relação professor-aluno não foi diretamente focalizada pela pesquisa, mas as informações coletadas permitiram fazer algumas análises. Os dados quantitativos indicaram alguns aspectos que puderam ser aprofundados pelos qualitativos, mas seria preciso realizar uma pesquisa específica abordando esta questão, que se mostrou fértil e promissora para a compreensão da violência em meio escolar.

Capítulo 4

Espectadores:

visões sobre a violência e os relacionamentos escolares

Todos os alunos da escola são espectadores da violência, na medida em que observam suas dinâmicas cotidianas e elaboram determinadas percepções sobre ela.

O “testemunho” no entanto, não é isento nem tampouco distanciado: mesmo nos casos em que não são vítimas nem agressores, os jovens estudantes como um todo participam na construção da violência escolar das mais variadas formas.

No plano da interação, o papel dos espectadores é importante para legitimar “brincadeiras”, algumas claramente preconceituosas⁶⁰, tanto pelo riso coletivo, quanto pelo acobertamento de algumas ações dos colegas. Seu papel é importante para dar visibilidade a algumas brigas, fazendo circular as informações sobre sua origem e seu desenrolar e transformando-as, por vezes, em verdadeiro espetáculo. Não é raro que brigas sejam desencadeadas por “fofocas” e intrigas de terceiros.

Sendo assim, as “redes” de violência e incivilidade na escola são coletivamente construídas, não só pelos jovens que agredem abertamente ou por aqueles que são vítimas das agressões, mas também pelos que participam indiretamente, dando as condições para que essas redes se constituam dentro da escola.

⁶⁰ Nas observações feitas em sala de aula e nas entrevistas qualitativas, encontramos “brincadeiras” discriminando atributos físicos como o tipo de cabelo, obesidade e também o jeito de se relacionar, como por exemplo o caso de um aluno estigmatizado por preferir a companhia das meninas. Os padrões estéticos e as posturas sexistas da sociedade se refletem no comportamento e relacionamento dos jovens na escola.

“Tudo começa numa brincadeira. Se eu estou brincando com o Pedro ele chega, faz uma brincadeira comigo eu já não gosto, ô calma aí, então já começa a discussão, aí já vêm os penetras, vai caindo os pára-queda⁶¹ no meio e já vai começando aquela confusão toda... e você acaba brigando com aquela pessoa que você não queria brigar.” (Silmara, 1º ano ens. médio, noite)

Mas, uma parte dos espectadores prefere marcar distância com os circuitos da violência, sendo, por isso, menos envolvidos nas redes acima descritas. Alguns silenciam-se diante das brincadeiras e uma parcela menor se opõe abertamente a elas.

A escola não se apresenta como um ambiente neutro, nem tampouco limitado às atividades de aprendizagem. É sim um local privilegiado para que os jovens expressem, sobretudo no plano das relações entre pares e entre jovens e adultos, seus dilemas, dúvidas e incertezas, bem como seus gostos, padrões de sociabilidade e projetos.

Ao observar, sorrir e sofrer com a violência, os jovens vão elaborando suas próprias percepções a respeito dela, da escola e dos amigos. Vejamos então como é a escola na visão destes jovens estudantes.

4.1. A escola e a sala de aula como cenários da violência e da indisciplina e a legitimidade dos professores

Na ótica dos alunos, a violência existe na escola Novo Horizonte, mas não está generalizada a ponto de se transformar em fato cotidiano. Para a maioria, ela ocorre às vezes, embora quase ¼ dos alunos (22,2%) tenha afirmado que a violência está presente sempre ou freqüentemente. Dados semelhantes foram obtidos por pesquisa realizada na França com 14.316 alunos, em 86 estabelecimentos de ensino, na década de 90, mostrando que, para a mesma questão, 62% dos alunos responderam que, na sua escola, há medianamente

⁶¹Quer dizer indivíduos “intrometidos”, “enxeridos”.

violência (contra 66,6% em nossa pesquisa) e 17% afirmaram que há muita/enormemente (DEBARBIEUX, 1997). Mas a proximidade dos dados deve ser vista com cautela não só pela diferença entre a sociedade e o sistema de ensino dos dois países, mas também porque no Brasil desenvolveu-se, paralelamente ao crescimento da criminalidade urbana, uma grande tolerância frente à violência (PERALVA, 2000), o que pode levar os nossos jovens a subdimensionarem a violência, em comparação com os jovens franceses.

As moças e os rapazes possuem uma visão semelhante, mas os últimos se mostram um pouco mais sensíveis, pois um maior percentual deles acha que a escola é freqüentemente violenta. Mas, quando focalizamos o nível de ensino, as variações tornam-se muito maiores, revelando que quase $\frac{1}{4}$ (24%) dos estudantes do ensino fundamental (diurno) acham que a violência está *sempre* presente na escola, enquanto esta opinião é representativa de apenas 5,8% dos alunos do ensino médio (noturno).

Tabela 4.2- Percepção da violência por nível de ensino e sexo (em %)

Há violência na sua escola?	Nível de Ensino			Sexo	
	Total	Ens. Fundamental	Ens. Médio	Fem.	Masc.
Sempre	13,1	24,0	5,8	13,0	13,2
Freqüentemente	9,1	9,0	9,1	7,6	10,5
Às vezes	66,6	55,9	73,7	66,3	66,9
Nunca	11,2	11,1	11,4	13,1	9,4
Total	100(694)	100(279)	100(415)	100(353)	100(341)

Considerando o conjunto de estudantes a partir de sua condição étnica, observamos que ela exerce influência nos modos pelos quais os jovens percebem a violência na escola. Assim, 29,4% dos negros assinalaram que há violência na escola *sempre* ou *freqüentemente*, percentual que cai para 22,7% entre os pardos e para 19,6% entre os brancos. Considerando separadamente os dois níveis de ensino, observamos a mesma tendência, qual seja, de que os negros, em suas

declarações, se mostrem mais sensíveis à violência, como podemos ver na Tabela 4.3.

Tabela 4.3- Percepção da violência por nível de ensino e cor (em %)

Há violência na sua escola?	Ens. Fundamental			Ens. Médio		
	Negro	Pardo	Branco	Negro	Pardo	Branco
Sempre	30,8	26,1	17,8	13,9	5,6	4,9
Freqüentemente	7,7	8,9	9,9	3,4	8,7	10,3
Às vezes	48,7	53,0	63,4	79,3	74,5	72,4
Nunca	12,8	12,0	8,9	3,4	11,2	12,4
Total	100(39)	100(134)	100(101)	100(29)	100(196)	100(185)

Quando questionados sobre a presença e intensidade de violência no bairro em que moram, mais da metade dos estudantes afirmou que há muita violência. Curiosamente, as variações por sexo, nível de ensino e cor nessa questão foram bem menores do que as observadas na Tabela 4.2 e Tabela 4.3.

Tabela 4.4- Percepção da violência no bairro por nível de ensino, sexo e cor (em %)

Há violência no seu bairro?	Total	Nível de Ensino		Sexo		Cor		
		Ens. Fundamental	Ens. Médio	Fem.	Masc.	Negro	Pardo	Branco
Muita	56,8	53,8	58,8	55,3	58,4	58,2	54,5	59,4
Pouca	37,4	37,5	37,3	39,9	34,9	35,8	39,1	36,1
Nenhuma	5,8	8,7	3,9	4,8	6,7	6,0	6,4	4,5
Total	100(695)	100(277)	100(418)	100(351)	100(344)	100(67)	100(330)	100(288)

Isto revela que os jovens apresentam maior homogeneidade no que tange às percepções da violência no bairro, em comparação com a percepção da violência na escola. Ou seja, enquanto a violência do bairro é sentida de forma muito semelhante por homens, mulheres, jovens de faixa etária mais baixa e mais elevada, e pelas diferentes condições étnicas, o mesmo não ocorre em relação à percepção da violência no espaço escolar. Nesse último caso, a origem étnica e a idade influenciam as percepções.

Este dado nos fornece uma pista, que será mais desenvolvida no decorrer do capítulo, acerca de uma questão analítica central para a compreensão da violência em ambiente escolar, que consiste em saber se ela é conseqüência de processos sociais externos tais como a pobreza, o crescimento da violência urbana, a expansão do narcotráfico, a discriminação racial e sexual, os problemas relativos à convivência entre as diferentes gerações, ou se a violência em meio escolar é uma produção interna à escola, desencadeada por mecanismos propriamente escolares tais como o processo de ensino/aprendizagem, o sistema de avaliação e julgamento, sistema de autoridade, tipo de gestão escolar, organização de tempos e espaços, clima do estabelecimento, tamanho da escola, nível de preservação do espaço físico e relação entre a escola e outros atores da comunidade local. Muito embora os aspectos externos não possam ser inteiramente diferenciados dos internos, pois possuem alto grau de inter-relação, é possível enfatizar um ou outro na interpretação.

A heterogeneidade das percepções sobre a violência na escola pode indicar que, no ambiente e na dinâmica escolares, as diferenças sexuais, etárias e étnicas dos estudantes se acentuam, propiciando a construção de experiências e percepções diferenciadas sobre a violência. Nesse sentido, a escola não só estaria refletindo diferenças que lhe são exteriores, mas as retraduzindo, o que confere uma grande importância aos fatores intra-escolares, que serão mais bem discutidos ao longo deste e dos próximos capítulos.

De maneira geral, os alunos consideram o bairro mais violento que a escola, pois, enquanto 56,8% disseram que há *muita* violência naquele, um percentual bem menor (22,2%) afirmou que há violência *sempre* ou *frequentemente* na escola.

Enquanto na Tabela 4.2 fizemos uma questão genérica aos alunos (Há violência em sua escola?), na Tabela 4.5, a questão aludiu a casos concretos ocorridos na escola (Neste ano houve alguma cena de violência em sua escola?).

Foram observadas diferenças interessantes. Quando se remeteram aos fatos, os alunos inflacionaram a presença da violência na escola, a ponto de 38,5% afirmarem que, no último ano, houve *muitas* cenas de violência, enquanto na Tabela 4.2, 22,1% afirmaram que *sempre* ou *freqüentemente* há violência na escola.

Tabela 4.5- Percepção de episódios de violência na escola por nível de ensino e sexo (em %)

Neste ano houve alguma cena de violência na sua escola?	Total	Nível de Ensino		Sexo	
		Ens. Fundamental	Ens. Médio	Fem.	Masc.
Muitas	38,5	45,0	34,1	37,7	39,2
Poucas	45,3	34,9	52,4	44,7	46,0
Apenas uma	7,1	7,5	6,9	7,8	6,5
Nenhuma	9,1	12,6	6,6	9,8	8,3
Total	100(686)	100(278)	100(408)	100(347)	100(339)

A Tabela 4.5 revela, ainda, que as percepções de moças e rapazes são parecidas, mas os estudantes do ensino fundamental novamente mostraram que, sob a sua ótica, a escola é mais violenta do que apontam seus colegas mais velhos do ensino médio.

Das violências que atingem a escola, a pichação foi a mais citada (66,8%), refletindo o tipo de relação que os alunos estabelecem com o prédio e suas instalações (Tabela 4.6). As pichações cobrem as paredes das salas de aula e do muro externo. Durante a realização da pesquisa, a escola foi invadida num final de semana tendo salas arrombadas e muitos materiais roubados. Nessa ocasião, o pátio interno foi também todo pichado pelos invasores.

Tabela 4.6- Tipos de violência ocorridos no último ano, por nível de ensino (em frequência absoluta e %, múltipla escolha)

	Nível de Ensino					
	Total		Ens. Fundamental		Ens. Médio	
Que tipo de cena?	<i>Fa</i>	%	<i>Fa</i>	%	<i>Fa</i>	%
Pichação	416	66,8	187	76,9	229	60,3
Brigas físicas entre alunos	352	56,5	127	52,3	225	59,2
Brigas entre turmas	259	41,6	127	52,3	132	34,7
Bombas	247	39,6	13	5,3	234	61,6
Ameaças	140	22,5	66	27,1	74	19,5
Depredação/vandalismo	138	22,1	43	17,7	95	25,0
Roubo	100	16,0	60	24,7	40	10,5
Invasão	80	12,8	38	15,6	42	11,1
Brigas físicas entre aluno e professor	39	6,2	13	5,4	26	6,8
Tiroteio	17	2,7	7	2,9	10	2,6
Estupro	12	1,9	4	1,6	8	2,1
Assassinato	5	0,8	1	0,4	4	1,0
Outro*	4	0,6	2	0,8	2	0,5
Total respondentes	623		243		380	

*Briga entre classes, linchamento.

OBS: As categorias utilizadas na tabela são as mesmas do formulário.

A escola não é vista pelos atores escolares e pela população como um “espaço público”⁶², o que certamente reflete nossa cultura política, mas também a própria forma com que tradicionalmente os estabelecimentos de ensino são geridos em nosso país, em que predomina a lógica privada, burocrática e centralizadora do dirigente. Há poucos vínculos de pertencimento dos estudantes em relação ao espaço da escola.

Deriva daí o descompromisso com o ambiente escolar, que vira alvo fácil para as pichações, sejam elas os rabiscos casuais colocados sobre as paredes, em meio a tantos outros, sejam as maiores e mais vistosas que registram orgulhosamente o nome dos seus autores. Sobretudo nesse último caso, podemos também entender as pichações como uma escrita, uma forma de expressão juvenil cujo conteúdo pode consistir apenas numa afirmação de si

⁶² As relações dos usuários com o espaço físico da escola é abordada por Fukui (1990, 1992), que também aponta as dificuldades de construção da noção de bem público entre os alunos. Os sentidos das práticas de depredação escolar são também analisados em Corti (1995).

como presença e visibilidade. Como diz Alícia Fenández, a pichação pode consistir em

“Jogo dissimulado de esconder o conteúdo do texto para que apareçam em primeiro plano o gesto, o contexto de produção, o lugar escolhido, o desafio. Mostra uma denúncia que renuncia a enunciar. Ao ver uma pichação, pensamos como terão feito para chegar até ali? Isto é, pensamos no autor.” (FERNÁNDEZ, 1999, p. 20)

Mas o prédio não padece apenas da ação dos pichadores de dentro e de fora da escola. A degradação física diz respeito também à falta de manutenção do equipamento escolar. Um prédio sujo, mal cuidado e pichado é um convite à depredação e, nesse caso, as atitudes dos alunos acabam refletindo a das autoridades escolares, o descaso é respondido com mais descaso. Os estudantes não vêem sentido em preservar algo degradado, embora o aspecto da escola os incomode e denuncie a precariedade mesma dos relacionamentos escolares, como diz Luci:

“A pessoa entra num lugar todo pichado já vê que não é coisa boa, porque se for um lugar que não tem violência não tem nada pichado na parede, porque os que picham são os mais violentos, são os que fazem as coisas. Você entra num lugar que não tem nada pichado na parede aí você já sabe que é calmo, agora você entra aqui nessa escola todo lugar tá pichado.” (Luci, 6ª série, tarde)

No *ranking* das violências, as brigas físicas entre alunos e as brigas entre turmas estão juntas em 2º lugar, sendo citadas por mais da metade dos estudantes⁶³. As duas primeiras formas de violência mais citadas possuem naturezas diferentes, uma é material (a pichação), consiste em registro visível de um ato agressivo contra uma coisa, a outra remete ao relacionamento e à ação destrutiva contra “pessoas”. Apontadas em média por 49% dos alunos, as brigas

⁶³ O lugar de destaque das brigas físicas no *ranking* das violências se deve à ausência de modalidades verbais entre as categorias arroladas; sua importância deve ser equacionada comparativamente às outras formas de violência descritas na Tabela 4.6.

entre alunos e turmas, ou seja, entre os próprios jovens, parecem estar mais presentes na escola do que em outros espaços e instituições sociais.

As bombas, geralmente caseiras e detonadas nos banheiros, foram lembradas por quase 40% dos alunos, mas é a única modalidade que pertence quase que exclusivamente ao ensino médio pois foi citada por 61,6% dos estudantes desse nível e por apenas 5,3% dos alunos do fundamental (Tabela 4.6). Nas entrevistas, as bombas foram lembradas pelos estudantes do noturno e um deles afirmou que a maior parte delas são jogadas de fora pra dentro da escola, através do muro.

Os alunos do diurno, do ensino fundamental, apontam maior presença de quase todos os tipos de violência, destacando-se as pichações, as ameaças, os roubos e as brigas entre turmas. Note-se que as ameaças (um tipo de violência fronteira já que pode ou não envolver força física) foram citadas por 22,5% dos estudantes, sugerindo que há na escola um clima de intimidação física e de coação, que atinge preferencialmente os alunos mais novos.

Agora vamos entrar no terreno das percepções e do imaginário sobre a violência. Fizemos uma questão pedindo aos alunos que associassem as alternativas à sua visão do que seja violência (O que você considera violência?). Sendo assim, nela, os estudantes não estão se referindo a fatos concretos, mas às imagens, valores e representações que se relacionam à violência como unidade semântica. Mesmo assim, observamos pontos em comum com as respostas dadas na Tabela 4.6, relativa aos fatos ocorridos na escola.

As brigas físicas, bombas, ameaças e pichações predominam como episódios mais frequentes no cotidiano da escola (Tabela 4.6) e também como

episódios que contam com maior grau de associação ao termo/fenômeno da violência.

Se na Tabela 4.5 houve maior percentual de alunos do ensino fundamental apontando a ocorrência de *muitas* cenas de violência, a situação se inverte quando entramos no terreno das imagens e representações (Tabela 4.7), em que há maior percentual de alunos do ensino médio, mais velhos, qualificando de violentos todos os episódios arrolados (com exceção de racismo, pichar a escola e outros).

Tabela 4.7- Eventos relacionados à violência por nível de ensino e sexo (em %)

O quê você considera violência?	Nível de Ensino		Sexo	
	Ens. Fundamental	Ens. Médio	Fem.	Masc.
Briga Física	70,2	83,1	76,6	79,1
Bomba na escola	59,1	62,9	65,6	57,0
Ameaça	55,2	58,8	60,0	54,6
Racismo	53,0	52,4	53,0	52,3
Pichar a escola	36,9	34,5	31,5	39,8
Falta de respeito do professor	35,1	45,2	42,5	39,8
Xingamento	29,0	35,7	31,8	34,3
Falta de respeito do diretor	28,0	34,5	31,3	32,5
Briga verbal	27,2	36,9	31,3	34,9
Falta de carteiras	8,2	11,9	6,8	14,2
Outros*	1,8	1,7	2,2	1,2
Total dos respondentes	279	420	355	344

*Coordenador gritar com os alunos, briga com alunos, falta de respeito pelo ser humano, falta de segurança na escola, falta de respeito com os alunos.

Assim, embora a hierarquia entre os diversos episódios seja igual para estudantes do ensino fundamental e do ensino médio⁶⁴, esses últimos apresentam maior sensibilidade a cada um dos episódios arrolados.

Recorrendo aos dados que incidem sobre condutas praticadas pelos colegas, vamos agora verificar como se dá o envolvimento e a proximidade dos jovens alunos com a violência que circula na escola. Pedimos aos alunos que

⁶⁴ Com exceção da modalidade “falta de respeito do professor” que, para os alunos do ensino médio, possui maior grau de violência do que “pichar a escola”, o que é representativo de um padrão distinto do conflito nos dois níveis de ensino, como veremos adiante na descrição da experiência de vitimização.

pensassem em seus cinco melhores amigos da escola e então respondessem às questões da Tabela 4.8, para que fosse possível ao mesmo tempo detectar situações de outro modo dificilmente identificáveis, e também se aproximar do padrão de sociabilidade dos estudantes através do comportamento de seus amigos. Foi estabelecido um marco temporal - perguntamos se, “neste ano”, os amigos cometeram as transgressões - e um marco espacial – se as práticas aludidas se concentraram na escola ou em suas imediações.

Antes de mais nada, é preciso levar em conta que, ao pensar em seus melhores amigos, os alunos provavelmente se remeteram a amigos em comum, ou seja, vários estudantes devem ter pensado num mesmo colega. Assim, as porcentagens das tabelas não devem ser transformadas em números absolutos de alunos.

Mais do que revelar a quantidade aproximada de alunos envolvidos com algumas práticas, a tabela abaixo nos fornece uma visão panorâmica dos circuitos de violência em que os alunos estão envolvidos, como espectadores.

Tabela 4.8- Ações praticadas pelos amigos por nível de ensino (em %)

		Total	Ens. Fundamental	Ens. Médio
Algum deles brigou (de pancada) na escola, ou perto da escola?	Pelo menos um amigo	30,2	40,0	23,6
	Nenhum	69,8	60,0	76,4
	Total	100(689)	100(274)	100(415)
Algum deles quebrou alguma coisa da escola (carteiras, portas, janelas etc) ou rabiscou/pichou paredes?	Pelo menos um amigo	46,8	57,7	39,5
	Nenhum	53,2	42,3	60,5
	Total	100(694)	100(279)	100(415)
Algum deles levou revólver para a escola?	Pelo menos um amigo	9,4	9,1	9,6
	Nenhum	90,6	90,9	90,4
	Total	100(691)	100(275)	100(416)
Algum deles levou faca ou canivete para a escola?	Pelo menos um amigo	9,4	13,3	9,1
	Nenhum	90,6	86,7	90,9
	Total	100(691)	100(277)	100(415)
Algum deles estourou bomba na escola?	Pelo menos um amigo	8,5	7,9	8,9
	Nenhum	91,5	92,1	91,1
	Total	100(694)	100(279)	100(415)

Observamos que 30% dos alunos como um todo têm amigos que se envolveram em brigas físicas no decorrer do ano, mas o percentual chega a 40% no ensino fundamental.

As práticas de depredação são também mais típicas das redes de amizade dos estudantes da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, já que quase 60% possuem amigos envolvidos nesse tipo de transgressão. Em contrapartida, a detonação de bombas é uma prática mais presente no ensino médio, em que 37 estudantes declararam ter pelo menos um amigo envolvido com essa prática.

Quase 10% dos alunos viram seus colegas portarem armas de fogo dentro da escola no último ano, sendo que 14 estudantes afirmaram que mais de três amigos fizeram isso - na pesquisa do Ilanud, 14,6% já viram armas de fogo na escola (ILANUD, 2000). As armas brancas foram vistas por 10,8%, mas esta prática foi mais observada pelos alunos do ensino fundamental/diurno, em que o índice sobe para 13,3%.

A análise geral desses dados deixa claro que os estudantes como um todo encontram-se expostos, mesmo que indiretamente, a vários tipos de transgressões e delitos cometidos pelos colegas. As depredações são as mais numerosas e parecem estar disseminadas na escola, assim como as brigas físicas que muitas vezes têm seu desfecho nos arredores do estabelecimento.

Há uma minoria de alunos que porta armas brancas e de fogo, mas mesmo assim a presença de armas pode ser considerada grave, pois põe em risco a integridade física de todos. Dados da Fundação Seade analisados por Maia (1999) mostram que, em 1980, as armas de fogo foram responsáveis por 20,7% do total de óbitos por homicídio. Esta participação cresceu progressivamente ao longo das décadas de 80 e 90, até atingir aproximadamente

51% em 1999. Os impactos da disseminação das armas de fogo no ambiente escolar ainda são desconhecidos, mas é de se esperar que a escola seja, em alguma medida, permeável a esse processo.

Num ambiente repleto de pequenos confrontos e envolvido num clima de tensão como é o caso da escola, esta prática se torna ainda mais perigosa, pois pode se transformar em recurso para a resolução de conflitos.

Não ficou claro se os alunos usam as armas para se proteger ou para intimidar, mas, tanto numa situação como na outra, os riscos são evidentes.

“Aí de repente numa discussão uma pessoa tá armada, não vai ficar bem. Pô, você começa a discutir, você vai ver que tem uma posse de uma coisa que ... eu sou calmo pra caramba, eu seria incapaz de matar uma pessoa, incapaz de bater em uma pessoa, mas eu tenho um irmãozinho de doze anos; quando ele me faz raiva, é muito raro, mas eu dou um tapa nele, abaixo a minha mão e já tô me arrependendo aí eu penso ‘e se fosse uma arma[...]’”. (Pedro, 1º ano ens. médio, noite)

Nas entrevistas, os alunos demonstraram preocupação com as armas de fogo e se sentiram vulneráveis à sua presença dentro da escola. A posse desse recurso torna as relações mais assimétricas, submete o outro de forma “artificial” e pode transformar o que seriam brigas resolvidas “corpo-a-corpo” em eventos fatais.

“Não é como antigamente, você arrumava uma briguinha, você brigava normal. Hoje em dia não. Hoje em dia qualquer briga que você arruma a pessoa já vai pegar revólver, arma.” (Fábio, 3º ano ens. médio, noite)

“Eu me faço essa pergunta: Essas mortes que a gente vê nas escolas, será que teriam matado aquela professora e mais dois, três alunos, se tivesse revista? Será que tinha matado dentro da escola?” (Pedro, 1º ano ens. médio, noite)

É possível perceber, entre os alunos, a desaprovação em relação ao porte de armas, entendida como uma atitude covarde.

Segundo Zaluar, há representações opostas quanto ao uso de armas de fogo, pois, enquanto para os adultos e trabalhadores ela é símbolo de covardia, para os jovens bandidos, é símbolo de distinção e poder:

“Na contraface desse medo, o orgulho dos jovens, alguns deles ainda franzinos, que exibem sua ‘máquina’ na cintura ou se deixam fotografar em poses desafiantes ao lado de todo o seu arsenal. De gatilhos mortíferos nos seus dedos a fetiches em suas cinturas ou nas fotos passadas de mão em mão, essas armas são o bem mais precioso dos jovens bandidos. Entre eles ‘ter disposição para matar’ é um sinal de coragem; entre os trabalhadores, um sinal de covardia. (ZALUAR, 1994, p. 141)

Zaluar aponta, ainda, as mudanças que a arma de fogo introduz nas relações intergeracionais, no contexto da Cidade de Deus, um conjunto habitacional do Rio de Janeiro.

“A fácil aquisição de armas de fogo, especialmente pelos adolescentes que não teriam outros meios para impor sua vontade aos demais homens do local, provoca uma reviravolta nas relações de poder no interior desta população, antes regidas pela hierarquia entre as gerações. A autoridade dos homens adultos sofre um duro golpe das novas formas de contestação dos jovens *revoltados*, isto é, de armas na cintura. Outros meios de controle têm que ser buscados em meio à perplexidade dos que assistem, impotentes para contê-la, essa avalanche de violência que não se gera ali, aos que lamentam a queda da moral e a ascensão do ferro, da máquina, nomes locais da arma de fogo.”(id., *ibid.*, p. 146)

Mesmo que o porte de armas seja fenômeno isolado, não disseminado na escola, a gravidade dos seus possíveis efeitos multiplica sua importância no imaginário dos estudantes. A arma de fogo ocupa lugar de destaque nos discursos que “criminalizam” a violência escolar.

“Já vi, umas três pessoas. Isso eu não acho certo, deveria haver uma disciplina na entrada porque se surge uma briga aqui dentro pode acontecer qualquer coisa, alguém não tem nada a ver pode ser prejudicado. Se acontece uma briga e um aluno tá armado ele não vai agüentar desaforo dos outros. Eu acho que as escolas deviam ser bem rígidas nesse ponto, de não deixar os alunos entrar armados.” (Daniel, 3º ano ens. médio, noite)

“Eu acho que qualquer hora nessa escola pode até acontecer crime porque... eu falo porque eu já vi muitos alunos armados aqui nessa escola. Não só conhecido meu como da escola inteira. Muita gente sabe, são pessoas famosas.” (Silmara, 1º ano ens. médio, noite)

Vamos agora nos dirigir ao espaço da sala de aula a fim de verificar sua dinâmica. Os dados relativos à presença e à magnitude da indisciplina mostram, através de diferentes situações, que a sala de aula aparece para os alunos como um ambiente relacional desgastado pela bagunça, descumprimento de regras e até mesmo pela ocorrência de brigas físicas em seu interior. É significativo que 73,1% dos estudantes digam que seus colegas fazem bagunça *sempre* ou na *maioria das vezes* e que 68,8% apontem que os professores conseguem manter a ordem *poucas vezes* ou *nunca*.

Laterman apresenta um cenário muito semelhante ao dizer que:

“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. (LATERMAN, 2000, p. 98)

Há mais bagunça no ensino fundamental a julgar pelos 78,1% de estudantes que afirmaram que ela existe *sempre* ou na *maioria das vezes*, contra 69,8% dos alunos do ensino médio (Tabela 4.9).

Tabela 4.9- Percepção da indisciplina por nível de ensino (em %)

		Sempre	Na maioria das vezes	Poucas vezes	Nunca	Total
Durante as aulas os alunos fazem bagunça?	Ens. Fundamental	32,2	45,9	20,1	1,8	100 (279)
	Ens. Médio	25,7	44,0	26,9	3,4	100 (420)
Os professores conseguem manter a ordem durante a aula?	Ens. Fundamental	8,2	31,1	55,3	5,4	100 (280)
	Ens. Médio	2,6	23,1	69,3	5,0	100 (420)
Quando um aluno leva bronca do professor ele revida?	Ens. Fundamental	14,0	32,2	44,1	9,7	100 (279)
	Ens. Médio	15,6	36,9	44,1	3,4	100 (417)

No entanto, os alunos do ensino médio se queixam mais da falta de controle dos professores sobre a indisciplina e, no mesmo sentido, revidam mais aos professores quando são repreendidos.

“Aluno fica ameaçando professor - eu acho que isso é uma grande violência. Quase todas aulas tem aluno discutindo com professor, é raro não acontecer.”
(Márcia, 1º ano ens. médio, noite)

Os jovens do médio apontam, ainda, um maior montante de discussões entre alunos e professores na sala de aula. Esta situação poderia parecer contraditória com o maior nível de indisciplina no ensino fundamental, pois seria de se esperar que estes alunos se queixassem mais da falta de controle docente. Mas, em se tratando de percepções, é preciso ter cuidados na interpretação.

Os alunos do ensino fundamental, mais novos (11-14 anos) são efetivamente mais indisciplinados, mas estão num momento da vida e da escolarização em que o controle do mundo adulto sobre eles é maior. São adolescentes que experimentam dilemas e conflitos típicos da transição entre a situação de heteronomia (criança) e autonomia (adulto). Assim, estes alunos estão mais enredados nas práticas socializadoras da instituição escolar e mais submetidos à autoridade dos agentes escolares. Como diz Dubet: “No fundo os colegiais⁶⁵ nunca contestam até o fim a necessidade da disciplina.” (DUBET & MARTUCCELLI, 1996, p. 158)

Os alunos do ensino médio, por sua vez, em sua maioria estudantes do período noturno, são jovens mais próximos do universo adulto, muitos já trabalham, alguns sustentam família e estão menos sujeitos a um controle vertical das autoridades escolares. Estão mais aptos a defender sua rede de significados e seus valores e fazem isso com mais freqüência, embora sejam menos

bagunceiros. Aquilo que é visto como injusto é colocado em discussão e os termos do conflito se modificam em relação aos alunos mais novos. O que os jovens do ensino médio reivindicam é um tratamento de “igual para igual”, marcando distância da heteronomia presente no ensino fundamental. Por isso, as “brincas” e proibições, que de certa forma são símbolos da relação de autoridade tradicional entre professor e aluno, são mais legítimas aos olhos dos adolescentes do ensino fundamental e mais contestadas pelos jovens do médio.

Interessante observar como estas diferenças entre os adolescentes do ensino fundamental e os jovens do ensino médio, aparecem na percepção dos próprios estudantes:

“O colegial acho que vem pra escola mais pra namorar né. Os da 7ª vem pra zoar.” (Diego, 7ª série, tarde)

“Eles (alunos do ensino médio) ficam mais quieto no canto no recreio, namorando ou estudando, eles já se interessam mais. Os da 7ª série já se interessa mais de ficar brigando no recreio, puxando encrenca com os outros, fazendo arrastão, essas coisas.” (Selma, 7ª série, tarde)

“Eles (alunos do ensino médio) trabalham, chega a noite vêm pra escola, pra estudar mesmo, leva a sério, chega cansado. Quem estuda à tarde não, como não trabalha, quer zoar, não tem nada pra fazer.” (João, 7ª série, tarde)

“Eles (os alunos do ensino médio) são mais maduros.” (Claudia, 7ª série, tarde)

“Nós fazemos mais bagunça, nós vamos crescendo a mentalidade vai melhorando, porque nós vamos crescendo, tendo consciência. Não vamos fazer mais bagunça, nós vamos estar grandes. Se alguém vê eu, grande, fazendo bagunça como fica pra mim? Fica feio.” (Celso, 6ª série, tarde)

“Que nem nós da 6ª série, se nós vemos alguém brigando a gente deixa porque quer ver briga, mas do 1º colegial, eles já separam.” (Luci, 6ª série, tarde)

Quanto à existência de confrontos físicos entre aluno-professor e aluno-aluno na sala de aula, a Tabela 4.10 mostra que eles são mais típicos do ensino

⁶⁵ Na terminologia da escola francesa, os colegiais correspondem aos estudantes que cursam de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental no Brasil.

fundamental: para 78,8% dos estudantes, houve pelo menos uma briga física entre alunos, contra 45,8% no ensino médio.

Tabela 4.10- Percepção da indisciplina e da violência na sala de aula por nível de ensino (em %)

		Muitas	Poucas	Somente uma	Nenhuma	Total
Neste ano ocorreram discussões entre alunos e professores na sala?	Ens. Fundamental	28,3	41,2	11,1	19,4	100 (279)
	Ens. Médio	39,1	41,7	9,6	9,6	100 (415)
Neste ano, houve brigas físicas entre alunos na sala?	Ens. Fundamental	24,7	36,2	17,9	21,2	100 (279)
	Ens. Médio	4,5	18,8	22,5	54,2	100 (404)
Neste ano, houve brigas físicas entre professores e alunos na sala?	Ens. Fundamental	5,0	17,3	9,0	68,7	100 (278)
	Ens. Médio	0,5	6,0	5,8	87,7	100 (414)

A presença deste tipo de ocorrência parece ser importante, mas é preciso aprofundar a percepção que os alunos possuem a respeito do que seja briga física. Veremos mais à frente, na descrição da experiência de vitimização, que há uma categoria importante de agressão na ótica da vítimas, são as brincadeiras maldosas, que envolvem, na maior parte das vezes, força física e fazem parte do quadro de comportamentos mais típicos dos adolescentes do ensino fundamental. Em certo sentido, as descrições da violência em meio escolar feitas pelos alunos se assemelham à dos professores, segundo pesquisa conduzida por Candau, cujas entrevistas com 31 docentes mostraram que:

“Quando questionados sobre as situações de violência mais presentes no cotidiano escolar, dezoito professores apontaram as brigas e agressões verbais entre alunos como as mais presentes.” (CANDAU, 1999, p. 58)

Quanto ao uso da força física na relação professor-aluno, é preciso ter cuidados ainda maiores na análise. Entre os próprios estudantes, sobretudo mais novos, as “brincadeiras” e as interações que envolvem força são muito freqüentes e possuem um campo de legitimidade.

Já no contexto da relação professor-aluno nunca se espera que o docente use força física e quando isso ocorre, seja da forma que for, há forte consenso entre os alunos de que é legítimo reagir. Mas o que seria uma situação em que o professor utiliza força física, na ótica dos alunos? As observações e entrevistas realizadas apontam para uma série de “sinais”, de atitudes possivelmente interpretadas pelos alunos como formas de agressão física, quando partem do professor: jogar o apagador, atirar o giz na direção de um aluno, apontar o dedo para o estudante durante uma discussão, segurá-lo pelo braço para que se retire da sala, dar um tapa, mesmo que levemente, na cabeça do aluno, mexer nos materiais pessoais do estudante, confiscar materiais e equipamentos não permitidos.

“Tem professor aqui que agride os alunos, pega assim pelo braço e fica apertando.” (Jéssica, 6ª série, tarde)

A fala de Claudia, abaixo, narra uma intervenção do vice-diretor numa briga entre alunos.

“Teve uma vez que tinha um menino brigando. Então o Sr. Valdemar foi lá e bateu no outro. Ele falou assim: ‘vai pra casa menino, aqui não é seu lugar’, e o menino nem estava brigando. Aí todo mundo falou ‘você bateu nele’. Fizemos uma rodinha e começamos a jogar casca de banana nele. (Claudia, 7ª série, tarde)

Para Claudia e seus colegas, a atitude daquele profissional, vista como uma agressão física aberta, foi completamente injusta e merecia ser respondida à altura.

Usando a força ou agindo de maneira que sugira ser a capacidade de se impor pela força que está em jogo na relação, o professor “perde a moral” frente aos estudantes, mostra descontrole, “desce ao nível dos alunos”, para usar uma expressão deles. Na ótica dos alunos, é um sinal claro de que o relacionamento

deve ser reequacionado, já que abandonou sua posição de professor (da qual, na ótica dos alunos, é parte intrínseca nunca revidar às agressões, nunca se descontrolar), ele pode legitimamente ser tratado como um aluno qualquer no plano das interações. A agressividade do aluno em relação ao professor passa, assim, a ser vista pelo primeiro como algo motivado e justificado.

Na fala abaixo, Silmara narra uma situação em que, frente a uma desordem geral da sala de aula, o professor teria fechado a porta depois de tocado o sinal do horário de saída. No relato fica patente a forte carga de significado deste ato realizado pelo professor. Ao fechar a porta, ele impôs aos alunos um limite, um constrangimento físico. A energia do gesto parece comunicar mais coisas do que poderíamos supor.

“Estava eu e mais um grupo de alunos do lado de fora da sala, já era pra gente estar na sala. O meu colega virou e foi me dar um mortal (*golpe com os pés*), aí as outras salas viram e começou a maior gritaria no corredor. Aí a coordenadora da nossa sala chegou lá e começou a falar um monte pra gente e o professor Castro falou pra todo mundo sentar. Ninguém sentou. Tá certo que eu estava no meio, eu estava errada, mas mesmo assim, ele poderia ter falado antes, ele poderia muito bem ter falado “agora vocês calam a boca que eu vou falar”, mas fechar a porta depois que bateu o sinal... Muita gente foi pra cima dele mesmo e eu concordo, tem que ir, tem que abrir a porta e sair da sala. Já bateu o sinal, você já não tem obrigação de ficar na escola.” (Silmara, 1º ano ens. médio, noite)

A atitude do professor gerou uma forte reação coletiva, o grupo de alunos como um todo partiu para o enfrentamento corpo-a-corpo. Do ponto de vista dos alunos, eles foram desrespeitados em seu direito de sair da sala de aula depois do sinal, mas, principalmente, sofreram um constrangimento físico por parte daquele para quem o uso da linguagem corporal e no limite, da força, é inadmissível: o professor.

“Os professores são os superiores da classe, entendeu? Os alunos se espelham na educação dos professores e tem muitos professores que não demonstram isso, eles falam palavrão, isso daí que eu não concordo.” (Reinaldo, 3º ano. ens. médio, noite)

“Os professores também falam palavrão pra nós.” (Sandro, 6ª série, tarde)

Na fala de Reinaldo, os professores não demonstram que são “superiores da classe” porque falam palavrões, comportamento que mina sua autoridade pela base.

A alteridade é elemento fundamental na composição das relações travadas pelos alunos com os professores. Este fato não diminui de importância quando reconhecemos, o que é absolutamente necessário fazer, que a diferença entre mestre e aprendiz, envolvida numa relação hierárquica, sempre foi fundamento da própria organização escolar e da ação dos docentes. Ou seja, a representação que o aluno possui de sua relação com o docente incorpora o tipo de alteridade que as instituições sociais e principalmente a escola sempre fizeram questão de deixar claramente demarcada: a relação desigual de poder e de posição hierárquica entre jovens e adultos.

As expectativas dos alunos em relação aos professores, carregadas de elementos que derivam desta relação de poder, como por exemplo, pelos estereótipos negativos que pesam sobre o jovem, passam pela cobrança de que os professores não sejam como eles próprios: não falem palavrões, não tenham condutas incorretas ou práticas que seriam próprias apenas dos jovens.

Assim, os professores são desaprovados por não conseguirem corresponder ao estereótipo de adulto e de autoridade esperado por seus jovens alunos (não conseguem deixar de pronunciar palavrões ou de se descontrolar). Como representantes do mundo adulto, os professores viram reféns do universo de imagens e de modelos negativos que eles mesmos produzem e reproduzem acerca do mundo juvenil.

Sem se contentar apenas com uma representação vertical de sua relação com os professores, os alunos efetivamente cobram elementos que os convençam da suposta autoridade dos docentes. Os alunos não querem suprimir a diferença que há entre eles próprios e seus professores, mas, ao mesmo tempo, não conseguem lidar com ela nos termos esperados pela instituição escolar. Já não são capazes de respeitar e obedecer a autoridade docente a priori. Esta incapacidade diz respeito mais a uma condição dos jovens alunos do que a uma ação voluntária e intencional que vise afrontar os professores.

Os bons professores, na ótica dos entrevistados, são os que “têm moral”, como eles mesmos dizem. É preciso ter autocontrole e uma postura firme, que não se mostre vulnerável aos “testes” discentes tais como a bagunça, as brincadeiras e as provocações. Os professores precisam mostrar que estão “acima”, que são de fato superiores, mas sem precisar “apelar” ou seja, sem serem autoritários e descontrolados.

“Tem professores que têm autoridade com a sala, ele faz todo mundo aprender. Assim, tudo na moral entende? Na paz. Ele dá aula e todo mundo aprende.” (Eva, 2º ano ens. médio, noite)

As exigências dos estudantes remetem a algumas características há muito tempo já apontadas por Durkheim, ao definir o mestre:

“[...] a autoridade moral é a qualidade essencial do educador. Porque, pela autoridade que nele se encarna é que o dever é o dever. O que o dever tem de especial é o tom imperativo com que fala às consciências, o respeito que inspira à vontade, e que faz inclinar-se, desde que ele se tenha pronunciado. Por isso mesmo, é indispensável que uma impressão do mesmo gênero resulte da pessoa do mestre. Não será necessário demonstrar que a autoridade, assim compreendida, nada tem de violento nem de compressor; consiste tão somente em ascendência moral. Ela supõe, realizadas no mestre, duas condições essenciais. Primeiro, que ele tenha vontade. Porque a autoridade implica a confiança, e a criança não pode manifestar confiança em quem vê hesitar, tergiversar, voltar sobre suas decisões. Mas essa primeira condição não é a

principal. O que importa, antes de tudo, é que o mestre demonstre sentir realmente, sinceramente, o sentimento da própria autoridade. A autoridade é uma força que ninguém pode manifestar, se efetivamente não a possui. Onde pode vir ela? Será do poder material de quem se arma? Do direito de punir e de recompensar? Mas o temor do castigo é coisa diversa do respeito à autoridade. Este temor não tem valor moral senão quando o castigo seja reconhecido como justo por aquele que o recebe. (DURKHEIM, 1967, p. 55)

Nas entrevistas, foi citado apenas um professor capaz de cumprir satisfatoriamente estes requisitos⁶⁶.

“Eles (professores) não são capazes de fazer uma sala ficar em silêncio, gritam, mandam calar a boca, fala que ele é o professor, isso daí tá errado. Eu acho que ele deveria ter moral, tipo o professor Sílvio, ele é capaz de acalmar uma sala, quando ele fala todo mundo respeita ele, e todo mundo gosta dele.” (Eduarda, 3º ano ens. médio, noite)

“Tem professor também que atinge os alunos com uma palavra, xingando. Tem um professor que toma a gente como lixo, como animal, como isso e como aquilo. Tem outra professora que chama os alunos de tudo quanto é nome.” (Jéssica, 6ª série, tarde)

“Os professores ficam xingando, por dentro assim, dói em nós.” (Sandro, 6ª série, tarde)

“O professor estava passando lição na lousa e o moleque falou que a letra dele era feia e começou a xingar o professor, e o professor colocou ele pra fora. Os dois tão errados, porque não tinha que ficar se xingando dentro da sala, na frente dos outros. Aí os outros vão ver que o professor reverte a mesma agressão e vão querer toda hora xingar ele.” (Selma, 7ª série, tarde)

Um outro aspecto que parece ser muito valorizado e observado pelos alunos é o grau de compromisso do professor com seu ofício e sua capacidade de ser justo e de respeitar os limites entre a bronca que visa desmoralizar e humilhar e aquela que é dada para o “bem” dos alunos.

⁶⁶ Este professor se destaca dos demais, embora existam outros docentes aceitos e bem vistos pelos alunos. A questão do gênero nos relacionamentos escolares entre alunos e professores mostrou ser relevante, sobretudo na dimensão das representações acerca dos papéis de ambos os lados, e um fato importante nesse sentido é que, simplesmente, há menos homens dando aulas nas escolas públicas. Conforme pesquisa realizada pela UnB e CNTE no ano de 1999, em 1440

“A falta de respeito do professor é uma violência?” (pesquisadora)

“Se for pra ofender é, agora se for pra chamar atenção para o nosso bem, não é.”
(Diego, 7ª série, tarde)

“Tem uma professora que um dia, na aula de Educação Física, ela falou pra menina da nossa sala ‘até que enfim você veio limpa pra escola’.” (Luci, 6ª série, tarde)

“Que nem a professora Soraia. Ninguém suporta ela ; pra mim ela não é estudada. Chega na sala os alunos sentam, ela não explica a matéria, só dá matéria para os alunos que estão na frente. Quem tá lá atrás pra ela é lixo.
(Jéssica, 6ª série, tarde)

“Tem alunos que não são culpados e o professor acaba agredindo eles verbalmente. Teve um dia que a gente estava na sala fazendo trabalho, aí o professor brigou comigo. Eu não gostei. Eu falei pra ele que não era só eu, tinha outras pessoas, mas aí ele acabou falando de mim. Mas ele não sabe da minha vida, como ele vem falar de mim. Desse jeito já começa o desentendimento entre aluno e professor.” (Celina, 7ª série, tarde)

Podemos ter uma boa dimensão do desencontro entre estas expectativas e a realidade dos professores nas escolas públicas a partir dos resultados de um vasto estudo realizado pela UnB (Universidade de Brasília) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), em 1999, sob a coordenação de Wanderley Codo, em que se avaliou a saúde psíquica dos trabalhadores em educação. Constatou-se que 48,4% da categoria apresenta ao menos um dos três elementos que compõem a síndrome de *burnout*, que consiste no fenômeno da desistência profissional, do imobilismo e da indiferença frente à atividade de trabalho.

“O *burnout* é a desistência de quem ainda está lá. Encalacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas que também não pode desistir. O trabalhador arma, inconscientemente, uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto.” (CODO, 1999, p. 254)

“As relações interpessoais são cortadas, como se ele estivesse em contato apenas com objetos, ou seja, a relação torna-se desprovida de calor humano. Isso acrescido de uma grande irritabilidade por parte do profissional, este quadro torna

escolas de todo o país, 82,4% da categoria dos professores é composta por mulheres e 17,6% por homens.

qualquer processo de ensino-aprendizagem, que se pretenda efetivo, completamente inviável. Por um lado, o professor torna-se incapaz do mínimo de empatia necessária para a transmissão do conhecimento e, de outro, ele sofre: ansiedade, melancolia, baixa auto-estima, exaustão física e emocional.” (id., ibid., p. 242)

As reações, às vezes dramáticas, dos professores frente às dificuldades no relacionamento com os estudantes expõem o peso emocional da profissão:

“Teve professor na sala da minha irmã que chorava, saía da sala de aula. Às vezes chama a diretora ou tira o aluno pra fora da sala de aula.” (Patrícia, 7ª série, tarde)

“O aluno levanta o professor manda sentar, ele não senta, começa a tirar o professor, xinga o professor, começa a agressão.” (Patrícia, 7ª série, tarde)

“Um dia tinha um aluno que estava na porta, aí a professora mandou ele sentar. Ele ficou brincando com a cara dela, ficou em pé, não foi sentar, ficou na porta.” (Sérgio, 7ª série, tarde)

“Enquanto a professora está explicando a lição o aluno tá no fundo da sala, bagunçando, e quando o professor vira e reclama com ele, já começa a xingar.” (Renato, 7ª série, tarde)

A organização da escola pública no que diz respeito ao quadro docente é bastante propícia à emergência deste tipo de confronto. Há uma renovação constante do quadro de professores a cada ano letivo, o que implica pouco enraizamento do profissional na escola e conseqüentemente instabilidade no vínculo com os alunos. Já o grupo de estudantes, mesmo com todas as flutuações, permanece mais coeso ao longo dos anos escolares, havendo alguns que chegam a cursar todo nível escolar ao lado de um grupo de colegas. Os estudantes conseguem estabelecer entre si vínculos mais duradouros, mesmo que nem sempre sejam de amizade.

As alterações no quadro docente não ocorrem apenas no início do ano, mas também no seu decorrer, situação agravada com as numerosas faltas dos professores, que mobilizam a entrada em cena dos professores eventuais. Estes profissionais não trabalham com nenhuma disciplina ou turma específica, tendo o

papel de “cobrir” a ausência do professor titular. Dificilmente chegam a criar vínculos com os estudantes⁶⁷ e, por isso, tornam-se os alvos mais fáceis de sua oposição e indisciplina. O registro de campo abaixo descreve algumas situações vividas por uma professora eventual da escola Novo Horizonte:

“Pedi que a prof^a Nilmara falasse sobre algumas situações difíceis que vivenciou. Ela me disse que, na primeira vez que entrou na sala de aula, numa 8^a série do período da manhã, levou um susto. Um dos alunos disse que não tinha caneta e saiu para conseguir uma, enquanto isso um de seus colegas ateou fogo numa folha de papel e colocou na carteira do aluno ausente, que sentou em cima do fogo. Sem saber o que fazer (dar bronca, chamar a direção, apagar o fogo...) a professora optou por conversar e não contar o incidente para a direção. Em outra ocasião, alunos de uma 7^a série começaram a atirar papéis nela; conversou seriamente com os alunos e pediu respeito; instantes depois o ataque continuou. Esta professora é migrante nordestina e já pude presenciar alunos zombando de seu sotaque” (caderno de campo).

Diante deste cenário, em que o professor é visto a partir de sua prática profissional concreta e de suas reais condições emocionais, e não como um sujeito abstrato que possui um devir idealizado, vão ficando mais claras as dificuldades enfrentadas, no plano relacional, pelos diversos atores escolares no cotidiano da escola pública⁶⁸.

Frente à desinstitucionalização da escola e à impossibilidade de sustentar o papel social de professor, temos uma sobre-mobilização da personalidade, a partir da qual cada mestre constrói uma prática profissional mais ou menos exitosa, conforme sua própria competência relacional.

⁶⁷ Estas dificuldades têm levado várias unidades escolares a trabalharem com os professores eventuais em torno de projetos. Assim, estes profissionais passam a ter objetivos a cumprir e podem contar com um papel mais delimitado, que permite construir uma prática mais sequenciada nas turmas em que lecionam.

⁶⁸ A precariedade salarial consiste, certamente, numa das dificuldades concretas enfrentadas pelos professores. Estudo realizado no Rio de Janeiro mostrou que, entre 1979 e 1996, houve perdas da ordem de 326,35%, no caso dos docentes em final de carreira, e de 205,46% entre os professores iniciantes (JUNQUEIRA, MULS, 1997).

“Observa-se que desde que nos afastamos do mundo dos acordos sociais previamente estabelecidos, o professor é obrigado a construir a situação escolar antes mesmo de dar aula. Como deve ‘motivar’ os alunos, é preciso que construa estratégias múltiplas e, sobretudo, que se coloque em cena, isto é, engaje sua personalidade. Na escola de massa a relação pedagógica é cada vez mais íntima e, de uma certa forma, cada professor e cada grupo de professores constrói a instituição.” (DUBET, 1998, p. 32)

Nas observações feitas em sala presenciei, na quase totalidade das aulas, o mesmo padrão de funcionamento: um aluno é chamado para passar um texto na lousa, enquanto o professor permanece sentado em sua mesa e o restante dos alunos copia. Mas para que esta simples mecânica se estabeleça (os alunos sentarem em seus lugares e copiarem), são dispendidos vários minutos, de forma que, ao fim da aula, nem todos terminaram de copiar e o professor não pronunciou qualquer palavra em torno do conteúdo abordado. Os depoimentos dos alunos sobre as aulas vão no mesmo sentido. O sociólogo François Dubet encontrou situação semelhante em sua experiência como professor num colégio francês:

“É extremamente cansativo dar a aula já que é necessário a toda hora dar tarefas, seduzir, ameaçar, falar (...) Por exemplo, quando a gente fala ‘peguem os seus cadernos’, são cinco minutos de bagunça porque eles vão deixar cair suas pastas, alguns terão esquecido seus cadernos, outros não terão lápis. Aprendi que para uma aula que dura uma hora, só se aproveitam uns vinte minutos, o resto do tempo serve para ‘botar ordem’, para dar orientações.” (DUBET, 1997, p. 223)

Os professores parecem evitar o máximo que podem o relacionamento face a face com o aluno, mais ainda, evitam o quanto podem a realização de exposições verbais à sala.

O quadro negro aparece como um “escudo” para professores que já não acreditam que aquilo que têm a dizer possa interessar a seus alunos. Parecem ter desistido da relação pedagógica.

“Os professores falam com vocês, explicam durante a aula, ou não?”
(pesquisadora)

“Não, eles mandam uma aluna passar na lousa e ficam sentados. A professora chega, pede pra passar o texto na lousa e dá três questões: a primeira você encontra no primeiro parágrafo, a segunda, no segundo parágrafo e a terceira no terceiro.” (Silmara, 1º ano ens. médio, noite)

Os alunos, por sua vez, parecem valorizar as aulas em que o professor investe na comunicação direta e na explicação do conteúdo:

“O ano todo eu não aprendi nada com a professora de geografia. Ela nunca vem, e quando vem não dá nada. A aula passada ela explicou, ela estava falando sobre o socialismo. Então aquela aula pra mim valeu pelo ano todo. Eu consegui entender o que é socialismo, o porquê da decadência de Cuba, ela explicou lá que desmembrou a União Soviética. Então, uma aula assim que a professora fala acho que você pega, se a sala está em silêncio. Gostei.” (Pedro, 1º ano ens. médio, noite)

Há uma queixa freqüente por parte dos professores com os quais conversei, de que a escola teria se tornado “depósito de alunos” e eles estariam sendo obrigados a agir como “babás”, quando na verdade seu ofício seria apenas transmitir os conteúdos conceituais da sua disciplina.

A identidade profissional dos professores ditos especialistas está, efetivamente, muito ligada à tarefa de transmitir conteúdos, considerando inclusive sua formação acadêmica, diferentemente dos professores das séries iniciais, vistos ainda como “tias/os”, que estabelecem um vínculo quase familiar com seus alunos e tomam a tarefa socializadora como parte intrínseca de seu ofício⁶⁹.

⁶⁹ Estudo comparativo entre França, Alemanha e Inglaterra mostra que nesses dois últimos países os professores possuem uma responsabilidade educativa mais ampla do que no primeiro, país em que há, notadamente, uma recusa dos professores especialistas em se dedicar ao controle disciplinar dos alunos. A menor responsabilidade dos docentes franceses sobre o comportamento discente se expressa nos seguintes dados: apenas 17% dos estudantes franceses afirmam que os professores freqüentemente intervêm quando um aluno é violento no pátio, contra 35% dos estudantes ingleses e 56% dos estudantes alemães; no mesmo sentido, 70% dos alunos franceses nunca avisam os professores quando testemunham um “trote”, contra 42% dos ingleses e 43% dos alemães (PAIN, BARRIER, ROBIN, 1997). Em estudo etnográfico realizado numa escola americana também foi observada a falta de envolvimento e responsabilidade dos professores com os espaços públicos da escola e, sobretudo com a disciplina estudantil (LUCAS, 1997). Pesquisa comparativa realizada em Porto Alegre/RS numa escola pública e outra particular apontou que, na primeira, os professores são indiferentes e omissos frente às brigas entre os alunos de 7ª e 8ª série (OLIVEIRA, 1995).

Quando chegam à 5ª série, os alunos sofrem uma brusca transformação nas relações com os professores. Se até aqui havia um único professor com quem eles estabeleciam um forte vínculo afetivo, agora eles terão cerca de seis professores especialistas, que se dedicam a numerosas turmas e para quem a simples tarefa de lembrar os nomes dos estudantes é difícil. Os conteúdos escolares se multiplicam, cada professor faz suas próprias exigências de aproveitamento, sem considerar o conjunto de todas as matérias, os alunos já não podem contar com atendimentos individualizados.

Se a identificação e o laço dos alunos com a instituição escolar até então se fazia através do professor, a partir da 5ª série esta situação sofre uma inflexão, os elos afetivos com os professores se enfraquecem e dão lugar a uma relação de tipo mais profissional e distanciado. Além disso, o professor especialista se envolve menos do que o professor “primário” nas questões disciplinares e comportamentais. Do ponto de vista da constituição de sua identidade profissional, ele deve estar focado em sua competência técnica e na transmissão dos conteúdos.

A relação entre alunos e professores, a partir da 5ª série, será mais distanciadada, tanto pelo fato de haver um número maior de docentes, cada um permanecendo pouco tempo com a turma, quanto porque estes professores estão desinteressados pelos aspectos disciplinares do grupo de alunos⁷⁰. Estas duas situações claramente favorecem o aumento da indisciplina dentro e fora da sala

⁷⁰ Em sua pesquisa, Debarbieux mostra que a relação professor-aluno é julgada boa ou muito boa por 77,5% dos alunos do primário, por 48% dos alunos do colégio e 46% do liceu (correspondem respectivamente e grosso modo, ao CBI à 4ª série, 5ª à 8ª série e ensino médio). Ele explica a visão mais otimista das crianças utilizando a análise piagetiana sobre as fases do desenvolvimento moral, em que os mais novos aderem mais irrestritamente ao código normativo dos adultos. Conforme avança a idade, a relação com os professores torna-se mais negativa e, ao entrar no colégio, os alunos têm que mudar de estabelecimento (DEBARBIEUX, 1997). Assim, juntamente com o fator biopsicossocial associado à idade há a questão da organização do próprio

de aula. Os vínculos com a escola passam a ser construídos de outras formas, fundamentalmente ligadas à identificação dos alunos com seus pares.

Tendo em vista que a violência e a indisciplina parecem estar instaladas dentro da sala de aula, conforme indicado pelos nossos dados, cabe perguntar se as situações pedagógicas têm apenas sido permeáveis às práticas de violência, ou se também as têm potencializado.

A direção apontada pelos dados quantitativos e confirmada nas entrevistas é de que, principalmente para os adolescentes, o espaço escolar potencializa as agressões. O diálogo abaixo pode ser, nesse sentido, elucidativo:

“Parece que o aluno sai do mundo dele... Lá fora você não respeita as pessoas? Você não vai numa loja e respeita? Eu acho que o mesmo respeito que tem lá fora tem que ter aqui dentro, só que parece que o aluno sai do mundo dele, do mundo lá fora e parece que cai em outra sociedade. Ele não pensa, ‘poxa o professor é como aquela senhora lá fora’. E se fosse uma senhora lá na rua? Será que não ia respeitar?” (Márcio, 8ª série, manhã)

Pesquisadora: Mas será que eles respeitam lá fora?

“A maioria respeita porque senão era um mata-mata danado lá fora. O mesmo respeito que você tem por aquela pessoa na calçada, se ela tropeça em você você vai xingar? Vai bater nela? Não. Agora, se isso acontece aqui dentro já é outra história, já é outra coisa. Parece que a pessoa sai do mundo dela ... “ (idem)

Márcio aponta, de forma muito perspicaz, que a escola parece uma outra “sociedade” com regras e padrões de interação distintos. Nela, a atuação se dá frente a uma platéia conhecida e o uso da força serve para marcar relações de poder.

O depoimento pessoal de Silmara revela uma escola muito mais permeável às brincadeiras e às agressões do que outros ambientes:

sistema de ensino, que contribui para a transformação da relação dos adolescentes com a escola e para a emergência de uma visão mais pessimista acerca de seus agentes.

“O meu comportamento dentro da escola é um pouco diferente do que lá fora. Muda muita coisa porque aqui na escola eu já sou mais bagunceira, falo mais, sou, como eu posso dizer? Fogueta. Lá fora não, eu já sei como são as coisas. Mas o meu comportamento assim, em liberdade de conversar, é completamente diferente dentro da minha casa, lá fora e na escola. Na minha casa eu sou um pouco mais quieta, eu não dou tanta liberdade, na escola eu já dou mais liberdade.” (Silmara, 1º ano ens. médio, noite)

No caso específico de Silmara, a escola é um espaço exclusivamente de diversão, encontro e relacionamento, como ela mesma diz:

“Eu já falei logo no começo, eu venho pra escola só pra brincar. Eu gosto de vir pra escola para ver os amigos, mas pra estudar, sinceramente, não venho pra isso.” (idem)

Mas também são muito específicas suas razões para se ‘soltar’ mais na escola e menos no ambiente familiar:

“Dentro da minha casa, por exemplo, quando sai briga é briga de faca, de garfo. É assim lá em casa, porque no tapa não vai adiantar, então você tem que machucar mesmo a pessoa pra pessoa aprender.” (idem)

Sendo submetida, muito provavelmente, a situações de violência familiar, Silmara parece dirigir toda sua agressividade à escola (veremos mais à frente seu envolvimento em situações de transgressão e violência) reproduzindo nela o mesmo padrão de relacionamento que tem em casa e que parece fazer com que sintam muito medo⁷¹.

Se analisarmos as percepções a respeito da indisciplina considerando as várias questões colocadas, veremos que há, em sala de aula, uma grande fragilidade em termos da capacidade de regulação da escola. Há, mais do que em outras épocas, uma margem de ação ampla para aqueles alunos que não querem participar das atividades escolares:

“Eu venho pra aprender; de vez em quando. Quando eu quero estudar eu estudo, quando dá vontade, né...mas é meio difícil. Quando eu quero fazer eu faço.” (Marcelo, 8ª série, tarde)

Muito embora a agitação dos alunos e os desentendimentos entre eles e os professores sempre tenham feito parte da escola e tenham sido tolerados em alguma medida, não eram tão generalizados a ponto de dificultar o funcionamento da escola de forma que a própria sobrevivência da relação pedagógica fosse posta em xeque. Esta situação seguramente gera efeitos perversos para os usuários do serviço escolar.

“Tem aquelas pessoas, 30% que vêm pra zoar mesmo, não querem estudar. Mas muitos vêm pra estudar e são prejudicados por aqueles que vem pra zoar.” (Eva, 2º ano ens. médio, noite)

“Na sala tem um menino que é muito discriminado porque ele quer aprender, não ficar zoando.” (Jéssica, 6ª série, tarde)

Há certamente um conjunto de fatores mais amplos que produzem estes efeitos, mas as práticas cotidianas em sala de aula tornam as dificuldades ainda mais agudas e vão consolidando dia após dia a má qualidade do ensino público. Sob esta ótica, a educação escolar vigente efetivamente reproduz as iniquidades sociais, pois sem acesso a um ensino básico de qualidade poucas são as chances de progressão no ensino superior e de mobilidade social para os jovens pobres. A reprodução torna-se conseqüência indesejável de um processo complexo, mediado pelas práticas dos professores e dos jovens.

Vamos agora tratar da dimensão da legitimidade dos dispositivos de julgamento e punição utilizados pelos professores, aos olhos dos alunos, e de sua percepção da justiça na escola.

⁷¹ Peralva (2000) mostra que o engajamento em relações de força e em situações de risco podem ser formas de driblar o próprio medo, ao analisar a prática do surf ferroviário por jovens da cidade de São Paulo e do Rio de Janeiro.

Sabemos que a ordem escolar repousa, em grande medida, na sua capacidade de ser significativa e, num contexto democrático e pluralista, ela também precisa parecer justa àqueles que estão sob sua influência. Por isso, ganha importância a forma como os alunos percebem algumas práticas escolares em termos de justiça/injustiça, pois pode revelar os graus de legitimidade e aceitação dessas práticas.

De maneira geral, os alunos não vêem legitimidade em alguns procedimentos centrais da escola, conduzidos pelos professores: a atribuição de notas é vista como pouco justa por 62,9% dos adolescentes do ensino fundamental e por 60% dos jovens do ensino médio. Mesmo num contexto em que a atribuição de notas foi despojada do poder de reprovar os alunos, ela é carregada de forte significado na visão dos jovens. O medo que sentem de serem reprovados mostra ainda mais claramente este peso (ver Tabela 4.13).

Há aqui um ponto sensível da relação dos jovens de classes populares com a escola, muito marcada pela tensão e ameaça do fracasso escolar. A sensível diminuição da reprovação não parece ter esvaziado esta tensão, pois ainda parece persistir a lógica da classificação no âmbito das práticas pedagógicas, o que sugere aos estudantes uma submissão forçada a critérios que não lhe parecem justos e legítimos.

As proibições geralmente colocadas pelos professores em sala de aula são vistas com legitimidade ainda menor. As regras que teriam como objetivo propiciar a convivência respeitosa na sala, bem como definir os graus mínimos de comprometimento com as atividades escolares, não têm sentido aos olhos dos estudantes.

Os dados indicam também um clima de impunidade, já que o descumprimento das regras parece não ter muitas conseqüências para os estudantes.

“Quando eles se impõem o pessoal respeita, mas quando começa a dar uma colher de chá pra um, os outros se sentem no direito - se ele fez eu também posso fazer. Por isso que as regras não pegam, porque eles pegam leve com as pessoas que desrespeitam.” (Eva, 2º ano ens. médio, noite)

“O professor tem que colocar autoridade, regras na escola, e quem fugir dessa regra ser punido, porque senão não adianta nada.” (Alex, 2º ano ens. médio, noite)

Os alunos do ensino médio mostram mais sensibilidade a essa impunidade, pois, para quase 40% deles, aqueles que desrespeitam as regras *nunca* são punidos, opinião compartilhada por apenas 18% do alunos do ensino fundamental. Os estudantes do médio são também mais críticos em relação às broncas dadas pelos professores, elas são *sempre* ou *freqüentemente* justas para apenas 21,4% deles e para 33,5% dos alunos do ensino fundamental.

“Tem aluno mal comportado mesmo, mas quando o professor chega pra falar isso nele, ele não aceita, ele revida. Levar uma bronca perante os colegas não é legal pra ele.” (Alex, 2º ano ens. médio, noite)

O maior grau de aceitação do poder docente por parte dos adolescentes é retratado na fala de Silmara:

“O pessoal da manhã e da tarde tem lavagem cerebral, porque eles têm medo da direção da escola, a noite não, à noite o pessoal da direção não tem a mesma coragem de falar do jeito que eles falam com o pessoal da tarde.” (Silmara, 1º ano ens. médio, noite)

Tabela 4.11- Percepção de justiça por nível de ensino (em %)

	As notas dadas pelos professores em suas provas e seus trabalhos são justas?		Quando desrespeitam as regras da escola os alunos são punidos?		As proibições, broncas e punições dadas pelos professores são justas?	
	Ens. Fundamental	Ens. Médio	Ens. Fundamental	Ens. Médio	Ens. Fundamental	Ens. Médio
Sempre/Freqüentemente	37,1	39,9	28,0	13,1	33,5	21,3
Às vezes	50,0	47,6	53,9	48,3	55,0	60,7
Raramente/Nunca	12,9	12,4	18,0	38,6	11,5	18,0
Total	100(280)	100(418)	100(278)	100(420)	100(278)	100(417)

Como vemos, a insatisfação dos estudantes é generalizada, o que gera um clima escolar extremamente adverso para o estabelecimento de práticas educativas significativas e democráticas.

4.2. A gestão do medo e da insegurança na escola

Na Tabela 4.12 observamos as percepções dos estudantes quanto à segurança na escola. Vemos que a escola não é vista como um espaço de segurança e proteção, já que cerca de 70% dos estudantes somente às vezes ou nunca se sentem seguros neste ambiente. O grau de insegurança é bastante alto, sobretudo se o comparamos com os dados da pesquisa do Ilanud, realizada também em São Paulo, em que 26,5% dos alunos afirmaram sentir-se inseguros ou muito inseguros na escola (ILANUD, 2000). Essa pesquisa mostrou, ainda, que a insegurança é maior em bairros com índices mais altos de criminalidade⁷². O sentimento de insegurança encontrado na escola Novo Horizonte pode, assim, estar refletindo o alto grau de violência do bairro e da região (ver capítulo 2), que aparece também na declaração de 56,8% dos estudantes, que afirmam haver muita violência no bairro.

Resta ainda salientar que o sentimento de insegurança é mais acentuado no ensino fundamental, entre os alunos mais novos.

Tabela 4.12- Sentimento de segurança por nível de ensino e período (em %)

Você se sente seguro nesta escola?	Total	Nível de ensino		Período		
		Ens. Fundamental	Ens. Médio	Manhã	Tarde	Noite
Sempre/Na maior parte do tempo	30,5	27,9	32,1	38,7	24,3	32,4
Às vezes	46,0	47,4	45,2	37,8	49,8	46,0
Nunca	23,5	24,7	22,7	23,5	25,9	21,6
Total	100(693)	100(279)	100(414)	100(119)	100(259)	100(315)

Os jovens que estudam de manhã, na 8ª série e 1º ano, são os que mais se sentem seguros, e os que estudam à tarde na 5ª, 6ª e 7ª séries são os que se sentem menos seguros⁷³.

O sentimento de insegurança e de medo podem até mesmo impedir os alunos de freqüentarem a escola⁷⁴, conforme aponta a pesquisa do Ilanud, já mencionada. Assim, no ambiente escolar, a insegurança não se apresenta apenas como estado subjetivo, o que por si já é bastante danoso, mas também engendra práticas de evitação que, além de prejudicar o desempenho escolar, ferem o direito dos jovens estarem com segurança na escola e aprenderem.

⁷² 32,2% dos jovens cujas escolas ficam nos bairros com maiores índices de criminalidade sentem-se inseguros ou muito inseguros na escola, enquanto isso ocorre com 19,4% dentre os que residem em bairros com menores índices (ILANUD, 2000).

⁷³ Considerando apenas as turmas de 1º ano do ensino médio, que funcionam nos três períodos, observamos que, na parte da manhã, 22% dos estudantes nunca se sentem seguros na escola, enquanto isso acontece com 28,8% dos alunos do noturno e com 32,5% dos alunos da tarde. Ou seja, os estudantes mais novos que estudam à tarde são os que se sentem mais inseguros no espaço escolar, mostrando que a insegurança é um fator relacionado à idade e ao clima do período.

⁷⁴ Em média, 15,6% dos estudantes já deixaram de ir à escola por se sentirem inseguros. Mas isso ocorreu com 18,1% de alunos que estudam em colégios cujos bairros possuem maior criminalidade (ILANUD, 2000).

No cômputo geral, 79,7% dos alunos sentem algum medo na escola e o maior deles consiste em ser reprovado, um dado inesperado num contexto em que as políticas educacionais vigentes praticamente aboliram esta possibilidade. Os alunos do ensino médio, de faixa etária mais elevada, são os que mais temem essa situação, o que pode ser explicado pela própria experiência desses alunos. Há mais tempo no sistema de ensino, eles acumulam maior quantidade de reprovações e foram mais expostos aos altos índices de fracasso escolar predominantes na rede pública. Assim, embora a situação objetivamente tenha mudado, as imagens cristalizadas ao longo de sua trajetória escolar permanecem e, nesse imaginário, o medo da reprovação ainda ocupa lugar de destaque.

Os dados mostram um período noturno mais pacífico em relação ao vespertino, muito embora ele seja visto nas representações sociais mais gerais como um período extremamente perigoso. Os próprios alunos, quando indagados sobre o período que julgavam mais violento de maneira geral, apontaram majoritariamente o noturno (46%).

Mas nas entrevistas qualitativas em que as opiniões dos alunos apareciam de forma mais contextualizada, a idéia de um período noturno mais violento se enfraquecia:

“A noite aqui é o melhor horário assim pra estudar. É um horário assim quieto.”
(Márcio, 8ª série, manhã)

Tabela 4.13- Principal medo por nível de ensino (em %)

Principal medo na escola	Total	Ens. Fundamental	Ens. Médio
Ser reprovado	23,1	16,8	27,3
Não teme nada	20,6	14,4	24,9
Ser agredido fisicamente	19,9	22,6	18,1
Ser ameaçado	15,6	19,0	13,3
Ser assaltado	6,9	8,2	6,0
Ser humilhado pelo professor	6,5	7,9	5,6
Ser humilhado por alunos	6,1	10,0	3,4
Outros*	1,3	1,1	1,4
Total	100	100(279)	100(414)

*ladrões, ser assassinado, ter brigas e usarem arma de fogo, ser morto por arma de fogo, não chegar vivo em casa, ser agredido de qualquer forma, perder os colegas.

OBS: As categorias utilizadas na tabela são as mesmas do formulário.

Os estudantes também temem a agressão física e as ameaças, duas modalidades que povoam não só suas representações sobre a violência, mas também o cotidiano escolar concreto, como eles próprios indicaram na Tabela 4.6. Estas duas formas de violência são ressentidas sobretudo pelos adolescentes.

O que vimos até agora a respeito da violência nos faz crer que os alunos baseiam seus medos e percepções em situações concretas testemunhadas na escola, ou seja, de que há relação entre a situação real de violência e as visões construídas a seu respeito. A análise desta questão poderá ser aprofundada quando focalizarmos as experiências das vítimas e dos agressores.

De maneira geral, mais alunos do ensino fundamental, período diurno, têm *mais* medo comparados aos do noturno, o que diverge da imagem construída em torno desse período como sendo o mais perigoso. Vale lembrar também que, mesmo entre os alunos que afirmaram não ter medo de nada na escola, um percentual elevado faz algo para se proteger nesse espaço (52,8%), indicando que o fato de fazerem declarações de não terem nenhum temor não implica por si

só uma sensação de tranqüilidade e de proteção. Mesmo os alunos que dizem não sentir medo se vêem expostos à violência e frente à necessidade de se proteger.

Quando perguntamos aos alunos se fazem algo para se proteger na escola, 66,8% disseram que sim. As estratégias vão desde as mais preventivas como evitar o contato com determinados alunos, a permanência em alguns lugares e não levar objetos de valor para a escola, até as mais extremas, como o porte de armas. De forma geral, os alunos adotam práticas discretas, que consistem em ter “jogo de cintura” para driblar situações problemáticas.

Estas pequenas atitudes, sutis e silenciosas, são pouco perceptíveis no dia-a-dia da escola, mas demonstram uma necessidade concreta dos estudantes de evitar situações de tensão que poderiam desencadear brigas e rixas mais sérias.

Muitos estudantes apontaram estratégias de proteção que não constavam no formulário e o resultado foi muito interessante. A grande maioria adota posturas preventivas. Sem alterar a formulação original dos alunos encontraremos as seguintes respostas: “ficar na minha”, “faço que não foi comigo”, “não levo as brincadeiras a sério”, “não entro em discussão alheia”, “desenho meus pensamentos” , atitudes que mostram a necessidade de criar mecanismos, inclusive psicológicos, que permitam o autocontrole⁷⁵.

⁷⁵ Pesquisa realizada em 1991 junto a 40 escolas da capital e Grande São Paulo observou fenômeno semelhante. Para se proteger, 31% dos estudantes não se misturam com turmas provocativas e 14% fogem das confusões. (FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 1991)

Tabela 4.14- Conduas de proteção (em freqncia absoluta e %, múltipla escolha)

O que faz para se proteger:	Fa	%
Evita contato com alguns alunos	240	34,8
Não leva objetos de valor	179	26,0
Evita ficar em alguns lugares da escola	106	15,4
Faz outra coisa*	32	4,6
Carrega arma de fogo	19	2,7
Carrega estilete/canivete	17	2,5

n=689 alunos

**Ofensivas*: xingo, uso minha força, ando com turma, chamo meus colegas,

Preventivas: não mexo com ninguém, me defendo, fico com os alunos da minha sala, converso e fico junto dos amigos de confiança, evito arranjar confusão, fico na minha, não levo as brincadeiras a sério e evito discussões, fico longe do pessoal que zoa, faço que não foi comigo, escolho bem minhas companhias, fico na minha e procuro entender os outros, desenho os meus pensamentos, evito contato com a professora, evito confusão, evito brigas no pteo, evito arranjar brigas, não entro em discussão alheia, não fico no portão por muito tempo, não dou liberdade, procuro não ficar do lado de fora da escola na hora da saida, faço curso de defesa pessoal, pratico defesa pessoal.

Mas, embora sejam minoria, há também alunos dispostos a se proteger usando a força. Nesse caso, contam com seus "colegas de confiança", unidos e prontos para defenderem seus pares das ofensas vindas "de fora".

Na tica destes jovens, estar integrado em grupos de amigos  uma forma de se garantir contra a violência, mas o que se observa no cotidiano é que a participao em círculos de pares preparados para agir ofensivamente significa estar mais exposto  violência e não mais protegido (isto será analisado posteriormente na descrio das vítimas e dos agressores).

Para além desta minoria disposta a acionar seus pares, a gestão da insegurança se realiza individualmente. Dificilmente essa gestão mobiliza a instituio e os agentes escolares.

Neste capítulo, foi possível obter uma visão geral da percepo que os alunos possuem a respeito da escola no que tange à violência,  indisciplina e aos relacionamentos. Estas percepções indicam uma escola pouco segura,

medianamente violenta, mas principalmente instalada numa região com forte presença da criminalidade.

A noção de violência que dá suporte a tais percepções é iminentemente física e criminal. Talvez por isso o bairro seja considerado mais violento que a escola, pois nele há efetivamente mais violência extrema, como os homicídios e os tiroteios. Aqui vale a regra geral de que a escola é menos violenta do que outros espaços no que tange aos eventos criminais. A pouca identificação que os alunos fazem dos eventos internos à escola com a violência foi verificada por Laterman:

“As 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.” (LATERMAN, 2000, p. 94)

Quando acompanhamos as percepções sobre as dinâmicas internas ao estabelecimento de ensino, verificamos que, se na escola há poucos crimes, nela acumulam-se pequenas transgressões disciplinares, brigas e confrontos que se espraiam nos vários espaços, mas que aparecem também na sala de aula, bem ali onde nosso imaginário idealizado da escola julgava haver maior proteção: 78,8% dos alunos do ensino fundamental acusaram a existência de pelo menos uma briga na sala de aula no último ano. A aprendizagem se desenrola num ambiente em que a “bagunça” é uma constante, segundo 78,1% dos adolescentes do ensino fundamental e 49,7% dos jovens do médio.

É lá, na sala de aula, que muitos adolescentes se agriem pelos mais variados motivos e onde os conflitos intergeracionais se manifestam com maior clareza. Sobretudo os jovens do ensino médio têm na reprovação seu maior medo, um fantasma que persiste malgrado a sua drástica redução pela política educacional vigente.

Mesmo na quase ausência da reprovação, mantém-se a possibilidade do fracasso escolar, entendido como a frustração de não ser capaz de corresponder ao esperado. As estratégias de classificação podem ter perdido o poder objetivo de decidir o percurso do aluno, mas continuam sendo poderosas armas de manipulação da identidade do outro, nesse caso, jovens que mantêm com o saber escolar uma relação tensa e difícil.

Os procedimentos consagrados tradicionalmente pela instituição escolar e cuja rotinização tenderia a manter intocáveis são altamente condenados e vistos como julgamentos injustos (as broncas dos professores, por exemplo). As notas não são atribuídas de forma legítima para 60% dos adolescentes do ensino fundamental e por 62,9% dos jovens do médio. As broncas e as punições, da forma como são praticadas, são desaprovadas por 78,7% dos alunos mais velhos do ensino médio.

Num ambiente pouco regulado como a escola pública, falta uma elaboração mais transparente e negociada das regras que permitam a convivência e o respeito mútuo, e também as que assegurem as condições para a realização das atividades educativas. Mas, em contrapartida, sobram regras inócuas que, esvaziadas de sentido pelos alunos, não sobrevivem, por mais empenhadas que estejam as autoridades em sustentá-las. Tornam-se, assim, fonte de confrontos diários. Esta situação, que Souza atribui à crise da escola mas que prefiro, a exemplo de Dubet, atribuir à desinstitucionalização, foi exemplificada de forma perspicaz pela primeira :

“Esvaziada de suas funções, a escola tenta sobreviver como instituição organizada agarrando-se a regras e procedimentos tanto mais arbitrários quanto mais inconstantes e desconectados de qualquer finalidade educativa. Para citar apenas um, entre tantos exemplos possíveis de regras cujo único propósito é tentar regular um sistema já desestabilizado, destaco a proibição, hoje em dia generalizada na rede pública, dos alunos vestirem bonés.” (2001, p. 34)

Talvez justamente pela descrença no conteúdo das regras, os estudantes revidem freqüentemente quando são repreendidos pelos professores. Cerca de metade dos estudantes afirmaram que seus colegas reagem sempre ou na maioria das vezes. Os professores mal conseguem manter a disciplina na turma, conforme apontam 60,7% dos alunos do fundamental e 74,3% dos alunos do médio.

O interior da escola é também um espaço de suspeição e onde existe um medo difuso de se tornar alvo de agressões físicas e de humilhações, sobretudo para os mais novos (51,6% dos alunos do fundamental temem a agressão física, a ameaça e as humilhações pelos colegas). Estes receios estão, ao menos em parte, fundados na própria proximidade dos alunos com tais eventos, pois 40% dos estudantes do ensino fundamental têm amigos que brigaram de “porrada” na escola, somente no último ano. Frente a isso, 35,1% dos jovens de toda a escola evitam contato com alguns alunos.

O nível de ensino (ensino fundamental e ensino médio), que agrega diferentes grupos de idade (adolescentes de 11 a 14 anos no ensino fundamental, e jovens de 15 a 19 anos no ensino médio), revelou-se como o principal fator de diferenciação nas respostas obtidas. Assim, estudantes do ensino fundamental e do médio possuem visões bastante diferentes sobre a disciplina e a violência, em termos da sua magnitude e conteúdo, assim como apresentam percepções diferenciadas quanto aos medos e a forma de gerí-los. Estão envolvidos em

círculos de amigos que apresentam condutas transgressoras em graus bem diversos. Participam dessas condutas, mesmo que indiretamente, além de verem e sentirem as dinâmicas relacionais entre pares e entre jovens e adultos de maneiras diferentes.

Por isso, apontamos desde já algo que será aprofundado no capítulo posterior: a diversidade dos grupos de idade na escola e no próprio interior da categoria juventude são chaves importantes para a compreensão da violência em ambiente escolar. Reconhecer as especificidades da experiência escolar por parte dos adolescentes e dos jovens é tarefa primordial.

Algumas pistas já sugerem também a importância da organização e funcionamento escolar para a construção das experiências com a violência. A escola, mais que outros espaços, tem sido lugar de uma sociabilidade marcada pela violência. A sala de aula não está isenta disso, pelo contrário, mostra-se altamente permeável a esta sociabilidade, revelando que as questões de violência não dizem respeito somente aos comportamentos extra-classe e aos espaços “recreativos” da escola. A violência está concentrada no centro do estabelecimento de ensino.

Mais do que mero palco de uma violência que lhe é externa, a escola é co-produtora da violência, na medida em que tem ofertado as condições para que ela se desenvolva. Por vezes, suas características internas chegam mesmo a incitar certas condutas violentas.

Resta saber se há grupos específicos de jovens que possuem experiências distintas com a violência e saber como eles enxergam a escola, se de forma semelhante ou contrastante em relação ao grupo total de estudantes. É o que veremos no capítulo a seguir.

Capítulo 5

Entre a experiência de vitimização e a prática de agressão

5.1. Vitimizados

Vamos chamar de vitimizados pela violência aqueles alunos que se declararam agredidos, de forma física ou verbal, no ambiente escolar. As diferenças entre uma e outra forma de violência são grandes, tanto no que diz respeito às percepções dos alunos quanto no que concerne ao imaginário social e à legislação penal. No entanto, como nossa ênfase é na percepção da agressão por parte dos alunos, é preciso reconhecer desde já a importância das duas formas, a física e a verbal, ambas consideradas agressão pelos sujeitos envolvidos.

Para compreender mais claramente as experiências juvenis de vitimização no contexto escolar, vamos traçar o perfil dos que se sentiram agredidos, locais em que se deram as agressões, principais modalidades de violência ressentidas e, a seguir, vamos também identificar os autores dessas agressões.

5.1.1. Perfil

Para apreender a experiência de vitimização dos jovens perguntamos a eles se já tinham se sentido agredidos na escola. Os alunos poderiam assinalar mais de um dentre os nove tipos de agressão relacionados⁷⁶.

O resultado mostrou que a percepção de ter sido agredido na escola atinge 62,9%, ou seja, quase 2/3 dos alunos, considerando os vários tipos de agressão,

⁷⁶ A questão foi: Você já se sentiu agredido nesta escola? Que tipo de agressão? Alternativas: Falta de respeito, agressão verbal, agressão física, brincadeiras maldosas, roubo, ameaça, racismo, agressão ou perseguição sexual, outro- descreva.

que vão desde as formas aparentemente mais “leves” como a falta de respeito, até outras visivelmente mais graves como o roubo e a agressão física. Este dado, visto juntamente com as observações e entrevistas qualitativas, sugere que há entre os alunos um sentimento de insatisfação generalizado, um clima de ofensas e ressentimentos que causa aos alunos a sensação de serem sistematicamente desrespeitados.

Tabela 5.1- Vitimizados por sexo, cor e faixa etária (em %)

	coitimizado Vitimizado	Total
Total	62,9	(438)
Sexo		
Fem.	61,0	(354)
Masc.	64,9	(342)
Cor		
Negro	63,2	(68)
Pardo	63,1	(331)
Branco	62,7	(287)
Faixa Etária		
Até 12	76,5	(81)
13 a 14	75,2	(121)
15 a 16	60,1	(203)
17 ou mais	55,2	(281)

OBS:Os denominadores estão entre parênteses

As agressões atingem os negros, os pardos e os brancos de forma muito parecida. Isto não quer dizer que não existam diferenças entre eles, mas mostra que a composição étnica dessa escola, com uma maioria de afro-descendentes, inscreve essas diferenças em dinâmicas peculiares.

Utilizando a categoria dos alunos, podemos dizer que se trata de uma escola “morena”⁷⁷. A presença de uma maioria de alunos de descendência africana e de vários professores negros favorece um ambiente menos estigmatizador. Isso não

⁷⁷ Nesse cenário, ser branco e, no extremo, ser loiro, pode não ser uma vantagem, como demonstrou uma situação observada numa sala de 5ª série: ao perceber que um aluno loiro respondia “sim” à questão “Alguém já xingou você por causa da cor da sua pele?” perguntei: “Do quê xingaram você?” e ele disse: “de alemão aguado”.

significa que outras formas de preconceito, mais veladas e disseminadas nos conteúdos e práticas escolares, não possam coexistir com essa situação⁷⁸.

Já as diferenças conforme o sexo são maiores, sendo os homens mais atingidos pelas agressões em 4%. Dadas as diferenças entre os processos de socialização de meninas e meninos, da sociabilidade e do imaginário construído em torno do “feminino” e do “masculino”, podemos dizer que as diferenças são pequenas. O que chama atenção parece ser justamente a semelhança nos índices de vitimização entre os dois sexos⁷⁹.

A variável mais relevante para compreender o perfil dos alunos vitimizados foi a faixa etária. Observamos índices de vitimização de 76,5% e 75,2% respectivamente para as faixas de até 12 e de 13 a 14 anos e índices de 60,1% e 55,2% para as faixas de 15 a 16 e de 17 anos ou mais. Os mais novos sentem-se claramente mais vitimizados e, conforme a idade avança, a experiência/sensação de ser agredido diminui progressivamente.

Várias pesquisas, realizadas em diferentes países europeus, revelaram situação semelhante ao mostrar que estudantes mais novos se declaram mais vitimizados no ambiente escolar. Em estudo realizado na Espanha, constatou-se que 27% dos alunos de 12 a 14 anos afirmaram sofrer freqüentemente algum tipo de agressão por parte dos colegas, enquanto isto ocorria com 5% dos estudantes de 14 a 16 anos (MORENO, 1998). No mesmo sentido, estudo realizado em Doubs, na França, afirma que a vitimização varia muito conforme a idade dos alunos, atingindo mais os garotos entre 12 e 13 anos (CARRA & SICOT, 1998).

⁷⁸ Uma análise sobre as diversas formas de discriminação racial na escola pode ser encontrada na coletânea intitulada *Os negros e a escola brasileira* (LIMA, ROMÃO & SILVEIRA, 1999).

⁷⁹ Camacho (2000) também encontrou uma proporção sexual equilibrada entre os estudantes que se declaram vitimizados numa escola pública de Vitória (ES): 50% dos meninos e 51,9% das meninas.

Na Suécia, enquetes mostram que a vitimização atinge mais os adolescentes de 13 e 14 anos de idade (LINDSTRÖM, CAMPART, 1998).

As diferenças encontradas em termos dos diferentes grupos de idade se refletem também no nível de ensino e nas séries. Um percentual muito maior de alunos do ensino fundamental se declararam vitimizados em comparação com seus colegas do ensino médio. O sentimento de vitimização é ainda maior entre os alunos das 5ª e 6ª séries, os mais novos de nossa amostra.

Tabela 5.2- Vitimizados por nível de ensino e série (em %)

	Vitimizado
Nível de ensino	
Ens. Fundamental	75,4 (280)
Ens. Médio	54,6 (416)
Série	
5ª	82,4 (74)
6ª	83,8 (74)
7ª	61,2 (72)
8ª	73,4 (60)
1º	54,3 (210)
2º	55,5 (99)
3º	54,2 (107)

Os denominadores estão entre parênteses

Mas não só a idade se mostrou como fator relevante, associado a ela, aparece o que chamamos de 'clima do período'. Há maior concentração de vitimizados no vespertino (74,9%), seguido pelo matutino (67,5%) e pelo noturno (51,4%). Assim, as agressões são muito mais freqüentes durante o dia, nos períodos da tarde e da manhã.⁸⁰ Esta tendência se mantém quando observamos o comportamento do 1º ano nos três períodos: à tarde há mais agredidos do que de manhã e de manhã há mais do que à noite.

⁸⁰ Lembramos que o período da manhã agrega crianças de 1ª à 4ª série, não incluídas na pesquisa, duas salas de 8ª série e três salas de 1º colegial; o período da tarde reúne alunos de 5ª, 6ª, 7ª séries e duas salas de 1º colegial; finalmente, à noite, funcionam o 1º, 2º e 3º colegiais.

No mesmo sentido, ao verificar o comportamento do fator idade nos três períodos, observamos que estudantes de uma mesma faixa etária sofrem diferentes graus de vitimização conforme o período cursado.

A tendência é de que mais estudantes da tarde sintam-se agredidos do que os da manhã e do que os da noite (a única exceção são os alunos de 15 a 16 anos, que sentiram-se mais agredidos no período da manhã). Há, claramente, mais pessoas com sentimento de vitimização nos períodos diurnos.

Tabela 5.3- Vitimizados por período geral e período do 1º ano do ensino médio (em %)

Período	Vitimizados	
	Todas as séries	1º ano Ens. Médio
Manhã	67,5 (120)	61,0 (59)
Tarde	74,9 (259)	69,2 (39)
Noite	51,4 (317)	45,0 (111)

Os denominadores estão entre parênteses

Tabela 5.4- Vitimizados por faixa etária e período (em %)

Faixa Etária	Vitimizado		
	Manhã	Tarde	Noite
Até 12	-	76,5 (81)	-
13 a 14	60,9 (23)	78,6 (98)	-
15 a 16	68,1 (69)	63,5 (52)	51,2 (82)
17 a 19	73,9 (23)	76,5 (17)	49,7 (153)
20 ou mais	60,0 (5)	75,0 (4)	54,4 (79)

Os denominadores estão entre parênteses

Como vimos, para compreender a distribuição da vitimização, é preciso reconhecer a centralidade do fator idade, mas analisá-lo conjuntamente com o ‘clima’ do período. No período da manhã, a escola Novo Horizonte experimenta uma “calmaria” que pode ser atribuída ao clima mais infantil que predomina nesse horário, com o trânsito de crianças de 1ª à 4ª série e com uma forte presença de símbolos e ritos escolares, como já foi apontado no capítulo 2. À tarde, a escola é tomada pelos adolescentes e o clima é de muita interação física e barulho. No

período noturno, predominam os jovens de idade mais elevada, que formam pequenos grupos de conversa nos corredores e no pátio, enquanto alguns, geralmente os que trabalham, aproveitam o intervalo para fazer um lanche rápido na cantina.

A trajetória escolar dos alunos em termos do rendimento e da permanência, expressos através das reprovações e abandonos, não está relacionada com a experiência de vitimização na escola. Os alunos repetentes e não-repetentes apresentam índices de vitimização semelhantes, respectivamente 61,7% e 63,4%. Isso ocorre também com os que já abandonaram a escola, cujo percentual de vitimizados é de 62,4%, contra 63,1% dos que nunca tiveram que fazê-lo. No mesmo sentido, o número de reprovações e abandonos não apresenta correlação com o sentimento de vitimização.

5.1.2. Tipos de vitimização

No formulário os estudantes puderam assinalar mais de uma modalidade de agressão, ressentida por eles no último ano. As opções compreenderam: as violências verbais (falta de respeito, agressão verbal e racismo); as violências físicas (agressão física, roubo e agressão/perseguição sexual); as violências “fronteiriças” (brincadeiras maldosas e ameaças). Estas últimas foram assim denominadas por se situarem entre o verbal e o físico, podendo envolver a força em alguma medida.

A maior parte das ofensas sofridas pelos estudantes não são físicas, manifestam-se na falta de respeito e na agressão verbal, mencionadas por 65% dos estudantes.

Tabela 5.5- Tipo de agressão por sexo e cor (em %, múltipla escolha)

	Sexo			Cor		
	Total	Mulher	Homem	Negro	Pardo	Branco
Falta de respeito	41,2	42,4	40,0	45,6	42,3	38,7
Agressão verbal	23,8	21,5	26,3	19,1	22,3	26,1
Agressão física	6,9	3,4	10,5	4,4	6,6	7,3
Brincadeiras maldosas	29,2	29,1	29,2	30,9	29,9	28,2
Roubo	6,9	6,2	7,6	7,3	7,2	5,6
Ameaça	7,9	7,1	8,8	7,3	7,5	8,0
Racismo	4,6	4,5	4,7	17,6	4,8	1,0
Agressão/perseguição sexual	1,1	1,1	1,2	1,5	1,2	0,7
Outro*	1,7	1,1	2,3	1,5	0,6	2,8
Total respondentes	696	354	342	68	331	287

*Preconceito por ter baixa estatura, preconceito da opção sexual, agredida por não emprestar trabalhos para outros copiarem, ser chamado de ladrão, ser zoado, levou bronca da inspetora por demorar para entrar na sala de aula, intromissão de professores na vida particular dos alunos, passaram a mão, boatos de coisas que não disse, desrespeito da coordenadora.

As violências fronteiriças, como as brincadeiras maldosas e as ameaças foram mencionadas por 37,1% das alunos. Nos dois casos, estamos numa posição de liminaridade entre o físico e o verbal. A ameaça incide, freqüentemente, sobre a integridade física do ameaçado, embora seu modo de expressão seja verbal. As “brincadeiras”, embora possuam, em princípio, um sentido lúdico, sempre utilizam a força física como meio de expressão. Estas últimas se revelaram uma forma surpreendente de violência, não só pelo seu alto grau de disseminação entre os alunos mas também pela própria ambigüidade que carrega.

Freqüentemente descritas pelos estudantes como “brincadeiras sem graça”, elas geram desconfortos e problemas para aqueles que não se dispõem a compartilhar seus significados “lúdicos”. Saber brincar é uma importante estratégia de integração e de boa convivência com o grupo de pares:

“Com meus colegas eu tenho uma relação legal, eu brinco com eles, por isso estas palavras não me atingem, então não me preocupo.” (Luiz, 2º ano ens. médio, noite)

Há vários tipos de brincadeiras e elas são mais típicas da sociabilidade dos adolescentes, mas mesmo que em menor frequência, ocorrem também no 1º ano do ensino médio.

“Brincadeira de porrada. Joga o outro no chão, a gente brinca de giz. Um pega a caixinha de giz e joga no outro, isso com a professora dentro da sala. Joga bolinha de papel, fica brincando. Se pega em outra pessoa ela pode até levar a sério.” (Marcelo, 8ª série, manhã)

“Eles ficam batendo na bolinha, aí quem deixa a bolinha cair no chão vai lá cada um e dá um tapa na cabeça dele e fica rindo.” (Selma, 7ª série, tarde)

“Eles pegam a latinha e vai dando canetinha⁸¹, aí quem deixar passar apanha mesmo. Aí é na porrada, no chute.” (Tatiana, 7ª série, tarde)

“Quando o moleque vai sentar tira a cadeira e o moleque cai.” (Diego, 7ª série, tarde)

“Um menino da 5ª série colocou tachinha na cadeira da professora, e ela sentou [Risos].” (Selma, 7ª série, tarde)

“Aqui nessa escola tem cada brincadeira sem graça. Tem uns que abaixa as calças do outro, sabe, aí um fica revoltado com o outro. Sobre a briguinha do giz. Um pega pra tacar em X mas pega em Y, ele não gosta vai tirar satisfação com ele aí na hora da saída já tem a briga. Aí começa, eles pensam que é bonito. Abaixar as calças dos outros, ficar encarando também, dar tapa na cabeça, dar murro, empurrar. Brincadeira de mal gosto. Se um tá quieto fazendo a lição, se ele bagunça tudo bem, mas ele também tem o espaço dele, ele tá fazendo a lição vão lá tacar giz, abaixar as calças, começa a xingar, isso é discriminação.” (Jéssica, 6ª série, tarde)

“Tem uma brincadeira, fica uma turminha de menino aqui outra ali, qualquer um que passar no meio é tapa, é porrada, toma cuspidinha na orelha.” (Silmara, 1º ano ens. médio, noite)

“É muito importante também a brincadeira. Às vezes a gente faz uma brincadeira com a pessoa e ela não gosta e começa a vir pra cima, até xinga a mãe, que a coisa mais feia que se pode fazer é isso: é chamar pra briga.” (Danilo, 2º ano ens. médio, noite)

A existência de tais “brincadeiras” não parece ser exclusividade das escolas públicas paulistas. Laterman também as encontrou em duas escolas públicas da cidade de Florianópolis, que atendem alunos de 5ª à 8ª série:

⁸¹ Corresponde a driblar alguém como no futebol, fazer com que um objeto passe no meio das pernas.

“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 [...]” (LATERMAN, 2000, p. 99)”

Por fim, houve menor percentual de agressão física, roubo e agressão /perseguição sexual que, juntos, somaram 14,9%.

A semelhança no grau de vitimização entre rapazes e moças, observada na Tabela 5.1 aparece novamente em relação ao tipo de agressão sofrida. A maior diferença entre os dois sexos diz respeito a agressão física, que atinge mais os rapazes.

Novamente observamos uma distribuição diferenciada entre as séries e os níveis de ensino. Os adolescentes do ensino fundamental se declararam mais atingidos por todas as formas de violência (com exceção da agressão/perseguição sexual e de “outros”), em relação aos jovens do ensino médio.

As respostas indicam não só experiências distintas de vitimização entre adolescentes e jovens, mas também diferenças na forma pela qual identificam e nomeiam as ofensas no interior de seu universo semântico. Assim, embora se possa presumir que agressão verbal e falta de respeito tenham significados semelhantes, notamos uma tendência de que os estudantes mais velhos utilizem mais a primeira e os mais novos a segunda expressão.

Para os estudantes do ensino fundamental, as principais agressões são falta de respeito (52,5%) e brincadeiras maldosas (38,2%), mas há também percentual significativo de alunos que se declarou atingido pelos roubos, ameaças e agressões físicas. Já entre os estudantes do ensino médio predominam a falta de respeito (33,6%) e a agressão verbal (26,9%).

A distribuição por períodos mostra que as brincadeiras maldosas, os roubos, as ameaças e as agressões físicas estão mais concentradas à tarde.

Tabela 5.6- Tipo de agressão por nível de ensino e série (em %, múltipla escolha)

	Nível de ensino		Série						
	Ens. Fundamental	Ens. Médio	5ª	6ª	7ª	8ª	1º	2º	3º
Falta de respeito	52,5	33,6	58,1	47,3	48,6	56,7	32,4	34,3	35,5
Agressão verbal	19,3	26,9	16,2	17,6	22,2	21,7	24,8	26,3	31,8
Agressão física	9,6	5,0	9,4	10,8	13,9	3,3	7,6	2,0	2,8
Brincadeiras maldosas	38,2	23,1	40,5	50,0	29,2	31,7	20,9	30,3	20,6
Roubo	12,5	3,1	21,6	16,2	8,3	1,7	3,3	4,0	1,9
Ameaça	12,1	5,0	18,9	16,2	8,3	3,3	5,2	6,0	3,7
Racismo	6,8	3,1	10,8	8,1	4,2	3,3	3,3	4,0	1,9
Agressão/perseguição sexual	0,7	1,4	2,7	-	-	-	1,9	-	1,9
Outro	2,1	1,7	-	1,3	2,8	3,3	2,3	1,0	0,9
Total respondentes	280	416	74	74	72	60	210	99	107

Tabela 5.7- Tipo de agressão por período (em %, múltipla escolha)

Tipos de agressão	Período		
	Manhã	Tarde	Noite
Falta de respeito	45	50,2	32,5
Agressão verbal	26,7	20,5	25,5
Agressão física	4,2	11,2	4,4
Brincadeiras maldosas	28,3	38,6	21,8
Roubo	2,5	13,5	3,1
Ameaça	4,2	13,9	4,4
Racismo	3,3	7,3	2,8
Agressão/perseguição sexual	0,8	0,7	1,6
Outro	2,5	1,9	1,6
Total respondentes	120	259	317

O quadro geral de violência nesta escola não é marcado pelo predomínio da agressão física, sexual, do roubo ou de violências mais dramáticas como os homicídios e tiroteios, mas por um grande montante de violências verbais, disseminadas no cotidiano escolar. Essa realidade converge com outras descritas por vários estudos (DEBARBIEUX, 1996; PERALVA, 1997; CHARLOT & ÉMIN, 1998), que mostram que a violência em ambiente escolar está mais relacionada

às incivildades⁸², pequenas transgressões recorrentes e cotidianas que se manifestam sobretudo através da bagunça e da indisciplina dos estudantes.

A violência, mesmo que verbal, tem um efeito muito negativo para os que a sofrem. Ela é vivida como uma ofensa à personalidade e mobiliza sentimentos angustiantes como o medo e a vergonha. Dependendo do peso moral da ofensa, alguns jovens parecem mesmo preferir um embate físico direto, em que os danos emocionais podem ser menores, como vemos nas falas abaixo:

“Cada caso é um caso, mas às vezes eu preferia levar um tapa do que ver uma amiga falando coisas que me magoam, me machucam.” (Pedro, 1º noturno)

“Uns falam que não é, mas eu acho que uma palavra que você fala machuca muito mais do que você levar um tapa.” (Márcia, 1º ano ens. médio, noite)

“Se você tá num lugar, a pessoa fala uma coisa pra você, a vergonha é muito pior do que você estar brigando com ela ali.” (Márcia, 1º ano ens. médio, noite)

“A violência verbal chega a atingir a nossa alma assim, o nosso sentimento.” (Reinaldo, 3º ano ens. médio, noite)

“É uma violência não no físico, mas por dentro, no coração. Por exemplo, eu gosto daquela pessoa, se ela me xinga eu não quero mais falar com ela, isso é uma violência.” (Renato, 7ª série, tarde)

“A violência verbal vai machucar a moral, o ego da pessoa.” (Márcio, 8ª série, tarde)

As agressões verbais são muito ressentidas porque atingem a auto-estima, veiculam preconceitos e funcionam como dispositivos de discriminação e isolamento de alguns jovens:

⁸² Esse termo é muito utilizado pela literatura francesa sobre violência escolar e, em alguns casos, aparece explicitamente relacionado ao trabalho de Norbert Elias sobre o processo civilizatório, indicando uma reversão nos processos históricos que caracterizaram o avanço e predomínio do modelo de civilização ocidental, como em Peralva (1997). Ora o termo “incivilidade” assume um sentido teórico preciso, ora um sentido mais comum próximo à falta de polidez ou recusa às regras mais elementares da interação face-a-face. O significado da civilidade na cultura francesa assumiu durante séculos uma conotação muito particular, bastante diversa de seu sentido na cultura brasileira. No entanto, a representatividade do termo na discussão sobre violência escolar e sua eficácia em delimitar um conjunto de transgressões cotidianas lhe confere algumas vantagens, razão pela qual ele foi mantido nesse estudo.

“As palavras machucam mais que a porrada. Principalmente pessoas que não respeitam a opinião dos outros e nem a posição de cada um. Por isso a pessoa é excluída, ou agredida com palavras, dentro do próprio grupo.” (Alex, 2º ano ens. médio, tarde)

Embora menos comum, a violência mais diretamente física atingiu cerca de 48 alunos, havendo, ainda, 8 casos de agressão/perseguição sexual e 47 de roubo, mostrando que, embora mais episódica, a violência “dura” também está presente nesta escola, contribuindo para alimentar o temor e a tensão em torno do espaço escolar.

Esta pesquisa não permite afirmar que há relação entre as “pequenas violências”, de ordem relacional, e as “violências mais graves”, mas há uma forte tendência de que escolas com problemas sérios de indisciplina sejam também mais violentas, como apontou um *survey* realizado em 1.234 escolas públicas de todos os níveis em 50 bairros do Distrito de Columbia (EUA). cujos respondentes eram os diretores. Conforme informações dadas pelos diretores, dentre as escolas que não tiveram nenhum crime, apenas 5% apresentaram problemas sérios de disciplina; enquanto isso ocorreu com 24% das escolas que tiveram alguns crimes (NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS, 1998).

Se os desfechos das situações de conflito parecem se tornar cada vez mais violentos na sociedade mais ampla, o que é representado pelo aumento dos homicídios no segmento juvenil, na escola também observamos tendência semelhante, mas que se manifesta de maneira diversa. Na escola, estas mudanças têm feito com que os conflitos, que sempre fizeram parte da instituição, passem a ser expressos de maneiras mais ofensivas, diretas, sejam elas físicas ou verbais. Os confrontos se espraiam nas relações face-a-face, redimensionando o padrão interativo de jovens e adultos, muito embora as expectativas sociais

sobre como deva ser esta interação permaneçam alicerçadas numa concepção de autoridade tradicional, em que os mais novos devem respeitar os mais velhos e na qual respeitar significa obedecer.

Neste sentido, parece difícil compreender a sensibilização social em torno do tema da violência na escola sem remeter ao descompasso entre as práticas intergeracionais cotidianas no espaço escolar e às expectativas sociais a respeito delas, descompasso este que também aparece na instituição familiar.

A transformação nas relações entre jovens e adultos está intrinsecamente ligada ao novo estatuto e lugar da experiência na cultura moderna, bem como às suas novas temporalidades.

“Todo impulso juvenil corresponde a uma aceleração da História: porém, mais amplamente, numa sociedade em rápida evolução, e, sobretudo, numa civilização em transformação acelerada como a nossa, o essencial não é mais a experiência acumulada, mas a *adesão ao movimento* (grifos do autor). A experiência dos velhos se torna lengalenga desusada, anacronismo. A ‘sabedoria dos velhos’ se transforma em disparate. Não há mais sabedoria.” (MORIN, 1990, p.147)

O sentido e importância da instituição escolar, responsável pela transmissão da herança cultural, fragiliza-se num contexto em que o futuro deixa de ser a principal referência para o presente, pois a escola é modernamente constituída como o tempo de espera.

“[...] a experiência é cada vez menos uma realidade transmitida e cada vez mais uma realidade construída com representações e relacionamentos: menos algo para se ‘ter’ e mais algo para se ‘fazer’”. (MELUCCI, 1997, p. 9)

Esta representação, ainda muito forte entre os adultos, de que a escola deve ser o período da “semeadura” e não da “colheita”, ou seja, do sacrifício e não da fruição, é totalmente descompassada em relação às experiências e expectativas concretas dos jovens estudantes.

“A cultura juvenil exige, então, da sociedade o valor do presente como única condição de mudança; exige que aquilo que vale se afirme no aqui e no agora; reivindica o direito à provisoriedade, à reversibilidade das escolhas, à pluralidade e ao policentrismo das biografias individuais e das orientações coletivas.” (MELUCCI, 2001, p. 105)

Se, por um lado, é preciso reconhecer as mudanças na forma da construção da experiência pelas novas gerações evitando saudosismos e conservadorismos, por outro lado, faz-se necessário reconhecer os possíveis efeitos nefastos desta ruptura com a experiência, manifestos na instalação de vazios construídos sobre o terreno da instabilidade e da incerteza.

“O que acontece com a experiência? Ultrapassada e invadida pelo apelo simbólico da possibilidade, ela ameaça se perder em um presente ilimitado, sem raízes, devido à uma memória pobre, com pouca esperança para o futuro como todos os produtos do desencanto. A experiência se dissolve no imaginário, mas o teste de realidade, na sua dureza, produz frustração, tédio e perda de motivação.” (MELUCCI, 1997, p. 10)

Isso remete à imagem dos jovens envolvidos com o narcotráfico, investigados por Zaluar, que, mesmo cientes do risco de vida e das poucas chances de se prolongarem num futuro, justificam suas escolhas como a possibilidade de viver um presente pleno e intenso, o que seria mais vantajoso do que investir na construção de um futuro de trabalho árduo, pouco recompensador, onde o esforço é desproporcional aos resultados obtidos, que mal conseguem garantir a mera reprodução da vida (ZALUAR, 1994a, 1994b).

5.1.3. Locais da vitimização

A circulação das agressões nos vários espaços da escola é um forte indicador da natureza dessa violência, pois mesmo no interior do estabelecimento há locais mais ou menos regulados, bem como mais ou menos centrais para as

atividades de ensino. Nesse sentido, a sala de aula pode ser considerada o “coração” da instituição escolar e é justamente lá que observamos uma maior concentração das agressões: 42,5% dos estudantes sofreram algum tipo de agressão ou desrespeito nesse espaço. Isto indica não só a relevância dos problemas internos de violência, como também as dificuldades relacionais enfrentadas no dia-a-dia da sala de aula.

“Um quer aprender e o outro tá bagunçando, aí taca giz pra começar guerrinha, pra tipo intimidar, pra ninguém fazer lição. Um tá fazendo a lição aí o outro fica ‘Ah, tá fazendo lição, maior truta⁸³, vamos tacar giz nele, não vamos deixar ele fazer a lição’, fica pegando o lápis da mão dele. Tem um menino na sala que acontece isso.” (Sandro, 6ª série, tarde)

“Eu acho que na sala de aula tem mais.” (Sérgio, 7ª série, tarde)

“Mais é na sala de aula.” (Luci, 6ª série, tarde)

“Tem bastante, né. Mais dentro da sala de aula.” (Celso, 6ª série, tarde)

“Sempre começa na sala de aula.” (Claudia, 7ª série, tarde)

“Ah, tem muita discussão na sala de aula, quase todos lugar aqui na escola, aqui na sala de aula tem bastante, no corredor, no pátio, até quando a gente tá comendo acontece isso”. (Sandro, 6ª série, tarde)

“Tem bastante. Na sala de aula. É aluno discutindo com professor, aluno discutindo com aluno.” (Maria, 2º ano ens. médio, noite)

Observamos poucas variações em relação ao sexo, as diferenças maiores são encontradas na sala de aula, mais apontada pelas meninas, e nos corredores, mais citados pelos meninos. Em todos os outros espaços, eles são um pouco mais agredidos do que elas.

A cor da pele não exerce uma influência importante na distribuição espacial das agressões, mas vale observar que os negros são mais agredidos nos corredores.

⁸³ “Puxa-saco”.

Tabela 5.8- Local da agressão por sexo e cor (em %, múltipla escolha)

Local da agressão	Total	Sexo		Cor		
		Mulher	Homem	Negro	Pardo	Branco
Sala de aula	42,5	44,6	40,3	44,1	40,8	44,2
Corredores	10,0	7,3	12,9	16,2	8,4	10,1
Escadas	3,3	2,8	3,8	5,9	3,3	2,4
Pátio	17,9	16,7	19,3	14,7	18,4	18,1
Entrada da escola	4,2	3,9	4,4	4,4	3,9	4,2
Caminho da escola para casa	8,6	7,6	9,6	8,8	9,4	7,3
Quadra	8,9	8,7	9,1	11,8	7,2	9,4
Outro*	1,3	1,4	1,2	2,9	0,6	1,7
Total respondentes	696	354	342	68	331	287

*refeitório, sala da direção

Embora a sala de aula seja o espaço mais citado por estudantes de ambos os níveis de ensino, há outros espaços que se destacam nas respostas dos estudantes mais novos: é o caso do pátio, citado por 25,7% dos alunos do ensino fundamental e por apenas 12,7% dos estudantes do ensino médio. Comparativamente, podemos dizer que as agressões são mais variadas em termos da distribuição espacial entre os adolescentes e mais concentradas na sala de aula no caso dos jovens, de idade mais elevada.

Tabela 5.9- Local da agressão por nível de ensino e série (em %, múltipla escolha)

Local da agressão	Nível de ensino		Série						
	Ens. Fundamental	Ens. Médio	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	1 ^o	2 ^o	3 ^o
Sala de aula	44,6	41,1	47,3	55,4	30,5	45,0	37,1	45,4	44,8
Corredores	14,6	7,0	16,2	18,9	16,6	5,0	7,1	9,1	4,7
Escadas	4,3	2,6	6,7	6,7	2,8	8,4	0,4	5,0	4,7
Pátio	25,7	12,7	39,2	27,0	16,7	10,0	11,4	19,2	9,3
Entrada da escola	4,6	3,8	6,7	4,0	5,5	6,7	3,8	3,0	4,7
Caminho da escola para casa	13,6	5,3	17,6	16,2	11,1	15,0	5,7	4,0	5,6
Quadra	16,4	3,8	23,0	10,8	6,9	16,7	7,1	1,0	-
Outro	2,5	0,5	1,3		4,2	1,7	0,9	-	-
Total respondentes	280	416	74	74	72	60	210	99	107

Em relação às séries, observamos tendências parecidas, mas há situações peculiares, como por exemplo, a da 7^a. Embora se trate de uma série menos

vitimizada do que as demais do ensino fundamental (ver Tabela 5.2), se focalizarmos os tipos e locais de agressão apontados por seus alunos, notaremos que eles sofreram mais agressão física (Tabela 5.6) e que apresentam um índice bem inferior de vitimização em sala de aula (Tabela 5.9), o que sugere maior presença das brigas físicas fora da sala de aula, em locais como os corredores e o pátio, que gozam de um menor controle adulto.

Os locais variam conforme o período, à noite, há menos violência em todos eles. O período da tarde apresenta os maiores percentuais, mas no caso da quadra o período da manhã se destaca, pois 23,3% dos alunos deste período sofreram agressões neste espaço, contra 11,6% dos alunos do vespertino. A quadra só é usada pelos alunos do diurno e, por esse motivo, ela não poderia aparecer muito nas respostas dos alunos do período noturno. Trata-se de um espaço apontado como o preferido de muitos estudantes, mas nele também se iniciam muitas brigas geradas pelas competições esportivas.

“A discussão vem da quadra também, porque você não consegue fazer o gol... o amigo já começa a xingar.” (Camila, 8ª série, tarde)

“Muitas brigas minhas começaram na educação física.” (Diego, 7ª série, tarde)

Tabela 5.10- Local da agressão por período (em %, múltipla escolha)

	Período		
	Manhã	Tarde	Noite
Sala de aula	45,8	45,2	39,1
Corredores	8,3	15,4	6,3
Escadas	-	4,6	3,5
Pátio	18,3	25,1	12,0
Entrada da escola	1,7	5,0	4,4
Caminho da escola para casa	5,8	14,3	5,0
Quadra	23,3	11,6	1,3
Outro	1,7	1,9	0,6
Total respondentes	120	259	317

5.1.4. Autores da vitimização

Veremos agora quem são os responsáveis pelas agressões, na ótica dos vitimizados. Lembramos que o lugar considerado é o espaço escolar e que, portanto, os autores são geralmente indivíduos ou grupos que fazem parte da escola.

A descrição dos autores mostra que a grande maioria dos estudantes sentiu-se agredida pelos próprios colegas. Os confrontos se dão majoritariamente entre pares e manifestam-se predominantemente de forma relacional e interativa.

Tabela 5.11- Tipo de agressor por sexo e cor (em %, múltipla escolha)

	Sexo			Cor		
	Total	Mulher	Homem	Negro	Pardo	Branco
Alunos	42,5	42,6	42,4	44,1	42,6	42,8
Professores	14,1	15,0	13,1	16,2	13,3	14,6
Diretor	2,0	1,1	2,9	2,9	3,3	0,3
Funcionários	6,0	5,9	6,1	5,9	6,0	5,9
Turmas de dentro da escola	9,5	8,7	10,2	5,9	10,6	8,4
Turmas de fora da escola	4,9	4,2	5,5	2,9	6,3	3,5
Outro*	1,1	0,8	1,5	1,4	1,5	0,7
Total respondentes	696	354	342	68	331	287

*coordenadora, pessoa de fora da escola

Os estudantes pardos se dizem mais agredidos por turmas e menos pelos alunos e professores, em comparação com negros e brancos.

O fator idade revela uma influência clara no tipo de agressor, já que enquanto dois terços dos estudantes de até 12 anos apontam os alunos, entre os que têm 15 a 16 e 17 anos ou mais esse montante não chega à metade. Em contrapartida, os mais velhos apontam mais os professores como agressores e aqui as diferenças são muito grandes, chegando a mais de 20% entre a faixa de idade mais nova (até 12 anos) e a mais avançada (20 anos ou mais).

Considerando que as turmas de dentro da escola são formadas pelos alunos, temos um total de 68,2% de alunos do ensino fundamental atingidos por agressões praticadas pelos próprios estudantes, e 41,1% dos alunos do médio. Mas, para quase 20% dos estudantes mais velhos do ensino médio, os professores aparecem como os agentes da agressão.

Tabela 5.12- Tipo de agressor por nível de ensino e série (em %, múltipla escolha)

	Nível de ensino		Série						
	Ens. Fundamental	Ens. Médio	5ª	6ª	7ª	8ª	1º	2º	3º
Alunos	54,6	34,4	66,2	67,6	37,5	48,3	32,8	41,4	30,8
Professores	7,8	18,3	9,4	5,4	5,6	8,3	17,1	12,1	26,2
Diretor	2,8	1,4	2,7	2,7	1,4	8,3	1,4	1,0	1,9
Funcionários	7,1	5,3	4,0	2,7	6,9	5,0	8,1	1,0	3,7
Turmas de dentro da escola	13,6	6,7	20,3	18,9	6,9	8,3	5,2	9,1	7,4
Turmas de fora da escola	6,4	3,8	8,1	8,1	5,6	1,7	4,3	3,0	3,7
Outro	2,5	0,2	2,7	1,3	2,8	3,3	-	-	0,9
Total respondentes	280	416	74	74	72	60	210	99	107

Mas vale a pena fazer algumas observações quanto aos períodos. Os dados mostram que, durante a manhã, diminui sensivelmente a ação de turmas internas ou externas à escola, o que se reflete em poucos incidentes no caminho da escola para casa e na entrada; mas, em contrapartida, aumentam sensivelmente as reclamações de agressões vindas do diretor e de funcionários.

Tabela 5.13- Tipo de agressor por período (em %, múltipla escolha)

	Período		
	Manhã	Tarde	Noite
Alunos	41,7	54,8	32,8
Professores	13,3	10,8	17,0
Diretor	3,3	1,9	1,6
Funcionários	12,5	6,2	3,5
Turmas de dentro da escola	5,8	14,7	6,6
Turmas de fora da escola	2,5	7,3	3,7
Outro	1,7	1,9	0,3
Total respondentes	120	259	317

A experiência de vitimização na escola Novo Horizonte não é algo episódico, que se passa à margem das atividades de ensino e dos relacionamentos escolares cotidianos. Ao contrário, ela está no centro da dinâmica escolar como experiência disseminada. O sentimento de vitimização dos alunos, pela sua característica subjetiva, permite apreender o grau de sensibilidade dos estudantes a processos que, se vistos numa dimensão mais geral, poderiam ser pouco perceptíveis.

O sentimento de ter sido, de alguma forma, agredido ou desrespeitado atingiu 63% dos alunos, uma média de 1,6 alunos vitimizados para cada aluno não vitimizado.

A descrição do seu perfil aponta os estudantes mais novos do ensino fundamental como os alvos preferenciais, 75,4% deles sofreram agressões. Mas a influência do fator idade não se apresenta isoladamente. Ela se articula ao clima do período demonstrando que a homogeneidade etária pode ser responsável por um ambiente propício à vitimização. Há como que um contágio desse clima que faz, por exemplo, com que os alunos do 1º ano do ensino médio sejam mais vitimizados à tarde e não de manhã ou à noite. Assim, uma mesma faixa etária pode experimentar graus distintos de vitimização, de acordo com o período freqüentado.

As agressões mais comuns são as verbais que, embora mais “leves”, são descritas pelos relatos como muito “dolorosas”, na medida em que ferem os sentimentos mais íntimos e podem gerar um terrível sentimento de vergonha, atingindo a auto-estima e a auto-imagem dos indivíduos. Este poder silencioso das agressões verbais, que fere “por dentro” nossas emoções mais subterrâneas,

não passa despercebido pelos alunos, embora ocorram com grande frequência. Elas foram identificadas por 65,5% dos estudantes de toda a escola, índice que sobe para 71,8% para os adolescentes do ensino fundamental.

As brincadeiras maldosas são ressentidas por quase 30% e as agressões físicas, por quase 10% dos estudantes do fundamental. O lugar privilegiado das agressões é a sala de aula, citada por 42,5% dos estudantes e seus autores são os jovens, em geral, os próprios alunos.

5.2. Agentes

Os alunos aqui apresentados na situação de agentes são aqueles que admitiram ter agredido alguém, seja dentro ou fora da escola⁸⁴. Considerando o universo total de pesquisados, 18,2%, ou seja, 1 em cada 5 alunos declarou ter cometido agressões no último ano, dado muito significativo se considerarmos que a questão dependia da disposição do estudante a se reconhecer como um agressor e também porque circunscrevia o intervalo de tempo de um ano.

Ao abordar os alunos nesta condição não pretendemos criar ou reforçar estigmas como o do “aluno problema” ou “violento”, ao contrário, buscamos nos aproximar da experiência do estudante que comete agressões dando a ela a visibilidade necessária para dimensionar sua participação no conjunto total de alunos e para construir uma análise mais abrangente da violência no contexto escolar.

É preciso salientar que os alunos que praticaram agressões não podem ser vistos unicamente nessa condição, já que vivenciam uma multiplicidade de experiências na escola, positivas e negativas, além de experimentarem também a condição de vítima. Do total de alunos que declarou ter agredido alguém, 84% também declararam ter sofrido algum tipo de agressão na escola. A ambigüidade de ser, ao mesmo tempo, vítima e agente de agressões permeia toda a experiência deste grupo de alunos.

Os estudantes que cometem agressões são também os mais associados à indisciplina, à bagunça e à desordem na escola. Assim, seu comportamento

⁸⁴ Estamos considerando o que o autor designa como agressão. Ela pode ser física ou verbal, já que não pudemos identificá-la como fizemos no caso das vítimas, por problemas na elaboração do formulário. Mas há grandes chances de que os alunos tenham se remetido apenas às agressões físicas quando responderam, pois mais à frente veremos que os alvos foram apenas jovens, de dentro ou de fora da escola, muito embora as agressões verbais entre alunos e professores sejam freqüentes (ver capítulo 4, T4.10). Assim, se estivessem considerando as agressões verbais, deveriam ter declarado os professores também como as vítimas de suas práticas.

aparece geralmente na forma de condutas a-escolares, através da agitação e da desordem e, em menor medida, através de atitudes anti-escolares (Dubet), que se controem numa oposição frontal à cultura escolar, representadas sobretudo por alguns confrontos com os professores.

Estes sujeitos não possuem, em princípio, vínculos com atividades criminosas ou delinqüenciais, nem tampouco uma identidade “infratora”. Trata-se, sobretudo, de jovens com sociabilidades marcadas pela violência e que se encontram potencialmente mais imersos em interações e redes desviantes. O comportamento desviante aqui é visto simplesmente como aquele que se afasta das regras e normas, formais e informais, estabelecidas num determinado espaço social.

As autoridades escolares passam a se relacionar com estes alunos “problema” como eternos suspeitos, subtraindo deles toda e qualquer credibilidade, o que certamente reforça, para estes jovens, a legitimidade de suas transgressões. Sem poder contar com nenhum direito de defesa, eles se vêem induzidos a agir cada vez mais de maneira paralela à instituição.

Dessa maneira, os jovens que já estão envolvidos com comportamentos transgressores têm pouco apoio e condições de estabelecer vínculos mais estreitos com a ordem escolar⁸⁵, pois, sem credibilidade, tornam-se ainda mais insatisfeitos com as autoridades escolares e ficam mais convencidos de que sua forma individual de resolver os problemas - geralmente com o uso da força física - é a melhor.

“A menina me ofendeu por causa da minha cor, eu sou negra; eu juro que eu ia matar aquela menina. Eu não gostei do que ela me falou e eu podia muito bem ter

⁸⁵ Entre os agentes de agressões, é menor o percentual dos que preferem o espaço da sala de aula (5,7% contra 18,7% do restante dos alunos); o mesmo ocorre quanto à atividade preferida na escola: assistir as aulas foi citada por 31,7% dos agentes, contra 43,7% dos não-agentes.

acabado com a vida dela. Não só ela me ofendeu pela minha cor como um professor dessa escola. Você vai reclamar na direção, eles falam sempre que você está errada porque eu já tenho uma certa fama nesta escola de ser muito bagunceira. Se você for ver lá na direção, quem é a pior aluna dessa escola, é a Silmara do 1º ano. Então pelo fato de eu ter essa fama não adiantou nada minha reclamação.” (Silmara, 1º ano ens. médio, noite)

A jovem Silmara é um caso típico desta situação. Ela não dissimula sua participação nas mais variadas transgressões escolares, por vezes, fala delas com orgulho. Em contrapartida, sempre se refere às autoridades escolares como injustas, omissas e incapazes de se fazer respeitar. Notamos que ela sofre situações de injustiça na escola, baseadas na descrença das autoridades em alguém tão freqüentemente envolvida em “problemas”.

“No ano passado a minha irmã embrulhou umas balinhas tic-tac com papel laminado. Eu tava meio encrencada com a coordenadora da tarde, aí ela pegou minha bolsinha e viu que tinha três pedrinhas, mas era bala. Aí já foi aquele boato na direção, que eu estava entrando com crack na escola. Pelo amor de Deus, eu nunca vi crack na minha vida, você acha que eu vou perder meu tempo, gastar meu dinheiro pra trazer uma porcaria dessa pra dentro da escola?” (idem)

A descrença dos professores e funcionários quanto à sua capacidade e a rotulação que sofre reforça ainda mais suas práticas desviantes. Silmara se apropria do estigma negativo e faz dele um móvel na busca de prestígio e respeito dos colegas, estabelecendo outros laços que a afastam cada vez mais da identidade de estudante e da capacidade de estabelecer vínculos com a escola.

Assim, a condição de vítima pode ser sentida de forma mais aguda pelos estudantes que praticam agressões exatamente pelo fato de que, estigmatizados, têm pouco acesso ao sistema de justiça da escola. A suspeição que pesa sobre eles impede que sejam ouvidos e vistos também como vítimas de agressões. Na ótica das autoridades, sua culpabilidade já está definida de antemão.

Em suas falas, Silmara se mostra extremamente crítica à escola, mas não consegue relacionar suas práticas transgressoras com as debilidades que ela

mesma aponta em relação à instituição. O sentido da escola para ela está centrado na fruição: conversar, namorar, divertir-se, satisfazer os desejos do corpo e da mente.

Os agentes de agressões freqüentam e estabelecem redes de amizade dentro da escola utilizando a violência física e verbal como importante ingrediente de suas interações. No entanto, como estão mais envolvidos em circuitos deste tipo, são também mais suscetíveis de se tornarem vítimas de agressão, principalmente nas suas formas mais graves, como podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 5.14- Distribuição dos agentes por tipo de agressão sofrida como vítima (em %, múltipla escolha)

Tipos de agressão sofrida	agente	não-agente
Falta de respeito	69,2	64,2
Agressão verbal	35,6	38,8
Agressão física	18,3	8,6
Brincadeiras Maldosas	51,0	44,9
Roubo	17,3	8,9
Ameaças	18,3	11,0
Racismo	7,7	7,6
Agressão/perseguição sexual	4,8	0,6
Outro	2,9	3,0
Total respondentes	104	327

Mas o envolvimento em práticas transgressoras não traz apenas desvantagens. Através delas é possível obter visibilidade, admiração e respeito por parte dos colegas:

“Eles fazem pra se mostrar. Como meu colega fala, ele picha porque o nome dele tem que estar nas paredes.” (Camila, 8ª série, manhã)

“Eu fazia bagunça, eu quebrava, falo mesmo que eu quebrava. Eu achava divertido. Eu brincava de bola com a lata do lixo, o ano passado, foi no mês da escola, durante esse mês eu fiz barbaridades. Para me mostrar, não só eu como mais três colegas, que agora estudam aqui de noite.” (Márcio, 8ª série, manhã)

-Você acha que os professores são injustos com você? (pesquisadora)

-Não. (Diego, 7ª série, tarde)

- Você acha que seu comportamento é legal? (pesquisadora)
- Pra algumas pessoas é legal, pros meus amigos.
- Se você fosse professor e tivesse um aluno como você, o que faria?
(pesquisadora)
- Falava com os pais.
- Então você acha que os professores deveriam falar com seus pais?
- Já falaram [Risos].

Além disso, estes alunos driblam a monotonia do ritmo pedagógico e o desinteresse pelas atividades com seu agito (conversas, piadas, cantorias, “brincadeiras de mão”) imprimindo, ainda que numa lógica individualista, novos sentidos ao “estar” na escola.

- Por que vocês acham que os alunos se estapeiam, se batem? (pesquisadora)
- Pra ficar alegre. (Diego, 7ª série, tarde)

5.2.1. Perfil

Há proporções diferenciadas de homens e mulheres que afirmaram ter agredido alguém na escola, bem como é variada a distribuição percentual dos agentes conforme a faixa etária, havendo uma distribuição mais homogênea no que se refere à cor da pele (Tabela 5.15).

Tabela 5.15- Agentes por sexo, cor e faixa etária (em %)

	Agente
Total	18,2 (680)
Sexo	
Fem.	11,5 (340)
Masc.	25,0 (340)
Cor	
Negro	22,0 (68)
Pardo	18,1 (320)
Branco	17,0 (283)
Faixa Etária	
Até 12	30,0 (80)
13 a 14	27,5 (120)
15 a 16	16,7 (197)
17 ou mais	9,6 (274)

Os denominadores estão entre parênteses

As moças são minoria no grupo dos agressores, mesmo assim cerca de 39 reconheceram estar nessa condição:

“Eu brigo. Por que tem menina muito folgada. A gente tava brincando, por causa do nome e ela falou assim: ‘Cala a tua boca que você é muito feia’, aí eu fui pra cima dela, na sala de aula.” (Claudia, 7ª série, tarde)

Os rapazes agressores, cerca de 85, perfazem $\frac{1}{4}$ do total de alunos desse sexo.

“Eu já briguei em tantos locais que eu nem lembro. Quando o moleque embaça⁸⁶ eu não dou boi⁸⁷ não.” (Diego, 7ª série, tarde)

Há pequenas variações conforme a cor, mostrando que os negros agredem mais do que os pardos, que por sua vez agredem mais do que os brancos. A diferença dos negros para os pardos (cerca de 4%) é maior do que a dos pardos para os brancos (cerca de 1%), revelando certa polaridade entre negros e outros⁸⁸.

Mas, seguindo o mesmo padrão dos vitimizados, a distribuição dos agressores varia muito de acordo com a faixa etária. Enquanto os agressores chegam a 30% entre os alunos de até 12 anos, esse índice diminui progressivamente conforme os alunos vão ficando mais velhos, chegando a 9,6% entre os alunos de 17 anos ou mais, corroborando com pesquisas realizadas na

⁸⁶ Para os jovens alunos “embaçar” significa “folgar”, “provocar confusão”.

⁸⁷ Não dar “boi” significa não dar “colher de chá”, “não perdoar”.

⁸⁸ Há variações no percentual de agressores conforme a situação de moradia. Seguindo tendência similar às vítimas, há menos alunos agressores entre aqueles que moram com pai e mãe (16%), percentual que aumenta entre os que residem só com o pai ou só com a mãe (26,5%). Mas como já foi dito anteriormente, estas diferenças isoladamente não dizem muita coisa e podem reforçar preconceitos quanto às organizações familiares diferentes do modelo biparental tradicional. Seria preciso aprofundar a análise para se chegar a uma compreensão mais abrangente, o que não cabe fazer nos limites deste estudo.

Alemanha na década de 1990 - que apontam serem os atos desviantes mais praticados por alunos com menos de 16 anos (KRÄMER, 1998) - e também investigações holandesas que apontam os adolescentes de 11 e 12 anos de idade como os que mais cometem agressões (MOOIJ, 1998).

A proximidade entre o perfil dos vitimizados e dos agentes de agressões já foi indicada por outros estudos, sugerindo que estas experiências apresentam-se inter-relacionadas na escola. (KRÄMER, 1998; LINDSTRÖM, CAMPART, 1998; MOOIJ, 1998).

Enquanto há mais estudantes na faixa de 11 a 14 anos que se declaram agressores em nossa pesquisa, alguns dados mostram que o mesmo não ocorre com o envolvimento em atividades de infração à lei, casos em que os jovens geralmente são mais velhos. Pesquisa realizada pelo Ilanud com os jovens encaminhados à Unidade de Atendimento Inicial da Febem/SP (UAI) mostrou que a maior parte dos suspeitos tem 17 anos⁸⁹. Assim, o perfil etário dos agentes de agressões na escola deixa claro que é menos provável serem estes alunos “delinqüentes”. São sobretudo sujeitos mais envolvidos numa sociabilidade agressiva.

Em convergência com a Tabela 5.15, a Tabela 5.16 mostra que os alunos do ensino fundamental estão bem mais envolvidos nas práticas de violência do que os do ensino médio. Há uma diminuição no percentual de envolvidos nessas práticas conforme avança a série e a diferença chega a 32,6% entre os dois pontos extremos, a 5ª série e o 3º ano do ensino médio.

⁸⁹ “A maioria dos jovens está na faixa etária de 15 a 17 anos de idade. A faixa modal é a de 17 anos, onde se concentravam mais de um terço dos adolescentes (33%). Esta faixa de concentração é a mesma que se verifica dentre os adolescentes já em cumprimento de medidas sócio-educativas. Na Febem/SP, dados de março de 1999 demonstravam 34,2% dos adolescentes em internação e internação provisória com 17 anos, e a faixa de 15 a 17 anos representava 69% do total de jovens privados de liberdade.”(ILANUD, 2001)

Assim, os adolescentes de 5ª a 8ª série são os mais envolvidos nas dinâmicas de violência e desvio. São, ao mesmo tempo, os agentes e as vítimas principais.

Tabela 5.16- Agentes por nível de ensino e série (em %)

	Agente
Nível de ensino	
Ens. Fundamental	30,2 (275)
Ens. Médio	10,1 (405)
Série	
5ª	38,3 (73)
6ª	36,5 (74)
7ª	27,9 (68)
8ª	15,0 (60)
1º	12,8 (203)
2º	9,3 (97)
3º	5,7 (105)

Os denominadores estão entre parênteses

A porcentagem de agressores é maior no período da tarde, seguido pelo da manhã e da noite. Observando o comportamento da faixa etária de 15 a 16 anos nos três períodos notamos a mesma tendência: mais sujeitos que estudam à tarde praticam agressões, diminuindo no período da manhã e da noite⁹⁰. Ou seja, alunos de uma mesma faixa etária parecem estar mais envolvidos em práticas de agressão quando estudam à tarde, o que revela uma influência do período sobre a construção desta experiência.

⁹⁰ A reprovação parece exercer uma leve influência no envolvimento dos estudantes com as práticas de agressão. Há mais alunos agressores entre os que já foram reprovados: 20,4% contra 16,3% entre os que nunca foram reprovados. Mas as diferenças construídas em torno da experiência de reprovação não parecem ser muito importantes, já que não podemos falar num grupo de alunos reprovados que estejam mais sistematicamente envolvidos nas redes de violência, visto que, em relação às vítimas, foram muito pequenas as variações encontradas. Podemos dizer apenas que os reprovados agredem um pouco mais e são um pouco menos agredidos do que os demais alunos.

Tabela 5.17- Agentes por período, total e na faixa etária dos 15-16 anos (em %)

Período	Agente	
	Total	15 a 16 anos
Manhã	12,5 (120)	11,6 (69)
Tarde	30,8 (250)	31,9 (47)
Noite	10,3 (310)	12,3 (81)

A organização dos turnos na escola investigada faz com que os estudantes da 5ª, 6ª e 7ª séries (11 salas) fiquem concentrados no período da tarde. Assim, nele circulam cerca de 330 alunos, 72% dos quais possuem de 11 a 14 anos de idade, havendo apenas duas turmas do 1º ano do ensino médio. Nossa hipótese é de que a homogeneidade etária deste período cria problemas, pois as interações passam a ser comandadas por uma única lógica, a dos adolescentes, que consiste no emprego constante do vigor físico, seja na resolução de conflitos seja no relacionamento lúdico: as famosas “brincadeiras”.

Neste sentido, a reorganização física da rede estadual de ensino no estado de São Paulo⁹¹, implantada em 1996, pode ter contribuído para o incremento da indisciplina e violência interna à escola, pois separou os públicos do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental (respectivamente CBI à 4ª e 5ª à 8ª série) em estabelecimentos escolares distintos⁹². Muito embora a escola investigada não tenha sido reorganizada, ela separa as séries por turnos escolares, criando um efeito semelhante às escolas reorganizadas, no que tange a segregação etária da clientela.

⁹¹ O Programa de reorganização das escolas foi instituído pelo Decreto 40.473 de 21 de novembro de 1995.

⁹² Entre as possíveis conseqüências negativas da reorganização, os pesquisadores têm apontado: a dificuldade dos alunos em freqüentar estabelecimentos mais distantes de sua residência, acarretando, muitas vezes, gastos adicionais com transporte; agravamento da difícil transição da 4ª para a 5ª série, em que os estudantes deixam de ter um único professor para ter até nove docentes especialistas, pelo fato de que os adolescentes têm que mudar de escola justamente nesse momento; aumento das brigas entre turmas pois são colocados na mesma escola jovens de bairros diferentes que muitas vezes trazem para o interior do estabelecimento divergências com grupos de outros bairros (NERY, 2000; BRANCALEONI, 1998).

5.2.2. Locais das práticas de agressão

Enquanto a distribuição das agressões sofridas pelas vítimas se limitou aos espaços internos à escola, haja visto nosso interesse em identificar as experiências de vitimização intra-escolares, as práticas de agressão do ponto de vista dos agressores podiam estar referidas a diferentes lugares- ao interior da escola, à proximidade da escola, à rua, à danceteria/festa ou a outro lugar a ser declarado pelo respondente. Os estudantes puderam relatar agressões cometidas em qualquer lugar, mas observamos que houve forte concentração de práticas no interior do ambiente escolar: 8,7% dos alunos agrediram alguém dentro da escola. Em seguida aparece a rua como o espaço das agressões praticadas (8,1%) e a proximidade da escola (3,2%).

Somando as respostas “dentro da escola” com “perto da escola” temos um percentual de 52,4% de agressões ligadas ao ambiente escolar. Esse dado revela a grande importância da dimensão interna da violência. Se mais da metade dos que agredem o fazem dentro ou perto da escola, considerando que poderiam fazê-lo em qualquer outro lugar, é preciso reconhecer que na vida destes jovens a escola é um dos contextos centrais de expressão da violência, seja ela mais relacional, seja verbal, através das coações, gozações e xingamentos ou mesmo física.

Tabela 5.18- Local em que praticou a agressão por sexo e cor (em %, múltipla escolha)

	Sexo			Cor		
	Total	Fem.	Masc.	Negro	Pardo	Branco
Dentro da escola	8,7	5,3	12,0	11,8	8,1	8,4
Perto da escola	3,2	2,3	4,1	8,8	3,1	2,1
Na rua	8,1	5,0	11,2	7,3	7,8	7,8
Numa danceteria ou festa	1,5	0,8	2,0	1,4	0,9	2,1
Outro lugar	1,3	0,8	1,8	1,4	1,2	1,4
Total respondentes	680	340	340	68	320	283

*Em frente à casa da pessoa, em frente à escola, em outras escolas, pelas redondezas, quadra de futebol fora da escola, num parque.

Esta situação sinaliza a importância da escola como um ambiente que pode potencializar a agressão. Lugar de encontro diário de uma grande população juvenil, que lá dispende boa parte de seu tempo, a escola parece estar mais permeável do que outros espaços a algumas condutas violentas.

Os estudantes do ensino fundamental cometeram mais agressões do que os do médio em todos os locais - dentro da escola, perto da escola e na rua - com exceção da danceteria ou festa e outro lugar, onde os percentuais são semelhantes.

Tabela 5.19- Local em que praticou a agressão por nível de ensino e série (em %, múltipla escolha)

	Nível de Ensino		Série						
	<i>Ens. Fundamental</i>	<i>Ens. Médio</i>	<i>5^a</i>	<i>6^a</i>	<i>7^a</i>	<i>8^a</i>	<i>1^o</i>	<i>2^o</i>	<i>3^o</i>
Dentro da escola	13,1	5,7	19,2	17,6	10,3	3,3	6,4	6,2	3,8
Perto da escola	6,9	0,7	5,5	8,1	8,8	5,0	1,5	-	-
Na rua	16,0	2,7	28,8	16,2	11,8	5,0	5,4	-	-
Numa danceteria ou festa	1,4	1,5	-	2,7	-	3,3	2,0	2,0	
Outro lugar	1,4	1,2	-	-	2,9	3,3	0,9	1,0	1,9
Total respondentes	275	405	73	74	68	60	203	97	105

As agressões cometidas dentro e perto da escola são mais numerosas entre os estudantes da 5^a e 6^a séries, com destaque para um baixo percentual na 8^a série. No ensino médio o 1^o ano se destaca pelo maior envolvimento nas práticas de agressões, em comparação com o 2^o e 3^o anos. A maior parte de suas agressões foram cometidas dentro ou perto da escola.

Dentre os alunos do ensino fundamental que agrediram na rua, a maior parte cursa a 5^a série, sendo portanto os mais novos de nossa amostra. O percentual desses alunos vai diminuindo progressivamente na 6^a, 7^a e 8^a séries.

5.2.3. Alvos das práticas de agressão

Mais da metade das práticas de agressão foram dirigidas aos próprios estudantes da escola, de maneira individual. Não há indícios, nessa escola, de rixas importantes entre grupos. Elas aparecem em 11,7% das citações referindo-se a turmas internas à escola e 8,8% a turmas externas.

Os funcionários e o diretor não são muito agredidos e os professores foram vítimas de agressão por três estudantes. Os rapazes agrediram mais que as moças todos os alvos arrolados (com exceção de uma pequena variação para professores, funcionários e diretor), mas principalmente agrediram mais os alunos, em comparação com as moças. Os negros agrediram mais pessoas de dentro da escola em comparação com os pardos, mas nenhum estudante negro agrediu professores, funcionários ou diretor.

É difícil saber se os professores são pouco ou muito agredidos, pois, se a declaração estiver relacionada à violência física, o dado se torna mais significativo do que se a agressão for somente verbal. Suspeitamos que a declaração de agressão dos alunos aos professores refere-se a agressão física, pois se compreendessem que a questão dizia respeito à agressões verbais acreditamos que um número maior de alunos teria se declarado agressor, sobretudo porque, nas entrevistas qualitativas, os estudantes demonstraram se sentir à vontade para falar de suas próprias condutas de agressão.

Muito embora os professores sejam alvos esporádicos das agressões físicas, eles não estão isentos e, nesse sentido, as falas abaixo são muito significativas:

“Tem sala que até já botou fogo no professor. Na sala do meu namorado, eles se desentenderam com o professor e colocaram fogo na camisa dele.” (Maria, 2º ano ens. médio, noite)

“Motivo besta mesmo, professora gritou comigo e eu não gostei. Já levantei tacando quatro cadeiras em cima dela de uma vez. Eu estava no fundo da sala, quando cheguei na frente taquei as quatro da frente, eu joguei em cima dela. Perdi o ano de graça. Agora, no começo do ano ela veio falar comigo. Estamos de bem... Outra vez começou com uma discussão de dois alunos, eu comecei a assoviar forte e ela falou pra mim parar. Aí eu disse ‘não sou eu’ e ela falou ‘foi você sim, eu conheço seu assovio’. Realmente era eu. Aconteceu também com a professora de matemática, eu xinguei ela.” (Marcelo, 8ª série, manhã)

Em termos gerais, as práticas de agressão internas à escola se dão, na sua esmagadora maioria, entre os próprios alunos: 13,6% do total de estudantes declarou ter agredido um colega no último ano. Os adultos não aparecem como alvos, apesar de os confrontos entre professores, funcionários e alunos serem freqüentes, mas como esses confrontos se dão no plano da interação e encontram-se imbricados nas relações escolares, não parecem fazer parte do que os alunos chamam de “ter agredido alguém”. Assim, os diretores, funcionários e professores foram apontados como alvos de agressão por um percentual bastante baixo de alunos (0,6%). Somando-se as turmas e jovens de fora da escola, agredidos pelos agentes, temos um percentual de 6,3%.

Tabela 5.20- Alvo da agressão por sexo e cor (em %, múltipla escolha)

	Sexo			Cor		
	Total	Fem.	Masc.	Negro	Pardo	Branco
Aluno	11,6	6,8	16,5	13,2	12,5	9,9
Jovem de fora da escola	4,7	2,6	6,8	2,9	5,0	3,9
Professor	0,4	0,6	0,3	-	0,6	0,3
Turma de dentro da escola	2,1	0,6	3,5	4,4	1,6	2,1
Turma de fora da escola	1,6	0,6	2,6	2,9	0,9	2,1
Diretor	0,1	0,3	-	-	0,3	-
Funcionário	0,1	0,3	-	-	0,3	-
Outros*	0,2	-	0,6	-	-	-
Total respondentes	680	340	340	68	320	283

*Não foi informado

Estes dados revelam a importância da agressão entre pares no interior da escola⁹³ e a existência de uma sociabilidade juvenil marcada, em certa medida, pelo uso da força física. A força é, assim, uma marca do relacionamento entre os adolescentes na escola, o que não significa que ela seja gratuita. Submeter o outro fisicamente pode ter vários sentidos. Para Peralva, o engajamento em relações de força pode ser uma resposta a uma conjuntura existencial de instabilidade e incerteza, vivida subjetivamente pelos jovens como uma exposição constante ao risco (PERALVA, 1995, 1997, 2000).

A investida agressiva pode também surgir como forma de demarcar relações de poder e hierarquia:

“Quando tem aluno novo já parte pra porrada, porque tem que ensinar pra eles que na escola é tudo na base da briga. Teve um aluno esse ano que saiu da escola por causa disso.” (Selma, 7ª série, tarde)

“Tem que dar umas aulas pra eles. Tem moleque que já entra folgado, querendo tirar. Daí tem que apanhar.” (Diego, 7ª série, tarde)

“Fica jogando bolinha de papel, xingando o aluno mais quieto. Tem uns que pedem até dinheiro pra deixar ele sossegado.” (Suzana, 7ª série, tarde)

“Geralmente a briga acontece por causa do comportamento da pessoa, do jeito que ela se porta na sala. O grupo se comporta de uma maneira, e a pessoa se comporta diferente, aí o grupo começa a atacar essa pessoa. Eu acho que começa assim, quando um grupo não aceita o jeito de ser de uma pessoa e começa a atacar ela.” (Alex, 2º ano ens. médio, noite)

“Tem uns que brigam porque mexe com a ‘mina’ do outro.” (Claudia, 7ª série, tarde)

“Eles brigam mais pra se mostrar, pra mostrar que é mais forte que o outro.” (João, 7ª série, tarde)

Os estudantes do ensino fundamental agrediram mais do que os do ensino médio no que se refere a todos os sujeitos arrolados como alvos de tais

⁹³ Dados do Programa de Segurança Escolar realizado pela Polícia Feminina na cidade de São Paulo mostram que, das 794 ocorrências de “desinteligência” (termo utilizado pela corporação para referir-se aos desentendimentos e brigas, físicas ou verbais) contabilizadas no ano de 1997, 80% se deram dentro do estabelecimento de ensino e apenas 20% no perímetro escolar. É

agressões, mas principalmente aos próprios alunos, caso em que a diferença entre o primeiro e o segundo nível de ensino atinge 14,7 pontos percentuais. Ainda em relação aos alunos como alvo das agressões, notamos que as séries iniciais são as que mais declararam ter agredido, havendo uma diminuição progressiva à medida que as séries avançam, começando com 28,8% na 5ª série e atingindo 4,8% no 3º ano do ensino médio.

Tabela 5.21- Alvo da agressão por nível de ensino e série (em %, múltipla escolha)

	Nível de Ensino		Série						
	Ens. Fundamental	Ens. Médio	5ª	6ª	7ª	8ª	1º	2º	3º
Aluno	20,4	5,7	28,8	23,0	19,1	8,3	6,4	5,1	4,8
Jovem de fora da escola	5,8	3,9	9,6	5,4	4,4	3,3	6,4	3,1	
Professor	0,4	0,5	1,4	-	-	-	0,5	-	0,9
Turma de dentro da escola	3,3	1,2	4,1	2,7	5,8	-	1	1	1,9
Turma de fora da escola	3,3	0,5	2,8	2,7	4,4	3,3	1	-	-
Diretor	-	0,2	-	-	-	-	0,5	-	-
Funcionário	0,4	-	1,4	-	-	-	-	-	-
Outros	-	0,5	2,7	-	-	-	-	-	-
Total respondentes	275	405	73	74	68	60	203	97	105

O que notamos, de maneira geral, é a relevância do fator idade, que aparece através da variável nível de ensino e série. Os mais novos declararam ter agredido mais do que os mais velhos.

Os jovens agentes de agressões também estão imersos na experiência da vitimização, de uma forma talvez mais dramática, já que foram atingidos por formas mais “duras” tais como agressão física, roubo, ameaça e agressão/perseguição sexual. Os agentes de agressões perfazem 18% do total de alunos, 124 indivíduos na sua maioria rapazes do ensino fundamental, que

significativo também que 75% dos incidentes de “lesão corporal/agressão” tenham ocorrido dentro

concentram essas práticas dentro ou perto da escola, e as dirigem para outros jovens, principalmente para os alunos.

A lógica envolvida na construção destas práticas, a julgar pelos relatos, está intrinsecamente relacionada às dinâmicas propriamente escolares: desentendimento com professores, atritos com colegas novatos que precisam ser “socializados”, com colegas “folgados” que merecem um “corretivo”, com alunos mal integrados à sala e que constituem quase uma dissidência. As agressões são também veículos de promoção pessoal e de prestígio.

Em nenhum momento tais condutas apareceram associadas à lógica do crime organizado e, se há possibilidade de que elas “evolam” para essa última, nossa pesquisa não pôde colher evidências nesse sentido.

Muito provavelmente, estes jovens precisam de maior atenção por parte da escola, mas ainda não se mostraram próximos de um perfil delinqüente. A ausência de uma ação mais intencional e institucional da escola em relação a eles, juntamente com uma tendência para a rotulação, podem, efetivamente, distanciar de maneira crescente estes alunos da escola, criando as condições para que construam experiências cada vez mais paralelas à instituição.

Além disso, a fragilidade da regulação institucional tem permitido que o aprendizado da transgressão, sobretudo pelos adolescentes, se desenrole debaixo dos olhos dos professores, diretores e funcionários, como demonstram também outras pesquisas (VAN ZANTEM, 2001; CAMACHO, 2000).

5.3. Percepções de vitimizados e agentes de agressões

Neste item, vamos analisar as percepções que os jovens vitimizados e agentes de agressões possuem a respeito de algumas dimensões: escola, violência, indisciplina, justiça, sentimento de insegurança e ética. Todas elas estão referidas ao espaço escolar e já foram apresentadas no capítulo 4, no que diz respeito ao conjunto total de alunos, os espectadores. Estas percepções serão aqui retomadas em relação aos alunos vitimizados e agentes, com o intuito de identificar e analisar a existência ou não de relação entre estas experiências e a elaboração de determinadas percepções sobre a vida escolar. Ou seja, queremos saber se as experiências concretas alimentam formas peculiares de significar a experiência escolar e com ela se relacionar.

5.3.1. Visões sobre a escola e as práticas de indisciplina e violência

A forma como os jovens estudantes vêm a escola é um dado importante para uma melhor compreensão do relacionamento que eles estabelecem com esta instituição.

Em relação à questão “Você gosta de vir à escola?”, não houve grandes variações quanto à média dos alunos, mas as diferenças aparecem no que tange à opinião sobre a organização escolar. Uma maior quantidade de *vítimas* acha que sua escola é desorganizada (40% contra 32,9%). De maneira geral, chama atenção o fato de a maioria dos alunos, agentes e não-agentes, vítimas e não-vítimas, afirmarem gostar de ir à escola, embora ela apareça como um ambiente pouco ou nada organizado.

O “gostar” de estar na escola tem múltiplos significados, pois os jovens se apropriam do espaço escolar de diversas formas, seja para adquirir novos conhecimentos, encontrar com os amigos, conversar, paquerar ou se divertir.

No que tange à atividade preferida, as opiniões variam conforme a experiência do sujeito: os agentes são os que menos gostam das aulas (31,6% contra 43,7% entre os não-agentes) e os que mais gostam de paquerar, bagunçar e namorar na escola, atividades que, somadas, perfazem 31,6% de suas preferências, contra 10,7% para os não-agentes. O fato de que os agentes tenham indicado muito mais a bagunça como sua atividade predileta novamente reforça um perfil mais próximo do estudante indisciplinado do que de um jovem delinqüente.

As preferências dos vitimizados se aproximam da média dos alunos, mas eles gostam mais do que os demais de conversar com os professores, o que pode indicar uma maior necessidade de buscar ajuda e apoio em função da exposição às agressões.

Chamam atenção, ainda, os menores percentuais de vítimas e de agentes que indicaram gostar de encontrar e conversar com os amigos, quando comparados com os outros dois grupos (não-vítima e não-agente), o que pode sugerir maiores dificuldades de relacionamento para os alunos que estão mais próximos da violência⁹⁴.

⁹⁴ Há pesquisas que verificaram a existência de baixa auto-estima entre os estudantes vitimizados (LINDSTRÖM, CAMPART, 1998).

Tabela 5.22- Percepção sobre a escola por tipo de experiência (em %)

	Você gosta de ir à escola?		Sua escola é			
	Sim	Total	Muito organizada	Pouco organizada	Desorganizada	Total
Vítima	79,5	100(435)	6,3	53,7	40,0	100(432)
Não-vítima	82,9	100(251)	8,5	58,5	32,9	100(258)
Agente	77,4	100(124)	10,6	50,8	38,5	100(122)
Não-agente	81,5	100(546)	6,3	56,5	37,1	100(552)

Tabela 5.23- Atividade preferida na escola por tipo de experiência (em %)

O que mais gosta de fazer na escola?	Vítima	Não-vítima	Agente	Não-agente
Assistir às aulas	40,6	43,2	31,7	43,7
Encontrar e conversar com os amigos	33,3	42,8	31,7	37,3
Paquerar	9,9	6,2	15,4	7,3
Fazer bagunça	4,6	1,9	12,2	2,0
Conversar com professores	5,1	1,2	-	4,5
Encontrar com o namorado	2,3	1,2	4,1	1,4
Outros	4,2	3,5	4,9	3,8
Total	100(433)	100(257)	100(123)	100(551)

O espaço preferido na escola também varia conforme a inserção dos estudantes na condição de vítima e de agente. Os vitimizados e principalmente os agentes preferem a quadra, enquanto os outros dois grupos preferem o pátio. Os agentes também preferem mais do que os outros a entrada da escola, apresentando nível mais baixo de preferência em todos os outros espaços, sobretudo em relação à sala de aula, citada por apenas 5,7% deles, contra 18,7% dos não-agentes.

Os vitimizados gostam menos do pátio (26,6%) contra 36,5% entre os que não sofreram agressão. Também apreciam menos a sala de aula, dado que mostra coerência com o perfil das agressões sofridas, já que boa parte delas se concentraram neste local.

Tabela 5.24- Espaço preferido na escola por tipo de experiência (em %)

Em qual espaço mais gosta de ficar?	Vítima	Não-vítima	Agente	Não-agente
Pátio	26,6	36,5	20,3	32,0
Corredores	10,7	8,9	6,5	11,1
Quadra	33,9	22,9	52,0	25,0
Sala de aula	15,3	18,2	5,7	18,7
Sala de vídeo	8,2	9,7	4,1	9,7
Entrada	4,1	1,9	8,9	2,2
Outro	1,2	1,9	2,4	1,3
Total	100(437)	100(258)	100(123)	100(556)

Há um conjunto de questões que visaram apreender a percepção dos estudantes a respeito da organização e dos relacionamentos dentro da sala de aula. Estes aspectos aludem diretamente ao que chamamos de disciplina escolar.

Os dados mostram que o sentimento de ser vitimizado influencia as visões do aluno sobre a indisciplina. Em alguns aspectos como, por exemplo, a bagunça em sala de aula e a existência de brigas entre alunos e professores, os que foram vitimizados se mostraram muito mais sensíveis do que os outros. Já em outros aspectos, como a capacidade do professor manter a ordem e a recusa dos alunos às repreensões docentes, as variações são menores, mas elas também convergem com a tendência de que os vitimizados sejam mais sensíveis aos problemas disciplinares, demonstrando uma visão mais pessimista do espaço escolar.

A mesma tendência é observada nas questões sobre a existência de brigas físicas na sala de aula. Comparativamente, os alunos que declararam haver muitas brigas são também os que se sentiram agredidos. Embora pouquíssimos alunos tenham afirmado que houve muitas brigas entre professores e alunos, dos 16 que o fizeram, 15 são vítimas.

A indisciplina é percebida de forma peculiar também pelos estudantes que cometeram agressões, 36,3% deles acham que os alunos fazem bagunça em

todas as aulas, contra 27,0% dos não-agressores. Há também, em seu ponto de vista, mais discussões e brigas físicas entre alunos e professores, bem como mais brigas físicas entre alunos. Assim, a condição de agente e mais do que isso, a inserção ativa nas redes de violência escolar faz com que esses alunos construam visões mais pessimistas sobre a organização disciplinar.

Tabela 5.25- Percepção da indisciplina por tipo de experiência (em %)

		Vítima	Não-vítima	Agente	Não-agente
Os alunos da sua sala fazem bagunça?	Todas as aulas	32,0	22,5	36,3	27,0
	Maioria das aulas	45,5	43,4	39,5	45,9
	Poucas aulas	19,9	31,0	21,0	24,6
	Não fazem	2,6	3,1	3,2	2,5
	Total	100(437)	100(258)	100(124)	100(555)
Os professores mantêm a ordem na sala?	Sempre/Na maioria das vezes	29,9	32,5	30,6	30,7
	Poucas vezes	63,7	64,3	60,5	64,7
	Nunca	6,4	3,2	8,9	4,5
	Total	100(438)	100(258)	100(124)	100(556)
Quando o professor dá bronca, o aluno revida?	Sempre/Na maioria das vezes	50,8	49,4	52,8	49,5
	Poucas vezes	44,8	42,4	41,5	44,7
	Nunca	4,4	8,2	5,7	5,8
	Total	100(435)	100(257)	100(123)	100(553)
Nesse ano ocorreram discussões entre aluno e professor?	Muitas	40,4	25,5	41,1	34,0
	Poucas	40,4	43,1	37,9	42,7
	Somente uma	9,5	11,0	37,9	9,4
	Nenhuma	9,7	20,4	11,3	13,9
	Total	100(435)	100(255)	100(124)	100(550)

Tabela 5.26- Percepção da violência na sala de aula por tipo de experiência (em %)

		Vítima	Não-vítima	Agente	Não-agente
Neste ano houve brigas físicas entre alunos na sala?	Muitas	17,7	4,4	30,9	8,7
	Poucas	29,8	18,8	31,7	25,4
	Apenas uma	21,7	19,2	17,8	21,7
	Nenhuma	30,8	57,6	19,5	44,2
	Total	100(429)	100(250)	100(123)	100(540)
Neste ano houve brigas físicas entre professores e alunos na sala?	Muitas	3,4	0,4	5,8	1,4
	Poucas	12,6	6,7	27,3	7,1
	Apenas uma	8,5	4,8	8,3	7,0
	Nenhuma	75,5	88,1	58,7	84,8
	Total	100(435)	100(253)	100(121)	100(553)

A existência ou não de violência na escola e sua intensidade, passam por uma percepção subjetiva, muito marcada pela posição ocupada pelo sujeito na organização escolar. Os alunos sentem e relatam a violência de maneira diversa

dos professores⁹⁵. Mas, entre os próprios alunos, encontramos diferenças de acordo com o tipo de experiência vivida, conforme sua proximidade ou distância das agressões.

Os dados da Tabela 5.27 evidenciam que os vitimizados acham que a escola é mais violenta, tanto em termos gerais quanto no que tange a ocorrência de situações concretas. O mesmo ocorre com os agentes que possuem a imagem de uma escola muito mais vulnerável à violência do que seus colegas não-agentes.

Tabela 5.27- Percepção da violência na escola por tipo de experiência (em %)

	Há violência nesta escola?			Total	Neste ano houve cenas de violência?			Total
	Sempre/ Frequentemente	Às vezes	Nunca		Muitas	Poucas	Apenas uma/ Nenhuma	
Vítima	28,8	62,2	9,0	100 (434)	45,3	40,5	14,2	100 (430)
Não-vítima	10,9	73,8	15,3	100 (256)	27,0	53,2	19,8	100 (252)
Agente	45,2	48,4	6,4	100 (124)	54,9	37,7	7,4	100 (122)
Não-agente	17,4	70,4	12,2	100 (550)	35,1	47,4	17,5	100 (544)

A seguir, vamos analisar as respostas a cinco questões que dizem respeito ao comportamento e às práticas dos colegas dos alunos. A Tabela 5.28 revela que as vítimas e os agentes são os que mais conhecem ao menos um colega que praticou as ações sugeridas pelo formulário.

⁹⁵ Para uma melhor noção destas diferenças ver Coslim (1998).

Tabela 5.28- Ações praticadas pelos amigos por tipo de experiência (em %)

Pense nos seus cinco melhores amigos desta escola. Neste ano:		Vítima	Não-vítima	Agente	Não-agente
Algum deles brigou (de pancada) na escola, ou perto da escola?	Pelo menos um	35,6	21,2	53,8	25,7
	Nenhum	64,4	78,8	46,2	74,3
	Total	100(430)	100(255)	100(119)	100(552)
Algum deles quebrou alguma coisa da escola (carteiras, portas, janelas etc) ou rabiscou/pichou paredes?	Pelo menos um	54,9	33,3	68,3	42,7
	Nenhum	45,1	66,7	31,7	57,3
	Total	100(435)	100(255)	100(123)	100(552)
Algum deles levou revólver para a escola?	Pelo menos um	11,8	5,5	22,6	6,2
	Nenhum	88,2	94,5	77,4	93,7
	Total	100(433)	100(254)	100(124)	100(548)
Algum deles levou faca ou canivete para a escola?	Pelo menos um	13,4	6,7	25,8	7,8
	Nenhum	86,6	93,3	74,2	92,2
	Total	100(434)	100(254)	100(124)	100(549)
Algum deles estourou bomba na escola?	Pelo menos um	10,8	4,7	21,8	5,6
	Nenhum	89,2	95,3	78,2	94,4
	Total	100(435)	100(255)	100(124)	100(551)

Os agentes se destacam por conhecerem mais jovens que estouraram bombas e levaram armas brancas e de fogo para dentro da escola. Mais de ¼ deles afirmou que pelo menos um de seus amigos levaram faca ou canivete.

De maneira geral, os estudantes estabelecem contatos, ainda que indiretos, com algumas transgressões, sendo a pichação e a depredação as mais comuns, convergindo com os dados sobre as modalidades de violência mais presentes na escola (ver capítulo 4, Tabela 4.6). Ter amigos envolvidos em agressões físicas também não é raro, pois 1 em cada 3,3 estudantes indicou esta situação, considerando o total de alunos.

O contato dos jovens com as práticas de terceiros nos permite visualizar a violência como um processo, que abrange a vivência subjetiva do medo e da insegurança, mas também as experiências diretas e os contatos indiretos, dimensões que se inter-relacionam na constituição do clima da escola e de seu cenário relacional.

Nas próximas tabelas vamos apresentar alguns dilemas que contrapõem soluções pacíficas a soluções violentas e cujos resultados fornecem um retrato interessante das disposições dos jovens.

Nota-se claramente que o uso da força goza de maior legitimidade entre aqueles que cometeram agressões. As respostas mostram, ainda, que há diferenças entre concordar genericamente com uma situação e estar disposto a agir da mesma forma, pois os alunos como um todo demonstram maior inclinação para concordar com as soluções pacíficas do que para colocá-las em prática.

O grupo dos agentes se mostrou mais disposto a usar a violência e revelou um imaginário diferenciado do conjunto mais amplo de alunos. Enquanto estes estão mais próximos dos valores dominantes que condenam a violência e privilegiam o diálogo, os agentes revelam uma resistência a soluções pacíficas, que podem parecer, para eles, comportamentos covardes.

Situação 1

Um aluno “mexeu” com uma garota que era namorada de outro aluno. O namorado ficou sabendo e foi atrás daquele que mexeu, e chamou ele para briga.

Tabela 5.29- Posicionamento na situação 1 por tipo de experiência (em %)

	Você concorda?				Você faria o mesmo?			
	Sim	Não	Em parte	Total	Com certeza	Talvez	Jamais	Total
Vítima	15,0	46,6	38,3	100(433)	21,5	45,9	32,6	100(423)
Não-vítima	15,6	42,8	41,6	100(257)	22,2	45,6	32,1	100(252)
Agente	33,9	36,3	29,8	100(124)	43,2	38,1	18,7	100(118)
Não-agente	11,1	46,9	42,0	100(550)	17,5	48,1	34,4	100(542)

Enquanto os agentes despontam de longe como os que mais concordam com a atitude da briga, observamos que são também os que menos deram uma resposta dúbia, apenas 29,8% assinalaram que concordavam em parte com tal

conduta. Em contrapartida, os não-vítimas e não-agentes são os que mais demonstraram uma opinião ambivalente.

Situação 2

Dois alunos estavam discutindo na sala de aula e um deles chamou o outro de “covarde”. Aquele que foi chamado de covarde partiu para a briga.

Tabela 5.30- Posicionamento na situação 2 por tipo de experiência (em %)

	Você concorda?				Você faria o mesmo?			
	Sim	Não	Em parte	Total	Com certeza	Talvez	Jamais	Total
Vítima	21,3	44,8	33,9	100(437)	14,9	44,7	40,4	100(436)
Não-vítima	22,9	40,1	37,0	100(257)	20,6	39,7	39,7	100(254)
Agente	41,9	36,3	21,8	100(124)	31,7	41,4	26,9	100(123)
Não-agente	17,7	44,6	37,7	100(554)	13,9	43,2	42,9	100(552)

Observamos que, em relação à situação anterior, esta é considerada mais grave pelos alunos e, por conseguinte, nela atribuem maior legitimidade à reação violenta. Assim, ser chamado de covarde parece mais grave do que ver alguém mexendo com sua namorada ou namorado, sendo o primeiro um motivo suficiente para que quase 42% dos agentes concordem com o emprego da agressão física e para que quase 32% deles tenham certeza que agiriam assim se vivenciassem tal situação.

Situação 3

Durante uma aula, o professor chamou um aluno de “burro”. O aluno que foi ofendido ficou tão bravo que na hora da saída, furou os pneus do carro do professor.

Tabela 5.31- Posicionamento na situação 3 por tipo de experiência (em %)

	Você concorda?				Você faria o mesmo?			
	Sim	Não	Em parte	Total	Com certeza	Talvez	Jamais	Total
Vítima	34,6	43,3	22,1	100(425)	21,5	28,6	49,9	100(437)
Não-vítima	29,1	46,5	24,3	100(247)	16,3	30,3	53,3	100(257)
Agente	55,2	29,3	15,5	100(124)	41,1	24,2	34,7	100(124)
Não-agente	28,1	47	24,8	100(554)	15,2	30,7	54,1	100(554)

Somando a resposta 'sim' e 'em parte' teremos mais da metade dos alunos como um todo que concordam em alguma medida com a reação de furar os pneus do carro do professor, depois de ser duramente ofendido. Mas novamente chama atenção o alto percentual de agentes dispostos a agir de forma violenta. As vítimas, além de concordarem mais com o emprego da violência nesta situação, comparativamente às situações anteriores, também se mostraram mais inclinadas para agir de maneira agressiva.

Situação 4

Dois alunos discutiram na sala de aula. Um deles chamou para uma briga na hora da saída, mas o outro disse que brigar não ia resolver nada, que era melhor "trocar uma idéia" e resolver tudo numa boa.

Tabela 5.32- Posicionamento na situação 4 por tipo de experiência (em %)

	Você concorda?				Você faria o mesmo?			
	Sim	Não	Em parte	Total	Com certeza	Talvez	Jamais	Total
Vítima	88,5	4,8	6,6	100(438)	70,7	22,0	7,3	100(437)
Não-vítima	88,7	5,4	5,8	100(257)	71,5	22,9	5,6	100(253)
Agente	74,2	11,3	14,5	100(124)	55,3	34,1	10,6	100(123)
Não-agente	92,0	3,6	4,7	100(555)	73,8	20,1	6,1	100(553)

Nesta situação, que sugere um desfecho negociado para uma situação de conflito, a grande maioria dos alunos concordou com a solução pacífica. Mas quando indagados sobre sua atitude, o nível de aceitação diminuiu, revelando as dificuldades de adotar soluções deste tipo na prática, mesmo que elas sejam reconhecidas como corretas.

Há, pelo que pudemos perceber, uma cisão entre o que os alunos acreditam ser correto e sua real disposição para agir em conformidade com esta crença. Em alguma medida, esta cisão permeia toda a prática social, mas nos interessa especialmente mostrar que, no ambiente escolar, ela pode estar mais acentuada em razão da fase de vida em que os alunos se encontram, que consiste num complexo laboratório de experiências e de formação de novos valores e

conceitos, mas também em razão da fragilidade da escola em definir, defender e praticar certos valores que referenciem os relacionamentos sociais que se desenrolam em seu interior.

5.3.2. Visões sobre a capacidade de regulação da escola

É esperado que, nos estabelecimentos de ensino, as infrações cometidas pelos atores escolares sejam punidas, já que essa é uma prerrogativa importante da instituição escolar. Mas o cotidiano da escola revela a precariedade com que esta tarefa é levada a cabo.

Embora o tema da punição tenha um sentido negativo no pensamento social, como bem alerta David Garland (1990)⁹⁶, em razão da proximidade com os temas do controle social e da anomia, tipicamente positivistas, é preciso reconhecer que, no cotidiano social, as situações de impunidade dificultam a estabilidade democrática, pois sugerem a existência de privilégios incompatíveis com a lei, sendo que a capacidade de se fazer justiça guarda íntima relação com a aplicação eqüitativa das punições. A punição, nesse caso, deve ser vista em sua acepção ampla, não como sinônimo de repressão autoritária, mas como um mecanismo importante de justiça. No plano relacional, essa dimensão também se faz presente, na medida em que é legítimo que as pessoas esperem, ao serem desrespeitadas em seus direitos ou em suas liberdades, formas de reparação, ou seja, justiça.

Ao focalizar as relações cotidianas na escola, a questão jurídica cede espaço para regras de outras natureza, desde as interativas, não-formalizadas,

⁹⁶ Garland em sua obra *Punishment and modern society- a study in social theory*, resgata a importância das bases sociais e morais da punição na sociedade moderna numa abordagem bastante interessante que problematiza a concepção predominante de punição como poder do Estado.

até as regras de convivência coletiva, típicas da cultura escolar, tal como o reconhecimento do diretor e professor como autoridades dentro do estabelecimento. A aplicação destas regras e a prescrição das punições é uma das tarefas da escola e de seus agentes.

Em nossa pesquisa, consideramos as agressões sofridas pelos alunos de uma forma bastante ampla. Por isso, é preciso considerar as dificuldades de punição inerentes, por exemplo, à agressão verbal e à falta de respeito, já que envolvem percepções muito subjetivas. Isto também é verdade para as práticas de racismo, para a perseguição sexual e outras.

Algo só é passível de punição se for considerado uma infração e, para que isso aconteça, é preciso haver forte consenso sobre a definição do que é certo e errado, como também é necessária uma autoridade capaz e disposta a aplicar as punições. Estas duas condições se apresentam muito debilitadas no dia-a-dia da escola pública, ou seja, não há consenso no interior da escola na definição do comportamento desviante e não há organicidade na aplicação das punições porque os agentes institucionais se encontram fragilizados do ponto de vista da sua autoridade⁹⁷. Há que se considerar ainda que a generalização de pequenos confrontos verbais e de ofensas tende a se transformar num padrão de relacionamento e aparecer cada vez menos como infração.

De qualquer maneira, os alunos indicam que as punições não são a regra e sim a exceção no ambiente escolar e demonstram insatisfação com esse fato. Dentre os alunos que se sentiram agredidos, apenas 15,2% afirmaram que o agressor recebeu punição alguma vez, enquanto 84,8% disseram que isso nunca

⁹⁷ Não queremos sugerir com isso que as interações escolares possam ou devam ser inteiramente reguladas, mas salientamos que a existência de uma desregulação excessiva causa desencontros capazes de criar um clima geral de insatisfação e injustiça, já que cada agente atua de forma personalizada.

aconteceu, percentual que salta para 93,5% entre os alunos do ensino médio, que demonstram ser mais pessimistas e críticos quanto à capacidade da escola de punir as injustiças e os desrespeitos.

Vejamos agora, considerando apenas as vítimas, como as percepções da possibilidade de punição variam de acordo com o tipo de agressão sofrida.

Tabela 5.33- Percepção da punição do agressor por tipo de agressão sofrida (em %)

Quem agrediu recebeu punição?	Na maioria das vezes	Na minoria das vezes	Nenhuma vez	Total
Falta de respeito	7,2	7,6	85,2	100(276)
Agressão verbal	3,7	7,4	88,9	100(162)
Agressão física	12,5	16,7	70,8	100(48)
Brincadeiras maldosas	4,1	10,2	85,7	100(195)
Roubo	6,8	20,4	72,8	100(44)
Ameaça	9,2	20,4	70,4	100(54)
Racismo	3,2	12,9	83,9	100(31)
Agressão/perseguição sexual	-	-	100,0	100(8)
Outro	-	16,7	83,3	100(12)

As formas de agressão campeãs de impunidade são a sexual, a agressão verbal, a brincadeira maldosa, a falta de respeito e o racismo. A agressão física foi o tipo mais punido, mas, mesmo assim, cerca de 70% dos estudantes afirmaram que a pessoa que lhe agrediu não sofreu nenhuma punição.

Na Tabela 5.34 temos respostas relativas a três questões que incidem sobre a percepção dos alunos a respeito da justiça na escola.

Vemos que os estudantes vitimizados e sobretudo os agentes são mais críticos com os professores quanto à sua capacidade de dar notas justas.

Tabela 5.34- Percepção de justiça na escola por tipo de experiência (em %)

		Vítima	Não-vítima	Agente	Não-agente
As notas dadas pelos professores são justas?	Sempre/Freqüentemente	35,5	44,0	29,0	40,6
	Às vezes	50,1	46,3	50,8	48,4
	Raramente/Nunca	14,4	9,7	20,2	11,0
	Total	100(437)	100(257)	100(124)	100(554)
Quando desrespeitam as regras da escola os alunos são punidos?	Sempre/Freqüentemente	19,0	19,1	28,2	17,3
	Às vezes	51,7	48,6	42,7	52,5
	Raramente/Nunca	29,3	32,3	29,1	30,2
	Total	100(437)	100(257)	100(124)	100(554)
As proibições e broncas dos professores são justas?	Sempre/Freqüentemente	27,2	24,4	27,4	25,8
	Às vezes	57,5	59,7	54,1	59,2
	Raramente/Nunca	15,3	15,9	18,5	15,0
	Total	100(433)	100(258)	100(124)	100(551)

Sob a ótica dos agentes, as punições estão mais disseminadas do que apontam seus colegas. Isso possivelmente ocorre porque os estudantes que cometeram agressões têm maiores chances de já terem sido punidos e esta experiência pessoal pode alimentar uma maior percepção das punições em geral.

5.3.3. O medo e a gestão da insegurança

O sentimento de insegurança atinge mais intensamente os vitimizados e os agentes. Respectivamente, 1 em cada 3,6 alunos e 1 em cada 3,2 alunos desses grupos *nunca* se sentem seguros na escola contra uma média geral de 1 para cada 4,2 estudantes. Os agentes, efetivamente mais envolvidos nos circuitos da violência, estão potencialmente mais expostos e a isso corresponde um sentimento de insegurança mais acentuado.

Tabela 5.35- Sentimento de segurança por tipo de experiência (em %)

	Você se sente seguro nesta escola?			
	Sempre/Na maior parte do tempo	Às vezes	Nunca	Total
Vítima	25,6	46,5	27,9	100(434)
Não-vítima	39,2	45,0	16,0	100(255)
Agente	31,4	37,1	31,5	100(124)
Não-agente	30,4	47,4	22,2	100(550)

Vejam agora como as vítimas e os agentes se comportam em relação aos seus medos.

A Tabela 5.36 mostra que o grupo das vítimas é o que mais sente medo, sendo o maior deles a agressão física: 23,1% contra a média geral de 19,9%. Os agentes, ao contrário, relatam menos medos, equiparando-se aos vitimizados somente em relação ao temor de ser humilhado por alunos e professores. O sentimento de vitimização alimenta a sensação de medo, enquanto que o envolvimento dos agentes nos circuitos da violência como agressores parece torná-los mais destemidos. Talvez o envolvimento em práticas de agressão faça com que os agentes driblem simbolicamente seu próprio medo e o fato de temerem pouco os assaltos e as ameaças pode advir do seu contato com grupos internos e externos à escola, contato que faz com que sintam-se mais protegidos.

Os alunos possuem graus semelhantes de medo de ser reprovados, independente de sua experiência com a violência, o que revela que os temores relacionados a esta experiência são muito mais de natureza relacional do que de natureza pedagógica.

Tabela 5.36- Principal medo na escola por tipo de experiência (em %)

Qual seu maior medo na escola?	Vítima	Não-vítima	Agente	Não-agente
Ser agredido fisicamente	23,5	13,7	16,3	20,3
Ser humilhado por alunos	8,0	2,7	8,1	5,6
Ser humilhado pelo professor	6,9	5,5	8,9	5,6
Ser reprovado	21,1	25,9	23,6	22,7
Ser assaltado	6,4	7,1	4,9	7,1
Ser ameaçado	14,5	16,0	10,6	15,8
Outros	4,4	1,2	1,6	3,5
Não teme nada	15,2	27,9	26,0	19,4
Total	100(435)	100(255)	100(123)	100(551)

Mas o que dizer dos medos em relação ao tipo de agressão sofrida? Será que algumas formas de vitimização provocam a sobre-representação de alguns

medos? Considerando apenas o grupo das vítimas, vemos, na Tabela 5.37, que os grupos mais temerosos são os que sofreram agressão física, ameaça e roubo, os tipos mais “duros” de violência. Os que têm mais medo de ser agredidos fisicamente são os que já se sentiram lesados por ameaças e brincadeiras maldosas, indicando que estas últimas possuem um caráter físico⁹⁸.

Os estudantes que sofreram racismo indicam em maior proporção que seu principal medo é ser humilhado por alunos⁹⁹, o que revela que podem sofrer mais agudamente no relacionamento com seus pares justamente em razão da discriminação. Aqueles que mais temem ser assaltados são os que foram vítimas de roubo e de racismo e os que estão mais preocupados em serem ameaçados já foram vítimas de roubo e de ameaças.

Tabela 5.37- Principal medo por tipo de agressão sofrida (em %)

Tipo de agressão sofrida	Principal medo								Total
	Ser agredido fisicamente	Ser humilhado por alunos	Ser humilhado pelo professor	Ser reprovado	Ser assaltado	Ser ameaçado	Outros	Não teme nada	
Falta de respeito	24,4	8,8	9,1	20,1	6,0	13,7	2,1	15,8	100(284)
Agressão verbal	23,5	9,0	4,8	28,3	3,6	12,6	2,5	15,7	100(166)
Agressão física	25,0	10,4	-	31,2	10,4	10,4	2,1	10,5	100(48)
Brincadeiras maldosas	27,4	10,4	7,0	20,0	7,0	13,4	1,4	13,4	100(201)
Roubo	15,6	11,1	-	20,0	15,6	26,6	-	11,1	100(45)
Ameaça	28,1	8,8	5,2	19,3	8,7	19,3	-	10,6	100(57)
Racismo	9,4	18,8	3,1	21,9	15,6	12,5	3,1	15,6	100(32)
Agressão/perseguição sexual	-	33,3	16,7	33,3	-	-	-	16,7	100(6)
Outro	20,0	10,0	-	10,0	-	40,0	-	20,0	100(10)

⁹⁸ Sobre o caráter ambivalente das brincadeiras maldosas e das ameaças ver página 169 a 171, no item 5.1 deste capítulo.

⁹⁹ A maior porcentagem na categoria “agressão/perseguição sexual” (33,3%) não foi considerada na análise pois este tipo de agressão soma 6 alunos, número muito baixo, que implica uma grande aleatoriedade deste dado.

Frente a estes medos, os agentes e as vítimas lançam mão de algumas estratégias de proteção e os dados da tabela abaixo mostram claramente que eles se percebem como sujeitos mais desprotegidos.

Tabela 5.38- Conduas de proteção por tipo de experiência (em %)

Faz algo para se proteger na escola?	Vítima	Não-vítima	Agente	Não-agente
Sim	71,4	46,7	74,2	65,0
O que faz?				
Evita contato com alguns alunos	39,0	44,6	31,3	42,5
Não leva objetos de valor	30,0	29,6	34,0	29,1
Evita ficar em alguns lugares da escola	20,1	11,9	16,9	18,4
Carrega arma de fogo	3,7	1,9	7,6	2,0
Carrega estilete/canivete	2,8	3,2	5,1	2,4
Faz outra coisa	4,4	8,8	5,0	5,6
Total	100(433)	100(159)	100(118)	100(461)

Encontramos uma contradição entre este resultado e aquele encontrado na tabela anterior (ver Tabela 5.36) , em que os agentes se mostraram menos temerosos. Ou seja, os agentes afirmam não ter medos, mas mesmo assim sentem mais necessidade de se proteger na escola.

Ao que parece, faz parte do “ethos” dos agentes mostrar-se destemido e corajoso e assumir seus medos poderia colocá-los numa posição de vulnerabilidade e fragilidade. A mesma lógica envolvida no não-reconhecimento de seus temores, que alimenta a imagem de um indivíduo forte, está presente nas formas de proteção utilizadas porque os agentes empregam estratégias mais ofensivas, levando armas brancas e de fogo para a escola. Utilizam menos as ações preventivas como evitar contato com alguns alunos e evitar alguns lugares da escola, pois assumir esta conduta significaria reconhecer uma necessidade de “fugir” de situações problemáticas, o que não condiz com a imagem requerida do indivíduo corajoso.

Os estudantes que foram vitimizados evitam com mais freqüência alguns locais dentro da escola, prevenindo-se contra possíveis agressões. É interessante perceber que ter sido vítimas não fez com que os estudantes passassem a levar armas para dentro da escola, mesmo que esta experiência tenha lhes causado vários temores.

Mas quais as modalidades de vitimização que despertam mais necessidade de proteção? Vemos abaixo que os estudantes que mais adotam estratégias de proteção são os que já foram roubados, seguidos dos que sofreram agressão física e dos que já foram ameaçados, o que coincide com aqueles que se mostraram mais temerosos (ver Tabela 5.37).

Tabela 5.39- Conduitas de proteção por tipo de agressão sofrida (em %)

Tipo de agressão sofrida	Faz algo para se proteger na escola?
	Sim
Roubo	83,3 (48)
Agressão física	81,2 (48)
Ameaça	80,0 (55)
Racismo	78,1 (32)
Falta de respeito	76,9 (282)
Brincadeiras maldosas	76,6 (201)
Agressão verbal	75,8 (165)
Agressão/perseguição sexual	75,0 (8)
Outro	66,7 (12)

Assim, podemos afirmar que não só a experiência de vitimização, mas sobretudo as formas mais “duras” como o roubo, a agressão física e a ameaça despertam mais medo e maior necessidade de proteção nos estudantes, Ou seja, tanto o medo, que consiste num estado subjetivo, quanto a atitude de proteção, que consiste numa prática, estão relacionados às experiências dos alunos como vítimas e agentes nos circuitos da violência no meio escolar.

Assim como foi observado nas percepções de indisciplina, os alunos que foram vítimas ou agentes de agressões enfatizam em suas respostas a imagem de uma escola bastante violenta e mostram também que há relação entre suas experiências e sua sensação de insegurança no ambiente escolar. Tanto as representações a respeito da indisciplina e da violência quanto o sentimento de insegurança mostram relação com as vivências concretas dos alunos.

Observamos que há uma relação entre as experiências dos estudantes e suas percepções, também encontrada em outras pesquisas que afirmam haver uma relação direta entre aumento do sentimento de insegurança e vitimização real entre os alunos (DEBARBIEUX, 1997, ILANUD, 2000).

Verificamos ao longo da descrição das percepções dos vitimizados e dos agentes que elas são muito marcadas pela experiência com a violência.

Os agentes gostam menos de assistir as aulas e de ficar na sala de aula, preferem paquerar, namorar e bagunçar e o espaço predileto é a quadra. Acham que os alunos em geral fazem muita bagunça e que a sala de aula está repleta de confrontos físicos, uma vez que 30,9% deles têm essa opinião contra 8,7% dos não-agentes. Sob a sua ótica, a escola é bastante violenta, o que se reflete na existência de muitos episódios de agressão no último ano. Mais de 30,0% deles nunca se sentem seguros na escola e seu maior medo é ser reprovado e agredido fisicamente. Para 74,2% deles, é preciso adotar estratégias de proteção no ambiente escolar e a mais comum delas é o distanciamento em relação a alguns alunos e lugares da escola, além de não carregar para esse espaço objetos de valor. Mas chama atenção sua maior disposição para agir ofensivamente, pois

7,6% deles afirmaram que levam armas de fogo como forma de se proteger, indicação de apenas 2,0% dos não-agentes.

São, mais do que os outros alunos, críticos em relação ao sistema de julgamento escolar, somando 71,0% os que acham as notas dadas pelos professores serem justas às vezes, raramente ou nunca. Em compensação, percebem mais a existência de punições na escola, talvez pela própria experiência pessoal com elas.

O uso da força goza de maior legitimidade entre os agentes, sobretudo quando as ofensas atingem a honra pessoal e a auto-imagem, como por exemplo no caso de serem chamados de “covardes”. Possuem também mais amigos envolvidos em todas as condutas transgressoras mencionadas na Tabela 5.28.

Os vitimizados, por sua vez, acham que sua escola é mais desorganizada e que os professores não conseguem manter a disciplina na sala de aula. A expressão disso são os muitos desentendimentos entre alunos e professores, apontados por 40,4% dos vitimizados e somente por 25,5% dos não-vitimizados - e a existência de muita bagunça, para 32,0% dos vitimizados e para 22,5% dos não-vitimizados.

Sob a sua ótica, a escola é mais violenta (28,8% contra 10,9%), tendo ocorrido muitas brigas físicas entre alunos dentro da sala de aula. Os vitimizados são os que se sentem mais inseguros na escola e os que têm mais medos. A natureza de seus temores acompanha, de certa forma, a natureza de sua vitimização: os que mais temem ser assaltados já foram vítimas de roubo e os que mais temem as ameaças já se declararam atingidos por elas.

Os vitimizados sentem maior necessidade de se proteger em comparação com os estudantes que não se sentiram agredidos, sobretudo os que sofreram

roubo, agressão física e ameaças, nessa ordem. As estratégias de evitação predominam: manter distância de alguns alunos e lugares e não carregar objetos de valor para a escola.

Difícilmente os agressores são punidos do ponto de vista dos vitimizados, pois, ao menos em 70% dos casos, não houve punições. A impunidade é um importante componente do sentimento de vitimização, na medida em que, além da dimensão objetiva de ter sofrido uma agressão, ele se constrói subjetivamente como indignação frente a situações tidas como injustas.

“O sentimento de vitimização se constrói, pois, não somente sobre uma violência sentida, mas igualmente sobre as conseqüências de um fato objetivo: a ausência de tratamento da vitimização.” (CARRA & SICOT, 1998, p. 78)

Diferentemente dos agentes, os vitimizados não apresentam inclinação para condutas violentas, mas, a exemplo dos primeiros, estão mais próximos de amigos que apresentam condutas transgressoras.

A vitimização e a prática da agressão aparecem inter-relacionadas no ambiente escolar. Os pontos de encontro remontam sobretudo às visões mais negativas sobre a indisciplina e a violência escolar. O sentimento de insegurança e a necessidade de geri-lo são vividas com mais intensidade por estes dois grupos, sugerindo uma relação entre este sentimento e as experiências concretas dos alunos nos circuitos da violência.

Mas vitimizados e agentes se afastam quando se trata das disposições pessoais para mobilizar a força física. Enquanto os primeiros se aproximam do conjunto total de alunos, os segundos se destacam pelo alto grau de aceitação do uso da violência física.

Há aqui diferentes subjetividades que vão se construindo no interior da escola e nas suas práticas mais cotidianas. Embora tanto vitimizados quanto agentes imbriquem esta construção num relacionamento mais tenso com a escola, esta tensão assume significados bastante distintos para os dois grupos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância dos grupos etários no interior da escola

Nossa pesquisa evidenciou a importância dos diferentes subgrupos etários na escola, aqui apresentados em termos do ensino fundamental (adolescentes) e do ensino médio (jovens), para a compreensão da violência em ambiente escolar. É preciso considerar a juventude na sua multiplicidade etária, já que seus diferentes momentos, embora possam existir aspectos comuns a essa fase da vida como um todo, encerram formas distintas de agir e pensar, propiciando a construção de experiências muito diferentes entre si.

Vimos ao longo da descrição das experiências juvenis que há um envolvimento maior dos alunos do ensino fundamental nas redes das agressões, seja como vitimizado seja como agente, o que converge com outros estudos realizados em diferentes países. Ao falar em violência em ambiente escolar em termos de experiências, é preciso falar nas diferenças entre adolescentes e jovens.

As tendências, muito próximas, apontadas pelas experiências de vitimização e de prática de agressão, mostram que elas caminham juntas. Entre a condição de vitimizado e a condição de agressor não há um abismo que permita estabelecer perfis claramente diferenciados e opostos. Mas há algumas nuances importantes, que dizem respeito à maior proximidade dos agentes nos circuitos da violência e também à sua maior propensão para utilizar a força na definição de situações conflituosas. Mesmo assim, as práticas destes jovens não se constituem como comportamentos delinqüenciais, estando mais próximas de um tipo de sociabilidade agressiva potencializada por diversas circunstâncias da

organização escolar, sendo a mais importante o isolamento etário dos adolescentes no período da tarde e a desresponsabilização da escola e dos profissionais em relação à socialização desses adolescentes.

Isto não quer dizer que o comportamento dos agentes não possua pontos comuns em relação a uma “cultura da delinqüência”, eles aparecem sobretudo no que tange aos atributos da coragem e a um *ethos* machista.

Mas o sentido predominante do engajamento dos adolescentes em condutas violentas se deve à necessidade constante de driblar o próprio medo e insegurança através da negação desses sentimentos e de uma prática ofensiva frente a situações que os desnudam. A prática dos agentes aparece associada a um tipo de gestão individual e particularista de uma insegurança que se inscreve no centro da experiência atual da juventude pobre, uma forma de gerir uma conjuntura existencial difícil, não só em função da crise social e econômica, mas sobretudo em função da dissolução dos vínculos intergeracionais tradicionais (a questão da autoridade) e da fragilidade do processo de socialização, frente à qual os sujeitos devem, de forma cada vez mais autônoma, construir suas experiências e sua identidade social¹⁰⁰. Esta “construção de si mesmo” parece particularmente “pesada” e angustiante para os adolescentes do ensino fundamental.

Quanto à experiência de vitimização, ela se apresenta amplamente disseminada na escola, pelos 62,9% dos alunos que declararam ter sofrido alguma agressão. Chama atenção a capacidade dos jovens se mostrarem sensibilizados pela violência sofrida, mesmo que ela seja uma “falta de respeito” ou uma agressão verbal. Não observamos uma “banalização da violência” no que se refere à forma como os jovens a percebem. Este dado se contrapõe a um

¹⁰⁰ Esta reflexão, em suas diferentes dimensões, foi inspirada em Peralva (2000), Dubet (1996), Dubet & Martuccelli (1996) e Martuccelli (1999).

discurso que se coloca fortemente no debate sobre a violência, de que nas regiões e espaços mais empobrecidos, o contato cotidiano com a violência nas suas mais diferentes manifestações, faria com que as pessoas desenvolvessem uma acomodação em relação à ela, até mesmo em relação aos eventos mais sangrentos e brutais como os homicídios. O que encontramos foi, ao contrário, uma grande sensibilidade e sentimento de indignação em relação as mais variadas situações e, sobretudo, grande sensibilidade à violência.

A agressão geralmente parte dos próprios alunos e se desenrola principalmente na sala de aula. Para os alunos do ensino médio, uma parte importante das agressões provém dos professores (18,3% se declararam agredidos por eles).

Mas como compreender o envolvimento maior dos adolescentes do ensino fundamental nas redes de violência? Primeiramente é preciso dizer que no grupo dos adolescentes predomina a violência interativa entre pares e a indisciplina. Estes estudantes, sobretudo os de 5ª e 6ª séries, sofrem uma brusca mudança ao deixarem o 1º ciclo de escolarização. Ao invés de um único professor, eles passam a ter vários docentes para as várias disciplinas, cujas práticas e exigências variam. A proximidade e o vínculo afetivo que marcavam a relação com a professora polivalente (não à toa chamada de “tia”) dá lugar a uma relação mais distanciada com os vários professores. Cada um deles se concentra nos conteúdos de sua disciplina específica e a dimensão formativa do aluno no sentido da socialização se enfraquece.

Para os professores, há um pressuposto de que a socialização primária das crianças, na família e na escola, seria suficiente para a interiorização integral do papel de aluno. Mas isso não se observa. Diante da complexificação da vida

social, a família não só deixa de manter o monopólio da socialização como também apresenta dificuldades para levá-la a cabo.

Ao se desobrigar da dimensão relacional e dos comportamentos, a escola acaba sobrecarregando os adolescentes com uma autonomia excessiva, a partir da qual eles devem construir suas experiências e sua identidade. Neste contexto de distanciamento do mundo adulto, os adolescentes são levados a construir sua experiência a partir das relações com outros adolescentes e isso não só porque se trata de uma característica própria dessa fase da vida, mas principalmente porque não há uma relação intergeracional significativa. A “omissão” do mundo adulto parece ter efeitos dramáticos para adolescentes, que não possuem condições de gerir sua própria experiência em moldes tão autônomos. Eles vivem esta autonomia de forma quase autodestrutiva.

Assim, no ensino fundamental, a “desinstitucionalização” (DUBET & MARTUCCELLI, 1996, DUBET, 1998) da escola gera uma tensão mais agudamente sofrida pelos alunos, na medida em que os adolescentes têm maiores dificuldades de articular as diferentes lógicas sociais na construção de sua identidade. Ao mesmo tempo, a construção de uma experiência adolescente na relação com seus pares freqüentemente se choca com a cultura e organização escolar.

No caso dos alunos do ensino fundamental, há muito mais uma necessidade, não satisfeita pela escola, de apoio e condução dos adolescentes no sentido da construção do seu papel de aluno do que um conflito geracional.

No que tange ao ensino médio, as coisas se passam de maneira diferente. Nele, o potencial juvenil de expressar as questões cruciais da sociedade e de se constituir atores privilegiados da conflitualidade social começa a aparecer. Os

jovens, mais capazes de gerir de forma autônoma as diversas lógicas de ação colocadas diante de si, passam a construir sua experiência juvenil na escola explicitando o conflito com os adultos. Há uma verdadeira concorrência entre os jovens e os adultos numa tentativa de horizontalizar as relações e de reivindicar mais autonomia por parte dos primeiros. Isso não quer dizer que os jovens não estabeleçam uma aliança estratégica com os professores e com a escola, que diz respeito à conquista do diploma e à realização do seu projeto de formação. Mas, no cotidiano, o conflito geracional propriamente dito ganha a cena. Suas faces são diversas, e uma delas é justamente a cobrança de que os adultos façam jus ao seu maior poder: sejam bons professores, comedidos, equilibrados e tolerantes. Afinal, seu papel privilegiado na hierarquia de poder exige deles mais “trabalho”. A desmistificação da escolarização vai ocorrendo ao longo dos anos e atinge seu ápice no fim do ensino médio, momento em que os jovens se deparam com as poucas condições reais de mobilidade social ascendente, diante de uma escolarização já desvalorizada e pouco qualificada.

A escola como espaço que potencializa a violência

Observamos que a escola, embora sofra os efeitos do crescimento da violência e insegurança urbanas, não consiste numa “esponja” sem filtros do meio social. No seu interior, em contato com sua organização e modo de funcionamento cotidiano, são geradas uma série de práticas violentas. Isto fica claro quando observamos que os agentes de agressões agredem mais dentro e perto escola do que na rua ou em qualquer outro lugar. Suas práticas de agressão se dirigem mais aos alunos do que aos jovens de fora da escola.

Mais do que a escola enquanto “instituição”, as práticas dos agentes escolares e a dinâmica dos tempos e espaços no ambiente escolar acabam favorecendo situações de violência, que encontram solo fértil numa organização pouco regulada, onde as noções de justiça e autoridade são frágeis. Soma-se a isso a presença constante da força física no padrão de relacionamento interpessoal entre os adolescentes, sobretudo dos meninos, além de um sistema de valores que concede legitimidade para que a violência seja utilizada em casos que exigem uma reparação moral.

A escola se apresenta especialmente permeável a condutas juvenis por agregar uma grande população jovem em seu interior, mas, em contato com a organização e funcionamento escolar novas modalidades de práticas são geradas: é o caso das brincadeiras maldosas, muito típicas da dinâmica escolar. A importância da escola como espaço de expressão de um modo de ser juvenil remonta ao fato de que: “Nas sociedades avançadas, a criação de um espaço de vida autônomo pelas classes de idade mais jovens se realiza com a escolarização de massa.” (MELLUCI, p. 101, 2001)

Os diferentes níveis de ensino no processo de escolarização consistem em importantes chaves para analisar a construção das experiências dos jovens e adolescentes diante de si e do mundo. No que tange à experiência com a violência, a escola parece assumir um papel central.

Observamos, ainda, que a relação entre jovens e adultos têm sido marcada por novas representações culturais, sem que sejam modificados os mecanismos do funcionamento escolar. Assim, o modelo de escola vigente não se apresenta favorável a este novo padrão de interação geracional. A autoridade escolar é vista

em termos da capacidade de impor obediência aos estudantes e não como capacidade de convencimento e de influência na constituição da sua identidade.

Desse modo, o professor se vê constantemente frustrado em suas expectativas pois já não é “obedecido”. As ações da escola no sentido de reestabelecer a ordem e a autoridade em geral se resumem a tentar “encaixar” à força este jovem num papel de aluno, que ele já não aceita.

Assim, as relações intergeracionais consistem em importante dimensão da vida escolar, ainda pouco investigada no que tange à temática da violência. Apontamos que o estudo das novas representações sociais e culturais inscritas no relacionamento entre jovens e adultos na sociedade em geral, e particularmente na escola, pode ser um caminho fecundo para uma melhor compreensão da violência em meio escolar.