



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Ciências Sociais

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Liliane Motta dos Santos

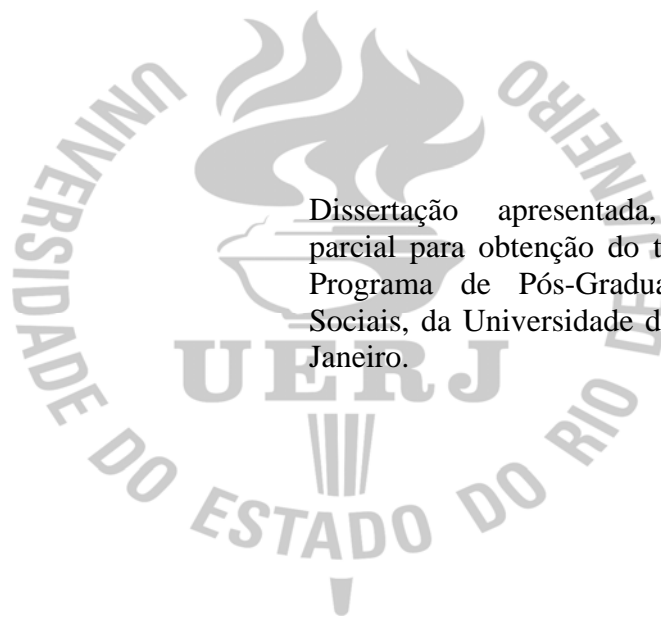
Violência escolar: uma análise sobre os seus significados

Rio de Janeiro

2009

Liliane Motta dos Santos

Violência escolar: uma análise sobre os seus significados



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Helena Bomeny Garchet

Rio de Janeiro

2009

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CCSA

S237 Santos, Liliâne Motta dos.
Violência escolar: uma análise sobre os seus significados/
Liliâne Motta dos Santos. – 2009.
118 f.

Orientador: Helena Bomeny Garchet .
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Violência escolar – Teses. I. Bomeny, Helena, 1948-. II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia
e Ciências Humanas. III. Título.

CDU 371.5

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Liliane Motta dos Santos

Violência escolar: uma análise sobre os seus significados

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

Aprovada em 25 de agosto de 2009.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Helena Maria Bomeny Garchet (Orientadora)
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UERJ

Prof^a. Dra. Maria Cláudia Coelho
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UERJ

Prof. Dr. João Trajano
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UERJ

Prof^a. Dra. Maria Ligia de Oliveira Barbosa
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2009

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à memória de minha querida mãe, Rita de Cássia da Motta.

AGRADECIMENTOS

À autorização e colaboração dos atores escolares que participaram do trabalho de campo, como professores, diretora, inspetora e alunos do Colégio Agosto, localizado no Centro do Município de Nilópolis, na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. A estas pessoas meus sinceros agradecimentos.

À professora Helena Bomeny que com atenção e paciência orientou a elaboração deste trabalho.

À professora Maria Lígia de Oliveira Barbosa pelos seus ensinamentos referentes aos primeiros conhecimentos sociológicos do fenômeno educação adquiridos por mim.

Aos amigos que acompanharam a minha trajetória no mestrado e o desenvolvimento deste trabalho, que me encorajaram e me ajudaram durante todo este tempo em meio a tantas dificuldades, especialmente, Mônica Alessandra e Luciane Oliveira, minha eterna amiga antropóloga, agora mestranda na Universidade do Texas. Agradeço a estes amigos o carinho e o companheirismo de anos de amizade.

Ao meu companheiro, Sidney Beltran, pela amizade e compreensão diante de tantos momentos em que parecia estar distante e precisava me ausentar para dedicar-me às leituras e escrita das linhas que compõem este exercício de interpretação.

Aos meus queridos primos, tios, avó e avô: obrigada pelo carinho.

Sob a pele das palavras há cifras e códigos.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

SANTOS, L. M. **Violência escolar:** uma análise sobre os seus significados. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

Este trabalho é uma tentativa de verificar quais os fatos considerados como violentos no interior da escola pelos diferentes atores escolares e compreender os seus significados. O cenário escolhido para a investigação foi uma escola estadual, localizada no município de Nilópolis, na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Concentrei a atenção sobre duas turmas de 2ª série do Ensino Médio e observei a dinâmica das relações que se davam no interior desta escola. A partir da observação da dinâmica em sala de aula cotidianamente, da realização de entrevistas e aplicação de questionários com os atores deste espaço escolar tentei analisar os discursos sobre o fenômeno violência escolar. A preocupação que orientou a produção deste trabalho é que alguns fatos considerados como violentos pelos atores escolares podem perturbar a ordem escolar e seu incremento pode agir sobre o processo de ensino-aprendizagem e desempenho escolar.

Palavras-chave: Violência escolar. Fatos violentos. Atores escolares. Espaço escolar.

ABSTRACT

SANTOS, L. M. **School violence**: an analysis of their meanings. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

This work is an attempt to verify the facts considered violent within the school by school actors and understand their meanings. The scenario chosen for the research was a state school, located in Nilópolis in Baixada Fluminense in Rio de Janeiro. Focused attention on two classes of 2nd grade of high school and observed the dynamics of relations within which they gave this school. From the observation of the dynamics in the classroom every day, the completion of the application of questionnaires and interviews with actors of this school tried to analyze the discourse on school violence phenomenon. The concern that has guided the production of this work is that some facts considered by violent actors school may disrupt the order and its increase school can act on the process of teaching-learning and school performance.

Keywords: School violence. Violent event. School actors. School.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	A CAMINHO DA COMPREENSÃO DO FENÔMENO VIOLÊNCIA ESCOLAR: NOS PASSOS DE MINHA TRAJETÓRIA DOCENTE	15
2	OS ESTUDOS SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR: O QUE DIZEM OS DISCURSOS ANALÍTICOS SOBRE ESTE FENÔMENO?	26
2.1	Violência escolar: uma questão de conceito	35
2.2	As diferentes modalidades ou dimensões do fenômeno	37
2.2.1	<u>Violência física</u>	38
2.2.2	<u>Violência psicológica</u>	38
2.2.3	<u>Violência Simbólica ou Institucional</u>	39
2.3	Fatores explicativos da produção do fenômeno violência escolar	40
2.3.1	<u>Pressuposto desta pesquisa</u>	40
2.3.2	<u>Os fatores</u>	43
2.4	Os atores escolares e os ambientes no interior da escola	47
2.5	Ações propostas para o enfrentamento do fenômeno violência escolar	49
3	COLÉGIO ESTADUAL AGOSTO: “BEM-VINDA AO MANICÔMIO” – UM CONVITE À MINHA ENTRADA NO CAMPO	53
4	O COTIDIANO DA VIDA ESCOLAR: ”A IMPRESSÃO QUE A ESCOLA DÁ, DE PRISÃO” – OBSERVANDO O FAMILIAR	59
4.1	Discursos sobre violência escolar: o que dizem os professores, a diretora e a inspetora?	74
4.2	Prosseguindo nos discursos sobre violência escolar: o que dizem os alunos?	96
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
	REFERÊNCIAS	111
	ANEXO A – Questionário aplicado aos alunos	115
	ANEXO B – Questionário aplicado aos professores	117
	ANEXO C – Questionário aplicado à diretora	118

INTRODUÇÃO

A instituição escolar pública há muito tempo no Brasil enfrenta diferentes problemas de ordem interna como de ordem externa. Entre os problemas de ordem interna podemos citar: a repetência, a evasão e o fracasso escolar. Aqueles relacionados à ordem externa podem ligar-se ao fenômeno da pobreza e do desemprego como fatores que agem sobre a estrutura das diferentes famílias que compõem as diversas comunidades do entorno das escolas. Podemos também acrescentar aos problemas relacionados à ordem interna o fenômeno da violência escolar que, por sua incidência, estimulou alguns estudos para a compreensão de suas modalidades e sentidos.

Em relação ao fenômeno da violência escolar a literatura nacional destaca que, a partir da década de 1980, este tema tem ocupado um significativo espaço nos debates públicos e na mídia sempre que ocorre um incidente com algum ator escolar dentro da escola ou em seu entorno. Nos debates acadêmicos ainda é pequena a dedicação ao estudo de tal fenômeno. Nos estudos disponíveis não existe um consenso sobre as representações do fenômeno da violência escolar, por isso ele pode designar diferentes fatos e estados no interior da escola, representando, por exemplo, agressões físicas, psicológicas e simbólicas ao outro no interior da escola. Esta dissertação tratará do tema da violência escolar, e tem como campo de pesquisa uma unidade escolar da rede pública do Rio de Janeiro.

Meu interesse pelas questões ligadas ao fenômeno educação, primeiramente, tem como origem os seguintes fatos:

- Desenvolvimento de um trabalho no projeto de pesquisa: “Educação e Herança da desigualdade: o impacto da cor” - desenvolvido na graduação do curso de Ciências Sociais no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS/UFRJ. O objetivo do projeto era verificar se os professores do ensino fundamental consideravam a cor de seus alunos no momento de avaliá-los, comprometendo o desempenho escolar destes e reforçando, assim, o quadro da desigualdade sócio-educacional do Brasil.
- Minha formação em Pedagogia pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH/UERJ) que despertou em mim uma preocupação com as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e com a relação professor-aluno para o bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.
- Por último, minha inserção no espaço escolar como professora de Sociologia.

Em fevereiro do ano de 2006, ao concluir o curso de Ciências Sociais, tornei-me professora de Sociologia, ministrando aulas desta disciplina para a 1ª série do ensino médio

(na modalidade supletivo), 3ª série do ensino médio regular e Sociologia da Educação para o 4º ano do curso de formação de professores no município de Nilópolis na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, área pertencente à Coordenadoria Regional de Educação Metropolitana I, já que no concurso público de seleção do magistério do Estado do Rio de Janeiro havia escolhido esta região para o meu possível ingresso no espaço escolar.

Eu tinha muita expectativa de ser convocada pela Secretaria Estadual de Educação, órgão responsável pela contratação de professores, visto que não teria nenhum emprego ao final de minha formação em Ciências Sociais. Não desejava ficar desempregada e nem tão pouco atuar em uma área diferente daquela de minha formação universitária. Desejava alocação no mundo do trabalho como todo estudante universitário concluinte de um curso superior.

Neste mesmo ano alguns fatos relacionados ao fenômeno da violência escolar despertaram o meu interesse pelo estudo do tema e tornaram-se mais visíveis para mim. No ano seguinte, em 2007, estas questões como diria Peter Berger (Berger, 1988:11) obcecaram-me a tal ponto que só me restava pouca alternativa senão procurar as respostas. Então decidi elaborar a minha dissertação de mestrado a partir da compreensão do fenômeno da violência escolar, tendo como objetivo entender o significado dos fatos considerados como violentos no interior da escola a partir da análise das dinâmicas das relações produzidas neste espaço.

Para mim era importante descobrir quais os fatos considerados como violentos no interior da escola pelos atores sociais lá localizados. Que fatos ocorrem no interior da escola que eles consideram como violentos? Quais os seus significados? De que forma eles orientam o comportamento dos atores sociais no interior da escola? Mas se estes fatos são considerados violentos são violentos para quem e de quem partem os atos considerados violentos? É preciso salientar, entretanto, que aquilo que um indivíduo considera como violento pode ser diferente da percepção de outro, visto que a compreensão do significado destes fatos encobre-se de uma avaliação moral.

Este trabalho é fruto da minha atuação no interior do espaço escolar como professora e observadora da dinâmica em sala de aula, e, neste sentido, de fatos que perturbam a ordem estabelecida neste espaço. A ocorrência destes fatos – pela minha observação como professora – talvez interfira no desenvolvimento do trabalho pedagógico e incida sobre o desempenho escolar e a qualidade do ensino. Estes fatos - quando constantes e regulares - podem se intensificar, tensionando as relações no interior da escola e caso haja extrapolação pode-se usar a força para atingir a integridade física de outrem. Tais ocorrências instabilizam a convivência escolar e alteram as relações estabelecidas no ambiente escolar.

Neste sentido não quero dizer que não possa haver conflitos no interior da escola, como elemento intrínseco das relações sociais. Também não nego que fins diversos estejam orientando a conduta dos diferentes atores no interior do espaço escolar. Quero afirmar que há fatos, por mim às vezes considerados violentos e outras vezes não, que perturbam a ordem escolar. Estarei, então, caracterizando como violência escolar os fatos considerados pelos atores do espaço escolar como violentos e ocorridos no seu interior. Tentarei verificar e perceber as suas diferentes dimensões e compreender os seus significados. Neste sentido não enfocarei neste trabalho a violência *stritu sensu*.

Tentarei fornecer através do trabalho de campo - realizado a partir da observação da dinâmica dos diferentes ambientes da escola, especificamente da sala de aula - e da análise de entrevistas e questionários aplicados aos atores - uma interpretação das interpretações, como diria Clifford Geertz (1989), dos fatos considerados como violentos que pude obter por meio das informações dos atores escolares ou que eu própria tenha presenciado em minha rotina profissional.

O cenário escolhido para a investigação do fenômeno violência escolar é uma escola localizada no município de Nilópolis na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro chamada Colégio Estadual Agosto. Esta escola já era conhecida por mim, pois está localizada da primeira escola em que ministrei aulas de Sociologia no ano de 2006. Minha decisão de realizar o trabalho de campo nesta instituição se deu pela recordação de uma conversa com um amigo, professor de Filosofia, que nesta escola atuava e atua desde 2005. Este professor em uma conversa comigo referiu-se à sua turma através da seguinte expressão ao entrar em sua sala de aula e constatar um clima de desordem: “vem cá, será que eu já morri? parece que já cheguei no inferno”. Esta lembrança foi decisiva para a escolha da escola, pois já que na opinião deste professor o clima da sala de aula de uma das classes desta escola assemelhava-se ao “inferno” metaforicamente, então, me interessei por verificar e observar se havia fogo neste “inferno”, e qual seria o seu significado. A escola também fica próxima à instituição escolar em que atuo, o que me pareceu conveniente por facilitar meu deslocamento do trabalho para o campo de pesquisa. Apresentei-me à esta instituição na 2ª quinzena do mês de agosto do ano de 2008, depois de já ter feito contatos telefônicos com a direção e de ter obtido a informação de que havia interesse da escola em permitir a realização de meu trabalho de campo naquele espaço. Fui bem recebida pela direção do turno da manhã ao me apresentar no primeiro dia para a realização do trabalho.

Concentrei a minha atenção em duas turmas de um segmento de ensino: turmas 2004 e 2005 do ensino médio regular. A escolha pelo tipo de escola, pelo segmento, pela série e pela

classe se justifica pelos seguintes fatos: primeiramente a escolha pelo tipo de escola e pelo segmento tem como referência a constatação de alguns estudos¹ produzidos sobre violência escolar que verificaram que este fenômeno estaria mais presente nas escolas públicas do que nas particulares, assim como estaria mais presente no ensino médio do que no ensino fundamental; já a série escolhida foi decidida pelas lembranças das conversas de alguns professores referindo-se às turmas da 1ª e 2ª série do ensino médio como turmas mais “bagunceiras” e às turmas da 3ª série como as turmas mais “comprometidas” com o processo de ensino-aprendizagem. Então me decidi pelas turmas da 2ª série do ensino médio já que se encontram entre as turmas da 1ª série e as turmas da 3ª série do ensino médio; quanto a estas duas classes da escola já citadas – turmas 2004 e 2005 – foram selecionadas por causa da informação e orientação obtidas junto à direção da escola. Segundo a diretora que me recebeu no primeiro dia de trabalho estas turmas seriam “turmas problemas”. Devo esclarecer também que a escolha por esta região do Estado do Rio de Janeiro – a Baixada Fluminense - justificase não somente por ser a área em que trabalho e que pouco conhecia, mas também pela visão que eu tive ao circular pelos seus municípios e verificar as condições sociais em que se encontram alguns habitantes desta área do Estado do Rio de Janeiro, isto como veremos mais adiante tem relação com a ideia presente em meu pressuposto inicial. Observei o cotidiano escolar por um período de quatro meses e tentei recolher impressões e dados para a elaboração da minha dissertação de mestrado.

Existem nesta escola três turnos com os seguintes níveis de ensino e turmas por séries:

Ensino	Manhã	Tarde	Noite
Fundamental (2º segmento): do 6º ano até o 9º ano	601 a 602		
	701 a 702	703 a 705	
	801 a 802	803 a 805	
	901 a 903	904 a 906	
Ensino Médio regular: da 1ª série até a 3ª série	1001 a 1002	1003 a 1008	1009 a 1014
	2001 a 2005	2006	2007 a 2011
	3001 a 3003		3004 a 3008

Fonte: Dados obtidos junto à Secretaria da escola em setembro do ano de 2008.

¹ZALUAR, Alba. Violência dentro da escola: a pesquisa da CNTE. Disponível em: www.ims.uerj.br/nupevi/artigos_periodicos.

Há nesta instituição escolar onze turmas referentes à 2ª série do ensino médio distribuídas entre os turnos da manhã, tarde e noite. É preciso salientar também que a escola oferece no turno da tarde - para estudantes a partir da 2ª série do ensino médio - formação técnica através de dois tipos de cursos: Administração e Contabilidade.

A maioria das escolas administradas pelo Estado não tem cursos técnicos e somente oferece “formação geral”. Senti por vezes ao ministrar aulas de Sociologia no ensino médio regular que os alunos sentiam a necessidade de ter uma especialização para poder ingressar no mercado de trabalho a partir de uma determinada profissão a nível médio. Alguns, por vezes, pagavam um curso por fora já que a escola não oferecia.

Há 2489 alunos nesta escola no ano de 2008. Não existe nesta instituição escolar educação de jovens e adultos – curso supletivo à noite. Eu tinha interesse de realizar a pesquisa junto a este nível de ensino já que pela minha trajetória percebia muitos fatos relacionados a este nível. Talvez eu realize este estudo em outro trabalho.

Este espaço – o Colégio Estadual Agosto - era estranho para mim e ao mesmo tempo familiar. Mas assim como diz Gilberto Velho (1981) apesar desta familiaridade com o meu campo de pesquisa - que também é o meu espaço de atuação enquanto profissional da educação - pode existir certo desconhecimento de suas relações. Estar ali no Instituto de Educação Carlos Pasquale como também no Colégio Estadual Agosto era me confrontar e observar fatos que geram certa perturbação da ordem escolar, conseqüentemente para mim isto também em alguns casos são expressões do fenômeno da violência escolar.

Na tentativa de contribuir com as discussões e a compreensão sobre o fenômeno da violência escolar, desenvolvo este trabalho buscando apresentar uma pequena descrição de um único espaço escolar e do desenvolvimento de suas atividades diárias, examinando para isto as relações e a dinâmica em sala de aula.

Elaborei este trabalho de dissertação de mestrado da seguinte forma: no primeiro capítulo retomo fatos relacionados à minha trajetória como professora de Sociologia no interior do espaço escolar. Esta tarefa permite a compreensão da minha escolha pelo presente tema. No segundo capítulo apresento as discussões analíticas elaboradas pela produção acadêmica no que se refere ao fenômeno da violência escolar, examinando alguns pontos-chave como: o significado do conceito violência escolar considerado, as modalidades ou dimensões apresentadas e a explicação causal. No terceiro capítulo faço uma descrição do campo do meu trabalho de pesquisa, o Colégio Estadual Agosto, considerando sua estrutura interna, suas atividades, seus atores e as relações interpessoais. No quarto capítulo tento

interpretar sociologicamente os dados obtidos a partir do trabalho de campo dialogando com alguns autores da área das Ciências Sociais.

Sem pretender dar conta da compreensão do fenômeno da violência escolar em sua totalidade, minha intenção foi trazer para a reflexão a análise de alguns dos seus possíveis significados atribuídos pelos atores de um espaço escolar.

Enfim, ressalto também que a leitura deste trabalho em alguns pontos refletiram meus diferentes papéis sociais e pode ser que por vezes a ambiguidade entre eles tenha se mostrado presente nos diferentes discursos. Neste exercício de interpretação algumas vezes minha atuação como professora pode ter dominado os discursos diante do papel de cientista social – papel neste caso mais preponderante e sua árdua tarefa de interpretação do real.

1 ACAMINHO DA COMPREENSÃO DO CONCEITO DE VIOLÊNCIA ESCOLAR: NOS PASSOS DE MINHA TRAJETÓRIA DOCENTE

Minha trajetória como professora iniciou-se no ano de 2006 ao concluir a graduação do curso de Ciências Sociais no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS/UFRJ. Neste capítulo eu recorro a uma síntese de fatos que me recordo para poder esclarecer o meu interesse pelo presente tema. Algumas vezes fiz uso - que talvez seja abusivo - do pronome “alguns” para me referir aos alunos que estimularam a compreensão do fenômeno violência escolar. Numa narrativa de fatos descrevo um pouco da dinâmica das primeiras instituições escolares em que atuei.

No decorrer do ano de 2004 eu já me preocupava com o meu “destino” após a minha formatura do curso de Ciências Sociais. Será que eu conseguiria emprego no mundo do trabalho para atuar na minha área de formação? Que instituição ou organização me contrataria? Já consciente da situação - enquanto universitária recém-formada – apressei-me em fazer a prova para o concurso público de seleção ao magistério estadual do Rio de Janeiro lançado neste mesmo ano.

Havia grande expectativa de muitos alunos da área de Ciências Sociais na faculdade em conseguir uma vaga como funcionário público (estatutário). Resolvi, como muitos outros colegas, arriscar e fazer a prova para o processo seletivo de professor Docente 1 que ministra aulas para o ensino médio. A idéia de arriscar significava que no ano de 2004 ainda me encontrava no 6º período da faculdade e faltavam disciplinas para serem cursadas em dois semestres (dois períodos). Faltavam principalmente as disciplinas ligadas ao curso de licenciatura que me habilitariam para atuar no magistério. Eu sabia que se fosse aprovada e convocada no decorrer do ano de 2005 perderia a vaga, pois o edital do concurso público requeria conclusão de curso para ingresso na carreira docente. Arrisquei então como muitos colegas que perderam a vaga por terem sido chamados antes da conclusão do curso de Ciências Sociais, mesmo tendo entrado com recursos solicitando a garantia da vaga pela aprovação.

Eu ministraria aulas de Sociologia para turmas da 3ª série do ensino médio, conforme legislação vigente². Escolhi para minha futura atuação a região metropolitana 1 do Estado do Rio de Janeiro, não porque esta região ficasse tão próxima de minha residência, mas porque era a área do concurso com a maior quantidade solicitada de professores de Sociologia. Esta

² A Lei nº 11.684 de 2008 alterou o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB para incluir o ensino de Sociologia nas três séries do ensino médio e não somente na 3ª série como vinha sendo feito.

região tinha na época trinta vagas iniciais. Eu me classificara em 41º lugar. Minha esperança era ser convocada logo após a minha formatura. No final do mês de dezembro do ano de 2005, quando já havia concluído o curso de Ciências Sociais fui convocada pela Coordenadoria de Educação da Região Metropolitana 1³.

Naquele momento eu era moradora da zona norte do município do Rio de Janeiro e tinha pouca informação sobre a Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Não sabia, então, qual escola deveria escolher. Sabia somente que pela localização da minha moradia o município de Nilópolis era o mais próximo, porém em que bairro deste município eu escolheria a escola? Além disso, havia um problema: nem todos os professores conseguiam fazer os doze tempos (cada tempo de aula em sala equivale a 45 minutos) de atuação da disciplina em sala de aula na mesma escola, tendo que ficar às vezes se deslocando entre duas a três escolas para cumprir a carga horária.

Uma funcionária da Coordenadoria auxiliou-me na escolha da escola, lotando-me nas seguintes instituições: Colégio Estadual Bertha D’Alessandro localizado no bairro de Cabuis e Instituto de Educação Carlos Pasquale – IECP no Centro de Nilópolis. A disciplina Sociologia deve ser ministrada em dois tempos por semana para cada turma. Na primeira escola fui alocada em dez tempos (atuando em cinco turmas) e na segunda escola eu completaria os outros dois tempos (atuando em uma turma). Minha “escola-mãe” ficou sendo o Colégio Estadual Bertha D’Alessandro. Esta expressão refere-se à escola em que o professor fica a maior parte do tempo da carga horária. É esta escola a responsável pela sua ficha funcional: todos os tipos de movimentos em meu cargo, assim como as documentações referentes ficam sob sua responsabilidade e o lançamento da presença na escola, assim como a entrega do hollerit (contracheque).

Assim que ingressei fiquei sabendo que teria que dar aulas de Sociologia para a 3ª série do ensino médio regular no horário da manhã e para a 1ª série do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos – EJA no horário noturno no Colégio Estadual Bertha D’Alessandro. No Instituto de Educação Carlos Pasquale eu teria que dar aula de Sociologia da Educação para o 4º ano do Curso Normal (curso que forma professores para atuar na educação infantil e no 1º segmento do ensino fundamental – do 2º ano ao 5º ano). Tudo era desafiante para mim e havia um entusiasmo para preparar as aulas, assim como elaborar o discurso do conteúdo referente ao ensino de Sociologia: preparar e dar conta do entendimento do conteúdo, levando em consideração o contexto sociocultural em que estavam inseridos os

³ Coordenadoria responsável pela organização da educação a nível estadual nos municípios de Nilópolis, Mesquita, Nova Iguaçu, Japeri e Queimados.

alunos ao organizar o planejamento escolar. Isto exigia de mim constante estudo sobre os diferentes temas ligados à disciplina para melhor trabalhar a compreensão do conteúdo em sala de aula.

Um dos principais problemas iniciais ligados ao exercício do cargo e que, às vezes, por estar distraída, eu esquecia de adequar era o uso da linguagem científica própria das Ciências Sociais. Quando não era a terminologia usada, alguns vocábulos comuns da Língua Portuguesa eram desconhecidos por alguns alunos. Então, eu teria a tarefa de adequar a linguagem a um nível de entendimento que eles pudessem compreender e trocar determinadas palavras por outras, sem deixar de apresentá-las, para posterior conhecimento e apropriação. Havia, então, uma grande dificuldade nas “trocas lingüísticas”. Por este motivo às vezes sentia-me “alienígena em sala de aula”. Naqueles espaços, em alguns momentos, era eu quem não estava compartilhando do mesmo código lingüístico.

Reconheci que o trabalho era difícil e realmente representava e representa um desafio. Algumas vezes comparava o entendimento e a linguagem usada por esses alunos com o entendimento e a linguagem usada pelos alunos da instituição escolar que cumpri a maior parte de minha carga horária do curso de licenciatura, o CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica, localizado no bairro Maracanã no município do Rio de Janeiro.

Devo esclarecer que tenho conhecimento tanto empírico quanto teórico dos fatores que estão na base da constituição cultural desses diferentes indivíduos, fatores que adentram o espaço escolar e agem sobre o desempenho dos diferentes alunos ali reunidos. Sobre isto recordo-me de um trabalho⁴ apresentado por mim ainda no curso da graduação de Ciências Sociais desenvolvido a partir das observações feitas junto ao trabalho do Projeto de Pesquisa: Educação e Herança da Desigualdade: o impacto da cor. Naquela ocasião, tentei relacionar a linguagem utilizada pelos alunos do 5º ano do ensino fundamental (antiga 4ª série) com a escolaridade da mãe. Verificando o desempenho obtido no teste de linguagem aplicado aos alunos foi possível, a partir de uma pequena amostra, verificar que a nota do teste de linguagem era maior à medida que a escolaridade da mãe avançava. Eu havia observado que os alunos em sala de aula não compreendiam simples palavras como “narrar”. Eu deveria trocar a palavra por “contar uma história ou fato”. A pesquisa a que me refiro foi orientada por Maria Ligia de Oliveira Barbosa, e contribuiu decisivamente para que eu compreendesse sociologicamente o fenômeno educação e orientasse também, de certa forma, a minha escolha pelo entendimento das relações que revestem este objeto de estudo.

⁴ Trabalho apresentado na Jornada de Iniciação Científica da UFRJ como bolsista do CNPQ no ano de 2004, cujo tema era: Repensando a capacidade de interpretação de texto.

Retornando à comparação entre os alunos das diferentes instituições escolares percebia que os alunos do CEFET tinham um discurso mais elaborado⁵ a partir das diversas palavras selecionadas, assim como uma maior capacidade de argumentação. Isto se refletia no nível de compreensão daqueles alunos no momento de discutir um texto. Todavia o discurso dos alunos das escolas em que eu atuava era mais restrito e o nível de argumentação e compreensão mais comprometido, complicado. Porém não cheguei a desenvolver nenhum trabalho sobre as condições reais desses indivíduos para verificar o que poderia estar agindo sobre o desempenho lingüístico e cognitivo desses alunos, assim como verificar a herança cultural real que estava adentrando o espaço escolar. Enfim, eu enfrentava o desafio de ser ao mesmo tempo mestre e aprendiz, e pela formação em Ciências Sociais às vezes tentava analisar o contexto escolar. Ainda entrava em jogo a minha formação pedagógica, cujos efeitos se refletiam na minha preocupação em repensar o processo de ensino-aprendizagem que se desenvolvia em minha sala de aula: o que, como e por que fazer, três questões básicas para reflexão do processo educacional.

O Colégio Bertha D'Alessandro era uma escola pequena, de poucas salas de aula e também pequenas para comportar um grande número de alunos inscritos a cada ano. Esta concentração era maior nos cursos noturnos, pois a procura pelos cursos de Educação de jovens e adultos é muito grande já que possibilita a formação em curto tempo (cada série dura um semestre). Estes cursos concentravam, principalmente no início do ano, cerca de 50 alunos, enquanto o curso diurno concentrava cerca de 40 alunos.

Toda esta situação: dificuldades de aprendizagem, salas de aulas lotadas e um clima de agitação constante provocavam em mim uma sensação de mal-estar para entrar nessas salas de aulas, assim como também me sentia por vezes apreensiva por não saber lidar com tal situação. Sobre a agitação constante lembro-me de determinados fatos ainda presentes em sala de aula e que perturbam o processo de ensino-aprendizagem. Entre eles podemos citar: vozes altas em sala de aula constantemente, fazendo com que o professor entre em uma competição para poder dialogar no esforço para ser ouvido; ficar em pé circulando pela sala o tempo todo enquanto o professor tenta falar; risos; deboches; pisadas na mesa ou na cadeira para poder passar para um outro lugar; escutar música pelo celular ou através do MP3 - o uso do celular é recorrente: é preciso salientar que a atenção e a dedicação de alguns alunos aos celulares em sala de aula é constante; inúmeras conversas entre si – neste caso eu às vezes me pegava falando sozinha.

⁵ Sobre estes conceitos ver FORQUIN, Jean-Claude. Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa (1995) e sua citação sobre a elaboração destas idéias segundo Basil Bernstein.

Por muitas vezes eu tinha que tomar um certo tempo da aula solicitando a colaboração e o silêncio para poder ministrá-la. Recordo-me também que o grupo de alunos que se sentavam no fundo da sala era o grupo da “bagunça”, era o grupo que agitava a aula. Havia alguns alunos, aqueles sentados mais à frente da sala de aula, que reclamavam destes estudantes. O clima de sala de aula dificultava o exercício de meu papel enquanto professor. Aquilo representava um completo estado de perturbação da dinâmica em sala de aula. Eu às vezes me sentia impotente e sem autoridade. O que eu deveria fazer para ser respeitada e conseguir estimular o interesse deles pelo conhecimento que deveria ser trabalhado em sala de aula? A culpa seria do método? Caso fosse, então eu teria que trabalhar com outras tecnologias educacionais além das tradicionais. Fazia uso - além do quadro-branco e do texto - de músicas e filmes para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem; mudava, pois pensava que algo poderia ter dado errado, mas a situação permanecia a mesma.

Confesso que esse mal-estar era maior no horário noturno; não sei se a faixa etária teria alguma relação com isto ou o modo de vida destes alunos: à noite os alunos eram mais velhos do que aqueles do horário diurno, inclusive alguns eram até mesmo mais velhos do que eu.

Eu escutava de alguns professores mais experientes que eu precisava me impor como professora para ser respeitada. Lembro-me que no curso de licenciatura havia escutado e lido discursos referentes aos conflitos sociais em sala de aula, ocasionados pela ação das condições sociais de alguns alunos. Sendo assim, eu precisava considerar este fator que adentrava e agia sobre o processo ensino-aprendizagem no interior da escola pública estadual. Debatia-me com a minha procura por autoridade e não conseguia entender se todos aqueles fatos - que segundo a minha classificação seriam atos de indisciplina - poderiam se ligar ao modo de vida de alguns daqueles alunos. O que estava acontecendo?

No Instituto de Educação Carlos Pasquale aconteciam casos semelhantes, e às vezes ainda acontecem, mas como é um curso que forma professores há muita troca de informação e o professor consegue se fazer ouvir já que podemos lembrar a cada aluno deste curso que um dos seus objetivos é a formação de futuros docentes.

É preciso destacar também uma série de vantagens que esta escola - a atual escola em que trabalho - possui em comparação com a antiga escola em que atuei, o Colégio Estadual Bertha D’Alessandro. O Instituto de Educação Carlos Pasquale possui em seu espaço amplas salas de aula para comportar 41 alunos por sala de aula, por exemplo: auditório, sala de vídeo, biblioteca, sala de informática, videoteca e os outros ambientes tradicionais que cada escola deve comportar (sala de professores, sala da direção, sala da orientação pedagógica,

secretaria, sala do departamento pessoal, cantina, refeitório e uma área livre para a recreação ou para a realização de aulas de educação física). Esta escola também possui mais recursos para que os professores possam trabalhar de uma melhor forma: livros e data show, por exemplo.

Mas eu tinha uma turma diferente no que se refere à possibilidade do diálogo e do entendimento em sala de aula no Colégio Estadual Bertha D' Alessandro. A única turma da 3ª série do ensino médio regular à noite desta instituição era diferente das outras. Esta turma apresentava as mesmas dificuldades dos alunos das outras turmas que eu ministrava aula, porém era uma turma que se dispunha a ouvir o professor no momento em que eu precisava falar com eles. Eu estimulava também que dialogassem comigo, assim como fazia com as outras turmas – não importando se iam apresentar qualquer idéia equivocada, porque era do diálogo que iríamos desenvolver nossa aula e esclarecer as devidas idéias concernentes ao conhecimento da disciplina. Era preciso que eles trouxessem exemplos do seu cotidiano e histórias do seu contexto social, apresentando-as em sala. Era parte da minha formação pedagógica posta a serviço da melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Eles perguntavam e discutiam comigo alguns temas da aula. Esta turma era bem menor se comparada com as outras turmas – não consigo saber o número aproximado de alunos. Um dia já quase sem voz, pois havia ficado rouca de um dia para o outro, alguns alunos desta turma chamavam a atenção de outros estudantes que estavam conversando para que estes colaborassem e não falassem junto comigo em determinado momento já que eu fazia um esforço para falar diante daquele estado físico; e lembro-me que houve mesmo a colaboração da turma.

As turmas da educação de jovens e adultos à noite do Colégio Estadual Bertha D' Alessandro eram mais difíceis para se trabalhar. Talvez em outro trabalho eu venha a elaborar alguma questão sobre estes cursos. Os alunos já haviam passado da fase de conclusão dos estudos (grande distorção idade/série) e apresentavam muitas dificuldades de aprendizagem. Alguns dos alunos haviam saído da escola há muito tempo e retornado, porque o mercado de trabalho estava exigindo a conclusão do ensino médio; outros alunos mais jovens oriundos do horário diurno teriam solicitado a transferência para o horário noturno por diferentes motivos. Em alguns momentos podia-se perceber que mais importante do que a questão relacionada ao conhecimento proporcionado pela formação educacional estava em jogo uma preocupação pela obtenção do certificado de conclusão do curso.

Neste horário eram freqüentes os desentendimentos em relação às notas lançadas e no momento da correção de trabalhos e provas as relações entre professores e alunos se tornavam

mais frágeis. Como professora iniciante eu ainda não tinha aprendido alguns mecanismos para não ter problemas futuros sobre como comprovar o que eu teria visto, avaliado e lançado como nota. Inicialmente eu permitia que eles fizessem a prova a lápis. Após a correção e lançamento da nota alguns alunos reclamavam que haviam colocado a resposta certa e eu havia me equivocado. Outro caso refere-se ao momento em que eu devolvia alguns trabalhos; depois de um tempo voltava o aluno com o trabalho, pois alguns reclamavam que eu não havia observado um certo nome. Com o tempo tive que aprender certos mecanismos, ficar mais atenta para que estes problemas fossem evitados.

Algumas vezes pensei que para alguns daqueles alunos o conhecimento da pouca possibilidade de inserção no mercado de trabalho aliado à melhoria de vida a partir da formação educacional era um fato. Teriam eles conhecimento de que a “promessa” da escola de inclusão e ascensão sociais eram falsas? Pensariam, então, que ter conhecimento não mudaria em nada suas vidas? Ou haveria algum problema na formação moral destes indivíduos?

Escutei algumas vezes dos estudantes que sentavam à frente da sala de aula de que alguns alunos do turno noturno, identificados como bagunceiros por mim, produziam todos aqueles atos na minha aula porque eu era nova e porque, segundo a avaliação deles, eu seria uma professora “legal”, ou seja, não gostava de colocar aluno para fora de sala. Eu considerava que piorava a situação, colocando o aluno para fora de sala; temia que tal atitude pudesse piorar a relação em sala de aula.

No ano de 2007 solicitei a adequação do meu horário para que eu pudesse cursar as disciplinas do curso de mestrado. Como a turma da 3ª série do ensino médio regular à noite foi extinta, alocaram-me nas manhãs e noites de quarta-feira. Na sexta-feira eu trabalharia no Instituto de Educação Carlos Pasquale, agora com duas turmas já que eu havia perdido uma turma do Colégio Estadual Bertha D’Alessandro e teria que completar os tempos em outra escola. Entre os meses de abril e maio de 2007 as turmas da noite permaneciam cheias e em um clima de extrema bagunça. O clima era o mesmo tanto no horário diurno quanto no horário noturno.

Eu evitava colocar alunos para fora o máximo que eu podia. Também não gostava de ficar chamando a atenção toda hora – isto era algo que me desgastava muito. Um dia dando aula à noite para uma das turmas da 1ª série do EJA solicitei a colaboração de alguns estudantes para que eu pudesse apresentar um filme com a finalidade de discutir “papéis sociais e gênero”. Neste mesmo dia tivemos que trocar de sala já que a TV e o vídeo já estavam instalados em outra sala de aula. Aquela era a última turma do dia em que eu

ministraria aulas. Deveria ministrar aquela aula até 22h15. Lembro-me de um grupo de mais ou menos cinco alunos, jovens localizados no fundo da sala de aula posicionados em pé – não por falta de cadeira – e a conversar em tom alto. Solicitei que parassem e sentassem para prestar atenção à aula. Expressei para eles que não desejava retirar ninguém da sala. Enfim, tive então que recorrer a um outro ator do espaço escolar, responsável pela vigilância constante de atos reprovados pela ordem estabelecida pela instituição escolar: o inspetor. Este ator foi solicitado para entrar em sala e conversar com eles já que eu não obtinha êxito. Ele ao entrar na sala solicitou que os alunos que não desejassem assistir aula deveriam ficar em casa, pois não poderiam pensar que ali naquele espaço iriam fazer o que queriam. Disse mais: pediu para que colaborassem e que respeitassem os professores em sala de aula. Ao sair falou-me, caso a situação continuasse, que era para eu colocar os alunos “bagunceiros” para fora e que ele se encarregaria de suspendê-los.

No momento seguinte à saída do inspetor estes alunos sentados ao fundo que produziam a bagunça continuaram a situação. Naquele momento eu tive que lembrá-los que caso permanecessem assim eu teria que retirá-los de sala. Neste momento um aluno sentado próximo a este grupo no fundo referiu-se a mim dizendo: “Por isso que mata pai e mãe e ninguém fala nada não é não professora?”. O sinal de saída tocou e respondi aquele aluno dizendo “não sei”, pois de fato não havia entendido a pergunta. Solicitei que a direção conversasse com a turma dias depois. A questão da falta de autoridade era sentida por mim constantemente. Tentava observar o comportamento de outros professores e saber como eles agiam em sala. O que eu teria que fazer para permanecer dando aula?

Naquela época eu já havia escutado histórias sobre venda de drogas na escola e havia lido nos jornais duas reportagens sobre assassinatos de professores, mas por motivos diversos: um era professor de Educação Física e ainda não se sabia a causa da morte. Este professor havia sido encontrado morto no interior da escola; o outro, acho que era policial e professor - e parece que alguns alunos teriam descoberto o seu outro papel social.

No Colégio Estadual Bertha D’Alessandro lembro-me que um dia um aluno de outra turma teria lançado em sala de aula uma substância que provocou tumulto em sala e o desmaio de uma aluna. Não me lembro se teriam encontrado o autor do ato.

Retornando à história da turma da 1ª série do EJA, lembro-me que no dia da avaliação do 1º bimestre ao término da aplicação da avaliação encontrei a prova do aluno que havia me falado aquela frase não compreendida com o seguinte dizer no cabeçalho: “129 – FALA QUE É NÓS”. Não sabia o que seria aquilo. Pensei nas referências que eu tinha obtido pelo conhecimento dos diferentes contextos e grupos sociais. Pensei sobre letras de música estilo

funk que utilizam os artigos do Código Penal e a expressão “nós” usada por facções criminosas rivais em oposição a outras no Rio de Janeiro. Em relação ao uso dos artigos do Código Penal há uma canção que utiliza o artigo “157” para se referir a um possível “bonde do assalto”. Por curiosidade e temor fui ver o Código Penal e o número colocado na prova na lei referia-se a ocorrência de “lesão corporal seguida de morte ou não”. Seria realidade ou paranóia minha? Conversei com a orientadora pedagógica e solicitei que conversassem com ele para saber o motivo que o teria levado a escrever aquilo na prova sem fazer menção a qualquer coisa. O aluno ao ser perguntado pela direção disse que se tratava do número do seu bar e que nada tinha contra mim. Fiquei então de retornar à escola para conversar com ele, mas o desgaste me paralisava. Sentia medo, tremor e raiva. Alguns professores e diretores haviam me dito que aquilo poderia ser uma simples brincadeira utilizada somente para me assustar. Mas eu também não desejava “pagar para ver” se era brincadeira ou não. Enfim, depois disto eu não desejava mais ministrar aulas na mesma escola à noite. Solicitei a transferência dos tempos daquela escola para outra, mas não fui atendida.

Encaminhei, então, um pedido de transferência para a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, já que não conseguia a transferência nem via escola nem via Coordenadoria Regional de Educação de Nova Iguaçu. relatei todos os fatos ocorridos e protocolei o documento. Ao mesmo tempo eu pensava naquela questão já expressada: o que eu teria que fazer para permanecer dando aula? Pensava em desistir da profissão, mas a questão da necessidade e dependência econômica me submetiam ao exercício daquele cargo. Não seria tão fácil assim desistir do exercício da função. Pelo desgaste e relato dos fatos solicitei licença-médica até que eu conseguisse a transferência.

Todo mês eu tinha que levar um comprovante da licença-médica para o Colégio Estadual Bertha D’ Alessandro para que fosse digitada no sistema de informação minha situação. Em um destes meses que fui à escola encontrei na sala de professores um amigo, professor de Filosofia, que me contou um fato ocorrido com uma professora de Geografia desta mesma escola. A professora teria se desentendido com uma aluna em sala de aula no horário noturno; encaminharam-se para a direção com o propósito de resolver a questão; de certa forma, parece que professora e aluna haviam se entendido quanto à questão e solucionado o problema aparentemente. Enfim, esta professora ao toque do sinal de saída dirigiu-se para o ponto de ônibus e, quando menos esperava, a mesma aluna apareceu, cortou-lhe o supercílio e agrediu-lhe fisicamente; alguns alunos que estavam próximos conseguiram separá-las, levando a professora de Geografia para a escola; chegando lá ainda havia alguns professores que se dirigiram com ela para a delegacia do bairro; chegando lá foi feito um

registro de ocorrência; em seguida a professora foi levada para o hospital para fazer um curativo na face; a aluna foi chamada a prestar esclarecimentos. A professora foi transferida para uma outra escola; não fiquei sabendo o que aconteceu com a aluna. O professor de Filosofia me contou que solicitaram para que não me contassem o fato, pois eu poderia ficar mais atemorizada. Mas aquela história era real e me preocupava muito. Aquele caso contado não era paranóia; aquilo sim era realidade.

Na mesma época meu olhar ficou direcionado para estes e outros fatos relacionados à violência escolar. Observei que a mídia estava divulgando algumas notícias ligadas a estes fatos. Numa série de reportagens que li sobre este tema, havia uma em que os dados sobre uma professora agredida no interior de uma escola eram parecidos com o caso ocorrido no Colégio Estadual Bertha D' Alessandro.

No mês de novembro do ano de 2007 a coordenadoria autorizou a minha transferência, colocando toda a minha carga horária no Instituto de Educação Carlos Pasquale, minha atual escola-mãe. Retornei ao espaço escolar e a sala de aula para ministrar aulas. Confesso que o retorno tem como desafio um movimento de aprender constantemente a lecionar e a compreender o que acontece naquele espaço que possibilita a dinâmica da violência escolar. Qual o significado dos fatos que configuram este fenômeno? O que pensam os atores escolares sobre a nossa sociedade e a nossa escola? Então, a história não havia terminado, só estava começando.

Quero fazer menção a alguns fatos considerados por mim a partir de minha trajetória docente relacionados à dinâmica em sala de aula. Primeiramente é interessante salientar que para mim o que causava a perturbação da ordem inicialmente eram as conversas e risos em tom alto e constante, as circulações pela sala de aula, o uso constante do celular e do MP3 para escutar músicas. E a possibilidade do incremento de agressões físicas no interior da escola era a minha maior preocupação. Estes fatos substituíam o diálogo e podiam romper as relações estabelecidas. A ordem no interior da escola estava sendo colocada em jogo: um desafio para as relações produzidas dentro da instituição escolar, para o desenvolvimento do trabalho docente e para o desempenho escolar, agindo conseqüentemente sobre a qualidade do ensino.

Em segundo lugar percebo a partir da dinâmica em sala de aula que os alunos se agrupam de diversas formas no interior dela, assim como o grupo de alunos autores dos fatos que provocam a perturbação da ordem no interior da escola. Segundo a minha observação, pode existir a seguinte classificação de grupos organizados na sala de aula: o grupo de alunos

sentado à frente da sala de aula, o grupo sentado ao fundo e o grupo sentado próximo à entrada da sala de aula.

Outro ponto considerado é a figura do inspetor como um ator importante que se liga à idéia de ordem escolar. Lembro-me que o inspetor do Colégio Estadual Bertha D' Alessandro dizia-me que já havia solicitado sua transferência para outra escola à direção daquela, porém as diretoras não autorizavam a sua saída, pois gostavam muito do seu serviço. Ele um dia me disse que já havia sido ameaçado, mas que não tinha medo.

Teria ele muita autoridade com os alunos? Eu teria, então, que aprender a ter autoridade? Tudo era, então, uma questão da ausência de autoridade? Esta não era reconhecida em mim, não aceita e nem legitimada?

Estas observações consideradas a partir de minha trajetória e agora revividas em meu trabalho de campo serão desenvolvidas no capítulo 4. Enfim, estes fatos relatados por mim representam fatos violentos a partir de outros pontos de vista? O que pensam sobre isto os diferentes atores sociais no interior do espaço escolar em que realizei o trabalho de campo?

2 OS ESTUDOS SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR: O QUE DIZEM OS DISCURSOS ANALÍTICOS SOBRE ESTE FENÔMENO?

Neste capítulo apresentarei as principais considerações relacionadas ao tema da violência escolar pelos estudos que têm se dedicando a analisar este fenômeno. O tema violência na escola tem se difundindo cada vez mais em todo o mundo. Tal tema representa uma das inquietudes mundiais da atualidade por provocar cada vez mais mal-estar na sociedade (Catherine Blaya et al, 2006). Este mal-estar pode estar relacionado intrinsecamente ao sentimento dos atores que convivem no interior de uma instituição escolar. Intelectuais de diversos países têm se debruçado sobre este tema.

Os diversos estudos demonstram que existiria uma semelhança de acontecimentos relacionados à violência escolar a nível mundial, apesar de acontecerem em momentos diferentes da linha do tempo (Álvaro Chrispino, 2007). Neste sentido, seria possível afirmar certa generalização e regularidade do fenômeno já que ele não é um fato peculiar de um único país e nem de um único tipo de estabelecimento escolar.

Bernard Charlot (2002) diz que o fenômeno não é novo, porém suas formas é que seriam diferentes. Como veremos no capítulo 4 os fatos representativos do fenômeno pode assumir inúmeras formas a partir do ponto de vista individual que está definindo determinado ato como violento. Esta classificação do fenômeno depende consideravelmente daquilo que os indivíduos vivenciam, sentem e percebem como violento no interior de uma escola. Entre as novas formas podemos citar os homicídios, estupros e agressões com armas. Formas talvez mais perversas representativas do fenômeno.

Neste caso, estas novas dimensões do fenômeno, para o autor, dão a impressão de que não há mais limite algum no interior da escola. No limite estariam as dimensões mais toleráveis. Isto contribuiria para o que ele chama de angústia social face à violência na escola. Esta angústia social levaria a discursos que tenderiam a juntar fenômenos de natureza muito diversa, classificando-os como violentos. Entretanto, conceitos são construções culturais, então, as definições dadas para ele dependerão do sentido atribuído por cada grupo social.

Por mais que a violência sempre tenha existido o que tem surpreendido e preocupado nas últimas décadas é que ela passou a se manifestar nas escolas. As escolas eram vistas como lugares privilegiados, preservados e protegidos dos conflitos – um lugar de socialização, conforme salientado por Éric Debarbieux & Catherine Blaya (2002). Sobre isto Jean-Paul Laurens (2006) salienta que existiria certa nostalgia social em relação à escola de outrora. Haveria, segundo o autor, uma exploração do mito remoto dos tempos dourados da escola

onde o “direito à correção” era tolerado. Neste caso, existiria certa contradição na suposição de uma situação anterior desprovida de violência, caso queiramos considerar a violência simbólica ou institucional instalada nas práticas pedagógicas, conforme argumentado por alguns autores, como uma forma de violência escolar. E neste sentido, ela sempre se manifestara no espaço escolar, negando, desta forma, o mito dos tempos remotos.

Segundo Mauricio García & Pablo Madriaza (2005), especificamente na América Latina a problematização da violência escolar é bastante recente. O Brasil parece ser o país latino-americano que inaugurou a problemática na região. De acordo com os autores, estima-se que a violência nas escolas é um tema que surge no final dos anos 1980. Para a América Latina as décadas de 80 e 90 representam um período de redemocratização, aliado ao processo de modernização e globalização. Neste período as liberdades individuais retornaram a arena social, vinculadas a um processo crescente de busca das garantias sociais, de circulação crescente de informações, mas também de dialética social: inclusão e exclusão social. Isto se considerarmos a expansão das matrículas no ensino médio (antigo 2º grau) acompanhada pela capacidade do mercado de trabalho para absorver tal demanda social.

Marília Pontes Sposito (2001) destaca que no caso brasileiro o contexto da década de 80 é o período em que demandas latentes ganham visibilidade nos espaços públicos possibilitados pela distensão política, o que proporcionou maior abertura para as questões que afetavam a qualidade de vida da população das periferias das grandes cidades, onde a segurança constituía problema importante. A autora destaca também que aquele momento foi propício para se lutar por uma maior democratização das instituições oficiais. A questão democrática, então, surgida nos anos 80, permitiu a discussão sobre a violência na escola. Buscava-se um modelo mais democrático de gestão dos estabelecimentos para que estes se tornassem menos autoritários em suas práticas (SPOSITO, 2001).

No período foram implantadas, como resposta ao problema, as seguintes medidas: policiamento nas áreas externas, muros, iluminação nas áreas externas e pátios escolares, grades em janelas, portões altos etc. (SPOSITO, 2001). Tais medidas ainda permanecem como resquícios desta época em alguns estabelecimentos escolares na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo. Segundo Marília Sposito, São Paulo constitui um bom exemplo da disseminação de tais medidas, visando à segurança dos estabelecimentos escolares situados em regiões periféricas (SPOSITO, 2001).

Estas medidas pretendiam responder ao consenso da época, segundo Sposito (2001), de que as unidades escolares precisavam ser protegidas no seu cotidiano de elementos estranhos, atribuindo a estes a condição de marginais ou delinquentes. Mesmo diante de tais

medidas o problema da violência escolar persistiu sob a forma de depredações contra os prédios, invasões e ameaças a alunos e professores.

Parece que quando o medo prolifera umas das medidas é separar-se ou erguer muros a fim de se proteger e evitar o contato entre grupos sociais, pois alguns seriam os agentes responsáveis por certas questões sociais. É assim que Teresa Pires do Rio Caldeira (2000) destaca este fenômeno, erguer muros, como um novo elemento estruturador de proteção, segregação, distinção, e conseqüentemente de exclusão social. Neste caso também se incriminam alguns grupos sociais por certos problemas sociais: Aqui violência escolar, lá violência urbana ou aumento do crime violento.

A difusão sobre este tema na mídia é notável. Porém são os fatos de extrema gravidade que têm ganhado destaque. Posso citar como exemplo um fato ocorrido no dia 11 de março de 2009. Tal fato refere-se a um incidente provocado por um ex-aluno de uma escola secundária na cidade de Stuttgart, Alemanha. Este ex-aluno teria entrado na escola e atirado indiscriminadamente em várias pessoas que encontrou em seu trajeto.

Segundo Laurens (2006), os fatos de violência escolar seriam comunicativos, pois suscitariam comentários em diversas ocasiões, tornando-se para a mídia uma fonte para a atividade jornalística. Entretanto, Laurens (2006) destaca que não se trata de estigmatizar a mídia, pois esta responderia a uma procura social: a busca pela informação da realidade social, dos fatos cotidianos. Mas o autor adverte que a comunicação da informação sobre os fatos de violência escolar, por mais legítima que seja, provoca certos efeitos perversos, cujas primeiras conseqüências seriam enfatizar o excepcional em detrimento do que constitui o cotidiano da violência escolar ordinariamente.

Lembro-me da sensação que tinha cada vez que via na televisão ou lia em jornais notícias de acontecimentos relacionados a algum fato violento no interior de alguma escola. Descrevo esta sensação como um medo do imprevisível ou do confronto violento com o outro em minha prática pedagógica. Devo recordar também que o medo e a perplexidade diante de alguns fatos contribuíram para o meu interesse pelo presente tema. Esclareço, entretanto, que aqui tratei de entender o fenômeno em suas manifestações e como diriam Debarbieux & Blaya (2002), este trabalho não é somente um projeto científico, é também ético, pois estarei considerando não as minhas avaliações, mas o discurso do outro, seu ponto de vista. Revivi no trabalho de campo minhas experiências em sala de aula. Foi uma tarefa árdua controlar a subjetividade carregada de diferentes sentimentos para possibilitar a interpretação dos fatos objetivamente.

Sobre esta situação, Miguel A. Zabalza (2002) esclarece que existiria uma contradição entre vivências relacionadas à produção do fenômeno. Isto se considerarmos às diferentes avaliações individuais sobre o que é um fato violento, já que para alguns tratar-se-iam apenas de casos de indisciplina, por exemplo. O autor fala de um alarme social no corpo social e docente. Ele destaca que as emoções nascidas a partir de noticiários da imprensa ou de relatos pontuais, somando-se a experiência direta e pessoal de quem trabalha na escola, agiriam sobre a interpretação do fenômeno.

Sendo assim, é possível destacar o seguinte fragmento:

“violência tem várias facetas e nem todas se mostram com clareza. O que leva a dizer que ela é um fenômeno complexo, delicado, escorregadio que desperta sentimentos contraditórios de raiva, ódio, medo, mas também de piedade.” (LOUREIRO, 1999: 54)

O conceito de conhecimento posicionado bem expressa a circunstância referida acima. A noção de conhecimento posicionado refere-se ao saber construído em virtude da existência de uma experiência compartilhada entre o sujeito do conhecimento (pesquisador) e os atores pertencentes ao universo do objeto de estudo. Esta experiência compartilhada, apoiada na subjetividade, torna-se uma via para a compreensão do problema de investigação.

Percebe-se que na produção deste tipo de conhecimento, elaborado a partir da posição em que se encontra o pesquisador, o ponto de partida para a investigação científica é o “nós”. Neste caso o corpo, as sensações e as vivências são instrumentos para a investigação científica. O pesquisador desenvolve seu trabalho de campo em uma situação ou contexto que lhe é familiar e acumula um conhecimento pessoal sobre o campo.

Entretanto, segundo Gilberto Velho (1981), sabemos que o familiar pode ser a fonte de conhecimento ou de desconhecimento, pois apesar da existência de uma experiência compartilhada isto não significa que o pesquisador esteja compreendendo a lógica das relações produzidas no campo. Como participante deste contexto pesquisado sua visão de mundo está comprometida pela sua inserção no campo, pois a realidade é observada a partir do ponto de vista do pesquisador. Sobre isto Clifford Geertz diz que: “existe uma dificuldade de ser ao mesmo tempo um ator envolvido na situação e um observador imparcial” (Geertz, 2001: 45). Este pesquisador que conhece a partir do que vivencia é também um nativo – antropólogo-nativo: ora ele é o sujeito do conhecimento, ora ele é o sujeito objeto de análise.

Retornando a discussão sobre a atuação dos meios de comunicação diante dos fatos relacionados à violência escolar, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves & Marília Pontes Sposito (2002) destacam que a imprensa e a mídia televisiva dariam uma cobertura esporádica ao fenômeno da violência escolar, privilegiando os homicídios que ocorrem nas cercanias ou no

interior dos prédios escolares. Depois que me interessei pelo estudo deste fenômeno passei a observar nos noticiários casos relacionados somente a homicídios no interior de escolas, particularmente notícias vindas do exterior – de outros países, cuja motivação pode ser diversa daquela que ocorre no interior de uma escola brasileira - ou de agressão física.

Felícia Reicher Madeira (2008) nos fala da síndrome da violência escolar por contágio via mídia. Isto contribuiria, segundo a autora, para a produção do pânico e da angústia, favorecendo a criação de diferentes representações sociais dos jovens, já que, segundo Charlot (2002), os jovens são considerados os principais atores, ou a representação dominante, responsável pela produção do fenômeno. Neste sentido, de acordo com Madeira (2008) contribui-se para uma eterna suspeição sobre os jovens, principalmente os pobres.

No que se refere à difusão do fenômeno pelo mundo, particularmente na cultura ocidental, os incidentes escolares violentos seriam cada vez mais freqüentes, afirma Antonio García Correa (CORREA, 2001). Ele nos fala que, nos anos 50, teria ocorrido na América do Norte por parte de alguns intelectuais uma campanha para denunciar a crescente conflitividade em muitos centros escolares. Segundo Correa, em grandes cidades dos Estados Unidos foram tomadas várias medidas de proteção no interior da escola. Entre estas medidas podemos citar: as câmeras de vigilância, os rádios emissores e receptores, detectores de metais manuais, raio X, dispositivos usados em aeroportos e portas com sensores magnéticos protegidos por códigos secretos. Desde 1995, teria se generalizado nas escolas públicas dos EUA a política de “tolerância zero” contra as faltas por indisciplina. Em muitas escolas do país são previstas sanções automáticas como expulsão para alunos que levarem armas de qualquer tipo para a escola (Correa, 2001). Uma destas medidas, visando vigiar os comportamentos inadequados, como a instalação de câmeras de vigilância, também é encontrada na escola em que realizei o trabalho de campo.

No Reino Unido, especificamente na Inglaterra, os sindicatos docentes teriam solicitado imediatamente medidas de gestão nos centros escolares para expulsar os alunos que dificultavam a harmonia escolar. Um dos projetos de lei entre os anos 1996-97 aumentava as prerrogativas repressoras dos mestres, como a reintrodução do castigo corporal. Há somente 15 anos esta prática teria sido erradicada do sistema educativo do Reino Unido (CORREA, 2001).

Na França, a Inspeção Geral de Educação Nacional em fevereiro de 1995 teria relatado um informe alarmante sobre a violência física e psíquica nos Liceus e Institutos. Algumas medidas governamentais teriam sido adotadas para uma maior segurança nestes estabelecimentos de ensino. Entre elas podemos citar: o aumento de vigilantes e instrução

cívica. A segunda medida objetivava, segundo Correa (2001), fazer com que os alunos aprendessem a viver em sociedade, a compreender as regras de convivência e colocá-las em prática. Referindo-se a Emile Durkheim, Antonio Correa destaca o fato de que estas medidas representavam também a principal preocupação moral deste autor no que se refere ao consenso e à educação moral de seu tempo.

De acordo com Correa (2001), um estudo recente sobre violência e delinqüência nos colégios da Bélgica concluiu que são freqüentes os roubos, os atos de intimidação e outros de caráter delitivo no meio escolar.

Na França, Sposito (2008) chama a atenção para a criação em 1996 de um “SOS Professor” que havia possibilitado o acesso a um número de telefone permanentemente à disposição dos docentes para que estes pudessem se manifestar e fazer denúncias de situações de violência. Em países vizinhos ao Brasil, como a Argentina, os jornais também retratariam a queima de documentos escolares (sobretudo boletins), roubo de móveis, depredações e tentativas de incêndio em escolas da cidade de Buenos Aires (SPOSITO, 2008).

No Brasil o debate sobre a violência nas escolas começou nos anos 80, como já expressado, tendo como referência estudos de casos sobre a problemática (Miriam Abramovay & Marta Franco Avancini, 2008b). Segundo Gonçalves & Sposito (2002), a produção do conhecimento sobre violência escolar ainda é incipiente no Brasil e somente nos últimos anos tem mobilizado os investigadores de algumas instituições de ensino superior e Organizações Não-Governamentais (ONGs). Algumas medidas foram implementadas pelo poder público para reduzir a violência em meio escolar, destacando-se a cidade de São Paulo (GONÇALVES ; SPOSITO, 2002). Segundo Gonçalves & Sposito (2002), as ações oscilavam entre medidas de caráter educativo e iniciativas relacionadas à área de segurança. Em São Paulo, por exemplo, na década de 80 a violência escolar passou a ser objeto da ação pública, sobretudo sob o ângulo da segurança, da estratégia policial. Pouco foi tratada como questão da área educacional (SPOSITO, 2008).

Sobre essa questão, Sposito argumenta em outro trabalho que:

Desde os primeiros anos da década de 80, o poder público tentou responder ao clima de insegurança com dois tipos de medidas: de um lado, aquelas relativas à segurança dos estabelecimentos, cada vez mais sob responsabilidade das agências policiais e, de outro, as iniciativas de cunho educativo, que tentavam alterar a cultura escolar vigente, tornando-a mais permeável às orientações e características dos seus usuários. (SPOSITO, 2001, p. 91).

Segundo Gonçalves & Sposito (2002), no Brasil na década de 80 registravam-se como fatos relacionados à produção do fenômeno violência escolar as depredações e invasões em períodos ociosos. A década de 90 é considerada como o período de mudanças no padrão da

violência nas escolas públicas. Neste momento aparecem não somente os atos de vandalismo, como também as práticas de agressões interpessoais, sobretudo entre o público estudantil, sendo mais frequentes as agressões verbais e ameaças.

Os últimos anos da década de 90, conforme Sposito (2001), constituem-se em um período marcado por um grande número de iniciativas públicas preocupadas em reduzir a violência nas escolas. Algumas dessas iniciativas ocorreram em parceria com ONGs ou movimentos da sociedade civil.

Os primeiros passos para uma compreensão mais sistemática do fenômeno teriam decorrido de iniciativas dispersas do poder público em registrar as ocorrências de violência nas escolas para esboçar um quadro mais realista de sua magnitude e extensão. Entretanto, destaca-se a situação de precariedade das informações que decorria de uma série de fatores como a ausência de continuidade nas formas de registro e de monitoramento do fenômeno, devido às mudanças de administração pública. Também as unidades escolares resistiam em cumprir determinações de registrar as ocorrências (SPOSITO, 2001).

Martha Patricia Prieto García (2005) aponta que os níveis de análise sobre o fenômeno nos diferentes estudos variam, assim como a forma de abordá-lo também. Os estudos, segundo ela, enfatizam a influência dos fatores sociais, familiares, culturais e escolares na vida cotidiana dos alunos, agindo sobre o seu comportamento e em sua socialização com os pares.

As primeiras pesquisas acadêmicas privilegiavam a violência como provenientes dos estabelecimentos escolares considerados autoritários. Neste caso, tais estabelecimentos estimulavam reações agressivas e incentivavam o clima de agressões. Esta é uma das avaliações que Sposito faz da ocorrência naquele período. Neste caso o fator que motivaria a ocorrência do fenômeno seria o tipo de organização escolar.

Parte importante da pesquisa acadêmica procurou examinar as relações entre a violência que ocorre nos bairros periféricos e favelas de alguns centros urbanos, sobretudo em regiões de domínio do crime organizado ou do narcotráfico, e a vida escolar. Neste caso, o discurso corria o risco de transformar os estudantes nos principais ou únicos responsáveis pela produção da violência escolar (José Emilio Palomero Pescador & Maria Rosário Fernández Domínguez, 2001). Sendo assim, o comportamento individual considerado violento no interior da escola seria uma condição do meio social.

Os levantamentos nacionais observados no final da década de 90 apresentavam uma peculiaridade que se referia ao fato de serem estudos voltados de modo privilegiado para o exame das relações entre violência e escola (SPOSITO, 2001). A Organização das Nações

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizou a primeira pesquisa com jovens em Brasília com o intuito de decifrar certas condutas violentas juvenis. Em 1997, a UNESCO deu início a uma série de pesquisas sobre juventude, violência e cidadania, visando agregar novos conhecimentos sobre temas ainda insuficientemente estudados, a fim de subsidiar a formulação de políticas públicas (ABRAMOVAY ; AVANCINI, 2008b). Segundo Abramovay & Avancini, a publicação da pesquisa nacional violência nas escolas da UNESCO retirou o tema da invisibilidade no Brasil. Isto teria provocado um processo que tornou pública a preocupação com este fenômeno.

É importante destacar que este organismo também firmou parceria com a Universidade Católica de Brasília para a criação do primeiro Observatório da violência nas escolas da América Latina. Este espaço de monitoramento e análise do fenômeno atuaria em conjunto com o Observatório Internacional de violência na escola. A idéia era influir na formulação de políticas públicas para a juventude (ABRAMOVAY ; AVANCINI, 2008b).

Zabalza (2002) faz uma observação importante sobre a análise do fenômeno. Ele destaca que é preciso situar os problemas de convivência escolar no marco do conjunto de interações que se produzem na instituição escolar. O autor critica a interpretação segundo a qual, a produção de condutas violentas ou inadaptadas de alguns alunos se explique como uma questão individual. Isto, segundo ele, seria uma atitude reducionista do problema. Neste caso, argumenta que esta perspectiva reducionista traz como ações para resolver o problema a aplicação de soluções centradas no reforço da disciplina e na intervenção sobre os alunos problemáticos. Nesta linha de raciocínio, é possível incluir Pescador & Domínguez (2001) defendendo o argumento de que existiria um laço estreito entre problemas sociais, familiares, escolares e pessoais na origem da violência escolar.

Reitero que neste trabalho tratei de observar a dinâmica das relações construídas no interior de uma escola cotidianamente, assim como considerei na análise os diferentes discursos dos atores escolares sobre o fenômeno para poder compreender o seu sentido.

Alba Zaluar & Maria Cristina Leal (2001) argumentam que nos estudos sobre violência escolar é recomendável o entrecruzamento de disciplinas como a Psicologia, a Criminologia, as Ciências da Educação e a Sociologia na tentativa de melhor entender o fenômeno. Pela sua complexidade o fenômeno demonstraria um caráter multidisciplinar, solicitando a análise de vários especialistas.

José Vicente Tavares dos Santos (1998 apud CASTEL⁶, 2008) conceitua o fenômeno violência escolar como a nova questão social global. Esta questão estaria colocando em risco a função social da escola: a socialização das novas gerações. O fenômeno é um novo problema, segundo ele, que emergiu no horizonte planetário, invertendo as expectativas do processo civilizatório⁷.

Assim como Rosana Maria Nogueira (2005), concordo que a tarefa de analisar o fenômeno da violência escolar nos confronta com uma série de dificuldades, não apenas porque nos faz refletir sobre nós mesmos, sobre nossos pensamentos, nossos sentimentos e atos, sobretudo, no caso deste trabalho, quando se é além de pesquisadora (o sujeito do conhecimento), professora (ator atuante do campo em que se investiga as relações em questão que estruturam o objeto do conhecimento).

De acordo com Miriam Abramovay & Maria das Graças Rua (2003, p. 22) - e concordo plenamente com as autoras – mesmo que a violência nas escolas não se expresse em grandes números e apesar de não ser no ambiente escolar que acontecem os eventos mais violentos da sociedade, ainda assim, trata-se de um fenômeno preocupante. Os fatos que representam a violência escolar repercutem sobre a aprendizagem e a qualidade de ensino tanto para alunos quanto para professores.

Sobre isto Vera Maria Candau (1999) acrescenta que é preocupante a banalização do fenômeno, pois se consideram seus atos como manifestações “normais” da idade e/ou da condição sociocultural e econômica do jovem.

Por várias vezes – assim como também descrito por Abramovay & Rua (2003) – senti a perda de estímulo para prosseguir no trabalho docente, ministrando aulas para o ensino médio; e, por vezes, me vi envolvida por um sentimento de revolta. Foi diante de um quadro emocional, já explicitado no capítulo 1, que solicitei a transferência da primeira escola em que atuava para um ambiente escolar mais “seguro”, provocando, certamente, a falta de professor nesta escola. Este estado emocional e atitude docentes são salientados por Abramovay & Rua (2003) diante de fatos considerados violentos no interior da escola.

As autoras argumentam que a respeito desta situação: “a violência afeta a integridade física, emocional e psicológica de alunos, professores, funcionários e pais”(ABRAMOVAY ; RUA, 2003, P.72).

⁶Sobre a nova questão social ver CASTEL.Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998. Neste texto o autor se refere ao enfraquecimento da condição salarial como a nova questão social. Vicente também faria certa menção a esta idéia para se referir ao fenômeno da violência escolar.

⁷ Sobre este conceito ver ELIAS, Nobert. *O processo civilizatório: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

Como salientado por Derbabieux & Blaya (2002:103) a violência nas escolas é um assunto complexo que pode ser encarado de ângulos muito diferentes, o que pode ser demonstrado pelo grande número de trabalhos recentes e pelas diversas contribuições que vêm sendo feitas à questão. Os diferentes trabalhos, acredito, expressam diferentes tendências assim como este.

Nas próximas seções apresentarei os principais aspectos relacionados ao estudo do fenômeno violência escolar como a definição conceitual do termo violência, as múltiplas dimensões que representam o fenômeno, os fatores que explicariam a sua produção, os atores escolares envolvidos, os ambientes do espaço escolar em que ele ocorre e as ações propostas para o enfrentamento da problemática.

2.1 Violência escolar: uma questão de conceito

Nesta seção apresentarei de forma breve os conceitos utilizados pelos diferentes estudiosos do tema. Nesta tarefa de definir o fenômeno é possível considerar alguns aspectos. O primeiro refere-se a uma preocupação com a definição do conceito violência. Entretanto, como destaca Charlot (2002), o principal problema neste caso é a dificuldade de falar com rigor da noção de “violência”, pois tal conceito compreende coisas diversas. Um segundo aspecto é a preocupação e o questionamento epistemológico em diferenciar os conceitos de violência de outros como agressão, agressividade, transgressão e incivilidade, pois nem todos os atos poderiam ser agrupados no universo do conceito violência. Isto, conforme salienta Sposito (2008), alteraria os significados correntes sobre o conjunto de ações escolares. Por fim, há aqueles que distinguem os termos violência na escola, violência à escola e violência da escola para tratá-los de forma distinta.

Ao tentar definir este fato social, os estudiosos do fenômeno se preocupam com uma definição conceitual que possa abarcar diferentes dimensões, principalmente aquela sugerida pela idéia de “força”. Neste caso é a possibilidade de causar dano que é considerada importante na avaliação.

Entre as inúmeras definições do conceito violência utilizadas nos diversos estudos encontram-se:

- “violência é todo ato que implica na ruptura de um nexos social pelo uso da força”(SPOSITO, 2008:3);

- “Por violência denota-se a qualidade do que atua com força ou grande impulso; força que abusivamente se emprega com o direito; constrangimento sobre alguma pessoa para obrigá-la a fazer ou a deixar de fazer um ato qualquer” (AQUINO, 1998);
- “estaríamos diante de um problema de violência quando alguém pela força impõe a outro fazer algo que não deseja fazer” (ZABALZA, 2002; 1997 apud ORTEGA. R., 2002);
- “uso da força, aberta e oculta, com o fim de obter de um indivíduo, ou um grupo, algo que não quer consentir livremente” (GARCÍA, 2005; 1981apud DOMENACH, J.M, 2005);
- “Intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro (s) ou de grupo (s) e também contra si mesmo, abrangendo desde suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos, homicídios e até a violência no trânsito, além das diversas formas de agressão sexual e todas as formas de violência verbal, simbólica e institucional” (ABRAMOVAY ; AVANCINI, 2008b);
- “relação social de excesso de poder que impede o reconhecimento do outro mediante o uso da força ou da coerção, provocando algum tipo de dano” (VICENTE, 2008);
- “O comportamento aprendido nos processos sociais entre pessoas, instituições e sociedades” (Maria Teresa Maldonado, 1998).

Diante disto, Nogueira (2005) destaca que ao pensar sobre este fenômeno é preciso lembrar que sua compreensão acompanha as mudanças através dos tempos e dos lugares. Suas fronteiras no tempo e no espaço, segundo a autora, se tornam maleáveis, frágeis e difíceis de serem definidas.

Podemos observar que o significado do termo não é consensual. O que é violência, segundo Abramovay & Avancini (2008b), vai variar em função do estabelecimento escolar, do status de quem fala, da idade e provavelmente do sexo. Sposito (2008) diz que a noção de violência encerra níveis diversos de significação, pois os limites entre o reconhecimento ou não do ato como violento são definidos pelos atores em condições históricas e culturais diversas. Ela destaca que um dos aspectos sobre o tema a serem investigados refere-se ao modo como no âmbito da instituição escolar são construídas as definições que designam as condutas violentas ou indisciplinadas. Como veremos no capítulo 4 para elaborar uma definição de violência os atores escolares recorrem aquilo que vivenciam, sentem e percebem como violento cotidianamente no interior da escola. E estas definições também dependem do lugar ocupado por cada ator no espaço escolar.

Debarbieux & Blaya (1991 apud PASSERON, 2002) argumentam que nas situações de pesquisa qualquer tentativa de confinar os conceitos aos limites estritos de uma definição imediatamente os reduziria a “pálidos resíduos acadêmicos”, concentrados ineficazes de associações verbais, desprovidos de indexação ou de vigor. Para ele, seria um erro fundamental, idealista e anti-histórico acreditar que definir a violência ou qualquer outra palavra consistiria em aproximar-se o mais possível de um conceito absoluto de violência, de uma “idéia” de violência que permitiria um encaixe preciso entre a palavra e a coisa. Segundo Debarbieux & Blaya (2002), deveríamos estar multiplicando pontos de vista (indicadores) que nos ajudem a encontrar o que é real num conceito que é ineficaz devido à sua generalidade.

Assim como Sposito (2008), os autores argumentam que o fato de atos sociais heterogêneos serem agrupados sob o termo genérico “violência” pelos protagonistas escolares é, em si, algo que deve ser levado em conta, pois consiste em um dos pontos de vista possíveis. Esta extrapolação da palavra violência poderia ser vista como imprópria e absurda, ou até mesmo perigosa. No entanto, tal atitude estaria negligenciando, numa postura aristocrática e desdenhosa, o que os alunos e seus professores estão tentando comunicar (DERBABIEUX ; BLAYA, 2002).

É realmente difícil exprimir o termo violência, caso se queira considerar uma única categoria explicativa. Neste trabalho não estarei utilizando nenhuma definição do termo violência pronta. Estarei, conforme veremos no capítulo 4, considerando as definições conceituais elaboradas pelos atores escolares presentes na escola em que realizei o trabalho de campo. Foram os atores escolares que me deram a definição da noção de violência a partir daquilo que vivenciam, sentem e observam do interior de sua escola. E isto exemplifica a construção de conceitos como uma questão cultural.

Diante desta dissensão conceitual sobre o termo violência em sua relação com o termo escola, por vezes em minha atuação docente classificava comportamentos discentes ora como violentos, ora como indisciplinados. O que estava em jogo em minha classificação era a consideração do termo força, a idéia de provocar dano, especificamente bater (agredir fisicamente), ou causar prejuízo material ao outro. Neste caso, o sentimento de indignação ou perplexidade em mim seria maior diante destes atos, interferindo de forma mais consistente sobre a minha avaliação moral.

Além da dificuldade em definir o fenômeno, surge uma outra questão: suas múltiplas dimensões. Quais os atos, segundo a literatura sobre o tema, que representam o fenômeno?

2.2 As diferentes modalidades ou dimensões do fenômeno

Os estudos sobre o fenômeno violência escolar relatam diferentes modalidades ou dimensões deste fato. As variadas representações do fenômeno têm como base analítica as relações dos alunos com seus pares e dos alunos com os outros membros do espaço escolar.

Como já foi mencionado, no caso brasileiro, nos anos 80, os estudos sobre violência escolar apresentavam como principais dimensões as depredações, pichações contra o patrimônio, furtos e invasões em períodos ociosos. Já nos anos 90, é possível identificar, além dos atos de vandalismo, as práticas de agressão interpessoais, sobretudo entre o público estudantil, agressões verbais e as ameaças.

Nesta seção procurei descrever as modalidades representativas da violência escolar seguindo as classificações de autores como Miriam Abramovay & Marta Franco Avancini (2008a) e Flávia Schilling (2008). Segundo Schilling, existem diferentes formas de violência que se expressam de forma distinta entre atores diversos: violência física, violência psicológica e violência simbólica ou institucional.

2.2.1 Violência Física

Entre os fatos representativos deste tipo de violência que atingem a integridade física ou patrimonial, causando dano, podemos citar: os roubos, os furtos, as depredações, as agressões físicas entre alunos ou entre estes e os outros membros da escola, principalmente os professores, o uso de drogas e a sua venda no interior da escola e a violência sexual.

2.2.2 Violência Psicológica

Este tipo de violência pode se realizar através de insultos e da ridicularização. Podemos citar os seguintes fatos: o comportamento *bullying* ou o assédio entre os pares, os atos de intimidação, as agressões verbais, a indisciplina e as incivildades.

Sobre o *bullying* escolar é possível dizer que - também denominado de violência moral ou de assédio entre os pares - em geral representaria situações de maus-tratos, de opressão, de humilhação, além da frequência de insultos, de apelidos cruéis e de gozações que acontecem entre jovens e crianças. As vítimas normalmente recebem apelidos, são ofendidos, humilhados, discriminados, excluídos, perseguidos, agredidos e podem ter seus pertences roubados ou quebrados (NOGUEIRA, 2005).

No Brasil não há uma palavra consensual para designar o problema. O termo violência moral seria uma adaptação do francês assédio moral. Segundo Nogueira (2005), este tipo de violência escolar é tão antigo quanto prejudicial, podendo levar muitos estudantes à exclusão. Segundo o autor, estudos vêm sendo realizados nos mais diversos países, confirmando a existência desta modalidade de violência escolar em todos os centros escolares. De acordo com o autor, no Brasil esse tipo de violência escolar ainda é pouco estudado, motivo pelo qual não teríamos indicadores que nos forneçam uma visão global para que se possa comparar com os demais países. Este tipo de violência escolar aconteceria entre jovens e crianças de todas as classes sociais e não se restringiria a nenhum tipo determinado de escola. Nogueira adverte que se deve ter cuidado ao rotular um comportamento como *bullying*, chamando a atenção para a necessidade de avaliar a intensidade e o significado das atitudes.

Já as incivildades se caracterizam pelas microviolências, humilhações, as delinqüências, a agressividade, a insensibilidade em relação aos direitos do outro e à falta de respeito. Estas não se pautam pelo uso da força física, mas podem minar a auto-estima. As incivildades consistem em atos e comportamentos considerados sem gravidade. São atos que rompem as regras elementares da vida escolar (ABRAMOVAY ; AVANCINI, 2008a). Raramente estes atos expressados são penalizados, sendo tratados como delitos secundários ou comportamentos naturais, típicos de determinadas fases ou idade, segundo Abramovay & Avancini (2008a). Charlot (2002) acrescenta à lista já elencada de atos representativos desta modalidade de violência escolar as seguintes atitudes: as pequenas grosserias, as piadas de mau gosto, recusa a fazer o trabalho e indiferença ostensiva com o ensino.

Para Abramovay & Avancini (2008a) um dos efeitos da proliferação e da repetição dos atos de incivildades é a instauração de um sentimento de abandono do espaço público e de impunidade. Sua proliferação também pode ser a porta de entrada para violências mais duras, segundo a autora. Sobre este conceito, Debarbieux & Blaya (2002) esclarece que a noção de incivildade que ocorre nas escolas não deve ser pensada em termos de uma confrontação entre o “bárbaro” e o “civilizado”, pois neste caso a incivildade não se refere à falta de civilização, e tampouco à falta de educação. A incivildade é interativa, segundo ele, e pode acontecer tanto da parte de adultos quanto de crianças e adolescentes.

2.2.3 Violência Simbólica ou Institucional

Este tipo de violência escolar se mostraria, segundo Abramovay & Avancini (2008a), nas relações de poder situadas no espaço escolar. Alguns estudiosos referem-se a esta situação

de violência quando há a imposição, através da prática pedagógica, de uma cultura escolar diferente do capital cultural dos alunos; neste caso, a escola não dialogaria com a cultura dos alunos que estão adentrando o espaço escolar, submetendo-os à situação de violência simbólica. Tal maneira de interpretar é tributária, fundamentalmente, da matriz teórica proposta e desenvolvida por Pierre Bourdieu em suas pesquisas sobre o sistema escolar francês. Um exemplo seria a linguagem utilizada pela escola e aquela utilizada pelos grupos menos favorecidos socialmente.

2.3 Fatores explicativos da produção do fenômeno violência escolar

Antes de discursar sobre os fatores que segundo a literatura sobre o tema explicariam a produção do fenômeno violência escolar, preciso destacar as idéias presentes em meu pressuposto quando resolvi estudar tal questão. Tais idéias relacionam-se com um dos fatores explicativos do fenômeno violência escolar de acordo com alguns estudos como veremos adiante.

2.3.1 Pressuposto desta pesquisa

A pesquisa que resultou nesta dissertação teve, inicialmente, como pressuposto a crença de que as condições socioeconômicas, assim como a localização espacial em que os alunos se encontravam, poderiam estar agindo na produção do fenômeno violência escolar. Eu supunha inicialmente que tais fatores poderiam estar produzindo um tipo de sociabilidade ressentida, revoltada ou reprodutora das condições sociais em que se encontravam certos estudantes. Alunos pobres deveriam estar agindo indisciplinadamente ou violentamente pelo sentimento de revolta ou de ressentimento por viver sob determinadas condições sociais menos favorecidas socialmente. Por outro lado, achava que se esses estudantes fossem oriundos de lugares segregados, como favelas ou periferia, isto poderia agir sobre o seu comportamento social, conseqüentemente sobre sua sociabilidade. Mas também achava que, independente disto tudo, deveria haver margem para a agência humana. Em oposição ao determinismo, eles poderiam avaliar e fazer escolhas conscientes.

De certa forma, considerava a pobreza condição favorável ao desenvolvimento de atitudes violentas no interior da escola, assim como a segregação espacial. Esclareço que considerava que a falta de oportunidade social agia sobre os comportamentos violentos no

interior da escola. Numa atitude behaviorista, seu comportamento estaria condicionado pelo meio; o meio poderia ser o culpado pela ocorrência de tais atos no espaço escolar.

No decorrer da produção deste trabalho a leitura feita sobre as análises dos discursos relacionados à representação da pobreza, assim como a questão da territorialidade, feitos por Lícia Valladares e Alba Zaluar me levaram a repensar o problema apresentado pelo meu pressuposto. Meu pressuposto inicial estava sendo orientado por uma representação da pobreza. Eu achava que as condutas violentas ou indisciplinadas poderiam ser explicadas pelo baixo nível de oportunidades sociais. Neste caso, a formação deste tipo de comportamento era vista de forma mecânica e externa à escola. As condições sociais dos alunos responderiam pela produção do fenômeno. Tomei, neste caso, a categoria pobre como fator explicativo da produção do fenômeno violência escolar com base no binômio causal pobreza x violência.

De certa forma, havia uma aposta de que pobreza e violência no interior da escola pública estariam associadas. Às vezes esta idéia se fortalecia porque a composição do sistema público de ensino estadual é representada por uma grande quantidade de indivíduos que compõem o grupo menos favorecido socioeconomicamente e por moradores de territórios segregados como as favelas do Estado do Rio de Janeiro.

Licia Valladares (1991) tenta recuperar a construção das imagens e representações que a pobreza urbana e seus sujeitos suscitaram no Brasil ao longo dos anos, assim como as noções que exprimiam, orientada pela categoria trabalho. Uma das noções refere-se ao termo “classes perigosas”. Tal idéia, segundo a autora, teria se sedimentado a partir das revoltas empreendidas pela população no final do século XIX contra a reforma urbanística de Pereira Passos e as campanhas sanitárias de Oswaldo Cruz. Esta reação foi provocada em contraposição à dinâmica social que estava sendo estabelecida pelas intervenções públicas.

No que se refere à questão da territorialidade, Valladares (2005) diz que nas décadas de 1950 e 1960, as favelas como uma nova configuração espacial representativa do território da pobreza, assim como foram os cortiços, vão se tornar um problema social. Sendo assim, segundo a autora, enquanto território da pobreza a favela passou a simbolizar o território dos problemas sociais. E neste caso, a imagem da favela como um enclave reafirmava a pobreza engendrando a pobreza, e a pobreza engendrando problemas.

Valladares (2005) destaca que a leitura que a literatura sobre a favela faz sobre este espaço deixa antever certo número de características básicas atribuídas a ela que corresponderiam a pressupostos não discutidos, entretanto considerados como verdadeiros “dogmas”. Um deles é a idéia de que a favela é o *locus* da pobreza, o lugar dos pobres. E, sendo o lugar dos pobres, condicionaria o comportamento de seus habitantes. Valladares

(1999 apud ZALUAR, 2005) argumenta que os pobres figuram na literatura acadêmica, ao mesmo tempo como protagonistas da violência e suas vítimas mais frequentes. Sendo assim, segundo a autora, muitos trabalhos importantes procuram analisar o papel da pobreza e das desigualdades sociais e sua contribuição para o aumento da violência em suas diferentes formas.

A antropóloga Alba Zaluar (1985) tenta compreender a interpretação que certos autores fazem do significado da pobreza e o lugar político dos trabalhadores pobres. A autora avalia como as chamadas camadas populares, classes populares urbanas, “pobres” urbanos, população de baixa renda ou simplesmente povão têm sido tratados por autores de diferentes tendências. A autora aponta a representação equivocada da pobreza e de seus sujeitos por alguns estudiosos. Algumas das caracterizações das populações faveladas apontadas são o seu parasitismo econômico e apatia política. Segundo ela, certos autores analisam a cultura e as práticas políticas destas categorias sem considerar a natureza dos padrões de interação na sociedade brasileira, cujo comportamento personalista e individualista deve ser entendido como o resultado do processo histórico brasileiro. Zaluar (1985) afirma que existiria certa recusa em pensar a atual situação dos pobres urbanos excluídos, marginalizados e estigmatizados como um momento nas relações entre as classes. As classes subalternas não seriam puramente receptivas, passivas e condicionadas do exterior. São realidades dinâmicas que contam com bom senso fundado na observação direta da realidade que torna possível o desenvolvimento de uma consciência de si autônoma. Zaluar (1985) chama a atenção para uma questão metodológica na produção da pesquisa social:

“...pesquisar os sistemas simbólicos dos agentes implica atividade de análise interpretativa. Porém a atividade de pesquisa não é só interpretativa. Ela é crítica e explicativa também.” (ZALUAR, 1985, p. 57-58)

Valladares (2005), igualmente, critica a representação feita da pobreza que não considera a dinâmica das relações sociais como resultado deste mesmo processo histórico brasileiro referido por Zaluar (1985). Segundo Madeira (2008), há nos estudos sobre violência escolar uma persistência em associar pobreza e violência, acentuando o processo de estigmatização e discriminação de jovens pobres.

Particularmente sobre minha atuação enquanto docente no interior de uma escola meus sentimentos me confundiam ou me impediam de entender o sentido de alguns atos praticados pelos alunos. Cláudia Milito e Hélio Silva (1995) ao tentar compreender o cotidiano dos meninos de rua do Rio de Janeiro referem-se à carga emocional que envolve o trabalho dos educadores de rua. Isto possibilita o surgimento de diversos pressupostos sobre os meninos de

rua, transformando opiniões e experiências em certezas e convicções. Como a idéia sobre se existe uma opção pela rua ou não.

Os autores destacam que muitas vezes o educador de rua não percebe que são os diferentes atores que entram em jogo na relação com o menino de rua (policiais, gringos, transeuntes, residentes, seguranças, comerciantes, famílias que os evitam, reprimem, espancam ou exterminam) que tensionam o processo educacional e não o próprio menino de rua.

Estas considerações sobre os pobres, tidos como violentos ou perigosos, por exemplo, levam também a um processo de restrição das interações sociais. Sobre isto Teresa Pires do Rio Caldeira (2000) verifica que a fala do crime e o medo - que têm como agentes representativos os pobres, por exemplo - organizam estratégias cotidianas de proteção e reação que tolgem os movimentos das pessoas e restringem seu universo de interações. Como marca deste processo o elemento “muro” organiza uma nova ordem social com base na segregação, separação, exclusão e distinção social. Um exemplo disso é o que ela chama de enclaves fortificados, como a construção dos condomínios fechados.

A idéia proposta pelo meu pressuposto inicialmente cedeu lugar, então, para a observação da escola enquanto um sistema simbólico, cuja ação de seus atores está carregada de sentido intrínseco à dinâmica de suas atividades que têm como base o campo de relações entre os seus diferentes atores. Passei a olhar o meu campo de pesquisa como um campo de relações e pensar nos momentos de força no interior da instituição educacional, a fim de compreender o sentido da produção do fenômeno violência escolar.

É possível dizer que os diferentes discursos sobre a pobreza falham na medida em que não reconhecem que os indivíduos categorizados como “pobres” são constituídos nas diversas relações sociais e que vivem, participam, agem e definem suas posições a partir do que vivenciam em suas relações sociais estabelecidas em determinado contexto histórico e social.

2.3.2 Os Fatores

A literatura sobre violência escolar destaca diferentes fatores que explicariam a produção deste fenômeno. Considerei nesta seção a seguinte classificação dos fatores a partir de um conjunto de variáveis, conforme proposto por Abramovay & Rua (2003): o institucional (a escola e as famílias), o social (origem socioespacial, status socioeconômico, por exemplo) e o comportamental (informações recebidas, sociabilidade, atitudes e opiniões, por exemplo).

- **Fatores institucionais:** Nesta dimensão ganha destaque nos diversos estudos a variável escola com sua organização, seu clima escolar, assim como seus recursos, identidade, finalidade, proposta pedagógica e atuação docente.

Martha Patrícia Prieto García (2005) diz que ao entrar na escola secundária (no caso brasileiro isto corresponde ao ensino médio) os alunos enfrentariam uma série de códigos institucionais aos quais deverá integrar-se. Diante da organização escolar - com suas regras e normas - existiria, segundo Áurea Maria Guimarães (1996), uma resistência às imposições do “dever-ser” para garantir o “querer-viver” por parte dos alunos.

Segundo Abramovay & Avancini (2008a), o clima escolar influenciaria o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem, podendo ou não criar sistemas de cooperação, situações de identidade ou desencanto com as escolas, desrespeito e descaso em relação ao outro. Sobre este conceito, Catherine Blaya et al (2006) diz que é difícil defini-lo. Segundo ela, para alguns autores o conceito refere-se à qualidade geral da escola que emerge das relações interpessoais percebidas e experimentadas pelos membros da comunidade educativa. Abramovay (2005) acrescenta que a origem dos conflitos estaria na lógica de funcionamento de certos estabelecimentos escolares.

De acordo com Charlot (2002) a principal questão que explicaria a tensão seria a articulação entre a escola e a sociedade. Neste caso, os jovens depositariam sua vida futura na escola desejando uma boa profissão, um bom trabalho, êxito na escola e ascensão social. Entretanto, a representação da escola como via de inserção profissional e social teria apagado a ideia da instituição como um lugar de sentido e de prazer. Neste caso, ganha destaque a ideia pejorativa ou desvalorizada do conceito de trabalho, aqui referindo-se ao trabalho pedagógico como desprovido de prazer.

Segundo Sposito (2008), no Brasil, grande parte do significado simbólico atribuído à escolarização esteve ligada às possibilidades efetivas ou apenas imaginadas de mobilidade social. Porém, as atuais possibilidades de ascensão social oferecidas pelo sistema de ensino público seriam evidentemente mais reduzidas e, por isso, como consequência, condutas violentas seriam geradas no interior da escola. Isto expressaria uma atitude de ressentimento social. Neste particular, Schilling (2008) argumenta que é preciso pensar na situação das escolas no contexto da “quebra de promessas”. Esta “quebra de promessas”, segundo ela, dizia que se os alunos aceitassem jogar as regras do jogo encontrariam um lugar ao sol: emprego e vida digna.

Para Abramovay & Avancini (2008b) a escola não corresponderia mais às expectativas de abrir possibilidade de futuro para os jovens. A escola teria deixado de ser

também um lugar seguro de integração social, de socialização e um espaço de resguardo, tornando-se cenário de ocorrências violentas.

Julio Groppa Aquino (1998) refere-se a um “quantum” de violência “produtiva” embutido na ação pedagógica. Isto se refere à violência simbólica, já expressada, e que provocaria indisciplina e confronto entre os atores escolares. Entretanto, pesquisadores chamam a atenção para o fato de que não se deve confundir a socialização necessária do viver em grupo com o esmagamento e o silenciamento daqueles que deveriam estar sendo formados para se tornarem sujeitos com capacidade de argumentação na defesa de seus pontos de vista e interesse. (ZALUAR ; LEAL, 2001)

A compreensão das relações entre a escola e as práticas da violência passam pela reconstrução da complexidade das relações sociais que estão presentes no espaço social da escola. Neste caso, a ênfase se dará na relação da escola com as particularidades culturais dos grupos que compõem o espaço social local, marcada por uma relação simbólica do saber escolar, uma relação de poder que impõe um conjunto de valores. Por isso, a violência escolar nasce de uma lógica da exclusão que consiste em um discurso da recusa, da palavra emparedada (VICENTE, 2008). Somando-se a isto, haveria um “quantum” também, segundo Aquino (1998), no que se refere à violência posta na relação professor-aluno, explicada pelo conceito de autoridade - exercício de poder outorgado ao professor.

Para Pescador & Dominguez (2001) pode-se atribuir à violência escolar contra os alunos a sobrecarga de trabalhos e exames. Como consequência há um alto grau de fracasso escolar, conduzindo muitos estudantes à exclusão escolar e social.

Referindo-se aos trabalhos e exames que devem ser feitos pelos alunos, Abramovay & Avancini (2008b) relatam que ocorrem desavenças por causa de notas. Segundo as autoras, o nível de exigência e as falhas disciplinares são alguns dos motivos que levam alunos a ameaçar professores. Candau (apud PERALVA, 1999) refere-se a este contexto como um campo de conflitos particularmente sensível – a avaliação dos resultados escolares e as notas.

Segundo Sposito (2008), a ausência de um dispositivo institucional democrático no interior de algumas escolas públicas seria um fator que intensificaria as práticas violentas. Neste sentido, Abramovay (2005) acrescenta que: “a escola é crucial para o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica, da busca pela emancipação, assim como na formação da identidade”.

Vera Candau (1999) resume toda esta situação da escola como uma crise de identidade: a escola tem que formar para a vida e para o mercado de trabalho, possibilitando ascensão social. Aliado a isto existe a dificuldade de construir um modelo de comportamento.

E mais: as más condições físicas dos prédios escolares e a falta de funcionários e professores ocasionam a possibilidade de espaços ociosos. Tais espaços passam a ser ocupados desordenadamente, ficando expostos à depredação e à violência.

Abramovay (2005) refere-se às condições de infra-estrutura, manutenção e organização da escola como um fator que exerce influência sobre a dinâmica da vida escolar. Assim, segundo ela, locais que apresentam sinais de abandono e decadência seriam mais propícios para o surgimento de comportamentos violentos.

- **Fatores sociais:** Nesta dimensão ganha destaque a relação entre escola e sociedade ou bairro na produção do fenômeno violência escolar. Charlot (2002) cita como fonte de tensão que geraria os atos de violência escolar o estado da sociedade e do bairro. Segundo ele, quando o bairro é presa da violência seria maior a probabilidade da escola ser atingida por essa violência.

Sposito (2008) destaca que nos estudos que tentam investigar o fenômeno ao se recorrer ao conjunto de determinações sociais o que aparece são as relações entre pobreza e violência. A pobreza seria responsável pela violência social e conseqüentemente sobre os atos de violência que atingem a instituição escolar.

Em contrapartida, a autora argumenta que alguns estudos indicam que não são as regiões mais miseráveis do país aquelas que condensam maior índice de violência. Neste sentido, um fator mais relevante seria a extrema desigualdade social aliada à distribuição desigual da renda em nosso país, quando indivíduos em condições diferentes convivendo no mesmo espaço social.

- **Fatores comportamentais:** nesta dimensão consideram-se aspectos intersubjetivos que interferem na produção da violência escolar.

Chrispino (2007) cita como um dos fatores a diferenciação de interesses, de desejos e de aspirações no universo escolar entre alunos e professores. Ele expressa também a dificuldade de comunicação, de assertividade e de condições para o estabelecimento de diálogo. Para ele a massificação da educação teria garantido o acesso dos alunos à escola, mas teria exposto um contingente de estudantes cujo perfil não estava preparado para absorver diferentes culturas e hábitos. Neste caso, a escola teria permanecido a mesma, acostumada a lidar com um padrão de aluno a quem a escola apresentava as regras e solicitava o seu enquadramento automático. Segundo ele, esta diversidade de alunos possibilitou maior conflito e diferença de opinião.

Rafael Mesa Sánchez (2002) destaca o fato de que alguns estudos consideram a ação dos meios de comunicação como um fator explicativo da produção da violência escolar. Estes

estudos consideram os meios de comunicação como os principais agentes de socialização na atualidade, influenciando através do seu conteúdo - de agressividade e violência - os comportamentos de crianças e adolescentes. Diante dos modelos que os meios de comunicação oferecem, a família e a escola teriam perdido a capacidade para transmitir eficazmente valores culturais.

Segundo estes estudos, os meios de comunicação cobrem um déficit de socialização, principalmente a televisão. São eles que têm contado contos, transmitido as tradições e ensinado os valores morais. Em contrapartida, seus modelos e estereótipos exaltariam valores contrários à convivência como: competitividade, agressividade, poder etc. As crianças e adolescentes expostos a tais modelos ainda não teriam desenvolvido um espírito crítico para afrontar estes conteúdos. O autor vai afirmar a importância, neste caso, da atuação da escola frente a esta situação ensinando os alunos a analisar as imagens e refletir sobre elas.

García & Madriaza (2005) dizem que um fator que poderia desencadear conflitos escolares seria a idéia de reconhecimento social. Haveria um desejo nos jovens de serem reconhecidos pelo grupo no interior da escola. Neste caso, os alunos utilizariam a violência para serem reconhecidos pelos outros.

Quando “amadurecem”, diz o autor, eles deixam de ser violentos, pois haveria uma diminuição da necessidade de reconhecimento (menor necessidade de responder a uma imagem). Neste sentido, ocorreria a constituição de um projeto para o futuro. Isto faria com que eles encontrassem outras vias para a resolução de conflitos, aceitando perder o valor da imagem diante do outro.

Para García (2005) elementos do entorno cumpririam um papel estruturante das atitudes violentas como a exposição ao uso de álcool e de drogas.

Além dos fatores que explicariam a produção do fenômeno violência escolar, muitos estudos têm tentado identificar questões ligadas à construção da idéia de vitimização para poder entender quais seriam as principais vítimas deste problema.

2.4 Atores escolares e os ambientes no interior da escola

Na produção do fenômeno violência escolar todos os atores podem envolver-se nas diferentes ocorrências. Neste caso, ganham destaque os apontamentos sobre vitimização analisados pelos diversos estudos. Segundo Charlot (2002), a representação dominante considera os jovens (os alunos) como os principais personagens responsáveis pela produção do fenômeno. Entretanto, o autor critica tal concepção que considera os jovens como os

principais autores (não os únicos) das violências escolares, esclarecendo que eles são também as principais vítimas dessa violência.

O autor salienta que os rapazes não são os únicos atores envolvidos nos casos, pois a violência das moças tem aumentado atualmente. Porém, para María José Díaz-Aguado (2005) são os meninos que apresentam maior risco de violência e de intolerância se comparado com as meninas nos estudos.

Nas primeiras pesquisas realizadas pela UNESCO com jovens de Brasília, Sposito (2001) apontou que os meninos estavam mais envolvidos que as meninas em situações de agressões físicas, discussões e ameaças ou intimidações no interior da escola. Zabalza (2002) argumentou, nesta direção, que a violência escolar contém outros atributos que não se resolvem com sua redução a questões de gênero. Segundo ele, os abusos e os danos, tanto físicos quanto verbais, se distribuem por igual entre ambos os sexos. Sendo assim, o autor critica os estudos que relacionam a violência escolar ao poder do gênero, a construção da masculinidade.

Enquetes empíricas têm mostrado que muitos alunos consideram os professores como o personagem ativo na produção destes atos violentos, se auto-isentando desta atuação (Díaz-Aguado, 2005). Em relação aos professores, Pescador & Domínguez (2001) destacam que a situação de pressão, conflitividade e tensão em que vivem no espaço escolar leva a um estado de mal-estar e de estresse laboral.

García diz que os alunos tendem a julgar os professores a partir dos indícios tomados de sua aparência pessoal, tipo físico, roupa, idade, sexo, raça e linguagem (1985 apud DELAMONT, 2005). Tratando-se de professores novatos, sofrerão com maior frequência determinados atos violentos por parte de seus alunos.

Aquino (1998) diz que diante do estado de resignação, de desconforto e de desincumbência, os alunos podem ser encaminhados pelos professores para a coordenação, para a direção, para os pais ou responsáveis, para o psicólogo ou para a polícia. Outra opção, segundo o autor, refere-se ao expurgo ou a exclusão velada sob a forma de “transferências” ou mesmo de “convite à auto-retirada”.

Podem surgir outros personagens estranhos ao espaço escolar envolvidos na produção deste fenômeno. Sobre isto Charlot (2002) cita a atuação de bandos de jovens que adentram o espaço escolar para acertar contas de disputas nascidas no bairro ou para tratar de alguma “injustiça” sofrida por algum aluno da parte de um membro do pessoal da instituição escolar.

Um personagem interessante destacado por Díaz-Aguado (2005) que protegeria contra a violência entre os pares é o amigo. A possibilidade de ter amigos, para ele, protegeria contra a vitimização.

Abramovay & Rua (2003) criticam a aplicação das regras no interior da escola, pois segundo as autoras, tais regras que organizam o cotidiano escolar para moldar o comportamento dos alunos aplicar-se-iam diferentemente para diretores, professores e demais funcionários, pois estes não sofreriam as mesmas restrições.

Quanto aos ambientes no interior da escola propícios à ocorrência de atos violentos, Zabalza (2002) destaca que o banheiro e a área de recreação são alguns dos lugares possíveis para o aparecimento de condutas violentas. Sobre estas considerações, García (2005) destaca que a sala de aula é o espaço onde os alunos aprendem a negociar com os mestres e com seus pares para manter a comunicação. Diante disto, a sala de aula pode se tornar um lugar propício à ocorrência de tais condutas.

Zabalza (2002) menciona em seu estudo o conceito de “zonas de ninguém” no interior da escola. Tal conceito refere-se aos lugares que os alunos evitam pelo risco de serem violentados neles.

2.5 Ações propostas para o enfrentamento do fenômeno violência escolar

Diante dos inúmeros fatos relacionados ao fenômeno violência escolar são propostas medidas que objetivam atenuar a situação e resolvê-lo no interior do espaço escolar. Sobre tais medidas Schilling diz que:

“Há violência diversas implicando atores diversos, acontecendo sob formas diferentes a exigir respostas diferentes. Há vítimas em todos estes casos.” (SCHILLING, 2008, p.3)

Chripino (2007) destaca a importância da mediação do conflito, em contraposição à sua banalização. Há nestes casos a necessidade de reconhecer a existência dos conflitos e tentar trabalhar as relações construídas no espaço escolar. Para o pesquisador, é inevitável o ofício da mediação. Esta pode induzir a reorientação das relações sociais para formas mais maduras, espontâneas e livres para resolver as diferenças pessoais e grupais.

Nos estudos sobre o tratamento dado aos fatos que configuram o fenômeno é possível destacar a formulação de projetos que dão destaque aos termos “cultura da paz” e “uso do diálogo”. A idéia de uma “cultura de paz” tende a trabalhar determinados valores sociais que orientariam condutas no espaço escolar.

Segundo Patrícia Krieger Grossi & Beatriz Gerhenson Aguinisky (2006), iniciativas de prevenção da violência através da educação para a paz têm contribuído para a melhoria das relações entre alunos e professores. As autoras destacam as ações do projeto “Vivendo valores na educação”, realizado em oito escolas do município de Porto Alegre. Tal iniciativa tinha como proposta trabalhar na escola valores como cooperação, liberdade, paz, respeito, responsabilidade etc. Estes valores seriam considerados essenciais à vida democrática. Entretanto, destacam as autoras, as pesquisas têm apontado que não basta apenas introduzir disciplinas de educação para a paz nas escolas se as atitudes e os relacionamentos nelas não forem alterados. Há a necessidade de um trabalho dialógico. Grossi & Aguinisky (2006) argumentam que a educação para a paz deve realizar-se em sintonia com políticas sociais estruturais que atendam à demanda da família do aluno. Esclarecem que todo este trabalho para uma “cultura da paz” não significaria o fim dos conflitos, pois estes sempre existirão, porém trata-se de resolvê-los de forma não-violenta. Maldonado (1998) cita também como modo eficaz para prevenir a violência na escola concentrar esforços na ampliação de recursos de comunicação, visando à construção da paz.

Mais do que a construção de uma “cultura da paz”, destaca-se nos diferentes estudos o diálogo como um instrumento possível que mudaria as relações construídas no espaço escolar à medida que incidiria decisivamente sobre o modelo das atividades pedagógicas e do projeto político pedagógico.

Zaluar (2008) refere-se ao diálogo e a negociação como estratégias para contornar o modelo aceito da autoridade/submissão em que os esquemas repressivos mantêm a ordem escolar. Para ela, apostar no diálogo significa adotar o modelo da mediação em que a palavra aberta vem a ser o meio para se falar do que sente e do que incomoda, permitindo a cada um colocar-se no lugar do outro.

Vicente (2008) aponta que a possibilidade do discurso ou do uso da palavra é oprimida; neste caso, refere-se o autor a expressão “palavra emparedada”; contra esta situação impõe-se restaurar a mediação da linguagem e a autoridade legítima do professor. Torna-se necessário, segundo ele, desenvolver a possibilidade da fala, expandindo o saber escrever e dando condições para a sua publicação.

Díaz-Aguado (2005) destaca que é necessário adaptar a escola às exigências da sociedade atual e as características da adolescência. Completando tal argumento, Madeira (2008) diz que os jovens têm anseios de manifestar na escola a sua marca de viver próprio de sua fase de idade que não podem ser ignorados. Sendo assim, pensa a autora que a idéia é investir em atividades artísticas, culturais e esportivas. Destaca também a necessidade da

escola possuir uma identidade para que os jovens possam sentir orgulho de fazer parte dela. Tal sentimento aumenta, segundo ela, quando a escola convida os alunos a participarem da resolução de problemas através de grêmios e projetos interdisciplinares. Idéia que se soma a isto é a referência que Díaz-Aguado (2005) faz sobre a possibilidade da escola atribuir um papel mais ativo ao aluno em sua própria educação para que este possa desenvolver seus próprios projetos escolares.

Particularmente no caso do Brasil, Gonçalves & Sposito (2002) falam que as políticas públicas de resolução da violência em meio escolar têm se originado na esfera estadual e municipal que demandam estudos sistemáticos para avaliar sua eficácia e proporcionar elementos para a formulação de novas orientações. Segundo os autores, no nível federal a iniciativa de induzir políticas de redução da violência escolar não partiu do Ministério da Educação – MEC, mas do Ministério da Justiça. Isto talvez se explique pelo fato de que houve um aumento dos índices de violência envolvendo jovens com o crime organizado e homicídios, quer como vítimas, quer como protagonistas (GONÇALVES ; SPOSITO, 2002).

Este ministério teria condicionado uma série de iniciativas que foram desdobradas em nível estadual e municipal. Em junho de 1999, foi criada uma comissão de especialistas encarregada de elaborar diretrizes para enfrentar a violência nas escolas contando com a parceria de alguns institutos de pesquisa e algumas ONGs. Uma das ações desta parceria foi o programa “Paz nas escolas”, desenvolvido a partir do ano 2000 em 14 Estados brasileiros. Este programa em conjunto com o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação teria capacitado professores para implementarem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - no que se refere aos temas transversais a partir dos temas de Ética e Cidadania (GONÇALVES ; SPOSITO, 2002).

Em São Paulo, a situação de violência escolar era entendida inicialmente como expressão do isolamento da unidade escolar em relação aos seus usuários. Iniciativas do poder público (no âmbito estadual) tornou obrigatória a abertura das escolas nos fins de semana para o uso da população em atividades de lazer, cultura e esporte (GONÇALVES ; SPOSITO, 2002).

Na década de 80 uma das medidas das administrações foi a ênfase nas medidas de segurança como rondas escolares, instalações de alarmes etc. Tal ênfase culminou com a colocação de policiais no interior de estabelecimentos considerados de alto risco na grande São Paulo no início dos anos 90 (GONÇALVES ; SPOSITO, 2002). Sobre isto Abramovay & Avancini (2008a) destacam que medidas de força não resolvem o problema da violência no interior da escola. Tampouco resolveria o problema as soluções tecnológicas repressivas

como detectores de metal, circuito interno de Tv e câmeras. Adiciona-se a isto também a presença da polícia, segundo as autoras. O cerne da questão estaria na qualidade das relações interpessoais no interior da escola. Como herança negativa dessas práticas Gonçalves & Sposito (2002) citam que teria se disseminado, sobretudo nos últimos anos da década de 80, a prática de registrar as ocorrências em delegacias policiais ou chamar a polícia para intervir nas escolas. Em Minas Gerais, as medidas de proteção à escola não teriam surgido como iniciativas das secretarias de educação, mas como propostas de setores da Polícia Militar (GONÇALVES ; SPOSITO, 2002). Foi a polícia quem teria implantado o programa “anjos da escola” para protegê-las com vistas à melhoria das condições de ensino e aprendizagem.

Observamos, assim, que certos atos considerados como violentos no interior da escola são criminalizados. Recorrendo-se à polícia acaba-se por transformá-los em questão de segurança, abandonando as questões postas no âmbito educacional e no modo como se estabelecem as relações no interior do espaço escolar. Para Sposito (2008) existe a necessidade de desenvolver uma outra forma de convivência para um presente democrático no interior da escola capaz de sinalizar algum valor positivo para os alunos. Já Schilling (2000) defende a necessidade de enfrentar a questão a partir da perspectiva dos Direitos Humanos e da consolidação de um estado de direito que possa garantir o pleno exercício da cidadania. Acrescenta Schilling (2008) que o instrumento para a transformação da escola em uma escola não-violenta seria o trabalho em conjunto da escola e do bairro, além do incremento da gestão democrática no espaço escolar.

Madeira (2008) destaca que existe um desafio colocado ao professor que se relaciona diretamente à questão da violência escolar: a relação que ele deve estabelecer com grupos de indivíduos de faixa etária e camada social distintas da sua e que apresentariam comportamentos e valores pertencentes a um mundo adulto e juvenil diferentes do seu – um mundo de diferenciação cultural.

É importante repensar, então, a seguinte questão: qual o sentido do sistema público de ensino, especificamente a esfera estadual responsável pela oferta do ensino médio diante da atual realidade social?

3 O COLÉGIO ESTADUAL AGOSTO: “BEM-VINDA A O MANICÓMIO” – UM CONVITE À MINHA ENTRADA NO CAMPO

O cenário escolhido para a investigação do meu objeto de estudo foi o Colégio Estadual Agosto⁸. Tal escolha, como já expressada na introdução deste trabalho, se deu pela proximidade entre esta instituição educacional e a escola em que trabalho, e pela lembrança de uma conversa estabelecida com um amigo que é professor desta instituição de ensino. Este professor se utilizou da expressão “inferno” para se referir ao clima de desordem da sala de aula de uma das turmas para qual iria ministrar aulas.

A escola está localizada no Centro do município de Nilópolis na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, situando-se em uma rua de casas residenciais e um pequeno comércio – *lan house*, lanchonetes, locadoras de vídeos e padaria – freqüentado pelos alunos desta instituição e pela comunidade local. Bem próximo dali encontra-se o centro comercial do município de Nilópolis, assim como os órgãos da administração pública municipal.

O Colégio Estadual Agosto foi fundado em 30 de Abril de 1948, porém com outras denominações. Este nome teria sido dado à escola para homenagear⁹ um professor que teria atuado na 1ª Escola Normal do Rio de Janeiro, situada em Niterói. Antes de receber este nome teve as seguintes denominações¹⁰: de Grupo escolar para Escola Estadual Agosto (1948); de Colégio Estadual de Nilópolis para Ginásio Estadual de Nilópolis (1968); e finalmente, Colégio Estadual Agosto (1978).

A escola oferece à comunidade a educação nos seguintes níveis: o 2º segmento do Ensino Fundamental (do 6º ano ao 9º ano) e o Ensino Médio em duas modalidades (Formação Geral e Cursos técnico-profissionalizantes). Os dois cursos técnicos oferecidos são Administração e Contabilidade para os alunos que estão cursando a partir da 2ª série do Ensino Médio e para aqueles que já concluíram este nível de ensino também.

A oferta de formação geral é bem maior do que a oferta de formação em curso técnico-profissional nas instituições estaduais responsáveis pelo ensino médio, com exceção dos Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs (administrados pela esfera federal) e as escolas técnicas - FAETECs (administradas pela Secretaria de Ciência e Tecnologia).

⁸ Nome fictício dado à escola em que realizei o trabalho de campo. Escolhi este nome simplesmente por ter iniciado o trabalho no mês de Agosto de 2008.

⁹ Informação dada pela diretora geral desta escola.

¹⁰ Informações extraídas do Projeto Político Pedagógico da escola do ano de 2008.

Em determinado momento ouvi alguns alunos dizerem que a procura por vaga nesta escola é grande – e até hoje escuto alguns dos meus alunos falarem que irão solicitar transferência para o Colégio Agosto pela oferta do curso técnico, já que esta modalidade oferece a possibilidade dos jovens se inserirem no mercado de trabalho com uma profissão. Essa é mais uma indicação do embate entre educação e trabalho ao longo da nossa história da educação. Sobre isto Gaudêncio Frigotto (2005) defende – e concordo plenamente com o autor – a superação da dualidade entre a cultura geral e cultura técnica na educação brasileira. O autor se refere às históricas contradições e retrocessos no âmbito da elaboração das políticas públicas para o ensino médio e para a educação profissional no nosso país. Para Frigotto, haveria na educação brasileira um dualismo, visualizado a partir da oferta de um tipo de educação de acordo com os diferentes grupos sociais e a separação entre a formação geral e a educação profissional, mantendo-se diferentes estruturas educacionais. Segundo o educador, seria no ensino médio que se revelaria com maior evidência a contradição fundamental entre capital e trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: “destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?” (FRIGOTTO, 2005, p.31)

Propõe-se como alternativa de ensino o ideário contido na noção de formação de politécnicos e não somente de técnicos especializados, pois a formação politécnica permitiria o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Neste caso, o domínio desses fundamentos permitiria que o trabalhador estivesse em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência (2003, apud SAVIANI, 2005). A formação técnico-profissionalizante adestraria o estudante em direção a uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos desta e menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo. O ideário da politecnia buscaria, assim, romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade. Por esta perspectiva o objetivo profissionalizante não se pautaria, exclusiva e pragmaticamente, pelos interesses do mercado. Tratar-se-ia de incorporar no ensino médio processos de trabalhos reais, possibilitando a assimilação não apenas teórica, mas também prática dos princípios científicos que estão na base da produção moderna. Enfim, o autor defende que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos.

Retornando a descrição da escola, em relação à composição escolar¹¹, o Colégio Estadual Agosto atende atualmente a 2489 alunos divididos em três turnos (manhã, tarde e

¹¹ Dados extraídos do Projeto Político Pedagógico da escola do ano de 2008.

noite), formando 61 turmas no total. Somando-se a isto, a escola conta com: um diretor-geral, três diretores adjuntos, uma secretária, três coordenadores pedagógicos, um orientador educacional, dois auxiliares de biblioteca/sala de leitura, sete auxiliares de secretaria, um agente de pessoal, 37 funcionários de apoio, incluindo funcionários de firma terceirizada e 157 professores, incluindo os efetivos e os contratados.

A arquitetura desta escola pode ser descrita como similar a de outras instituições educacionais do Estado do Rio de Janeiro, apesar de suas particularidades organizacionais e relacionais. Seu prédio divide-se em dois andares. No primeiro andar encontram-se a secretaria escolar, a biblioteca, a sala da direção, o setor de departamento de pessoal, a sala de professores, o laboratório de informática, algumas salas de aula, o refeitório e a área de recreação junto a uma quadra para a prática de esportes. Em uma das laterais do prédio há um espaço para o cultivo de determinadas plantas pelos alunos, cujo objetivo faz parte da elaboração do projeto político pedagógico da escola no ano de 2008. No segundo andar há somente salas de aula.

Especificamente em relação às salas de aula percebemos que são pequenas para comportar determinado número de alunos. Os estudantes se ajustam em mesas e cadeiras aos pares e fixas, organizadas, como pude perceber, sempre em três fileiras: a fileira em frente a mesa do professor, a fileira do meio da sala e a fileira próxima a entrada da sala. Como veremos mais adiante, o comportamento dos alunos nestas fileiras se diferencia.

A escola é coordenada pela Coordenadoria Regional de Educação Metropolitana I, localizada no Centro do município de Nova Iguaçu que é administrada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, órgão responsável pela gestão e organização do Ensino Médio.

Há em determinados pontos deste espaço escolar inspetores sempre a vigiar a entrada e saída dos alunos e de pessoas estranhas ao prédio e, principalmente, as condutas dos discentes nos diferentes ambientes da escola. Tive como “guia” um inspetor que me auxiliava, apresentando-me e conduzindo-me nesses ambientes.

Foi no 2º semestre do ano de 2008 que estabeleci contato com a direção da escola, solicitando autorização para realizar o trabalho de campo. No dia de minha apresentação à escola, quando aguardava para ser atendida pela diretora, escutei a conversa de algumas alunas sobre as atitudes da direção e neste momento uma mãe que aguardava sua filha, aluna desta escola, avaliava a atuação da direção como “boa”. Referia-se ao comportamento de seu outro filho que foi convidado a se retirar da escola há algum tempo porque brigava nesta

instituição escolar. Tomei esta conversa como indício do que poderia estar ocorrendo na escola.

Recebida pela diretora adjunta, apresentei-lhe meu projeto de trabalho, esclarecendo os pontos sobre os quais eu dedicaria minha atenção de pesquisadora. A diretora prontamente aceitou a realização do meu trabalho no interior deste espaço escolar. Referindo-se às turmas, a diretora havia me dito que o comportamento dos alunos havia mudado muito e que não permitia indisciplina na escola. Posteriormente, indicou-me duas turmas para a observação da dinâmica em sala de aula que seriam, segundo a sua avaliação, como já expressado na introdução deste trabalho, “turmas problemas”. No início achei que isto poderia enviesar o meu olhar e os dados da pesquisa. Posteriormente, tomei a declaração como um dado importante para o trabalho. Decidi, então, observar a dinâmica em sala de aula das turmas 2004 e 2005 do ensino médio no turno da manhã, conforme indicado por ela, sempre alternando as minhas observações entre as duas turmas.

A turma 2004 tinha 36 alunos matriculados, enquanto a turma 2005 tinha 37 alunos¹². Entretanto, esta quantidade poderia variar em função da ausência dos alunos por algum motivo (no primeiro dia de observação havia 25 alunos na turma 2005, por exemplo). As atividades no período da manhã ocorriam das 7hs às 12hs20. Havia uma tolerância no horário - de 20 minutos - para aqueles que se atrasavam. O horário do recreio/intervalo para o ensino médio ocorria das 9hs às 9hs20. Por algum motivo, por vezes, as turmas do ensino fundamental se misturavam às turmas do ensino médio. As refeições na escola são feitas pelas merendeiras, mulheres que fazem e organizam a alimentação escolar – a merenda.

Em relação às tecnologias de ensino, disponibilizadas para que o professor possa ministrar suas aulas, somente o quadro-branco era constante nas salas de aula. Aparelhos de televisão e de DVD deveriam ser reservados com antecedência para serem utilizados, já que a escola não dispunha de uma grande quantidade que contemplasse salas de aula individualmente. Existe um bom número de computadores na sala de informática para serem utilizados pelos alunos, quando o professor os leva para este ambiente.

Pelas salas de aula visitadas, assim como pelos corredores, há sempre variados tipos de avisos, especificamente nas salas de aula há aqueles relacionados às regras de conduta do aluno: “Diga não à desordem - Proibido o uso de aparelhos eletrônicos, lancha em sala, pichar paredes e carteiras, jogar lixo sempre nas lixeiras”, dizia um cartaz.

¹² Dados extraídos do documento Quadro Geral de Organização de turmas par ao ano letivo de 2008, fornecido pela secretaria da escola.

Após a semana de prova bimestral ocorre o Conselho de Classe – o COC – uma reunião entre professores, diretores e coordenadores para verificar o rendimento e o comportamento das turmas. É também por bimestre que acontecem as reuniões com os pais dos alunos.

Em minhas visitas à escola permaneci por mais tempo nas salas de aula destas duas turmas, observando a dinâmica do processo ensino-aprendizagem, bem como o desenvolvimento das relações neste ambiente escolar. Outro ambiente em que eu permanecia era na área de recreação para verificar o desenvolvimento das relações dos alunos com seus pares. Os outros ambientes deste espaço escolar foram poucas vezes freqüentados por mim. Dirigia-me a eles somente quando era preciso e permitido.

A primeira observação foi feita na sala da turma 2005. Nas primeiras entradas em sala de aula o inspetor apresentava-me ao professor que no momento iria ministrar a aula. Eu me apresentava à turma, mas guardei em segredo o tema da pesquisa até o dia da aplicação dos questionários para os alunos. Somente o professor sabia o tema. O que me preocupava era se a revelação dos objetivos e das intenções de pesquisa iriam interferir no comportamento dos estudantes. O professor já conhecia anteriormente qual era o objetivo do meu trabalho de pesquisa.

Sempre sentada ao fundo da sala observava e anotava coisas que inicialmente não despertavam a curiosidade de nenhum aluno. Neste primeiro dia em sala, percebi que me mobilizava a incerteza sobre o que poderia encontrar nesta instituição escolar diferente daquela em que atuava como professora. Deparei-me, então, com “risos, cantos, brincadeiras e gozações”, confrontando-se com o desenvolvimento da aula a ser ministrada.

No segundo dia de observação dirigi-me à sala da turma 2004 com o inspetor e foi no momento da recepção de minha entrada que fui cumprimentada pelo professor com a seguinte expressão que deu título a este capítulo: “Bem-Vinda ao manicômio”. Um sorriso tímido cingiu minha facee aquela expressão aguçou-me as idéias: Por que tal classificação dirigida a esta sala de aula? Será que eu iria encontrar ali a mesma situação vivida pelos internos de um manicômio? O que eu iria, então, ver depois desta recepção? Verifiquei que ganhavam a cena com maior intensidade os risos, as brincadeiras, os cantos e a pouca seriedade. Mas não é possível não destacar que a do próprio professor era o anúncio de uma profecia que se cumpriria. A observação negativa, estigmatizada, conduzida pelo profissional que era responsável pela turma me deixou alerta para o que pudesse ali perceber. E na ausência do professor – principalmente nos momentos de troca de um por outro – o que se via era a possibilidade de se expressar e atuar sem a vigilância de ninguém, mas tal ação poderia ser

surpreendida pela atuação do inspetor, reprimindo condutas não condizentes com as normas estabelecidas no interior daquele espaço escolar.

Permaneci nesta escola durante todo o segundo semestre do ano de 2008. Neste tempo observei as relações construídas no interior daquele espaço, assim como apliquei questionário aos alunos, conforme anexo A, e realizei entrevistas com os outros atores escolares, conforme anexos B e C. Foram respondidos 57 questionários pelos alunos das duas turmas mencionadas e foram entrevistados quatro professores que ministravam aulas nestas turmas, um diretor adjunto e um inspetor - atores que sempre estiveram em contato comigo desde o início do trabalho de campo.

Tentei neste capítulo fazer uma descrição sucinta da estrutura física deste espaço escolar. Mas será no próximo capítulo que delinearei o que estaria em jogo – tipo de relações, regras e padrões - na base da constituição do fenômeno da violência escolar. No capítulo 4 tentarei interpretar aquilo que puder verificar na dinâmica das relações em sala de aula para compreender a produção do fenômeno, verificando quais os fatos considerados como violentos pelos diferentes atores escolares e analisando, assim, o seu significado.

4 O COTIDIANO DA VIDA ESCOLAR: “A IMPRESSÃO QUE A ESCOLA DÁ, DE PRISÃO” – OBSERVANDO O FAMILIAR

Neste capítulo falarei especificamente do cotidiano escolar observado através da dinâmica das relações sociais do Colégio Agosto. Este cotidiano refere-se particularmente à análise da sala de aula de duas turmas que estudam no horário da manhã: turmas 2004 e 2005. Também estarei apresentando nas seções seguintes uma análise dos discursos presentes nas entrevistas dos atores escolares responsáveis pela instrução e vigilância dos alunos, assim como dos dados fornecidos pelos questionários aplicados aos estudantes. As informações colhidas fornecem os elementos que estruturam o fenômeno violência escolar no interior desta instituição escolar.

O cotidiano como um termo que expressa um conjunto estruturado de práticas vivenciadas por um grupo, refletindo seus comportamentos, valores e regras, nos revela os diferentes tipos de relações sociais construídas em determinado espaço social. A tentativa de apreender o cotidiano de um grupo social é uma forma de compreender a maneira como eles vivem diariamente e o que está em jogo em suas relações. Teresa Pires do Rio Caldeira (1984) refere-se ao cotidiano da seguinte forma:

(...) o cotidiano é o repetitivo, o que começa, acaba, e recomeça da mesma maneira, é o que não tem profundidade, nem passado, nem futuro [...] O cotidiano é o corriqueiro e o que se vive de modo imediato e fragmentário; nele, os comentários, observações, opiniões que vão sendo elaborados estão inevitavelmente colados às partes, [...]. (CALDEIRA, 1984, p. 118-144)

Diferentemente do cotidiano as entrevistas e questionários foram produzidos em um momento oportuno em que os atores escolares poderiam se desvincular um pouco de suas atividades diárias.

Caldeira (1984, p. 144) destaca que as entrevistas abertas são um momento especial, no qual as pessoas são retiradas do imediatismo do cotidiano vivido e são solicitadas a fazer considerações sobre assuntos dos quais não se falam todos os dias, e com isto, relacioná-los e olhá-los de longe, ou seja, pede-se para que estas pessoas “parem pra pensar”. Segundo a autora, este é um momento em que solicitamos que estas pessoas busquem na memória algo que explique um assunto para atender a nossa curiosidade. E foi deste trabalho de procura sobre os elementos que explicariam a produção do fenômeno violência escolar e tentando articulá-los que tentei construir a minha interpretação ou como diria a autora:

“É justamente nesta procura, e na articulação dos elementos encontrados, que se constrói uma interpretação que é, em geral, uma ordenação original de coisas velhas, de pedaços de imagens, experiências, opiniões, etc., que a memória guardou.” (CALDEIRA, 1984, p. 144)

O cotidiano das atividades escolares do Colégio Agosto é bem semelhante ao de outras escolas que conheci da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro.

Assim como outras instituições sociais, a escola está organizada a partir de regras que devem conduzir os comportamentos dos atores¹³ que adentram este espaço para serem socializados. Estas regras escolares são elaboradas através de uma relação de poder, ou seja, são feitas pelos sujeitos que estão na direção do processo ensino-aprendizagem. Entre as regras escolares podemos citar algumas como: obediência ao horário de entrada, de recreação e de saída, uso adequado do uniforme, adequação das atitudes e hábitos em sala de aula etc. Existe um controle para moldar as atitudes individuais e conter aquilo que se desvie da regra feito pelos atores escolares responsáveis pelo processo de socialização e vigilância dos estudantes.

Todo este conjunto de regras que devem se transformar em normas - e que configuram a ordem escolar - é o que podemos chamar de disciplina escolar. Existem várias definições para o termo disciplina. Segundo Ilca Oliveira de Almeida Vianna (1989), o termo disciplina refere-se à manutenção da ordem imposta por uma pessoa ou um grupo carismático ou dominador que precisa ser respeitado, naturalmente através da força. Já Leide Maria Schmidt et al (1989) refere-se à disciplina como a obediência a um conjunto de hábitos formados ou regras favoráveis ao funcionamento de uma organização. Vejamos que ordem e obediência são as idéias chaves ligadas à definição deste conceito.

Para zelar pela ordem escolar, assim, como pelo cumprimento da disciplina temos a atuação de alguns atores responsáveis pela vigilância e repreensão dos comportamentos inadequados às regras escolares como diretores, professores e inspetores.

A escola como uma das instituições sociais responsáveis pelo processo de socialização do indivíduo fica encarregada da função de educar as gerações mais novas a fim de que possa transmitir o legado cultural acumulado pela humanidade, somado ao conjunto de valores que considera relevante para o desenvolvimento moral de um indivíduo enquanto membro da sociedade. Ou nas palavras de Durkheim:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine. (DURKHEIM, 1955, p. 32)

¹³ Os atores escolares da instituição em que realizei o trabalho de campo também receberam nomes fictícios: prof. F, prof. M, prof^a P, prof^a B, diretora AM e inspetora M. Nos dias de observações não foi possível obter o nome de tantos alunos, somente identifiquei as turmas. Porém, na análise dos dados apresentados pelos questionários foi possível identificá-los pela letra inicial do nome.

Nas salas de aula em que pude observar a dinâmica do processo ensino-aprendizagem havia sempre um cartaz exposto com as seguintes regras: “Diga não à desordem: Proibido uso de aparelhos eletrônicos; Lanchar em sala; Pichar paredes e carteiras, e jogar lixo sempre nas lixeiras”.

Este quadro moral escolar observado no Colégio Agosto não é transmitido passivamente sem que grupos de alunos tentem de várias formas resistir a este processo de inculcação de valores e hábitos. Por isso, na dinâmica das salas de aula pesquisadas observei a presença de duas atitudes correlatas: imposição e resistência. Áurea Maria Guimarães (1996) já havia tratado de questões semelhantes a estas duas idéias. A idéia de imposição liga-se à ação do professor que deve vigiar e reprimir os comportamentos inadequados em sala de aula. Já a idéia de resistência está relacionada à atitude que contraria as regras escolares em sala de aula. Neste caso a sociabilidade dos alunos pode ser representada pela atitude de aceitação ou de resistência, segundo a obediência às regras estabelecidas pela escola. Ao professor - cabendo a condução do trabalho em sala de aula - era dirigida a atitude de resistência, seja em relação às regras ou em relação à construção do conhecimento em sala.

O horário de entrada de alunos no turno da manhã é sempre às 7 horas. Para aqueles que se atrasam existe uma tolerância de 20 minutos após o horário habitual. O horário para a recreação ou o intervalo ocorre às 9 horas com um tempo estipulado de 20 minutos, e a saída da escola ocorre às 12 horas e 20 minutos.

Diariamente todos os alunos devem obedecer aos horários estipulados e ao uso adequado do uniforme escolar: sapatos pretos, calça jeans e a blusa escolar (não tem mais o nome da escola nesta vestimenta e sim o símbolo da bandeira do Estado do RJ). Somente quando se chega ao último ano ou série de um nível de ensino – 9º ano do ensino fundamental ou 3ª série do ensino médio – é possível se distinguir - sendo igual ao seu grupo - dos outros alunos da escola já que agora se é um aluno concluinte de uma etapa de ensino. Os estudantes solicitam a confecção de uma blusa de malha, colorida, com frases sobre algum pensamento e com desenhos por eles escolhidos.

Em pequenas salas de aula para comportar a quantidade de alunos existentes e enfileirados em carteiras e mesas insuficientes que ocupam consideravelmente o espaço, os estudantes permanecem diariamente sob a direção de um professor que irá trabalhar o conteúdo específico a sua disciplina. Cotidianamente o professor zela pela “chamada” de cada aluno, verificando-lhes a presença em sala e lançando-a no diário de classe. No Colégio Agosto este controle do aluno ainda era reforçado por um caderno de controle de presença que fica sob a responsabilidade do inspetor. Todos os dias o caderno circulava pela sala para ser

assinado por cada aluno presente. Enfileirados, então, os alunos permaneciam sentados em suas carteiras e mesas sempre organizadas em três fileiras.

Estas descrições estruturais da sala de aula ainda é material “morto” que precisa ser preenchido de “carne e sangue” como nos diz Malinowski (1976, p. 20-27), ou seja, preciso entender a organização daquele espaço escolar, assim como o sentido das relações construídas em sala de aula e os discursos sobre o fenômeno violência escolar.

A estratégia para a apresentação das aulas era sempre a mesma, somente uma vez nos deslocamos da sala de aula para outro ambiente da escola. As aulas se desenvolviam sempre com a exposição inicial do professor sobre o conteúdo da aula ou com a correção de um exercício, prosseguia-se com a solicitação para os alunos acompanharem pelo livro ou apostila ou exporem suas respostas para a correção de exercícios no quadro ou oralmente. Algumas vezes o conteúdo da aula poderia ser ditado também.

O recebimento dos livros se deu por sorteio em algumas disciplinas, por isso não eram todos os alunos que tinham este material didático. Na ausência deste instrumento alguns professores elaboravam apostilas – conjunto de textos com o conteúdo da aula - para que o aluno tivesse acesso às informações sobre o conhecimento específico da disciplina. Este material permanecia na copiadora da escola para ser reproduzido para os estudantes.

Alguns alunos acompanhavam a explicação do conteúdo ou do exercício e outros não. Os estudantes permaneciam quase sempre sentados nos mesmos lugares e em grupos definidos por alguns critérios como o laço de amizade, interesse pela aula ou desejo de ser reconhecido pelo grupo. Existem grupos de alunos organizados segundo as fileiras da sala de aula: o grupo sentado em frente à mesa do professor ou à frente da sala, o grupo sentado próximo à entrada da sala e grupo sentado ao fundo da sala.

Esta dinâmica baseada nas atitudes de copiar, escutar e responder que devem ser realizadas pelos alunos parece ser o motivo que desmotiva e que os leva à indiferença em certos momentos. Foi possível escutar através dos resmungos dos alunos a avaliação que às vezes faziam da aula (era chata), e mais especificamente, sobre o método cotidiano de dar aula:

“a Profª P só fala”. (aluna da turma 2005)

Percebendo o desânimo de um aluno da turma 2005 com a complexidade de um exercício proposto pelo prof. F (o professor falou que na prova colocaria exercícios menos complexos, entretanto, na aula teria que exceder o nível de resolução) perguntei a ele porque não expressava as suas dúvidas para este professor:

“Por que você não tira as dúvidas?.”

Pô pra que? Vou perguntar uma dúvida, aí vai vir outras”. (aluno da turma 2005)

Isto expressava a dificuldade de compreensão que é camuflada, pois se ele reconhecesse que não estava entendendo o exercício proposto abriria uma brecha para que outras dificuldades ou desconhecimentos surgissem. Este aluno preferiu ficar com suas dúvidas.

O grupo da fileira em frente à mesa do professor ou à frente da sala era constituído de alunos que cumpriam mais com as regras em sala de aula, assim como acompanhavam o desenvolvimento do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula pelo docente. Entretanto, o grupo de alunos sentados próximos à entrada da sala e o grupo de alunos sentados no fundo eram constituídos de alunos que resistiam e não cumpriam com as regras e atividades propostas em sala de aula. Estes alunos não copiavam, não respondiam e não faziam os exercícios propostos. Eram estes grupos de alunos que conseguiam de certa forma perturbar a ordem da sala de aula, confrontando-se com as ordens estabelecidas pelo professor e tensionando as relações em sala. Especificamente em relação a estes dois últimos grupos, os lugares em que eles sentavam assemelhavam-se a pontos estratégicos que iriam permitir distanciar-se um pouco da vigilância do professor e do processo ensino-aprendizagem, mas, apesar disto permitiam a elaboração de atos inadequados.

É possível dizer que existem dois tipos de sociabilidade sendo construídas em sala de aula: a de aceitação e de resistência conforme o comportamento dos alunos destes grupos observados. E esta organização dos grupos na sala de aula permite entender o grau de obediência às regras vigentes na escola.

Diariamente a dinâmica da sala de aula transcorria da seguinte forma: de um lado o grupo sentado ao fundo e próximo à entrada da sala produziam alguns atos inadequados às regras escolares em oposição ao que deveria ser feito quanto à proposta da aula. Estes alunos conversavam constantemente, riam, debochavam dos outros alunos e do professor, escutavam músicas, cantavam e utilizavam o celular e máquinas fotográficas digitais em meio ao processo de ensino-aprendizagem. Seria aquilo o que alguns autores conceituaram como as microviolências ou incivildades? Este conceito, já tratado no capítulo 2, consiste em atos e comportamentos considerados sem gravidade e que rompem as regras elementares da vida escolar. Sua proliferação pode ser a porta de entrada para violências mais duras, segundo Abramovay & Avancini (2008a).

Sofrendo a influência da proliferação das novas tecnologias de comunicação, o uso dos celulares e das máquinas fotográficas em aula era um fato constante. Seu uso em sala de aula é proibido e deve ser reprimido.

Em meio a uma diversidade de atos não permitidos pelas regras escolares, o professor - no uso de sua autoridade e na direção do trabalho pedagógico - recorria a uma atitude classificada como “chamar a atenção”. Esta expressão representa a repreensão de certas atitudes e comportamentos apresentados pelos alunos que não estão de acordo com as regras da escola.

Pode-se “chamar a atenção” por vários motivos. Numa das ocasiões presenciadas, um aluno da turma 2005 estava fazendo exercícios referentes à outra disciplina na aula do prof. F. Logo o aluno foi reprimido:

“se prestando a atenção na aula tem dificuldade, imagina dando atenção a coisas de outra matéria; não adianta fazer a matéria do curso técnico no lugar da minha”. (prof. F)

O professor criticava a maior importância dada às matérias do curso técnico de administração e contabilidade que a escola oferece e também tentava mostrar a desvantagem da ação realizada. Tal atitude discente reflete uma preocupação com sua formação técnica para obtenção de uma profissão que o inclua no mercado de trabalho ao concluir o ensino médio.

Outro motivo era o “fone do MP3 ou celular” no ouvido para escutar música. Tal atitude é repreendida primeiramente pelo aviso fixado em cada sala de aula. Entretanto, alguns alunos insistiam em desobedecer esta regra e por isso eram chamados a atenção pelo professor como aconteceu com um aluno na turma 2005:

“Por que o celular está na mão? (prof^a P)

O que você tem a ver com o celular na minha mão? (aluno da turma 2005)

Não deveria estar em sala de aula”. (prof^a P)

Certo dia havia encontrado a diretora que fora chamada por uma professora para resolver – por não ter conseguido fazer cumprir a regra – o “barulho” de um celular ou rádio que tocava insistentemente em sala e perturbava o desenvolvimento da aula. Ela disse-me que ali não era lugar para aquele tipo de atitude.

Cotidianamente – uma parte considerável do tempo da aula – as aulas transcorriam através destas duas atitudes dicotômicas: a de imposição produzida pelo professor e a de resistência produzida pelo grupo de alunos sentados próximos à entrada da sala e pelo grupo de alunos sentados ao fundo. Estas atitudes têm como base a relação de poder que existe entre professor e aluno, já que cabe ao primeiro a socialização ou instrução dos estudantes. Estes

grupos que resistem à ordem escolar são capazes de agir sobre o processo de padronização dos comportamentos ou como diz Guimarães (1996): “a uniformidade da classe”.

Como eles agem para produzir esta ação? Além do desrespeito às regras estes grupos de alunos utilizam-se de constantes risos, deboches e piadas que retiram o caráter formal da aula. Segundo Guimarães (1996), as gracinhas e piadas, atos utilizados por aqueles grupos de alunos constantemente, seriam expressões usadas para quebrar a uniformidade da classe. Não sei se tal objetivo era consciente, entretanto, era o que eles conseguiam fazer a partir da elaboração de um conjunto de atitudes relacionadas ao seu comportamento em sala de aula. A autora acrescenta que a ironia, as tiradas, os rumores e os trocadilhos seriam elementos estruturantes da violência ou mecanismos que impedem a domesticação do aluno, abrindo uma brecha ou falha na lógica da dominação. No caso destes grupos de alunos do Colégio Agosto, eram as conversas constantes em tom alto, os risos, os deboches, os cantos e o uso do celular que representariam esses elementos estruturantes que impediam a domesticação ou padronização do aluno?

Algumas vezes diante destas atitudes de indiferença e resistência por parte dos alunos, percebi que os professores, em contraposição, tentavam demonstrar as desvantagens de tais comportamentos. Para isso, elaboravam críticas ao desempenho escolar e social, assim como ao conhecimento e habilidades que eles deveriam apresentar. Outra atitude docente é desvalorizar aquilo que faria parte de uma cultura juvenil atualmente como freqüentar uma lan house (lugares em que se pode acessar a rede internacional e virtual de informações pagando pelo tempo de acesso – usar a internet). Tentavam também demonstrar que uma das consequências dos seus atos era a exclusão social, já que ir à escola e se formar pode permitir o movimento contrário, o da inclusão social. Ser indiferente ou resistir às regras escolares pode fazer com que alguns alunos sejam reprovados no final do ano (“a pista está acabando”) e conseqüentemente não adquirir alguns conhecimentos necessários à sua formação educacional. Outra atitude é fazer críticas a um tipo de comportamento que pode parecer inadequado para a atual fase de desenvolvimento biológico do aluno (isto como veremos mais adiante refere-se à idéia de maturidade). Porém, em algumas ocasiões dependendo das expressões usadas – às vezes ofensivas - pelos docentes esta atitude de mostrar as desvantagens pode soar como uma provocação ao outro:

Os ratos estão abandonando. [...] Minha aula não é nada na frente do que se pode enfrentar na vida como o fechamento de uma porta de emprego - passar no curso técnico somente não vai adiantar. [...] Aqueles que não levantaram vôo precisam ver que a pista está acabando. (prof. F)
 O que está escrito aí (abreviação de uma palavra, grifo meu)? (aluno da turma 2005)
 Logo vocês que vivem na internet? (prof. F)

Só ele quem sabe – ele é o cara. (aluna da turma 2005)

O que está escrito aí? (aluno da turma 2005)

Retrógrado. Esta palavra já faz parte do vocabulário de vocês há muito tempo. [...] MSN, lan house, isto é esgoto. Fica seis horas lendo um livro pra vê se consegue. A televisão e internet deixa você passivo. Não pensa. (prof. F)

Ai! Ele é louco. (aluna da turma 2005)

Vocês não sabem dividir o tempo, a hora de brincar e a hora de estudar – vocês não são alunos do maternal – Acordem pra vida. [...] A turma não está nem aí, eu estou muito menos. (profª P)

Apesar de chamarem a atenção para reprimir os alunos, há um temor docente em sofrer retaliações por parte dos estudantes, cujas conseqüências seriam possíveis prejuízos materiais. Ao encontrar a profª P na sala de professores, ela confessou-me que temia ter os pneus do seu carro furados por “chamar a atenção” de um aluno que falava no celular em sua aula, pois achava que aquela atitude representava falta de respeito.

Caso não seja possível impor a ordem, o professor pode recorrer a certos instrumentos coercitivos em tom de “ameaça” com o intuito de obrigar o aluno a obedecer às regras e adequar o seu comportamento:

Bruno, você quer descer? Estou doida pra mandar um aluno para a coordenação. Tem tempo que eu não faço isto. (profª P)

Ele não fez nada. (O grupo de amigos de Bruno - o grupo de alunos sentados próximo à entrada e ao fundo da sala)

Dá licença? Eu coloquei ele para descer e se não estiver satisfeito desce e faz companhia a ele. (profª P)

Neste caso, a ameaça em questão seria encaminhar o aluno para a coordenação (o termo refere-se à orientação pedagógica ou educacional; algumas escolas não têm a orientação educacional, somente a pedagógica que atua com os dois atores: alunos e professores) em meio à impossibilidade de fazer com que as regras sejam cumpridas. O aluno encaminhado à coordenação, dependendo do fato, pode ser novamente reprimido pela orientadora, ser encaminhado à sala da direção, ter os responsáveis convocados a comparecer na escola ou ser suspenso.

Percebi que na maioria das vezes era só uma professora entrar em sala que algumas atitudes como os risos, os deboches, os cantos frequentes e a conseqüente discussão começavam a aflorar. No momento em que os professores entravam em sala, o ritmo destes atos era menor e em um nível que poderia ser considerado mais tolerável no meu ponto de vista.

Uma aluna (aluna P da turma 2005) passou a conversar comigo frequentemente nos intervalos entre as trocas de professores pelas turmas. Era esta aluna que me contava alguns casos e fazia referência ao comportamento de alguns alunos de sua turma:

“os alunos são bagunceiros, mas ela precisa se impor – mas ela é mulher, aí piora”. (aluna P da turma 2005)

Como eram freqüentes as nossas conversas fixei o seu nome rapidamente. Esta aluna sentava-se à frente da mesa do professor. Em sua fala ficava subjacente a questão do gênero que eu havia percebido anteriormente. Entretanto, a ausência de dados suficientes sobre este assunto não permitiria no momento aprofundar esta questão. Talvez a questão de gênero pudesse estar interferindo para a desobediência às regras escolares, levando aos possíveis confrontos entre professoras e alunos. É importante ressaltar na fala da aluna a idéia de “se impor” relacionada ao desempenho do papel docente. Esta expressão refere-se ao termo autoridade. A autoridade seria um instrumento possível capaz de impor a ordem na sala de aula. O professor que não é capaz de fazer com que o aluno obedeça às regras escolares é responsabilizado pelo clima de desordem em sala de aula, advindo daí a ausência de respeito dos alunos para com ele.

Quando a autoridade não é reconhecida e aceita, o problema pode evoluir para situações vexatórias como no caso narrado por ela sobre o professor de Geometria. Segundo a aluna P, os alunos da turma 2003 teriam jogado bolinhas de papel neste professor em uma de suas aulas, pois ninguém entendia o que ele expressava: “ele parece que tem um problema na fala”, dizia a aluna. Segundo ela, a turma não o respeita, saem da sala de aula sem sua autorização e cantam música “na cara dele” porque ele não sabe se impor.

Tanto professores quanto alunos estão avaliando os comportamentos diante da obediência às regras ou diante do desempenho do seu papel. Os professores, quando perguntados sobre o que achavam das turmas desta instituição escolar, utilizaram adjetivos correspondentes ao comportamento inadequado: “problemáticas, indisciplinadas” (profª P) ou “são terríveis, a 2004 então, é um vulcão em erupção” (prof. M). Tal avaliação ocorre por causa da atitude do grupo de alunos sentados próximos à entrada da sala e do grupo de alunos sentados ao fundo. Esta avaliação às vezes é incorporada pelos alunos que afirmam serem da forma como são avaliados:

“O que acha do seu comportamento e atitudes em sala de aula?
regular, porque às vezes alguns professores me chamam atenção”. (aluna J da turma 2005)

Sobre a avaliação da turma, a aluna P, da turma 2005, considerava-abagunceira e que perturbava a aula. Disse-me que seria a “pior turma da escola”, pois assim os professores teriam dito na reunião para seus pais.

Em contrapartida os alunos também avaliam os professores, principalmente no que tange ao desempenho de seu papel:

“com o professor de História da Arte não é assim”. (a aluna P da turma 2005 comparando o tratamento dado por alguns alunos à profª P)

Foi curioso o aparecimento do fenômeno religioso no campo de maneira sutil. Questão que eu não havia percebido e que só pude ver quando uma aluna me questionou sobre a minha religião:

É a melhor aula do mundo (risos). (aluna da turma 2005)

Você é da igreja? (aluna da turma 2005)

Não. (Eu)

Você vai assistir a um culto. (aluna da turma 2005)

Não percebeu? Uma parte da aula ele fala da matéria, na outra parte fala de Deus. (aluna da turma 2005)

Ela se referia às aulas do prof. F que, na entrevista, confessou ser evangélico, freqüentador da Igreja Assembléia de Deus. O que ele fazia então? Este professor às vezes utilizava as questões religiosas, uma certa moral, para moldar a conduta dos alunos. Valorizando uma moral religiosa, este professor, ao ser entrevistado, explicitou que a escola teria perdido muito do aspecto de formar um cidadão completo não só de valores morais, mas também espirituais:

“a escola hoje perdeu muito desse aspecto, e até perdeu a questão de formar pessoas”. (prof. F).

No dia da entrevista minha curiosidade não podia deixar de perguntar sobre o ensino religioso na escola questão que muito me intriga:

“Eu não consigo, eu acho que a gente tem problema com relação ao ensino religioso, porque você não pode focar uma religião em detrimento das outras pessoas que professam a sua fé, mas eu consigo dentro da minha matéria falar das coisas de Deus”. (prof. F)

Como é possível uma educação laica com fundo sagrado, religioso? É possível esta conciliação? Esta questão me intrigava muito, mas que não discutirei neste trabalho.

Depois de certo tempo de aula, aproximadamente duas horas e meia, os alunos do ensino médio eram liberados para o intervalo ou recreação. Neste momento, eles costumam fazer refeições e estar com seus pares para conversar e brincar. Pode-se vê-los organizados pelos laços de amizade, formando, principalmente, os grupos de amigos pela turma em que estudam. Nem sequer por um momento no interior da escola eles são deixados de ser vigiados. Inspetores – normalmente dois – ficam em pontos estratégicos para reprimir os comportamentos inadequados.

A área de recreação escolar equivale a um espaço vazio e a uma quadra, porém o que se pode ver é um chão áspero, não tendo os elementos que uma quadra esportiva realmente necessita para as atividades físicas e para o lazer dos alunos. Neste tempo de magistério ainda não conheci uma escola estadual que tenha uma verdadeira quadra esportiva, talvez exista por aí e eu não tenha conhecimento.

Transcorrido um mês e alguns dias em que me encontrava observando as turmas, foram feitas novas avaliações bimestrais na escola, como testes e provas. Este momento é considerado por mim como um momento frágil, pois é o momento em que é avaliada a apropriação dos conhecimentos pelos alunos. Em virtude disto, eles serão classificados de acordo com a nota que venham a obter, caso não concordem podem vir a se confrontar com o professor (a média escolar equivale a cinco pontos; no final do ano letivo, o aluno deve atingir 20 pontos em cada disciplina para ser aprovado).

Este momento torna vulnerável a relação entre professor e aluno a situações inesperadas. É frágil também porque os alunos são vigiados, pois neste momento eles também tentam burlar as regras, pois não é possível observar as resoluções e respostas dadas pelos colegas de classe. Porém, eles tentam “colar” para conseguir obter uma nota que não os levem à reprovação. “Colar” significa imprimir uma conduta proibida na escola no momento da avaliação. Eles costumam recorrer aos grupos de amigos para obter as resoluções das questões da prova. Pude observar os momentos em que se realizavam os testes.

Os grupos de amigos costumam compartilhar as resoluções das questões com os seus pares, jogando as respostas da prova em pedaços de papéis ou sussurrando-as. Caso seja descoberto o aluno poderá vir a sofrer alguma sanção pelo professor. Todavia, a pressão produzida pela prova não deixa outra saída diante da falta de conhecimento. O ato de “colar” permite apropriar-se do conhecimento de uma outra forma, tornando possível a obtenção da nota necessária para ser aprovado e sair da escola:

“Eu já disse: quem não cola não sai da escola”. (aluno da turma 2004)

Uma forma de controlar o ato de “colar” feita na escola era separar os alunos a partir de uma numeração da lista de chamada por sala. Por exemplo, um certo número de alunos de uma dada turma faz a prova em uma sala diferente do número restante de alunos da mesma turma.

A organização em grupos de amigos é algo visível no espaço escolar, tanto é que sua ação pode interferir sobre o comportamento individual. Foi assim que encontrei algumas vezes o aluno W da turma 2005 - que se sentava à frente da mesa do professor – sentado ao fundo da

sala com outros alunos e sem fazer os exercícios. Também havia guardado o seu nome, pois um dia o encontrei no refeitório a tocar violão e havia lhe perguntado onde tinha aprendido. Ele me respondeu que aprendera na igreja que freqüentava. No dia em que apliquei os questionários aos alunos pude participar da conversa entre ele e a prof^a P. Segundo ela, este aluno havia mudado o seu comportamento para desconstruir a imagem que alguns alunos tinham dele. Estes alunos consideravam-no um “*bobo*” (pacato, grifo meu). Esta avaliação do seu comportamento, segundo a prof^a P, fazia com que o aluno W ficasse com raiva, mudando o seu comportamento e se tornando agressivo. Talvez isto fosse feito para ser reconhecido de outra maneira. Para a prof^a P ele era um “bom” aluno e deveria freqüentar mais a igreja, mas o aluno considerava que isto não estava adiantando. Seria por isto que algumas vezes eu o havia encontrado com o grupo de alunos sentado ao fundo da sala?

Assim como o método expositivo de aula, o método de avaliação dos alunos apresentava alguns problemas. A aluna P havia me falado do método de avaliação do professor de História da Arte e referiu-se ao dia de sua aula como “o dia da feira”. Isto porque a avaliação feita por este professor considerava como nota os números irracionais. Este professor não arredondava a nota das avaliações. Segundo a aluna P esta forma de avaliação era problemática. Este mesmo professor teria solicitado dos alunos como questão para a avaliação o desenho da planta baixa da pirâmide do Egito, a árvore genealógica do faraó e a memorização de 25 nomes de deuses em português e em egípcio.

Na organização do plano de aula três questões são fundamentais: o que ensinar, como ensinar e por que ensinar. Estas questões devem nortear o trabalho pedagógico e serem repensadas a todo instante quando se preza pelo desenvolvimento educacional do aluno.

A aluna P também criticava as palavras usadas por este docente ao elaborar suas questões para a avaliação como, por exemplo, **fazer uma analogia**. O desconhecimento do significado desta palavra causava incômodo. Este fato, assim como a capacidade de interpretação são dois problemas apresentados por alguns alunos no ensino médio e que dificultam o processo de ensino-aprendizagem. Pude perceber isto nas turmas que ministrei e ministro aulas. É preciso, a todo momento, usar uma linguagem mais simples, mas sem deixar de expressar certas palavras desconhecidas por eles para que estes possam se apropriar do vocabulário de sua língua. Sobre este problema da linguagem utilizada pelos estudantes um aluno da turma 2005 havia criticado a conjugação do verbo “caber” - “Eu caibo”: “Ninguém fala isto”.

Talvez estas dificuldades possam ter relação com a linguagem usada cotidianamente pelo meio ao qual pertença o estudante. Ao chegar à escola, alguns estudantes irão encontrar

um prolongamento da linguagem usada pelo seu grupo social (capital lingüístico), utilizando assim um vocabulário diferenciado e construções de pensamento mais complexas.

Além do professor, o inspetor é também um ator importante no processo de vigilância constante dos alunos e conseqüente repreensão. Ele é responsável por várias tarefas – observadas cotidianamente - para que este processo se torne eficiente como controlar a entrada e saída dos alunos, vigiar os comportamentos inadequados pelos diferentes espaços e, caso solicitado, dar apoio aos professores, não permitir a circulação desnecessária de estudantes pelos corredores e outros ambientes da escola, controlar os horários iniciais e finais das atividades escolares e ter conhecimento dos alunos presentes através do livro de chamada.

Nesta escola para que os alunos possam se ausentar da sala de aula por algum motivo eles devem solicitar ao professor o crachá “aluno em trânsito” para poder circular pelos outros ambientes da escola. Este crachá representa um instrumento de controle da circulação dos alunos fora da sala de aula e expressão do consentimento docente.

Foi a inspetora M que me apresentou aos professores em sala para que eu pudesse observar as turmas em aula, assim como me levava – quando preciso – aos outros ambientes no interior da escola.

Esta descrição da dinâmica da sala de aula destas duas turmas aponta para uma deterioração na relação professor-aluno, inclusive como veremos na próxima seção, estes dois atores escolares são os mais apontados como os principais agentes envolvidos em conflitos considerados violentos pelos estudantes.

Parece que a falta de recursos materiais, o método de ensino e as regras escolares contribuem para o efeito resistência por parte de alguns alunos e podem formar um conjunto de condições propícias para os desentendimentos e conflitos entre professores e alunos.

Os atos elaborados pelo grupo de alunos sentado próximo à entrada da sala e pelo grupo de alunos sentado ao fundo levam à deterioração da relação professor-aluno. Conforme veremos mais adiante, os alunos relataram como umas das dificuldades presentes na escola o relacionamento com os professores, sendo freqüentes as discussões entre eles e os docentes.

Diante deste quadro, um aluno da turma 2005 destacou como ponto negativo da escola – ou do que não gosta - a sua aparência de prisão:

“a impressão que a escola dá, de prisão”. (aluno V da turma 2005)

Esta expressão que intitula este capítulo teria relação com a obediência às regras, as freqüentes proibições de certas atitudes e hábitos, o método de ensino, a estrutura deficiente ou a relação de vigilância e repreensão constantes?

Em oposição à fala deste aluno, o prof. F comparou a escola a uma prisão pelo fato de que alguns alunos estariam ali sem objetivos. Por que estão ali?

“É como se fosse uma prisão”. (prof. F)

Formas de expressão utilizadas por professor e aluno para se referirem a uma representação da escola que parte de perspectivas opostas. O estudante utiliza a expressão para denunciar as condições relacionais e talvez estruturais que organizam o Colégio Agosto. Já o professor utiliza a expressão para criticar um tipo de comportamento e perspectiva individuais “inadequados” ao sentido da escola. Mas qual é o sentido da escola diante das condições estruturais encontradas? A escola parece estar aprisionada em sua própria organização, além de aprisionar.

Olhando os diferentes cartazes expostos pelos corredores observei um referente a uma avaliação que a escola produziu para obter informações sobre sua organização e atitudes dos atores escolares (“o que precisa mudar na escola?”, era uma das perguntas). Isto reflete certa preocupação da escola com sua organização a partir do que pensavam os atores escolares.

Este ano a escola havia trabalhado o projeto “Terra: Fraternidade em defesa da vida”, mobilizando os alunos para algumas atividades de acordo com as diferentes disciplinas. Segundo a prof^a B, neste projeto, o objetivo era trabalhar o cuidado e a preservação do meio ambiente, incluindo a escola. O objetivo era ensinar o aluno a ter limites e trabalhar atitudes e hábitos que foram um pouco esquecidos, segundo esta professora:

“no shopping ele não joga papel no chão, chega aqui na escola ele joga papel no chão, então, a gente tentou modificar um pouco este hábito dos alunos”. (prof^a B)

Foi assim que alguns grupos de alunos da turma 2004, por exemplo, ficaram responsáveis pela limpeza da escola aos sábados; outro grupo criou uma horta em um canteiro na escola; e outros ficaram responsáveis por apresentar palestras para as turmas do ensino fundamental sobre higiene. Sobre o trabalho deste projeto a prof^a B disse que isto representava uma forma de fazer com que eles produzissem algo já que são “agitados”. É a velha ideia – Caldeira (2000) já havia colocado esta questão – de que é preciso controlar os comportamentos inadequados ocupando a mente dos indivíduos e o tempo: “mente vazia oficina do diabo”.

O projeto tentou trabalhar atitudes e hábitos a partir do engajamento dos alunos, o que mudou um pouco a rotina escolar. Algumas vezes pude conversar com alguns estudantes da turma 2004, especialmente aqueles que confrontavam a ordem escolar, e pareciam entusiasmados com o trabalho desenvolvido. Repensar a estrutura escolar, suas condições

físicas, os recursos disponíveis, o método de ensino, assim como a inculcação de valores parece ser uma via reflexiva para que as relações possam vir a ser alteradas e com elas o respeito à disciplina escolar.

Abramovay & Rua (1998 apud DEBARBIEUX, 2003) argumentam que os problemas colocados hoje entre os docentes e o corpo escolar em geral, emergem, prioritariamente, das formas de contestação da própria ordem escolar que se manifestam como incivildades ou comportamento de rejeição. No Colégio Agosto os confrontos em sala de aula que surgem a partir dos atos praticados pelo grupo de alunos sentados próximos à entrada da sala e pelo grupo de alunos sentados ao fundo emergem da relação construída com o professor, considerada como uma relação de resistência frente à atitude de imposição das regras escolares.

Durante a maior parte do meu trabalho de campo não senti inicialmente qualquer interferência minha sobre o comportamento dos alunos. Entretanto, nos últimos meses eles começaram a observar que às vezes eu anotava algo em meu caderno. Diante disto, passaram a me perguntar o que eu fazia ali. Quando a inspetora me apresentou, falou para eles que eu iria observar as aulas para realizar um trabalho. Entretanto, nada mais ela acrescentou. Não divulguei o tema do trabalho com medo de interferir no comportamento deles, assim como também não revelei que era professora. Somente os professores sabiam que eu estava tentando compreender o fenômeno violência escolar.

Dois meses depois da minha presença no campo os alunos passaram a me fazer algumas perguntas. Eu sempre dizia que estava observando o desenvolvimento da aula a fim de elaborar um trabalho para a universidade.

Foi nos últimos dias de observação que a turma 2004 iria expressar melhor sua curiosidade sobre mim. Sentada no fundo da sala como sempre fazia percebi que eles, o grupo do fundo, pronunciavam ao circular pela sala a expressão “anota aí”, diziam frequentemente: “anota aí, a aluna dorme em sala de aula por ter ido para a gravação do programa da Ivete Sangalo (cantora)”; “anota aí, aluno X jogou o corretivo (material líquido que apaga tinta de caneta) em aluno Y”. Estariam eles achando que eu seria uma informante a observar o que faziam em sala? Minha presença naquele momento, depois de tempos, estaria interferindo no comportamento dos estudantes?

Mas o ápice da situação estava por vir. Depois de algum tempo, o prof. M entrou em sala. Passados alguns instantes um aluno reclamou que o seu celular havia sumido. Quem teria pegado o celular? Antes que o celular aparecesse o aluno retirou a calça jeans, ficando só de cueca em minha direção. Eu estava sentada próxima a eles como de costume. Neste

momento eles riam e me olhavam. Eu, surpresa, voltei-me para o professor à frente da sala. Posteriormente, devolveram o celular, era uma brincadeira elaborada pelo seu grupo de amigos. O prof. M à frente da sala sem saber o que fazer:

“você estão confundindo as coisas”. (prof. M)

Segundo Guimarães (1996) o pesquisador pode desestabilizar emocionalmente o grupo pesquisado. Neste caso, minha presença anotando informações constantemente e a observá-los pode ter interferido sobre os seus comportamentos à medida que despertava a curiosidade pela minha atuação em sala.

Prossegui mais alguns dias com receio do que viria a acontecer de novo. Chegado o dia em que eu iria aplicar os questionários, pude, então, saciar a curiosidade de todos os alunos explicando o tema do meu trabalho de pesquisa. Nenhum aluno se incomodou, aparentemente, de responder ao questionário. Um aluno da turma 2005 brincando comigo insinuava uma barganha com o questionário respondido:

“O que eu ganho com isto?” (aluno da turma 2005)

Enfim, colhi as impressões e informações deste espaço escolar e espero conseguir interpretar o significado dos fatos considerados violentos no interior desta escola, a fim de entender a complexidade do fenômeno violência escolar.

4.1 Discursos sobre violência escolar: o que dizem os professores, a diretora e a inspetora?

Neste trabalho o conceito sobre violência, assim como as considerações sobre suas dimensões e fatores explicativos, foi extraído dos discursos dos diferentes atores escolares. Nesta seção estarei considerando o discurso dos professores, do diretor e do inspetor sobre este fenômeno. Foram entrevistados quatro professores do Colégio Agosto, um diretor e um inspetor. Estes atores escolares foram selecionados para serem entrevistados porque foi com eles que eu estabeleci contato e convivi cotidianamente. Mesmo com o vai-e-vem cotidiano foi possível marcarmos um momento para que as entrevistas fossem feitas. Algumas vezes, por causa de alguns contratemplos, a entrevista era desmarcada. Porém, eu precisava insistir para obter a opinião desses atores sobre o universo escolar e sobre o fenômeno violência escolar, uma vez que os considerava atores importantes à compreensão do que eu procurava com minha pesquisa.

Dos quatro professores entrevistados - assim como o diretor e o inspetor - dois residem em Nilópolis, na Baixada Fluminense, e apenas os outros dois residem em Mesquita (município da Baixada Fluminense) e em Campo Grande (bairro localizado na zona oeste do município do Rio de Janeiro).

A média do tempo em que os docentes estavam lecionando no magistério foi de 10,75 anos. Entretanto, o tempo em que atuam no Colégio Agosto enquanto educadores difere um pouco: a média apresentada para esta variável foi de 11 anos. O educador com menos tempo de atuação naquela escola estava ali há 4 meses, enquanto o educador com mais tempo de atuação no Colégio Agosto estava na escola há 21 anos. Este tempo é significativo para a representação que a escola tem para o ator, como pude verificar através da avaliação desta instituição feita pela prof^a B:

“Esta aqui já virou minha casa pelo tempo de serviço que tenho aqui, isso aqui já é minha casa, então eu adoro esta escola”. (prof^a B)

O tempo de atuação na escola, neste caso, pode aumentar o vínculo com a instituição e assim estabelecer um sentimento de pertencimento.

A diretora atua há 21 anos no magistério e está na direção desta escola há 5 anos. Já a inspetora ingressou há 15 anos no magistério e está há 6 anos no Colégio Agosto.

Todos estes atores escolares entrevistados são servidores públicos, selecionados a partir de concurso público de provas e títulos, considerados funcionários efetivos. É comum haver contrato de trabalho também quando a administração estadual estabelece acordo com alguma firma para terceirizar o serviço escolar. Havia inspetores que eram contratados, excluindo-se este que foi selecionado.

Ser servidor público ou funcionário público, pelo menos no Brasil, proporciona não somente estabilidade financeira e empregatícia, como dá certo “status” simbólico para pessoa que consegue ser aprovada em um concurso público. Em meio às instabilidades e ausências de garantias no mercado de trabalho são muitos aqueles que objetivam ser aprovados em um processo seletivo deste tipo.

Mas não é esta a questão principal que desejo destacar e sim um mecanismo que orienta as relações no nosso país, e que tem como base explicativa o tipo de formação da nossa sociedade. Quero me referir aos laços de amizade ou ao capital social¹⁴ adquirido por uma pessoa, e que a ajuda em sua projeção social. E neste caso o conceito é “pessoa” mesmo e não indivíduo já que as relações em nosso país têm um caráter pessoal, negando a

¹⁴ Ver NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Pierre Bourdieu: *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

impessoalidade característica da sociedade moderna. Sobre isto Roberto Da Matta (1997) destaca que instituímos o sistema de relações pessoais como dado estrutural da nossa sociedade:

“aos mal-nascidos, a lei, aos amigos tudo; aos indivíduos, a lei; às pessoas, tudo”. (DA MATTA, 1997, p.235)

O espaço escolar como um microcosmo social dá uma visão desta questão e também de outras que não tratarei aqui. Diretores podem ser convidados para este cargo caso tenham um laço de amizade estabelecido com algum diretor escolar. Expandir os laços de amizade ou o capital social pode proporcionar ganhos, vantagens, ocupações ou inserções na estrutura social. A diretora AM havia sido convidada a ser uma das diretoras adjuntas pela diretora titular que seria sua amiga. Convidada para o cargo, ela está na direção desta escola há pelo menos cinco anos. Observe que neste caso não houve eleições para a escolha democrática para que alguém pudesse assumir a direção escolar, questão muitas vezes discutida por alguns educadores.

Como chegou à direção desta escola?

A diretora geral me convidou.(diretora AM)

O que acha dos outros diretores?

Maravilhosos, se não achasse provavelmente não estaria na equipe, minha diretora geral é minha amiga há 21 anos,..., tá há muitos anos como geral, acho que são 15 anos, quando eu cheguei aqui ela era adjunta já... (diretora AM)

As entrevistas se dividiram (ver roteiro para entrevistas anexos B e C)basicamente em: avaliação da escola, das relações interpessoais e discursos sobre o fenômeno violência escolar. Todos os professores entrevistados disseram que gostavam do seu papel de professor e se identificavam com a função:

“Gosta do seu papel de ser professor?

Gosto muito mesmo, me identifico muito, sempre gostei de dar aula, nunca tive problema nenhum com aluno.” (profª B)

Um aspecto que está relacionado com o seu papel e com a identificação, não se reduz apenas à questão salarial, mas também ao tipo de relacionamento estabelecido com os alunos, o que pode motivar ou desmotivar.

Esta questão sobre o tipo de relacionamento com o outro no exercício do papel social também aparece no discurso da diretora, somado a idéia de uma representação do ator elaborada a partir da atuação do seu papel:

Gosta do seu papel de ser diretor?

Gosto. Tem um lado bom e um lado ruim,...é um trabalho assim, é uma bandeira pela educação que eu carrego, que é coisa de missão, tá ligado à melhora da qualidade de vida dessas pessoas, a gente tenta melhorar a vida dessas pessoas, é uma tentativa de mudar essas questões sociais,... (diretora AM)

E o lado ruim?

É de muitas dificuldades, você, você lida com muitas pessoas, pessoas diferentes não só de você, diferentes com outros princípios, com outros valores, com uma ética completamente às vezes avessa ao que você esperava dessa pessoa, então, fica às vezes, você tem que atuar sendo a malvada, pra colocar essa pessoa um pouquinho no eixo. (diretora AM)

O que acha do seu comportamento e atitudes na direção desta escola?

Olha eu tô tentando né, tô tentando, tá assim, dou o máximo o que eu posso, o que eu sei, o que eu aprendo, o que eu vivencio, é, tenho que tomar certas atitudes que eu não gostaria de tomar, num momento desses, por exemplo, num momento de, mandar uma falta de professor, é uma hora terrível, mas se eu não mandar fica muito difícil, vira uma bagunça incontrolável que diretor nenhum vai dar conta né, então têm horas que a gente tem que ser má, tem que ser cruel,...agora um professor que não tem desculpa, que não tem empenho, que a gente vê que não tá, aí não tem como, não traz atestado, não se preocupa com o ensino dos alunos dele, que ele não está nem aí pra escola, então eu chamo, converso, peço, não dá, não dá o retorno, então a falta tem que ir, então são atitudes que a gente tem que ter né, são difíceis, dói porque a gente não quer ser. (diretora AM)

Sobre a questão salarial ficou subjacente uma avaliação negativa por causa da quantia recebida para o exercício do cargo. Hoje os professores da rede estadual de ensino recebem um salário bruto no valor de R\$ 607,26 para cumprir uma carga horária de 16 horas semanais de trabalho. Aqueles que ingressaram depois do ano de 2005 não recebem a gratificação - cujo valor varia dependendo da avaliação recebida pela escola - denominada de “nova escola”. Este programa foi suspenso pelo atual governador. A avaliação negativa sobre o salário ficou mais clara quando a inspetora M, cujo salário total é de R\$ 502,00, reclamou que mesmo tendo um curso superior não se beneficiou com a progressão funcional. Ter concluído o ensino superior não lhe trouxe ganhos materiais, segundo ela.

Com isso, alguns professores trabalham tanto na escola pública quanto privada. Alguns acumulam dois cargos de professor (por ter sido aprovado em dois concursos) ou exercem outra atividade em outro campo profissional (Secretaria Municipal de Obras de Nilópolis, Consultório como Psicóloga ou é taxista), completando a renda mensal.

No que tange às relações interpessoais, os atores relataram que não havia problema com os seus pares, nem com os outros atores escolares. Mas deve-se dar maior atenção para a relação entre os pares. No caso das relações entre os educadores, numa situação de divergências e diferenças é preciso negociar, ir com certo “jeitinho”, modelar o comportamento de diferentes modos para se conseguir o que se deseja do outro. Para Inspetora M alguns funcionários “puxam o tapete” do outro, ou seja, agem sorrrateiramente nas relações de trabalho.

O que acha dos outros professores desta escola?

Nunca tive problema não, a gente sempre vai com aquele jeitinho flexível que o professor tem mil e uma utilidades, então a gente vai pedindo dali, vai pedindo daqui com jeitinho com sorriso sempre no rosto, tentando passar uma coisa boa,...tem

aqueles professores mais resistentes, aqueles professores que não gostam de inovar, e acha que isso não é dar aula, projeto não é dar aula.(profª B)
 O que acha dos outros funcionários desta escola?
 São bons, mas tem uns que, da firma, que, não me agradam muito não, mas tem que respeitar,.... (inspetora M)
 O que te desagrada?
 Muita conversa, muita fofquinha, isso deveria acabar, tá prejudicando porque um quer ver o mal do outro, puxa o "tapete do outro". (inspetora M)

O tempo de atuação na escola, além de contribuir para a formação do sentimento de pertencimento, parece apontar para a possibilidade do estabelecimento de maior vínculo afetivo entre os atores escolares, sendo possível, como já vimos, a formação de laços de amizade.

“O que acha dos outros funcionários?

Devido a muito tempo de trabalho eu já tenho os funcionários como se fossem amigos, nem mais funcionários, então, gosto muito deles.” (profª B)

Porém, quando solicitados a avaliarem as turmas de alunos desta escola, o discurso, já que existe uma relação de poder, apresenta mudanças significativas, visto que a fala dos entrevistados se sobrecarrega de avaliações morais e preconceituosas.

Para os professores as turmas podem ser problemáticas, indisciplinadas ou imaturas, além de apresentarem baixo nível de conhecimento conforme a origem e a trajetória escolar dos estudantes. Esta classificação das turmas refere-se àquelas em que os educadores menos gostam de trabalhar, são as turmas que eles tentam enfrentar, porque os atos de resistências são maiores e a possibilidade de confronto também aumenta. Entretanto, as turmas do Colégio Agosto podem ser consideradas uma “elite”, já que a escola está localizada em uma área mais “nobre” distinta de outros territórios do município se comparada a outras realidades educacionais de que se tem notícia. As notícias referem-se às relações interpessoais de outros espaços escolares, principalmente entre professor e aluno. O Colégio Agosto está localizado no centro do município de Nilópolis.

O local em que se encontra a escola daria “status” para alunos e professores por ter uma boa infra-estrutura e localização espacial privilegiada no município já que está localizada em seu centro. Isto permitiria encontrar pessoas com uma formação “mais adequada” ao espaço escolar. Representa também um privilégio para alunos e professores em comparação com outros atores de outros espaços escolares. É um privilégio estudar ali, porque a “clientela” seria boa, pois muitas escolas por aí seriam violentas. Entretanto, isto não exclui a classificação anteriormente citada: turmas problemáticas, indisciplinadas, com baixo nível de conhecimento e com baixo interesse em sua formação, principalmente por causa da imaturidade.

O que acha das turmas desta escola?

Olha eu dou para quatro turmas, posso dizer que duas são problemáticas e indisciplinadas. 2004 e 2005 são as mais problemáticas. São mais desinteressados.(profª P)

É, eu tenho algumas turmas que eu gosto de trabalhar, tem outras turmas que a gente tenta enfrentar, nunca tem uma turma satisfatória, há uma deficiência muito grande pra minha matéria, a dificuldade é muito grande de leitura, de interpretação, raciocínio matemático, lógico, a minha disciplina precisa destes aspectos, então sempre tem dificuldade, escola pública de uma maneira geral, os alunos agora que são oriundos do município eles apresentam muitas dificuldades. Eu gosto de trabalhar com as turmas do 3º ano, eu acredito que quando eles chegam no 3º ano, eu sempre digo que eles têm maturidade pra tá, pra tá começando no 1º ano, assim que eles deveriam estar quando chegassem aqui. O 3º ano é melhor que o 2º ano, porque ele já acumulou uma bagagem, já tem maturidade, o aluno no 1º ano ainda tá muito imaturo, ele ainda acha que está no ensino fundamental, no 2º ano ele amadurece um pouco, e no 3º ano ele tem a bagagem pra estudar com mais consciência, mas maturidade. (prof. F)

Tem aquelas turmas que são boas e tem aquelas turmas que realmente são muito heterogêneas, uns sabem muito, outros não sabem nada, de uma maneira geral não tenho assim o que falar: Ah, aquela sala indisciplinada, violenta, porque aqui a realidade daqui da nossa escola a gente graças a Deus recebe uma clientela muito boa. Devido ser no Centro de Nilópolis,...e eu digo que esta escola,... é uma elite. A gente recebe uma elitizinha boa, a escola recebe um, uns, alunos, assim, bem, como posso dizer, privilegiada, nós somos privilegiados, nossos alunos são alunos que são alunos bons, não vou dizer que são ótimos...e eu dou graças a Deus de trabalhar aqui porque tem gente trabalhando em cada escola aí que não é brincadeira não, às vezes tem que sair correndo devido à violência, alunos às vezes até batendo de frente com o professor, brigando com o professor, ameaçando o professor, e graças a Deus aqui na escola a gente não tem esse problema..., tem uns alunos fracos, temos, recebemos também por causa desse 0800, isso aí deveria até acabar e voltar aquela parte antiga que a gente tinha aqui de prova seletiva, então aí ainda ficava só a nata, aquela nata boa aqui,...esse negócio de 0800, já foi entrando já pela matrícula vindo de qualquer lugar, nós temos alunos de Campo Grande, de Éden, de São João, de madureira,... (profª B)

O que acha da turma 2004?

São muito imaturos, 2º ano muito imaturo, geralmente assim: 1º e 2º ano, 1º ano é pior ainda, eles vêm da 8ª série (9ºano, grifo meu), e aqui com esse 0800 já tem muitos alunos que não tiveram muitas matérias, então vêm alunos de vários locais, então, a gente tem que moldar, aí no 2º ano já tá um pouquinho moldado, mas ainda querem saber só assim de minha mochila nova, meu celular novo, isso aí que é o mais importante, o funk, isso aí que é o mais importante pra eles, não ainda o estudo, tira uns e outros, a gente pode até observar até aqueles que querem mesmo alguma coisa, então, a gente tem uma certa dificuldade a controlar até mesmo a disciplina, os hormônios que estão aflorando, é a época que eles estão mais agitados, aí a gente vai levando, devagar com boa vontade, sendo flexível, quando chega no 3º ano fica uma formosura, todo mundo quer trabalhar no 3º ano porque aí de um ano para outro como eles amadurecem,...é uma, como uma mudança brusca, chegando no 3º ano eles querem estudar tudo o que eles perderam no 1º ano e no 2º ano, querem conseguir no 3º ano por causa das provas de vestibular, porque vão trabalhar, porque tão precisando da parte até técnica, da parte dos estágios, então, eles modificam assim, eles ficam como se fossem adultos, a gente nem reconhece, eu que pego no 2º ano e depois no 3º ano são os mesmos alunos, tirando aqueles que ficam reprovados,...então aquele mesmo aluno que eu peguei no 2º ano com aquele comportamento que é assim mais é brincalhão, é que não tá esquentando pra nada, quer só tirar sua nota pra passar de ano, já no 3º ano aquele mesmo aluno tá preocupado porque ele não quer ficar com nota vermelha, não quer o diploma dele ir com nota vermelha, então é uma mudança muito grande, mas a gente vai tentando fazer o que pode,...tem aqueles alunos que querem alguma coisa, aqueles que não querem, que você vê que vai tirar aquele, o ensino médio, e dali não vai prosseguir os estudos, só quer aquele diploma mesmo pra ter o ensino médio, já a gente vê

outros que realmente gostam de estudar, que querem conseguir alguma coisa com o estudo. (profª B)

Algumas referências que são feitas sobre o baixo nível de conhecimento - quando se questiona a origem da trajetória escolar, pois os alunos do ensino médio são egressos das diferentes escolas municipais - têm origem na educação oferecida pelo município, especialmente o município do Rio de Janeiro, cujo processo ensino-aprendizagem dispensa o uso de instrumento avaliativo para selecionar e classificar os alunos considerados “aprovados” a uma etapa de ensino subsequente. O município do Rio de Janeiro vem utilizando durante um tempo a idéia de “aprovação automática” que levantou discussões e críticas da comunidade escolar. Este mecanismo permitiria aprovar alunos que não teriam adquirido os conhecimentos mínimos e necessários requeridos para estar em uma série seguinte. Os professores que ministram aulas no ensino médio acusam este mecanismo pela falta de conhecimento básico dos alunos.

Em minha experiência como educadora presenciei e presencio muitos problemas ligados à formação educacional dos alunos. E isto nas três séries que compõem o ensino médio. Os alunos apresentam problemas de alfabetização, dificuldades de escrita, de leitura, de interpretação; estas dificuldades aparecem até mesmo na hora de escrever o próprio nome. Estas questões se referem aos espaços escolares em que atuei e atuo cotidianamente. Isto realmente limita a ação do educador.

O ingresso destes alunos “fracos” seria o efeito provocado pela matrícula que é feita através do número de telefone gratuito “0800”. Por este número telefônico são feitas as matrículas dos alunos para que possam ingressar no ensino médio. Este novo modo de fazer a matrícula escolar teria acabado com o processo seletivo – de uma época anterior - que proporcionava separar só a “nata”, os “melhores” ou os “mais capacitados”. O fim de um processo seletivo para classificar os estudantes provocou o ingresso de alunos “fracos”, estudantes e moradores oriundos de vários lugares do Estado do Rio de Janeiro, como São João de Meriti, Campo Grande, Éden, etc. Com isso, os educadores têm que moldar o comportamento destes novos estudantes para que possam corrigir hábitos adquiridos de outros espaços escolares e sociais.

Há uma distinta valorização da seleção – o que leva à exclusão de uma parcela – dos indivíduos segundo suas capacidades culturais, avaliadas a partir da proximidade que apresentem com a cultura, os valores e hábitos valorizados pela escola.

A filtragem que a escola faz não seria suficiente. Seria preciso uma seleção dos “superselecionados”¹⁵. O ingresso no espaço escolar seria o mérito para aqueles considerados mais “capazes” ou com um nível maior de conhecimentos apropriados à cultura escolar.

Esta questão também foi salientada no discurso da diretora ao se referir à importância de um processo seletivo para escolha da clientela escolar. Ela aponta o culpado pelo ingresso de alunos com baixo nível de conhecimento naquela escola: o “0800”. A solução encontrada para adequar a escola à nova realidade seria baixar o nível de ensino. Será que isto significaria excluir alguns conhecimentos que deveriam ser trabalhados no nível de ensino correspondente?

O que acha das turmas desta escola?

Ah, depende. Tem muitas turmas aqui: 19 turmas pela manhã, 19 turmas à tarde mais o técnico, à noite 15 turmas mais o técnico, mas no geral o aluno tá chegando aqui muito pouco preparado pro nível que (a escola, grifo meu) tá oferecendo, alguns anos atrás, foi, era maior ainda, era mais alto ainda, a gente teve que dar uma descida porque, por causa do 0800. A gente tá recebendo aluno sem critério nenhum, não tem, o que nós tínhamos entrada pro (Colégio Agosto, grifo meu), as provas, o 0800 tira esse critério, o aluno vem pra, eu recebo aluno do município, da rede municipal do RJ que tá aprovando automaticamente, chega aqui no 1º ano é, como é, que eu vou falar, despreparado pra, pro nível que a gente tenta implantar, o aluno do município de Nilópolis chega aqui no 6º ano completamente despreparado, então, a gente dá uma reajustada e tenta levar um nível mais elevado tal, mas tá complicado, suas famílias também tão vivendo uma crise muito grande, todas as instituições a gente sabe que estão vivendo numa crise muito grande, mas a família com todas as mudanças dos últimos anos, tá muito mais, tá dificultando tudo, e essa criança chega muito desamparada, muito abandonada mesmo,... (diretora AM)

Como é a frequência dos pais nas reuniões?

Muito pequena, os pais são bastante ausentes tanto na educação, no acompanhamento do ensino, no verificar um dever, os pais não sabem, não tem como, não tem tempo, não tem como nunca ajudar o seu filho, a gente compreende, compreende,...mas a gente tem que ter alguma forma pra ajudar esses pais acompanharem essas crianças, porque sem a família a escola fica muito capenga, fica muito desamparada e eu reconheço que é um grande, é um grande, como critério de eficácia da escola isso é um grande é, inimigo, é a ausência da família na ajuda da criança. (diretora AM)

O que você acha do ensino ou formação educacional passada por esta escola?

Já foi melhor, não está tão boa, por causa desse critério que não existe mais, a prova pra entrar no (Colégio Agosto, grifo meu), tinha prova, era por ordem de classificação e agora entra o aluno de qualquer lugar, de qualquer, é aluno de São João, de Pavuna, Vila Norma, de tudo quanto é lugar, sem preparo nenhum, chegam sem saber ler, sem saber escrever, sem saber as quatro operações, sem as menores condições pra início e a gente tem que ficar com esse aluno, tem que descer um pouco esse nível. (diretora AM)

Mais do que uma questão de conhecimento ou reconhecimento, classificar e separar seriam duas maneiras de resolver os problemas de uma sociedade excludente?

A diretora aponta o fator família como uma variável que interfere na aprendizagem do aluno e age sobre o seu desempenho escolar. O “sucesso” escolar de um aluno dependeria do

¹⁵ Termo utilizado por Forquim (1995) para se referir à sub-representação dos meios populares no nível dos estudos secundários e superiores, pois isto não refletiria somente uma “desigualdade diante da seleção”, mas também uma “desigualdade de seleção” ou ainda uma “superseleção” socialmente determinada.

nível de interação e das relações estabelecidas entre os membros de uma família. O grau de relacionamento familiar interferiria na qualidade, ou eficácia, da ação educacional, tornando a escola “capenga”, ou seja, fraca ou pouco eficiente em sua ação pedagógica.

A idéia de maturidade liga-se intrinsecamente ao ciclo de desenvolvimento biológico, especialmente psicológico, em consonância com certos comportamentos e formas de pensamento apresentados por um indivíduo. Estar maduro é cumprir com as leis culturais colocadas para uma certa fase da vida. Entre os atores escolares encarregados de instruir, vigiar e controlar os alunos, além da diferença social e cultural entre eles, ainda entra em jogo a diferença de geração ou fases da vida. A idéia de imaturidade, segundo os professores, impediria que os alunos percebessem o momento da aprendizagem como importante e crucial para aquisição de conhecimento, levando também a um estado de indisciplina na escola. Esta falta de maturidade provocaria a falta de interesse pela própria formação educacional, fazendo com que o único objetivo dos alunos seja a obtenção de um diploma que ratifique a aquisição do nível mínimo de escolaridade para a inserção no mercado de trabalho.

Eles consideram que quando eles chegam na 3ª série do ensino médio (os professores trocam no discurso série por ano; o termo ano é usado no ensino fundamental) eles já amadureceram e dariam a importância e a atenção necessárias ao processo de aprendizagem, pois nesta etapa existiria uma maior preocupação com certos objetivos sociais como ingressar na faculdade ou inserir-se no mercado de trabalho. Outro dia me peguei fazendo a mesma avaliação das minhas turmas.

García & Madriaza (2005) já haviam falado sobre a idéia de “amadurecer” e a percepção de novos valores sociais pelos estudantes. Com isso, diminui-se a necessidade de ser reconhecido por um grupo e começa-se a elaborar planos para o futuro. Para a Inspetora M a questão do amadurecimento individual aparece como um processo progressivo e por isso as turmas do ensino fundamental – em menor idade escolar – seriam mais agitadas.

O que acha das turmas desta escola?

Um pouco agitadas, são boas, mas são um pouco agitadas,...é porque de manhã é, tem muito fundamental, e eles são mais agitados,...é o tempo todo correndo pra lá e pra cá. (inspetora M)

O ensino médio tem adolescentes que dão trabalho?

Tem, mas já te obedecem mais, conseguem controlar um pouco, acaba falando a mesma linguagem deles, agora o fundamental, eles são um pouco agitadas, mas são bons alunos, não tenho o que reclamar não. (inspetora M)

As avaliações docentes sobre as turmas referem-se aquelas em que os professores atuam, por isso, as turmas em que realizei as observações foram apontadas como problemáticas, imaturas ou como diria o prof. M:

“calmaria pura, calmaria pura, calmaria do mar é, calmaria do mar é aquela tormenta, são terríveis. A 2004 então é um vulcão em erupção, e esse é o nosso desafio.” (prof. M)

Entre as dificuldades apontadas presentes no interior do espaço escolar, segundo os educadores, destacam-se aquelas relacionadas à infra-estrutura que limitariam a sua ação pedagógica: o tamanho da escola, principalmente o tamanho das salas de aula, turmas com grande número de alunos e quantidade insuficiente de recursos materiais como cadeiras.

Na sua opinião existe alguma (s) dificuldade (s) ou problema (s) presente (s) nesta escola?

Falta de espaço, muito aluno pra pouco espaço, faltam cadeiras e dentro da sala de aula pra quantidade de alunos, o espaço é pouco, é pequeno. (profª P)

Por ser uma escola que apresenta uma qualidade de ensino tem muita procura, as turmas são cheias, quando você trabalha com uma turma muito lotada você parte da premissa de que todos estão aprendendo do mesmo ritmo e quando na realidade não, e você tem dificuldade de avaliar isto com uma turma muito extensa, você não consegue nem se movimentar na sala. (prof. F)

A única dificuldade que eu tenho aqui é espaço físico, aqui nós estamos como se fosse, assim, ilhados, porque nós não temos como expandir a escola. Expandir? só se for pra cima e verba não vem,...porque aqui eu precisava de um laboratório, precisava de um espaço maior, nós não temos, não temos quadra decente para os alunos poderem praticar os esportes com a metragem correta, nosso refeitório é pequeno, a diretora que deu um jeitinho porque nem refeitório não tinha, nós precisávamos de um auditório que não temos,...porque às vezes eu fico assim até meio limitada pra convidar alguém pra até vir dar uma palestra aqui, nosso maior problema é o espaço físico que realmente impede da gente fazer um trabalho melhor aqui na escola. (profª B)

Salas de aula pequenas para comportarem certa quantidade de alunos, cujo efeito são as turmas cheias. Isto impossibilita verificar como está se desenvolvendo a apropriação individual do conhecimento e dificulta a movimentação ou outras formas de organização dos alunos no interior da sala de aula. A falta de outros ambientes que auxiliem o processo ensino-aprendizagem, como auditório e laboratório, dificulta a possibilidade de construção do conhecimento e sua problematização no interior da escola. Somado a isto existe uma quantidade insuficiente de cadeiras para que todos os alunos possam se acomodar nas salas. Estes elementos que compõem o quadro de dificuldades representariam os recursos básicos para a apresentação de uma aula, certamente a insuficiência ou ausência interfere no desenvolvimento do trabalho pedagógico e nas relações interpessoais.

Fora as dificuldades materiais podem aparecer ainda outras relacionadas a questões comportamentais em que os alunos insistem em agir de modo distinto ao que é proposto pelas regras escolares ou aquilo que representa a disciplina escolar como uma forma de controle dos comportamentos individuais.

Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades com as quais tem que lidar na escola?

Disciplina, era bem pior nesta escola, especial neste turno que estou desde o ano passado,...e quando eu cheguei o turno tava assim, vício, com vícios, muitos vícios,

sem diretor presente diariamente, então, com muitos vícios de indisciplina, o professor entrava na turma a hora que queria, saía a hora que queria, adiantava tempo do jeito que eles notassem ali o interesse de cada grupo, enfim, vários hábitos e atitudes de indisciplina, também consequentemente dos alunos: pátio cheio, a gente com uma dificuldade muito grande de controlar o aluno fora de turma,...mas no dia-a-dia o pátio estava lotado de aluno, não queriam assistir aula ia para o pátio e ninguém controlava isso. Então, a gente já tá controlando, conseguindo eliminar algumas características desse turno,...ainda temos atitudes bastante, porque fica enraizado, fica arrastando ali o professor, o aluno, o funcionário, fica tentando, fica, a indisciplina parece que é, entranha na pessoa e ela fica ali tentando a gente, é uma luta sabe. (diretora AM)

Para a direção as dificuldades estão relacionadas às atitudes e hábitos que contrariam a ordem escolar. Os vícios que são os maus hábitos e atitudes tentam o corpo, insistem em se impor levando ao estado de indisciplina. Para enfrentá-los é preciso vigiar e controlar constantemente.

Mesmo diante destas dificuldades os docentes avaliaram positivamente o ensino ou a formação educacional passada pelo Colégio Agosto. Entretanto, há ressalvas quanto aos efeitos desta organização estrutural sobre o método de ensino. Neste caso, surgem críticas quanto ao método de apresentação de aula elaborado pelos professores diante dos recursos que têm disponíveis. Há a persistência do método didático tradicional que se caracterizaria pela exposição do conteúdo pelo professor que estaria no centro do processo ensino-aprendizagem a transmiti-lo para o aluno que se torna um agente receptivo do processo.

Se retornarmos à classificação anteriormente feita pelos atores escolares sobre as turmas, principalmente quanto ao baixo nível de conhecimento apresentado, não é de se estranhar as atitudes de indiferença em relação ao processo ensino-aprendizagem. Seria não somente uma forma de resistência diante da relação de poder imposta em sala de aula, mas também uma atitude de indiferença em relação àquilo que não se compreende ou que não dialoga com eles, os alunos? Seria este o motivo do uso do celular?

A insuficiente quantidade de recursos disponíveis na escola, assim como os poucos ambientes para trabalhar a aprendizagem como o laboratório de informática, requer do professor agendamento antecipado para que seja usada, já que são muitas turmas, poucos recursos e ambientes de aprendizagem.

O que você acha do ensino ou formação educacional passada por esta escola?
Eu acho que a escola tem uma formação tradicional em alguns aspectos, ela é muito tradicionalista: exige que a matéria seja exposta no quadro, você tenha que trabalhar efetivamente com o conteúdo no quadro, quando na realidade você poderia trabalhar efetivamente discutindo os conteúdos ou acrescentando coisas novas, o uso do quadro ainda eu acho que é uma coisa muito tradicional, de uma maneira geral acho que a maioria das escolas do Estado ainda persiste nessa maneira tradicional de aula, a escola não tinha livros, o ensino médio não tinha livro, então, isto dificulta um pouco, uma vez que os alunos não são, você tem que incentivar eles a buscar, o livro como fonte de consulta, mas eles preferem mais o celular do que o livro, atrapalha

bastante a aula, tira bastante a atenção do aluno, uma tecnologia que desperta, uma espécie de brinquedo que o aluno gosta muito de manusear. (prof. F)

Com que frequência utiliza os outros espaços da escola?

Nenhum, porque eu acredito que todos estes recursos deveriam estar na sala, até porque cria essa condição da sala tá disponível, então você já enfrenta esta dificuldade, eu acho que estes recursos deveriam estar alocados na sala de aula, o professor deveria ter esta disponibilidade pra fazer a aula dele da maneira que ele pretendesse fazer,...eu tenho que organizar isto com uma certa antecedência, eu acho que isto limita muito a ação do professor. (prof. F)

O ensino aqui a gente tenta passar o melhor possível, é o que a gente tem condição de passar,...aqui graças a Deus a gente faz, fecha um trabalho legal,...a qualidade do ensino é boa, poderia ser melhor se a gente tivesse uma estrutura melhor, se a gente tivesse uma,...a parte mais assim didática no sentido de material didático pra oferecer,...tudo que tem aqui na escola, que ela pode me oferecer eu utilizo, eu utilizo os computadores, eu utilizo o datashow, o notebook mesmo que nós ganhamos do Estado eu utilizo também, então, tudo que está ao meu alcance pra utilizar e trazer novidade pro aluno, tornar ele mais interessado nas minhas aulas eu tento fazer o máximo, porque o aluno você sabe como é que é, ele já não está mais aguentando esse negócio de ficar: aula, quadro, giz ou piloto, seja lá o que for, você falando lá na frente só, ele quer ver, ele quer estar por dentro das coisas, mas da maneira dele. (prof. B)

O ensino em geral é deficitário. (prof. M)

E o dessa escola?

Como todos também,...base quase nenhuma, aí você pega a matéria, aí a grade é uma coisa que exige um certo conhecimento básico, aí você sofre e eles não conseguem entender, porque não tem o básico, eles não conhecem o básico como é que eles vão alcançar aquele conhecimento que é acima do básico? (prof. M)

O baixo nível de conhecimento aliado ao método de ensino - que sofre os efeitos da estrutura escolar - pode estar agindo sobre o desempenho escolar e sobre a dinâmica da sala de aula, especificamente sobre a relação professor-aluno. Era sobre este quadro que me referi anteriormente sobre a idéia de que a “escola estar aprisionada”: falta de recursos materiais limitando a ação pedagógica e interferindo sobre a qualidade do ensino e das relações interpessoais.

Os discursos sobre o fenômeno violência escolar nesta escola perpassam algumas das questões até aqui tratadas, principalmente quanto à falta de recursos materiais como veremos adiante. Estes discursos expressaram, principalmente, o modo como os atores escolares estão interagindo numa relação de poder e em que condições se dá esta interação cotidianamente. Eles refletiram as dificuldades inerentes à complexidade do fenômeno, por isso algumas vezes as falas dos atores sociais continham contradições próprias dos discursos sobre este fato social.

Os discursos sobre o fenômeno da violência escolar são comunicativos, assunto conhecido pelos diferentes atores escolares. Entre os meios de comunicação que auxiliam em sua narração encontram-se os jornais e a mídia televisiva.

Todos os educadores já ouvira falar sobre violência escolar, assim como a diretora e a inspetora. Entretanto, quando se trata do espaço escolar em que atuam certos atores podem

tentar isentá-lo da ação deste fato social, ou seja, já ouviram falar deste assunto, mas violentas são outras escolas que não a sua. Isto faz com que às vezes alguns discursos se contradigam já que ao serem solicitados a responder sobre quais são os fatos considerados violentos os atores falaram de casos que vivenciaram, viram e sentiram como violentos no interior do espaço escolar em que trabalham.

Isentar o espaço escolar da incidência deste fenômeno permite limpar a imagem da escola já que este fato é tão comentado e as informações são rapidamente divulgadas, estigmatizando a instituição.

Já ouviu falar sobre violência escolar?

Sim, no jornal, aqui ainda não aconteceu não, não que eu saiba. (prof. M)

Como eu já tinha dito antes: nossa escola aqui é privilegiada, graças a Deus, se tem alguma violência em relação aos professores eu desconheço. (profª B)

Talvez esteja subjacente a idéia de uso da força, agredir como sinônimo de bater, agredir fisicamente o outro. E já que a relação de poder em que se envolve professores e alunos em sala de aula, pensa-se, primeiramente, nos educadores como agentes que estariam no centro da produção do fenômeno.

Existe uma dificuldade em encontrar um significado para este fato social. Alguns atores recorrem aos acontecimentos representativos deste fenômeno em virtude de não conseguirem conceituá-los ou oferecerem uma definição precisa.

O que considera como violência escolar?

Eu acho que violência escolar pode partir do professor, pode partir do aluno. Acho que violência é tudo aquilo que agride. Então, eu acho que qualquer atitude que pudesse agredir é uma violência escolar. Violência escolar eu acho que é agressão. Então, eu acho que seria, ora por parte do professor, ora por parte do aluno. (profª P)

Eu acho que você manter uma quantidade de pessoas dentro de uma sala às vezes numa temperatura desagradável, eu considero isto já uma violência, quando eu fico pensando que estas pessoas têm que ficar durante um período de 7 horas da manhã até às 12 horas, às vezes um professor falta a pessoa tem que ser mantida naquele lugar até aquele horário, eu considero isto uma violência, eu sou muito aberto na questão de que a sala de aula não é o único lugar de aprender, se eu pudesse disponibilizar e utilizar outros recursos, por exemplo, este ano nós fizemos uma visita a usina em Angra, as turmas de 3º ano que estão aprendendo sobre eletricidade, eles foram ver na prática como esta coisa funciona. Acho que quando você consegue conciliar o conhecimento com uma prática da realidade a coisa se torna muito mais interessante, às vezes eu fico cansado de ter que sair de uma sala pra outra,...imagina que eu tenha que entrar em três turmas diferentes, mas com mesmo assunto, sem disponibilidade de material, eu tenho que escrever a mesma coisa três vezes, imagina se eu trabalho de manhã, de tarde e de noite? Quantas vezes eu vou ter que escrever aquela mesma coisa no quadro? Então eu considero isto uma violência. (prof. F)

Em relação à violência até mesmo da maneira que ele não quer assistir sua aula, é malcriado com você já é motivo de violência pra mim. Se ele vira as costas pra você já é um tipo de violência que você fica até, assim, magoada em relação a isso: Por que ele não tá querendo assistir a sua aula? O que que tá acontecendo? Não vai com a minha cara? Não gosta da matéria? O que que eu posso fazer pra modificar um pouco isso? Escola do Estado você sabe que a gente tem dificuldade, mas a gente tenta sempre estar perto deles, a violência é isto, eu acho até mesmo se um aluno

colocar um, por exemplo, um iphone ou colocar aquilo que eles colocam, aquele negócio que eles ficam escutando na sua aula, eu acho que isso aí já é um tipo de violência, porque ele quer se isolar, não quer assistir a sua aula, isso aí já é um tipo de violência, então até aqui na escola a gente proíbe isso, mas às vezes a gente encontra aluno mesmo com aquele aparelhinho no ouvido, escutando a sua música, aí a gente até fala: Pô! Não pode utilizar aparelhos eletrônicos na sala de aula. Tem que ficar chamando a atenção desse aluno, isto é um tipo de violência. (profª B)

Já começa simplesmente pelo desrespeito ao adolescente, à criança. A gente cobra deles, é Português, história, e às vezes a mente deles não consegue absorver tudo isso. Aí a impaciência com o aluno pra mim já é violência, tem que ter compreensão pra não afastá-lo daqui,...melhor estando aqui assim do que na favela fazendo lá as coisas. (prof. M)

Olha, violência não é só você agredir, não é só pancada, palavras, é o respeito um com outro, isso também gera uma violência, até mesmo o companheirismo de você vir pra cá pra trabalhar, não ficar de conversa fiada, isto também é uma agressão, isso é uma violência, drogas, tudo isso gera violência. (inspetora M)

Já viveu alguma situação que considere violenta nesta escola?

Muitas, muitas, inclusive a minha monografia no meu curso de gestão escolar foi sobre violência, foi sobre indisciplina, ontem mesmo eu vivi uma situação aqui, uma professora veio me trazer uma prova que foi aplicada por uma outra professora que percebeu que o aluno colocou um nome falso na prova, não assinou a listagem e quando a professora foi ver que ela foi ler as duas questões discursivas, ela, ele escreveu absurdos: palavrões, ofensas, uma coisa muito grave, muito violenta (aconteceu na turma 2002, grifo meu),...menino maior de idade com os seus 18 anos fazendo uma coisa dessa, era caso até pra um processo, pra delegacia, mas não é o nosso objetivo. (diretora AM)

Ele não tinha nem porque fazer a prova?

Ele só fez pra ofender, ele só fez pra ofender porque reprovado ele já está, então, ele podia abandonar a escola, mas ele fez, ele tem, ele tem um porte muito agressivo, ele tem uma vivência muito agressiva na escola, mas num papel, escrever e achar que não seria pego, muita audácia, muita coragem, eu não sei nem o que que é muito aí, foi muito assustador. (diretora AM)

Qual medida que vocês vão tomar?

Olha nesse caso aí em especial o aluno foi transferido,...chamei o responsável ontem mesmo com a presença dele porque ele não estava na escola e apresentei o que ele fez, a mãe chorou muito, ficou assustada, porque, segundo ela, ele nunca deu trabalho, segundo os professores, ele sempre deu trabalho,...e é , eu conversei querendo saber o que que tava acontecendo pra ele ter essa atitude com tanta coragem e ele falou que era um vandalismo o que ele fez, foi um ato de vandalismo que ele assumiu. Ele mesmo leu pra mãe, ele mesmo assumiu que foi, não resistiu de forma alguma, a mãe chorou e ele sem a menor expressão de comoção, de vergonha, de, de nada,...é eu lembrei a ele que seria um momento importante pra pensar os valores dele, pra rever o que tá acontecendo,...que eu tava enfrentando aquele ato de vandalismo dele como um grito de socorro, só que não me cabia mais ajudá-lo, porque grito de socorro a gente atende a uma criança, a um homem não, na delegacia, num processo que ele tinha que responder por aquilo. E eu falei que por aqui ele só passaria, só passou. Falei com a mãe,...investigasse mais a vida dele nos lugares que ele frequenta, que há grandes possibilidades dele estar até usando uma droga,...ela chorando, chorando muito, ele, é, inacessível a tudo o que tava acontecendo, falei que a transferência seria, não houve nenhuma tentativa de negociação, a professora comovida pela, pelo sofrimento da mãe, comovida pelo sofrimento da mãe abriu mão, que ela tava convicta que iria à delegacia dar parte dele, mas não deu, falou que resolveria aqui,...a gente não pode admitir, não poderia ficar impune e ontem mesmo ele solicitou a transferência dele, mas é triste. (diretora AM)

O que considera como violência escolar?

Um ato desse, por exemplo, que eu relatei, pichação então nem se fala, uma pichação, uma briga dentro da escola, uma falta de respeito a um professor, a um funcionário, qualquer ato que ultrapasse o limite no relacionamento com alguém no

espaço da escola, que ultrapasse os limites considerados aí dentro do, do aceitável.
(diretora AM)

O discurso sobre violência escolar acaba localizando os possíveis protagonistas que produzem os fatos considerados violentos no interior da escola. Os atores buscam traduzir o fenômeno da violência escolar ensaiando algumas definições a partir daquilo que vivenciam e sentem como violento no interior do espaço escolar: “qualquer atitude que pudesse agredir é uma violência escolar”(profª P); “qualquer ato que ultrapasse o limite no relacionamento com alguém no espaço da escola, que ultrapasse os limites considerados aí dentro do, do aceitável” (diretora AM).

Outras vezes eles tentam defini-lo recorrendo aos fatos que consideram representativos deste fenômeno no interior da escola como: as condições estruturais e organizacionais da escola, a atitude de indiferença do aluno, desobediência às regras escolares, certas atitudes docentes com os estudantes, desrespeito, falta de companheirismo, o uso de palavras grosseiras, ofensas, pichação, briga e ultrapassar os limites daquilo que é permitido.

O conceito pode ser referir a uma multiplicidade de atos não se restringindo a uma única representação como bem expressado pela inspetora M:

“violência não é só você agredir, não é só pancada, palavras”. (inspetora M)

Superior às vontades individuais, as regras escolares devem ser obedecidas tolhendo o outro. Por isso, impõem o respeito rigoroso aos horários – mesmo em momentos de ociosidade – e a proibição de aparelhos eletrônicos como forma de disciplinar os atores escolares.

Ser indiferente atinge simbolicamente o outro que passa a autoavaliar sua atuação para encontrar as possíveis explicações para estas atitudes.

Na construção dos discursos sobre o que seria violência escolar já aparecem os fatos que os atores escolares consideram como violentos. A estes, outros foram acrescentados à medida que a entrevista se desenvolvia.

Fatos como violência verbal, física, furto, turmas cheias, falta de condições básicas para uma aula (como sala arejada, boa iluminação, espaço, tranquilidade e materiais didáticos como livros), método de ensino, a representação da escola como prisão, colocar bombas no banheiro, atitude de indiferença ou de resistência (usar aparelhos eletrônicos na aula), falta de respeito e de harmonia entre os atores foram considerados violentos no interior da escola pelos professores, diretora e inspetora.

Qual (is) fato (s) em sua opinião pode (m) ser considerado (s) violento (s) no interior da escola?

Eu acho que violência ela pode ser verbal e pode ser corporal, pode ser de repente um furto que se passa dentro da escola, e eu fui vítima disto também aqui, furtaram o meu celular na minha sala eu dando aula, sem eu ver claro...então, pra mim isto foi um tipo de violência a minha pessoa, eu me senti agredida, não corporalmente, mas moralmente, roubaram o meu celular e também assim eu tive prejuízos financeiros. Acho que é uma agressão física, verbal, corporal que entra como física, moral, acho tudo isto uma violência, uma forma de agredir. (profª P)

Turmas cheias, falta de condições básicas para uma aula, sala arejada, uma boa iluminação, espaço, tranquilidade, livros (falta de livros). Eu acho também isto uma violência: fazer metade da tua aula fazendo com que o aluno tenha que copiar todo o assunto pra depois você ter que explicar, eu acho isto muito cansativo, eu acho que o aluno já deveria chegar na escola com o assunto pré-determinado, e aí nós poderíamos debater este assunto, discutir, ver alguma coisa, um vídeo, ou apresentar alguma coisa, ia haver uma discussão dentro daquele assunto, a coisa ainda é muito formal: chega, escreve no quadro, o aluno copia, depois você tem que explicar, eu acho isto extremamente monótono, se a pessoa não tiver realmente despertamento para o estudo, e eu sempre pergunto isto para os alunos, por que querem estudar? A pessoa tem que ter um objetivo e a gente observa que dentro da educação quando as pessoas têm um objetivo, elas conseguem superar os obstáculos, muitas vezes as pessoas que estão aqui elas não têm um objetivo, então a escola se torna uma coisa, é como se fosse uma prisão, eu acho isto uma violência. (prof. F)

Não é no sentido de violência propriamente dita, em sentido, assim, de agressão, de, é um tipo de violência que você vê que assim, é contra você, quer dizer, ele não tá querendo assistir sua aula, ele não tá, então, a maneira dele de expressar isso é colocando o, aqueles fonezinhos no ouvido, é uma maneira até mesmo de agredir você de uma certa maneira, quando ele coloca o iphone,...outros tipos de violência como em outras escolas com armas é, ou bater propriamente dito, isso aqui? não vejo aqui na escola tá pelo menos na minha parte,...Não vou dizer que isso aqui é uma maravilha que também não é, bombas no banheiro, traz bombinhas pra instalar no banheiro, isso agora melhorou muito por causa das câmeras, botou câmera no pátio, no corredor, na biblioteca, nós temos as câmeras, na sala de informática, pra evitar roubo também, pra evitar brigas, o diretor lá já olha, mas às vezes não dá pra notar mesmo com as câmeras (o foco do problema, grifo meu),...são levados à direção, a diretora liga para os pais, os pais vêm na escola, se não conseguir resolver é encaminhado ao Conselho tutelar, e se não resolver polícia. (profª B)

Tem fato que a gente às vezes pensa até que é violento, mas que não é, depende dos personagens, depende dos personagens e causas, isso é muito difícil, muito complicado da gente fazer essa relação. (prof. M)

É falta de respeito, falta de harmonia entre, é mais assim, professor não, entre funcionário, isso é agressão também. (inspetora M)

Reconhece-se que existe uma dificuldade em classificar um fato como violento. A classificação vai depender da avaliação moral de cada ator escolar. Agir violentamente pode significar agredir física, verbal ou moralmente o outro, atingindo a “pessoa” de alguém. Novamente o discurso retoma todas as questões relacionadas às dificuldades encontradas na escola para classificar os fatos como violentos: as condições estruturais (a falta de espaço físico e turmas cheias, por exemplo), assim como o método de ensino (o método tradicional utilizado para ministrar uma aula) e as relações entre os atores escolares. Estes fatos só fazem sentido como violentos porque organizam as relações entre estes atores, ou se referem aquilo que eles vivenciam, sentem e percebem cotidianamente a partir de sua atuação e relação com os outros. Cada ator escolar classificou a partir do lugar que ocupa no interior do espaço

escolar. Para cada classificação dos fatos corresponde uma “queixa” ou uma denúncia das condições de trabalho e de relacionamento que experimentam em sua profissão.

É importante também destacar duas questões que foram expressas através destes discursos: a primeira refere-se ao sentido da escola para os alunos e a segunda tem como referência as medidas tomadas diante dos fatos considerados violentos ou o tratamento dado a esta problemática no interior da escola.

Ainda permanece a crença de que a educação é o instrumento que possibilita a melhoria de vida, por isso, vai-se à escola para ascender socialmente. Isto só é possível para aqueles que acreditam nesta ideologia “tem um objetivo”:

Se a pessoa não tiver realmente despertamento para o estudo, e eu sempre pergunto isto para os alunos, por que querem estudar? A pessoa tem que ter um objetivo e a gente observa que dentro da educação quando as pessoas têm um objetivo, eles conseguem superar os obstáculos. (prof. F)

Entretanto, para aqueles que são indiferentes ao processo ensino-aprendizagem, ainda não “amadureceram” ou “não têm objetivos” a escola soa como uma prisão, um depósito de gente, servindo apenas para a guarda temporária destes indivíduos:

“muitas vezes as pessoas que estão aqui elas não têm um objetivo, então a escola se torna uma coisa, é como se fosse uma prisão, eu acho isto uma violência”. (prof. F)

Estar preso à escola é permanecer nela contra a própria vontade, entretanto, ficar dentro dela mesmo sem objetivo é avaliar os malefícios da não obtenção de um certificado de conclusão da educação básica para ser inserido no mundo do trabalho, mesmo que isto não venha a mudar a condição social. Mais do que conseguir a tão desejada mobilidade social, ser inserido no mercado de trabalho em nossa sociedade é uma questão de sobrevivência ou de existência.

“Ter um objetivo” refere-se às exigências sociais exercidas sobre a fase adolescente já que esta se encaminhará indubitavelmente para uma fase adulta.

A outra questão relaciona-se às medidas tomadas diante de um fato violento produzido pelos estudantes, dependendo do fato ou quando este não demonstra nenhuma atitude de resignação, reconhecendo a gravidade de sua transgressão como no caso anteriormente citado:

Ele mesmo leu pra mãe, ele mesmo assumiu que foi, não resistiu de forma alguma, a mãe chorou e ele sem a menor expressão de comoção, de vergonha, de, de nada,...é eu lembrei a ele que seria um momento importante pra repensar os valores dele, pra rever o que tá acontecendo,...ela chorando, chorando muito, ele, é, inacessível a tudo o que tava acontecendo, falei que a transferência seria, não houve nenhuma tentativa de negociação.(diretora AM)

Neste caso, a medida tomada foi a transferência do aluno para outra instituição escolar, entretanto, isto não resolve o foco do problema. Outras medidas são convocar os responsáveis

pelo estudante, repassar para o Conselho Tutelar ou em último caso, dependendo do fato, levar o caso para a polícia.

Quase todos os atores escolares entrevistados (professores, diretora e inspetora) já presenciaram os fatos considerados violentos no interior da escola. Alguns já presenciaram em outras instituições escolares. Todos os fatos considerados por eles como violentos no interior da escola foram presenciados no Colégio Agosto.

A dinâmica destes fatos tem origem no relacionamento entre professores e alunos e alunos entre si. Inclusive, e somente um docente, a prof^a P admitiu ter se envolvido com a ocorrência destes fatos. Ela tivera o seu celular furtado dentro da sala de aula:

“pode ser de repente um furto que se passa dentro da escola, e eu fui vítima disto também aqui, furtaram o meu celular na minha sala eu dando aula, sem eu ver, é claro...” (prof^a P)

O fato de que a produção do fenômeno tem também como base o relacionamento entre professores e alunos pode ter referência naquilo que chamei de imposição e resistência, duas atitudes dicotômicas expressivas no cotidiano da sala de aula. O aluno que é chamado a atenção por estar produzido um tipo de comportamento considerado violento (desobediência às regras ou atitude de indiferença) encena novos tipos de fatos também avaliados como violentos (como ofensas ou a falta de respeito). O professor através do exercício do seu papel reprime estes atos e abre a possibilidade para o confronto.

Quem estava envolvido?

Violência verbal de alunos; agridem o professor verbalmente. Isto é comum entre professores e alunos. Existem muitos alunos que não respeitam o professor como ele deveria ser respeitado; são coisas normais do dia-a-dia de você falar: "eu não tenho que prestar atenção", "você não me manda", coisas tipo assim, que o aluno acha que você não deve chamar a atenção em alguma situação, então, ele se põe numa posição de injustiçado, de desrespeito ao professor: fala mais alto, grita com o professor, seriam esses tipos de coisas. (prof^a P)

Só briga de aluno, onde um agride o outro,...foram encaminhados até a direção, eu separei a briga das meninas e encaminhei para direção, a direção chamou os pais, os responsáveis. (inspetora M)

O docente diante desta situação se sente agredido por se sentir desrespeitado pelo aluno que não reconhece o seu “status” ou lugar na hierarquia escolar:

“Existem muitos alunos que não respeitam o professor como ele deveria ser respeitado”. (prof^a P)

Estes confrontos no interior da escola são considerados “normais”, pois se repete cotidianamente. Eles são freqüentes, apresentando certa regularidade. Esta regularidade também é apontada pelo discurso da diretora que também já presenciou vários fatos considerados violentos:

Já presenciou alguns destes fatos considerados violentos?

Sim, vários, briga, briga de um bater no outro, (entre alunos, grifo meu), é, briga de um subir em cima do outro e dá na cara, jogar no chão, botar bomba no banheiro, roubar as câmeras, de, como o nome? controle né da escola, roubo de, quebrar, botar fogo na lixeira dentro da escola, a gente encontrou uma fumaceira saindo pela porta, os funcionários correram, abriram a porta da sala, tava a lixeira sozinha pegando fogo, aquela fumaceira, é muita coisa, arranhar carro de professor aí fora, de ponta a ponta, ou então, no caput das diretoras escrever em letras garrafais um palavrão, é, e o enfrentamento pessoal de, com professores, isso é quase que comum né, tá sendo visto já quase que como um fator, é, fatos constantes, comum, já tá quase que normal de tão freqüente. (diretora AM)

Pela narrativa dos discursos pode-se verificar certa deterioração da relação entre professores e alunos a partir da dinâmica de imposição e resistência. Acrescentam-se a este processo as condições estruturais e o método de ensino – que também sofre incidência da estrutura escolar – consideradas as dificuldades presentes na escola que podem estar causando também as atitudes de indiferença.

Pelo fato de impor as regras escolares o professor teme sofrer retaliação por ter se confrontado com algum aluno. Uma vez a prof^a P havia admitido este temor na sala de professores para mim. A possível atitude aparece no discurso da diretora:

“é muita coisa, arranhar carro de professor aí fora, de ponta a ponta, ou então, no caput das diretoras escrever em letras garrafais um palavrão, é, e o enfrentamento pessoal de, com professores, isso é quase que comum”. (diretora AM)

O processo de avaliação é também um momento que dinamiza este processo de deterioração, pois neste momento aumenta-se a vigilância sobre o aluno. A classificação que receber da avaliação pode ser o estopim para o surgimento de fatos violentos como já foi expressado:

“Ele só fez pra ofender, ele só fez pra ofender porque reprovado ele já está, então, ele podia abandonar a escola, mas ele fez, ele tem, ele tem um porte muito agressivo, ele tem uma vivência muito agressiva na escola,...” (diretora AM)

Por ter sido reprovado o meio utilizado pelo aluno para atingir o outro, a professora, foi escrever ofensas na prova que seria lida por ela, e assim atingi-la moralmente. Sobre este caso uma questão interessante é a idade do aluno: o aluno tinha 18 anos. Ter 18 anos em nossa sociedade significa que o indivíduo possa e deva assumir vários compromissos sociais como: escolher seus governantes (votar), concluir o ensino médio, cursar o ensino superior, inserir-se no mercado de trabalho ou responder criminalmente pelos seus delitos. O aluno já havia atingido a maioridade, estava em meio à passagem para a fase adulta, não sendo mais criança como bem expressou a diretora AM e por isso não carecia mais de “socorro”, entendendo-se por esta expressão ajuda e compreensão. Estar na fase adulta significa ter adquirido discernimento e certos valores morais, ou seja, saber o que é certo ou errado. Estar nesta fase

da vida é correr o risco de ser tratado objetivamente, por isso pensou-se na polícia como agente para resolver o seu caso, este dispositivo legalmente implantado por nossa sociedade para impor a ordem e inibir os desvios às regras sociais.

A mídia, o possível uso de droga e a ociosidade foram alguns dos fatores explicativos expressados pelos atores escolares como condições reais que levariam à produção de alguns fatos considerados violentos no interior da escola.

Por que (motivo para quem estava envolvido)?

É hoje de uma maneira geral a sociedade é extremamente violenta e eu coloco uma grande parcela de culpa nisso na mídia, porque ela desenvolve um trabalho, não pelo lado educativo, ela fomenta muito mais violência, muito mais agressividade do que tratar o lado da educação, do respeito, dos valores, a mídia, ela distorce totalmente isto. (prof. F)

Às vezes a gente vê assim uma briga de um aluno com outro, às vezes em sala de aula, uma menina com outra como eu já vi aqui, às vezes eles se estranham, mas às vezes é por causa, não é por causa digo, assim, coisas muito sérias, o que eu já vi aqui, coisas assim, mais como namorado, você pegou meu negócio, você pegou isso, pegou aquilo,..., não é normal, mas nós temos casos que já houve briga na hora do intervalo. O que eu acho é que o aluno tinha que ter assim uma distração, coisa que a gente não tem aqui também na escola, não tem espaço, como é que vai colocar uma mesa de pingue-pongue também? Tem essas coisas que a gente não tem espaço, quer dizer sem espaço você já sabe tem até aquela experiência: vários ratos numa gaiola o que eles fazem? brigam, não tem nada pra fazer, então, vai brigar, então, quando o aluno tá ocioso ele vai brigar, quando você parte, dá alguma coisa pra ele fazer, que ele tá trabalhando, que ele tá interagindo, então, vai, não vai procurar uma briga. (profª B)

São tão bobos, às vezes por causa do tipo assim, de uma roupa, uma briga que teve de um cabelo, seu cabelo não tá legal, sua roupa não tá legal, ou internet, às vezes colocou a foto na internet que a garota não gostou a outra vai agride a outra, a última agora que teve foi porque a menina botou uma foto dela na internet que ela não permitiu, uma botou a foto da outra que não tinha permitido,... isso foi na rua, aí como é na porta da escola eu tive que ir lá, e trouxe de volta elas pra escola, e outro que teve foi no pátio, mas é negócio de bola quando é menino, é por causa de bola, por causa de uma bola, essas coisinhas, uma cadeira, um lápis, tudo pra eles é motivo de violência, até que eles não são tão violentos como nas outras escolas, mas são briguinhas bobas, mas aqui na direção toma logo uma providência, chamou o responsável. (inspetora M)

Aquilo que está na base da relação entre professor e aluno não foi considerado no discurso, como a obediência às regras escolares. Os relatos demonstram que o motivo é individual ou é atribuído a uma questão externa - ao espaço escolar.

O primeiro ator encarregado de interferir nos confrontos são os inspetores, por isso a expressão “segurar o pepino”: “E a inspetora sempre segura estes pepinos, desaparta”. (profª B)

Este ator encarregado da vigilância nos diversos ambientes da escola tem como função vigiar e desfazer qualquer ato desviante ou conflituoso que desorganize a ordem escolar. Ele e os outros atores trabalham com o auxílio de câmeras para vigiar e inibir as possíveis transgressões. Embora às vezes não sejam suficientes para inibi-los.

Todos já presenciaram os fatos considerados violentos no interior da escola, inclusive para fazer esta classificação dos fatos recorrem ao lugar que ocupam e a partir do que vivenciam, entretanto, como mais um exemplo de contradição aliada aos relatos sobre violência escolar, somente um ator afirmou ter se envolvido diretamente com estes fatos violentos (profª P). O que suspende o discurso sobre a possibilidade de estar envolvido pode ser a idéia imperativa ligada ao fenômeno da violência escolar referente à noção de agredir ou ser agredido primordialmente através da forma física. Esta noção talvez seja a primeira palavra que aguça o pensamento quando o ator é solicitado a refletir sobre violência escolar.

Você já esteve envolvido em algum fato considerado violento?

Comigo? O que briga? Me bater? me bater não, mas malcriação, xingar, isso aí é comum, só que comigo não aturo muito não, meu pavio é curto,... eu não aceito essa coisa de tudo muito, muito igual, muito, pode me xingar, me, não, não pode não, disciplina pra mim é vital. (diretora AM)

Disciplina, ou melhor, disciplinar é o modo de impor a ordem escolar. Para organizá-la utilizam-se ações como vigiar, inibir e se preciso punir. Entretanto, as relações sociais não são repensadas em conjunto com a ordem imposta e isto ajuda na permanência das dificuldades e dos confrontos encontrados.

Os professores acreditam que estão agindo de forma correta – assim como a diretora e a inspetora - porém, algumas vezes eles consideram que tenham sido muito rígidos com o conteúdo a ser trabalhado e com a disciplina em sala de aula. Isto só é reconhecido diante dos efeitos da ordem imposta, principalmente através da atitude de resistência.

A dinâmica da sala de aula e os efeitos das atitudes de resistência parecem interferir na subjetividade e objetividade docente.

O que acha do seu comportamento e atitudes em sala de aula?

Eu tento ser o professor disciplinador, um tipo de professor que não, é quase uma coisa rara, até porque eu tenho, eu fui de época, eu fui ensinado de uma época que havia disciplina e havia respeito entre professor e aluno, o aluno conhecia o seu lugar e o professor o seu, hoje a coisa tá muito mais pior, numa liberdade que não é uma liberdade. (prof. F)

Explica um pouco sobre esse lugar, o senhor expressou que antigamente...

Você tinha respeito, professor entrava na sala e você se dirigia a ele com respeito até porque era uma pessoa mais velha, hoje as pessoas não têm muito respeito, não levam a, e não têm respeito por si próprio, não valorizam a educação, não valorizam o conhecimento como uma, uma ponte. Em determinados momentos a gente percebe que a maioria dos alunos não tem uma estabilidade econômica, então, a educação seria o investimento que a família dá a esse aluno, oportunidade de alcançar alguma estabilidade, alguma melhoria, mas muito desses alunos não tem esta maturidade. (prof. F)

Eu tento fazer o melhor possível. (profª B)

Olha às vezes eu acho que sou muito rigoroso, às vezes eu acho que sou muito mole.

Rigoroso como? (prof. M)

Exigindo mais do que a pessoa pode dar, intolerante, como aquela cena que viu daquele jovem que parece que levantou a calça, quase que caiu, aquilo ali foi muita tolerância, mas não pode ser muito rígido, é um rapaz, naquele caso é um rapaz inteligentíssimo que fica ali perdendo tempo, fica brincando, coisa tal, não estuda,

não faz nada, mas foi aprovado, chamei ele falei: Pô rapaz! Você tem uma capacidade muito grande, tem gente que tem dificuldade aqui na sala, e fica ali atento e mesmo assim não consegue, você com uma facilidade tão grande fica aí brincando, querendo aparecer negativamente, dá um tempo, para pra pensar. Mas eu não considero isso um fato violento. (prof. M)

Procuro ser mais correta possível,...procuro ser a melhor profissional, então, sou muito rígida comigo mesmo, com aquilo que eu quero trazer pra eles, conteúdo, a forma de disciplina na sala de aula, até me excedo um pouco, minha seriedade, porque a gente se estressa muito, porque pra você fazer o seu trabalho corretamente muitas vezes é muito complicado. Mas eu sou assim, eu não sei até quando vou ser fiel a isto, mas até o momento eu gosto do que eu faço, então, apesar de às vezes, por ser assim me causar problemas, porque às vezes eu encontro de repente outro profissional que não é tão responsável que os alunos cobram: “mas o professor não é assim, faz assim, faz assado, ele deixa fazer isto, deixa fazer aquilo, então, você entra em conflito também com isto, você acaba sendo a chata, aquela que pega no pé, mas eu, é isto que eu te falei, eu não sei até quando eu vou aguentar esta pressão de você procurar fazer as coisas corretamente... (profª P)

Normal, eu acho que eu trabalho, eu acho que eu trabalho direito, tipo assim, eu trabalho certo, trabalho com amor, com respeito, tenho respeito com aluno, tenho respeito com todo mundo. (inspetora M)

Esta questão subjacente no discurso da profª P – sobre a idéia de que a dinâmica da sala de aula e os efeitos das atitudes de resistência parecem interferir na subjetividade e objetividade docentes – chamou a minha atenção e talvez eu possa tratar desta questão em outro trabalho, pois acredito que o trabalho docente estruturado desta forma age sobre a subjetividade e objetividade docentes, interferindo no processo ensino-aprendizagem e na qualidade do ensino. Acho que há uma transformação do papel do professor e também de seus objetivos diante da problemática exposta - a dinâmica da sala de aula e os efeitos das atitudes de resistência. Acredito que desta forma alguns objetivos e planos são abandonados e que isto empobrece o processo de aprendizagem.

“eu não sei até quando vou ser fiel a isto, mas até o momento eu gosto do que eu faço...”(profª P)

Esta expressão não implica necessariamente abandonar o espaço escolar e transferir-se para outro, mas primordialmente abandonar o processo ensino-aprendizagem, relegá-lo ao sabor das condições encontradas. Isto representaria uma atitude de desistência diante das dificuldades encontradas e do tipo de relacionamento estabelecido com o aluno? Estas são questões ainda a serem verificadas.

Enfim, para estes atores escolares o trabalho pedagógico para dar certo necessita de integração, união, conscientização, uma vontade de fazer, uma gestão forte e harmonia entre aqueles que irão administrar, tomar as decisões, planejar, elaborar, vigiar e controlar as atividades escolares.

O que considerada mais importante para o desenvolvimento do trabalho desta escola?

O trabalho em equipe, união,...trabalhar no mesmo propósito. Quando você trabalha isoladamente e cada um querendo fazer coisas diferentes não tem como funcionar. (prof. P)

O trabalho da escola, dos professores é conscientizar as pessoas,...se eu conseguir pelo menos fazer que ele desperte com relação ao conhecimento, não com a minha disciplina, mas de uma maneira geral, ele verificar que o conhecimento é importante pra ele, eu também já me sinto realizado. Infelizmente, a educação de uma maneira geral ela tá muito envolvida com a política, a política tem interesses, o último trabalho que eu tive assistindo na UFRJ, até por uma especialista em currículo, você percebe que como o conhecimento é uma forma de poder,...se você examinar a história das elaborações do currículo o que a gente percebe hoje em relação ao conhecimento ele é muito mais fragilizado, tanto que agora que a escola adotou disciplinas como Filosofia e Sociologia, mas passou um bom tempo sem essas matérias serem lecionadas,...muito do conhecimento que desenvolve raciocínio, senso crítico das pessoas eliminado. (prof. F)

Acho que é a integração, integração, as pessoas comprometerem a continuar um trabalho, integração e solidariedade também, é, todo mundo um ajudando o outro. O que eu gosto daqui é isto, porque o pessoal senta e diz: "a gente precisa melhorar nisso, a gente precisa melhorar naquilo", a gente tenta traçar um plano. (profª B)

O querer fazer. (prof. M)

Olha acho que é um funcionamento total, não tenho assim uma, uma, é uma equipe muito, muito unida tem que ter, uma equipe muito unida, uma gestão muito forte nos seus princípios e nos seus valores pra comandar a escola...e pessoas de boa vontade e de boa formação. (diretora AM)

Harmonia é fundamental. Tendo harmonia você tem tudo, pegando uma equipe boa você consegue fechar um trabalho no final do ano só comemorando, harmonia é fundamental. (inspetora M)

Faz-se necessário repensar, então, as condições estruturais, materiais e as relações interpessoais interior desta escola.

4.2 Prosseguindo nos discursos sobre violência escolar: o que dizem os alunos?

O dia em que foram aplicados os questionários aos alunos das duas turmas foi tranqüilo já que estava tudo programado para esta etapa do trabalho de campo, sendo feito antes do final da aula do penúltimo professor a ministrar aulas para eles. Entretanto, inicialmente, preocupava-me com a quantidade de alunos que iria encontrar em sala naquele dia, pois talvez alguns alunos não fossem à escola.

Foram aplicados 57 questionários (ver anexo A), sendo 27 e 30 questionários nas turmas 2004 e 2005 respectivamente.

A distribuição entre os sexos é bem proporcional ou igual, apesar de haver uma quantidade maior de meninas. Dos 57 alunos que responderam o questionário 30 são meninas e 27 são meninos.

A média da faixa de idade girou em torno de 16,8 anos de idade para os alunos da turma 2004 e 17,27 anos de idade para os alunos da turma 2005. O aluno mais novo tinha 15

anos, enquanto o aluno mais velho tinha 22 anos comparando-se os alunos em idade escolar nas duas turmas.

Verifica-se que a idade escolar excede neste nível de ensino já que o aluno mais velho tem 22 anos de idade, pois calcula-se que a média de idade escolar para a conclusão do ensino médio seja de 18 anos de idade. Esta faixa de idade seria considerada para aqueles que estariam concluindo o ensino superior teoricamente.

Sobre este atraso escolar é possível dizer que enquanto a turma 2004 tinha uma quantidade de 8 alunos que já foram reprovados em alguma etapa de ensino, a turma 2005 apresentou uma quantidade de 18 alunos para esta mesma variável analisada. A retenção de alunos ocorre com maior frequência entre as 1ª e 2ª séries do ensino médio.

Os alunos da turma 2005 apresentam maior índice de distorção da idade escolar (idade/série), pois o aluno mais velho tem 22 anos de idade. Estes alunos estão permanecendo mais tempo no Colégio Agosto.

Quanto ao local em que moram, os alunos vivem em alguns municípios da Baixada Fluminense já que são áreas próximas à Nilópolis e de fácil acesso, outros vivem no município do Rio de Janeiro, em bairros contíguos ao município de Nilópolis. Dos alunos entrevistados 32 moram no município de Nilópolis onde se localiza a escola.

Para o Colégio Agosto, moradores de vários municípios se mobilizam com o intuito de cursar não somente o ensino médio, mas um ensino médio que seja técnico, que ofereça uma profissão no fim deste nível de ensino. Alguns destes municípios foram citados pelos outros atores escolares, especificamente professores e diretores, como os locais de origem do deslocamento dos alunos e da origem de sua trajetória escolar antes de chegar no ensino médio. Lembremos que é citado principalmente o processo de “aprovar automaticamente” implantado pelo município do Rio de Janeiro como fator que provocou o baixo nível de conhecimento dos alunos que ingressaram no Colégio Agosto através do número telefônico “0800” que possibilitou a matrícula do aluno sem o uso de um processo seletivo, instrumento que permitia selecionar e classificar os alunos mais “aptos”, mais “capazes ou os “melhores”.

Alguns alunos desta instituição de ensino ingressaram nesta escola no 9º ano do ensino fundamental, outros ingressaram na 1ª série do ensino médio. Esta última é a etapa inicial do novo nível de ensino. Os municípios são responsáveis primordialmente pela organização do ensino fundamental, ficando a organização e oferta do ensino médio a cargo somente do Estado (ver LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei nº 9394/1996).

A turma 2004 que apresentou menor número de alunos que já foram reprovados em alguma série tinha uma quantidade de 17 alunos ingressantes na 1ª série do ensino médio. Já a

turma 2005 tinha 11 alunos ingressantes no 9º ano do ensino fundamental e 10 alunos ingressantes em séries anteriores (por exemplo, 7º ano e 6º ano do ensino fundamental). O que leva a crer que os alunos desta turma estão há mais tempo nesta escola e isto também explicaria maior distorção idade/série também nesta classe de alunos.

Convivendo cotidianamente no interior do Colégio Agosto com os outros atores escolares (professores, diretores, inspetores e outros funcionários) os alunos destas duas turmas relataram a partir de seus discursos algumas questões que se relacionam estreitamente com as narrativas daqueles outros atores. Estes alunos avaliaram positivamente a escola, mas fizeram algumas ressalvas. E talvez algumas destas ressalvas se liguem aos pontos negativos encontrados na escola e narrados por eles. Os pontos negativos, como veremos, referem-se em alguns casos ao que os professores consideram como as principais dificuldades encontradas na escola e que interferem sobre o processo ensino-aprendizagem.

O que acha desta escola?

Apesar de alguns problemas é boa. (aluno L da turma 2004)

Boa, mas pode melhorar. (Aluno da turma 2004)

Não é ruim, mas poderia ser melhor. (Aluna J da turma 2004)

Um pouco desorganizada e muita exigência. (Aluna B da turma 2005)

Assim como analisaram a escola, avaliaram também os professores positivamente, todavia, expressaram algumas exceções. Isto pode estar relacionado ao fato de que alguns alunos entram em confronto com determinados professores na dinâmica em sala de aula.

O que acha dos professores?

Alguns são bons, outros não. (aluno C da turma 2004)

Alguns são bons, outros não tanto. (aluno D da turma 2004)

Alguns são excelentes, mas outros deixam a desejar. (aluna K da turma 2004)

Alguns são ignorantes, mas todos são bons. (aluna C da turma 2005)

Regular, muitos não conseguem passar o que sabem. (aluna E da turma 2005)

Todos são bem qualificados, entretanto, alguns não conseguem lidar com a turma. (aluna S da turma 2005)

Há uma queixa discente sobre a forma como é trabalhado o conteúdo, visto que eles não conseguiriam compreendê-lo. As causas podem ser diversas como o método de ensino, a utilização de uma linguagem rebuscada que não dialoga com eles ou o baixo nível de conhecimento que não permitiria atingir etapas mais complexas do conhecimento a ser trabalhado em sala de aula. Fica subjacente também a idéia da dificuldade de relacionamento entre professor e aluno já que alguns “não conseguem lidar com a turma”. Isto pode ter referência na dinâmica de sala de aula a partir daquelas duas atitudes dicotômicas: imposição e resistência.

À direção, como ator hierarquicamente superior aos demais na escola, coube uma avaliação à altura das prerrogativas impostas pelo exercício do seu papel: administrar, cobrar, controlar, inibir e punir.

O que acha do seu (sua) diretor (a)?

Rígida. (aluna G da turma 2004)

Muito rígida. (aluna H da turma 2004)

Acho que ela sabe manter a ordem. (aluna K da turma 2004)

Não gosto dessa praga. (aluna M da turma 2005)

Boa, pois ela consegue manter a ordem dentro da escola. (aluna P da turma 2005)

A idéia de ordem no interior da escola organizando a dinâmica escolar é valorizada por alguns alunos. Entretanto, por ter que comandar todos os outros atores escolares, sobre a direção pesa às vezes uma avaliação pejorativa como “ser uma praga”. Isto tem como referência as suas prerrogativas já expressas.

Em relação aos funcionários (inspetores, merendeiras, etc) a avaliação demonstrou que as relações entre eles e os alunos se tornam mais próximas, mas isto não exime estes funcionários – até porque estão em constante contato com os estudantes – de receberem críticas pelas atitudes demonstradas.

O que acha dos outros funcionários?

Super maneiros. (aluno B da turma 2004)

Legais, atenciosos, parceiros. (aluno V da turma 2005)

Na maioria das vezes são muito grosseiros. (aluna G da turma 2004)

Alguns são um pouco grosseiros. (aluna H da turma 2004)

Cumpre o seu papel. (aluno L da turma 2004)

Interessante foi a auto-avaliação que fizeram de suas turmas, pois alguns discursos parecem denunciar o clima presente nas aulas, outros em oposição articulam uma defesa para escamotear seus atos e comportamentos inadequados em sala de aula.

O que acha da sua turma?

Um pouco bagunceira, mas melhorou. (aluno B da turma 2004)

A maioria é bagunceira e desinteressada. (aluno E da turma 2004)

Desunida e não se comportam bem. (aluna G da turma 2004)

Muito bagunceira. (aluna H da turma 2005)

Muito unida, muito boa. (aluno C da turma 2004)

A melhor. (aluno D da turma 2004)

A melhor que existe. (aluno E da turma 2004)

Muito boa, amiga. (aluno B da turma 2005)

Regular, pois o excesso de brincadeira atrapalha para que haja melhor andamento da turma. (aluna P da turma 2005)

Péssima, só o povo de trás. (aluna T da turma 2004)

Ruim em termos de disciplina. (aluno E da turma 2005)

Muito maneira, divertida. (aluno V da turma 2005)

Para alguns alunos o clima da sala de aula – de bagunça, de brincadeira e de indisciplina – atrapalharia o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, agiria sobre o desempenho escolar. Para aqueles que produzem tais atos, o tal “povo lá de trás”, este clima

seria divertido já que o grupo está unido para resistir ao que é proposto pelo professor. Era este grupo de estudantes que eu me referi como o grupo dos alunos sentados ao fundo da sala que acionavam e estimulavam os atos de resistência. É este grupo de aluno que burla as regras escolares, desobedecendo às ordens e fazendo o que não é permitido. Este grupo de amigos rompe com a possibilidade de padronizar os comportamentos em sala de aula e se mostra indiferente ao processo ensino-aprendizagem. Ele – somado ao grupo sentado próximo à entrada da sala - apresenta uma sociabilidade diferente de outros grupos de alunos presentes: uns resistem, outros aceitam as regras escolares.

É no momento em que são solicitados a avaliarem os pontos positivos e negativos presentes no espaço escolar que os discursos começam a se entrecruzar com os discursos elaborados pelos professores, principalmente diretora e inspetora, sobre as dificuldades encontradas na escola, assim como a dinâmica das relações construídas entre eles.

Entre os pontos positivos mais apontados pelos alunos referentes ao Colégio Agosto podemos citar em ordem decrescente: o ensino, os amigos (a possibilidade de ir à escola para estar com o outro que compartilha atitudes, hábitos e valores comuns), os professores e sua qualificação, a organização e o curso técnico.

Se você fosse dizer a alguém do que gosta na escola, o que diria?

O ensino é bom, mas não tem estrutura. (aluna L da turma 2004)

O ensino é bom. (aluna T da turma 2004)

Dos amigos. (aluno D da turma 2004)

Dos professores. (aluno W da turma 2005)

A organização é ótima e o curso técnico. (aluno C da turma 2004)

A fala da aluna L da turma 2004 “o ensino é bom, mas não tem estrutura” expressa uma advertência que permite entender a avaliação dos estudantes sobre os pontos negativos presentes no espaço escolar. Estes discursos se entrecruzam com algumas dificuldades presentes neste espaço escolar apontadas pelos professores.

Os pontos mais relatados em ordem decrescente referem-se às condições estruturais presentes na escola, ou sua estrutura deficiente como: a falta de uma quadra esportiva, principalmente para o desenvolvimento das aulas de Educação Física; o relacionamento e o tratamento recebido de alguns professores, funcionários e diretores; a única água disponível para ser bebida pelos alunos que sai de várias bicas em uma temperatura quente; o tamanho da escola ou a falta de espaço; a pouca quantidade de cadeiras e mesas em sala de aula.

O que não gosta na escola?

O tamanho da escola é pequeno, o bebedouro e a falta de quadra esportiva. (aluno F da turma 2004)

A estrutura física, a escola é pequena. (aluna L da turma 2004)

Água quente. (aluno R da turma 2004)

As cadeiras são horríveis. (aluna A da turma 2005)

A escola não tem cadeira suficiente para os alunos. (aluno V da turma 2005)
A intolerância de muitos professores. (aluna A da turma 2005)
Do professor de Geometria, porteiro mal educado e funcionários fumantes. (aluna C da turma 2005)

Estes elementos compõem o quadro estrutural e relacional da escola citados pelos estudantes como pontos negativos presentes no Colégio Agosto.

A referência feita ao professor de Geometria já foi discutida no início deste capítulo. Os alunos da turma 2003 haviam jogado bolinhas de papel neste docente e os estudantes haviam se organizado, elaborando um abaixo-assinado para solicitar a saída deste professor da escola.

Assim como os outros atores escolares, os alunos também são capazes de fazer uma avaliação moral dos comportamentos e hábitos desviantes que não deveriam ser praticados no interior de uma escola como fumar dentro da instituição escolar.

Há outras idéias expressadas somente uma única vez, mas que merecem ser destacadas. A primeira refere-se às regras escolares ou ao cumprimento delas que é questionado, como o uso do uniforme e o horário a ser respeitado. Há uma distinção quanto à vestimenta somente para os alunos concluintes do ensino fundamental e do ensino médio. É autorizado, como já foi dito anteriormente, que os concluintes de um nível de ensino usem uma blusa colorida como o nome do aluno, nome da turma, frases escolhidas e algum desenho. Fora isso é proibido o uso de qualquer objeto que descaracterize o uniforme que deve padronizá-los. O horário de entrada, assim como o tempo de aula de cada professor, o horário do recreio e o horário de saída devem ser respeitados. Mesmo diante da ausência de um professor, os alunos devem aguardar pelo tempo de aula do próximo docente. Estes dois elementos da ordem disciplinar, uniforme e horário são questionados.

“O que não gosta na escola?

De certos tipos de regras como não poder usar boné, os tempos vagos tem que ficar na sala.” (aluno V da turma 2005)

A segunda diz respeito à idéia de que a escola além de estar aprisionada em uma estrutura deficiente e insuficiente de recursos materiais que auxiliaria o processo ensino-aprendizagem, aprisiona os alunos seja através desta estrutura deficiente, seja através das regras escolares.

“O que não gosta na escola?

A impressão que a escola dá, de prisão.” (aluno V da turma 2005)

A escola para este aluno assemelha-se a uma prisão em que os transgressores sociais são controlados, vigiados e punidos, além de permanecerem, no caso brasileiro, no interior de

uma estrutura física sem os instrumentos necessários que auxiliariam em sua ressocialização. Nesta estrutura eles permanecem ociosos pelo tempo de condenação.

Entre as dificuldades apresentadas pelos alunos, destacam-se as relações construídas com os professores e funcionários. Mas reaparecem os problemas relacionados à estrutura escolar, a obediência às regras, aos problemas presentes no método de ensino e ao clima em sala de aula (resistência e indiferença).

O relacionamento com os professores e funcionários parece desgastar-se principalmente porque estes dois atores precisam vigiar e reprimir os comportamentos e hábitos inadequados à ordem escolar. Reclama-se, entretanto, da idade avançada dos funcionários já que isto seria um fator que agiria sobre a qualidade do trabalho escolar. Assim como os professores e o inspetor citaram a idéia de maturidade como um problema presente nas turmas, os alunos também consideram o tempo biológico como um fator que interfere no desenvolvimento do trabalho na escola. Observa-se que a idade é o instrumento que permite entender não só o desenvolvimento biológico individual como também é usado para ser reconhecido como apto a ocupar um lugar na divisão social do trabalho.

Quais (Na sua opinião existe (m) alguma (s) dificuldade (s) ou problema (s) presentes nesta escola?)?

Relacionamento com alguns professores. (aluna B da turma 2004)

Alguns inspetores estão muito idosos, discussão entre alunos e professores e até guerra entre alunos. (aluna G da turma 2004)

Dificuldade de relação com o professor. (aluna L da turma 2004)

Falta de esporte e de objetos (mesas e cadeiras). (aluna L da turma 2004)

A falta de conversa entre alunos e professores e dinheiro. (aluno L da turma 2004)

O fato de que quando um professor falta há dificuldades quando ocorrem pedidos para adiantar o tempo do professor ausente. (aluna M da turma 2004)

Alguns professores não sabem explicar a matéria e tem dificuldade de se relacionarem. (aluna M da turma 2004)

Os inspetores já estão com idade avançada, por isso às vezes não conseguem controlar os alunos à tarde. (aluna H da turma 2004)

Professores que não sabem explicar em algumas matérias. (aluna E da turma 2005)

Disciplina. (aluna I da turma 2005)

Indisciplina dos alunos. (aluno V da turma 2005)

Existem problemas na estrutura escolar para realização de suas atividades diárias; as regras escolares são contestadas; há problemas no relacionamento entre professores e alunos, principalmente, pois há deficiências no método de ensino e/ou baixo nível de conhecimento dos alunos, e conseqüentemente existem dificuldades de aprendizagem. Aqueles que demonstram uma atitude de aceitação diante das regras escolares denunciam o clima de indisciplina em sala de aula que interfere sobre a aprendizagem. A escola aprisionada é a mesma que aprisiona.

Diante deste quadro questionou-se se eles aprendem no Colégio Agosto. E mesmo diante desta realidade educacional 24 alunos da turma 2004 e 27 alunos da turma 2005 responderam que sim, que aprendem bem nesta escola.

Eles esperam com a formação educacional passada pela escola ser “bem-sucedido” na vida e ter um bom trabalho. Eles confiam naquela educação como instrumento de inserção e ascensão social.

O que você espera da formação educacional passada por esta escola?

Ter um bom trabalho. (aluno B da turma 2004)

Ser bem-sucedido. (aluno D da turma 2004)

Um bom emprego. (aluno M da turma 2005)

Os discursos apresentados pelos alunos referentes ao fenômeno da violência escolar também apresentaram algumas questões similares às aquelas apresentadas pelos discursos dos outros atores escolares como remeterem-se aos fatos que consideram violentos no interior da escola para encontrar uma definição do fenômeno. Há uma multiplicidade de fatos considerados violentos, não se limitando a uma única dimensão. Eles caracterizam estes fatos a partir do que vivenciam, sentem e presenciam, principalmente os fatos que envolvem os confrontos entre eles e os professores. Suas falas também apresentam contradições, pois eles dizem que já presenciaram os fatos considerados violentos, mas respondem que não conhecem os atores envolvidos nestes fatos (professores, alunos, diretores, inspetores, etc.).

O fenômeno violência escolar é assunto difundido entre os diversos atores escolares: 53 alunos responderam que já ouviram falar sobre este fato social.

Para definir o fenômeno eles recorrem aos fatos que consideram representativos desta problemática.

O que considera como violência escolar?

Agressão verbal. (aluna B da turma 2004)

Roubos dentro da sala e brigas entre alunos. (aluno B da turma 2004)

A discussão na sala de aula. (aluno C da turma 2004)

Zoação entre alunos, brigas, pichações e furtos. (aluno D da turma 2004)

Agressões físicas e psicológicas. (aluno D da turma 2004)

Desacato aos funcionários e brigas em sala de aula. (aluna K da turma 2004)

Falta de respeito entre alunos e professores, desacato aos funcionários. (aluno L da turma 2004)

Um fazer mal para o outro. (aluna W da turma 2004)

Alunos xingando alunos, professores não respeitando alunos. (aluna A da turma 2005)

Toda atitude agressiva com o próximo. (aluno B da turma 2005)

Qualquer tipo de discriminação ou desrespeito, agressão moral ou física. (aluna C da turma 2005)

Falta de material, de carteiras decentes, verbas para melhoria da escola. (aluna C da turma 2005)

Quando os alunos ou professores não se tratam bem. (aluna J da turma 2005)

Uma pessoa agredir a outra ou um professor chamar um aluno de burro. (aluno V da turma 2005)

Agredir de diferentes modos, discriminar, ofender, as condições estruturais da escola, pichar, furtar, brigar ou a atitude de desobediência soam como violentos para os alunos. Entre os fatos mais apontados como violentos no interior da escola em ordem decrescente destacam-se: as brigas, as discussões, agressão verbal, furtos, falta de respeito, ofensas e destruição do material escolar.

As brigas foram os fatos violentos mais citados pelos alunos, seguidas das discussões entre professores e alunos. Entretanto, não foi possível distinguir se a expressão “briga” se referia a uma agressão física ou a discussões (desentendimentos).

Entre os fatos violentos mais presenciados em ordem decrescente citam-se: as brigas, principalmente entre alunos, as agressões verbais, as discussões entre alunos e funcionários ou professores, as pichações, e a falta de respeito entre os atores escolares.

Quais (Já presenciou alguns fatos considerados violentos)?

Alunos brigando. (aluna P da turma 2005)

Pichação e agressão verbal. (aluna L da turma 2005)

Uma discussão que terminou em pancadaria. (aluna H da turma 2004)

A professora que falou que a aluna era safada. (aluna K da turma 2004)

A professora que falou que a colega da escola é um diabo. (aluna L da turma 2004)

Os fatos considerados violentos têm origem, principalmente, nas relações entre os atores escolares. Ou entre estes e a estrutura da escola. Estes fatos foram presenciados por 46 estudantes das duas turmas. Sobre o local em que ocorreram estes fatos, 43 estudantes disseram que estes fatos aconteceram no Colégio Agosto.

Quando interpelados sobre se conheciam os atores envolvidos somente 33 alunos responderam que conheciam. Entre os atores que mais se envolveram na ocorrência destes fatos encontram-se alunos entre si e alunos com professores, o que aponta para problemas presentes no relacionamento entre estes dois atores escolares.

Quando perguntados sobre o envolvimento pessoal somente 13 alunos admitem ter se envolvido na ocorrência destes fatos.

Eles apontaram como possíveis fatores explicativos para o desenvolvimento de alguns destes fatos considerados violentos certa atitude inadequada para o grau de desenvolvimento biológico, a idéia de pertencer a um grupo e a desobediência às regras escolares.

Por que (Você já esteve envolvido em algum fato considerado violento)?

Criancice. (aluno L da turma 2004)

Porque estava com o fone no ouvido. (aluna L da turma 2004)

Amigos chamando para brigar. (aluno M da turma 2004)

Fui xingada por outro aluno. (aluna A da turma 2005)

O termo criancice refere-se a um comportamento pueril, inadequado para a atual fase de desenvolvimento biológico em que se encontram, tendo em vista a diferença entre a faixa

de idade e o tipo de ato elaborado. Talvez isto também tenha o mesmo sentido quando os professores se referem à idéia de maturidade: alunos da 1ª e 2ª séries seriam mais imaturos.

Utilizar aparelhos eletrônicos em sala de aula é proibido, configurando uma desobediência à regra escolar. A desobediência desta regra faz com que os professores chamem a atenção do aluno, visando repreender e reprimir este ato. Diante disto confrontos podem surgir como os fatos violentos citados, caracterizados como as freqüentes discussões entre professores e alunos.

A idéia de pertencer a um grupo de amigos solicita do outro um reconhecimento dos laços de amizade. A presença de um vínculo afetivo é um convite a compartilhar de uma mesma ação que pode ser violenta.

Estes alunos avaliaram o próprio comportamento considerando de certa forma sua atuação em sala de aula:

O que acha do seu comportamento e atitudes em sala de aula?

Normal. (aluna B da turma 2004)

Não muito adequado. (aluno C da turma 2004)

Ótimo. (aluno D da turma 2004)

Péssimo. (aluno D da turma 2004)

Muito faladeira. (aluna G da turma 2004)

Às vezes sou um pouco debochada e faladeira. (aluna H da turma 2004)

Regular, porque às vezes alguns professores me chamam atenção. (aluna J da turma 2005)

São de acordo com a aula. (aluna T da turma 2005)

Bom, exagerado, às vezes bagunceiro. (aluno V da turma 2005)

Bom, apesar de às vezes me chamarem atenção. (aluno V da turma 2005)

Não muito ruim, pois não respondo mal os professores, mas falo muito. (aluno V da turma 2005)

Alguns reconhecem que têm um comportamento inadequado em sala de aula como ser “bagunceiro”. Outros acreditam que não há problema quanto ao comportamento em sala já que não entram em confronto com o professor, “não respondo mal os professores”.

A avaliação vai depender do relacionamento estabelecido com o professor em sala de aula a partir dos dois tipos de sociabilidade construída no interior da escola: aceitação e resistência.

Os alunos consideraram que professores dedicados, a organização, o entrosamento entre eles e os docentes, o interesse de ambos pelo processo ensino-aprendizagem, a disciplina e respeito mútuo são alguns dos elementos mais importantes para o desenvolvimento do trabalho da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando decidi estudar o fenômeno violência escolar ainda não tinha pensado na complexidade do fenômeno. Posteriormente, analisá-lo a partir do ponto de vista dos atores pesquisados foi a ferramenta que me permitia entender que só é possível falar de violência a partir do lugar em que ocupamos. Aquilo que é vivenciado, percebido e sentido pode ser classificado como violência escolar. Isto se refere aos fatos que afetam os atores escolares.

Os discursos sobre violência escolar permitiram compreender o sentido das relações construídas entre os atores escolares. Seu significado, que é cultural, só faz sentido para esses atores sociais a partir da compreensão de suas relações. Sobre isto já havia se expressado o prof. M: “tem fato que a gente às vezes pensa até que é violento, mas que não é, depende dos personagens”.

Quando fui fazer a pesquisa de campo havia inúmeras preocupações metodológicas. Depois que concluí o trabalho de campo, mais preocupações, sobretudo uma que se sobressaiu: o árduo trabalho de analisar os dados sociologicamente. Neste momento as leituras feitas dos trabalhos produzidos por Teresa Pires do Rio, Cláudia Milito e Hélio Silva ajudaram-me nesta questão metodológica.

Lidos com admiração, tanto Caldeira quanto Milito & Silva, tais autores foram importantes para que eu pudesse pensar sobre as condições de observação, a análise dos dados e os critérios para a interpretação.

Qual seria a melhor maneira de fazer um trabalho interpretativo?

Preocupava-me em não aplicar uma teoria aos dados encontrados e sim utilizá-la como uma ferramenta para orientar a interpretação destes. Sobre isto, em uma palestra que assisti em uma das aulas do mestrado, a antropóloga Regina Novaes havia expressado questões importantes, sobre as quais, sempre repenso. Suas questões sugeriam que devemos apelar para os autores a partir da pergunta que fazemos da realidade e utilizá-los é fazer com que eles falem com a pesquisa que estamos produzindo.

A leitura de Caldeira (2000, p.22) me orientou em vários aspectos metodológicos. O primeiro diz respeito à idéia de pensar nas respostas dadas pelos atores escolares como o resultado de uma interação específica. Então, determinada informação poderia ter relação com o sentido das relações encontradas no interior do espaço escolar como a resposta dada pela Inspetora M sobre o que consideraria como violência escolar no interior da escola: “Olha, violência não é só você agredir, não é só pancada, palavras, é o respeito um com outro, isso também gera uma violência, até mesmo o companheirismo de você vir pra cá pra trabalhar,

não ficar de conversa fiada, isto também é uma agressão, isso é uma violência, drogas, tudo isso gera violência”. A resposta dada por este ator escolar tem como referência a relação de trabalho estabelecida entre ela e outros funcionários que expressaria a idéia de companheirismo, ou melhor, a falta dele como uma atitude violenta no interior da escola.

O segundo aspecto refere-se às citações dos discursos dos atores pesquisados. Como eu iria utilizá-los? Caldeira (2000, p. 58) cita que o uso das citações nas entrevistas pode ser usado de duas formas: primeiro, pode-se usar uma ou várias citações para representar várias outras parecidas. Fiz isto várias vezes quando havia uma similaridade nas respostas dadas pelos atores escolares, como quando os alunos ao se referirem às dificuldades ou problemas presentes na escola apontaram o relacionamento com os professores, ou quando apontaram como ponto negativo presente na escola o tamanho da instituição; segundo, pode-se considerar alguns casos ou citações específicas como reveladores a respeito de uma certa situação, como a expressão utilizada por um aluno para se referir aos pontos negativos presentes no espaço escolar: “a impressão que a escola dá, de prisão”.

O terceiro aspecto refere-se aos cuidados quando se pretende interpretar as entrevistas. Sobre isto Caldeira (1984) expressou-se da seguinte forma:

é preciso que qualquer tentativa de escrever ou estruturar uma análise de entrevistas seja precedida de um cuidadoso exame de cada entrevista. É necessário tomar cada uma como um todo, entender sua lógica mesmo que não seja racional e frequentemente comporte elementos contraditórios, ambíguos, inconscientes etc.; ver em que contexto cada elemento aparece (pois teoricamente poderia aparecer em qualquer contexto) que tipos de articulações foram feitas entre as partes, e assim por diante. (CALDEIRA, 1984, p.145)

Sobre isto preocupava em não produzir um discurso solto, sem elo entre as partes e sem entender o contexto da fala do entrevistado.

No campo havia uma preocupação com a coleta de dados, com a observação a ser feita e com as perguntas a serem elaboradas. Às vezes me interrogava se estava deixando algo passar despercebidamente sem dar a devida importância, ou se aquilo que eu anotava seriam informações importantes para estruturar o trabalho. Mas era a minha curiosidade e interesse que dirigiam a minha atenção.

Sobre isto Milito & Silva (1995, p.11) destacam que o movimento de um antropólogo no campo é regulado pela sua curiosidade, seu interesse e suas incertezas. O conjunto de tais movimentos e vivências compõe o mapa mental da pesquisa. Então, neste movimento eu selecionei aquilo que era significativa para mim e eliminei outras questões que talvez não tenham aguçado a minha curiosidade, mas que talvez teriam sido uma contribuição para

esclarecer alguma situação. Com a conclusão do meu trabalho percebi como é falsa e descabida a pretensão de dar conta de tudo ou quase tudo que uma pesquisa.

Outra preocupação – citada no capítulo anterior - era com a descoberta pelos alunos sobre o tema da pesquisa, assim como o exercício de minha profissão. Acreditava que isto iria influir sobre o comportamento dos alunos e sobre a minha coleta de dados. Milito & Silva (1995) tratam desta questão no marco da “ilusão autobiográfica”, pois o antropólogo afeta o campo e nele não detém qualquer poder, apenas corre risco.

Também presentes em Milito & Silva (1995) estava a idéia de reproduzir os diálogos dos entrevistados apropriando-me destes discursos como base para a produção da perspectiva interpretativa. Diante destas referências tentei elaborar um trabalho interpretativo sobre os significados dos fatos considerados como violentos no interior da escola pelos diferentes atores escolares.

A fala dos atores escolares quando se referem ao fenômeno da violência escolar tem como elementos estruturantes a dinâmica das relações estabelecidas entre os diferentes atores escolares, principalmente aqueles que devem socializar, vigiar e reprimir certos tipos de condutas e aqueles que devem obedecer às regras impostas.

A definição do fenômeno é caracterizada pela forma em que se apresentam as condições estruturais e relacionais entre os atores no interior da escola: “Então, eu acho que seria, ora por parte do professor, ora por parte do aluno”(profª P); “Eu acho que você manter uma quantidade de pessoas dentro de uma sala às vezes numa temperatura desagradável, eu considero isto já uma violência, quando eu fico pensando que estas pessoas têm que ficar durante um período de 7 horas da manhã até às 12horas, às vezes um professor falta a pessoa tem que ser mantida naquele lugar até aquele horário, eu considero isto uma violência...”(prof. F); “Em relação à violência até mesmo da maneira que ele não quer assistir sua aula, é malcriado com você já é motivo de violência pra mim. Se ele vira as costas pra você já é um tipo de violência...”(profª B); “falta de respeito entre alunos e professores, desacato aos funcionários” (aluno L da turma 2004); “quando os alunos ou professores não se tratam bem”(aluna J da turma 2005); “falta de material, de carteiras decentes, verbas para melhoria da escola” (aluna C da turma 2005); “Olha, violência não é só você agredir, não é só pancada, palavras, é o respeito um com outro, isso também gera uma violência, até mesmo o companheirismo...” (inspetora M).

A complexidade do fenômeno permite classificá-lo em diversas modalidades, visto que o que está em jogo é como os atores vivenciaram, perceberam ou sentiram tal fato: “Eu acho que violência ela pode ser verbal e pode ser corporal, pode ser de repente um furto que

se passa dentro da escola, e eu fui vítima disto também aqui...” (profª P); ”Turmas cheias, falta de condições básicas pra uma aula, sala arejada, uma boa iluminação, espaço, tranquilidade, livros (falta de livros). Eu acho também isto uma violência: fazer metade da tua aula fazendo com que o aluno tenha que copiar todo o assunto pra depois você ter que explicar, eu acho isto muito cansativo...”(prof. F); “Não é no sentido de violência propriamente dita, em sentido, assim, de agressão, de, é um tipo de violência que você vê que assim, é contra você, quer dizer, ele não tá querendo assistir sua aula, ele não tá, então, a maneira dele de expressar isso é colocando o, aqueles fonezinhos no ouvido...” (profª. B).

Os fatos considerados violentos no interior da escola costumam envolver os atores que convivem por mais tempo entre si como entre alunos ou entre professores e alunos. Quando tentam explicar as motivações que originaram tais fatos recorrem às explicações externas ao espaço escolar ou àquelas de cunho individual: como a mídia ou a idéia de “criancice” (ou a falta de maturidade). Entretanto, o que se percebe é que as motivações têm como origem o que está em jogo nas relações entre esses atores como a obediência às regras escolares com base em uma relação de poder.

A escola parece estar aprisionada em uma estrutura que dificulta o processo ensino-aprendizagem: o tamanho do espaço, a ausência de outros recursos materiais básicos ou ambientes para a aprendizagem como cadeiras, quadra esportiva e auditório. Isto pode também pode estar interferindo sobre o método de ensino utilizado em sala de aula. O esquema de expor no quadro, alunos copiam e professor explica, parece cansar e entediar tanto professores quanto alunos. Esta estratégia de aula pode ser o foco das atitudes de indiferença já que cotidianamente trabalham da mesma forma.

Impor uma ordem necessita da organização de regras para adequar as condutas dos atores no interior de uma instituição. Na dinâmica da sala de aula o respeito às regras escolares solicita um processo de vigilância sobre os alunos, fazendo com que o professor reprima, a todo momento, as atitudes e hábitos que considere contrários à ordem escolar. Diante desta imposição, alguns alunos irão se tornar indiferentes a esta ação, desobedecendo e tentando resistir ao que é imposto pelas regras escolares.

A dificuldade de aprendizagem ou o desconhecimento de algo acirra o clima das relações em sala de aula: “O que está escrito aí?” (pergunta de um aluno ao prof. F em uma aula); “Retrógrado. Esta palavra já faz parte do vocabulário de vocês há muito tempo””. (prof. F).

A dinâmica em sala de aula parece tensionar as relações entre professores e alunos, por isso o relacionamento entre estes dois atores foi apontado como uma das maiores dificuldades

ou problemas presentes no espaço escolar pelos alunos, já que o processo ensino-aprendizagem está, neste sentido, solicitando o exercício do poder docente sobre suas condutas para que estes possam vir a obter um saber. É por isso que a escola aprisiona também.

Um olhar mais atento daqueles que estão na direção e no processo de ensino-aprendizagem sobre a construção das relações, assim como sobre as condições da escola permitiria compreender a dinâmica dos fatos considerados violentos no interior da escola. Entretanto, a escola precisa não só contar com o apoio da família para o desenvolvimento de suas atividades como também precisa contar com o apoio de uma administração pública responsável pela gestão do ensino médio.

As idéias apresentadas até aqui representam apenas uma tendência interpretada sobre a produção do fenômeno violência escolar a partir da análise de uma escola específica. Outras realidades escolares poderão refletir outras tendências e questões ligadas ao fenômeno.

Talvez algumas questões aqui levantadas, porém não aprofundadas, tenham grande atuação sobre a produção do fenômeno da violência escolar e mereçam ser destacadas para que em outro trabalho eu venha estudá-las a fim de elucidar melhor este fato social.

Entre estas questões destacam-se: a questão da autoridade docente, instrumento crucial para a socialização de novas gerações e para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, cuja ausência pode estar influenciando a ocorrência de alguns fatos considerados como violentos; a imagem da escola como prisão aliada a sua estrutura e recursos materiais, assim como certa inadequação do método de ensino e as rotinas de repressão formando um conjunto de condições propícias para a realização de fatos considerados violentos no interior da escola também deve ser mais bem pesquisada; o problema da agência humana aliando-se a margem de escolha consciente dos indivíduos em suas ações que leva em consideração a responsabilidade de cada ator escolar no processo de formação educacional, assim como a obrigação do aluno em investir em sua formação e dos professores reconhecerem que não sabem lecionar e precisam aprender tal tarefa; e por fim, a crise atual da escola, pelo menos a nível estadual no Rio de Janeiro, como agência de socialização.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Victimización em las escuelas**: ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, n. 26, pp. 833-864, jul-sep. 2005. Disponível em: www.comie.org.mx/v1/revista/portal-php. Acesso em: 05/10/2008.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**: versão resumida. Brasília: UNESCO, BRASIL Rede Pitágoras, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam; AVANCINI, Marta Franco. **Educação e incivilidade**. pp. 1-5, 2008a. Disponível em: www.ucb.br/observatorio. Acesso em: 06/04/2008a.

_____. **A violência e a escola: o caso Brasil**. Pp. 3-45, 2008b. Disponível em: www.ucb.br/observatorio. Acesso em: 06/04/2008b.

AQUINO, Júlio Groppa. **A violência escolar e a crise da autoridade docente**. Cadernos CEDES, Campinas, vol.19, n. 47, dec. 1998. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php. Acesso em: 05/10/2008.

BERGER, Peter. **Perspectivas sociológicas**. 1988.

BLAYA, Catherine et al. **Clima y violencia escolar**: um estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, pp. 293-315, 2006. Disponível em: www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a13.pdf. Acesso em: 05/10/2008.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de muros**: crime. Segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: Ed. 34/ Edusp, 2000.

_____. **A política dos outros**: o cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos. São Paulo:Ed. Brasiliense, 1984.

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

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Cáp. VIII – A nova questão social enfraquecimento da condição salarial. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, n. 8, jul-dec. 2002. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php. Acesso em: 05/10/2008.

CHRISPINO, Álvaro. **Gestão do conflito escolar**: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, vol. 15, n. 54, jan-mar. 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf. Acesso em: 05/10/2008.

CORREA, Antonio García. **La violencia en centros educativos de Norteamérica y diferentes países de Europa:** medidas políticas tomadas para la convivencia escolar. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, n. 41, pp. 167-177, agosto 2001. Disponível em: www.invenia.es/oai.dialnet.unirioja.es. Acesso em: 05/10/2008.

DA MATTA, Roberto. **Sabe com quem está falando? Um ensaio sobre a distinção entre indivíduo e pessoa no Brasil.** In: Carnavais, malandros e heróis: para uma Sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Orgs.). **Violência nas escolas:** dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <http://unesdocdev.unesco.org/images/0012/001287/128722por.pdf>. Acesso em: 10/06/2008.

DÍAZ-AGUADO, María José. **Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla.** Revista Iberoamericana de Educación, n. 37, enero-abril. 2005. Disponível em: www.rieoei.org/rie37a01.htm. Acesso em: 05/10/2008.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** São Paulo: Edições Melhoramentos, 1955.

ELIAS, Nobert. **O processo civilizador: uma história dos costumes.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

FORQUIN, Jean-Claude (Org.). **Sociologia da Educação:** dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARCÍA, Mauricio; MADRIAZA, Pablo. **Sentido y sinsentido de la violencia escolar:** análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. Psykhe, vol. 14, n. 1, pp. 165-180, 2005. Disponível em: www.scielo.cl/scielo.php. Acesso em: 05/10/2008.

GARCÍA, Martha Patricia Prieto. **Violência escolar y vida cotidiana em la escuela secundaria.** Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 10, n. 27, pp. 1005-1026, oct-dec. 2005. Disponível em: www.comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n27/pdf/rmiev10n27scB02n02es.pdf. Acesso em: 05/10/2008.

GAUDÊNCIO, Frigotto; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **A gênese do Decreto n. 5.154/2004:** um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GEERTZ, Clifford. **Uma descrição densa:** por uma teoria interpretativa das culturas. In: A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos Editora, 1989.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SPOSITO, Marília Pontes. **Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, mar. 2002. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php. Acesso em: 05/10/2008.

GROSSI, Patrícia Krieger; AGUINSKI, Beatriz Gerhenson. **A construção da cultura da paz como uma estratégia de superação da violência no meio escolar:** impasses e desafios. Porto Alegre, RS, n. 2 (59), ano XXIX, pp. 415-433, maio-ago. 2006. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/451/347>. Acesso em : 05/10/2008.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **A dinâmica da violência escolar**: conflito e ambigüidade. São Paulo: Autores Associados, 1996.

LAURENS, Jean-Paul. **A violência escolar entre a mídia e a realidade**. Revista Famecos, Porto Alegre, n. 29, abril. 2006. Disponível em: <http://ojs.portcom.intercom.org.br/index.php/famecos/article/view/471/398>. Acesso em: 05/10/2008.

LOUREIRO, Altair Macedo Lahud. **Violência**: paradoxos, perplexidades e reflexos no cotidiano escolar. Interface, Comunicação, Saúde, Educação, vol. 3, n. 5, pp. 52-60, 1999. Disponível em: www.interface.org.br/revista5/ensaio4.pdf. Acesso em: 05/10/2008.

MADEIRA, Felícia Reicher. **Violência nas escolas**: quando a vítima é o processo pedagógico. SEADE, 2008. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php. Acesso em: 19/04/2008.

MALDONADO, Maria Teresa. **Caminhos da prevenção da violência doméstica e escolar**: construindo a paz. Adolescência latinoamericana, Rio de Janeiro, pp. 111-117, 1998. Disponível em: <http://ral.adolesc.bvs.br/pdf/ral/v1n2/p08v01n2.pdf>. Acesso em: 05/10/2008.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Introdução**: tema, método e objetivo desta pesquisa. In: Os argonautas do Pacífico Ocidental. Abril cultural, Coleção Os pensadores, 1976.

MILITO, Cláudia; SILVA, Hélio R. S. **Vozes do meio-fio**. Rio de Janeiro: Relume-Damará, 1995.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Pierre Bourdieu**: Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOGUEIRA, Rosana Maria C. del P. de A. **A prática de violência entre pares**: o bullying nas escolas. Revista Iberoamericana de Educación, n. 37, jan-abril, 2005. Disponível em: www.rieoei.org/rie37a04.htm. Acesso em: 05/10/2008.

PESCADOR, José Emilio Palomero; DOMÍNGUEZ, María Rosa Fernández. **La violencia escolar**: un punto de vista global. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, España, Zaragoza, n. 41, pp. 19-38, agosto 2001. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27404103.pdf>. Acesso em: 05/10/2008.

SÁNCHEZ, Rafael Mesa. **Medios de comunicación, violencia y escuela**. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, n. 44, pp. 209-222, agosto 2002. Disponível em: www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1222163562.pdf. Acesso em: 05/10/2008.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. **A violência na escola, uma questão social global**. pp. 117-133, 2008. Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/violencia/dossantos.pdf>. Acesso em: 06/04/2008.

SCHILLING, Flávia. **Um olhar sobre a violência da perspectiva dos Direitos Humanos: a questão da vítima.** Revista IMESC, n. 2, pp. 59-65, 2000. Disponível em: <http://imesc.sp.gov.br/pdf/art4rev2.pdf>. Acesso em: 06/04/2008.

_____. **Indisciplina, violência e o desafio dos Direitos Humanos nas escolas.** Programa Ética e Cidadania, pp. 1-8, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/10_schilling.pdf. Acesso em: 06/04/2008.

SCHMIDT, Leide Mara; RIBAS, Mariná Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo. **A disciplina da sala de aula: educação ou repressão.** In: D'ANTOLA, Arlette (Org.). *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo.* São Paulo: EPU, 1989.

SPOSITO, Marília Pontes. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n.1, pp. 87-103, jan-jun. 2001. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a07v27n1.pdf. Acesso em: 05/10/2008.

_____. **A instituição escolar e a violência.** Instituto de Estudos Avançados da USP, p. 1-18, 2008. Disponível em: www.iea.usp.br/iea/artigos/spositoescolaeviolenca.pdf. Acesso em: 05/10/2008.

VALLADARES, Lícia do Prado. **Pobreza e território: a construção da marginalidade social.** In: *A invenção da favela: do mito de origem a favela.com.* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

_____. **Cem anos pensando a pobreza (urbana) no Brasil.** In: BOSCHI, Renato (Org.). *Corporativismo e desigualdades: a construção do espaço público no Brasil.* Rio de Janeiro: Rio Fundo/ IUPERJ, 1991.

VELHO, Gilberto. **Observando o familiar.** In: *Individualismo e cultura: notas sobre uma Antropologia da sociedade contemporânea.* Rio de Janeiro: ZAHAR Editores, 1981.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **A disciplina participativa na escola: um desafio a todos os brasileiros.** In: D'ANTOLA, Arlette (Org.). *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo.* São Paulo: EPU, 1989.

ZABALZA, Miguel.A. **Situación de la convivencia escolar em España: políticas de intervención.** Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, n. 44, pp. 139-174, agosto 2002. Disponível em: www.aufop.com/aufop/uploaded_Files/revista Acesso em: 05/10/2008.

ZALUAR, Alba. **Violência dentro da escola: a pesquisa do CNTE.** 2008. Disponível em: www.ims.uerj.br/nupevi/artigos_periodicos. Acesso em: 06/04/2008.

_____. **As teorias sociais e os pobres: os pobres como objeto.** In: *A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza.* São Paulo: Brasiliense, 1985.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. **Violência extra e intramuros.** Revista de Ciências Sociais, São Paulo, vol. 16, n. 45, feb. 2001. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php. Acesso em: 10/06/2008.

15) Na sua opinião existe alguma(s) dificuldade(s) ou problema(s) presentes nesta escola? ()

Sim () Não

Se sim quais são? _____

16) Você acha que aprende bem nesta escola? O que você espera da formação educacional passada por esta escola? _____

17) Já ouviu falar sobre violência escolar? () Sim () Não

Se sim, diga o que considera como violência escolar? _____

18) Qual(is) fato(s) em sua opinião pode(m) ser considerado(s) violento(s) no interior da escola? _____

19) Já presenciou alguns destes fatos considerados violentos? () Sim () Não

Se sim, Qual (is)? _____

20) Foi nesta escola? () Sim () Não

Se não, Qual foi a escola então? _____

21) Conhece alguém que tenha se envolvido diretamente com este fato violento? () Sim () Não

Se sim, quem estava envolvido (aluno, professor, diretor, inspetor, funcionário administrativo, etc)? _____

22) Você já esteve envolvido em algum fato considerado violento? () Sim () Não, Se sim, Por que? _____

23) O que acha do seu comportamento e atitudes em sala de aula? _____

24) O que considera mais importante para o desenvolvimento do trabalho desta escola? _____

25) Deseja fazer um curso de nível superior (Faculdade)? () Sim () Não, Se sim de que? _____

Se não, Por que? _____

ANEXO B - Questionário aplicado aos professores

Dissertação de Mestrado

Campo de pesquisa: Colégio Estadual Agosto

Município de Nilópolis

Questionário para a entrevista a ser realizada com os professores

Nome:

Idade: Sexo: () F () M

Por favor, responda as perguntas abaixo:

- 1) Mora em Nilópolis? () Sim () Não, Se não, em qual município mora então?
- 2) É professor de qual disciplina?
Há quanto tempo é professor?
- 3) Tem formação superior específica para lecionar esta disciplina?
- 4) Trabalha em quantas escolas ministrando aulas?
- 5) Exerce outra função além de professor? () Sim () Não, Se sim, Qual? Há quanto tempo?
- 6) Gosta do seu papel de ser professor? () Sim () Não, Se não, Por que?
- 7) Qual a sua renda mensal?
- 8) Quanto tempo trabalha no magistério (atuando em sala de aula)?
- 9) Quanto tempo trabalha nesta escola?
- 10) Você ministra aula para quantas turmas nesta escola?
- 11) O que acha desta escola?
- 12) O que acha dos outros professores desta escola?
- 13) O que acha do seu(sua) diretor(a)?
- 14) O que acha dos outros funcionários?
- 15) O que acha da(s) sua (s) turma(s)?
- 16) Na sua opinião existe alguma(s) dificuldade(s) ou problema(s) presentes nesta escola? () Sim () Não, Se sim quais são?
- 17) O que você acha do ensino ou formação educacional passada por esta escola?
- 18) Já ouviu falar sobre violência escolar? () Sim () Não
Se sim, diga o que considera como violência escolar?
- 19) Qual(is) fato(s) em sua opinião pode(m) ser considerado(s) violento(s) no interior da escola?
- 20) Já presenciou alguns destes fatos considerados violentos? () Sim () Não
Se sim, Qual (is)?
- 21) Foi nesta escola? () Sim () Não
Se não, Qual foi a escola então?
- 22) Conhece alguém que tenha se envolvido diretamente com este fato violento? () Sim () Não
Se sim, quem estava envolvido (aluno, professor, diretor, inspetor, funcionário administrativo, etc)?
- 23) Você já esteve envolvido em algum fato considerado violento? () Sim () Não, Se sim, Por que?
- 24) O que acha do seu comportamento e atitudes em sala de aula?
- 25) O que considerada mais importante para o desenvolvimento do trabalho desta escola?

