



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Ciências Sociais

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Raquel Brum Fernandes

**Violência nas escolas: uma comparação entre duas escolas diferenciadas
dentro de uma mesma comunidade.**

Rio de Janeiro

2010

Raquel Brum Fernandes

Violência nas escolas: uma comparação entre duas escolas diferenciadas dentro de uma mesma comunidade.



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 Maria Bousquet Bomeny

Co-orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Claudia Pereira Coelho

Rio de Janeiro

2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CCSA

F363 Fernandes, Raquel Brum .
Violência nas escolas: uma comparação entre duas escolas diferentes das
dentro de uma mesma comunidade / Raquel Brum Fernandes. – 2010.
87f.

Orientador: Helena Maria Bousquet Bomeney.
Co-orientadora: Maria Claudia Pereira Coelho.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.
Bibliografia.

1. Violência escolar – Rio de Janeiro (RJ) – Teses. 2. Educação e Estado –
Rio de Janeiro (RJ) – Teses. I. Bomeney, Helena, 1948- II. Coelho, Maria
Claudia. III. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia e
Ciências Humanas. IV. Título.

CDU 371.5(815.31)

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

Assinatura

Data

Raquel Brum Fernandes

Violência nas escolas: uma comparação entre duas escolas diferenciadas dentro de uma mesma comunidade.

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.

Aprovada em 23 de setembro de 2010.

Banca Examinadora:

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

Prof^a.Dra. Maria Claudia Pereira Coelho (Co-orientadora).
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UERJ

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

Prof^a. Dra. Raquel Balmant Emerique.
Fundação Getúlio Vargas

Rio de Janeiro

2010

DEDICATÓRIA

Para Júnior. Pelo passado, mais ainda pelo presente e, principalmente, pelo futuro.

AGRADECIMENTOS

Primeiro a Deus, por ter me possibilitado que chegasse até aqui e pela proteção incondicional. Mais que tudo agradeço pela Sua graça, que felizmente para todos nós, é de graça.

Segundo a minha mãe, a maior companheira que já tive, pelo apoio, pela dedicação e pelo maior amor que já vi.

Também ao meu pai pelo incentivo e pela confiança depositados em mim desde pequena. Além do suporte psicológico, social e financeiro dos meus estudos desde o jardim de infância.

Ao meu noivo por ter ouvido incansavelmente minhas inúmeras histórias de campo, pelo esforço em compreender o máximo possível das Ciências Sociais e mais do que tudo, por ter se tornado a melhor e mais importante parte de mim.

A minha irmã pelo socorro nos momentos de stress, pelo companheirismo e amizade perpétua.

A minha avó (vozinha) pelas orações e pelo amor puro e inabalável.

Ainda, as minhas orientadoras Helena Bomeny e Maria Claudia Coelho, pelo auxílio, pela dedicação, e principalmente, pela paciência.

“Porque lá tem gente boa,
E malandro adoidado.
Já venderam *prum* otário
O morro do Corcovado.

Tudo isso tu encontra
Numa rua logo ali
É molinho de achar,
É lá na feira de Acari.

É, sim, lá em Acari.”

Mc Batataz

RESUMO

FERNANDES, Raquel Brum. *Violência nas escolas: uma comparação entre duas escolas diferenciadas dentro de uma mesma comunidade*. Rio de Janeiro, 2010. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

O tema da violência nas escolas vem sendo estudado nos últimos anos por pesquisadores de diversas áreas científicas. Através de uma abordagem interdisciplinar este trabalho procurou compreender o tema por uma nova perspectiva: a partir da percepção dos atores sociais envolvidos nesse contexto. Com base na literatura já existente percebe-se que a violência escolar pode ocorrer de várias formas. As ações consideradas violentas, assim como a definição do próprio conceito de violência divergem em função de quem e do que se fala. Essas divergências influenciam as experiências que os indivíduos têm em relação ao fenômeno, as quais podem estar relacionadas a atos físicos ou verbais, explícitos ou discretos em estigmas e normas sociais. A análise dessas experiências foi feita através do estudo antropológico das emoções suscitadas nelas e percebidas por alunos de duas escolas localizadas em uma mesma comunidade. Possuindo as duas instituições projetos educativos diferentes, uma comparação foi ainda realizada entre as relações das estruturas escolares com as experiências de seus alunos com a violência.

Palavras-chave: violência, escola, emoção, CIEP.

ABSTRACT

FERNANDES, Raquel Brum. *Violence in Schools: A Comparison between two differentiated schools inside the same community*. Rio de Janeiro, 2010. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

The subject of violence inside schools has been studied in recent years by researchers from many scientific areas. Through an interdisciplinary approach this study sought to understand the topic with a new perspective: from the perception of social actors involved in this context. Based on existing literature it is perceived that school violence can occur in several ways. The actions considered to be violent as well as the concept of violence itself differ depending on who and what is said. These differences affect the experiences that individuals have in relation to the phenomenon, which may be related to physical or verbal acts, explicit or discrete in stigmas and social norms. The analysis of these experiences was performed using the anthropological study of the emotions aroused in them and perceived by students of two schools located in the same community. Since the two institutions have different educational projects, a comparison was still made between the relations of school structures with the experiences of their students with violence.

Keywords: violence, school, emotion, CIEP.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	9
1	SOBRE AS ESCOLAS.....	15
1.1	Sobre a localização das escolas.....	16
1.2	Centros Integrados de Educação Pública.....	20
1.3	O CIEP.....	25
1.3.1	<u>5º ano</u>	27
1.4	A escola regular.....	33
1.4.1	<u>5º ano</u>	35
2	VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS.....	39
2.1	Sobre violência.....	39
2.2	Estigmas.....	45
2.3	Ambiguidades.....	53
3	EMOÇÕES E VIOLÊNCIA.....	61
3.1	Signos e sinais de violência.....	61
3.2	Antropologia das emoções.....	64
3.3	Medo.....	67
3.4	Raiva/Ódio.....	73
3.5	Prazer.....	75
	CONCLUSÃO.....	79
	REFERÊNCIAS.....	85

INTRODUÇÃO

A pesquisa que será retratada neste trabalho nasceu da possibilidade de combinar conhecimentos provenientes do que se tem discutido ultimamente nas áreas da Sociologia da Educação e da Antropologia das Emoções. Nos estudos sobre educação, muitos pesquisadores têm se dedicado a discutir as configurações da presença de violência dentro das escolas. De acordo com eles, ela aparece em múltiplas formas nos relacionamentos interpessoais desenvolvidos na instituição, além de ocorrer também na relação dos indivíduos com a estrutura física das escolas, bem como dos equipamentos que constituem o acervo da comunidade escolar. Da perspectiva antropológica das emoções recuperei, neste trabalho, tanto a concepção dos sentimentos como construções socioculturais quanto as discussões dela derivadas. A riqueza dessa abordagem interdisciplinar proporciona uma diferente forma de analisar a violência nas escolas: a partir da percepção dos atores sociais envolvidos nesse contexto.

Contando com o princípio de que a fala sobre a emoção contribui para a formação da própria experiência emotiva, ao mesmo tempo em que é produto dessa experiência, procurei compreender através da fala de alguns alunos como era vivenciada a violência dentro da escola. Sabendo ainda que os sentimentos são fenômenos coletivos e por isso apresentam uma gramática comum respectiva a determinado grupo, podemos percebê-los como caminho para o entendimento das configurações macro desse grupo. É nessa direção que esta pesquisa se localizou. Falas de indivíduos pertencentes às estruturas escolares estudadas, especialmente alunos, foram analisadas com o objetivo de que indiquem como a violência ocorre naquelas instituições, não deixando de considerar que elas são parte de um conjunto maior, um amplo sistema de ensino. Por esse motivo podemos esperar que aquilo que se passa nas escolas observadas elucidar sobre o que pode ocorrer também em muitas outras escolas, as quais compartilham algumas características e lidam com situações semelhantes. De maneira mais clara: o objetivo da pesquisa consiste em observar o fenômeno da violência nas escolas em duas expressões locais. Para isso, realizei o estudo antropológico das emoções dos alunos em relação às manifestações de violência que ocorriam em seu ambiente escolar.

No início da pesquisa, a definição das instituições que seriam objeto se realizou com base nos dados estatísticos do Instituto de Segurança Pública¹ órgão que desenvolve análises periódicas dos crimes ocorridos em todo o estado do Rio de Janeiro, baseando-se em registros das Áreas Integradas de Segurança Pública². A partir dessas análises realizei uma comparação entre os dados criminalísticos procurando chegar à região que possuísse os maiores índices de delitos registrados durante o ano de 2008. De acordo com o Instituto, de todas as “AISP” do estado, a que apresentou um maior número de ocorrências acumuladas de janeiro a dezembro foi a área 09 com 48 380 ocorrências sendo 24% crimes contra a pessoa e 59,9 % crimes contra o patrimônio. Esta região está localizada na capital estadual e compreende inúmeros bairros como a Pavuna, Irajá e Madureira, entre outros. Mesmo que possamos questionar os inúmeros fatores que influenciariam a quantidade dos crimes que vem a ser registrados e até, em consequência disso, a verossimilhança dos dados do ISP em relação à realidade criminal do estado, os números divulgados servem como direção na busca por localidades onde a criminalidade violenta é elevada. Sabendo que a população local pode se relacionar com a constante presença de atos violentos de diferentes formas, também a escola não é isolada do que se passa em suas redondezas.

Dentro da AISP 09 foram escolhidas duas escolas onde seria realizada a pesquisa, localizadas, de acordo com a secretaria municipal de educação, no bairro de Irajá, mas de acordo com a fala de seus alunos e professores, no Complexo de favelas de Acari. Meu propósito era fazer uma comparação. Uma delas é um Centro Integrado de Educação Pública e a outra uma escola regular. A ideia de comparar duas escolas com projetos educacionais diferenciados vem de um trabalho anterior (FERNANDES, 2008) onde foi estudada a atual situação dos CIEPS em relação ao seu projeto original e também algumas noções de senso comum sobre essas escolas. Dessa maneira, além de buscar compreender a percepção dos alunos sobre a violência, esta pesquisa também procura notar quais as relações do funcionamento das duas escolas com essas percepções. É certo que hoje se pode alegar que os CIEPs diferenciam-se em pouco das demais escolas (CAVALIERE; COELHO, 2003).

¹ O site define o ISP como uma “[...] autarquia criada em 1999, com o objetivo de colaborar na promoção dos saberes comuns à Segurança Pública, desenvolvendo projetos em parceria, pesquisas e análise criminal, além de um extenso conjunto de ações facilitadoras ao necessário diálogo entre as expressões da Segurança Estatal e a Sociedade Civil.” <http://www.isp.rj.gov.br>

² Estas “AISP” foram divididas geograficamente de acordo com as áreas de atuação das Polícias Civil e Militar e cada uma delas corresponde a um dos 39 Batalhões dos Comandos de Policiamento de Área mais uma Unidade Operacional Especial, localizada em Campo Grande.

Entretanto, somente a presença do horário integral e a estrutura física diferenciada já especificam essas instituições e cabe à pesquisa também identificar se outras características iniciais do período de implantação ainda perduram no CIEP estudado. De qualquer forma, a comparação visa mostrar se de alguma maneira essas características diferenciais entre as escolas influenciam nas experiências dos alunos com a violência. Ambas as instituições são públicas embora seja claro que as manifestações de violência não são restritas às escolas desse caráter. Ambas são também municipais, isso porque ao município é atribuído o fornecimento de Ensino Fundamental e é nessa rede também que estão os CIEPS que mais têm conseguido manter ideias de seu projeto original (CAVALIERE; COELHO, 2003).

De cada uma das escolas, a fim de focalizar a pesquisa, foram escolhidas as duas turmas de quinto ano (os alunos mais velhos em ambas) para realizar-se a observação participante, sendo as percepções de seus alunos o objeto do trabalho. A observação foi feita em todos os horários e ambientes que as crianças passavam na escola: desde o horário da entrada até a saída, na sala-de-aula, pátio ou refeitório. Uma dificuldade levantou-se desde o início: para a realização de pesquisa em escola municipal do Rio de Janeiro é necessário adquirir uma autorização da prefeitura. Após alguns procedimentos burocráticos o desenvolvimento de entrevistas com os alunos, proposto no projeto inicial, não foi permitido a não ser que se delimitasse previamente quais seriam os indivíduos entrevistados e se apresentasse autorização por escrito dos responsáveis de cada estudante. Optou-se então por seguir sem a realização de entrevistas. Além dessa dificuldade, não poderia ser levado para o campo nenhum gravador, câmera fotográfica ou qualquer outro objeto que permitisse o registro dos dados, a não ser caneta e papel. Essas restrições fizeram com que a reprodução literal de diálogos ou mesmo de comentários se tornasse complicada. Por mais que o caderno de notas estivesse sempre à mão, a escrita necessitava ser extremamente rápida para acompanhar minimamente as conversas que aconteciam nas escolas. Também a impossibilidade de entrevistas formais fez com que tempos nos quais as crianças pudessem falar apenas comigo sobre a violência e outros assuntos almejados fossem escassos assim como as oportunidades de explorar suas opiniões sobre determinado tema ou caso que tivesse ocorrido. Tornou-se extremamente importante então aproveitar os momentos em que eles não estavam realizando exercícios ou nos quais a professora não estivesse requisitando sua atenção, como os recreios, intervalos entre atividades e etc. Muitos dados apresentados aqui são fruto ainda dos comentários que os alunos faziam uns com os outros espontaneamente, em

qualquer momento do dia, inclusive durante a aula. Não era permitido também citar o nome de qualquer professora ou aluno na pesquisa e optei por fazer o mesmo em relação às escolas. Dessa maneira neste trabalho as instituições serão identificadas apenas como o CIEP e a escola regular ou não CIEP.

É importante mencionar que ao se pesquisar crianças alguns cuidados foram observados. Clarice Cohn (2005) já destacou a necessidade se tratar a criança como sujeito social ativo e não apenas como um adulto pequeno. Na verdade, a autora indica que essa é uma tendência fundamental da Antropologia da Criança nos últimos anos. Nessa perspectiva considera-se que as crianças não só desenvolvem relações sociais como interpretam-nas e configuram-nas, o que contraria a noção de que elas seriam somente sujeitos em formação, aprendendo como tornarem-se engajados nas diferentes ações sociais. Por esse motivo, tudo aquilo que as crianças produzem, falam, diz respeito a um modo peculiar de experimentar a vida social, modo este não menos culturalmente formado e determinado do que todos os outros. Tanto que a autora destaca o caráter cultural do próprio conceito de “infância”. Segundo ela:

Falamos aqui de uma antropologia da criança e não da infância. Isso porque a infância é um modo particular, e não universal, de pensar a criança. (...) Ela não existe desde sempre, e o que hoje entendemos por infância foi sendo elaborado ao longo do tempo na Europa, simultaneamente com mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade, e no cotidiano e na vida das crianças, inclusive por sua institucionalização pela educação escolar. (COHN, 2005, p. 21)

A partir disso a autora afirma que também no seu papel de alunos as crianças desenvolvem relações ativas, críticas, reinterpretando e reinventando os conteúdos que lhes são ensinados na escola. Assim, a autora conclui:

A escola, portanto, também deve ser abordada em uma pesquisa antropológica tendo a criança como um ator social importante e relevante. Afinal, e pelo que vimos até agora, as crianças não apenas se submetem ao ensino, mesmo em suas faces mais disciplinadoras e normatizadoras, como criam constantemente sentidos e atuam sobre o que vivenciam. Desse modo, análises do que as crianças fazem e pensam que estão fazendo, do sentido que elaboram sobre a escola, das atividades que nela desenvolvem, das relações que estabelecem com colegas, professores e outros profissionais do ensino e da aprendizagem podem ser muito enriquecedoras para melhor compreender as escolas e as pedagogias. (COHN, 2005, p. 41 e 42)

A proposta deste trabalho é justamente utilizar o discurso das crianças estudadas para

entender um pouco do fenômeno da violência nas escolas. Sendo as crianças provavelmente os mais afetados pelas manifestações violentas no ambiente escolar parece fundamental procurar compreender como eles se relacionam, reinterpretam e produzem essas manifestações.

São muitos os atos geralmente enquadrados no tema de violência nas escolas, variando de agressões verbais a crimes como roubos e até homicídios. Ultimamente, uma atenção especial tem sido dada especialmente pela mídia a fenômenos violentos que se não exclusivos do ambiente escolar, teriam ali sua maior expressão, como é o caso do *bullying*. Entretanto, Miriam Abramovay (2006) já destacou que chamar de *bullying* o conjunto de intimidações sofridas por alunos é atribuir um nome novo e estrangeiro a algo que acontece faz muito tempo e que deve ser enquadrado e tratado no grupo mais amplo das variadas formas de violência. A partir disso a análise da violência apresentada aqui não visa conceituar fenômenos específicos, mas conhecer como são percebidas as diversas experiências de violência possíveis. Mais que isso, as falas dos alunos sobre suas emoções promoveram a necessidade de um olhar ainda mais ampliado. Isso porque muitas dessas falas eram sobre sentimentos experimentados dentro da escola mas em relação ao que acontecia na comunidade ou em suas famílias. Não sendo a escola formada apenas por diretrizes, currículos ou métodos pedagógicos, mas principalmente pelos atores ali envolvidos que levam diariamente suas histórias de vida, as quais por sua vez influenciam as relações desenvolvidas dentro da instituição, poderíamos não considerar os relatos e comentários sobre essa violência pertinente a suas relações fora da escola? Ainda, não estaria nesses relatos um dos caminhos para se compreender o comportamento dos indivíduos inclusive dentro da estrutura escolar? Dessa maneira, este trabalho tratará tanto daqueles atos que ocorreram dentro das propriedades da escola quanto daqueles que não ocorreram, mas que foram ali vivenciados de alguma maneira intensa.

Desde o início esta pesquisa procurou concentrar-se então naqueles episódios que seriam considerados violentos pelos indivíduos que constituíam o objeto. Como será demonstrado no capítulo 2, o conceito de “violência” é variável e influenciado por inúmeras características de quem fala dela e do quê ou de quem se fala. Por esse motivo, de acordo com o objetivo deste estudo importou mais conhecer as noções apresentadas pelas pessoas pesquisadas do que partir à procura de atos previamente definidos como violentos. Todavia, especialmente por tratar-se aqui de uma observação realizada sobre um contexto que não é

distante da pesquisadora (como não é da maioria dos brasileiros que vivem nas grandes cidades) o olhar, por mais treinado que pudesse ser, não deixaria de perceber algumas semelhanças e divergências em relação ao que o senso comum fala ou espera da violência. De qualquer forma, e como princípio das técnicas de pesquisa em Ciências Sociais, tentou-se ao máximo, e dentro do possível, não direcionar o olhar baseando-se em conceitos ou noções pré-estabelecidos ou exteriores àquela realidade.

No primeiro capítulo descrevo as escolas, suas redondezas, estruturas e funcionamento. Relembro o projeto de implantação dos Centros Integrados de Educação Pública e algumas de suas características, além das principais críticas que recebeu. Apresento as turmas de ambas as escolas assim como suas professoras. Falo ainda do meu processo de integração com os alunos, considerando suas dificuldades e sucessos.

O segundo capítulo traz uma revisão da literatura brasileira sobre violência nas escolas. Ressalto a variação do conceito de violência exemplificando-a através de discursos de alunos, professoras e diretoras. Através do que defendem alguns pesquisadores da área discuto a formação e reprodução de estigmas relacionados à violência e à pobreza. Por último, falo da ambiguidade nas identidades relativas ao crime que são reveladas na fala das crianças observadas e do relacionamento dessas últimas e da própria escola com essas identidades.

No capítulo três está o estudo antropológico das emoções expressas pelos alunos em relação a acontecimentos ou signos da violência. Utilizo a bibliografia da área para compreender alguns significados e configurações dessas emoções e demonstrar como elas falam das experiências que essas crianças têm com a violência.

A conclusão apresenta a comparação entre as duas escolas e as semelhanças/diferenças notadas entre as vivências dos alunos de ambas as instituições. Mais que isso, ela objetiva elucidar como as diferentes estruturas escolares influenciam essas vivências positiva ou negativamente.

1 SOBRE AS ESCOLAS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996 (Lei 9394/96), estabeleceu que a educação seria dividida em ensino básico (ensino infantil, fundamental e médio) e superior. Segundo o artigo 22 dessa lei os objetivos da educação básica seriam o desenvolvimento do educando, possibilitando a ele o exercício da cidadania e a evolução profissional. Sobre o ensino fundamental o artigo 32 diz que este teria duração de nove anos, seria gratuito em escolas públicas e deveria ser iniciado aos seis anos de idade. Seus princípios seriam:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (LDB, Art.32)³

No âmbito municipal, a secretaria de educação da cidade do Rio de Janeiro afirmava que, em 2009, eram 1063 escolas funcionando, sendo 138 delas em horário integral. O Ensino Fundamental estaria dividido entre primeiro segmento, sendo este o ciclo de formação (três primeiros anos) mais o quarto e o quinto anos, e o segundo segmento, do sexto ao nono ano. Seriam 297.841 os alunos do primeiro segmento. Entre eles estavam os aproximadamente 150 que observei durante a pesquisa. No início do ano de 2009 foi inaugurado pela atual prefeitura do município do Rio de Janeiro o projeto “Escolas do Amanhã” que atenderia a 150 escolas situadas em regiões violentas da cidade. Estas seriam 73 comunidades localizadas em 63 bairros diferentes. Segundo o site da Prefeitura do Rio, os alunos dessas escolas teriam aulas de artes, esportes e reforço escolar a fim de ampliar a qualidade de educação recebida por essas crianças. As duas escolas que estudei – uma escola convencional e um CIEP - faziam

³ Presidência da República (2010). L9394. Página consultada em 28 de janeiro de 2010. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>

parte desse programa. No CIEP existiam oficinas de música e na outra escola, oficinas de dança. Nessa última, entretanto, nem todos os alunos participavam do projeto. Alguns deles me explicaram que era só para aqueles com notas baixas, como auxílio. “Só os inteligentes não participam”, um deles (que não participava) me disse. As atividades ocorriam pela manhã para os alunos do turno da tarde e pela tarde para os alunos da manhã.

1.1 Sobre a localização das escolas

Como já explicitiei na Introdução, as instituições que observei situam-se dentro de uma região denominada pelo Instituto de Segurança Pública como “AISP 09”, a qual se encontra na capital estadual abrangendo bairros que no sentido norte-sul vão da Pavuna até Quintino Bocaiúva, e no sentido leste-oeste de Vila Kosmos a Marechal Hermes. De acordo com o site do ISP as Áreas Integradas de Segurança Pública (AISP) foram criadas para promover um estreitamento de relações entre as Polícias Civil e Militar, já que aquelas corresponderiam a divisões geográficas do território estadual para atuação destas corporações.

Em todo o estado são 40 AISP, cada qual representada pelos comandantes dos batalhões da Polícia Militar e delegados titulares das delegacias distritais. As AISP também instituíram um Conselho Comunitário de Segurança que, juntamente com a força policial, fica responsável pela avaliação por área da dinâmica criminal, observando ainda a incidência criminal, elucidação de delitos e qualidade do serviço prestado pela polícia.⁴

Os bairros da AISP 09 compreendem uma população de 853.444 habitantes e, em sua maioria são de classes empobrecidas, com a presença de inúmeras favelas. A região em torno delas é predominantemente planície com a presença de vários estabelecimentos comerciais e de outras instituições de ensino básico. Nas redondezas do CIEP existe uma padaria, um salão de beleza, uma igreja, uma associação de moradores e existem pontos de ônibus tanto na rua da frente quanto na de trás. Bem perto dali, a outra escola ficava em frente a uma mercearia e na rua ao lado encontravam-se bares, uma farmácia e uma sorveteria. As ruas que circundavam o CIEP eram todas asfaltadas, mas a segunda escola localizava-se em uma rua

⁴ Site do Instituto de Segurança Pública do estado do Rio de Janeiro. Página visitada em janeiro de 2010. <<http://www.isp.rj.gov.br/Conteudo.asp?id=45>>

sem asfalto. Além disso, ambas eram rodeadas por residências, algumas maiores, bem pintadas e outras bem pequenas. No percurso entre as duas escolas existia ainda um conjunto habitacional. Na saída da escola regular podiam ser vistos becos onde existiam vários barracos e que continuavam por entre a favela. Algumas construções exibiam bandeiras ou ícones de times de futebol e versículos da Bíblia. Carros e motos passavam frequentemente pelas ruas mais largas. Devido à proximidade de uma avenida amplamente movimentada, o barulho do trânsito vindo de lá era sempre ouvido, especialmente perto do CIEP. Esse barulho só parecia sumir quando era substituído pelos fogos, escutados usualmente pela comunidade. Logo após a entrada que dava acesso às escolas, um viaduto permitia ver a extensão da favela em questão, formada principalmente por ruas super povoadas e por inúmeras casas e pequenos estabelecimentos comerciais.

Para chegar às escolas que escolhi estudar, utilizava, a partir de Niterói, onde moro, três meios de transporte: dois ônibus e a barca para a travessia da baía de Guanabara. Levava em média duas horas e vinte minutos no trajeto, que, quase obrigatoriamente, apresentava engarrafamentos especialmente na Avenida Brasil. Entretanto, em meu primeiro dia de observação participante, que consistiu em uma visita a cada uma das escolas a fim de me apresentar inicialmente às diretoras (já que os alunos ainda estavam no período de férias), fui de carro. Como o trajeto entre as duas escolas é de aproximadamente 300 metros, pode-se percorrê-lo em apenas cinco minutos. Dessa maneira, neste primeiro dia ao terminar minha conversa com a diretora do CIEP, perguntei qual seria o melhor caminho para chegar à outra escola. Ela questionou como eu tinha chegado até lá e eu disse que de carro. Olhou para a outra diretora e as duas me recomendaram que deixasse o carro lá e fosse caminhando. Já na outra escola, descobri uma outra rua que por ser asfaltada permitia o acesso mais direto à instituição. A diretora de lá, entretanto, me disse que continuasse fazendo o caminho que as diretoras do CIEP tinham ensinado que seria um caminho “melhor”.

Apesar dessas observações que deixavam claro para mim que passaria a conviver em um lugar que me exigiria certos cuidados que só eram possíveis a aqueles que possuíssem um conhecimento prévio das configurações locais, a conversa inicial que tive com ambas as diretoras teve um tom de defesa da região, ao contrário do que, segundo uma delas, era o consenso popular. Nas duas escolas, mas principalmente no CIEP, as diretoras e coordenadoras pareciam, antes mesmo de eu dizer que havia chegado àquela área através de dados do ISP, já supor que eu tivesse uma visão extremamente negativa da região. Elas então

pareciam empenhar-se em me “tranquilizar” em relação à comunidade e especialmente em relação à segurança experimentada dentro da escola. Foi até irônico o fato de que mesmo identificando essas tentativas por parte dos grupos regentes das escolas, meu primeiro dia de trabalho de campo tenha gerado em mim preocupações antes não existentes. Parei de ir de carro. Compreendi depois que a rua indiretamente indicada para que eu a evitasse consistia em uma das principais entradas da favela onde o movimento do tráfico de drogas era explícito. Esse movimento, na verdade, passaria a fazer parte, algumas vezes mais, outras vezes menos, do meu cotidiano de pesquisa. É certo que não entrei em um campo localizado na estatisticamente mais violenta região do estado esperando não encontrar situações onde esses números se fizessem ações. Os principais meios de comunicação passam, a qualquer pessoa minimamente informada, ideias sobre como se desenvolve o tráfico de drogas e sua repressão em algumas áreas do Rio de Janeiro. Eu já havia me familiarizado, por leituras especializadas sobre favelas, com o tráfico e a violência relacionada a ele. Mas, apesar disso e talvez também por não morar no município do Rio, iniciei minha pesquisa com poucos conhecimentos de senso comum sobre aquela região, especificamente sobre a comunidade à qual as duas escolas atendiam. Obtive essa percepção quando ainda nesse primeiro dia, a diretora do CIEP, disse: “Ah, porque quando fala (o nome da comunidade) o pessoal já fica...” indicando uma expectativa de posturas negativas em relação à localidade, posturas essas que eu não conhecia. Até aquele momento eu não sabia que a comunidade a que ela se referiu era reconhecida como parte importante da favela em questão, com reputação própria. Uma leitura posterior me elucidou que existia uma divisão da favela, que era se não criada, ao menos aceita pelos moradores, em quatro comunidades distintas.⁵

Dessa maneira, o medo que poderia ser suposto que eu experimentasse ao entrar pela primeira vez em uma favela, não se deu tanto assim, mas foi construído ao longo dos primeiros dias de observação, com base especialmente no que ouvia falar sobre a área. Embora quase sempre essas falas fossem seguidas por tentativas de defesa da mesma. Não posso negar que senti medo em alguns episódios que vivenciei durante a realização da pesquisa. Embora percebesse constantemente a presença de rapazes vigiando a movimentação da favela, apenas em um dia vi uma exibição coletiva de armamentos feita por um grupo de

⁵ALVITO, Marcos. [2001] *As cores de Acari: uma favela carioca*. Rio de Janeiro: Editora FGV.

jovens nas proximidades das escolas. Neste dia, ao chegar à escola regular, deparei-me com um menino armado, em pé, em frente ao portão de entrada. Ele observava as ruas ao redor e tentava esconder-se atrás da parede de uma casa. Mais tarde nesse mesmo dia, ao sair da escola, encontrei um grupo de quatro rapazes andando pela rua que daria no CIEP. Eles exibiam armas grandes, colocando-as para o alto e rindo enquanto andavam pela comunidade. Como não tinha interesse algum em passar na frente deles, retornei por uma outra rua da favela, a qual não conhecia, mas que após um percurso mais longo levou-me ao ponto de ônibus. De mais, apenas uma tensão no momento em que chegava e saía das escolas, buscando estar atenta a qualquer movimentação. Entretanto, nos inúmeros momentos em que passei realizando alguma atividade com as crianças ou apenas conversando com elas, nenhum medo ou tensão permanecia a não ser que ouvíssemos fogos de artifício, o que indicava uma situação mais agitada nas redondezas das escolas e poderia terminar em tiroteios.

Ainda no primeiro contato que tive com as diretoras, a da escola não CIEP me recomendou que, em todos os dias que fosse visitá-los, telefonasse antes para saber como estava a situação nas ruas ao derredor. No momento não me pareceu que essa fosse uma tentativa de controlar de alguma maneira os dias que eu iria ou não realizar a observação, mas apenas uma maneira de gerar em mim mais segurança a respeito de minha chegada e saída da escola. Embora essa fala da diretora tenha me alarmado no dia para a frequência com que os tiroteios ou iminência deles podiam ocorrer (único fato descrito pela diretora como possível de tornar não recomendável minha ida à escola), nunca telefonei. Isso porque além de considerar que responder constantemente sobre a situação nas redondezas poderia ser um incômodo para a direção, conforme fui aprendendo a reconhecer a movimentação nas ruas da comunidade, os telefonemas não pareciam necessários. E ainda, caso minhas visitas dependessem sempre das respostas que obtivesse da escola, a pesquisa se tornaria submetida à direção da escola (propositalmente ou não por parte desta), o que poderia acarretar a perda de dias importantes de observação. Meu trabalho continuou quase que sem contratemplos e fui experimentando uma tranquilidade progressiva em relação àquela localidade.

1.2 Centros Integrados de Educação Pública

Os Centros Integrados de Educação Pública foram criados dentro do 1º e 2º Programa Especial de Educação (PEEs) desenvolvidos nos dois governos de Leonel Brizola no Estado do Rio de Janeiro (1983-1986 e 1991-1994). De acordo com Darcy Ribeiro, coordenador do projeto, a idéia era criar escolas em horário integral que promovessem um bom Ensino Fundamental baseado em uma ampla estimulação artística e esportiva dos alunos. Para cumprir tal missão seria oferecida alimentação completa, banho diário e assistência médico-odontológica. O tom salvador atribuído aos PEEs pode ser visto claramente no seguinte trecho:

No Brasil, antes da criação dos CIEPs, nunca se fez uma escola popular de dia completo. Em lugar disso, adotou-se o desdobramento do regime escolar em vários turnos, numa solução falsa para o crescimento populacional. Essa deformação do sistema de ensino, com o tempo, tirou as qualidades já escassas da antiga escola pública e deixou-a despreparada para atender ao desafio de adaptar-se à crescente clientela oriunda das zonas rurais ou das comunidades pobres da periferia das metrópoles. (RIBEIRO, 1986, p. 41)

O “livro dos CIEPs” escrito por Darcy Ribeiro revela que essas escolas foram construídas sob o discurso de corresponderem às soluções para as necessidades fundamentais do sistema educacional brasileiro. O autor descreve os índices da educação que, na década de 1980, indicavam uma soma anual de 500 mil analfabetos. Eram nessa década 30 milhões os alunos da rede pública de ensino, sendo 26% a porcentagem de analfabetos na população nacional. Ele relata ainda que o fracasso do sistema, mesmo em comparação a outros países da América Latina, se dava por seu caráter elitista. Segundo o autor, a escola pública exigia de todos os alunos, independente de sua classe social e condições de vida, um desempenho que só era possível àqueles provenientes de camadas privilegiadas.

Ela é, pois, uma escola para os 20%, não é uma escola para os 80% da população. Uma escola desvairada que vê como desempenho normal, desejável e até exigível de toda criança, o rendimento “anormal” da minoria de alunos, que têm quem estude com eles em casa mais algumas horas, e que vivem com famílias em que alguns membros já têm curso primário completo. Como na imensa maioria das famílias brasileiras não há esta pessoa, desocupada e pronta para tomar conta das crianças e estudar com elas, a escola não tem o direito de esperar isto. Funcionando na base

dessa falsa expectativa, ela é uma escola hostil à sua clientela verdadeira, por que, sendo uma escola pública, a sua tarefa é educar as crianças brasileiras, a partir da condição em que elas se encontrem. (Ribeiro, 1986:14)

O autor explica que a educação pública se desenvolveu assim devido a características e formação próprias da sociedade brasileira. Estas seriam baseadas no escravismo e na desigualdade socioeconômica em geral. Seria preciso, então, reconhecer essa situação e denunciá-la a fim de se chegar a soluções efetivas. Os Programas Especiais de Educação seriam assim a resposta oferecida pelo governo Brizola, já que buscariam explicitamente atender aos alunos provenientes de comunidades carentes. Dentro dos PEEs, a proposta das novas escolas seria fornecer aos necessitados condições para que o aprendizado acontecesse, condições estas que eles não teriam em suas casas. Dessa maneira: “Em contraste com as escolas superlotadas, o CIEP é uma verdadeira escola-casa, que proporciona a seus alunos múltiplas atividades, complementando o trabalho na sala de aula com recreações, esportes e atividades culturais.” (RIBEIRO, 1986, p. 47). O autor sintetiza que:

Cada CIEP, durante um período de oito horas diárias (inclusive horário de almoço), ministra aos alunos currículo de 1º Grau, com aulas e sessões de Estudo Dirigido, além de oferecer atividades como esportes e participação em eventos culturais, numa ação integrada que objetiva elevar o rendimento global de cada aluno. (RIBEIRO, 1986, p. 42)

Além dos CIEPs, os PEEs ainda apresentavam outras medidas como a valorização do magistério, reformulação da merenda escolar, a construção de casas da criança para educação e cuidado infantil, entre outras. Helena Bomeny, ao falar sobre o PEE, afirma que o projeto original do Programa contemplava desde metas assistenciais relacionadas ou não com a educação, quanto metas pedagógicas, inovações educacionais e incentivos destinados ao magistério e seus profissionais (BOMENY, 2008, p. 3). Entretanto, em outro texto, a autora conclui que: “O Programa Especial de Educação (PEE) no Estado do Rio de Janeiro, de amplitude incomum para a época e de alcance bem maior do que os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), acabou completamente identificado com estes.”(BOMENY, 2009, p. 114).

Tal identificação fez com que também a maioria das críticas endereçadas aos PEEs fossem constituídas apenas por argumentos contrários aos CIEPs. É fato que a magnitude

destes refletiu-se na intensidade das discussões suscitadas nos mais diversos meios. Entre seus defensores estavam aqueles que, segundo Ana Mignot, “não acreditavam nos velhos métodos, nas fórmulas já consagradas” (MIGNOT, 2001, p. 6) e que por isso viam nas novas escolas uma solução possível para o mal há muito instalado. Entre aqueles que as censuravam, igual paixão:

A implantação de um projeto tão ambicioso, como entendiam seus idealizadores, gerou grande polêmica, amplamente registrada na imprensa a partir de 1984. [...] Os opositores tentavam de todas as formas encontrar ilegalidades nas prestações de contas, denunciavam critérios pouco científicos para a escolha de locais de instalação, criticavam os custos que eram exageradamente altos se comparados às demais escolas, rechaçavam o uso político-partidário do projeto. Os professores, particularmente, rejeitavam o abandono das demais escolas. (idem, 2001, p. 4)

A autora conclui que:

Aqueles que entendiam ser a função da escola oferecer uma base comum ensinando a ler, escrever e contar condenaram a concepção ampliada de escola que pretendia mais do que ensinar: preparar para a vida, ensinar a viver. Os aplausos aos CIEPs vinham daqueles que advogavam uma política social alternativa capaz de responder aos graves desafios à educação, à saúde e à alimentação. A rejeição, por sua vez, fundamentou-se na compreensão de que esta alternativa traduzia a impossibilidade da administração traçar um programa social unificado. (MIGNOT, 2001, p.6)

De maneira distinta, Flora Machado (2002)⁶ fala das críticas aos CIEPs ressaltando as idéias construídas na época a respeito dessas escolas:

A forma como os alunos dos CIEP foram “escolhidos” para estudar naquele local incomodou muito os profissionais das escolas de horário integral, assim como os discursos equivocados pronunciados por professores das demais escolas da rede pública. Circulava nos meios escolares a idéia de que os “escolões” eram grandes reformatórios dedicados aos pequenos bandidos, àqueles sem chance “de dar certo na vida”. Assim, poucos viam a inovação daquela proposta pedagógica que surgia e a compreendiam como uma iniciativa paternalista/populista, na qual desperdiçava-se dinheiro público construindo grandes e dispendiosas escolas que serviriam apenas para “alimentar e produzir bandidos”. (MACHADO, 2002, p. 214)

Despertando opiniões favoráveis ou contrárias, os CIEPs despontaram desde a época de sua implantação como tema de inúmeros debates, e assim permanecem até o dia de hoje. Mais de 20 anos depois do início do projeto o que se discute é se os CIEPs funcionam ou

⁶ O artigo encontra-se em Educação Brasileira e(m) tempo integral de Ana Maria Cavaliere e Lígia Coelho (2002).

funcionam ainda cumprindo os princípios e as características originais. Ana Maria Cavaliere e Lígia Coelho (2003) ressaltaram a tendência à municipalização da oferta de séries iniciais no sistema educacional. A lei 5428/05 do Estado do Rio de Janeiro determinava que, em até dez anos, a rede estadual suspendesse a oferta do Ensino Fundamental até a quarta série, ou equivalente. Entretanto, em 2007, o artigo que dizia isso foi declarado inconstitucional. De qualquer maneira os municípios têm cada vez mais sido responsabilizados pelo Ensino Fundamental e é especialmente para essas séries que a educação de tempo integral tem sido direcionada (CAVALIERE; COELHO, 2003). Em um diferente texto⁷, Ana Maria Cavaliere diz que:

A transferência dos 101 CIEPs situados no município do Rio à rede da prefeitura deu-se em 1986, ao final do 1º PEE. Essas escolas não passaram, de lá para cá, por um processo de destruição ou abandono, ainda que diferentes partidos políticos tenham assumido o governo municipal em 4 gestões diferentes. O resultado é que esses CIEPs, pela continuidade de vigência do turno integral, que com alguns percalços vem sendo mantido e em alguns deles já se encontra com mais de 15 anos de funcionamento contínuo, constituem hoje experiência relativamente desenvolvida e consolidada. (CAVALIERE, 2002, p. 94)

A autora segue, entretanto, explicando que apesar da continuidade do turno integral, os CIEPs municipais também passaram por mudanças ao longo dos anos: “Ocorreram mudanças de rumo e a tendência à equiparação da prática pedagógica, recursos e estrutura administrativa de CIEPs às demais escolas da rede municipal. De especial, manteve-se apenas a característica de oferecerem o horário integral e o mínimo de estrutura indispensável à sua execução”. (CAVALIERE, 2002, p. 94). Sobre os CIEPs que permaneceram na rede estadual, Cavaliere e Coelho afirmam que sua descaracterização é ainda maior. Elas explicam:

Segundo as informações oficiais, em 2001 existiam 197 escolas na rede estadual e 164 na rede pública da capital funcionando em horário integral, perfazendo um total de 361 escolas no estado, oficialmente reconhecidas pelas secretarias de educação como as que oferecem, seja em bloco seja para algumas turmas, o turno único. Entretanto, tais escolas não parecem realizar um trabalho que poderíamos qualificar de educação integral. Algumas delas apenas dobraram, precariamente, o tempo de permanência dos alunos nas escolas. Outras, em função de circunstâncias que possibilitaram a manutenção de recursos e práticas do programa original e/ou de excepcional qualidade do trabalho da equipe de professores e diretores, estão muito próximas da realização de uma escola onde permanecer o dia inteiro significa viver e aprender mais e melhor. (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 173)

⁷ idem

As autoras ressaltaram ainda o quanto os governos seguintes aos de Leonel Brizola não favoreceram a continuação de investimentos nos CIEPs, o que dificultou a execução prolongada do projeto. Helena Bomeny nota essa descontinuidade em relação a todo o PEE e diz que: “Completamente identificado com Brizola, o PEE ficaria à deriva sempre que seu líder estivesse vulnerável” (BOMENY, 2008, p. 10). Sobre o considerado “mentor intelectual” dos Programas, Darcy Ribeiro, a autora explica que:

Os movimentos liderados por personagens políticos com o perfil de Darcy Ribeiro são entusiásticos, totalizadores, sintonizados com mobilizações em que as fronteiras hierárquicas se dissolvem, sugerindo indistinção entre classes, englobando no popular o sentido de fraternização e a possibilidade de vivência comunitária. Esse estado de espírito e esse tipo de envolvimento se opõem ao rotineiro e à disciplina [...] Lideranças carismáticas não são substituíveis, já aprendemos com Max Weber, e projetos monumentais são de manutenção problemática. Pelos dos lados, pelo carisma ou pela monumentalidade, a rotina diária, aquela que tem que dar conta das tarefas do dia-a-dia, mostra-se impotente para uma convivência. Repetição e carisma são incompatíveis; monumentalidade e desempenho desafiam grandes administrações. (BOMENY, 2008, p. 20).

Dessa maneira, o passar dos anos e com estes as trocas políticas ocorridas dentro do estado, prejudicou a sustento dos projetos desenvolvidos dentro dos Programas Especiais, entre eles, o projeto dos CIEPs. O progressivo abandono de práticas pertinentes a essas escolas, como a presença de animador cultural, o atendimento médico, banho diário e etc, geraram o questionamento de se os CIEPs ainda podem ser considerados como um grupo de escolas semelhantes entre si e diferenciadas das escolas não CIEP.

Neste trabalho utilizo a concepção em que o horário integral e a estrutura física peculiar (as duas características que foram firmadas como as mais fortes e próprias dos CIEPs) junto com suas implicações e consequências, ainda garantem a diferenciação no imaginário popular e no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Dessa maneira, passo agora a descrever as duas escolas que fundamentam esta dissertação: um CIEP e uma escola regular.

1.3 O CIEP

Como expressão do que foi dito acima, o CIEP onde realizei parte da minha pesquisa não me revelou, inicialmente, grandes surpresas. Sua grande estrutura pode ser avistada de toda a redondeza. O prédio característico apresenta do lado de fora poucas alterações e ocupa um grande terreno. Parte do terreno é cercada por um muro e o resto por uma cerca de tela. Logo de início tive a impressão de que a área externa não era amplamente utilizada. Dos dois portões que permitem a entrada no território da escola até o primeiro lance de rampas não se encontram cartazes ou enfeites, só eventualmente alguns avisos aos pais sobre horários de entrada ou saída. Já internamente, a partir do primeiro andar o prédio apresenta inúmeros dizeres, trabalhos de alunos e recortes de jornal espalhados pelas paredes. Para se chegar a esse andar era necessário passar por dois portões localizados nas rampas (um deles sempre trancado, a não ser em horário de chegada, almoço ou saída dos alunos). A escola possuía 18 salas no total, as quais atendiam os 653 alunos matriculados no ano letivo de 2009. No total eram 29 professores sendo que dois encontravam-se licenciados. Aproximadamente 80% deles possuíam nível superior e a maioria estava na escola há pouco tempo. Apenas uma professora era moradora da comunidade, em proporção inversa a dos alunos que moravam majoritariamente na favela local. O CIEP foi inaugurado em 1985 e estava sendo reformado, mas as obras haviam sido interrompidas, o que deixava as dirigentes da escola insatisfeitas. Todas as dirigentes estavam na função há mais de cinco anos. Nenhuma delas morava nas redondezas do CIEP, e todas tinham nível superior. Duas delas haviam completado a pós-graduação. Sem contar os professores, eram nove os funcionários da escola.

As primeiras pessoas com quem tive contato no CIEP foram as duas diretoras que mostraram inicialmente certo interesse em minha pesquisa e apresentaram a escola como localizada em uma região tranquila onde elas transitavam livremente até durante a noite e onde usufruíam de serviços como salão de cabeleireiro. Minha primeira conversa com a coordenadora, entretanto, fluiu de uma maneira diferente. Embora tenha ressaltado a boa colocação que a escola havia obtido no último Prova Brasil⁸, ela me falou de um mau comportamento por parte dos alunos e reclamou da interrupção da reforma que faria o

⁸ A Prova Brasil é uma avaliação nacional bienal, realizada pelo Ministério da Educação com estudantes de quinto e nono ano. Mais informações em <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil/>

isolamento acústico da escola, por questões da gestão municipal, e que deixou salas de aula sem porta e objetos espalhados pelas dependências da escola. Também entre os alunos ouvi reclamações em relação à estrutura física da escola. Em um dia que o banheiro das meninas estava interditado para obras, elas foram instruídas a utilizar o banheiro das professoras. Encontrei lá um grupo de alunas que falavam sobre as diferenças entre os dois banheiros. Reclamavam que no das professoras “tinha tudo” e no delas não. Presenciei também muitas reclamações sobre a ausência de ventiladores em algumas salas e pelo excessivo calor que fazia na escola.

Em ambas as escolas optei por não explicar que minha pesquisa tinha como tema um recorte sobre a violência dentro delas. Isso porque por se tratar de um tema polêmico e possivelmente embaraçoso, poderia gerar tentativas defensivas, por parte das pessoas observadas de ocultar ou modificar alguns fatos. Apenas a coordenadora do CIEP me perguntou diretamente o quê eu estava procurando compreender e, por ela fazer parte de um programa de pós-graduação em Antropologia, expliquei que buscava saber sobre emoções relacionadas a acontecimentos de violência. Pedi a ela que a princípio não comentasse sobre o tema com mais ninguém da escola e pude comprovar no final de minha pesquisa que ela havia me atendido.

A coordenadora me apresentou as duas turmas de quinto ano, suas respectivas professoras, e falou de uma prática da escola: os alunos transitavam de turma (1501/1502) de acordo com seu desempenho escolar, ficando aqueles que tinham mais “facilidade” em uma sala e os com menos em outra. Essa prática fazia com que os alunos (embora não todos e não na mesma frequência) mudassem de uma sala para outra, de uma professora para outra. O que me chamou a atenção durante a pesquisa foi a frequência com que alguns alunos mudavam de sala. A avaliação de quais deles teriam o desempenho adequado a qual turma não era realizada apenas no início ou final do ano, mas continuamente. Por isso especialmente nos dias posteriores à correção de provas ocorriam trocas múltiplas entre as duas salas. O fato de ter visto uma professora ameaçando um aluno de mandá-lo para a outra sala, e a possibilidade de fazê-lo ser utilizado como ameaça, revelou-me que as duas turmas (ou salas, ou professoras) não têm valores iguais para todos os alunos. Esse trânsito constante enfraquece a separação efetiva em dois grupos distintos. Os alunos que de acordo com o diário de classe são da 1501, por exemplo, sabem que são da 1501, mas podem ter mais vínculo com a professora da 1502, e ter seus amigos mais próximos em turmas diferentes. Por consequência, todas as crianças se

conhecem bastante, e também, às professoras, e não é raro que uma destas entre na sala da outra e repreenda algum aluno como se fosse pertencesse à sua própria turma.

1.3 1 5º ano

Devido à circulação de alunos entre turmas, e as consequências que acabei de relatar, falarei aqui dos alunos do 5º ano de maneira geral, sem diferenciação entre salas. Usarei o número das turmas apenas para distinguir as professoras e as estruturas físicas das salas de aula.

A sala da turma 1501 exibía sinais claros de uma reforma interrompida: as paredes apresentavam partes com cimento exposto e como porta era utilizado um pedaço de madeira. Apresentava somente um ventilador, o que fazia com que o calor fosse extremo na maioria dos dias. De resto, cadeiras, mesas e armários em boa conservação. A sala da 1502 se distingue apenas por não conter qualquer ventilador. Fora isso a estrutura é bem parecida. Ela possui um armário e duas gavetas e também exibe sinais de uma reforma interrompida. Exibia menos enfeites e colagens na parede que a sala da 1501, apenas um calendário do mês com a data das provas, um desenho e um mural.

A primeira vez que entrei na 1501, a professora estava fazendo alguns sinais em libras para os alunos identificarem. Depois falou algumas palavras em francês e as crianças pareciam divertir-se ao traduzi-las. A professora não demonstrou em nenhum momento de minha pesquisa grandes dificuldades de conduzir o comportamento da turma, mas isso foi feito, sempre, com intensas repreensões. Embora demonstrasse cuidado e preocupação com os alunos através de algumas falas advertindo sobre os perigos presentes nas ruas e incentivando-os a continuar os estudos e adquirir uma profissão, não percebi muitos atos corporais ou verbais de carinho explícito com as crianças. Estas pareciam temer sua repreensão na maioria das vezes. Entretanto, ouvi de dois alunos uma vez, o seguinte comentário:

“A tia (nome) me aceitou bem no Orkut dela...”.

“Ela vai me aceitar também...”.

Essas afirmações feitas em meio a expressões de alegria demonstravam que as crianças

admiravam a professora, apesar dos constantes conflitos que experimentavam com ela. Já a professora da turma 1502, embora parecesse extremamente próxima da professora da 1501, e embora eu as tenha visto conversando várias vezes durante bastante tempo, divergia em algumas atitudes. Por exemplo, o fato de ser beijada por alguns alunos na hora da saída, e às vezes referir-se a eles por adjetivos carinhosos. Percebi por parte dela um maior número de discursos estimuladores aos alunos, alertando para o perigo do tráfico de drogas e a importância de uma vida honesta regada a estudo e trabalho. Também a vi repreendendo-os severamente e também ouvi os comentários negativos vindos das crianças. No que pude perceber da maneira com que ambas ministravam o currículo de 5º ano, a professora da 1501 parecia mais segura. O fato de sua turma ser formada pelos alunos que apresentavam um melhor desempenho pode colaborar muito para isso.

Expliquei em ambas as escolas que meu objetivo era interagir especialmente com os alunos e para isso passei a estar com eles dentro da sala-de-aula e nos horários de almoço, entrada ou saída. Em meu primeiro dia de observação na turma 1501 a professora indicou que me sentasse em uma cadeira ao lado de sua mesa. Após alguns minutos ali percebi que a proximidade da professora fazia com que eu a ouvisse mais do que o que os alunos falavam, especialmente no fundo da sala. Passei então a sentar-me na última carteira da sala, de preferência na fileira do meio, e assim fiz nos dias que se seguiram. Apesar de eu já ter visitado a turma com a coordenadora em um dia anterior, e ter sido apresentada por ela para alunos e professores como uma pesquisadora, a professora da 1501 ao explicar para os alunos que eu estaria ali apenas para observá-los, disse que ia me pedir para anotar as “bagunças” ou “problemas” que percebesse com a intenção de levar ao conhecimento da coordenadora. A partir disso percebi comentários como quando uma aluna olhou para mim e disse: “Ela está só anotando...” ou quando outra menina veio até mim, olhou que eu estava com um caderno para anotações e falou: “Eles são tudo mal educados, né tia”? Nesse momento, outra aluna retrucou: “Você também é, você é da nossa turma”. Fica clara a percepção, gerada nos alunos, de que eu estava ali em uma posição de autoridade, quase que para vigiá-los. Defendo que muito disso se deve ao comentário feito pela professora, mas também ao fato de que por minha idade, aparência, maneira de falar, me tornei uma “tia” no momento em que entrei na sala. Essa afirmação vale também em relação à professora, que alimentou ao longo de minha pesquisa, expectativas de que eu reprovasse alguns comportamentos dos alunos, ou compreendesse determinadas atitudes dela por ser, eu também, uma “tia”. Flávia Pires (2007)

falou das expectativas a respeito do comportamento adulto na cidade (Catingueira, Paraíba) em que realizou sua pesquisa de doutorado:

Como por exemplo, que se deve impor limites às crianças. Que os adultos devem estabelecer uma certa distância em relação a elas se querem ser respeitados. Que o respeito aos mais velhos deve ser ensinado e exigido desde cedo. Que a criança deve ficar em silêncio na presença de adultos, principalmente quando os adultos estão conversando. Que, enfim, elas devem servir os adultos porque “o direito” do adulto ultrapassa o da criança. [...] De um adulto espera-se que ele não deixe as crianças fazerem muita algazarra ou que, pelo menos, coloque ordem na bagunça quando for preciso. (PIRES, 2007, p. 231)

Por mais que essas expectativas descritas pela autora possam ser carregadas de características locais, elas refletem muito do que compreendemos sobre “ser adulto” e especialmente “ser adulto” no meio de crianças. Dessa maneira, quando disse aos alunos que eu estava ali para vigiá-los, a professora ressaltou que eu era uma adulta, e, portanto, mesmo que não fosse professora (já que ela havia deixado claro no primeiro dia que eu não tinha autoridade para liberar as crianças da sala e coisas afins), era no mínimo tendenciosa a concordar e cooperar com ela. Fernanda Eugênio (2003) ao falar da realização de sua pesquisa na escola de alfabetização do Instituto Benjamim Constant, descreve a dificuldade que alguns atores sociais pertencentes àquela localidade tinham de compreender o que ela estava fazendo ali. Entre os alunos, porém, a situação era diferente. Ela explica: “Para as crianças, entretanto, fui sempre e desde o princípio “uma tia nova que chegou”. O primeiro e mais imediato motivo para isso foi o fato de eu ser “gente grande”: todos os adultos ali, se não eram mães eram prontamente tias”. (EUGÊNIO, 2003, p. 215).

Como queria desenvolver com os alunos vínculos que me permitissem participar de suas conversas e brincadeiras, não me era favorável que os alunos mantivessem uma perspectiva receosa a respeito de mim. Comecei então a empenhar-me em deixar claro para eles que não estava ali para avaliá-los e que tudo o que visse ou ouvisse não relataria para a professora, e menos ainda para a direção. Mas essa não foi uma tarefa simples. Além de procurar participar das atividades que eles estivessem participando, o que já era determinado que eu fizesse, passei a informá-los sempre que possível que ninguém teria acesso às minhas observações e mais do que isso, mostrá-los que não estava vigiando-os e, portanto, que não os repreenderia. Mais uma vez o texto de Fernanda Eugênio revela uma experiência semelhante. Apesar de seu envolvimento diário com os alunos e com a realização das atividades dentro da

escola, ela diz que: “Nunca, porém, me tornei para elas uma tia “de verdade”. Embora, com o tempo, tenha aprendido a dar broncas “verossímeis” e a me fazer obedecer, sempre fui exageradamente condescendente.” (EUGÊNIO, 2003, p. 216). Em meu caso o fato de estar interessada nas percepções dos alunos mas para isso não poder realizar entrevistas formais fez com que meu trabalho dependesse totalmente da observação. Por esse motivo não podia arriscar que uma repressão de minha parte fizesse com que eles passassem a me evitar ou mesmo a controlar mais suas atitudes em minha frente. Caso isso ocorresse, poderia ser difícil ter acesso a todas as situações que eles considerassem possíveis de reprovação e até a empatia entre nós estaria ameaçada. É claro que professores têm diariamente inúmeras atitudes que inibem ou constroem alunos e nem por isso, necessariamente, deixam de estabelecer com eles vínculos de confiança e amizade. Entretanto, esses professores desfrutam de mais tempo que eu e estão expostos a circunstâncias específicas para se relacionarem com os alunos do que eu, além do fato de que a função de professor acaba legitimando algumas atitudes o que poderia não acontecer comigo. Flávia Pires fala de visitas que realizou a grupos de ensino religioso dedicado a crianças, onde ela tentava constantemente manter-se distante do papel de professora. Diz que:

Na prática, isso se dava, por exemplo, quando, no caminho para o catecismo, preferia a companhia das crianças à das professoras. Da mesma forma, eu tomava partido nas brincadeiras promovidas pelas professoras filiando-me ao grupo das crianças. Minha intenção era que as crianças soubessem que eu não era como as professoras; que, apesar de ser adulta, estava ali para aprender, e não para lhes ensinar religião. (PIRES, 2007, p. 232)

A autora prossegue, entretanto, contando que as professoras de religião insistiam em fazê-la parte da aula, podendo até ocorrer de a responsabilizarem por uma turma inteira. A respeito disso, ela diz que: “Essas situações não eram produtivas do ponto de vista da pesquisa, na medida em que me colocavam em situação de autoridade em relação às crianças, demolindo meu objetivo de me aproximar delas”. (PIRES, 2007, p. 233). Era exatamente isto que em minha pesquisa eu queria evitar. Entretanto não repreender os alunos em momento algum não era fácil. Embora essa fosse minha intenção, em muitos momentos me vi franzindo a testa ao ver alguma ofensa entre eles quando estavam conversando comigo e até impelida a chamar a atenção quando alguns começavam a brigar e alguém olhava para mim esperando que impedisse a evolução do confronto. Percebi, ao longo da pesquisa que, embora realmente não fosse meu papel ali corrigi-los ou mesmo educá-los, e que tenha me empenhado em deter-

me ao meu papel intensamente pelos fatores que expliquei acima, era impossível em alguns momentos manter-me quieta. Em algumas situações não havia nenhuma professora presente e em outras elas não estavam ouvindo o que estava sendo dito, e ninguém, a não ser eu, poderia evitar que brigas físicas evoluíssem ou que agressões verbais se tornassem corporais. Fora isso, os alunos sempre demonstravam a expectativa de que eu interferisse e evitasse alguns desdobramentos maiores. Todos meus princípios de tentar ao máximo dissociar-me da noção de professora não seriam suficientes para impedir minha interferência. Procurava sim, fazê-la da maneira mais suave possível e aproveitando para conversar com eles sobre o ocorrido. Mas não foi preciso que eu interferisse em confrontos muitas vezes, foram bem poucas na verdade, porque normalmente a disputa se dissolvia ou era repreendida pela professora.

Mesmo que tenha entrado em campo já não acreditando na total neutralidade e buscando sim envolver-me com a escola, especialmente com os alunos a fim de obter informações sobre suas percepções, opiniões e etc, deparei-me com a dificuldade de ser ao mesmo tempo pesquisadora e “tia”. “Tia” porque por mais que brincasse de massinha ou fizesse duas páginas de tabuada com eles não poderia negar o fato de minha idade, acrescida de aparência fazerem de mim uma “tia” até o último dia de pesquisa. Percebi que “tia” não significa exatamente professora. Embora tenham me chamado todo tempo de “tia”, com o evoluir da pesquisa os alunos do CIEP foram percebendo que eu não era o que tinham suposto no início. Diferente das outras tias que ficavam por meses na sala de aula (estagiárias de pedagogia) eu não só não os ensinava a fazer o dever, como raramente os repreendia e ainda fazia algumas atividades passadas pela professora junto com eles. Como mencionei anteriormente, em um determinado dia fiz três vezes cada tabuada, do número dois ao dez. Uma tarefa cansativa que me arrependi de ter começado várias vezes, mas que conquistou tanto os alunos que alguns deles passaram a disputar comigo quem terminaria primeiro. A partir desse dia pude conversar com algumas crianças e esclarecer que eu conseguia escrever rápido porque já tinha estudado muitos anos além deles. Então eles compreenderam que eu ainda estudava e em um determinado dia ouvi o seguinte comentário de duas crianças enquanto escrevia no meu caderno de anotações:

“A tia está anotando...”

“Não, ela está fazendo o dever dela!”

“Você tá fazendo seu dever, tia?”

“É, mais ou menos, mas pode-se dizer que sim”

“Viu?”

Um outro dia uma aluna me pediu que pegasse água para ela (a entrada e saída deles da sala era controlada e limitada; a minha não). Ela disse que tinha esquecido a garrafa de água na sala quando foi ao banheiro e que não poderia mais sair. Pediu para que eu a enchesse na cozinha onde os professores enchiam suas garrafas. Eu não sabia se podia fazer isso porque nunca tinha ido à cozinha. Sugeri a ela que eu enchesse no mesmo lugar onde os alunos o fazem, mas ela disse que a água de lá estava muito quente. Apesar de não saber se a aluna realmente tinha esquecido sua garrafa ou não, decidi fazer o que ela havia pedido evitando que outros alunos vissem para que não provocasse em todos o mesmo desejo. Esse e outros atos fizeram com que me aproximasse mais dos alunos, gerando certa cumplicidade minha com eles.

Após alguns dias de observação, entretanto, os alunos ainda demonstravam certo receio de que eu os estivesse vigiando. Falas como: “Tia, eu tô amarrando o tênis” para justificar que estavam em pé, ou “tia, ele arrancou a folha do caderno”, delatando uma ação “reprovável” de um colega confirmam a preocupação das crianças. Lembro-me que no primeiro dia que estive com eles na hora do almoço (que era servido às 11h da manhã) tentei sentar em uma mesa central, esperando que algumas crianças se sentassem comigo. Ao contrário, elas evitavam minha mesa e quando mudei de lugar e sentei em uma mesa já ocupada, os alunos que ali estavam permaneceram em silêncio. Com o passar dos dias, passaram a sentar espontaneamente ao meu lado, fazendo um círculo de alunos ao meu redor. Percebi que a confiança em mim estava crescendo no dia em que algumas meninas usaram o horário do almoço para me contar sobre os meninos de quem elas gostavam, alguns casos de namoros e suas opiniões a respeito deles. Passaram a perguntar sobre minha vida pessoal e vendo que eu respondia, comentavam minhas respostas positiva e negativamente. Comecei a ganhar desenhos e cartas com declarações de amor e amizade. Passei a ser convidada a participar dos jogos dos quais brincavam nos intervalos entre alguma atividade, o que eu sempre aceitei. Consequentemente fui tendo acesso às conversas que aconteciam nesses momentos de descontração e que se revelaram fundamentais para minhas observações. Por fim, pude desenvolver com eles os vínculos que desejava, afastando progressivamente o receio de que estivessem sendo vigiados.

As crianças do quinto ano do CIEP eram especialmente extrovertidas. É certo que não desenvolvi o mesmo vínculo com todos os alunos, mas consegui conversar com alunos de

características pessoais distintas e não somente aqueles que frequentemente chegavam até mim para perguntar algo ou fazer algum comentário. De maneira geral, eles foram crianças abertas ao vínculo, o qual foi no início incentivado e procurado por mim, mas, a partir de certo ponto, alimentado por eles. Não presenciei, em nenhum momento da pesquisa, alguma atitude em relação a mim que considerasse desrespeitosa ou agressiva. Entre eles, porém, os relacionamentos se davam de uma forma diferente. Logo no início de minha observação percebi que eram comuns entre os alunos tapas, socos e pequenas manifestações de agressão que, na maioria das vezes, não duravam mais de um minuto. Normalmente esses conflitos se iniciavam porque algum aluno fazia do outro algum comentário, ou chamava de algum nome que não era bem recebido. Em resposta poderiam vir um ato corporal ou palavras agressivas, mas a não ser em alguns momentos específicos, vinham nas duas formas ao mesmo tempo. Esses momentos específicos eram, por exemplo, quando a turma estivesse fazendo alguma atividade silenciosa e a professora estivesse não só presente, mas extremamente atenta ao comportamento dos alunos. Quando os conflitos tomavam forma explícita, duravam pouco tempo, até serem repreendidos pela professora ou acabarem por si mesmos. Não pareciam comprometer os vínculos entre os alunos e nem se prolongarem além da disputa momentânea.

1.4 A escola regular

A escola regular que observei situa-se como já foi mencionado, a poucos metros do CIEP. É uma escola pequena com 331 alunos matriculados, no ano de 2009. Toda cercada com muros, sua entrada era feita por um portão central que dava para o pátio, dividido do interior da escola por uma grade. Essa grade que separava as salas de aula da área externa havia sido colocada pela direção da escola, a fim de controlar a saída dos alunos, evitando fugas, como me disse a diretora. No pátio existia uma construção à parte do tamanho de um cômodo onde eram vendidas pizzas, pastéis e bebidas de guaraná natural para os alunos. Normalmente encontravam-se na área externa pelo menos dois ou três carros estacionados, pertencentes aos professores. O professor de Educação Física da escola me disse que no primeiro dia em que foi de carro, foi cercado na entrada da comunidade por homens em motos querendo saber para onde ele estava indo. Disse que reclamou com a direção da escola e que

esta conversou com alguns membros da comunidade fazendo com que o fato não ocorresse mais. O professor falou ainda que havia avisado à diretora que se o cercamento continuasse acontecendo ele não trabalharia mais ali.

Na área interna da escola localizavam-se as cinco salas de aula e os dois banheiros (um de alunos outro de professores) a sala da direção, o refeitório e a cozinha. O banheiro de professores diferia do dos alunos em limpeza e construção. Possuía azulejos e espelho, além de sabonete líquido e papel toalha para secar as mãos. A escola era tão pequena que uma das salas de aula - a do 5º ano -, saía diretamente no refeitório. Este também tinha um espaço reduzido no qual as turmas tinham que revezar uma por uma para a merenda. Não existia sala de professores, de informática ou mesmo uma quadra para esportes. A estrutura física da escola sofria ainda com constantes faltas de água que faziam com que em vários dias os alunos tivessem que ser liberados cedo por não haver água para beber, nem nos banheiros, nem para fazer a merenda. A professora do 5º ano me explicou que a constante falta de água ocorria porque casas ao redor da escola desviavam a água da tubulação escolar ilegalmente para consumo próprio, limitando assim a quantidade disponível. Durante uma reunião com os pais já no último bimestre as professoras pediram que os alunos levassem água para beber de casa, por causa do calor e da falta de água na escola. A maioria dos estudantes passou a ter esse hábito. Na maioria dos dias de outubro, novembro e dezembro o calor era extremamente intenso. Lembro-me de chegar à escola vários dias com mal estar devido ao calor que, típico da cidade, se fazia ainda mais forte naquela região. Um fato que me chamou a atenção desde o início foi o horário com que o almoço era servido naquela escola. Algumas crianças comiam arroz, carne e legumes às 8:30 da manhã. Ao mesmo tempo era servido, algumas vezes, leite e biscoitos, mas àqueles que participavam do projeto à tarde, era recomendado que almoçassem em vez de tomar café.

A escola contava em 2009 com cinco professoras que trabalhavam em sala de aula de manhã e a tarde, três de Educação Física, a da sala de leitura e uma readaptada. Além desses eram quatro os funcionários da cozinha e três as que compunham a direção. Dos professores atuantes, três não concluíram o nível superior de escolaridade e nenhum morava na comunidade. As diretoras, no cargo há 10 anos, também vinham de outros bairros na zona norte da cidade. A diretora era graduada em Serviço Social e a coordenadora, em Pedagogia. Fundada em 28 de maio de 1958, a escola inicialmente tinha a função de atender especificamente aos alunos do conjunto habitacional ao lado. Com o passar dos anos foi

perdendo essa característica, e atualmente recebe crianças provenientes de várias regiões da favela. A coordenadora me contou que o processo para que a escola aceitasse alunos de fora do conjunto habitacional não tinha sido fácil, pois alguns moradores reivindicaram que ela continuasse exclusiva aos estudantes da comunidade.

Como se trata de uma escola que não adota o horário integral, ela funciona em dois turnos: manhã e tarde. Cada turno possui uma turma de cada ano escolar, do 1º ao 5º. Observei, então, durante minha pesquisa as duas turmas de 5º ano, cada uma de um turno.

1.4.1 5º ano

A sala de aula e a professora das duas turmas de 5º ano eram as mesmas. Embora nessa escola não houvesse o trânsito de alunos entre as turmas que ocorria no CIEP, procurarei fazer a análise das duas escolas de maneira semelhante. Para isso, falarei dos alunos aqui também sem diferenciação de turma por ter passado aproximadamente o mesmo tempo com os alunos da manhã e com os da tarde. A sala de aula também era pequena, mas não tinha aparentemente problemas de estrutura: as paredes eram bem pintadas e as mesas dos alunos cobertas com toalhas de plástico. Existiam dois ventiladores grandes, mas que ficavam localizados no meio da sala fazendo com que as extremidades desta se mantivessem não ventiladas. Além disso, existiam nas paredes o quadro negro e dois murais enfeitados, também um armário, uma estante e um gaveteiro. A professora das turmas de quinto ano foi das três com quem trabalhei, a que se mostrou mais favorável à realização da pesquisa. Ao contrário do que aconteceu no CIEP, ela pediu que eu mesma me apresentasse aos alunos e em quase todos os dias que estive na escola conversei comigo, espontaneamente, durante o recreio e na hora da saída. Ela me contou sobre a família de alguns alunos, sobre o desempenho escolar de outros, sobre problemas da estrutura física da escola e da gestão municipal. Era a professora que parecia ter o relacionamento mais íntimo com seus estudantes. Não apenas por saber fatos da história de cada um deles, mas também por atitudes cotidianas como brincadeiras e carinhos físicos e verbais. Seu relacionamento com os alunos se expressava tanto com gestos de afeto quanto momentos de intensas repreensões e conflitos.

Os alunos das turmas de 5º ano me receberam muito bem, mas de maneira mais quieta

do que no CIEP. Foram poucos os que vierem até mim perguntar mais detalhes sobre o que eu estava fazendo ali. A sala pequena, onde os alunos ficavam muito próximos uns dos outros fazia com que um pequeno conflito entre eles acabasse sendo ouvido e ganhasse a atenção de toda a turma. E esses conflitos não eram explícitos. Uma observação mais detalhada revelou, porém, algumas características dissidentes entre eles. Os conflitos entre alunos se iniciavam aqui também a partir de comentários ou pequenas ações como empurrões, tapas, ou agressões contra o material um do outro. Na maioria das vezes, sucedia-se uma resposta no mesmo tom. Acabavam com uma repreensão da professora, embora esta demonstrasse certa dificuldade em conseguir isso. Nessa escola existia de maneira geral uma menor circulação de pessoas do que no CIEP. É claro que, por se tratar de uma escola pequena eram menos pessoas e menos espaço. Dessa maneira os alunos levantavam pouco de suas cadeiras durante a aula, fosse para falar qualquer coisa com um amigo, fosse para ficar em volta da mesa da professora enquanto ela preparava alguma atividade. Entre as salas a circulação também era pequena. A não ser no horário do recreio ou para ir ao banheiro não percebi crianças circulando pelo corredor ou nas portas das salas. As professoras também não transitavam muito entre salas para falarem umas com as outras. A divergência de comportamento entre alunos de uma mesma turma era acentuada: existiam aquelas crianças que tinham mais conflitos com a professora e com outros alunos e aquelas entre as quais não presenciei nenhuma desavença. Da mesma maneira, enquanto alguns eram extremamente desenvoltos outros eram calados e falavam pouco tanto com a professora quanto comigo. Variaram também os vínculos que desenvolvi com os alunos ao longo de minha pesquisa: com determinado grupo pude conversar bastante desde os primeiros dias, com outros tive que direcionar minha aproximação.

Isso aconteceu com uma das meninas cujo irmão havia falecido durante o período de minhas observações. A professora havia me dito que a aluna não falava sobre o assunto e que quando perguntada sobre sua família dava respostas breves e encerrava a conversa. Eu já tinha ouvido comentários sobre a morte do menino e inclusive sabia que o caso era de possível negligência médica. A criança levou um tombo e foi levado ao um pronto-socorro onde foi liberado para voltar para casa. Mais tarde veio a falecer. Esse fato gerou algumas advertências por parte da professora para que os alunos se comportassem melhor evitando assim tombos e outros acidentes. Da irmã do menino, porém nunca tinha ouvido nada a respeito. Já havia tentado uma aproximação com ela e com seu grupo de amigas sem saber que ali estava a irmã do menino falecido (quando a professora me contou o caso, a aluna não estava na escola). Era

um grupo mais fechado, que estava sempre junto e embora interagisse sempre com outros colegas não conversava durante muito tempo a não ser entre elas. Por esse motivo, e por não querer limitar minha pesquisa às informações sobre aqueles alunos mais extrovertidos, passei a sentar do lado delas, sem, entretanto, tocar no assunto da morte do irmão. E a princípio não faria isso por se tratar de um momento delicado e provavelmente muito doloroso. Lembro-me que após já ter conversado com elas em alguns dias, me chamaram para sentar em uma das cadeiras que seu grupinho ocupava. Como já estava sentada ao lado de outra aluna que pediu que eu ficasse, disse que dividiria o dia e sentaria metade com cada uma. Quando fui me sentar com o grupo de meninas, estavam fazendo uma tarefa para o natal, que consistia em recortar, colar e pintar um Papai Noel. Eu pedi um à professora e comecei a pintar junto com elas, as quais me emprestaram seus lápis de cor. Percebi então que todos os alunos estavam se preocupando em fazer a pintura com as cores certas correspondentes, não admitindo nenhuma mudança na figura. Eu comecei então a pintar de cores e estampas variadas, fazendo de meu Papai Noel a atração da turma. Todas as crianças quiseram ver e comentar e a professora percebendo o que acontecia, explicou sobre o uso de criatividade na pintura. As meninas com quem eu estava sentada também comentaram muito minha figura e enquanto pintávamos, começamos a falar sobre datas de aniversário. Neste momento, a irmã do menino disse: “Meu irmão fazia (aniversário) dia tal.” A colega dela emendou:

“Tia, você viu no jornal o caso do menino de 7 anos que morreu?”

“No jornal não vi não, mas a professora me contou”

“Era irmão dela...”

Irmã do menino: “Era meu irmão.”

Eu balancei a cabeça mostrando que sabia e elas continuaram pintando e mudaram o assunto. Eu não perguntei nada, mas fiquei feliz de terem me contado espontaneamente sobre o assunto, fato que pelo que a professora havia me falado, era improvável. Começamos então a cantar algumas músicas. Elas cantavam “funk” e me diziam que ouviam muito em casa e nos bailes, e pareciam admiradas quando eu disse que conhecia algumas daquelas músicas e até cantava com elas. A seguinte conversa ocorreu:

“ Tia, você gosta de funk?”

“ Dependendo do funk... Não gosto dos pesados...”

(Elas olhavam uma para as outras) Aluna : “A tia (nome da professora delas) não gosta não. Ela só gosta de música clássica”.

Outra aluna: “Ela gosta de Roberto Carlos, igual a minha avó. Eu odeio Roberto Carlos”.

Começaram então a me perguntar se eu conhecia uma ou outra música e se mostravam surpresas quando eu dizia que sim. Esse dia foi definitivo para meu vínculo com esse grupo de meninas com quem obtive muitas informações que desejava. Acredito que o fato de terem comentado comigo sobre a morte do irmão de uma delas, sendo a própria uma das que falou foi fruto de uma identificação que conseguimos alcançar ao longo dos dias. E isso aconteceu com vários grupos dentro das turmas. Com outras meninas iniciei o vínculo pulando elástico na hora do recreio, com um outro aluno, compartilhando sobre sua coleção de lapiseiras. Dessa forma, minha integração nessa escola ocorreu progressivamente me possibilitando presenciar e interagir com os alunos nos momentos que objetivava.

2 VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

2.1 Sobre violência

Não se pode confundir a expressão que o fenômeno da violência alcançou nas últimas décadas com o seu surgimento na sociedade brasileira. Vários autores ressaltam a presença de atos de violência ao longo dos séculos, entre eles Aida Monteiro Silva, a qual diz que ao falar do fenômeno: “não podemos desconsiderar a história da formação do nosso povo” (2004, p.1). A autora complementa que desde a época escravista a violência era empregada a fim de solucionar variados conflitos e que:

Ao longo da história de nosso país, o que se tem observado é que mesmo com a implantação do regime republicano, cujo fundamento básico é o bem comum e o bem público a todos os cidadãos, esse quadro de violência pouco se modificou, até porque no campo político temos convivido com várias alternâncias de regimes autoritários, ditatoriais, que imploram o direito de liberdade dos indivíduos. (SILVA, 2004, p. 2).

Em seguida ela conclui que ao se pensar sobre o passado brasileiro pode-se desmascarar a imagem que seria feita de nosso povo como “sentimental, ordeiro e pacífico” (BENEVIDES, 2006 apud SILVA, 2004, p. 2). A partir da década de 1980, entretanto, os índices de violência passaram a tomar proporções gigantes. Uma revisão da literatura da área (ZALUAR; LEAL, 2001; BOMENY; COELHO; SENTO-SÉ, 2009; DELLASOPPA et al, 1999) revela que essa década firmou-se como início do sofrimento da violência como um dos maiores problemas nacionais. De acordo com Alba Zaluar, essa caracterização da referida década pode ser explicada da seguinte maneira:

No início dos anos 80, o Brasil vivia uma das piores crises de sua história. A recessão econômica atingia seu ponto mais alto e o desemprego chegava a índices preocupantes. A economia informal cresceu em todos os setores (...) E o setor mais subterrâneo, porque ilegal, desta economia desenvolveu-se mais rapidamente: o tráfico de drogas, feito à luz do dia em vários pontos da cidade, em especial em favelas e bairros pobres. Ao mesmo tempo o salário mínimo atingia seu ponto mais

baixo desde a sua instauração no governo Vargas. O período de transição foi marcado pelas notícias de grandes escândalos e de corrupção no governo. Simultaneamente, aumentaram as notícias sobre a violência e as altas taxas de criminalidade nas áreas pobres da cidade. (ZALUAR, 1994, p.136).

No trecho acima pode-se perceber que embora a autora fale do contexto brasileiro da época, ela refere-se especificamente ao que ocorria na cidade do Rio de Janeiro. Outros autores também falam do aumento da violência focalizando esse município ou seu estado:

Tradicionalmente celebrada por suas belezas naturais e um suposto espírito alegre e hospitaleiro de sua população, a imagem da cidade do Rio de Janeiro passou a ser associada, a partir dos anos 1980, por outras marcas não tão positivas. O crime, a violência e o tráfico de drogas imprimiram na “cidade maravilhosa” o estigma do risco, da degradação do espaço público, da insegurança e do medo. Há razões de sobra para que isso se tenha dado. Há anos o Rio de Janeiro está entre as quatro capitais mais violentas do país. (BOMENY; COELHO; SENTO-SÉ, 2009, p. 3-4).

Essa classificação como uma das cidades mais violentas do Brasil é feita pelos diversos pesquisadores que se dedicam a estudar o tema a partir, principalmente, de dados estatísticos fornecidos periodicamente por órgãos especializados. Uma busca nos relatórios do Instituto de Segurança Pública do estado do Rio, por exemplo, revela que de acordo com o Balanço de Incidências Criminais e Administrativas. Foram registrados no estado do Rio, 5793 casos de homicídios dolosos em 2009. Esses números marcam um aumento de 1,3% em relação ao ano anterior. Em 2009, a taxa de homicídios dolosos por projétil de arma de fogo foi de 4134 registros e a de apreensão de drogas e a de armas 11058 e 8914 registros respectivamente ⁹.

“A violência voltou a ocupar prioritariamente nossos corações e mentes. Seja como fato ocorrido na nossa pele? (ou bolsa), seja como tema de leitura e das conversas, a violência arrombou as portas e tomou conta do nosso cotidiano” (ZALUAR, 1994, p. 58). Com base nesse contexto expresso pela autora que se instaura principalmente na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, é que Helena Bomeny, Maria Cláudia Coelho e João Trajano Sento-Sé perguntam: “Seria a escola afetada de forma comprometedoramente pela atmosfera de insegurança progressiva de que se trata na imprensa, nos fóruns especiais, em congressos e em centros de pesquisa?” (2009, p. 1).

Após considerar sobre o fenômeno da violência e sua amplitude, fica claro que ele não

⁹ Dados do site do Instituto de Segurança Pública. <<http://www.isp.rj.gov.br>>

se restringe a poucos lugares da vida social. Nas mais variadas instituições e relações podem-se experimentar atos de violência. Entretanto, em alguns lugares a presença de violência ganhou destaque seja pela sua alta frequência ou por contrariar aqueles que seriam os princípios das relações desenvolvidas ali: é o que acontece quando a violência aparece dentro das escolas. Atualmente, já é grande a literatura nacional e internacional sobre violência dentro das instituições de ensino. As escolas como lugares destinados ao desenvolvimento de indivíduos capazes de se relacionar dentro dos padrões legítimos têm sua função questionada quando passam a ser palco de diversos atos considerados violentos. A violência na escola “contribui para romper com a ideia da escola como lugar de conhecimento, de formação do ser e da educação, como veículo por excelência do exercício e aprendizagem, da ética e da comunicação por diálogo e, portanto, antítese da violência.” (ABRAMOVAY; RUA, 2003, p. 26). De acordo com Bomeny, Coelho e Sento-Sé (2009) essas rupturas podem ser compreendidas a partir de duas perspectivas: em primeiro lugar, aquela que defende que o mau funcionamento escolar faria com que os jovens a abandonassem e procurassem outros “caminhos” como o tráfico de drogas e outras atividades ilegais. Em segundo lugar, há a perspectiva de que a educação através da escola seria um instrumento que afastaria os jovens desses meios ilegais e lhes apresentaria, mediante novos investimentos e conscientizações, oportunidades legítimas de emprego, carreira e etc. O mau funcionamento encontrado em algumas escolas públicas brasileiras, que apresentam falta de professores e de materiais didáticos e de apoio, estrutura física prejudicada entre outras coisas, e que não conseguem promover a aprendizagem dos alunos, é classificado por Alba Zaluar (2001) como uma outra violência sofrida pelos jovens, na medida em que não os prepara para enfrentar os problemas presentes no mundo.

Sobre as diversas pesquisas já realizadas sobre o tema de violência nas escolas, Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua (2003) indicam que as mais antigas tendiam a focalizar as punições aplicadas pelos professores aos alunos. Hoje, entretanto, as autoras afirmam que os especialistas privilegiam os relacionamentos dos alunos entre si ou com as propriedades da escola. Outra percepção das autoras sobre a literatura da área diz respeito às dificuldades de se conceituar “violência”, já que não existe muito consenso a respeito do significado do termo. O trecho a seguir, embora fale sobre o imaginário social juvenil, exemplifica os inúmeros fatores que formam as diferentes concepções que possuímos, em qualquer faixa etária:

Olhando de um ângulo analítico, se, de um lado, essa realidade não existe como cada um imagina, de outro, essa própria imaginação é um dos componentes da realidade. Dito de outra forma, a noção de violência construída por um jovem é em parte retirada do que realmente acontece; da sua consciência de classe; da sua posição na sociedade; das suas interações sociais na escola, na família e com as mensagens da mídia; da sua experiência com esse fenômeno; do imaginário coletivo; e de como sua subjetividade processa e reage a esse conjunto de reações e estímulos. (MINAYO et al, 1999, p. 148).

Após ressaltarem a possível variabilidade do significado de “violência”, Abramovay e Rua passam a demonstrar como, na literatura da área, tornou-se importante destacar os tipos ou níveis nos quais a violência poderia apresentar-se nos meios escolares. Nas diferentes formulações lembradas por elas aparecem congruências: é sempre presente a diferenciação entre atos físicos de violência (onde entrariam não apenas agressões corporais, mas também a propriedades), violência através de intimidações, ameaças ou outras agressões verbais e a violência que se apresentaria de forma menos explícita, denominada simbólica, institucional ou apenas como “sentimento de violência” (idem, 2003, p. 22). Essa diferenciação na maioria das vezes parece ser realizada de forma não exclusiva, podendo um tipo de violência escolar estar presente no outro ou não. De maneira parecida, Alba Zaluar e Maria Cristina Leal (2001) dividem os atos violentos dentro da escola entre físicos e psicológicos e enfatizam a importância de que estes não sejam confundidos com a noção de “violência simbólica” de Pierre Bourdieu. Segundo esta, o fluxo de violência iria do professor para os alunos como expressão e instrumento da dominação de classes. Pode-se perceber que a proposta das autoras nesse sentido não difere muito do que Abramovay e Rua apresentam, já que em ambos os trabalhos as divisões traçadas são muito semelhantes.

Nas escolas em que realizei minha pesquisa a dificuldade ou múltipla possibilidade de definição da violência foi explícita em vários momentos. No CIEP, logo no primeiro dia em que estive lá a coordenadora me afirmou que os alunos costumavam ter comportamentos violentos uns com os outros. Já no final da pesquisa, ao pedir a uma das diretoras que falasse um pouco sobre violência, a ouvi discursar sobre os alunos e a convivência dos mesmos com uma violência global: na família, na comunidade, em todos os lugares. Enquanto isso, também em um de meus últimos dias na escola, a professora da turma 1501 ao descobrir o tema que eu estudava disse: “Violência?! Então você não achou nada, né?! (Pausa) Porque aqui não tem.” Essa mesma professora é a autora da seguinte afirmação, em um momento em que repreendia uma briga entre dois alunos: “O comportamento de vocês (falando alto de

maneira que toda turma a ouvia) é só assim mesmo, na agressividade, grosseria e ignorância.” Em um outro dia em que procurava saber como havia sumido uma caneta pertencente a uma das alunas, falou para toda a classe: “Essa história de sumir caneta de novo? Eu não trabalho em um lugar onde as coisas somem. Vocês não respeitam o outro.” Fica claro que ela também percebe em sua turma agressões e outros comportamentos aos quais repreende embora diferentemente da coordenadora e da diretora não os classifique como violentos. Assim, evidencia-se a variabilidade, tratada anteriormente, da noção de violência: as três profissionais, da mesma instituição, ao referirem-se ao comportamento de um mesmo grupo de alunos, divergem na maneira de classificá-lo. Já na escola regular que observei, a professora das turmas de quinto ano por duas vezes ao contar o caso (já referido aqui) do irmão da aluna que caiu e depois de ser levado ao hospital e liberado, veio a falecer, terminou enfatizando que algumas atitudes normalmente demonstradas entre os alunos que envolviam tapas, socos e etc, eram para ela “violência e não brincadeira”. Essas declarações da professora demonstram mais uma vez a variabilidade da noção de violência na medida em que ela diz perceber como violentos atos que poderiam, em outros contextos ou através de outros olhos, ser considerados “brincadeiras” ou “indisciplinas”.

Bomeny, Coelho e Sento-Sé também percebem uma dificuldade ou imprecisão no ato de definir o que é ou não violência. Eles dizem: “E não apenas o conceito de violência é deslizante, impreciso, difícil de unificar - o que pode ser considerado violência? Agressão física? Desprezo? Agressão verbal?” (2009, p. 22). Os autores destacam que essa indefinição do conceito pode aparecer também em um processo de “deslizamento semântico” entre indisciplina e violência, que eles notam nos professores que entrevistaram. Estes identificariam recorrentemente atos de indisciplina como violentos. A imprecisão se faria mais intensa na medida em que “(...) igualmente o conceito de indisciplina padece da mesma profusão de significados. Quando é que uma brincadeira, uma conversa, uma fala mais enfática pode ser incluída no rol de atitudes indisciplinadas? Indisciplinadas em relação a que normas?” (idem, 2009, p. 22). Mais que isso: destacam que indisciplina e violência são fenômenos de raízes epistemológicas diferentes e por isso alguns comportamentos podem indicar reações negativas a determinadas regras, ou a não aceitação das mesmas, não sendo necessariamente atos de violência.

Nas escolas nas quais realizei minha observação pude perceber na maioria dos depoimentos a necessidade de localizar a violência como distante daquele ambiente ou

daquele grupo de pessoas. A professora que afirmou a não existência de violência no CIEP após tê-lo feito passou a nomear outras escolas onde os atos violentos aconteceriam e acrescentou que segundo a encarregada de aplicar o Prova Brasil aos alunos dela em outras escolas o mau comportamento dos alunos havia dificultado a realização da prova, o que não ocorria no CIEP. Nota-se que a professora desloca a violência para outras escolas e utiliza a fala de outra pessoa para confirmar. Na outra escola, pedi à coordenadora, da mesma maneira que no CIEP, que falasse sobre a violência no ambiente da escola. Instantaneamente, ela começou a descrever os alunos (assim como a diretora do CIEP) e afirmou que eles eram carinhosos, mas que por força do tumulto da comunidade eram dispersos e se mostravam agressivos sem motivo. Ressaltou que isso era culpa do que se passava na comunidade e nas famílias dos alunos mencionando o envolvimento com o tráfico de drogas. A atitude da diretora do CIEP e da coordenadora da escola regular de localizarem a violência escolar em ações dos alunos, sem considerar a possibilidade de que ela fosse empregada por membros de outros grupos como professores, funcionários e etc, pode ser compreendida como uma tentativa de colocar a “culpa” do problema, ou pelo menos a autoria dele, em um grupo externo à escola: a comunidade local. Sabemos que, por muitas vezes ser reduzido a atos extremamente reprováveis socialmente como assassinatos, sequestros, assaltos e etc... o termo “violência” adquire um caráter negativo intenso. Dessa forma, este caráter reprovável transfere-se a aqueles que estiverem de alguma forma envolvidos com a violência, gerando preconceitos e exclusão em relação a eles. É possível que ao negar a violência na escola ou ao atribuírem-na à comunidade e à família dos alunos, a professora, a diretora e a coordenadora mencionadas aqui estivessem tentando localizá-la o mais longe possível delas e evitar o conjunto de representações associados ao termo e a seus participantes. Neste caso, revelaria-se o que Bomeny, Coelho e Sento-Sé pontuaram sobre a “[...] recusa, seja ela estratégica (preservação consciente de si e de seu local de trabalho) ou simbólica (a “alterização” da violência), a nomear como “violentos” episódios ocorridos em sua escola” (2009, p. 33).

Essa mencionada recusa pode acabar gerando o que os mesmos autores definem como “um “embate” descrito pelos professores como se dando entre corpo docente e responsáveis familiares quanto à responsabilidade pela conduta do aluno, tanto em termos de seu desempenho acadêmico quanto em termos mais amplos de sua socialização.” (BOMENY; COELHO; SENTO-SÉ, 2009, p. 3). Collares e Moyses (1996) têm uma perspectiva parecida

quando falam sobre o fato de professores e diretores atribuírem, muitas vezes à família, ou aos problemas encontrados nela, a razão pela qual os alunos vêm a fracassar na escola. As autoras defendem que estes grupos discursam sobre famílias desestruturadas, carentes ou com membros desempregados ou alcóolatrás, que fariam com que as crianças crescessem com problemas emocionais, o que prejudicaria seu aprendizado. Demonstram assim, o quanto essa atribuição da “culpa” é sempre a outros que não o sistema escolar. Como já ressalttei, a análise do que se passa nas escolas estudadas não é tão diferente: deslocando o problema do fracasso escolar para o comportamento violento dos alunos, os profissionais das escola atribuem às relações familiares e às desenvolvidas na comunidade (exteriores à escola) a ocorrência desse tipo de comportamento por parte das crianças.

2.2 Estigmas

As estatísticas alarmantes sobre a violência no Rio de Janeiro, juntamente com o contexto de medo e insegurança já mencionado aqui geraram um grande número de pesquisas em diversas áreas do conhecimento científico. Muitas vezes discute-se sobre as causas da violência ou ao menos as causas de sua expansão nos últimos anos. Sobre isso, Dellasoppa, Bercovich e Arriaga dizem:

De maneira geral, é reconhecido (CDC,1994) que, no presente, as causas específicas e imediatas desse problema continuam incertas. O aumento na ocorrência de homicídios pode ser o resultado do recrutamento de jovens, principalmente das classes média e baixa, pelo mercado de drogas, do uso de armas de fogo nesses mercados e da consequente distribuição de armas para outros jovens da comunidade. Isso, em retorno, pode resultar em um uso mais frequente de armas para resolver conflitos (BLUMSTEIN, 1994). (DELLASOPPA et al, 1999, p. 165,166).

Notam, entretanto que:

Existe uma controvérsia em relação tanto às causas imediatas e específicas da violência quanto aos fatores subjacentes a estas causas. Uma posição (REISS; ROTH, 1993; NCIPC e CDC, 1989) argumenta que os fatores subjacentes aos precursores imediatos da violência devam incluir a pobreza, as oportunidades

educacionais e econômicas inadequadas ou inexistentes, a instabilidade social e familiar e a frequente exposição individual à violência como uma forma aceitável de resolver desavenças. Outro ponto de vista, enfatizado no Brasil desde Coelho (1988, p. 151), afirma que a evidência empírica disponível não oferece apoio à hipótese de que o desemprego, a pobreza e a crise econômica estejam relacionados, em nível casual, aos índices de criminalidade. (idem, 1999, p. 166).

Após essas considerações os autores concluem que as causas da violência não serão encontradas em fatores sociais únicos e nem em um simples agrupamento dos mesmos. Na verdade, muitos pesquisadores compartilham dessa opinião tentando ressaltar as características sociais e culturais que desfavorecem determinados grupos sem querer, entretanto, afirmar que essas características determinam seu comportamento. Segundo Alba Zaluar: “Não se trata de simplificar a questão afirmando que a fome cria o criminoso ou mesmo que exista uma correlação entre pobreza e criminalidade. No entanto, há que entender o aumento da taxa de crimes praticados principalmente por pessoas saídas das camadas mais pobres” (1994, p. 39). Mesmo entre pessoas que não são estudiosas do assunto, aparecem divergências. Alguns acreditam que a violência pode ser produto de uma “revolta” gerada pela má formação familiar e pelas dificuldades financeiras, enquanto outros defendem que são as características subjetivas como distúrbios psicológicos que propiciam a criminalidade e assim repercutem na sociedade (MINAYO et al, 1999). João Sebastião (2009), ao falar sobre a violência dentro de escolas em Portugal, destaca, a partir dessas discussões sobre possíveis causas, que é preciso ter cuidado para não naturalizar a presença da violência em determinadas regiões desfavorecidas. Falando das escolas situadas nessas regiões ele diz que:

[...] nada nos pode levar a concluir que os alunos destas escolas são “por natureza” mais violentos. O que pode ajudar a explicar esta situação de “maior violência” é o facto de em escolas de meios desfavorecidos se tornar mais evidente o contraste/confronto entre quadros culturais e organizacionais da escola e as heranças culturais e trajetórias escolares e sociais dos alunos. (SEBASTIÃO, 2009, p. 39).

O autor ainda completa que essa naturalização torna-se especialmente perigosa porque “[...] permite justificar uma outra noção de senso comum que perspectiva a escola como sendo incapaz de desenvolver estratégias face à violência, sendo esta vista como algo inevitável face ao contexto social em que a escola se insere” (idem, 2009, p. 39). Fica claro que na busca por causas para a violência, a correlação direta da mesma com fatores estruturais como a pobreza econômica e social pode causar diversos problemas: em primeiro lugar, a desvalorização,

através de noções deterministas, da possibilidade de superação pessoal em meio a um contexto social desfavorável, por meio de alguma autonomia individual. Em segundo lugar, a naturalização da presença de violência em meio às classes empobrecidas, seja pelas dificuldades socioeconômicas ou por uma concepção da presença de debilidades psicológicas (MINAYO et al, 1999). Por último, há um problema que é resultado dos dois primeiros: a estigmatização dessas classes como violentas e criminosas, pelo menos em potencial. Nessa direção Sebastião, referindo-se às escolas, faz uma pergunta que cabe aos discursos sobre violência em geral: “Até que ponto alguns dos argumentos mais correntes sobre as causas da violência na escola constituem elementos capazes de contribuir para a sua compreensão, ou pelo contrário, apenas concorrem para o reforço de estereótipos negativos sobre determinados grupos sociais?” (2009, p. 36).

Cecília Coimbra (2001) destaca a presença dessa estigmatização na sociedade brasileira e reconstrói a formação do mito de que determinados grupos são perigosos e violentos. A autora afirma que alguns discursos, especialmente da mídia relacionando diretamente pobreza e violência, contribuíram para o desenvolvimento de concepções excludentes e estigmatizantes no imaginário popular a respeito das classes mais pobres. Ela destaca que o processo de formação dessas noções ocorreu ao longo dos anos e que desde o início do século passado no Brasil já se tentava “explicar” a criminalidade e a violência através de fatores generalizantes como raça, estrutura familiar e etc. A autora afirma que, além da mídia:

Como já apontei acima, muitos outros fatores participam dessa produção da violência e da criminalidade que hoje ameaça, angustia e fomenta uma paranóia coletiva nos grandes centros urbanos. Se, como vimos, a violência e a criminalidade não são dados naturais, já que possuem uma história, sua produção deve ser vinculada às diferentes e múltiplas práticas sociais. (COIMBRA, 2001, p. 74)

Assim, ela conclui que: “Portanto, há que desconstruir tais interpretações lineares que estão em última instância, procurando “bodes expiatórios”, ou seja, eventuais culpados maquiavelicamente responsáveis por determinadas questões.” (2001, p.74). Ângela Paiva e Marcelo Burgos desenvolvem uma perspectiva semelhante. Segundo eles:

Considerando que a maioria das escolas públicas de ensino fundamental recruta seus alunos no próprio território onde está instalada, o lugar simbólico da escola - tão importante para determinar o alcance de seu papel institucional - passa a ficar atrelado

ao próprio lugar ocupado pelo território no mapa socioespacial das cidades. Onde se concluiu que um território segregado, por razões econômicas e/ou culturais, tende a segregar a escola, marcando negativamente seus alunos, professores e funcionários, e impondo conseqüências de enorme significado, tanto para o trabalho de instrução, quanto o de socialização. (PAIVA; BURGOS, 2009, p. 8).

Os processos discutidos acima podem ser inseridos no problema mais amplo da estigmatização. Em trabalho clássico sobre o assunto, Erving Goffman (1982) já falava sobre a formação dos estigmas desde a Grécia antiga. Ele sintetiza esse processo de formação da seguinte maneira:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável – num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem – e constitui uma discrepância específica entre a identidade social virtual e a identidade social real. (...) Observe-se também que nem todos os atributos indesejáveis estão em questão, mas somente os que são incongruentes com o estereótipo que criamos para um determinado tipo de indivíduo. (GOFFMAN, 1982, p. 12-13).

A partir disso podemos compreender a construção dos estigmas relacionados à pobreza já mencionados aqui. Sendo já a pobreza uma característica considerada negativa, na medida em que é associada com a violência (socialmente reprovável), crescem as possibilidades de estigmatização das camadas empobrecidas. Quando isso ocorre, os membros dessas camadas podem ser considerados indesejáveis, perigosos, pelo único motivo de pertencerem ao grupo estigmatizado.

Norbert Elias (e John Scotson) também fala sobre a atribuição de estigmas por grupos que se consideram superiores a outros. Ele critica as teorias que explicam as diferenças de poder entre grupos apenas através de aspectos econômicos. Diz que é preciso observar os “aspectos figuracionais dos diferenciais de poder que se devem puramente a diferenças no grau de organização dos seres humanos implicados” (2000, p. 21). Ele utiliza os moradores de Winston Parva, uma comunidade inglesa, para demonstrar a diferença de posição social atribuída por moradores antigos aos moradores novos. Diz que: “Como indica o estudo de Winston Parva, o grupo estabelecido tende a atribuir ao conjunto do grupo outsider as

características “ruins” de sua porção “pior” - de sua minoria anômica” (2000, p. 22). Elias destaca que a anomia parece ser a principal crítica dos grupos estabelecidos aos seus considerados inferiores. Segundo ele: “constata-se que outsiders são vistos pelo grupo estabelecido como indignos de confiança, indisciplinados e desordeiros” (2000, p. 27). Ao trazermos a reflexão mais uma vez para a sociedade brasileira, podemos perceber as questões elucidadas por Elias. As classes estigmatizadas em relação à violência o seriam justamente pela atribuição a elas de uma característica anômica, já que o próprio comportamento violento consistiria na quebra das normas sociais de respeito ao outro.

Passando para o cenário das escolas que estudei, seriam nelas encontradas expressões desse estigma que relaciona pobreza e violência? E, se existem, de que forma elas se manifestam? As situações relatadas a seguir indicam respostas nesse sentido.

Um dia no CIEP ouvimos uma intensa queima de fogos na favela (realizada pelos traficantes para indicar a aproximação da polícia). Os alunos se alvoroçaram e um deles veio até mim dizendo: “Tia, eu não moro na favela não, eu moro em São João.”

Também no CIEP, um aluno sentou-se ao meu lado durante um dia inteiro de aula. Contou que tinha irmãos pequenos e que nas férias trabalhava para ajudar a mãe a conseguir dinheiro. No meio da conversa, outra aluna, nos interrompeu dizendo:

“Tia, ele bem cata xepa para os outros”

“Cato nada!”

“Eu não sou favelada igual a você! Você não tem nem uma chuteira para jogar bola! (Dirigindo-se a mim) Tia, a casa dele você precisa ver, não tem nem quarto, é um barraco! (Dirigindo-se ao aluno) Se você ganha dinheiro porque você não compra uma meia para vir para a escola?”

“E eu vou deixar faltar o pão em casa?”

(Pausa) “Tia, ele corta o cabelo sabe aonde? No CEASA! Paga 1 real para cortar o cabelo.”

(Nesse momento o aluno ficou quieto). Como a aluna estava falando comigo, respondi: “Ué, mas é bom pagar pouco, né? Eu prefiro cortar o cabelo pagando pouco do que pagando caro...” O menino concordou e a aluna ficou quieta e saiu para conversar com outras crianças. Eu continuei conversando com ele. Alguns minutos depois ela retornou me mostrando algumas moedas que tinha no bolso, e disse:

“Ele já está querendo roubar... ladrão!”

(Dirigindo-se a mim) “Ladrão... ela nem sabe quem é ladrão aqui. Eu tenho dinheiro, para quê eu vou roubar?”

A aluna se manteve ao nosso lado mas os dois mudaram o assunto passando a me fazer perguntas sobre minha pesquisa.

Em um dia em que as turmas de quinto ano do CIEP aguardavam para ir a um passeio a professora da 1502 chamou a atenção dos alunos para alguns avisos. Entre alertas de cuidado para não se destacarem do grupo e de como deveriam se portar no Museu que iriam visitar, a professora explicou que iriam todos de ônibus regular e que, portanto, iria haver outros passageiros que não deviam ser incomodados. Em meio a isso, a professora disse que, as pessoas quando olhassem para um grupo de alunos de escola pública fazendo bagunça no ônibus, iriam pensar que eles eram “favelados”. Disse que se fossem alunos de uma escola particular, todos aprovariam qualquer coisa que eles fizessem, mas que como eram de escola pública, as pessoas poderiam até, ao vê-los na rua, atravessar para o outro lado. Após isso ela fez mais alguns comentários sobre como eles não deveriam agir de acordo com essa imagem de “favelado” e de “criança de escola de periferia” que as pessoas tinham deles.

Essas situações deixam claro que tanto no discurso de alunos quanto de professores podem ser encontradas reproduções de estigmas relativos à violência e à pobreza. Estes últimos surgiram, em sua maioria, especialmente através do termo “favelado”, que seria relativo não a um local de moradia, mas a um conjunto de atitudes e comportamentos extremamente reprováveis. Na verdade, ouvi o termo “favelado” fazer parte de várias agressões entre alunos, apesar do fato de, segundo a diretora, a maioria deles ser moradora da comunidade. Quanto à fala da professora ao dizer que as pessoas pensavam isso ou aquilo deles, a professora os colocava em contato com uma representação marginalizada, discriminatória, dos moradores e estudantes de periferia. Os alunos por sua vez deixavam claro já ter internalizado essa concepção, utilizando essas mesmas noções apresentadas pela professora como vindas de outras classes, para agredir uns aos outros. Falando sobre estigmas associados à pobreza, como no caso deste trabalho, Maria Carla Araújo, ao pesquisar jovens moradores de bairros carentes, após o relato de uma menina nota “uma certa introjeção do estigma de “periferia” pela jovem” (2007:115). A autora conclui que: “Percebe-se que os próprios jovens apresentam um discurso segundo o qual o habitar na “periferia” desencadeia, ou mesmo fortalece, um conjunto de estereótipos sofridos por eles.”(idem, 2007, p. 116).

Na fala do aluno que se defendia ao ser chamado de ladrão: “Eu tenho dinheiro, para quê eu vou roubar?” evidencia-se uma relação entre a falta de dinheiro e o crime. No primeiro caso que relatei, quando o aluno após uma manifestação do tráfico fala que não mora na

favela, não seria essa uma tentativa de marcar sua distinção em relação àquele ambiente associado ao tráfico e altamente estigmatizado? De acordo com Elias:

Como outsiders são tidos como anômicos, o contato íntimo com eles faz pairar sobre os membros do grupo estabelecido a ameaça de uma “infecção anômica”: esses membros podem ficar sob a suspeita de estarem rompendo as normas e tabus de seu grupo; a rigor, estariam rompendo essas normas pela simples associação com membros do grupo outsider. Assim, o contato com os outsiders ameaça o “inserido” de ter seu status rebaixado dentro do grupo estabelecido. Ele pode perder a consideração dos membros deste- talvez não mais pareça compartilhar do valor humano superior que os estabelecidos atribuem a si mesmos. (ELIAS, 2000, p. 26).

A partir disso podemos compreender a ação do aluno não só no sentido de delimitar que não faz parte daquele grupo desfavorecido e estigmatizado, mas também de afirmar seu pertencimento a um outro grupo, reconhecido de maneira melhor (“eu moro em São João”).

Os depoimentos também introduzem uma outra questão: alunos estudantes de escolas públicas, em sua maioria moradores de comunidades carentes, se utilizam de estigmas para agredir outros alunos, estudantes da mesma escola, moradores da mesma região. Como um grupo que carrega estigmas por suas características gerais como local de moradia e de estudo (segundo o discurso da professora) apresenta confrontos entre si através do uso desses estigmas e ainda distingue e discrimina os que seriam mais estigmatizados entre os estigmatizados? Nesse contexto, Goffman (1982) nota que os atributos de cada pessoa podem fazer com que ela seja compreendida e se compreenda ou como estigmatizado ou como normal. Entretanto o autor destaca que esses atributos não determinam o que é ser normal ou estigmatizado mas apenas com que frequência cada pessoa será uma coisa ou outra. Dessa maneira, em um contexto diferente, uma pessoa outrora estigmatizada pode ser “normal”. O autor completa: “E já que aquilo que está envolvido são os papéis em interação e não os indivíduos concretos, não deveria causar surpresa o fato de que, em muitos casos, aquele que é estigmatizado num determinado aspecto exhibe todos os preconceitos normais contra os que são estigmatizados em outro aspecto. “ (1982, p. 149).

Quanto ao modo como as crianças têm contato com esses estigmas, Maria Carla Araújo, a partir da fala de uma estudante, destaca a participação da escola:

(...) qual seria a origem desse discurso discriminatório introjetado por ela? Dos próprios professores? Da escola? Mesmo não sendo possível atribuir a uma única instância a construção de um discurso discriminatório, não é possível desconsiderar

as marcas que são construídas no interior da própria escola. (ARAÚJO, 2007, p. 115).

Também a fala da professora do CIEP, descrita anteriormente, demonstra como a escola pode reproduzir discursos estigmatizadores da pobreza e da violência. Segundo Zaia Brandão, após uma reflexão sobre a formação de professores:

(Os professores) têm-se mostrado incapazes de interferir positivamente no processo escolar das crianças provenientes de camadas populares, a despeito de suas boas intenções! São formados como rapidamente tentamos caracterizar, dentro de uma perspectiva inteiramente alienada, no sentido do conhecimento da criança e da sua realidade, assim como dos requisitos científico-técnicos indispensáveis para uma efetiva e eficiente inserção profissional.(BRANDÃO, 1982b, p. 56).

Mesmo que seu objetivo tenha sido confrontar os estudantes com os estereótipos de “favelado”, “estudante de periferia”, a fim de que pudessem “provar o contrário”, ou mesmo que quisesse preparar os alunos para que pudessem lidar com estes estereótipos, na medida em que ela não questiona os estereótipos e os generaliza, não poderia estar sendo ela o veículo da discriminação? Não podemos, entretanto, acreditar que somente na escola os alunos teriam contato com esse tipo de preconceito, pois conforme já mencionei aqui esses estigmas fazem parte de discursos recorrentes na sociedade brasileira e podem chegar às novas gerações através da mídia e de seus próprios familiares, amigos, vizinhos e colegas de escola. Uma situação que ocorreu também no CIEP, introduz, entretanto, um novo possível veículo desse tipo de discriminação.

Em um dia de observação, uma das turmas do CIEP estava em prova, realizando as avaliações bimestrais, elaboradas pela secretaria municipal de educação e que, portanto, seriam realizadas por alunos de todas as escolas municipais. Após um tempo para a realização, a professora da turma fez uma leitura em voz alta das questões, a fim de que os alunos pudessem repensar suas respostas. Uma das questões na prova de Língua Portuguesa possuía um texto que dizia que todas as pessoas precisam ter onde morar; precisam de um quarto, uma cama, e não se pode ficar jogado na rua igual a papel.

O texto pode ser considerado discriminatório não só em relação à população de rua. Dada a condição socioeconômica das crianças presentes naquela sala de aula e em muitas outras onde a prova foi aplicada (tomando como exemplo o caso do aluno que de acordo com

sua colega não possuía nenhum quarto em sua casa), o texto poderia também ser considerado discriminatório em relação a algumas crianças que o leram. Até porque Hélio Silva e Cláudia Milito já destacaram que muitos meninos de rua frequentam as escolas públicas e podem inclusive ser moradores de favelas e bairros pobres que “usam a rua para auferir vantagens” (1995, p. 102). Segundo os autores:

Quando se fala em menino de rua, o senso comum logo reage com o relato acabado de um ser em abandono, sem laços familiares, desamarrado? para o que der e vier, armado com o seco temperamento dos desprovidos de afeto e com os instrumentos letais que o crime organizado coloca em suas mãos. A convivência relata que tais fantasias servem apenas para alimentar a compulsão à cautela dos amedrontados e a eficácia das investidas desses meninos, que dependem muito mais da legenda que de seus reais recursos. A maioria tem família. (SILVA; MILITO, 1995, p.79).

Zaia Brandão defende a atenção dos professores para não tentar impor aos alunos uma concepção de homem padronizada e que é baseada em características das classes mais ricas. O texto da avaliação descrito aqui, ao indicar como ideal uma condição que muitos brasileiros não possuem (um quarto e uma cama) e comparar a papel aqueles que ficam nas ruas, parece localizar-se nessa concepção condenada pela autora. Ela diz:

O professor/educador empenhado em resolver o problema da educação escolar dessas camadas terá que enfrentar a questão política de uma sociedade que, sob a capa de neutralidade, responde aos interesses daqueles que, por condições concretas de vida, fazem parte das camadas que contam, que têm peso nas decisões, por isso, representam o “homem integral” (abstrato e irreal em relação aos outros) que ingenuamente os professores/educadores persistem em impor como padrão às crianças das camadas populares. (BRANDÃO, 1982b, p. 57)

2.3 Ambiguidades

Entre os alunos, a localização da violência através do discurso dava-se de uma maneira um pouco diferente. Embora também tenham demonstrado divergências a respeito do que consideram ou não violência, pareciam ter menos dificuldade em atribuí-la a pessoas próximas ou até a eles mesmos. No dia em que os estudantes das duas turmas do CIEP esperavam o horário de ir para um passeio (ocasião a que já me referi aqui), deu-se a situação que descrevo a seguir.

Algumas crianças se dispuseram em torno de mim formando um círculo e então começamos a conversar. Perguntei o que havia acontecido na escola nos dias anteriores nos quais eu não tinha ido ao CIEP. Contaram-me do caso de um aluno que tinha agredido verbalmente a professora da 1502 e por isso ela o havia puxado pelo braço, levando-o para fora da sala de aula. Os alunos passaram então a discutir entre eles e comigo a situação e após terem em sua maioria condenado a ação do colega, se dividiram em classificá-la ou não como violência. Quanto à reação da professora, todos a aprovaram, embora alguns tenham dito que se fossem eles o aluno em questão, não iriam achar correto ser tirado da sala à força.

Inúmeros fatores influenciam aqui a aprovação ou reprovação das atitudes envolvidas e também a sua classificação como violência. “O que é caracterizado como violência varia em função do estabelecimento escolar, do status de quem fala (professores, diretores, alunos, etc), da idade e, provavelmente, do sexo.” (ABRAMOVAY; RUA, 2003, p. 22) Além disso, existe o fato de os alunos estarem falando de um colega cuja atitude consistiu em algo que muitos ali afirmaram fazer constantemente. Estavam ainda classificando ações de um aluno e de uma professora para mim, adulta que, como já tratei anteriormente, ali não era professora, mas era uma “tia”. De qualquer forma, nesse momento o que objetivo demonstrar é a variedade de fatores que podem atuar na percepção de determinados atos como “violência” e que levam à falta de consenso descrita por Abramovay e Rua.

Uma outra característica dessa falta de consenso diz respeito à própria dificuldade que se pode ter em falar do assunto. Teresa Caldeira (2000) já ressaltou que, ao contrário do que acontecera em outras pesquisas realizadas por ela, durante sua pesquisa sobre o crime e a violência percebeu “resistência e relutância” em discursar sobre o tema por parte daqueles que seriam seus entrevistados. Ela atribuiu isso ao medo da polícia e à falta de confiança na justiça que muitos brasileiros apresentam. Talvez nos alunos que observei a tentativa de não se mostrar próximo de alguma forma aos acontecimentos violentos estivesse mais ligada ao receio de serem repreendidos pela professora ou algum adulto do universo escolar. A situação narrada a seguir exemplifica esse ponto.

Em um dos últimos dias de aula do ano letivo de 2009, já na escola regular, eu estava sentada nas cadeiras que ficam entre as salas de aula e o pátio. A professora da turma estava ao meu lado e os alunos dispersos pela instituição, já que a sala da turma estava sendo usada para o ensaio do coral da escola (a pequena estrutura fazia com que não houvesse nenhuma sala de aula não ocupada por turmas para a preparação de atividades extraclasse). Em um

determinado momento algumas crianças ao nosso redor começaram a perguntar umas às outras sobre quem iria em uma manifestação que ocorreria na favela durante o fim de semana. A professora, ao perceber esses comentários, interrompeu um grupo de alunas, perguntando quem tinha dito que ia à tal manifestação. As alunas inicialmente negaram que tivessem dito que iriam e passaram a acusar umas às outras de tê-lo feito. A professora então disse: “você sabem quem é que organizou essa manifestação, né?” As crianças se mantiveram quietas. Ela começou então a dizer que os alunos não podiam fazer tudo o que “eles” mandassem, que isso não iria ter boas consequências. As alunas foram aos poucos se afastando e a professora começou a falar comigo que essa manifestação estava sendo organizada pela chefia do tráfico da redondeza, os quais estavam convocando os moradores para se reunirem protestando contra a instalação de uma unidade da Polícia Pacificadora¹⁰ na favela.

A presença do movimento do tráfico no cotidiano dos alunos mostrava-se clara em uma sequência de situações que passo a descrever agora. Também na escola regular, no dia em que estávamos fazendo os desenhos de papai-noel para enfeitar a sala de aula com o tema natalino, eu me encontrava sentada junto a três meninas com as quais tinha mais proximidade na turma. Entre elas encontrava-se a aluna que tinha perdido o irmão, como já mencionei aqui. Eu dividia uma caixa de lápis de cor, tesoura e cola com elas e o desenho inspirou o tema da conversa que ocorreu enquanto isso. As meninas começaram a falar das roupas que usariam na ceia de natal e onde passariam a noite. Em um momento se perguntaram se naquele ano ganhariam brinquedos distribuídos pelos traficantes, uma vez que eles já teriam feito isso anteriormente.

Um dia na hora do almoço no CIEP, estávamos sentados em uma das mesas do refeitório eu e mais uns quatro ou cinco alunos. Após terminarem de comer me perguntaram se eu tinha visto na televisão o caso do “bandido” lá da comunidade que havia morrido. Eu disse que não. Eles me contaram então que a avenida próxima à escola estava movimentada por causa do enterro dele que iria ocorrer à tarde e que muitos moradores compareceriam. O bandido havia sido morto pela polícia. Os alunos disseram que a mãe dele estava muito triste.

Também no CIEP, um aluno me contou o caso de um homem que tinha aparecido na favela ocasionando uma situação inusitada. Segundo ele, o homem tinha atravessado a

¹⁰ As unidades da Polícia Pacificadora consistem em um projeto da [Secretaria Estadual de Segurança Pública do Rio de Janeiro, inaugurado em 2008 e](#) que pretende instituir polícias comunitárias em favelas a fim de encerrar com o controle local exercido pelo crime organizado.

avenida próxima à escola (que é muito movimentada) fazendo acrobacias, o que tinha chamado a atenção de muitos moradores. Um parente do aluno junto com amigos o teria amarrado para que se acalmasse e não colocasse mais sua vida em risco. O menino disse que um “bandido” também teria tentado ajudar o homem, mas que fora difícil tranquilizá-lo.

Os três episódios narrados acima deixam claro que muitos alunos convivem em seu cotidiano com o tráfico, a criminalidade e as pessoas envolvidas neles. Por várias vezes ouvi também comentários sobre parentes que estavam presos, sobre noites mal dormidas devido a tiroteios, invasões da polícia e perseguições aos bandidos. O tráfico e principalmente os traficantes fizeram parte do meu cotidiano durante os meses em que visitei as duas escolas. Muitos dos alunos ali conviviam com eles desde que nasceram:

Entre os que moram nos morros e nos bairros da população de baixa renda, as falas são carregadas de experiências vividas. Para eles, todo o processo de trabalho que ocorre na mercantilização das drogas; no recrutamento, treinamento, disciplinamento da sua força de trabalho e as relações que os chefes estabelecem com a comunidade fazem parte da sua cotidianidade. Os traficantes e seus líderes são pessoas da comunidade cujos nomes e parentesco conhecem, privando da amizade de seus familiares.” (Minayo et al, 1999:159).

Os autores ressaltam um fator importante que também pode ser percebido na fala das crianças que observei: ao falarem sobre os traficantes muitas vezes estão falando de seus parentes, vizinhos, amigos, o que pode implicar em uma relação afetiva com essas pessoas. Elaine Costa (2008), ao falar sobre a relação amorosa entre traficantes e suas mulheres, nota a influência da relação afetiva na concepção de “bandido” apresentada pelas pessoas envolvidas. Ela diz que:

Há portanto uma grande diferença entre a noção de traficante que é criada pela norma e que é absorvida pela sociedade (...) e aquela que se forma no universo representacional dos traficantes resultados de suas histórias de vidas. (...) Isso significa que o sujeito, ao criar representações sociais, atribui sentimentos e significados às ideias correntes no senso comum, interpretando-as e constituindo uma realidade que corresponde a sua história de vida e às suas experiências com outros atores sociais. (Costa, 2008:95-96).

Talvez essa proximidade com o tráfico e seus agentes e as relações afetivas desenvolvidas através dela contribuam para que os alunos tenham menor necessidade, ou pelo menos menor costume, de “alterizar” a violência do que seus professores e diretores. Como já

mencionei no primeiro capítulo, de todo o corpo de funcionários das duas escolas somente uma professora morava em uma favela, justamente aquela em que estavam localizadas as escolas. Apesar de sabermos que a experiência de atos de violência não é restrita, na cidade do Rio de Janeiro, aos moradores de áreas carentes, pesquisas indicam que são estas pessoas que convivem diretamente e mais intensamente com a criminalidade violenta e com o tráfico de drogas. Por esse motivo não podemos deixar de considerar que a provável não existência de vínculos afetivos dos professores com os “bandidos” influencie suas percepções sobre a violência e seus agentes, favorecendo uma maior tentativa de distanciamento ou “alterização”. Isso não quer dizer que não exista em nenhuma proporção essa tentativa por parte dos alunos. Apesar de seus discursos apresentarem a violência como bem mais cotidiana e próxima, fica clara a distinção identitária daqueles que são envolvidos com o tráfico: os “bandidos”. Nas situações descritas acima se evidenciou a definição feita pelos estudantes das ações realizadas por “bandidos”: “o enterro do bandido” ou “a ajuda do bandido”, fora as outras diversas vezes em que ouvi o termo “bandido” dar sujeito a uma ação. Como por exemplo, no dia em que me contaram sobre o aluno que foi tirado da sala à força pela professora após tê-la agredida verbalmente (caso que já mencionei) e que, tendo sido chamado um responsável à escola, fez-se presente um irmão, que segundo os alunos era “bandido”. Este mal teria conversado com a professora porque de acordo com as crianças estava “doidão”. Nota-se uma ambivalência no discurso dos alunos já que o “bandido”, ao mesmo tempo em que é distinguido das outras pessoas, não tem nome, é especificamente e somente “bandido”. Na verdade a ambivalência parece fazer parte de todo o relacionamento dessas crianças com os “bandidos”. Da mesma maneira que eles fazem parte do seu cotidiano e distribuem brinquedos, participam de movimentos entre vizinhos para ajudar alguém, convocam para manifestações, também provocam situações de extremo desconforto e sofrimento, conforme explicitarei no capítulo seguinte. Alba Zaluar percebe essa contradição na figura do traficante e define que para os moradores das favelas eles não são “nem líderes nem heróis”(1994), ao contrário da visão, às vezes veiculada, de que seriam revolucionários ou combatentes ao “sistema” e à “ordem”. Segundo a autora:

Se aliança há entre bandidos e trabalhadores, ela se tece em torno de uma questão prática muito simples: a defesa da vizinhança, ou o território vigiado pela quadrilha, contra os bandidos de outras vizinhanças e contra os ladrões eventuais e pivetes que não “respeitam” o trabalhador de sua área e “sujam”, estuprando mulheres ou roubando ali. (...) Caso respeite essas regras de convívio com o trabalhador, o

bandido é considerado “um bom bandido”, um protetor, o que não faz dele um herói. (Zaluar, 1994:139).

Em outras palavras, a partir da ideia de que os “bandidos” são ao mesmo tempo pessoas próximas, vizinhos, parentes, amigos...:

Talvez , por isso mesmo, tendam a ter um discurso ambíguo em que o chefe do tráfico, por um lado, é mencionado como protetor, aquele que ajuda nas dificuldades financeiras e tem um papel benfeitor sobre a comunidade. Por outro lado, é visto como vagabundo ou bandido, a quem criticam pela determinação de normas de comportamento, pelas restrições à sua liberdade de ir e vir e pelos abusos de poder que exercem sobre a população. (Minayo et al, 1999:160).

É importante ressaltar também que os professores conheciam essa proximidade dos alunos com o universo do tráfico de drogas. Mais do que imaginar o que acontecia a partir de notícias veiculadas pela mídia, eles conviviam, muitos há vários anos, diariamente naquele local com aquelas crianças. Tanto a diretora do CIEP quanto a coordenadora da escola regular, quando solicitadas a falar sobre a comunidade, enfatizaram a presença da violência e do tráfico, inclusive na família de muitos alunos. Presenciei uma das professoras do CIEP conversando durante a aula com os alunos sobre a localização das bocas de fumo e sobre quais drogas eram vendidas naquela região. Algumas vezes as conversas que mencionavam o tráfico eram seguidas por conselhos sobre o futuro dos estudantes, a importância de estudarem para não caírem “nesse mundo”, não se envolverem com “a coisa errada”. Dessa maneira demonstra-se uma ambiguidade também nos discursos das professoras e diretoras: ao perceberem a presença do tráfico no cotidiano dos alunos, elas ora falam sobre ele com naturalidade, ora falam substituindo o termo por expressões carregadas de valores como “a coisa errada”.

Um outro ponto importante de ser destacado é que a própria escola possui um relacionamento com essa criminalidade, seja através do que é vivenciado pelos alunos, seja diretamente, interagindo com os traficantes, como mostra o episódio a seguir.

Como já mencionei no primeiro capítulo, em meu segundo dia na escola regular o professor de Educação Física relatou que ao iniciar seu trabalho na escola foi cercado por duas motos na entrada da favela. Segundo ele os “bandidos” queriam dificultar seu acesso de carro ao interior da comunidade e perguntaram aonde ele estava indo e quais os motivos de

estar ali. Após ser “liberado” da cerca, o professor comunicou o ocorrido à diretora, a qual teria entrado em contato com os traficantes fazendo com que o fato não mais acontecesse.

Percebe-se que a escola aparece aqui como um lugar “respeitado” pelo movimento do tráfico. No início de minha pesquisa, essa mesma diretora me recomendou que, se fosse parada na entrada da favela, informasse que iria para escola. Segundo ela essa declaração seria o suficiente para que não me interrogassem mais e para que meu acesso se desse sem maiores problemas. A necessidade de um relacionamento da escola com o tráfico já foi ressaltada por outros autores: “Portanto, ainda que não concorde, a escola muitas vezes se vê obrigada a estabelecer algum tipo de acordo com o tráfico de drogas, para garantir o seu funcionamento e a integridade física de seus profissionais e alunos.” (Penha e Figueiredo, 2009:265).¹¹

Alba Zaluar (1994) indica uma situação que pode ser pensada como uma das causas desse “respeito” à instituição escolar. Ela fala da presença dos filhos dos traficantes nas escolas (o que acontece também na comunidade que estudei) e do desejo destes de que as crianças consigam, através dos estudos, uma carreira profissional legítima e bem-remunerada. Entretanto, não podemos esquecer que esse “respeito” é relativo, na medida em que cabe aos traficantes “liberar” ou não a travessia. Mais que isso, a necessidade de grades em ambas as escolas, a não utilização da quadra do CIEP e do pátio na escola regular graças ao receio de tiroteios, invasões e etc, revelam que a relação da instituição escolar com o tráfico tem inúmeras facetas. A diretora do CIEP afirmou uma vez que a característica mais marcante da comunidade era para ela o domínio que eles impunham sobre o ambiente escolar, fazendo menção às limitações de espaço e tempo impostas pelo tráfico ao funcionamento da instituição.

Quanto à presença de filhos de “bandidos” entre os alunos que observei, resta uma observação. A coordenadora da escola regular me apresentou uma questão que lhe parecia intrigante: os pais de alunos que eram conhecidos traficantes da localidade referiam-se às suas atividades ilegais como “trabalho”. Ela afirmou que em reuniões de pais e mestres, alguns deles diziam: “Professora, agora eu tenho que ir porque está no meu horário de trabalho, preciso trabalhar.” Um hábito parecido é descrito por Alba Zaluar entre os criminosos de outra favela do município do Rio, a Cidade de Deus, onde termos empresariais eram utilizados em

¹¹ O artigo encontra-se em *A escola e a Favela* de Angela Paiva e Marcelo Burgos (2009).

referência ao tráfico: “Gerente”, “dono do negócio”, “lucros”, “porcentagens” (1994). Por isso a autora conclui que: “A subcultura criminosa no Rio de Janeiro parece, portanto ter se deslocado do culto da malandragem descompromissada, cujo principal valor era a ojeriza ao “batente”, para um culto da violência que não é gratuita, por isso serve para montar um grande negócio”(1994, p. 77).

Após todas essas considerações, importante é reiterar que independentemente de como são vivenciadas as situações de violência pelos alunos estudados por mim, elas fazem parte de seus discursos cotidianos, de seus grupos de relacionamento e de suas escolas.

3 EMOÇÕES E VIOLÊNCIA

3.1 Signos e sinais de violência

No CIEP subíamos a rampa de volta para a sala de aula. Em meio à gritaria de crianças de várias turmas que faziam o trajeto, uma aluna do quinto ano parou e me perguntou se eu também estava ouvindo o barulho do helicóptero. Eu não ouvia absolutamente nada. Ela insistiu e disse que era o helicóptero da polícia sobrevoando a favela. Eu esforcei-me, mas continuava não ouvindo nada além das vozes das crianças. Disse a ela que achava que não havia nenhum helicóptero. Alguns poucos minutos depois, chegamos na sala de aula e encontramos os alunos que já estavam ali em pé, na janela, observando o helicóptero que realmente voava sobre as redondezas da escola. Eu, só fui ouvi-lo (no mesmo momento em que o vi) após um aquietamento dos alunos, minutos depois da aluna, que o havia percebido desde as rampas do térreo. (Caderno de notas do campo, 19 de novembro de 2009)

No capítulo anterior tratei de alguns discursos, provenientes das escolas que observei, sobre a violência e suas manifestações no ambiente da instituição e na comunidade ao redor. Por mais que o objetivo inicial de minha pesquisa consistisse em observar as percepções dos alunos das suas emoções a respeito do que ocorria dentro da escola, no decorrer da observação participante percebi que muito do que se comentava sobre violência dizia respeito às experiências que os alunos tinham na escola a partir do que acontecia fora dela. Dessa maneira, tornou-se evidente que uma pesquisa sobre violência na escola não poderia deixar de incluir os registros sobre a “entrada” dos signos dela nas instituições de ensino. Mesmo que esses signos se refiram a ocorrências externas, os alunos não os deixam de vivenciar intensamente quando os reconhecem.

Especialmente por meu objetivo localizar-se nas percepções dos alunos passei a incluir os comentários a respeito desses signos, a fim de compreender melhor como ocorriam suas experiências. A presença e intensidade de experiências dessas crianças com a violência não deve, entretanto, gerar uma ideia de que elas são acostumadas com esse cenário, no sentido de quase o naturalizarem, ou de que não vivenciem cada ocorrência de maneira peculiar. Por mais que no dia a dia desses alunos os signos da violência e suas manifestações mais

explícitas apareçam de variadas formas, não se pode dizer que eles estejam tão familiarizados que cheguem a não perceber esses signos e acontecimentos, pois o que parece se dar é justamente o contrário.

Alba Zaluar em uma obra já mencionada aqui destaca algumas visões sobre as classes desfavorecidas as quais afirmam uma aliança entre bandidos e trabalhadores. A partir disso, ela diz que nessas visões: “Não se registram as evidências de que o terror e a convivência diária com a morte mudaram completamente o cotidiano desse já sofrido setor da população carioca e que são, sem dúvida, temas dos mais constantes na sua fala sobre o sofrimento do pobre nesse país.” (1994, p. 137). A convivência com a violência, ao invés de provocar uma naturalização de seus signos e acontecimentos através de um costume que os fizesse quase imperceptíveis parecia, ao contrário, fazê-los mais perceptíveis ainda, como demonstra o caso do helicóptero apresentado no início dessa seção. Da mesma maneira, quando ouvíamos uma intensa queima de fogos o alunos normalmente alvoroçavam-se olhando pelas janelas o que acontecia na comunidade e passando a ser repreendidos pelas professoras, as quais tentavam prosseguir com a aula apesar do barulho. Os fogos, porém, às vezes tornavam-se tão altos que faziam as professoras aumentarem seu tom de voz esforçando-se para manter a atenção dos alunos. Na escola regular, presenciei o comentário de uma aluna quando o recreio foi interrompido por uma dessas queimas de fogos, causando confusão entre os alunos e um posterior recolhimento deles para a parte interna da escola, por parte da diretora. A aluna, olhando para fora da escola, disse: “Já vai começar isso de novo... É chato isso...” Dessa maneira, evidencia-se, que se todos os alunos percebem os signos do tráfico, essa percepção pode ser negativa, além de influenciar a rotina e o desenvolvimento do trabalho escolar.

Em um dia no qual me encontrava rodeada de alunos (no CIEP), um deles avisou-me que uma menina estava apontando a mão (imitando o formato de uma arma) para mim. Olhei para ela e perguntei o porquê de estar fazendo aquilo. Ela disse que não era ela e sim um outro colega quem estava fazendo, o qual negou e prolongou-se a acusação mútua. Finalmente, a menina admitiu o gesto, mas reafirmou que o colega tinha feito também. Insisti em perguntar o motivo, mas os alunos não responderam. Alguns minutos depois percebi que eles continuavam a apontar a mão uns para os outros sem que estivessem discutindo ou brigando.

Esse dia não foi o único no qual vi os alunos fazendo esse gesto, o que podia ocorrer tanto como reação a alguma provocação feita por outra criança, como aparentemente de maneira aleatória, em direção à professora, a outros alunos e, como demonstrei, a mim. Além

do gesto que faz referência explícita a um objeto (arma de fogo) que é ícone do crime e da violência na sociedade brasileira, algumas expressões utilizadas por determinados alunos caminham na mesma direção, como no caso abaixo.

Uma situação que gerava constantemente brigas no CIEP dizia respeito à proibição dos alunos levarem cartas para escola. Descobri essa regra em um dos meus primeiros dias quando a aula da turma 1601 foi interrompida pela entrada de uma professora de outra turma, que eu não conhecia. Ela dirigiu-se a um dos alunos dizendo alto: “Me dê as cartas! A escola não é lugar de jogar cartas!”. O menino demorou a entregar, rindo e mostrando os bolsos e o material onde as cartas não estavam enquanto a professora insistia que ele as entregasse. Após alguns minutos ela o puxou pelo braço para fora da sala e nós que assistíamos à cena perdemos a visão da mesma. Ouvíamos, entretanto, a professora continuar a pedir as cartas, até que o aluno as entregou e voltou para sua mesa. Aproximadamente cinco minutos depois uma das diretoras entrou dizendo que as cartas trazidas para a escola seriam jogadas no lixo. O aluno que havia entregue suas cartas antes acusou um colega de tê-las também. O acusado negou e disse que já as havia dado para outra pessoa. Nesse momento o menino olhando para sua professora falou: “Pode me revistar!”

Posteriormente descobri que a proibição das cartas era para que seu manuseio não atrapalhasse a aula. Porém, o que quero destacar nessa situação é a expressão do aluno: “Pode me revistar”. Sabendo que a ação de revistar (embora possa ser ocasionalmente realizada por outras pessoas em outros contextos) é majoritariamente realizada por policiais à procura de armas e drogas, ao expressar-se assim para a professora não estaria o aluno remetendo-se a esse exercício de poder por parte dos policiais? Assim como na imitação de armas com as mãos, a menção ao ato de revistar pode ser reflexo do cotidiano atrelado ao tráfico de drogas. Esses signos do crime reproduzidos pelos alunos indicam, assim como suas falas, a convivência deles com o crime e a violência. Entretanto, como já ficou claro, essa convivência não é pacífica nem necessariamente resignada.

É importante lembrar aqui que a impossibilidade de realizar entrevistas fez com que a exploração de determinados comentários ou comportamentos dos alunos fosse dificultada. Como muitos deles ocorriam durante a aula, tornava-se difícil depois, na primeira oportunidade de aproximação que tivesse, retornar ao assunto ou induzir a explicação de algum fato. Dessa maneira, as percepções apresentadas neste capítulo baseiam-se nos comentários espontâneos que eram suscitados por alguns acontecimentos e nas pequenas

perguntas que realizava na hora do recreio ou quando conseguíamos conversar durante a aula. De qualquer forma, apesar do reduzido número de discursos diretamente reproduzidos (sob a forma de diálogos) aqui, passando a conhecer o contexto em que essas falas eram criadas e também um conjunto de outros comentários, expressões e atos que as circundavam, pode-se compreender alguns aspectos das experiências daquelas crianças com a violência.

3.2 Antropologia das Emoções

As emoções aparecem dentro das investigações no campo das ciências sociais desde algumas obras fundadoras. Entretanto, permaneceram durante muito tempo associadas a características essencialmente individuais e correspondentes ao interesse de outras disciplinas. Maria Cláudia Coelho e Cláudia Barcellos Rezende (2010) destacam que desde Durkheim e Simmel foram desenvolvidas tentativas de demonstrar a constituição e efeito social de alguns sentimentos, embora o estudo das emoções tenha se mantido em uma posição secundária dentro da área. Com o desenvolvimento de uma antropologia interpretativa na década de 1970, nos Estados Unidos, a construção cultural das emoções foi evidenciada. Isso porque nessa nova corrente explorou-se a variação dos significados entre as diferentes sociedades. Mas foi somente nos anos 1980 que a Antropologia das Emoções teria ganho força:

O campo da antropologia das emoções conheceu, a partir de meados dos anos 80 nos Estados Unidos, um forte desenvolvimento. Podemos apontar dois marcos na trajetória destes estudos: o trabalho de Michelle Rosaldo (1984) em que a autora discute as implicações da antropologia interpretativa de Clifford Geertz para o estudo de aspectos da experiência humana tais como o self, os afetos e a personalidade e a coletânea organizada por Catherine Lutz e Lila Abu-Lughod (1991) em que é formulada a perspectiva contextualista para a antropologia das emoções. (COELHO, 2006, p. 38).

De acordo com Michelle Rosaldo: “Tentativas anteriores de mostrar a especificidade cultural de coisas como a personalidade e a vida afetiva sofreram com o fracasso em compreender que a cultura, bem mais do que um mero catálogo de rituais e crença, é em vez disso a própria coisa da qual nossas subjetividades são criadas.” (1984, p. 150, tradução minha). A autora procura confirmar então o caráter cultural das emoções, assim como de todas

as características do self. Na introdução da coletânea mencionada por Coelho (2006), Lutz e Abu-Lughod fazem um mapeamento da Antropologia das Emoções até então, reconhecendo três vertentes: primeiro, a essencialista, que atribuiria aos sentimentos um caráter interno aos indivíduos e portanto, universal; segundo, a relativista, interessada em demarcar a não universalidade das emoções utilizando-se, muitas vezes, da comparação entre diferentes sociedades; por último, a historicista que tentaria localizar ao longo da história a construção de determinados sentimentos. As autoras propõem então uma nova perspectiva segundo a qual não só as emoções seriam culturalmente formadas como também contribuiriam na configuração da cultura. Nessa tendência chamada contextualista, as emoções não são compreendidas como algo interior ou particular, mas sim como linguagens que falam da sociedade já que são construídas por meio e no momento da vida social. Essa concepção é baseada na noção de que “Discursos são práticas que sistematicamente formam os objetos dos quais eles falam” (FOUCAULT, 1972, p. 49, tradução minha). Dessa maneira, a realidade é construída ao mesmo tempo em que dela se fala, se escreve ou quando a praticamos. Falando sobre essa perspectiva, Coelho e Rezende dizem:

Recentemente, o estudo antropológico das emoções passou a enfatizar o elemento do contexto em que se manifestam os conceitos emotivos, buscando ir além das relativizações para analisar sob um ponto de vista pragmático as situações sociais específicas em que eles são expressos (ABU-LUGHOD; LUTZ, 1990). (...) Assim, o campo da antropologia das emoções estruturou-se não apenas com uma variedade de estudos etnográficos, mas também com um conjunto de questões teórico-metodológicas que buscavam fornecer instrumentos para a comparação. Das relativizações iniciais, passou-se para um esforço maior em mostrar a dimensão micropolítica das emoções, revelando como são mobilizadas em contextos sempre marcados por relações e negociações de poder em vários níveis. (COELHO; REZENDE, 2010, p. 15).

Abu-Lughod e Lutz defendem então que compreender a emoção como discurso possibilita a análise, através da fala dos atores sociais, das configurações e significados de seus sentimentos. Essa possibilidade seria fruto da ideia de que as emoções são reflexos e refletem nas relações sociais que formam o contexto que as suscitou. Assim, seria possível a partir das emoções conhecer algumas das configurações sociais de determinado grupo. Nesse sentido:

A emoção é vista como relacionada à estrutura social de uma variedade de formas: Na primeira instância, a emoção pode ser definida como sendo “sobre” relações sociais; sistemas de significados emocionais vão refletir aquelas relações e vão,

através da constituição das emoções do comportamento social, estruturá-las (LUTZ; WHITE, 1986, p. 420, tradução minha)

A partir destas considerações revela-se que o estudo das emoções pode ser um caminho para compreender como se configuram fenômenos sociais, entre eles, o da violência nas escolas que observei. Compreendidas como linguagem social e cultural, as emoções falam e constituem as experiências dos mais variados grupos, apresentando gramáticas comuns entre eles, ou seja, normas de quando e como determinadas emoções são experimentadas, embora nas vivências individuais essas gramáticas ganhem contornos variados. É importante ressaltar, entretanto, que da mesma maneira que sua concepção de violência, as experiências pessoais com a violência são influenciadas por um conjunto de fatores. Entre os alunos que observei, não foi diferente. O fato de serem todos moradores daquela região não faz com que as crianças se relacionem da mesma forma com os acontecimentos violentos. Muito pelo contrário, o que minha pesquisa revelou é que, apesar de todos parecerem conviver com a violência e seus signos no cotidiano, suas percepções a respeito dela variam grandemente. Sabemos que características como gênero, educação familiar, estrutura familiar e etc, são algumas das que podem diferenciar as vivências dos alunos. Por se tratar de uma pesquisa, especialmente realizada sem entrevistas, interagem ainda fatores pessoais que podem colaborar ou não na fala espontânea ou na vivência explícita (“expressão”) de algumas emoções.

De qualquer forma, os relatos narrados a partir de agora não deixam de ser exemplos de experiências possíveis e efetivas entre os alunos. Considerando a gramática social que configura essas experiências podemos entender que elas possam se dar também com outros alunos, outras escolas e em outras regiões da cidade. Mais que isso, a partir da compreensão do contexto em que essas experiências ocorrem, além de outros comentários e atos, podemos perceber que todas elas fazem menção às vivências de muitos, ou pelo menos a facetas das vivências de muitos.

3.3 Medo

Um dia cheguei ao CIEP e as crianças encontravam-se no refeitório almoçando. Fui até lá e sentei-me ao lado de duas alunas com as quais comecei a conversar. Elas passaram a contar-me do bandido conhecido na região e que seria enterrado naquele dia, caso ao qual já me referi aqui. Disseram que por esse fato a comunidade estava movimentada e havia inclusive alguns carros da polícia perto da escola. Depois de dizer isso uma das meninas afirmou: “tomara que alguém venha me buscar hoje”. Perguntei por que ela queria isso e ela disse que não gostava de ir embora sozinha porque tinha medo. Disse que em um outro dia tinha ficado no meio de um tiroteio ao sair da escola e que por isso teve que se esconder atrás de uma barraquinha que vendia doces.

Fica claro que, se os acontecimentos violentos não passam despercebidos pelas crianças, eles podem fazê-las experimentar sentimentos negativos como o medo. O medo do tiroteio que colocaria sua vida em risco e que era possível já que bandidos e policiais se encontravam envolvidos com um mesmo evento. A aluna fala de si mesma em uma postura indefesa, que só seria sanada na presença de um adulto. Dessa maneira, por mais que já tivesse vivenciado situações de tiroteio ela continuava a perceber o perigo representado por este e a sentir-se indefesa, amedrontada, diante do acontecimento. É importante destacar também a concepção de que a presença da polícia é que tornava o contexto da comunidade alarmante. O medo de ir embora sozinha era construído ou ao menos evocado pela possibilidade de tiroteios devida à presença dos carros de policiais. Essa visão negativa da polícia, que ao invés de provocar segurança provoca medo, mesmo que indiretamente também apareceu no discurso de três meninas do turno da tarde na escola regular. Elas contaram sobre o irmão de uma colega que havia sido morto em uma perseguição policial. O rapaz teria apanhado muito e seu corpo deixado pelos oficiais cheio de ferimentos. As meninas reclamaram da agressividade dos policiais, os quais invadiriam casas derrubando portas e amedrontando parentes de jovens perseguidos.

Alba Zaluar (1994) já falou sobre a má imagem da polícia entre as classes populares. Ela afirma que:

A experiência de ser preso ou apanhado em flagrante, o que pode ou não gerar um

processo judicial, põe os membros das classes perigosas em contato com a violência policial. Apanhar da polícia ou ser torturado é uma experiência muito comum entre os que tiveram o azar de serem pegos. (...) Casos de jovens que ficaram marcados pelo destacamento da PM ou pelos policiais da delegacia e que eram presos constantemente mesmo sem provas “para mofar no xadrez” são parte dessa crônica trágica e triste do cotidiano da marginalidade carioca. (ZALUAR, 1994, p. 83).

Por mais que as crianças aqui não se enquadrem no grupo daqueles que já foram “pegos” é explícito o contato delas com histórias que retratam o contexto descrito por Zaluar. Pode-se perceber também que o medo da polícia ou do que sua presença pode causar provoca o desejo de distanciamento, o desejo de que a causa do medo vá embora ou não apareça. Não se pode deduzir, entretanto, que esse medo localizaria, na opinião de alguns alunos, a culpa da violência somente nos policiais. No caso da aluna do CIEP o medo era do tiroteio, o qual era causado tanto por bandidos locais quanto por policiais. Entretanto, em ambos os casos narrados acima, os policiais seriam aqueles que viriam até a comunidade “incomodar” o ambiente e dessa maneira tornavam-se os principais responsáveis pelos conflitos.

Catherine Lutz (1988), ao estudar os Ifaluk, distinguiu entre eles dois tipos de medo: “metagu”, que consistiria em uma angústia ou medo prolongado, e “rus”, um pânico repentino e paralisante. Ela destaca nos Ifaluk a tendência de sempre ter medo (metagu) das pessoas com as quais não estavam acostumados. Maria Claudia Coelho (2006) fala do distanciamento apresentado no discurso de vítimas de assalto a residência em relação às classes de onde viriam os agentes da violência. Ela ressalta na fala de um entrevistado a ênfase nos termos “nós” e “eles” demarcando a alteridade que seria pertinente à sociedade carioca.

No caso da fala das meninas sobre a presença da polícia, pode-se realizar uma análise semelhante. Mais do que os bandidos, os quais, como já demonstrei, apesar de “diferentes” pelo próprio fato de serem bandidos, eram vizinhos, parentes ou amigos, os policiais eram os “outros” daquelas crianças. A polícia representava, mais do que o tráfico, um grupo de pessoas distintas que não possuíam vínculos de parentesco ou de amizade naquela comunidade. Dessa maneira, por mais que a violência por parte dos traficantes fosse reconhecida e incomodasse, a dos policiais tornava-se pior na medida em que vinha de fora da comunidade. Mais uma vez podemos perceber a ambiguidade que configurava o relacionamento das crianças com o movimento do tráfico. Outros comentários menos explícitos indicavam sentimentos próximos ao medo descrito acima pela aluna do CIEP. Por exemplo, quando algumas alunas da escola regular souberam que eu também “trabalhava” no

CIEP próximo, alertaram-me sobre uma menina conhecida delas que havia sido baleada nas proximidades da escola. Surpreendeu-me o fato de ter ficado sabendo desse caso por alunos e não pelas diretoras, já que conversei com estas e com as coordenadoras das duas escolas sobre a comunidade e a violência nos arredores da escola e especificamente sobre a penetração dessa violência na estrutura física da instituição.

Um outro acontecimento no CIEP revela medo por parte dos alunos em uma perspectiva interna à escola. No dia (ao qual já me referi antes) em que conversava com o aluno que me disse trabalhar durante as férias, a menina que o tinha acusado de “favelado”, após o término da discussão, veio me perguntar se eu contaria alguma coisa do que estava escrevendo em meu caderno para a coordenadora. Eu disse que não e ela completou: “Eu não tenho medo da (nome da coordenadora) não. Elas (referindo-se às diretoras e a coordenadora) não vão me bater. Eu tenho medo é da tia (nome da professora da 1501). A tia (nome da professora de novo) pega assim...(nesse momento ela passou a encenar a professora puxando o aluno pela roupa e encostando à força na parede)”. Depois completou: “a outra tia (a da 1502), a gente debocha dela.”

A fala da aluna revela uma concepção específica do sentimento de medo: ela o vincula somente à ameaça física (“não tenho medo (...) elas não vão me bater”). Parece ainda colocar em oposição o ter medo de uma professora e o debochar de outra. Assim, o medo aparece aqui como determinante do comportamento dos alunos em um outro sentido: a aluna indica que a ausência de medo faz com que os estudantes tenham uma atitude negativa em relação à outra professora.

Norbert Elias (1993) fala do medo como transmissor das estruturas sociais ao psicológico dos indivíduos. Ele destaca que de ao longo do processo civilizador, o medo que antes era direcionado somente à ameaças físicas, vai sendo substituído pelo medo de se quebrar alguma regra social instituída, sendo este último um medo que é internalizado pelos indivíduos através do processo educativo. Este medo seria revelado através da vergonha. Ele diz:

O sentimento de vergonha é uma exaltação específica, uma espécie de ansiedade que automaticamente se reproduz na pessoa em certas ocasiões, por força do hábito. Considerado superficialmente, é um medo de degradação social ou, em termos mais gerais, de gestos de superioridade de outras pessoas. (...) Isso também explica por que o medo de transgredir as proibições sociais assume mais claramente o caráter de vergonha quanto mais perfeitamente as restrições externas foram transformadas, pela

estrutura da sociedade, em auto restrições, e quanto mais abrangente e diferenciado se tornou o círculo de auto-restrições onde se manifesta a conduta da pessoa. (ELIAS, 1993, p. 242-243).

Dessa maneira, Elias afirma ser o medo parte do processo de controle social, na medida em que os indivíduos procurariam agir de modo condizente com o sentimento. O que acontece no caso tratado aqui revela o medo também como forma de controle já que sua ausência permite um comportamento diferenciado por parte dos alunos. Entretanto, o que parece se dar é um medo mesmo físico, da pessoa da professora, que não é demonstrado como se já tivesse sido internalizado ou transformado em auto-controle. Tanto que no mesmo dia em que fez a declaração de que tinha medo, a aluna, ao ouvir da professora que deveria sair de onde estava sentada (ao meu lado) e voltar para sua cadeira, hesitou por alguns minutos em fazê-lo e quando levantou deu um tapa na mesa e disse alto: “que professora chata!”. A menina falou em um tom que quase toda a turma ouviu. A professora, entretanto, manteve-se conversando com outro aluno.

É importante mencionar que durante a pesquisa percebi o que pareciam ser tentativas por parte das professoras de fazer com que os alunos experimentassem vergonha diante de algumas ações. Entre os casos mais explícitos estão os que serão narrados a seguir. Na turma 1501 do CIEP existia uma aluna que não costumava participar da aula. Andava pela sala, conversava muito com os colegas, às vezes dormia, mas raramente fazia as atividades. Em um dos meus primeiros dias observando a turma, a professora disse em voz alta: “Raquel, aqui na 1501 tem uma aluna que não faz nada. É uma coisa incrível. Você conta e as pessoas não acreditam!” Embora tenha interrompido a conversa com um colega enquanto a professora falava, assim que esta terminou a aluna tornou a fazê-lo ignorando o exercício que deveria ser feito.

Já na escola regular, um dia no turno da manhã a professora repreendeu os alunos por serem, segundo ela, muito imaturos. Disse também em voz alta que toda a turma ouviu: “Raquel, você vai ver, no final do ano crianças saindo daqui e indo para três escolas: três creches! Porque quem age como criança... tem como ir para o sexto ano?” Começou a falar especificamente de um aluno dizendo: “Esse aí vai para o maternal. Já pensou trocar fralda que coisa fofa?” Enquanto isso o aluno balançava a cabeça em sinal de concordância com a professora e após alguns segundos, ficou quieto.

É importante destacar que os discursos sobre medo ou os comentários indicando medo que presenciei foram todos feitos por meninas. Ao contrário do que se poderia supor, isto não se deu por eu ter um relacionamento mais próximo com elas, o que não ocorria. Conversei com muitos meninos, inclusive sobre a vida na comunidade, mas estes pareciam referir-se sempre ao trabalho que realizavam, ao grupo de dança de que participavam, às visitas a outros lugares, às suas posses materiais, etc. Por mais que tenha ouvido meninos referindo-se a “bandidos” ou a crimes, esses relatos não se referiam a ter medo em momento nenhum.

Dados estatísticos revelam que os homens compõem a grande maioria do cenário criminoso brasileiro. Entre autores já citados aqui, Dellasoppa, Bercovich e Arriaga (1999) ressaltam a diferença entre o número de anos de vida perdidos entre jovens homens e mulheres no Brasil:

Quando consideramos a proporção de mortes violentas e a proporção do total do número de anos perdidos por causa da violência para homens e mulheres, nas diferentes regiões do Brasil, notamos, primeiro, que a proporção de anos perdidos por causa da violência é sempre mais alta do que a proporção de mortes violentas entre jovens, como verificado por Arriaga (1994). (...) Em segundo lugar, notamos que os números são mais elevados no sexo masculino do que no feminino, seguindo o padrão encontrado em outros países onde ocorre um número significativo de mortes por causas externas. (DELLASOPPA et al, 1999, p. 157 - 158).

Também Alba Zaluar e Maria Cristina Leal (2001) realizam uma discussão nesse sentido, na medida em que classificam as mortes por arma de fogo como um fenômeno masculino, embora destaquem o crescimento progressivo no número de vítimas mulheres. Entretanto, os homens não são maioria apenas no número de vítimas, mas também na agência do crime. São maioria nos presídios e nas apreensões de drogas e armas. Dessa forma, pode-se perceber que por algum motivo os homens são mais recrutados e atraídos pela criminalidade. Gilberto Velho já destacou que: “A carreira de bandido coloca-se como uma alternativa real para a maior parte da população masculina jovem. Mesmo aqueles que se mantêm no mundo legal, frequentemente admitem a possibilidade de ingresso na vida da transgressão e do crime.”(VELHO, 1996, p. 20)¹².

Não podemos afirmar, entretanto, que a falta de comentários ou expressões de medo por parte dos meninos das escolas que estudei esteja direcionada a alguma relação já existente

¹² O artigo está localizado em *Cidadania e Violência* de Gilberto Velho e Marcos Alvito (1996).

dos mesmos com o tráfico na região. Em nenhum momento percebi qualquer coisa que indicasse isso, embora o envolvimento de crianças com o mercado de drogas já tenha sido demonstrado (ZALUAR, 1994).

Uma possível explicação é que a própria gramática dos sentimentos define diferenças naquilo que deve ser experimentado por homens e mulheres. Maria Claudia Coelho e Rafael Bispo dos Santos notam na fala de seus entrevistados uma diferença de perspectivas segundo gênero. Apesar de demonstrarem que tanto homens quanto mulheres identificam como ideal na situação de um assalto o permanecer calmo, a maneira como essa calma se configura é diferente. Enquanto a mulher teria uma calma passiva, quieta, para os homens:

Estar calmo nesse universo masculino pesquisado não está assim ligado a passividade ou inércia. O homem calmo procura “racionalmente” estabelecer pontes entre os personagens da cena, dialogar e calcular uma possível solução para a situação. Seu controle comportamental parece tentar se expandir para as demais pessoas envolvidas, evitando maiores sobressaltos não só das vítimas como também dos assaltantes. Ele, portanto, é capaz de promover um domínio físico e psíquico sobre si mesmo e sobre os outros. (COELHO; SANTOS, 2007, p. 14).

Dessa maneira, a falta de falas espontâneas sobre o medo por parte dos meninos pode se localizar nesse conjunto de características que fazem parte da identidade emocional masculina em nossa sociedade. Enquanto uma mulher que demonstra ter medo não é mal vista, com um homem pode não acontecer o mesmo. Mais do que isso, do homem se esperaria não só não perder o controle de si como manter, ou pelo menos tentar, o controle da situação. A ausência de medo seria expressão desse controle, um controle que seria produto e ao mesmo tempo causa da idealizada “calma”. Alguns depoimentos recolhidos na escola revelam que, ao não falar sobre sentir medo, os meninos divergem algumas vezes das meninas por tentarem exibir seu contrário, a coragem.

Um dia no CIEP eu conversava com dois alunos, um menino e uma menina. Eles me contaram de uma escola nas proximidades onde as professoras batiam nos alunos. A menina disse já ter estudado lá e que sua mãe teria feito um “escândalo” por causa desse comportamento dos docentes. Os dois criticaram arduamente a escola, mas enquanto a menina dizia o que sua mãe tinha feito, o menino falou: “Eu revidava”.

Já na escola regular presenciei uma briga física entre dois alunos onde um dos dois ao iniciar o conflito disse alto: “Eu me garanto”. É certo que são apenas dois casos em meio a um número bem maior de crianças. Entretanto, os dois são exemplos claros das considerações

apresentadas acima. Evidencia-se que entre os meninos, mais do que entre as meninas, existe uma necessidade de “agir” ou de ao menos dizer que agiria. Ao enunciarem sua capacidade de ação ou reação os meninos parecem invocar o controle do momento. Podemos perceber que desde bem novas as crianças já apresentam atitudes correspondentes às concepções sociais das identidades masculina e feminina.

3.4 Raiva / Ódio

No dia já mencionado aqui em que me encontrava no CIEP conversando com vários alunos sobre o caso do menino que havia agredido verbalmente a professora e sido levado para fora de aula, começamos a discutir sobre as agressões verbais, e como elas ocorriam. As crianças disseram que “xingavam” porque por algum motivo ficavam com “muita raiva, ódio” de alguma pessoa. Uma aluna disse que a situação de sentir muita raiva seria o que acontece com os “vândalos” que saíam “querendo bater em todo mundo”.

Na escola regular, no dia em que pulávamos elástico eu e mais três meninas enquanto algumas outras observavam, um aluno passou a brincar também, mas logo o jogo foi interrompido por uma briga entre esse aluno e uma das meninas que estava pulando. Ele começou a chutá-la repetidamente. Perguntei a ele o que tinha acontecido e ele disse que a aluna o tinha chamado de “demônio”. Ele falou: “eu não sou demônio, eu sou humano.” Segundo ele, sentiu “ódio” e por isso começou a chutar a menina.

Também em outras situações ouvi os alunos comentando que sentiam muita raiva de determinadas pessoas ou situações. O que percebi na fala usual dos alunos é que a raiva aparecia constantemente em relação a outros colegas, a familiares e à professora. Bastava que uma situação desagradasse a alguém que este poderia exclamar: “Que raiva!” ou comentar com um amigo “eu tenho muita raiva do fulano”. Entretanto, como aparece nos casos relatados acima, o ódio, pelo contrário, parece localizar-se em situações mais extremas, quase que como uma evolução da raiva. Na verdade, ele aparece justamente como uma maximização da raiva, na medida em que, ao constatarem ter “muita raiva” de alguém, substituíam por ter “ódio”, como demonstrei no primeiro caso. Na fala dos alunos, o ódio coloca-se como ponto de partida para a agressão. Ao falarem sobre como as agressões

ocorriam, eles explicam: “você sente muito ódio aí xinga”, ou o ódio o fez chutar a colega. Dessa maneira, a emoção coloca-se quase que como o motivo próprio da agressão, em detrimento do fato que teria gerado o “ódio”.

Jack Katz (1988) fala sobre como se configurariam os contextos momentâneos da ocorrência de um crime. Segundo ele:

A literatura das ciências sociais contém apenas evidências difusas sobre o que se significa, sente, ouve, degusta ou vê ao cometer um crime em particular. Leitores de pesquisas sobre homicídios e assaltos não ouvem os tapas ou praguejamentos, não vêem os empurrões ou sentem a humilhação e a raiva que podem construir o ataque, persistindo às vezes após a morte da vítima. (...) A descrição dos assassinos de sangue frio e sem sentido é deixada para escritores de fora das ciências sociais.” (Katz, 1988: 3, tradução minha)

O autor defende então a análise das emoções que constituem o crime, atribuindo a elas um papel fundamental na elaboração do mesmo. Ao falar sobre homicídios ele indica a relação entre a raiva e a humilhação que estariam sempre presentes nos momentos anteriores à agressão. Segundo o autor esta seria uma tentativa última, por parte do assassino, de restituição de sua dignidade atingida. Ele diz: “Os assassinos apaixonados descritos aqui estavam defendendo os respeitáveis status sociais de marido, mãe, esposa, pai, proprietário, macho viril (...) Esses assassinos estavam defendendo tanto a moralidade do sistema social quanto reivindicando seu valor moral.” (1988, p. 19). Esse valor moral teria sido posto em prova pela vítima, a qual teria imputado ao agressor uma humilhação da qual ele não poderia escapar.

Ao tornar-se humilhado, a pessoa já construiu alguns elementos fundamentais da raiva. Tendo alguém tornado-se humilhado, ele não precisa perder o controle para ser cegamente carregado para uma violência furiosa. A humilhação já terá feito isso. O assassino justificado não precisa perder a si mesmo na raiva; ele precisa apenas reconhecer que ele já está perdido na humilhação. E se ele for tomar uma última posição violenta na defesa de seu valor básico, a humilhação já terá construído a profundidade moral e a totalidade metafísica do momento. (KATZ, 1988, p. 26, tradução minha).

Coelho e Rezende (2010) falam da perspectiva apresentada pelo autor a respeito do processo humilhação/raiva. As autoras afirmam que segundo Katz:

O sentimento de humilhação surge quando o indivíduo experimenta ser um objeto pressionado por forças fora de seu controle. Neste caso, o sujeito acredita na intenção dos outros de degradarem a sua pessoa. A humilhação pode se transformar em raiva e ódio quando, segundo Katz, a pessoa acredita que o único modo de resolver esse sentimento é inverter a estrutura que o originou – o movimento de inferiorização ou degradação percebido no outro. (...) A articulação da raiva com a humilhação põe em relevo a identidade da pessoa que é afetada pelo evento que produz esses sentimentos. Como o respeito pela imagem pública de uma pessoa é um valor importante nessa sociedade, há portanto um forte componente moral na raiva, para além de um sentimento que o indivíduo sinta privadamente. Está em questão assim não apenas a pessoa que sente a raiva mas também o conjunto de relações sociais ao seu redor – como os outros irão vê-lo e se relacionar com ele. (COELHO; REZENDE, 2010, p. 39).

A partir disso, a análise de Katz revela o caráter moral do crime: o restabelecimento de algum status perdido pela humilhação. Trazendo o raciocínio para a análise das falas de alunos que reproduzi anteriormente, pode-se perceber no caso do aluno que foi chamado de “demônio” que ele alega exatamente a sua depreciação como origem da agressão. Ao dizer “eu não sou demônio, eu sou humano” o aluno afirma seu valor e justifica seu ato. Podemos então, analisar o caso do aluno segundo o que defende Katz, pois este último afirma que os atos de violência gerados a partir da humilhação/raiva não necessariamente consistem em homicídios, mas sim em uma agressão a fim de diminuir o outro.

3.5 Prazer

No primeiro dia de observação da turma 1502 do CIEP, os alunos logo foram almoçar e eu permaneci na sala com algumas crianças que ficavam sempre na porta para vigiar a sala enquanto ninguém estivesse lá. A sala ficava fechada com um pedaço de madeira e os dois alunos selecionados momentaneamente como “vigias” sentados do lado de fora esperando que alguém viesse substituí-los para que pudessem também almoçar. Fiquei conversando com esses dois meninos e em um determinado momento, uma das meninas da 1501 passou subindo uma das rampas e cumprimentou a mim e aos alunos que estavam comigo. Um destes disse:

Tia, eu bato bem nela, sabia?
Por quê?

Porque é bom. Ela xinga.
 Aí você bate nela porque ela xinga?
 Eu bato nela mesmo se ela não xinga.
 Por quê?
 Porque é bom.
 (Nesse momento o colega interferiu) Você bate nela porque ela é sua namorada...

A aluna passou de novo e o menino perguntou a ela se não era verdade que ele batia nela. Ela riu e fez sinal que sim. Um outro dia cheguei de manhã ao CIEP e uma aluna da 1501 veio me mostrar um hematoma na perna, dizendo que a mãe tinha batido nela. A princípio, por ser um ferimento grande e por a aluna estar me contando em meio a risadas, hesitei um pouco em acreditar que tinha sido a mãe quem teria feito o ferimento. Alguns alunos perguntaram qual tinha sido o motivo da palmada. Ela respondeu que foi porque tinha se comportado mal. Seguiu mostrando o ferimento aos colegas de turma disse: “Ih, apanhar é bom, eu fiquei rindo.” Perguntei se tinha doído. A princípio ela disse que não, depois falou: “Doeu para caramba”.

Esses dois depoimentos falam sobre agressões em uma maneira diferenciada: revelando prazer. No capítulo anterior discuti a possível variedade de concepções a respeito da violência. Demonstrei como o que é violência para uns não é para outros e como o atribuir a determinado acontecimento o caráter de violento é influenciado por quem e de quem se fala. Nos dois casos o relacionamento entre as pessoas envolvidas parece “permitir” a agressão física. Maria Claudia Coelho (2009a) já ressaltou que em alguns relacionamentos a ênfase pode estar mais na subordinação imposta pela agressão no que em seu caráter físico. Segundo a autora, a partir de um dos casos narrados por ela:

A questão, assim, não parece estar no domínio da fisicalidade (como bater, em que parte do corpo, com quanta força, com que objetos, etc.), mas sim em *quem bate em quem*: a mãe que bate parece ser aquela que, agindo assim, educa e forma, protegendo contra a violência dos outros – o padrasto, o filho, a polícia, o mundo lá fora. (...) É como se a agressão ao corpo do outro pudesse, mediante uma gramática norteada pela natureza do vínculo entre agressor e agredido, ser entendida ora como uma submissão que educa, ora como violência, subordinando assim a fisicalidade da agressão à interpretação do ato pelos envolvidos (em um processo que, de resto, guarda muitas semelhanças com discussões consagradas envolvendo outras manifestações da violência, como por exemplo a violência conjugal ou as práticas sexuais sadomasoquistas). (COELHO, 2009^a, p. 6).

No episódio da aluna que apanhou da mãe, ao explicar que isso tinha acontecido

porque ela se comportara de maneira errada a menina parece indicar uma concepção no sentido destacado acima, ou seja, de que sua mãe lhe teria batido como ato de correção, de educação. Dessa maneira, a não lamentação do episódio e sua falta de associação com emoções negativas podem ser determinadas pelo fato de ter sido a mãe a autora, alguém cujo papel em relação à menina legitimaria a injúria. Já no caso anterior, do aluno que dizia bater na colega, o comentário do outro estudante afirmando: “Você bate nela porque ela é sua namorada” revela uma noção semelhante. O vínculo entre os alunos caracterizaria a ação agressiva, permitindo-a.

A partir de tudo isso pode-se concluir que ao falarem que “bater é bom” ou principalmente que “apanhar é bom”, os alunos estariam desqualificando as próprias agressões enquanto violentas? Mais explicitamente no caso da aluna falando sobre um ato de sua mãe, quando diz “ apanhar é bom, eu fiquei rindo”, ela desconstrói o argumento daqueles para os quais a imposição de dano físico ao corpo do outro seria indiscutivelmente um ato de violência.

Maria Claudia Coelho ao analisar em outro trabalho (2009b) a fala de alguns casais sobre assaltos às suas residências destaca como as emoções contribuem para a elaboração da representação de si. Desse modo, é possível compreender o discurso dos estudantes também sob essa perspectiva: ao dizer que apanhar ou bater é bom os alunos estariam afirmando, no primeiro caso, a capacidade de bater na colega, e no segundo, a possibilidade de apanhar e não só não ser diminuído como ainda sentir prazer com isso. Essas afirmações podem ser compreendidas na tentativa de elaborar ou reafirmar determinada representação para si mesmo e para os outros. Poderia-se questionar até que ponto a fala dos alunos consistiria apenas em uma maneira de mostrar-se de alguma forma superior em relação aos colegas. Nessa perspectiva, Caso percorrêssemos esse raciocínio lidaríamos com a oposição presente em nossa sociedade e já evidenciada por Coelho e Rezende (2010), entre “sentir” e “expressar” determinada emoção. Segundo as autoras:

Fundamental nessa visão é a concepção de que a pessoa possui uma dimensão interna e privada, que se distingue de sua apresentação pública. As emoções localizam-se assim nessa interioridade, surgindo daí a idéia de uma distinção entre o sentimento sentido e o sentimento expresso. Essa diferenciação reproduz então aquela entre as esferas privada e pública, que, no caso das emoções, ganha um valor específico: o que é sentido e pensado no privado pode ser falso. Cria-se, portanto, uma tensão entre sentir e expressar os sentimentos... (COELHO; REZENDE, 2010, p. 99).

Entretanto, na concepção presente nesse trabalho, mais do que tentar identificar se as falas sobre emoções são falsas ou verdadeiras em relação a como elas são “sentidas”, importa analisar a própria construção da emoção que é realizada durante a fala. Se, como já demonstrei aqui, tende-se atualmente a compreender o discurso social como produto e gerador da realidade, não se poderia desconsiderar a fala dos alunos sobre o prazer experimentado durante as agressões. Como também já destaquei, no primeiro caso, não só o aluno diz ser bom bater na colega como ela confirma facilmente o fato e isso não parece comprometer o relacionamento entre os dois. A fala do outro menino, dizendo que ele bate por ela ser sua namorada, indica a agressão como parte de um relacionamento maior, da mesma forma não comprometido. Saber se a agressão nesse caso ocorria ou não apenas como “brincadeira”, assim como o fato de se a menina gostou mesmo ou não de apanhar da mãe, acaba sendo menos relevante do que destacar que em ambas as falas aparecem agressões não só desconectadas de emoções negativas, mas associadas ao prazer, ao sentir-se bem.

Essas agressões encontradas dentro de perspectivas “positivas” produzem um alerta para todas as pesquisas realizadas sobre o tema da violência: além daquilo que pode ser percebido inicialmente, além das noções de senso comum, encontram-se experiências variadas, as quais, apesar de socialmente regradas e produzidas, evidenciam diferentes formas de se vivenciar agressões e conflitos físicos. Apesar de ser, como já comentei, um fenômeno coletivo e alarmante, a violência ocorre nas relações cotidianas estabelecidas por inúmeras pessoas e, como espero ter demonstrado nesse capítulo, pode ser experimentada ou não naqueles contextos que são relacionados a ela com tanta recorrência no senso comum em inúmeros segmentos da população carioca.

CONCLUSÃO

O último capítulo evidenciou que os alunos das duas escolas observadas não só percebem a violência, como reagem a ela manifestando emoções como o medo e o ódio. Esses sentimentos aparecem em relação a diferentes objetos: o tiroteio, a professora e o colega. Na verdade, esses objetos revelam três importantes relacionamentos mencionados nas falas, comentários e críticas das crianças: seu relacionamento com a comunidade, com as professoras e com os colegas. Se acrescentarmos ainda o episódio da menina que apanhara da mãe e dizia ter vivido tal experiência com prazer, teremos episódios que refletem experiências emotivas das crianças com todos os seus principais grupos de relacionamento. Isso demonstra como as emoções são construídas como discursos sobre a intensidade desses relacionamentos, sobre a relevância que determinados fatos têm na constituição da vida social daquelas crianças.

Pôde-se perceber como a iminência do tiroteio assusta, como uma professora conhecida por suas repreensões físicas limita o comportamento e como a humilhação pode incitar o ódio. Dessa maneira ficou claro como as emoções são parte fundamental das próprias experiências com a violência. A partir disso as gramáticas sociais desses sentimentos colocam as crianças tanto como vítimas (medo) quanto como agentes (ódio) da violência e indicam assim a palavra chave que resume todas as experiências daqueles estudantes com a criminalidade violenta organizada e com a violência em si: ambiguidade. Em relação aos envolvidos com o tráfico, ambiguidade. Isso porque eles são ao mesmo tempo pessoas próximas, já que fazem parte do dia-a-dia na comunidade e que são parentes, vizinhos, colegas; e distantes, pois seu envolvimento com o crime faz com que passem a ser apenas “o bandido” ou “um bandido”. Ambiguidade também nas emoções referentes às agressões físicas: em relação à professora provoca medo, em relação à mãe é dita como algo bom. Se seus agentes forem policiais ou professoras as agressões são mais condenadas, se os agentes forem colegas, eles mesmos ou como no caso da aluna, a mãe, as ações são menos condenadas. Por último, ambiguidade ainda no próprio conceito de violência, como demonstrado no capítulo dois. O classificar como violentos ou não determinados atos é

influenciado pelas demais ambiguidades relatadas acima, ou seja, por quem fala, de onde fala e em relação ao que ou a quem fala. Um exemplo disso foi o episódio narrado nesse mesmo capítulo onde os alunos aprovaram a ação da professora de puxar o aluno pelo braço para fora da sala de aula mas não se ela fizesse isso com um deles.

Em muitas pesquisas sobre violência nas escolas o foco está em depredações das propriedades escolares, em brigas entre alunos ou ameaças destes aos professores. Muito já se falou sobre a presença de gangues na instituição (GUIMARÃES, 1996) ou de alunos envolvidos com o crime organizado. Afirma-se a reprodução no comportamento estudantil da violência presente nas ruas ou em suas famílias ou círculos de amizade. A partir disso usualmente relaciona-se a violência escolar ao fenômeno da violência em geral, o qual por sua vez é muitas vezes associado, na sociedade brasileira, ao tráfico de drogas. Como neste trabalho objetivou-se desde o início a não definição prévia de quais atos seriam considerados violentos ou não, foram relatados aqui aqueles casos aos quais os estudantes davam a importância de comentar e opinar. E isso levou à percepção de que os casos mencionados pelos alunos ocorriam tanto dentro da escola quanto em suas redondezas. E as emoções sobre esses acontecimentos que se davam fora da escola se mostraram essenciais para a realização do objetivo da pesquisa: compreender como ocorriam as experiências dos alunos com a violência escolar. Por mais que presenciassem ou participassem de brigas e agressões dentro da escola os alunos também eram incomodados com os signos e atos da violência fora dos muros da instituição. E essas experiências com situações exteriores compunha a vivência infantil da violência escolar na medida em que estando eles em aula ou na hora do recreio ou educação física eram interrompidos por uma queima de fogos e posterior recuo para dentro das salas ou pela ameaça de tiroteio que os poderia fazer temer a saída da escola. Essa violência exterior faz-se relevante à análise da violência escolar porque invade o ambiente da escola em um novo sentido que não é aquele da reprodução de comportamentos já destacados por várias pesquisas da área. Ela invade os pensamentos dos alunos, a realização de suas atividades, suas conversas e planos.

No primeiro capítulo deste trabalho, tratei do projeto de implantação dos CIEPs, seus objetivos e os métodos utilizados para alcançá-los. Demonstrei também como após os governos sucessivos aos que deram origem a essas escolas foram se descaracterizando e perdendo alguns de seus componentes básicos. O CIEP que observei mantinha basicamente o

horário integral e com isso o oferecimento de um número maior de refeições (café-da-manhã, almoço e jantar), além do funcionamento de um posto de saúde em seu prédio, como diferencial das escolas regulares da rede. O posto de saúde era voltado para a comunidade e mostrava-se sempre cheio, mas tinha saída própria para fora do terreno da escola e era separado desta por um portão, o que fazia com que seu funcionamento não interagisse com a rotina escolar. O estímulo artístico dos alunos ficava por conta das oficinas oferecidas pelo projeto Escolas do Amanhã que era direcionado a várias escolas municipais e não apenas aos CIEPs. Entretanto, como já mencionei, no CIEP observado essas oficinas reduziam-se às aulas de música. Também não havia no CIEP observado o banho diário e nem a presença do animador cultural ou qualquer atividade específica de relacionamento com a comunidade. As aulas ocorriam de maneira semelhante àquelas da escola regular, não existia a valorização de estudos dirigidos e nem uma organização coletiva da prática pedagógica que contasse com professores, agentes culturais e de saúde.

A partir dessas considerações pode-se questionar se ainda podemos considerar os CIEPs como um grupo de escolas diferenciadas. De acordo com Ana Maria Cavaliere:

Atualmente, a maior dificuldade que observamos nessas escolas para a organização da rotina das crianças em tempo integral é a carência de profissionais, praticamente reduzidos a um professor por turma e a poucos professores de educação física. Com isso, muitas escolas renderam-se a uma rotina pouco interessante, deixando a criança quase que o dia inteiro em sala de aula com o mesmo professor, à exceção de uma ou duas aulas semanais de educação física. (...) Não existem profissionais específicos para estudo dirigido, artes, teleducação enfim, para as atividades culturais em geral. Essas atividades, sem as quais a escola de tempo integral praticamente se inviabiliza. (CAVALIERI; COELHO, 2002, p. 102).

A comparação entre as duas escolas que observei pode revelar esses problemas ressaltados pela autora. Embora o estudo das emoções tenha sido realizado com base em discursos provenientes de alunos de ambas as instituições, a observação participante revelou algumas diferenças entre as experiências dos alunos com a violência que podem ser relacionadas à estrutura da escola. Os alunos do CIEP pareciam em tudo mais expansivos. Circulavam bem mais pela escola e pela própria sala do que os alunos da escola regular. E faziam muito isso. Durante a aula frequentemente levantavam de seus lugares, iam conversar com um colega que sentava longe, iam à mesa da professora, muito mais vezes do que os alunos da outra escola. Também falavam mais alto, gesticulavam mais quando discutiam ou

brigavam. No CIEP presenciei várias vezes brigas dentro da sala de aula, no horário de aula, brigas que se tornavam físicas com pontapés, tapas, socos. Na escola regular essas brigas também ocorriam mas restringiam-se ao horário do recreio, entrada, saída ou na prática de educação física. Entretanto, não é minha intenção classificar os alunos do CIEP como mais ou menos violentos do que os da escola regular. Esta pesquisa nunca se destinou a isso. Importa apenas notar um fator que parece determinante: em relação aos alunos da outra escola os estudantes do CIEP de horário integral tinham muito mais tempo e muito mais espaço. A declaração parece óbvia. Entretanto, ela destaca que as duas características mais marcantes do projeto dos CIEPs, ou seja, o horário integral e o prédio amplo e planejado, que são também as que mais perduraram ao longo dos anos, ainda exercem uma influência específica na educação escolar, que os diferencia do que acontece nas escolas regulares.

Parece que apesar de não divergir em nada das demais escolas da rede no que diz respeito ao conteúdo ensinado, aos métodos de ensino e às práticas em sala de aula em geral, o fato de manter o horário integral naquele espaço amplo, embora prejudicado pela impossibilidade de uso da quadra de esportes pelos possíveis tiroteios, ainda exercia algum tipo de influência nas experiências estudantis naquele lugar. Como mencionou Ana Maria Cavaliere, a falta de profissionais e de atividades diferenciadas para ocupar o horário duplicado faz com que as crianças disponham de um tempo livre muito maior. E esse tempo livre podia ser claramente observado na medida em que muitas vezes, após o término de alguma atividade, os alunos passavam muitos minutos sem qualquer exercício direcionado, conversando uns com os outros e esperando o horário do almoço, ou o horário da saída, ou mesmo esperando até que a professora demandasse alguma outra tarefa. Enquanto isso, na escola regular as atividades eram comprimidas em um tempo de aproximadamente quatro horas. Enquanto estivessem na sala de aula, os alunos dificilmente transitavam entre as mesas e ainda mais dificilmente pelo ambiente da escola. É verdade que a escola regular que observei era extremamente pequena. Já ressaltéi no primeiro capítulo como ela possuía poucas salas, um refeitório pequeno onde as turmas tinham que se revesar e um pátio que servia como quadra e estacionamento. Essa pequena estrutura criticada intensamente por professoras e diretoras quase que impossibilitava o trânsito de pessoas pela escola a não ser nos horários programados. A sala, igualmente apertada, fazia com que o trajeto até a mesa da professora fosse extremamente trabalhoso, pois implicava que alguns alunos movessem suas cadeiras para que outros pudessem passar e etc. Dessa maneira, na comparação, o prédio do

CIEP com seus corredores largos, salas grandes e arejadas e refeitório que comportava quase toda a escola parece ainda maior. De qualquer forma a diferença no comportamento dos alunos e até das próprias professoras e funcionários era visível.

Maria Amélia Reis (2002) ao falar sobre o desenvolvimento da sexualidade entre alunos de CIEPs, indica o quanto o horário integral potencializa o processo de ensino/aprendizagem de maneira generalizada e não somente em relação aos conteúdos ministrados pelas professoras. Com mais tempo e mais espaço potencializam-se as relações desenvolvidas dentro da escola, especialmente em seu aspecto físico, possibilitando contatos e interações com maior possibilidade de expansão. Por isso brigas que poderiam restringir-se a agressões verbais em outro lugar tem a oportunidade de ganhar o chão, a parede, o corredor. Por outro lado, os alunos têm mais oportunidade de interagir uns com os outros, de desenvolver brincadeiras entre si sem a interferência da professora (o que observei várias vezes), de realizar atividades artísticas espontâneas e etc. A influência do tempo e do espaço no processo educacional como um todo, torna-se aqui explícita e intensa. Ela parece se exercer tanto de maneira considerada positiva pelos profissionais da educação como ao favorecer o desenvolvimento da criatividade dos alunos, de suas habilidades motoras e autonomia educativa quanto de modo considerado negativo, como quando aparenta maximizar as agressões verbais e físicas. Uma das críticas feitas aos CIEPs desde sua implantação dizia respeito a seus alunos serem considerados pequenos criminosos ou criminosos em potencial. Segundo uma diretora de CIEP na cidade do Rio de Janeiro:

Circulava nos meios escolares a idéia de que os “escolões” eram grandes reformatórios dedicados aos pequenos bandidos, a aqueles sem chance “de dar certo na vida”. Assim, poucos viam a inovação daquela proposta pedagógica que surgia e a compreendiam como uma iniciativa paternalista/populista, na qual desperdiçava-se dinheiro público construindo grandes e dispendiosas escolas que serviriam apenas para “alimentar e produzir bandidos” (MACHADO, 2002 in CAVALIERE; COELHO, 2002).

Embora essas críticas contenham um aspecto de relacionar pobreza e violência, já que essas escolas eram destinadas a suprir uma carência das classes mais necessitadas, e por isso tornaram-se amplamente estigmatizadas em alguns discursos como “escolas de pobres”, pode-se tentar compreender a associação dos CIEPs com a “produção” de bandidos também na perspectiva apresentada acima da maximização das agressões. Pelo menos no que diz respeito à continuidade dessa associação nos anos seguintes à fundação dessas escolas, onde os

profissionais e as atividades foram se tornando mais escassos e o tempo e espaço livres dos alunos do CIEP foram se tornando maiores.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M, Entrevista à revista Dialogia, **Dialogia**, v. 5, São Paulo, 2006, p.15-22.

_____; RUA, M. G. **Violência nas Escolas**. Brasília: Unesco, 2001.

ARAÚJO, M. C. A. **Territorialidade, juventudes e suas interfaces com o poder público local**. Tese de doutorado, USP- Faculdade de Educação, 2007.

BOMENY, H. Salvar pela escola: programa especial de educação. In: FERREIRA, M (org). **A Força do povo: Brizola e o Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2008, p.95-127.

_____; COELHO, M. C.; SENTO-SÉ, J. T.; **Violência nas escolas públicas do Rio de Janeiro: notas exploratórias sobre a autoridade docente e as percepções da violência**. **Revista Desigualdade e Diversidade**, Rio de Janeiro, n. 4, 2009.

BRANDÃO, Z. A Formação dos Professores e a Questão da Educação das Crianças das Camadas Populares. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação CarlosChagas), Rio de Janeiro, v. 40, 1982b, p. 54-57.

CALDEIRA, T. **Cidade de Muros: Crime, Segregação e Cidadania em São Paulo**. São Paulo: Editora 34/Edusp, 2000.

CAVALIERE, A . Escolas de tempo integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A ; COELHO, L. (org). **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; COELHO, L. M. Para onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, 2003, p. 147-174.

COELHO, M. C. Emoção, Gênero e Violência: experiências e relatos de vitimização. **Revista Brasileira de sociologia da emoção**, v.5, n. 13, abril de 2006.

_____. Lágrimas com Farinha: percepções femininas da violência em Belém do Pará. In: SENTO-SÉ, J.(org) **Segurança Pública – outros olhares, novas possibilidades**. Brasília: SPM, 2009^a, p. 119-135.

_____. **Gênero e Vitimização: percepções sobre a violência urbana no Rio de Janeiro**. Trabalho apresentado na VII Reunião de Antropologia do Mercosul (RAM), Buenos Aires, setembro de 2009b.

_____; REZENDE, C.B. **Antropologia das emoções**. Rio de Janeiro: FGV editora, 2010.

_____; SANTOS, R. B. Emoção e Experiências de Vitimização: notas sobre a micropolítica das emoções. In: **VII Reunião de Antropologia do Mercosul**, Porto Alegre, 2007.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

COIMBRA, C. **Operação Rio: o mito das classes perigosas**. Um estudo sobre a violência urbana, a mídia impressa e os discursos de segurança pública. Niterói: Intertexto /Oficina do autor, 2001.

COLLARES, C.; MOYSÉS, M. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez. Campinas: Unicamp – Faculdade de Educação – Faculdades de Ciências Médicas, 1996.

COSTA, E. **Amor bandido: as teias afetivas que envolvem a mulher no tráfico de drogas**. Maceió: Editora da Universidade Federal do Alagoas, 2008.

DELLASOPPA, E; BERCOVICH, A; ARRIAGA, E. Violência, direitos civis e demografia no Brasil na década de 80: o caso da área metropolitana do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.14, n39, fevereiro/1999.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Vol. 2: formação do estado e civilização. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1993.

_____; SCOTSON, J.: **Os estabelecidos e os Outsiders**. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

EUGÊNIO, F. De como olhar onde não se vê: ser antropóloga e ser tia em uma escola especializada para crianças cegas. In: VELHO, G; KUSHNIR, K. **Pesquisas Urbanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003, p.208-220.

FERNANDES, R.B. **Um CIEP que deu certo**. Uma análise sociológica de um improvável sucesso educativo. Rio de Janeiro: 2008.

FOUCAULT, M. **The Archaeology of knowledge**. New York: Pantheon Books, 1972.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4.^a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

Instituto de Segurança Pública [site na internet]. Disponível em <<http://www.isp.rj.gov.br>> Acesso em: julho de 2009.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [site na internet]. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/prova_brasil/> Acesso em: janeiro de 2010.

KATZ, J., **Seductions of Crime**. New York: Basic Books, 1988

LUTZ, C. **Unnatural Emotions: everyday sentiments on a Micronesian atoll and their challenge to Western theory**. Chicago: University of Chicago Press, 1988.

_____; ABU-LUGHOD, L. **Language and the politics of emotion**. Studies in Emotion and Social Interaction. New York: Cambridge University Press, 1990.

_____; WHITE, G. **The Anthropology of Emotions**. Annual Review of Anthropology, v. 15, outubro de 1986, p. 405-436.

MACHADO, F. Escola de horário integral: dia a dia concretizando utopias. CAVALIERE, A.; COELHO, L. (org) In: **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. MIGNOT, A. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987), **Estudos Avançados**, 15(42), 2001.

MINAYO, M. C. (org). **Fala, galera**. Juventude, violência e cidadania no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

PAIVA, A.; BURGOS, M. **A Escola e a favela**. Rio de Janeiro: Editora Puc-Rio, 2009.

PENHA, A.C.; FIGUEIREDO, M. O Impacto do tráfico de drogas na rotina escolar. In: PAIVA, A.; BURGOS, M. **A Escola e a favela**. Rio de Janeiro: Editora Puc-Rio, 2009.

PIRES, F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica, **Revista de Antropologia**, São Paulo, v.50, n.1, 2007, p. 225-270.

Prefeitura do Rio de Janeiro [site na internet]. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>>. Acesso em: janeiro de 2010.

Presidência da República [site na internet]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm> Acesso em: janeiro de 2010.

RIBEIRO, B. **O Livro dos CIEPS**. Rio de Janeiro: Bloch Editores S.A, 1986.

ROSALDO, M. Toward an Anthropology of Self and Feeling. In: SWEDER, R.; LE VINE, R. (Org.). **Culture Theory**. Essays on Mind, Self and Emotion. Cambridge University Press, 1984.

SEBASTIÃO, J. Violência na escola: uma questão sociológica, **Interacções**, Santarém, ESE-IPS, nº 13, 2009, pp. 35-62.

SILVA, H. e MILITO, C. **Vozes do Meio-fio**, Rio de Janeiro: Relume-Dumará. 1995.

VELHO, G. 1996. Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica. In: VELHO, G. e ALVITO, M. (Orgs.) **Cidadania e Violência**. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ/FGV, 1996.

ZALUAR, A. **Condomínio do diabo**. Rio de Janeiro: Revan, 1994.

_____; LEAL, M. C. Violência Intra e Extramuros, **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.16, n.45, 2001.