

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE**

ANTÔNIO JOSÉ TAVARES LIMA

**UM ESTUDO ETNOGRÁFICO SOBRE A VIOLÊNCIA EM UMA
ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR**

SALVADOR

2011

ANTÔNIO JOSÉ TAVARES LIMA

**UM ESTUDO ETNOGRÁFICO SOBRE A VIOLÊNCIA EM UMA
ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação da Prof. Dra. Sueli R. Mota Souza

SALVADOR

2011

FICHA CATALOGRÁFICA : Sistema de Bibliotecas da UNEB

Lima, Antônio José Tavares

Um estudo etnográfico sobre a violência em uma escola da rede municipal de Salvador / Antônio José Tavares Lima . – Salvador, 2011.

110f.

Orientadora: Profª. Drª. Sueli Ribeiro Mota Souza.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus I. 2011.

Contém referências.

1. Violência escolar. 2. Escolas municipais - Salvador(BA) - Aspectos sociais. 3. Escolas públicas - Aspectos sociais. I. Souza, Sueli Ribeiro Mota. II. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas.

CDD: 371.58

ANTÔNIO JOSÉ TAVARES LIMA

**Um estudo etnográfico sobre a violência em uma escola da rede
municipal de Salvador**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação da Prof. Dra. Sueli R. Mota Souza

Banca Examinadora:

Profª. Dra. Sueli Ribeiro Mota Souza (Orientadora)
Universidade do Estado da Bahia

Profª. Dra. Dra. Livia Alessandra Fialho da Costa
Universidade do Estado da Bahia

Profª. Dra. Maria Salete de Souza Nery
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

SALVADOR
2011

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar aos meus pais Antônio Contreiras Lima e Letícia Tavares Lima, pela presença de vocês na minha vida, fonte de inspiração e força para minhas andanças dentro e fora da academia.

A Elaine Almeida, pelo seu incansável incentivo, pelas longas noites e dias, desde o início, quando as idéias não passavam de rascunhos, por todas as formatações, dicas e revisões, imprescindíveis para a realização deste projeto.

A Dra. Sueli Mota, minha orientadora, com respeito e admiração, por ter acolhido minhas idéias e acreditado nesta jornada acadêmica, também pelas suas observações e precisas correções.

A Dra. Teresa Cristina Oliveira, por todas as considerações, articulações, sugestões de leitura e pelas nossas ricas e divertidas conspirações etnográficas e hermenêuticas, fundamentais para o direcionamento deste trabalho.

Ao grande mestre Gino Taparelli, pela irreparável orientação bibliográfica e pelas sábias palavras, decisivas no tratamento teórico do tema pesquisado.

Ao Dr. Marcos Luciano Messeder, pelas portas que me abriu na iniciação à pesquisa etnográfica.

Ao professor Horácio Garcia grande amigo e colega, pelas nossas inspiradoras conversas historiográficas e filosóficas.

Ao pessoal da Escola Aquário, alunos, gestores, professores e funcionários pela grande colaboração durante toda a jornada.

Aos demais colegas e professores da UNEB que, de alguma forma, me inspiraram na realização deste projeto.

Também aos meus filhos, Gabriel, Juliana e Eduarda, por tudo que aprendi com vocês, pela nossa amizade e carinho, sempre vitais na minha vida.

TRADUZIR-SE

Uma parte de mim
é todo mundo:
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.

Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.

Uma parte de mim
pesa, pondera:
outra parte
delira.

Uma parte de mim
é permanente:
outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.

Traduzir-se uma parte
na outra parte
- que é uma questão
de vida ou morte -
será arte?

Ferreira Gullar

RESUMO

O objetivo principal deste trabalho foi pesquisar os sentidos que a violência assume no cotidiano de uma escola do ensino público de Salvador. Fatores sócio culturais e institucionais foram analisados, tendo em vista problematizar como se articulam na produção local do fenômeno. A metodologia adotada foi o estudo de caso do tipo etnográfico, seguindo um viés que ultrapassa as fronteiras de uma abordagem meramente empírica e mantendo um constante diálogo com a teoria. A análise dos dados revelou que, embora a violência constitua um traço estrutural da sociedade brasileira, a dinâmica local da escola pesquisada produz um contexto bastante favorável para a fragilização dos seus mecanismos mediadores. Contribui, assim, de forma decisiva para as violências se tornarem possibilidades dominantes entre os alunos na solução dos conflitos, bem como na construção de espaços identitários e de vivências lúdicas.

PALAVRAS CHAVE: violência, sociedade, escola e cultura.

ABSTRACT

The main objective of this work was to search the directions that the violence assumes in the daily routine of a school of public education in Salvador. Social, cultural and institutional factors were analyzed, aiming at problematizing how to articulate in the local production of the phenomenon. The adopted methodology was the study case of the ethnographic type, following a bias that surpasses the borders of a mere empirical approach and keeping a constant dialogue with the theory. The analysis of the data revealed that the local dynamics of the searched school produces a sufficiently favorable context for the weakening of its mediating mechanisms, even though the violence constitutes a structural feature of the Brazilian society. Therefore, it contributes decisively for the different types of violence to become dominant possibilities among the pupils in the solution of the conflicts, as well as in the construction of identity spaces and playful experiences.

KEY WORDS: violence, society, school and culture.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1 VIOLÊNCIA E SOCIEDADE	13
1.1 O PROCESSO DE PACIFICAÇÃO DOS COSTUMES	13
1.2 DESIGUALDADE, INDIVIDUALISMO E VIOLÊNCIA	15
1.3 VIOLÊNCIA E CONTEXTO ESCOLAR	22
1.4 A DINÂMICA DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA	24
1.5 O DEBATE NO BRASIL.....	27
2 TRILHAS E RIBANCEIRAS DA JORNADA	33
2.1 METODOLOGIA.....	33
2.2 ACHANDO UMA ESCOLA PARA PESQUISAR	37
2.3 A ESCOLA AQUÁRIO.....	39
2.4 PERCURSO METODOLÓGICO	42
3 A VIOLÊNCIA INSTITUCIONAL	45
3.1 ESCOLA E PODER DISCIPLINAR	45
3.2 A NARRATIVA DOS PROFESSORES	48
3.3 A DINÂMICA DAS SALAS DE AULA	57
4 ENTRE PÁTIOS, MUROS E CORREDORES	65
4.1 CULTURA ESCOLAR E VIOLÊNCIA	65
4.2 A PRESENÇA DO CRIME NA ESCOLA	78
5 CONTROLE SOCIAL E EDUCAÇÃO	87
5.1 A LEGITIMIDADE DO PODER LOCAL	87
5.2 CONCILIAÇÃO DE CONFLITOS E CONTEXTO ESCOLAR	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111

INTRODUÇÃO

Meu envolvimento com o tema violência na escola, decerto, não se iniciou com esta dissertação de mestrado. Imbrica-se nos trânsitos pelas escolas que frequentei como profissional e como discente, tendo uma marcação temporal em 1971, quando vim estudar em Salvador. Nesta época eu morava no sul da Bahia, em uma realidade sem muros, onde o espaço era sempre um convite para atravessar horizontes e o tempo parecia ser elástico. De repente, o meu mundo se transformou. O colégio que eu havia sido matriculado tinha sido planejado, nos mínimos detalhes, para exercer controle sobre os alunos. Não existiam tréguas, tudo que se fazia tinha hora, local e forma certa para acontecer. O colégio era uma verdadeira máquina feita para ensinar, vigiar e punir.

Permaneci nesta escola até a sétima série, quando já havia perdido certos medos e consegui ser transferido. As outras violências, que outras escolas tentaram imprimir na minha vida, não encontraram mais um menino assustado. Aprendi a me defender e também a subverter ordens.

Ainda estudante de psicologia, resolvi atuar na área educacional, acho que, em grande medida, para entender a complexidade da violência na malha do cotidiano escolar. Também, alimentei o desejo político de colaborar para diminuir este problema social. Essa percepção foi importante para orientar a minha primeira atuação como profissional em 1998, quando fui trabalhar como psicólogo em uma ONG cujo lócus de ação é a cidade de Salvador. A instituição anunciava uma proposta pedagógica que reunia uma interface entre Freud e Piaget, preparada especialmente para temperar o imaginário de crianças com pouco histórico de envolvimento escolar.

Na prática, contudo, este projeto não se diferenciava muito dos modelos disciplinares encontrados em qualquer escola. A dinâmica de funcionamento era decidida pela instituição, sem participação dos educandos. Os rituais cotidianos eram orientados pelo controle do espaço e do tempo através de rotinas repetitivas e monótonas e as punições amplamente utilizadas. Este contexto produzia uma grande tensão nas relações interpessoais, com frequentes conflitos violentos.

Os meninos e meninas da instituição eram oriundos de contextos que envolviam experiências de morar ou trabalhar na rua, de convívios estreitos e intensos com violências de vários tipos. Para eles era muito fácil usá-las. A figura do educador, que deveria ser um importante ator/mediador para encorajar vínculos e negociações

necessárias que possibilitassem um convívio rico em experiências individuais e coletivas, terminava virando uma espécie de fiscal da ordem. Esta ótica que regulava a dinâmica do lugar gerava conflitos diários, instituindo relações rígidas que, por sua vez, geravam rivalidade entre aqueles que deveriam ser parceiros.

Outras itinerâncias pela rede pública de ensino me permitiram conhecer mais de perto esta problemática. A primeira foi o período em que atuei como psicólogo na Rede de Ensino de uma cidade localizada na Região Metropolitana de Salvador, entre os anos de 2001-2004. Esta cidade fica numa área industrial e possui um PIB expressivo, contudo é marcada por assimetrias sociais, com altos índices de criminalidade e violências. A sua rede de ensino possui uma malha problemática, com deficiências diversas, desde prédios inadequados, falta de material didático, baixos salários, entre outros aspectos. Este cenário recebe diariamente cerca de 20 mil alunos, oriundos de diferentes contextos, mas principalmente de áreas abandonadas pelos poderes públicos, onde impera a miséria e a criminalidade.

O meu trabalho nas unidades de ensino se direcionou para o cotidiano das redes de relações tecidas, exigindo um trânsito que lembrou o trabalho etnográfico. Precisei me inserir nas unidades (foram escolhidas as três mais problemáticas) e participar das rotinas diárias. Particpei de partidas de futebol, jogos de dominó, de dama, rodas de conversas, festinhas, reuniões com professores, com pais, salas de aula, dentre outros. O ambiente era muito tensivo, com agressões e depredações constantes, sendo que as estratégias utilizadas não pareciam surtir os efeitos esperados. Aos poucos fui sendo aceito pelos estudantes e pude compreender mais os seus códigos.

Em primeiro lugar, ficou claro que as ofertas das escolas, no geral, não os interessavam e as regras de convívio eram percebidas como injustas. Em segundo lugar, os alunos não tinham qualquer participação nos espaços decisórios da instituição, tinham que aceitar passivamente o que lhes era imposto. Por fim, os professores não investiam nos vínculos com os alunos, sendo que suas interações ficavam limitadas ao contexto das salas de aula.

Os estudantes terminavam criando culturas próprias, pouco conectadas ao que diziam ou faziam os educadores. As redes de significações que constituíam essa cultura eram tecidas por múltiplas referências, sendo a violência física um dos componentes mais significativos. Usar formas de violência, inclusive em situações banais, que não envolviam qualquer tipo de conflito, era um recurso cotidiano, que parecia alimentar processos simbólicos mais complexos de construções identitárias. Por outro lado, a

principal estratégia utilizada pelas escolas para enfrentar este problema era a via punitiva, através de suspensões e transferências. O que além de não diminuir os episódios considerados violentos, parecia incitá-los.

Outra itinerância marcante aconteceu em uma cidade localizada fora da Grande Salvador. Esta cidade possui características bem distintas da primeira. Localiza-se no semi-árido baiano, possui cerca de 12.000 habitantes, sendo que 7.000 destes moram em área rural e vivem da criação de animais e agricultura de subsistência. Por outro lado, a prefeitura local havia desenvolvido um programa de governo envolvendo múltiplas parcerias ao longo de duas gestões, possibilitando dar sustentabilidade às atividades desenvolvidas pela comunidade local. Durante todo o tempo que passei por lá não percebi a presença de moradores de rua nem de pedintes. A cidade é bem cuidada, sem bolsões de miséria e os índices de violência e criminalidade são baixos.

O fato desta cidade ser menos marcada pela exclusão social, a violência física era menos disseminada tanto na sociedade com nas escolas. Existia uma característica, contudo, que lembrava muito o contexto anterior. O desinteresse generalizado dos alunos pelos conteúdos ensinados nas salas de aula e a incapacidade dos educadores em considerarem o ponto de vista dos alunos, no que tange a questões tanto institucionais como pedagógicas.

O meu trabalho nas unidades de ensino foi muito voltado exatamente para tentar sensibilizar os educadores no que tange a importância de conhecer seus alunos e aprender a dialogar com eles. Alguns professores e gestores conseguiam perceber esta problemática, mas raros a incorporavam nas suas práticas docentes. Parecia existir um componente cultural muito forte, que dificultava este tipo de diálogo.

Além destas cidades andei por várias outras, dentro e fora da Região Metropolitana de Salvador, que apresentam contextos de exclusão social elevado, com altos níveis de violência, dentro e fora da escola. Tudo indicava que as violências nas escolas se relacionam, em grande medida, com a dinâmica violenta das sociedades onde vivem estas crianças e adolescentes. No entanto, o ambiente escolar não parecia favorecer o fortalecimento de uma cultura da mediação e do diálogo. Pelo contrário, seus modelos de intervenção e suas propostas pedagógicas pareciam favorecer a proliferação das violências no seu interior.

Dentro desta perspectiva, a instituição escolar não é compreendida como mero produto do meio social do qual é parte. Enquanto espaço sócio cultural se constitui a partir de um determinado contexto, contudo possui dinâmica própria, estabelecida a

partir das redes de relações tecidas no seu cotidiano. As violências que se proliferam no seu interior, portanto, são entendidas como um fenômeno híbrido, ao mesmo tempo produto do contexto social maior, porém sempre impregnadas de sentidos que são locais.

O objetivo principal deste trabalho foi pesquisar esta dimensão local dos sentidos que a violência assume no cotidiano de uma escola da rede pública de Salvador. Foram analisados fatores sócio culturais e institucionais, tendo em vista problematizar como estes se entrelaçam na produção local do fenômeno. A metodologia adotada foi o estudo de caso do tipo etnográfico, posto que privilegia o cotidiano institucional e as redes de significações estabelecidas (BOGDAN & BIKLEN, 1994). A abordagem desenvolvida seguiu um viés crítico, ultrapassando as fronteiras de uma etnografia meramente empírica e mantendo um constante diálogo com a teoria.

A dissertação subdivide-se em introdução, cinco capítulos e conclusão. No primeiro capítulo é realizada uma discussão teórica sobre os sentidos da palavra violência, suas conexões com os contextos estruturais da sociedade e conexões com a dinâmica da escola. O capítulo segundo aborda as questões metodológicas, o percurso trilhado para a realização da pesquisa e caracteriza a escola onde foi realizada esta etnografia.

No terceiro capítulo a violência é analisada sob uma perspectiva institucional, através da organização espaço temporal da escola, das práticas e narrativas dos gestores e professores. Subdivide-se em três partes: na primeira acontece uma reflexão teórica sobre o conceito de disciplina, delineando o processo de inserção na instituição, as alianças e negociações que foram necessárias para dar sustentabilidade à pesquisa; no segundo são interpretadas as narrativas dos professores, suas concepções sobre os significados e as causas da violência; na terceira parte, foram analisados os modelos pedagógicos, as relações entre professores e alunos, seus conflitos e estratégias de mediação no interior das salas de aula.

No quarto capítulo é analisada a vivência da violência entre os alunos. Subdivide-se em duas partes: na primeira a é desenvolvida uma reflexão sobre o conceito de cultura escolar e os sentidos da violência sob o ponto de vista dos alunos; na segunda é problematizada a presença de alunos envolvidos com o crime no interior da escola e as suas conexões com a dinâmica local; o quinto capítulo subdivide-se em duas partes: na primeira é discutida a questão da legitimidade do poder local e os mecanismos mediadores sociais; no segundo avalia-se a prática da conciliação de

conflitos a partir de uma reflexão teórica, como também a partir de algumas experiências realizadas no interior da escola.

A análise dos dados revelou que, embora a violência constitua um traço estrutural da sociedade brasileira, a dinâmica local da escola pesquisada produz um contexto bastante favorável para a fragilização dos seus mecanismos mediadores. Contribui, assim, de forma decisiva para as violências se tornarem possibilidades dominantes entre os alunos na solução dos conflitos, bem como na construção de espaços identitários e de vivências lúdicas.

1 VIOLÊNCIA E SOCIEDADE

1.2 O PROCESSO DE PACIFICAÇÃO DOS COSTUMES

As formas de atribuir sentido ao que se convencionou chamar de violência variam no tempo e no espaço, de cultura para cultura, o que se mantém constante é alguma de suas modulações. Mudam os atores e os contextos, porém a vida social, em todas as formas conhecidas, ainda não se revelou imune ao fenômeno (VELHO, 2004). Dissertar sobre violência, portanto, exige esclarecimentos conceituais, que possibilitem balizar determinadas fronteiras para pensar o tema.

A palavra violência tem sua origem no latim, *violentia*, que reporta a *vis*, que significa força física, vigor. Para Zaluar (1999), esta força torna-se violência quando ultrapassa determinados limites, ou perturba acordos tácitos e regras que ordenam relações. A percepção do limite e da perturbação (e do sofrimento causado), que vai caracterizar um ato como violento ou não, sempre varia de acordo com o contexto histórico e cultural. Isto dificulta elaborar uma definição fechada do fenômeno, sempre contingente e relativo. A autora conclui, em consonância com diferentes pesquisadores citados neste estudo (ADORNO, 2002; DA MATA, 1981; VELHO 2004; KANT DE LIMA, 1999) que a violência constitui um tipo de relação social marcada pela negação do outro devido ao “[...] pouco espaço existente para o aparecimento do sujeito da argumentação, da negociação ou da demanda, enclausurado que fica na exibição da força física pelo seu oponente ou esmagado pela arbitrariedade dos poderosos que se negam ao diálogo” (ZALUAR, 1999, p. 8).

Importante lembrar que a própria concepção de outro situa a diferença como fundamento da vida social, posto que esta se efetiva através da dinâmica das relações estabelecidas. Segundo Velho (2000, p. 11) “[...] a diferença é, simultaneamente, a base da vida social e fonte permanente de tensão e conflito”. Desta forma, o autor afirma que a vida em sociedade não se constitui a partir de processos homogêneos, mas marcada pelo dissenso, sendo que os conflitos podem assumir a dimensão de negociação como também de manifestações violentas.

A violência, portanto, se estabelece tanto no nível físico como no nível simbólico, podendo ser considerada crime ou não a depender de quem a pratique e do tamanho dos danos causados. Encontra-se presente nos conflitos entre os indivíduos, como na própria cultura, através dos seus valores e modelos. Com o aumento da

criminalidade em todo mundo ocidental, a partir da década de 80 do século passado, o tema violência ganha grande visibilidade, produzindo forte sensação de medo e insegurança entre as pessoas (ADORNO, 2002). Contudo, a pacificação dos costumes e a tentativa de impedir os indivíduos de usarem a força física entre si, não constitui um fenômeno recente. Remonta ao surgimento do Estado moderno, no contexto de transição do feudalismo para o capitalismo, ocorrido na Europa ocidental entre os séculos XV e XVIII (WEBER, 1991).

Elias (1993) lembra que em uma sociedade onde não existe um monopólio central forte e estável (Estado), existe maior espaço para manifestação livre das emoções e grau mais alto de ameaças físicas. Segundo o autor, o controle da violência física se torna um imperativo na medida em que a sociedade fica especializada, com maior divisão do trabalho, quando os níveis de interdependência entre os indivíduos aumentam. Nestes contextos se torna uma ameaça social o indivíduo que expressa livremente seus impulsos e emoções.

Na Grécia antiga, por exemplo, com a fragmentação do poder entre as cidades estado não havia maiores esforços no sentido de conter a violência. Os próprios cidadãos eram responsáveis pela sua segurança, ou seja, não existia um Estado forte que assegurasse um padrão de controle. Isso se refletia na prática dos esportes de combate, ainda que na sua forma rudimentar, em que as regras eram flexíveis e incontroladas. O público gostava das situações que estimulavam a alegria e a liberdade de competir para vencer o adversário, destruindo-o fisicamente e o prazer de infligir dor física e moral ao vencido, que não raro, morria em combate (ELIAS & DUNNING, 1985).

No contexto medieval a vida de um proprietário guerreiro, assim como de todos que viviam em um mundo controlado por uma classe dominante composta de guerreiros, era contínua e diretamente ameaçada por atos de violência física. Era possível ao guerreiro grande liberdade para vivenciar seus sentimentos de paixões. A satisfação sem limites do prazer à custa das mulheres que desejasse, ou ao ódio na destruição ou tortura de todos os que lhes fossem hostis. Contudo, esta possibilidade, por outro lado, ameaçava o guerreiro, em caso de derrota, com o mesmo grau de exposição à violência e as paixões dos demais (ELIAS, 1993).

Com o surgimento do Estado Moderno, esta ameaça que os indivíduos representavam uns para os outros, ganha outra dimensão. O Estado se torna o detentor do monopólio do uso legítimo da força física, dentro de determinado território, sendo que o seu uso privado passa a ser combatido. Contudo, este processo não se revelou

condição suficiente para determinar a pacificação dos costumes e hábitos enraizados na sociedade. Isto explica porque foi necessário a criação de um direito positivo, fruto da vontade racional dos homens, voltado para restringir e regular o uso dessa força e para mediar os conflitos dos indivíduos entre si (WEBER, 1991). Portanto, a eficácia desta pacificação relacionou-se com duas questões: primeiro com o que Elias (1993) denominou de processo civilizador, que implica no autocontrole da agressividade e das paixões, ou seja, na obediência voluntária às normas de convivência; e segundo, se relacionou com o poder de coerção do Estado.

No caso do Brasil, em função de diferentes fatores que serão analisados na próxima seção, o Estado nunca consolidou o monopólio sobre a violência física e nunca conseguiu estatuir leis confiáveis, que mediassem às relações entre os indivíduos. O resultado foi que, em lugar de uma reversão das relações agressivas, o que existiu, ao longo de toda sua história, foi à persistência de valores que cultuam a força como alternativa amplamente utilizada entre a população para solucionar conflitos (ADORNO, 2002; DA MATA, 2000; KANT DE LIMA, 1999; MACHADO & NORONHA, 2008; VELHO 2002; ZALUAR, 2001).

1.2. DESIGUALDADE, INDIVIDUALISMO E VIOLÊNCIA

Em todas as sociedades existem, em algum nível, processos de dominação que se estabelecem de diferentes formas, envolvendo diferentes dispositivos de coerção, que implicam em diferentes formas de utilização da força (Weber, 1991). Na história do Brasil, a presença de violências constitui uma constante que se inicia com a lógica dos modelos de colonização europeia do século XVI, envolvendo extermínio e escravização de grupos étnicos, atravessando toda fase colonial, imperial, república velha, novo estado, regime militar e nova república, até os dias atuais. Assim como em outros contextos culturais, as violências foram amplamente utilizadas pelo Estado para impor a ordem e solucionar conflitos (ZALUAR, 1999).

Nos cenários atuais o crescimento da violência, em suas múltiplas modalidades - crime comum, crime organizado, violência doméstica, violação de direitos humanos - constitui uma das maiores problemáticas da sociedade brasileira. Este quadro, contudo, não pode ser compreendido sem considerar alguns aspectos históricos e culturais, particularmente no que tange aos poderes instituídos e sua legitimidade diante da sociedade.

Na formação social brasileira, o Estado se constituiu subordinado a interesses particularistas através de focos de poder local e não a partir de um pacto social baseado em regras formalmente definidas e aceitas. Sua estrutura permaneceu vincada em relações tradicionais, onde a ordem estatuída se confunde com o poder pessoal. Segundo Sérgio Buarque de Holanda (1993), inexistiria uma transição completa de um modelo de relação social familiar para um modelo de relação abstrato, racional. Do modelo tradicional, pode-se ler em Max Weber (1991), para o racional-legal. A coisa pública é, neste modelo, percebida como privada, pois não há uma instância universal legitimada na origem do sistema político e administrativo - o que existe são sempre núcleos locais de poder patrimonialista no sentido elaborado por Faoro (1989).

Sobre a sociedade, acima das classes, o aparelhamento político (...) impera, rege e governa, em nome próprio num círculo impermeável de comando. Esta camada muda e se renova, mas não representa a nação, senão que, forçada pela lei do tempo, substitui moços por velhos, aptos por inaptos, num processo que cunha e nobilita os recém-vindos, imprimindo-lhes os seus valores (p. 80).

Desenvolve-se, assim, uma elite parasitária do poder que manteria o modelo de gestão tradicional e patrimonial, decorrente do latifúndio patriarcal. Este modelo sobrevive em diversas roupagens até a atualidade. O sistema jurídico-político brasileiro foi constituído a partir dos interesses desta elite detentora do poder político e econômico e não de uma origem “popular” ou “democrática. Os modelos jurídicos de controle social, portanto, não se desenvolvem enquanto reflexo do estilo de vida e dos costumes locais, mas como dispositivos a serviço da manutenção dos privilégios de determinados grupos. Isto explica, em parte, a falta de legitimidade dos valores legais, que tendem a ser vistos como “constrangimentos externos ao comportamento dos indivíduos” (KANT DE LIMA, 1999, p. 25).

Um exemplo desta lógica é a frase: "aos amigos se faz justiça, aos inimigos se aplica a lei". Aparentemente paradoxal esta frase evidencia que a dureza da lei só vale para os inimigos, para as famílias e facções rivais, e, sobretudo para os pobres, considerados sem família. Logo, não era para ser cumprida por todos, que, obviamente, não são iguais. Isto explica o poder de elasticidade e adaptação das leis. A justiça é benevolente, “ela não é cega, sabe com quem está falando, mesmo vendada enxerga muito bem quem são os *amigos* do poder, quem são os outros, inclusive a massa de

anônimos” (VIEIRA & REGO, 2009, p. 9). Muito mais uma estrutura de manutenção de poder do que de justiça

Em relação a esta problemática da duplicidade do poder instituído no Brasil, Da Matta (1981) desenvolveu a tese de que haveria um dilema brasileiro numa trágica oscilação “entre um esqueleto nacional feito de leis universais cujo sujeito era o indivíduo e situações onde cada qual se salvava e se despachava como podia, utilizando para isso o seu sistema de relações pessoais”. De um lado haveria as leis que deveriam valer para todos e, de outro, determinados tipos de relações que só podem funcionar para quem as tem.

O produto é gerar um sistema social dividido entre duas unidades sociais básicas: o indivíduo (o sujeito das leis universais que modernizam a sociedade) e a pessoa (o sujeito das relações sociais, que conduz ao pólo tradicional do sistema). O indivíduo se definiria pela oposição com o seu contrário: a pessoa. Esta se definiria como um ser basicamente relacional, vincado a um sistema social onde as relações de compadrio, de família, de amizade e de troca de interesses e favores constituem um elemento fundamental. Isto explica a lógica do “jeitinho” do “você sabe com quem está falando” e da “carteirada”, exatamente como formulações que assinalariam esta passagem da condição de indivíduo para a de pessoa, que devido ao seu lugar na rede de relações se inscreve de forma diferenciada (privilegiada) na sua relação com a lei.

Segundo o autor, existe uma intrínseca relação entre proliferação de violências e a falta de reconhecimento da lei estatuída como o instrumento de escolha na aplicação da justiça. Sua proliferação evidencia que as leis não têm poder normativo, nem os meios legais de coerção. Indivíduos e grupos passam a arbitrar o que é justo ou injusto, segundo decisões próprias, dissociadas de princípios válidos para todos. “Assim, se quero, tomo; se desejo estupro; se não possuo, roubo; se odeio assassino; se sou contrariado, espanco” (DA MATTA, 1982, p.26). Não existem intermediários, nem mediações da lei, dos costumes ou da moralidade, mas a invasão dos espaços e o encontro cara a cara, no qual a força física cria uma inusitada igualdade.

Machado & Noronha (2008, p.128) acreditam que a proliferação do uso de violências se relacionam “[...] com a fragilidade das concepções e práticas de negociação de conflitos, em nível dos direitos costumeiros e formalizados. Expressando uma separação entre sociedade e poder político estatal”. A fragilidade dos mecanismos de regulação de conflitos atravessa toda história do Brasil e seria causa e, ao mesmo tempo, consequência, de um tipo de sociabilidade fundada em soluções do tipo pessoal.

Segundo os autores, esta fragilidade das instituições mediadoras assume conotações mais dramáticas entre os seguimentos “populares com menos acesso às agências estatais, relações contratuais e outras instancias, que assegurem o reconhecimento, favorecem a aprendizagem dos direitos (e deveres) e o exercício da reclamação” (MACHADO & NORONHA, 2008, p.129).

Uma característica que contou muito na formação deste modelo desigual e hierarquizado de justiça relaciona-se com a presença da escravidão no Brasil até final do século XIX. Esta prática produziu uma cultura que naturalizou a desigualdade dos indivíduos perante a lei. Na legislação Colonial e Imperial, diante da Lei Civil o escravo era, ao mesmo tempo, coisa e pessoa, embora estivesse privado de todos os seus direitos civis. Por outro lado, diante da Lei Penal, o escravo sujeito ativo ou agente do crime era considerado pessoa e não coisa, ou seja, respondia plenamente pelos seus atos, sendo que a condição de escravo era considerada um agravante (WOLKMER, 2008).

Com a abolição, embora os indivíduos de pele negra tenham se tornado iguais aos de pele branca diante da lei, na prática a discriminação continuou, inclusive com respaldo da antropologia criminal emergente. O médico maranhense Nina Rodrigues (1862-1906) foi um importante divulgador das idéias racistas no Brasil, postulando uma inferioridade dos negros e mulatos em relação aos brancos. Rodrigues (1957) acreditava que os não brancos possuíam uma tendência natural á degenerescência e ao crime, defendendo, inclusive a importância de uma legislação especial para essas “raças”.

Outro aspecto relevante que precisa ser considerado se relaciona com as condições de vida da população. O modelo de sociedade desenvolvido no Brasil ao longo de sua história possibilitou enorme concentração de riquezas para poucos e pobreza extrema para muitos. Um modelo excludente e desigual nas ofertas de acesso aos bens culturais. O pobre no Brasil é, antes de qualquer coisa, alguém que fora negado o acesso a condições básicas de vida, como educação e saúde. Uma pobreza produzida pela estrutura social e pela sua perversa desigualdade na distribuição da renda e das oportunidades de inclusão econômica e social (ADORNO, 2002).

Embora a pobreza não seja em si um elemento gerador de violência, não há como negar as relações entre a “persistência da concentração da riqueza, da concentração de precária qualidade de vida coletiva nos chamados bairros periféricos das grandes cidades e a explosão da violência fatal” (ADORNO, 2002). A gritante desigualdade social e a indiferença dos setores dominantes alimentam o crescente ressentimento social que se manifesta na forma de violência e criminalidade, atingindo

principalmente a população pobre e jovem. O consumismo da modernidade metropolitana agrava ainda mais as frustrações destes seguimentos, que terminam gerando mais criminalidade. Espinheira (2008) chama a atenção para as relações entre pobreza e violência lembrando que viver em uma sociedade de consumo sem dinheiro produz uma desvalorização do indivíduo. Esta condição de indivíduo sem valor produz a desvalorização do outro e “a construção do ódio como alimento da alma dilacerada” (p.74).

Velho (2000) considera que a dinâmica das violências nos cenários atuais se relaciona também ao fortalecimento de ideologias individualistas, que se consolidaram a partir do processo de modernização do Brasil, particularmente a expansão da economia de mercado, as migrações, a industrialização, a introdução de novas tecnologias e o florescimento de uma cultura de massa. O fortalecimento de valores individualistas e a concomitante ampliação das possibilidades de escolha de estilos de vida implicaram no enfraquecimento das formas tradicionais de dominação. Mesmo considerando que a tensão social sempre existiu no Brasil, em uma estrutura social tradicional - altamente hierarquizada - as interações eram mais pacíficas em função da reciprocidade que engendrava. “O compadrio entre indivíduos de posições hierárquicas distintas era um dos melhores exemplos desta situação. O patrão e os clientes estabeleciam relações não só de trabalho no sentido restrito, mas de aliança apoiada em lealdade e solidariedade” (VELLHO, 2000, p. 17).

Paralelamente, Velho (2000) lembra que o individualismo brasileiro não eliminou da sociedade uma cultura ainda muito hierarquizada. Segundo o autor, embora o desenvolvimento do individualismo seja considerado condição necessária para o desenvolvimento da democracia, não é condição suficiente. Em determinadas sociedades como na americana, canadense ou na australiana, o movimento do individualismo aconteceu de forma a possibilitar a crença no contrato social como valor. A noção de que o poder político é consequência e expressão da relação entre indivíduos-cidadãos constitui a base destas sociedades.

No caso da sociedade brasileira, o que tivemos foi à incorporação de modelos individualistas, fragmentariamente, segmentariamente, dentro de uma sociedade que se regia, se sustentava, fundamentalmente, não só no modelo hierárquico, mas num modelo de dominação que tinha como um dos seus eixos a escravidão. Nos Estados Unidos também tinha escravidão. Mas uma parte da sociedade americana, a mais dinâmica, a mais empreendedora, através desses

valores individualistas protestantes, associados à democracia, prevaleceu, dando margem a que o capitalismo ocupasse e colonizasse, inclusive, outras regiões do país e do mundo (VELHO, 2000, p. 235).

No Brasil o individualismo não se desenvolve associado às noções de cidadania e democracia, mas se acomoda a uma visão de mundo e a uma estrutura social tradicional e hierárquica. Logo, o capitalismo assume uma dinâmica “[...] voraz com uma dimensão selvagem, relegando a segundo plano as preocupações com equidade e reforma social” (VELHO, 2000, p. 14).

A liberdade de escolha, que traduz um estilo de vida igualitário, fiel aos ideais republicanos, esbarra em uma realidade fortemente excludente. Um contexto paradoxal, marcado, de um lado, pela perda da reciprocidade de uma sociedade tradicional e, de outro, pela falta dos direitos de cidadania de uma sociedade democrática e moderna. Neste sentido, a violência não constitui um fenômeno secundário, produto de contingências pontuais, mas existe ao nível das relações sociais, sendo parte constituinte da natureza de uma sociedade marcada pelo individualismo desprovido de valores sociais e pela desigualdade extrema.

Dois aspectos considerados relevantes para agravar este quadro são: o modelo de ação das polícias e o desenvolvimento das novas formas de criminalidade, especialmente o tráfico de drogas. Através do tráfico, grupos de jovens instalados em favelas, na periferia de centros urbanos ou conjuntos habitacionais, passam a ter acesso a armas de todos os calibres, inclusive armas de guerra, que são usadas em verdadeiras batalhas com grupos rivais. O poder de fogo destes grupos põe em cheque uma das competências básicas do Estado moderno que seria o controle do território.

No relatório de Philip Alston (2008), sobre execuções extrajudiciais, sumárias ou arbitrarias no Brasil, figura que os policiais militares no Brasil executam civis sob o argumento de resistência à prisão e, ao registrar essas mortes, a própria polícia deixa de investigá-las. O autor disse ainda que o salário muito baixo pago aos policiais faz com que eles se corrompam e participem até de milícias e grupos de extermínio. Acrescenta ainda que, embora já ha algum tempo sejam cometidos entre 45 e 50 mil homicídios todos os anos no Brasil, e estes assassinatos tenham semeado o medo e a insegurança entre a população, pouco é feito na grande maioria dos casos para investigar, julgar e condenar os culpados.

Em São Paulo e Rio de Janeiro, somente cerca de 10% dos homicídios são julgados pelos tribunais; em Pernambuco, cerca de 3%. Entre os 10% dos que são julgados, em São Paulo, cerca de 50% são realmente condenados. O saldo destes números pode ser lido em pesquisa de opinião realizada como *Vox Populi e Datafolha*, realizada entre 13-16 de abril de 1995, onde se conclui que 73% dos brasileiros não confiam na Justiça (ADORNO, 2002).

O resultado deste quadro social pode ser avaliado na forma de números. Consta no Mapa da Violência (2011), que o Brasil é o sexto país que mais produz homicídios no mundo, ficando atrás de El Salvador, Colômbia, Venezuela, Guatemala e Ilhas Virgens (EUA). As taxas de homicídios aumentaram de 25 para cada grupo de 100.000 em 1996, para 51 em 2003. No ano de 2004 foi registrada a menor taxa, 45,57 para cada grupo de 100.000, contudo a partir de 2005 estes números voltaram a aumentar, atingindo 50,11 em 2008.

Entre os anos de 1996 e 2006 todas as regiões do Brasil, com exceção da Sudeste, evidenciam crescimento significativamente elevado. Dentre estas, destacam-se as regiões Norte e Nordeste, onde estados como o Pará, Alagoas, Maranhão, Bahia, Rio Grande do Norte e Sergipe, quadruplicaram, ou quase, seu número de homicídios na década analisada. Destaque para o Maranhão, com um crescimento de 367%. Salvador ocupa o quarto lugar no *ranking* das violências entre as capitais com um taxa de 60,1 homicídios para cada grupo de 100.000 (WAISELFISZ, 2011).

Na década 1997/2007, o número total de homicídios registrados ao ano pelo Sistema de Informações de Mortalidade do Ministério da Saúde (SIM) passou de 40.507 para 47.707, o que significa 131 vítimas por dia. Outro dado importante relaciona-se com a vitimização juvenil. Em levantamento realizado junto a 100 países, o Brasil ocupa o sexto lugar no *ranking* no que tange a homicídios de jovens (entre 15 e 24 anos). Na população considerada não jovem (menos de 15 e mais de 24 anos) os índices de homicídios – em média 20 para cada 100 mil habitantes – não sofreram grandes alterações entre a década de oitenta e a atual. Contudo, na faixa etária de 15 a 24 anos os índices subiram de 30 por 100 mil em 1980, para 47 em 1998 e 50,9 em 2005 e 52,9 para cada 100 mil em 2008 (WAISELFISZ, 2011).

O Sistema de Informações de Mortalidade do Ministério da Saúde recém começou a processar informações referentes à raça/cor no ano de 1996, mas devido a problemas de subnotificação, julgou-se procedente começar a analisar as informações referentes a partir de 2002. A categoria negro utilizada resulta do somatório das

categorias preto e pardo utilizadas pelo IBGE. Entre os anos de 2002 e 2008, as taxas de homicídio de brancos caíram de 20,6 para 15,9 em cada 100 mil brancos; queda de 22,7% entre 2002 e 2008. Já na população negra, as taxas passaram de 30,0 em 2002 para 33,6 homicídios para cada 100 mil negros em 2008, o que representa um aumento de 12,1%. No ano de 2005 foram vítimas de homicídio, proporcionalmente 67,1% mais negros do que brancos.

No que tange a gênero, a desproporção é esmagadora. Ao longo dos diversos mapas que vêm sendo elaborados desde 1998, emerge uma constante: a elevada proporção de mortes masculinas nos diversos capítulos da violência letal do país, principalmente quando a causa são os homicídios. Sem maiores discrepâncias regionais a média de 2008 foi que 92,0% das vítimas de homicídio foram homens. Dentro desta perspectiva pode ser definido um perfil das vítimas de homicídio no Brasil: São jovens (15 a 24 anos), negros e do sexo masculino (WAISELFISZ, 2011).

O Brasil, portanto, é um país onde as violências atravessam sua história, através de uma sociedade que se estrutura de forma desigual e altamente hierarquizada. Dentro desta perspectiva, o desrespeito ao outro e às regras de convívio constitui uma prática comum tanto entre as camadas mais pobres da sociedade - que não se enxergam incluídas no direito instituído - como por parte das camadas mais abastadas, posto que essas são descrentes na efetividade das leis. O Estado torna-se refém e posse para a elite e inexistente ou rarefeito para os demais grupos. A proliferação de violências não constitui, logo, mera consequência da criminalidade ou de outros fatores contingenciais, como o abuso de psicoativos, mas, figura na estrutura da sociedade através da falta de igualdade de direitos e deveres entre os indivíduos. Dito de outra forma, produto da falta de cidadania e de um Estado de Direito atuante.

1.3 VIOLÊNCIA E CONTEXTO ESCOLAR

O tema violência nas escolas assume um particular interesse pela academia no Brasil e no restante do mundo, a partir da primeira década do século XXI. No mês de fevereiro de 1997, em Utrecht, na Holanda, uma conferência reunindo pesquisadores especializados de todos os países-membros da União Européia sobre o tema a “segurança nas escolas”. O objetivo deste encontro foi preparar algumas conclusões a serem apresentadas ao Conselho de Educação, ou seja, aos Ministros da Educação europeus, visando tomar providências quanto à questão da segurança nas escolas. O

encontro caracterizou-se, entre outras coisas, pela carência de estudos específicos sobre o tema e pelo desacordo a cerca de como este deveria ser focado. Por exemplo, o termo violência foi considerado, por muitos países, exagerado para tratar o problema. Uma tendência sugerida pelos debates foi pensar as perturbações escolares sob o ponto de vista dos conceitos de incivilidade, intimidação ou comportamentos anti-sociais. A conclusão deste debate se manteve no nível da conciliação. O termo violência foi banido e permaneceu a fórmula inicial de promoção de segurança nas escolas (Debarbieux, 2003)

Em março de 2001, o Observatório Europeu da Violência nas Escolas realizou, em Paris, uma conferência internacional sobre violência nas escolas, a primeira conferência a focar especificamente esse tema. Recebeu centenas de propostas de trabalhos oriundas dos cinco continentes, o que testemunha a importância conferida pela comunidade científica internacional ao tema, apenas três anos após a Conferência de Utrecht.

O Brasil segue esta tendência. Em estudo realizado por Spósito (1998), em um total de mais de seis mil trabalhos pesquisados, nos anos de 1980 a 1995, entre teses de doutorado e dissertações de mestrado, apenas duas teses e duas dissertações abordavam o tema violências nas escolas. Nos últimos dez anos estes estudos multiplicaram-se, possibilitando um amplo debate sobre o tema. Um marco das pesquisas nesta área é o estudo da UNESCO (ABRAMOVAY, 2002), que mapeia diversos tipos de violências nas relações primárias entre alunos e seus professores, contra o patrimônio público das escolas, assinalando a diversidade de situações consideradas como violentas por alunos, pais e professores. Gonçalves e Spósito afirmam que:

Embora os estudos sejam bastante fragmentados é possível considerar os anos 90 como um momento de mudanças no padrão de violência nas escolas públicas, englobando não só atos de vandalismo, mas também práticas de agressões interpessoais, sobretudo entre o público estudantil. São mais frequentes as agressões verbais e as ameaças. Este fenômeno alcança as cidades médias e as regiões menos industrializadas do país. A esse quadro Abramovay e Rua (2002) acrescentam as tensões do cotidiano, o surgimento de armas, o narcotráfico, a presença de gangues como algumas das mudanças mais notáveis no fenômeno da violência na escola nos últimos anos (GONÇALVES & SPÓSITO, 2002, p.104)

Os estudos sobre violência na escola se proliferaram a partir da primeira década do século XXI, contudo uma dificuldade se manteve: definir o conceito de violência

escolar. Desde os primeiros estudos realizados nos Estados Unidos, na década de 1950, a dinâmica do fenômeno vem mudando e assumindo características mais complexas. Os estudos mais antigos enfatizam a violência do sistema escolar, especialmente por parte dos professores contra os alunos (punições e castigos corporais). Nos cenários contemporâneos a literatura especializada privilegia a análise da violência praticada entre os alunos ou de alunos contra a propriedade. Em menor proporção de alunos contra professores e de professores contra alunos (ABRAMOVAY, 2002).

Debarbieux (2002) assinala que as pesquisas sobre violências nas escolas devem considerar três aspectos: Os crimes e delitos tais como furtos, roubos, assaltos, extorsões, tráfico e consumo de drogas etc., conforme qualificados pelo Código Penal; as incivildades, sobretudo, conforme definidas pelos atores sociais; e o sentimento de insegurança ou, sobretudo, o “sentimento de violência” resultante dos dois componentes precedentes, mas, também, oriundo de um sentimento mais geral nos diversos meios sociais de referência.

Charlot (2002) classificando o fenômeno das violências nas escolas subdividindo em três níveis: Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos; Incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; Violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido percebida pelos alunos nas rotinas e conteúdos da escola.

Zaluar (2001), em estudo realizado na Região Metropolitana do Rio de Janeiro entre 1995 e 1996, chama a atenção para a violência psicológica nas escolas, que se manifesta nos processos de avaliação e nas formas de interação que se estabelecem entre diretores, professores, funcionários, alunos e responsáveis. Destaca o estudo de Patto (1993) apud Zaluar (2001) que revela como o sistema escolar produz obstáculos para a realização de seus próprios objetivos e administra o fracasso escolar por meio de um discurso que coloca os alunos como os únicos responsáveis. Castro (2006) chama a atenção para a prática do racismo como uma modalidade de violência na escola. Segundo a autora, o racismo pode aparecer na forma de agressão física e ou moral, como também no silenciamento das escolas no que tange a esta problemática, que frequentemente é negada a existência.

1.4 A DINÂMICA DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA

As pesquisas e discussões sobre violência em contexto escolar vêm sendo instauradas a partir de diferentes perspectivas, fomentando um constante debate. Destacam-se aqui três tendências básicas. A primeira, muito difundida no Brasil e no mundo, particularmente nos Estados Unidos, centra seu olhar no indivíduo, sua personalidade e contexto familiar. Um exemplo conhecido deste olhar foi batizado de *bullying*. Esse conceito define a prática repetida de agressões físicas ou humilhações, perpetradas por algum indivíduo ou grupo, sem motivos aparentes e sempre envolvendo um desequilíbrio de forças. Blaya e Derbarbieux (2002) afirmam que restringir a violência na escola ao *bullying* não leva em conta, por exemplo, a violência dos adultos para com os alunos ou a violência anti-institucional ou na agressão (principalmente verbal) contra os professores. Além do mais, *bullying* é um conceito psicologizante, que não considera o contexto e tende a individualizar o problema, responsabilizando apenas o perpetrador e a vítima, ou, às vezes, a família.

A segunda tendência situa as violências que acontecem nas escolas como consequência das violências perpetradas fora desta, sejam pelo Estado, pela família, na comunidade ou por criminosos. A escola é concebida como mais uma vítima da violência estrutural. Esta tendência se baseia em estudos onde fica estabelecido que exista uma predominância de situações de violência nas escolas localizadas nas periferias degradadas: “quanto mais os estabelecimentos abrigam populações socialmente desfavorecidas, mais frequentes são os delitos e infrações, mais o clima é degradado, mais o sentimento de insegurança predomina” (DEBARBIEUX, 2000, p. 180).

A terceira tendência compreende as violências nas escolas como fenômenos híbridos, relacionados, ao mesmo tempo, com o contexto social maior de onde a escola é parte, e com a dinâmica das relações locais. Esta tendência enfatiza a exclusão interna provocada pelos estabelecimentos de ensino, mediante seus mecanismos de seleção e avaliação, seus modelos de relação e autoridade. Dentro desta perspectiva, torna-se importante ressaltar as análises em torno da teoria da reprodução social de Bourdieu e Passeron (1975). Os autores analisam a violência praticada pela escola na forma de violência simbólica, ou seja, da imposição de arbitrários culturais pelas classes dominantes, a qual não é percebida enquanto tal e que produziria e reproduziria a ordem social dominante.

Dentro desta perspectiva, Charlot (2002) propõe um sistema de classificação dos episódios de violência na escola em que identificam três tipos de manifestação: a violência dentro da escola, a violência na escola e a violência da escola. A violência dentro da escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada às atividades da instituição escolar, quando a escola é invadida para acertos de contas, por exemplo. A escola torna-se o lugar de uma violência que poderia ter acontecido em qualquer outra parte. A violência na escola relaciona-se a processos que se desdobram no interior da escola. Os atores são alunos e o alvo podem ser alunos, professores, funcionários ou o patrimônio da escola. Por fim, a violência da escola: a violência institucional ou simbólica, a qual se manifesta por meio do modo como a escola se organiza, funciona e trata os alunos.

Diferentes autores europeus seguem esta direção, que privilegia a escola como lócus de análise, mas sem perder de vista o contexto maior do qual ela é parte. Peralva (1997) com base nos estudos de Nobert Elias (1990) argumenta que é preciso pensar a violência na escola francesa nos termos de uma reversão do processo civilizatório. Nesta perspectiva, as condições históricas que incidiram para consolidação do processo civilizatório, no sentido de contenção da agressividade – centralização do poder através do Estado Moderno; normatização dos comportamentos; e interesse dos indivíduos em aderir a esta ordem e abrir mão da força em suas relações, preferindo a influência e persuasão, estariam ausentes ou em crise, quando referidas à realidade escolar francesa.

A escola atual não mais atuaria como um micro-Estado, garantindo um padrão de ordem. Primeiro porque o padrão se debilitou diante das mudanças atuais, quando a liberdade de escolha individual se torna cada dia mais valorizada entre as pessoas e o poder das regras de comportamento instituídas enfraquecem; segundo, porque a massificação escolar, ocorrida na França no contexto de modernização, competitividade e desemprego, enfraqueceu os ganhos provenientes da adesão a esta ordem, especialmente, para o público popular, que tem dificuldades em enfrentar a competição escolar. Por fim, devido à interiorização de um novo valor cultural pelo indivíduo: o de se constituir enquanto sujeito autônomo. Este valor “pode induzir a condutas violentas o sujeito cuja personalidade e autonomia pareçam ameaçadas” (PERALVA, 1997, p.15).

Catherine Blaya (2003), pesquisando escolas francesas e inglesas, onde entrevistou mais de 5.000 estudantes e educadores, anuncia que o fenômeno da violência não acontece apenas em escolas situadas em áreas menos favorecidas. Os resultados evidenciam que as escolas que acontecem o menor número de agressões são aquelas

onde o papel dos educadores não fica limitado apenas à sala de aula, mas incluem atividades extra classe com os estudantes e com a comunidade.

Em estudos realizados na Alemanha, Hurrelmann apud Funk (2002), relaciona as causas da violência com quaisquer situações onde “uma clara redução da auto estima e das oportunidades de desenvolvimento pessoal futuro seja percebida” (1990, p. 368). Em outro estudo Funk (1995), identifica cinco fatores específicos como tendo influência sobre a disposição dos jovens a fazer uso da violência na escola: traços individuais de personalidade, ambiente familiar, grupo de pares, escola e exposição à mídia.

Ortega (2002), comentando o projeto Antiviolença Escolar desenvolvido na cidade de Sevilha (SAVE), afirma que as instituições de ensino são compreendidas como:

[...] um lugar onde a convivência deve ser tratada de forma democrática, onde as atividades de ensino devem ser cooperativas e onde a educação deve ir além da instrução, para incluir o ensino dos valores, por intermédio da educação dos sentimentos e das emoções. Entre esses problemas estão os comportamentos abusivos, o assédio, os xingamentos, a exclusão social e os maus-tratos em geral entre colegas. Mas há também outros tipos, como o abuso de poder que pode ocorrer entre professores e alunos, a falta de respeito pelos professores por parte dos alunos, as pressões intimidantes das autoridades, etc (ORTEGA, 2002, p. 2007).

Segundo Ortega o SAVE se baseia no princípio educacional de “comunidade escolar”: professores, alunos, famílias e ambiente social – envolvendo todos os atores implicados no trabalho educacional, diferente da prática que situa a escola como um lugar isolado e fechado.

1.5 O DEBATE NO BRASIL

As primeiras pesquisas sobre o tema no Brasil concentram sua atenção na violência institucional e suas repercussões na dinâmica da escola. Guimarães (1996), baseando-se nas considerações de Maffesoli (1987), conclui que as escolas ao tentarem homogeneizar os comportamentos dos alunos, incitam um movimento contrário por parte destes, que tentam expressar sua vontade de “querer viver” contra o “dever ser” instituído pela escola.

Outro estudo considerado marco foi o realizado por Spósito (1998) sobre a relação entre a violência em meio escolar e a crise da capacidade socializadora da escola pública, realizado na região da grande São Paulo. A autora argumenta que, no Brasil, o

significado da escolarização sempre esteve vinculado à possibilidade de mobilidade social ascendente.

Atualmente a escola não se revela mais como condição suficiente para inserção no mercado de trabalho, embora necessária, imprimindo uma ambigüidade na relação dos alunos com a instituição. Dentro desta visada: “A violência seria apenas a conduta mais visível de recusa ao conjunto de valores transmitidos pelo mundo adulto, representados simbólica e materialmente na instituição escolar, que não mais respondem ao seu universo de necessidades. Outra modalidade de resposta, talvez as mais freqüentes, se exprimem no retraimento e na indiferença: os alunos estão na escola, mas pouco permeáveis a sua ação” (SPÓSITO, 1998, p.75)

Aquino (2006) acredita que é necessário uma compreensão das relações e práticas sociais específicas da escola, posto que as relações escolares não implicam um espelhamento imediato daquelas extra-escolares. Aquino rejeita as abordagens feitas da violência escolar enquanto determinação macroestrutural (efeito das condições políticas, econômicas e culturais dos tempos atuais) ou diagnóstico pautado nas características individuais da clientela (na sua estrutura psíquica). Segundo o autor, é necessária uma compreensão das relações e práticas sociais específicas da escola: “é mais do que evidente que as relações escolares não implicam um espelhamento imediato daquelas extra-escolares.

Baseado na análise de Hannah Arendt (1992) sobre a crise da educação, Aquino ressalta que os atos de violência no cotidiano escolar estariam relacionados à crise da autoridade docente – dispositivo essencial para a eficácia da intervenção institucional.

Neves (2009), a partir de uma leitura de Simmel (1983) considera que o convívio, enquanto forma social, pode propiciar momentos de construções e destruições, quer sob as instituições, estruturas, arranjos, processos, relações e interações sociais. Nesta perspectiva, os conflitos sociais são destacados como socialmente importantes e não um mal a ser extirpado. Segundo a autora, a escola pública não sabe como mediá-los e esta incapacidade constitui um fator decisivo para a proliferação de violências no contexto escolar. Mediação entendida como uma forma conciliatória de resolução de conflitos, onde os próprios envolvidos chegam a uma solução para suas demandas. O papel do mediador é de facilitar o diálogo, proporcionando condições favoráveis para um consenso.

Um aspecto potencializador dos conflitos no contexto escolar se relaciona com a crescente valorização social da liberdade de escolha individual (VELHO, 2001; DA

MATTA, 2004). As novas gerações sentem-se cada vez mais autorizadas a decidirem o que acham certo ou errado, o que, obviamente, diminui a autoridade do mundo adulto sobre elas. Educar neste contexto constitui uma tarefa altamente tensiva, repleta de incertezas e de conflitos inevitáveis. A escola torna-se o cenário próprio dos embates e das discordâncias, que podem ou não tornarem-se violentas, ratificando a importância dos educadores aprenderem a mediar conflitos.

Concomitantemente, a proliferação de violências extra muros, como a ação do narco tráfico e das gangs de rua, inspiraram análises que consideram a permeabilidade da escola para estes vetores, mas sem perder de vista a dimensão institucional das violências. Por meio de uma pesquisa abrangente sobre as relações entre a escola e a população pobre, na região metropolitana do Rio de Janeiro, entre 1995 e 1996, Zaluar e Leal (2001) conduzem sua discussão sobre os efeitos da violência extramuros na rotina escolar, considerando, também a violência institucional. Concluem que, a rua (onde impera o domínio das quadrilhas de crime organizado) viria a concorrer com a escola e com a família, disputando o lugar de agência socializadora:

[...] os depoimentos e os dados (...) ressaltam o confronto entre a violência física extramuros (na rua) e a violência intramuros, praticada na escola, demonstrando que as formas tradicionais de educação moral, até então presentes nas escolas públicas, não têm sido suficientes para impedir a invasão da escola pelos códigos e práticas que dominam as ruas das áreas pobres (ZALUAR e LEAL, 2001, p.157).

Os autores afirmam também que o corpo docente e administrativo da escola mantém uma relação distanciada com os alunos, depositando neles a culpa pelo fracasso escolar, o que vem a repercutir na forma como os alunos pobres se vêem e seus responsáveis os consideram. Em suma,

[...] os dados revelam que, além da violência física, crianças e adolescentes pobres estão, freqüentemente, sujeitos também à violência psicológica que se manifesta nos processos de avaliação e nas formas de interação que se estabelecem entre diretores, professores, funcionários, alunos e responsáveis” (ibidem, p. 160-161).

Em outro trabalho Zaluar (2001) analisa as estatísticas de violência nas escolas nas cidades de Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro e Distrito Federal, que figuram no relatório da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

(CNTE), chama a atenção para o fato de ser o RJ a cidade que apresenta a estatística mais baixa. Acrescenta que em relação à média nacional também o RJ se destaca. Isto torna as suas escolas as mais seguras do país. Estes dados não possibilitam uma conclusão fechada, mas apontam na direção que corrobora pensar as violências nas escolas não apenas como mero reflexo das violências extra muros.

Um exemplo disso é comentado por Abramovay (2002) em relação a uma escola da periferia do Rio de Janeiro, considerada típica, com professores de boa formação e coesos, instalações bem conservadas e ambiente de amizade e respeito. Os alunos percebem a escola como um ambiente calmo, seguro e saudável, embora as medidas de segurança se restrinjam ao controle da entrada, sem a presença da polícia para intervir nas problemáticas locais.

Nessa escola, há um grêmio organizado, e cada turma possui um representante e um suplente, além de um professor conciliador da turma que representa o colégio na reunião de pais. Esses têm participação freqüente nas atividades escolares. A direção tem discurso democrático enfatizando o diálogo como forma de interação do aluno. Os professores, também, manifestam esse sentimento incorporando seus próprios filhos na comunidade escolar (ABRAMOVAY 2002, p. 316).

Em outro exemplo, em uma escola na periferia de Cuiabá, com vizinhança considerada violenta, a escola é percebida como segura.

Os alunos que a freqüentam são moradores do bairro, assim como a direção da escola. Os alunos percebem que o colégio é um espaço de socialização onde as relações de afetividade são construídas e vividas entre professores e alunos, direção e coordenação. A direção garante controle rígido de entrada de pessoas estranhas no estabelecimento (ABRAMOVAY 2002, p. 316)

Esta lógica não parece ser a regra. Abramovay (2008) chama a atenção para a fala de estudantes entrevistados em uma escola de Brasília, onde é proibida a entrada de jovens com celular, boné, *piercing*, touca. Não podem mascar chicletes, comer balinhas, usar bermudas – exceto preta ou azul – e as meninas não podem entrar de saia. Estas proibições causam mal estar porque os estudantes não conseguem entender este fechamento das escolas para determinados itens e vestimentas que são próprios da cultura jovem.

Em outro estudo realizado em Belo Horizonte, Marra (2007) revela a falta de autoridade entre os professores e a permissividade dos gestores da escola em relação às regras de convívio. Comenta também à insatisfação dos alunos em relação às aulas e ao relacionamento com os professores. Ruotti (2007), em estudo realizado em São Paulo, revela a percepção negativa que os estudantes desenvolvem dos gestores escolares, considerados nervosos e incapazes de dialogar.

Estes exemplos revelam um ambiente pouco democrático onde o diálogo parece ser um mecanismo frágil ou inexistente. Consta no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que constitui papel básico das escolas ensinarem seus alunos a serem cidadãos. Dito de outra forma, ensinar a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, não-violência; ensinar a usar o diálogo nas mais diferentes situações e comprometer-se com o que acontece na vida coletiva da comunidade e do País. Dentro desta perspectiva, Cortez (1999) afirma que o convívio escolar é um elemento-chave na formação ética dos estudantes e, ao mesmo tempo, é o instrumento mais poderoso que a escola tem para cumprir sua tarefa educativa nesse aspecto. Daí a necessidade de os adultos reverem o ambiente escolar e o convívio social que ali se expressa, a partir das relações que estabelecem entre si e com os estudantes, buscando a construção de ambientes mais democráticos.

Atualmente no Brasil, contudo, a principal forma que os poderes públicos encontraram para intervir nas escolas é o uso da Polícia Militar e de Guardas Municipais como dispositivos de poder para combater as violências. Abramovay, (2002) se reportando ao estudo que organizou feito em treze capitais brasileiras e no Distrito Federal afirma que,

Em todas as capitais pesquisadas, a Guarda Municipal também cuida das escolas, mas somente daquelas que integram a rede municipal de ensino. No Rio de Janeiro e em São Paulo, a Guarda Municipal dispõe de um grupo e de ações específicas para atender à comunidade escolar. No Rio, existe o Grupamento da Ronda Escolar, voltado para uma ação eminentemente educativa. Em São Paulo, a Guarda Civil Metropolitana atua de duas formas: há escolas municipais atendidas pela ronda escolar e outras em que é feito um policiamento integral, durante o dia todo (ibidem, p. 20).

A eficiência deste método é alvo de controvérsias. Assim como a ação das polícias no Brasil contra marginais é atravessada por situações de abuso do poder, ocasionando extorsões e violências, nada faz pensar que com os estudantes seja muito

diferente, como confirma estudo de Sallas et al (2001), citado por Abramovay (2002), realizado em Curitiba.

Por outro lado, a utilização da polícia dentro da escola como instrumento de poder revela uma atitude cômoda da instituição. Enquanto tecnologia de combate, a polícia se revela inoperante no que tange às causas do seu objeto de intervenção. A violência é visada como uma característica de determinados grupos ou indivíduos considerados problemáticos. As relações entre a dinâmica da violência e o cotidiano da instituição ficam desconectadas. Neste caso, a escola não se implica diretamente na produção das violências, apenas na tentativa de seu combate.

Pensar o contexto escolar como um espaço ativo e não meramente reprodutor de valores e práticas dominantes, implica em situar a violência sob ponto de vista da dinâmica das relações e das redes de significação que aí se estabelece. A violência é situada como um estado, que pode variar de acordo com contingências específicas como gestão, relações entre os professores e alunos, diretores, coordenadores, funcionários, familiares ou a comunidade local. As polícias podem e devem ser importantes parceiros em determinados casos considerados extremos (homicídios ou tráfico de drogas), nunca uma opção geral e básica, como, tudo leva a crer, vem sendo feito em diversas escolas brasileiras.

2 TRILHAS E RIBANCEIRAS DA JORNADA

2.1 METODOLOGIA

A sociedade humana é fundamentada na base do consenso de sentidos compartilhados e o ser humano constitui o sujeito que interpreta e simboliza. O sentido, contudo, não é resultado da interação do sujeito consigo, nem do sujeito com o objeto, mas do sujeito constituído e do sujeito projetado pela linguagem. Os seres humanos são considerados atores sociais interpretando seus papéis e orientando suas ações de modo que tenham significado para eles.

Partindo dessa concepção, o presente estudo se insere no paradigma hermenêutico, considerando a realidade sob o ponto de vista simbólico e interpretativo. O aporte teórico tomado como ponto de partida para fundamentar esta orientação é o interacionismo simbólico. Quem lançou as bases desta importante escola do pensamento sociológico americano, foi George Mead (1863-1931), durante o primeiro quartel do século XX. Mead (1982) concebia a interação como elemento constituinte das formas de comportamento humano e a natureza dos objetos do mundo social como sendo simbólica. O mundo onde os seres humanos vivem é percebido como um processo de desdobramentos do sujeito interpretante de seu ambiente e do sujeito atuante com base nessa interpretação. Assim a realidade empírica existe somente na experiência humana e aparece sob a forma em que estes a percebem.

Embora tenha sido Mead quem deu os primeiros passos, foi Herbert Blumer (1900-1987), seu sucessor no curso de Psicologia Social da Universidade de Chicago, quem estabeleceu as três premissas básicas do Interacionismo Simbólico: agimos com relação às coisas na base dos sentidos que eles têm para nós; o sentido é derivado da interação social que estabelecemos com os outros; os sentidos são manipulados e modificados através do processo interpretativo que usamos ao tratar as coisas que encontramos (GOULART, 1990).

Segundo Palma (2001) os princípios clássicos do interacionismo simbólico se completam do ponto de vista estrutural com o pensamento de John B. Thompson, através da concepção simbólico-estruturalista de cultura. Segundo o autor, que leciona sociologia na Universidade de Cambridge, a cultura pode ser entendida como forma simbólica em contextos estruturados. A análise cultural seria,

[...] o estudo das formas simbólicas – isto é, ações, objetos e expressões significativas de vários tipos – em relação a contextos e processos historicamente específicos e socialmente estruturados, dentro dos quais e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas. (THOMPSON, 1995, p.175).

As formas simbólicas, nesta concepção, são caracterizadas por dois aspectos fundamentais: os aspectos intencionais, convencionais, ligados diretamente ao significado, ao sentido e à significação; e os aspectos contextuais diretamente relacionados a um contexto sócio-histórico específico. A constituição significativa das formas simbólicas e a sua contextualização social representam os dois pontos centrais da abordagem de Thompson. Dentro desta perspectiva, se aproxima de outro importante teórico do simbolismo da cultura: Clifford Geertz. Segundo o autor,

[...] a cultura enquanto sistema entrelaçado de signos interpretáveis não é um poder, algo ao qual possam ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições e os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos com densidade. (GEERTZ, 1989, p. 24)

A formação delineada por Thompson e o pensamento de Geertz se sustentam na concepção de que os fenômenos simbólicos inscrevem-se a partir de contextos sociais estruturados.

Compreender as violências na escola implica, portanto, em situá-las, antes de qualquer coisa, enquanto construções significantes que se estabelecem a partir das interações locais, mas interligadas ao contexto sócio histórico do qual é parte inseparável. Pesquisar os significados das violências sugere, portanto, um caminho que seja capaz de penetrar neste contexto de interações e dialogar com os diferentes atores envolvidos. O caminho considerado mais coerente com esta perspectiva foi o estudo de caso tipo etnográfico.

A palavra etnografia é composta por dois vocábulos de origem grega. *Etno* vem de *etnoe*, termo para designar os outros povos que não eram gregos. A palavra grega *elenoe* designava o povo grego e *etnoe* todos os outros povos; *grafia* vem do grego *graf(o)* significa escrever sobre. Juntando os vocábulos temos: escrever sobre outros povos. Dentro desta perspectiva, a etnografia surge como um campo da Antropologia que dirige seu olhar para o outro. Não constitui um método, mas um conjunto de procedimentos que envolvem a investigação de campo como produto final dos trabalhos. Estes procedimentos não são fechados, não constituem um caminho seguro a

ser seguido, mas são princípios que o pesquisador deverá utilizar de acordo com sua sensibilidade e percepção (GEERTZ, 1989).

Nos cenários atuais existe uma grande diversidade de correntes metodológicas e epistemológicas que abordam a etnografia de maneiras próprias, encerrando um constante debate sobre suas fronteiras. Rockwell (2009) delimita o uso do termo etnografia a certas investigações que, embora possam admitir uma diversidade de recursos técnicos e analíticos, não podem prescindir de cinco condições básicas: 1) A primeira se relaciona a tarefa de “cronista” cujo objetivo é documentar o não documentado da realidade social: o cotidiano, o oculto, o inconsciente, a história dos resistentes à dominação, bem como os bastidores do poder, os interesses que não se revelam; 2) A análise etnográfica escreve um texto que é, antes de tudo, uma descrição - os resultados da investigação são expostos de maneira descritiva para conservar a riqueza das relações particulares do local que aconteceu o estudo. Este aspecto pressupõe um trabalho teórico prévio considerado necessário para uma boa descrição; 3) A centralidade do etnógrafo como sujeito social e sua experiência direta, prolongada, em uma localidade - ou seja, um estudo etnográfico se inscreve no horizonte das interações cotidianas, pessoais e possíveis entre o investigador e os habitantes da localidade, seja um povo ou determinado grupo social. 4) Uma outra característica comum é à importância dos significados - qualquer que seja o objeto de estudo e a perspectiva teórica, a etnografia visa compreender o que Malinowski chamava de “ponto de vista do nativo” e Geertz denomina “saber local”, que implica no caráter local de nossos próprios conhecimentos. 5) Apesar de todas as dúvidas geradas e todas as complicações que acarreta, a etnografia constrói conhecimento.

Bogdan & Biklen (1994) consideram o estudo de caso etnográfico como estudo de um caso de observação, cujo foco de estudo volta-se para uma organização particular ou algum aspecto particular dessa organização. O foco pode ser: algum local específico dentro da organização, ou algum grupo, ou atividade. Os sujeitos são os atores sociais, ou o grupo natural, ou a microcultura: pessoas que interagem, que se identificam e partilham expectativas do comportamento umas com as das outras – partilham uma identidade de grupo.

André (2005) afirma que existem três características consideradas básicas para um estudo de caso ser considerado tipo etnográfico: a relativização, o estranhamento e a observação participante. A relativização implica em colocar o eixo de referências no universo pesquisado, o que exige o estranhamento – um certo distanciamento da

situação investigada para tentar apreender os modos de ser dos grupos estudados. A observação é considerada participante porque concebe um grau de interação do pesquisador com o contexto, que em certa medida será afetado pela presença do mesmo, que por sua vez também será afetado pelo contexto. Isto exige uma constante vigilância epistemológica (termo criado por Bachelard), para marcar o cuidado que o trabalho de campo exige com as crenças e opiniões daqueles que pesquisam.

Considerando esta questão, Da Matta (1978) descreve dois princípios considerados básicos: (a) transformar o exótico em familiar e/ou (b) transformar o familiar em exótico. Segundo o autor, a primeira transformação corresponde ao movimento original da antropologia, “quando os etnólogos conjugam seu esforço na busca deliberada dos enigmas sociais situados em universos de significação sabidamente incompreendidos pelos meios sociais do seu tempo” (p.28).

Neste contexto, o pesquisador precisa ficar atento para não classificar e rotular estas realidades a partir dos princípios através dos quais foi socializado. A segunda transformação acontece quando o olhar volta-se para a própria sociedade. O problema neste caso é “tirar a capa de membro de uma classe e de um grupo social específico, para poder – como etnólogo – estranhar alguma regra social, familiar e assim descobrir o exótico no que está petrificado dentro de nós pela reificação e pelos mecanismos de legitimação” (DA MATTA, 1978, p.28).

Na primeira transformação, o antropólogo precisa se tornar familiar com o que lhe é estranho e no segundo deve se afastar do que é familiar. Velho (1978) relativiza estas transformações, ao lembrar que aquilo que vemos e encontramos pode ser familiar, mas não significa ser, necessariamente, conhecido, e aquilo que não vemos ou encontramos, pode ser exótico, mas de certa forma, conhecido. O pesquisador pode estar acostumado com uma certa paisagem social, onde a disposição dos atores lhe é familiar, as hierarquias e distribuição do poder, contudo isto não significa que ele compreenda suas relações que aí se estabelecem.

Tanto o grau de familiaridade como o de conhecimento não são homogêneos, ainda que os atores envolvidos na cena sejam todos contemporâneos. Segundo o autor, dispomos de um mapa que torna familiar as diferentes situações e cenários sociais do cotidiano, dando nome, lugar e posição ao indivíduo. Por outro lado, isto não leva a conhecer o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social nem as regras que envolvem estas interações. Isto lança um problema inevitável

para quem pesquisa a própria sociedade. A questão do seu lugar e de suas possibilidades de relativizá-lo ou transcendê-lo e poder se colocar “no lugar do outro”.

No caso específico das escolas, como lembra Ezpeleta & Rockwell (1986) mesmo sendo muito parecidas, não existem escolas iguais, posto que a dinâmica das interações seja sempre relativa a cada contexto. Portanto, o pesquisador precisa ser capaz de se distanciar daquilo que conhece sobre escolas em geral, ou da sua vivência particular, para ser capaz conhecer o que é específico da escola que pesquisa. Um processo que nunca se realiza por completo, o que não invalida o conhecimento produzido, mas evidencia a necessidade de “[...] percebê-lo enquanto objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa” (VELHO, 1978, p. 43).

Por outro lado, o tema violência lança o pesquisador de encontro a um contexto de forte apelo emocional, que termina criando um clima de caça às bruxas, onde falar sobre violência implica em uma questão moral de tomar partido contra ou a favor. Da Matta em artigo publicado no início da década de 80 do século passado, já comentava que o discurso sobre violência no geral: “Não pode ser um discurso interrogativo e relativizador, pois que se toma como perversão qualquer tentativa de ver a violência como fenômeno social” (DA MATTA, 1982, p. 13).

Pesquisar o tema violência na escola me colocou, portanto diante de dois dilemas fundamentais: conseguir separar aquilo que vinha das minhas vivências com escola, seja como aluno seja como profissional atuando no ramo a mais de 10 anos; e pesquisar um tema amaldiçoado, que no geral mobiliza visões passionais e pouco críticas. Um percurso tenso, que, como será visto a seguir, envolveu complexas alianças e negociações com diferentes atores envolvidos.

2.2 ACHANDO UMA ESCOLA PARA PESQUISAR

Um passo fundamental para poder realizar o presente estudo foi localizar uma escola pública com um histórico de violências, que aceitasse ser pesquisada. O que não constituiu uma tarefa simples, posto que a violência é um tipo de fenômeno incômodo, que frequentemente é negada à sua existência (DA MATTA, 1982). Outra dificuldade residia nos requisitos que a escola deveria preencher. O objetivo era conseguir uma escola que, além do histórico de violências, deveria ser uma escola bem estruturada, dentro do que o ensino público oferece. Isto porque em uma escola onde predomina o abandono, sem quadro profissional ou estrutura física minimamente adequada, a sua

dinâmica de funcionamento fica muito marcada pela precariedade ou pela ausência. Por outro lado, em uma escola dotada de boa estrutura de funcionamento, as problemáticas do seu cotidiano podem ser mais conectadas com a dinâmica local das relações tecidas entre alunos, professores, gestores e funcionários.

Para conseguir chegar a uma escola com estas características contei com algumas parcerias. Inicialmente procurei a Secretaria de Educação do município, mas me foi dito que não poderia ser fornecido este tipo de informação. Por sugestão da simpática funcionária que me negou a informação, eu procurei a Delegacia do Menor (DEMAI), posto que, na época, estava sendo divulgada na mídia uma estatística feita pela instituição com os números da violência na escola. Esta estatística relacionava-se apenas aos casos mais graves, quando os envolvidos eram conduzidos até esta delegacia e não apontava para nenhuma escola em particular. As ocorrências estavam distribuídas entre sessenta e quatro escolas, com um caso em média para cada instituição, nos primeiros quatro meses de 2009.

Procurei, então, por sugestão do DEMAI, a Ronda Escolar (Operação permanente da Polícia Militar da Bahia criada para atender demandas de escolas e seu entorno). Na Ronda não encontrei nenhuma estatística sistematizada, mas tive acesso a informações importantes. Concordando com as estatísticas do DEMAI, a Ronda não apontava para nenhuma escola com especial destaque de ocorrências. Os casos eram bem divididos entre um número grande de escolas.

Diante deste impasse resolvi usar outros critérios. Então, pude contar com a ajuda de uma amiga, diretora de uma escola da rede, que me falou da escola que chamarei **Aquário**. Resolvi procurar a instituição e conversar sobre o projeto. Para minha surpresa a diretora me acolheu muito bem e disse que pretendia também pesquisar o tema violência no seu mestrado. Mostrou-se bastante solícita, embora tenha dito que não achava a sua escola “muito violenta”, mas disponibilizou a mesma para minha pesquisa.

O segundo passo dado foi me inserir na escola a ser pesquisada e conseguir conquistar a confiança da comunidade local. Inicialmente, concentrei meus esforços com a diretora. Pesquisar etnograficamente uma instituição exige que o pesquisador tenha grande autonomia de trânsito. No caso de uma escola, quem decide os limites desta autonomia é a diretora. Logo, dediquei o primeiro mês de campo exclusivamente a esta aproximação, que terminou me assegurando o lugar que eu pretendia. Uma vez

conquistada à confiança da diretora, as portas estavam abertas para me aproximar de sua equipe.

Entre os professores o processo foi mais complexo, sendo que alguns não permitiram qualquer contato e outros permaneceram retraídos, com medo de possíveis problemas institucionais ao longo de toda a pesquisa. Contudo, a maioria dos que me aproximei, terminei conquistando a confiança.

Entre os alunos a minha presença despertou grande curiosidade e inquietação a respeito dos meus objetivos na escola. Fui confundido com professor, pai de aluno, membro do Conselho Tutelar, policial, dentre outros. Meu primeiro desafio foi fazê-los entender que minha presença ali era para conhecê-los, mas que não tinha qualquer pretensão de delatá-los ou algo parecido. Sabia que, muito mais do que minhas palavras, seriam minhas atitudes o fator decisivo. Um processo complexo, muitas vezes divertido, mas também tenso e, em alguns momentos, arriscado.

Na medida em que eles percebiam não haver julgamentos de minha parte, seja dos seus atos, gestos ou palavras. Comecei a ser mais aceito, contudo as hipóteses ao meu respeito nunca cessaram completamente de aparecer. Em determinado momento, um aluno do sexto ano me perguntou se eu estava na escola para prender alunos envolvidos com traficantes. Esta situação gerou um clima tenso, posto que realmente haviam alunos suspeitos de envolvimento com o tráfico dentro da escola. Aos poucos, contudo, fui aprendendo a transitar pelo ambiente, a fazer as alianças necessárias, bem como me afastar dos incomodados. A maioria daqueles que me aproximei consegui conversar e pude ouvir suas histórias e principalmente, vê-los interagindo entre si.

2.3 A ESCOLA AQUÁRIO

A Escola Aquário foi fundada em 1999 e localiza-se em um bairro de Salvador marcado por contrastes sociais, onde a miséria e a riqueza moram ao lado. A instituição oferece o ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Ocupa uma área de 14.000 metros quadrados, sendo que 7.000 metros são de área construída. O prédio possui dois pavimentos com 14 salas de aula (sete em cada andar). Sua arquitetura lembra uma letra T, com um corredor central cortado no fim por dois pavimentos, sendo um no andar térreo e outro no andar superior. No pavimento inferior localizam-se as salas do fundamental 2, as duas salas ocupadas pelo Núcleo de Psicopedagogia, cozinha, refeitório e quatro sanitários. De frente para as salas do Núcleo de

Psicopedagogia fica a quadra poliesportiva. O corredor central é o local de maior concentração de alunos nos horários livres, possuindo uma área de cerca de 100 metros quadrados.

No lado oposto, no que seria a base da letra T, ficam a portaria, a secretaria, as salas da diretoria e vice direção, a sala e o sanitário dos professores e copa. Ao lado da portaria fica o estacionamento. Os pavimentos são separados por uma escadaria. Perto da base desta escadaria fica o auditório (capacidade para 300 pessoas). No pavimento superior ficam as salas do fundamental 1, o laboratório de tecnologia, sala de vídeo, sala de artes, biblioteca, ginásio de esportes e quatro sanitários.

O ambiente é conservado limpo através do constante esforço de suas funcionárias encarregadas da limpeza do prédio, mas é alvo constante de depredações. Algumas salas não possuem portas, porque foram destruídas pelos chutes de alguns alunos. As carteiras são também alvo de destruição e as paredes encontram-se bastante riscadas. Atualmente a escola conta com cerca de 1.400 alunos, sendo que 700 pela manhã, 500 pela tarde e 200 pela noite. Pela manhã existe o fundamental 1 (1º ao 5º ano) e fundamental 2 (6º ao 9º ano). Pela tarde somente o fundamental 2 e pela noite fundamental 2 e Educação de Jovens e Adultos.

A história da Escola Aquário é narrada pelos professores e funcionários a partir de três momentos distintos. Um primeiro momento, considerado a fase áurea, que na verdade se relaciona com outra escola, (adotei o nome fictício de Escola Mercúrio) e funcionava no mesmo local da atual. A Escola Mercúrio foi criada para ser modelo na rede de ensino e foi desarticulada em 1999. No prédio onde funcionava foi criada a escola Aquário. O segundo momento, que é considerado a fase crítica da instituição, coincide com a inauguração da Escola Aquário e as suas primeiras gestões, e o terceiro momento se relaciona com a gestão da atual diretora.

A Escola Mercúrio funcionava em tempo integral e eram oferecidos, inicialmente, os cursos de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Posteriormente abriram-se turmas de quinta a oitava séries. O seu Projeto Pedagógico se inspirava no pensamento construtivista e propunha articular arte e educação. Fazia parte do currículo da escola disciplinas de teatro, dança, música e artes plásticas. O aluno obrigatoriamente teria que aderir a uma dessas opções. As aulas aconteciam pela manhã e pela tarde funcionava na escola oficinas profissionalizantes para os alunos e também para a comunidade. Eram oferecidos cursos de marcenaria, corte e costura, culinária e artesanato.

Na escola havia uma brinquedoteca e parte dos brinquedos eram construídos pelos próprios alunos na oficina de marcenaria. Outra característica marcante era a existência de um regime especial de trabalho, quando os professores passavam 20 horas em sala e 20 horas participando de capacitações e reuniões de planejamento. Característica considerada pelos informantes vital para os trabalhos que foram desenvolvidos.

Dentro deste contexto, os entrevistados contam que os conflitos não eram graves. Os alunos gostavam das ofertas da escola e aderiam sem maiores rebeldias. Os professores gostavam de trabalhar na escola por conta de tudo que se desenvolvia por lá. Ser professor desta escola era considerado motivo de orgulho. Contudo, em 1999 a escola Mercúrio foi extinta, de acordo com os informantes, por motivos políticos e foi criada, no seu lugar, a escola Aquário.

Com a extinção da escola Mercúrio, acabou o regime especial de trabalho (20 horas na sala e 20 horas de capacitação e planejamento). Uma grande parte dos professores foi devolvido para a Secretaria de Educação e terminaram em outras escolas. Os cursos profissionalizantes e as disciplinas de arte deixaram de existir.

Os primeiros seis anos da Escola Aquário são narrados como uma época sem lei, quando a indisciplina e a violência tomaram conta da escola. Entre 1999 e 2005 foram nomeadas duas diretoras, ambas afastadas através de Processos Administrativos. Uma entrevistada conta que quando foi assumir o cargo na Secretaria de Educação lhe ofereceram uma escola localizada muito longe de sua casa, então tentou negociar sua ida para a Escola Aquário, que fica no mesmo bairro que mora. Foi quando pode ouvir “mas aquilo não é uma escola, é uma bomba”.

A atual gestão teve início em 2005, encontrando um histórico bastante problemático das gestões anteriores. Segundo a atual diretora, isto se devia, em parte, porque a escola não tinha suporte administrativo e pedagógico suficientes. Na última gestão contava, além da diretora, apenas com uma vice do turno da noite e uma coordenadora do vespertino. Uma das exigências da atual diretora ao ser indicada para o cargo foi uma equipe mais completa. O que foi aceito pela Secretaria de Educação.

O quadro atual consta com uma diretora, três vices (uma para cada turno), seis coordenadoras (duas para cada turno), uma psicopedagoga, oitenta professores, sendo que 90% possuem especialização e 0,5% mestrado. Ao todo são setenta e quatro mulheres e seis homens. Conta ainda com um porteiro, seis vigilantes, quatro auxiliares

de disciplina, quatro merendeiras, quatro cozinheiras, seis auxiliares de limpeza e três secretárias.

A Escola Aquário possui um núcleo de psicopedagogia onde os alunos com dificuldades de aprendizagem são acompanhados. Também conta com uma psicóloga (voluntária) que realiza atendimento com alunos. Os trabalhos não possuem um alcance institucional, apenas individual. A escola tem dois professores de educação física e dois professores de música. A instituição é sede de um Núcleo de Ginástica Artística, que contempla oito outras escolas do município. Faz parte do Projeto Escola Aberta e oferece oficinas de artes para a comunidade do entorto e, também, do Projeto Trilha, que oferece cursos profissionalizantes para a comunidade.

2.4 PERCURSO METODOLÓGICO

Os trabalhos de campo aconteceram entre os meses de setembro e dezembro de 2009 e todo o ano letivo de 2010. O percurso seguido pode ser dividido em três momentos interligados e não lineares: no primeiro momento me concentrei nas salas dos gestores da instituição, particularmente da diretora; no segundo permaneci mais tempo com os professores e funcionários e, no terceiro, me concentrei nos pátios e corredores entre os alunos.

No primeiro momento o objetivo foi conquistar a confiança dos gestores, conhecer seus discursos e práticas institucionais; no segundo momento o objetivo foi me aproximar dos professores e funcionários e, no terceiro, conquistar confiança dos alunos e conhecer suas vivências e pontos de vista sobre as violências. No terceiro momento privilegiei os pátios e os corredores por constituírem lugares mais específicos da cultura dos alunos, onde emergem seus jogos, brincadeiras, assim como conflitos e indisposições. Portanto, mais favorável tanto para me aproximar e conhecê-los, como para poder observar suas interações.

As salas de aula também foram visitadas, posto que, assim como as salas dos gestores da escola, constituem locais privilegiados para observar como acontecem as interações entre educadores e alunos e quais as estratégias desenvolvidas em situações de conflitos. As idas a campo aconteciam três vezes na semana, com uma média de duas horas de permanência na instituição, somando um total de 288 horas.

Para a construção de dados foi utilizada a técnica da observação participante e de conversas informais (individuais e em grupos). Inicialmente cheguei a usar a entrevista

semi estruturada, mas percebi que as falas estavam sendo muito racionalizadas, horas muito defensivas, horas muito idealizadas. Optei, então, por conversas informais, que se estabeleceram nas interações tecidas no cotidiano institucional. Esta metodologia permite que o sujeito seja mais espontâneo nas suas falas, expressando, desta maneira, aquilo que mais se aproxima do seu olhar, sem muitos freios ou disfarces.

Não escolhi determinados informantes em especial, conversei com todos que se mostraram interessados em contribuir com a pesquisa. Ao todo tive contato com toda equipe de gestores (diretora, vice e coordenadores) e cerca de quarenta professores, sendo que conversei apenas com doze, posto que com os demais foram contatos rápidos, em reuniões ou nos pátios. Entre estes, eu participei das aulas de seis, sendo três do fundamental 1 e três do fundamental 2. Conversei também com a psicopedagoga, a estagiária de psicologia, duas estagiárias de Educação Física, dois vigilantes, duas serventes e a auxiliar de disciplina.

Com o intuito de preservar o anonimato dos informantes, utilizei a categoria professor para me referir tanto aos gestores como para os docentes; e a categoria funcionário para me referir aos demais trabalhadores ou estagiários da instituição. Os nomes que figuram nos fragmentos de diálogos são todos fictícios, sendo qualquer semelhança mera coincidência.

Entre os alunos tive contato com mais de cem, sendo que conversei aprofundadamente com trinta (dezoito meninos e doze meninas). Todos eram alunos do primeiro e o oitavo anos. Entre aqueles cujos contatos foram mais breves, nas poucas palavras ou nos gestos, era comum algo significativo se revelar. O mesmo vale para os professores. Tive a oportunidade de conversar também com oito mães, dois padrastos de alunos e dois comerciantes da região.

No que tange ao registro dos dados, o caminho também não foi muito rígido. O gravador provocou grande desconfiança entre os professores, que frequentemente pediam para eu desligar o aparelho. O estranhamento de ter sua fala gravada, entre alguns, era tamanho, que até do meu celular havia desconfianças. Quando, por algum motivo, eu o colocava em cima da mesa, era comum alguém me perguntar: “Está gravando?”. Dentro desta perspectiva, adotei o diário de campo, que, por sua vez, gerou desconfiança entre os alunos, que o associavam a um instrumento de opressão dos professores. Era comum algum aluno se aproximar de mim e perguntar se eu estava anotando o nome de alguém que sofreria algum tipo de punição. Um aluno do sexto ano chegou a perguntar se eu estava anotando o nome daqueles que seriam expulsos no final do ano.

Resolvi então, usar estes instrumentos com reservas, apenas quando percebesse que não causaria constrangimentos. Entre os alunos o gravador foi mais aceito, tornando-se, inclusive, objeto de curiosidade e desejo. Entre os professores, o diário de campo foi melhor assimilado. Nas situações mais tensivas, que envolviam algum tipo de conflito, decidi não usar instrumentos. Nestes casos fazia o registro após a interação.

O turno escolhido para realizar a pesquisa foi o matutino, por constar com todo o ensino fundamental e aglutinar maior número de alunos por turno. A escolha de apenas um turno para o estudo deveu-se a imperativos metodológicos, considerando-se a natureza da pesquisa e o fator tempo.

No final da realização deste estudo participei da Jornada Pedagógica de 2011, onde pude dar uma devolução para toda a equipe presente dos frutos da pesquisa. Neste momento tive de enfrentar um grande desafio, posto que deveria conseguir falar sobre coisas incômodas sem causar um mal estar extremo. Contudo, as questões levantadas foram muito bem acolhidas pelos presentes, que admitiram, sem maiores resistências, a sua relevância para a instituição.

3 A VIOLÊNCIA INSTITUCIONAL

3.1 ESCOLA E PODER DISCIPLINAR

Participar do cotidiano dos estudantes da Escola Aquário me reportou a um cenário polissêmico, atravessado por múltiplas vozes e vivências. Um contexto que ultrapassa o âmbito das propostas pedagógicas instituídas, em direção a um mundo complexo, tecido nas interações entre os diferentes atores envolvidos. Considerar esta dimensão cotidiana da educação implica em perceber alunos e professores, gestores e funcionários como sujeitos, que possuem historicidade, visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos que lhe são próprios. Este olhar lança um desafio fundamental para estes sujeitos: aprender a administrar suas diferenças e a criar espaços democráticos de convívio.

Este desafio revela um sentido histórico, posto que a instituição escolar se desenvolveu no mundo moderno a partir dos modelos universalistas do pensamento iluminista, quando a diferença era pensada como desvio e a educação o lugar próprio da normatização (GADOTTI, 2002). Dentro deste contexto, os espaços para negociações eram frágeis e as vozes dos alunos pouco consideradas. Os ideais de democracia e de respeito à diversidade não fizeram parte da gênese da educação escolar. Foucault (2003) situava a escola como uma das "instituições de sequestro", como o hospital, o quartel e a prisão, que retiram compulsoriamente os indivíduos do espaço familiar ou social mais amplo, durante um período longo, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos.

Segundo Foucault (2003) os processos disciplinares já existiam nos conventos, nos exércitos, nas oficinas, mas no decorrer dos séculos XVII e XVIII as disciplinas se tornam fórmulas gerais de dominação.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento das suas habilidades, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil é. Forma-se então, uma política de coerções que consiste num trabalho sobre o corpo, numa manipulação calculada dos seus elementos, dos seus gestos, dos seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, os chamados "corpos dóceis". (2003, p.119).

As sociedades disciplinares constituem formas de organização pautadas pelos grandes meios de vigilância e confinamento dos indivíduos. Neste sentido, segundo Foucault (2003, p.157), “a vigilância torna-se um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar” Nestes tipos de sociedades o espaço é o fator determinante, pois elas são antes de tudo espaços de confinamento: “O indivíduo não cessa de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis: primeiro a família, depois a escola [...], depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão, que é o meio de confinamento por excelência” (DELEUZE, 1992, p.219).

A disciplina utiliza dois mecanismos básicos para se fazer valer: a arte das distribuições e a do controle das atividades. A primeira vai esquadrihar os espaços, distribuindo os corpos em lugares individualizados, organizado série, filas, etc. No segundo vai regulamentar o tempo, estabelecendo rotinas, horários e atividades. O tempo e o espaço se articulam de maneira contínua, possibilitando, ao mesmo tempo, maior produtividade e controle.

Foucault (2003) afirma que o corpo, até o século XVIII, era fundamentalmente uma inscrição de suplícios e de penas. A partir do século XIX terá um estatuto diferente, quando se torna alvo de um conjunto de intervenções que visam reformá-lo, corrigi-lo, adaptá-lo a receber qualidades para se tornar um corpo adestrado para o trabalho. Dentro deste contexto, as escolas deixam de se constituir como lugares de suplício, tipo castigos corporais, para se tornarem locais de produção de corpos dóceis e produtivos (FOUCAULT, 2003).

Esta lógica disciplinar pode ser lida desde a arquitetura dos espaços das escolas, passando pela distribuição das salas, pátios e corredores, na arrumação das carteiras, bem como na organização das tarefas e dos rituais de avaliação. Uma engrenagem muito bem montada para possibilitar controle dos mínimos detalhes. Contudo, este modelo de controle dos espaços tem encontrado muitos obstáculos para funcionar nos cenários atuais, em função de uma série de transformações estabelecidas na cultura e na sociedade, que produziram cenários mais flexíveis e flutuantes, onde os indivíduos passam a ter muito mais mobilidade e liberdade de escolha (BAUMAN, 2005, GIDDENS, 2002, VELHO, 2008).

Dentro desta perspectiva, o poder do coletivo sobre o individual enfraquece e instituições tradicionais, que se organizam a partir de uma lógica disciplinar, como a

família ou a escola, vão perdendo seu controle sobre os indivíduos, exigindo regras de convívio mais democráticas e negociadas. Para Bauman (2005) conciliar esse individualismo com os interesses coletivos constitui um desafio premente para o mundo contemporâneo. No caso brasileiro, este desafio torna-se particularmente complexo, em decorrência do modelo de individualismo esvaziado de valores sociais que se desenvolveu em nossa cultura (VELHO, 2008). Contudo este processo ainda mostra-se problemático, produzindo grande dificuldade para o convívio coletivo.

Um exemplo disso pode ser visto cotidianamente na escola Aquário, nos seus pátios, corredores e salas de aula. Os alunos não aceitam se submeter às regras de ordenamento dos espaços nem de regulamentação do tempo. Não ficam nas carteiras sentados e quietos. Gritam, correm, seus corpos parecem em revolta. Indóceis, não fazem as tarefas, não respeitam os horários, filam aula, não usam fardamento, não temem as punições e terminam causando grande indignação e mal estar entre os professores, que não sabem mais o que fazer para conseguir controlá-los.

Comecei a realizar trabalho de campo na Escola Aquário em agosto de 2009, onde encontrei um ambiente multifacetado, atravessado por diferentes vozes e atitudes. Neste contexto tive que aprender a conhecer os códigos locais e administrar as mais diferentes situações, que foram surgindo sem qualquer aviso prévio. Um percurso complexo, que exigiu grande habilidade para fazer alianças e administrar situações de conflito. Isto porque participar do cotidiano de uma instituição envolve ter contato direto com as tensões locais e disputas pelo poder. Os afetos e os desafetos foram se revelando, assim como as tentativas de envolver a pesquisa com propósitos de determinados grupos ou indivíduos. Tive que navegar por estas águas e, aos poucos, tentar convencer os atores envolvidos que não pretendia tomar partido nos conflitos existentes. Não foi um processo fácil, mas consegui atravessá-lo e conquistar a confiança de um grande número de profissionais da casa, consolidando um lugar que me conferiu grande liberdade de trânsito pela instituição.

Nos dois primeiros meses deste processo dediquei mais tempo às salas dos gestores, onde pude, ao mesmo tempo, me aproximar e observá-los. Neste contexto comecei a conhecer as estratégias de intervenção nas situações de conflitos, bem como os discursos sobre violência. Começou a ser desenhado um contexto onde as violências

eram anunciadas como um produto de relações familiares dilaceradas ou do envolvimento com o crime. Por outro lado, os conflitos existentes entre os alunos pareciam ser tratados sempre como manifestações de desrespeito à ordem.

Dentro deste contexto, as negociações não eram a principal estratégia na resolução dos conflitos, mas a tentativa de controle via ordenamento espaço temporal da escola, ou através das punições. Os alunos, contudo, não aderiam aos mecanismos de controle, nem pareciam se incomodar muito com as punições aplicadas. Estas consistiam, fundamentalmente, em removê-los da sala de aula ou da escola e convocar a presença da família na instituição.

A lógica punitiva constitui uma marca característica não apenas de muitas escolas, mas também da justiça brasileira, que segundo Neves (2009), sempre estimulou a cultura do litígio, onde os conflitos são resolvidos nos tribunais através de processos. A busca por mediação e conciliação de conflitos é um panorama que começa a se desenvolver no Brasil, como será visto no capítulo 5, mas ainda muito timidamente. Dentro desta perspectiva, a Escola Aquário vai revelando uma dinâmica onde se reproduz de maneira acrítica padrões culturais anti democráticos, que dificultam o convívio coletivo e criam condições favoráveis para o desrespeito as regras instituídas.

No final do mês de setembro de 2009 era visível que a minha presença se tornara familiar nas salas da direção e coordenação. O meu acesso a escola foi se desburocratizando, na portaria os porteiros não mais pediam para me identificar e na secretária não me perguntavam mais com quem eu iria falar. Neste momento comecei a me aproximar também dos professores e alguns funcionários.

3.2 A NARRATIVA DOS PROFESSORES

Passei a frequentar a sala dos professores no mês de outubro e a conversar com todos que conseguia me aproximar. Sabia que inevitavelmente haveriam estranhamentos, tanto da parte deles como da minha. Contudo, a grande maioria daqueles que me aproximei se mostrou aberta ao diálogo e interessada no tema. Este ponto foi bastante favorável. Violência constitui um tema atual, que mobiliza amplo interesse e curiosidade entre as pessoas. No caso específico da Escola Aquário, a minha presença aconteceu em um momento particularmente oportuno, posto que a comunidade local atravessava uma grande angústia, devido às violências que se proliferavam em seu

cotidiano. Este clima possibilitou forte desejo de falar sobre o assunto, facilitando bastante a minha aproximação e a realização do presente estudo.

Como já foi comentado no capítulo 2, tendo em vista preservar o anonimato dos atores entrevistados, criei nomes fictícios para os diferentes atores utilizei a categoria professor para me referir tanto aos gestores como para os docentes; e a categoria funcionário para me referir aos demais trabalhadores da instituição. Seguem algumas passagens consideradas fundamentais para contextualizar o fenômeno das violências e analisar seus significados.

Terça feira dia 6

Cheguei á escola 9h50min e me dirigi para a sala dos professores, que já era ocupada por dois docentes. Estavam sentados em mesas diferentes, compenetrados em suas tarefas. Cumprimentei-os e me sentei em uma mesa que estava vazia. O silêncio se instalou por alguns instantes, mas foi logo interrompido pela professora Kátia que chegou muito falante e veio conversar comigo. Perguntou como estava à pesquisa e, antes que pudesse falar qualquer coisa, afirmou: “você escolheu a escola certa, em dez anos de docência eu nunca vi um lugar como esse”. Kátia me contou que já lecionou em bairros considerados perigosos, mas não eram assim. Essa fala reforça a hipótese de que as violências na escola não constituem mera reprodução das violências extra muros, mas também produção local.

Outros professores começaram a chegar e a conversa se dispersou. O ambiente era alegre e descontraído, regado a biscoitos, sucos, risos e muita conversa. Neste dia procurei não focar no tema da pesquisa, mas deixar as conversas acontecerem livremente. No final do intervalo a professora Rebeca, do fundamental 1, se aproximou e disse que era nova na casa e estava muito insegura porque os alunos eram muito agressivos e não obedeciam.

Quinta feira dia 8

Quando entrei na sala dos professores havia dois grupos ocupando mesas distintas. Um grupo maior com cinco professoras e outro com apenas três, todas mulheres. Cumprimentei-as. Senti mais receptividade do grupo maior e fui me aproximando delas. Neste momento a professora Fátima, do sétimo ano, voltou-se para mim e disse: “os alunos daqui são violentos porque são muito mal educados, suas

famílias são violentas e moram perto de traficantes”. A professora Noêmia, que estava no grupo ao lado, se aproximou e contou que já havia sido ameaçado de morte duas vezes, sendo que, em uma delas, por uma criança de onze anos. Noêmia não acreditava que os alunos fossem fazer nada e disse: “eles só ameaçam, mas não agredem os professores”.

Começa a se desenhar, assim, uma configuração tensiva, onde alunos ameaçam professores e não existe um encaminhamento institucional específico para estes acontecimentos, que terminam empurrando o professor para um mundo solitário, habitado por medos e dúvidas. Neste contexto, o espaço da pesquisa revela-se um lugar privilegiado de elaborações, que possibilitam falar e pensar sobre a própria prática.

Quinta feira dia 21

Cheguei à escola 9 horas e me dirigi para a sala dos professores. Lá encontrei a professora Damiana e um aluno do terceiro ano que havia sido encaminhado por ter feito “bagunça” na sala. A conversa entre eles iria começar, pedi para participar e fui aceito. Damiana, ao ver o meu celular em cima da mesa, perguntou: “você vai gravar?” Eu disse que não e ela começou a falar,

Este aqui vive criando problemas, quase todos os dias. A professora não consegue dar aula com ele na sala. Ele não para quieto um minuto, fica futucando os colegas e responde a professora. Amanhã ele só entra aqui com o responsável. Eu terei uma conversa séria com ele, porque alguma coisa precisa ser feita (Fala da professora Damiana)

Damiana volta-se para o aluno e pergunta “por que você não se comporta?” O menino responde: “não sei”. A professora afirma: “isso é falta de limites, estes meninos não têm limites”. A conversa seguiu esta direção: Damiana indignada com o mau comportamento do aluno, fazendo acusações e lamentações e o aluno passivo, respondendo de forma lacônica.

No final o aluno é encaminhado para a sala de aula e fiquei sozinho com a professora. Esta quis saber da minha pesquisa, o que eu já havia descoberto. Eu disse que estava começando a conversar mais com os estudantes e que ainda tinha muitas dúvidas. Afirmei que para entender as violências era preciso escutar os alunos. Neste momento ela disse: “mas nós escutamos muito estes meninos, o que agente mais faz aqui é escutar eles e não adianta nada”. Esta fala é muito interessante porque ela parece

ter sido sincera. Damiana parecia acreditar que escuta os alunos, mas na prática não é bem isso que eu costumo ver nas situações de conflito. Quase sempre o encaminhamento das intervenções segue uma direção unilateral, de acusações, cobranças e ameaças.

Mês de novembro

Pude presenciar várias outras situações de alunos que foram encaminhados para a sala dos gestores por “indisciplina”. Está é uma ocorrência rotineira. Boa parte do tempo, da maioria dos dias que pude observá-los, os espaços administrativos da escola foram ocupados para atender encaminhamentos deste tipo. Quando os alunos chegavam, normalmente encontravam um clima tenso, com formato de interrogatório. Inexistem maiores esforços conciliatórios, sendo que a intervenção visava sempre descobrir os culpados e providenciar rapidamente uma punição possível. A postura é muito mais de autoridade do que de mediação. Entre alguns professores, este dispositivo de intervenção é comparado com uma delegacia.

O mês de dezembro foi curto, as aulas terminaram na segunda semana e pude participar de uma animada confraternização de final de ano. Os trabalhos de campo foram interrompidos e tiveram seu reinício em março de 2010, durando todo o ano letivo. No ano de 2010 meu objetivo foi aprofundar o diálogo com os professores, tentar me aproximar de alguns funcionários e dar início á minha inserção no cotidiano dos estudantes. O percurso trilhado até então já anunciava abertura entre os professores, com poucas exceções. Entre os funcionários a lógica não foi muito diferente, embora tenha sido mais demorado conquistar sua confiança.

Entre os entrevistados prevaleceu um consenso quanto ao significado da palavra violência. Todos concordam que violência é sinônimo de agressão física e ou verbal, sendo incomum perceberem a sua dimensão institucional. Outra característica geral, embora não única, foi atribuir causas externas as violências, como problemas na família, proximidade do crime, drogas. Em concordância com esta compreensão, existia outra característica marcante da cultura local: a crença de que não há muito que a instituição possa fazer para enfrentar as violências, já que sua proliferação nada tem haver com a dinâmica da escola.

Mês de março de 2010

Terça feira dia 9

Cheguei à escola 8h30min, passei na direção e depois fui para a sala de professores, onde encontrei o professor Emanuel. Já havíamos conversado antes e ele se mostrou bastante interessado pela minha pesquisa. Começamos a conversar sobre sua trajetória profissional, sua especialização e os outros trabalhos que precisa ter para poder bancar seus custos em função do baixo salário pago pela prefeitura. Disse que trabalha em média 60 horas semanais. Em relação aos alunos da Escola Aquário afirmou que são muito susceptíveis a resolverem qualquer conflito de forma violenta:

Qualquer besteira, qualquer coisa que foi falada ou forma diferente de olhar para o outro, pode ser resolvido com agressão. Isto acontece porque na casa deles é assim (Fala do professor Emanuel).

Emanuel acredita que educar estas pessoas exige uma lógica diferente da que predomina na escola. Disse que a instituição não dialoga com os alunos e tenta impor suas regras. Resultado, eles não se intimidam e se rebelam, desobedecendo e fazendo coisas para provocar a instituição. Procurei saber o que ele entendia por violências e ele disse: “socos, pontapés, xingamentos ou humilhações, também obrigar uma pessoa a fazer o que não quer”.

Emanuel cita o exemplo de quando a escola foi pintada recentemente, o problema que foi para conseguir terminar a obra. Toda vez que o pintor terminava o serviço as paredes amanheciam pinchadas. Isto aconteceu quatro vezes, até que foi decidido pintar essas paredes em um tom bem escuro. Segundo Emanuel, os alunos nunca foram consultados sobre a cor que gostariam que a escola fosse pintada. Em sua opinião, se os alunos tivessem participado da pintura não teriam havido pichações. Outro aspecto que considera negativo é o número de aulas vagas que os alunos têm em função das faltas dos professores. A falta dos professores alimentaria uma atitude de descrença nos alunos, por acharem que nem eles levam a escola muito a sério.

O professor Emanuel resume, de maneira bastante exemplar, diferentes pontos do que se convencionou chamar de violência institucional, ou seja, a violência presente na forma unilateral que a instituição se organiza e funciona (GUIMARÃES, 1996; SPÓSITO, 1998; AQUINO, 2006, ZALUAR, 2001). O Primeiro ponto se refere às limitações do seu salário, exigindo que trabalhe 60 horas semanais. Uma carga horária pesada para qualquer trabalhador, mas considerando-se o papel do professor como

intelectual, que precisa estar sempre se atualizando, além de preparar aula e corrigir trabalhos, gera condições muito precárias para o exercício profissional.

Outro aspecto importante da fala do professor Emanuel tange à falta de diálogo entre a instituição e os alunos. Esta característica sinaliza muito sobre a concepção de educação praticada, que parece seguir uma direção tradicional. Neste modelo, os educadores decidem todos os rumos da escola, seja pedagógica ou institucionalmente. Aos alunos cabe aceitar receber os conteúdos e as regras encaminhadas pelos gestores e professores. Paulo Freire (1970) batizou este modelo de educação bancária e problematizou o conteúdo ideológico deste, enquanto dispositivo voltado para formar cidadãos dominados e submissos. Esta prática pedagógica também foi alvo de pensadores como John Dewey (1971) e Anísio Teixeira (1999), dentre outros, que denunciavam a importância de uma educação mais democrática, onde as vozes dos alunos sejam consideradas. Contudo, ainda nos cenários atuais revela-se problemático superar estas concepções e promover uma educação fundamentada no diálogo e na parceria entre os diferentes atores envolvidos.

Um exemplo didático desta dificuldade de diálogo figura na falta de participação dos alunos na pintura da escola, comentado pelo professor Emanuel. Ao perguntar para alguns professores, porque não investir neste diálogo e considerar mais a cultura dos alunos, a resposta mais frequente tinha sempre um caráter negativo. “Os alunos são imaturos e só pensam no que não presta, porque só aprendem besteiras onde vivem”, comenta a professora Viviane do fundamental 2. Um olhar impregnado de preconceitos, mas revelador de uma concepção muito disseminada entre os professores.

Da Matta (1999) lembra que em um país como o Brasil, onde as formas hierarquizantes de classificação cultural sempre foram dominantes, negar a cultura do outro constitui uma prática comum e a escola pode reproduzir esta lógica. Agindo assim, além de comprometer a qualidade das relações interpessoais entre alunos e professores, alimenta uma prática pedagógica descontextualizada, onde aquilo que será ensinado não precisa se relacionar em nada com aqueles que estão aprendendo. Dito de outra forma, um olhar que segue na contramão das discussões contemporâneas, que acentuam a importância da cultura de referência dos alunos como ponto de partida para educação (DEWEY, 1971; FREIRE, 1970; MACLAREN, 1997; GIROUX, 1997; DAYRELL, 1999 CORTEZ, 1999)

Quarta feira dia 10

Cheguei à escola por volta das 9h45min e encontrei com a professora Gabriela, do fundamental 2, que eu já conhecia bem, no pátio central. Perguntei se ela tinha um tempo para a pesquisa, ela disse que sim e propus fazermos uma caminhada pela escola. Gabriela já trabalha na instituição a mais de cinco anos, tendo vinte de educação. Revela-se cansada e sem muitas esperanças e insatisfeita com sua profissão. Na sua concepção violência é: “falta de respeito ao outro: bater, xingar, maltratar”. Em relação às suas causas é muito direta e pontual:

Os alunos vivem em famílias desestruturadas e convivem com marginais. O resultado é que não sentem medo de nada nem de ninguém. Eu sou a favor de colocar a polícia aqui dentro, mas a diretora é contra. Por mais que eu tente conversar com eles não adianta, eles não respeitam nada. Eu vivo rouca, ando depressiva, não sei até quando vou agüentar (Fala da professora Gabriela).

Quando a entrevista estava terminando, apareceu a professora Sílvia, e Gabriela sugeriu que a mesma viesse conversar comigo. Eu não a conhecia, mas ela se mostrou bastante interessada. Sílvia leciona no fundamental 1 e atua a dez anos na área de educação. Sua fala era muito parecida com a anterior, com a diferença de que acreditava conseguir “dobrar os alunos”. Ela disse que violência é: “agredir alguém verbal ou fisicamente”. Em sua opinião não adianta querer ser boazinha com os alunos, posto que eles precisam é de limites. “Não admito gracinhas na minha aula, mando logo descer”. Acrescenta que: “Outro dia um bonitinho veio me ameaçar, eu disse que ele podia trazer até o pai dele aqui, que eu iria adorar ter uma conversa com ele”. Em sua opinião as famílias não sabem mais impor limites, por isto os alunos não obedecem os professores. “Isto explica porque eles se envolvem com drogas tão cedo”, conclui.

Ambas as professoras sintetizam um discurso típico, que absorve as escolas do processo de produção de violências e responsabiliza as famílias e a criminalidade. Esta concepção foi encontrada também em outros estudos (ABRAMOVAY, 2002; SPÓSITO, 1998; ZALUAR, 2001) que apontam para uma tendência histórica das escolas de não se implicarem com os problemas acontecidos nos seu interior. A professora Sílvia fala em colocar polícia dentro da escola e Gabriela fala de “dobrar os alunos”, assinalando como não acreditam no diálogo, mas na imposição.

Quinta feira dia 11

O meu relógio marcava 10 horas quando cheguei à sala dos professores e encontrei com um grupo de quatro professoras: Bruna, Fátima, Lívía e Alexandra.

Estavam tomando café e comendo biscoitos quando me aproximei e perguntei se poderia conversar com elas. Fui aceito e convidado para participar da merenda. Quem primeiro se pronunciou foi à professora Fátima, que é nova na casa, e disse que estava muito assustada com o que andava vendo: “meus alunos são muito mal educados, dizem palavrões na sala de aula e teve um (de nove anos) que ameaçou me matar. Eu não levei muito a sério porque era uma criança, mas mesmo assim fiquei preocupada”. A ameaça de morte que mais uma professora anuncia pode ser lida sob o ponto de vista das relações, que parecem corroídas. Os professores, contudo, não costumam interrogar se acontecimentos como estes, de alguma maneira, se conectam a forma que eles interagem com seus alunos dentro e fora da sala de aula.

A professora Bruna se queixava muito da falta de educação dos alunos, particularmente das meninas que usam trajes que ela não acha adequado para se ir à escola. Conta que quando ela vê algo que discorda “brigo mesmo e mando o aluno sair da sala”. Perguntei o que elas entendiam por violências e elas disseram: “agressão física, verbal, psicológica, de gênero, tráfico de drogas, miséria”.

Por fim, fiquei na sala com a professora Lívia do segundo ano, que me disse: “meus alunos não me dão maiores trabalhos, são obedientes e aprendem bem”. Em sua opinião isso deve acontecer porque a escola organiza as salas por critérios de comportamento e rendimento. Acredita nisso porque ouve os outros professores, das demais salas, da mesma série, se queixarem muito. A fala desta última professora, embora incomum, assinala a complexidade do contexto local, atravessado por diferentes narrativas e experiências. Dentro desta perspectiva, impossível falar de contornos definidos para pensar a Escola Aquário. Existem diferentes contornos, que se relacionam a diferentes interpretações, algumas mais próximas, outras muito parecidas e aquelas que não se encontram. Estes dados traduzem a natureza do conhecimento social, sempre relativo, mais ou menos ideológico e interpretativo (VELHO, 1978)

Terça feira dia 17

Outra voz incomum apareceu com a funcionária Maristela, que lembra: “os alunos nunca são escutados, eles não podem se queixar de nada e sempre os professores ficam com a razão”. Em sua opinião a escola deveria conhecer mais os seus alunos para diminuir os conflitos existentes. Acrescenta, indignada, o número de aulas vagas devido à falta dos professores e conta um exemplo que muito lhe chocou. “Uma professora falta no dia da prova e depois justifica dizendo que foi pegar o resultado de um exame”.

A professora Maristela chama a atenção para um aspecto já assinalado pelo professor Emanuel: o fechamento da instituição para escutar os alunos. Esta prática é generalizada e pude percebê-la durante algumas intervenções feitas em situações de conflito. O ponto de vista do aluno é muito pouco levado em conta, principalmente quando o conflito envolve algum professor. Estas intervenções não pareciam visar uma mediação, mas produzir culpados, que terminava sendo sempre algum aluno.

Outro aspecto relevante diz respeito à falta dos professores. Segundo a diretora a escola não passa um dia sem que falte pelo menos um professor. A professora Maristela acredita que os professores dão péssimo exemplo para os alunos, porque são os primeiros a não cumprir as regras da escola, faltando muito e chegando atrasado. Acredita que a maioria dos professores não possui compromisso com o ensino público. Ela contou que, certa feita, ao tentar barrar um aluno que estava atrasado o mesmo lhe disse: “quando vocês chegam atrasados podem entrar na sala, porque com agente é diferente?”. Diante desse argumento a professora disse que mudou de idéia e permitiu que o aluno entrasse na sala.

Quinta feira dia 19

Desenvolvi a estratégia de ficar transitando entre a sala dos professores e os corredores da escola. Não era difícil encontrar algum professor com tempo durante o intervalo do recreio. Por volta das 10h15min encontrei passando pelo pátio central a professora Eduarda. Eu já há conhecia, embora nunca tivesse conversado com ela. Então me aproximei e perguntei se ela tinha alguns minutos livres. Ela sorriu e disse que sim. Em sua opinião o problema da Escola Aquário é a falta de uma identidade. “Os professores chegam, dão suas aulas e vão embora”. Fala também que qualquer um pode estudar na escola, sem nenhum critério de seleção. Resultado, a escola está cheia de jovens envolvidos com crime. Conta alguns casos de alunos traficantes e envolvidos com prostituição. Fala que procura ser “firme” com os alunos porque eles só entendem esta linguagem. Acha que se o professor for “mole” não trabalha.

A professora Eduarda chama a atenção para uma das variantes das práticas de exclusão. Em sua opinião existem alunos que deveriam está fora da escola. Dito de outra forma, não implica a instituição, acredita que se algo está errado só pode ser com os alunos, logo a solução é expulsá-los ou impedir seu acesso.

Neste momento a professora Helena se aproxima e pergunta se eu pretendia gravar a conversa, porque ela se sentiria mais a vontade sem gravadores. Então eu

desliguei o meu mp3 e ela começa a participar da conversa. Ela afirma que não conseguia ver uma saída para o problema das violências. Acredita que: “alguns alunos já estão comprometidos demais, por conta do seu contexto familiar e local onde moram. Não há o que a escola possa fazer que consiga reverter este quadro”. Ela está decidida a abandonar a educação.

Esta compreensão negativa dos alunos pode ser exemplarmente situada no caso de uma professora do fundamental 1. Ela me contou que certa feita precisou mandar um aluno do terceiro ano, que em sua opinião estava bagunçando na aula, falar com a diretora, mas ele disse que não iria sair da sala. A professora afirmou que iria mandar chamar os pais do mesmo. Neste momento, o aluno disse que ela podia mandar, porque ele “odiava” os pais. A professora acha que os alunos não temem mais os pais, logo nenhum castigo que a escola possa aplicar os assustará. Acrescenta: “para piorar, a escola não pode mais mandar bater a transferência de qualquer aluno, por pior que seja o motivo, porque o Ministério Público é totalmente contra transferência”.

Na fala desta professora se revela também um importante dado sobre a maneira que os conflitos são gerenciados na instituição. A coerção é percebida como o principal caminho para conseguir obediência. Inexistem outros esforços no sentido de possibilitar soluções negociadas, mas a crença sempre negativa sobre os alunos e seus contextos de referência. Para muitos autores esta lógica unilateral constitui uma modalidade de violência institucional, causa raiz das violências na escola (BOURDIEU E PASSERON 1975; PERALVA, 1997; ABRAMOVAY, 2002; GUIMARÃES, 1996; AQUINO, 2006).

3.3 A DINÂMICA DAS SALAS DE AULA

“Bem vindo ao inferno”
(Fala de um aluno do sexto ano)

A sala de aula não foi concebida na sua gênese para possibilitar maiores interações entre os alunos. Pelo contrário, a sua organização espaço temporal, segue uma lógica que lembra o poder disciplinar, cujo objetivo é tornar os indivíduos adestrados e produtivos (FOUCAULT, 2003). Muito mais um espaço de poder do que de mediações e diálogos. Mclarem (1997) afirma que a sala de aula foi feita para silenciar a voz dos estudantes e consolidar apenas uma voz, a do professor.

Este formato pouco democrático, para funcionar, torna-se mister que a escola tenha consolidado sua autoridade sobre os estudantes, que devem acreditar na

importância de se submeter a esta ordem. O que efetivamente não se verifica no atual contexto. Esta característica potencializa os conflitos e as rebeldias, exigindo que a escola reveja seus critérios de funcionamento e desenvolva estratégias menos impositivas. Como lembra Neves (2009) os conflitos são frequentes e inevitáveis em qualquer sala de aula, mas a sua evolução e desdobramentos decorrem, em grande medida, das estratégias de negociação dos professores.

Contudo, na Escola Aquário, a maioria dos professores observados, não parece estar muito preocupados com esta reflexão. Os esforços existentes para pensar como, dentro ou fora da sala de aula, possa se estabelecer uma relação mais pacífica entre os diferentes atores envolvidos são frágeis. Portanto, a disposição dos espaços, assim como a organização do tempo e das tarefas não são questionados. A lógica de funcionamento da escola continua sendo basicamente ensinar, vigiar e punir.

Os professores do fundamental 2 seguem mais a risca esta lógica, posto que, no geral, limitam seu papel na escola a ministrarem suas aulas, sem maiores interesses pela pessoa do aluno. Diante de qualquer conflito tendem a assumir posturas unilaterais e, quando não conseguem submeter o aluno considerado problemático, costumam expulsá-lo da sala. Entre os professores do fundamental 1 existe maior implicação com a educação, mas também predomina uma grande dificuldade em saber como mediar conflitos. A tendência geral é encaminhar os alunos para a sala da direção, ou então se omitir diante da “desordem” e nada ou quase nada fazer.

Mês de abril

Quarta feira dia 8

Cheguei à escola por volta das 8 horas e encontrei no pátio central com a professora Francisca do fundamental 2. Ela estava conversando com outra professora quando me aproximei e perguntei se poderia assistir sua aula. Ela não se opôs e às 8h20min rumamos para a sala do sexto ano. Eu nunca havia participado de uma aula nesta turma, muito menos com esta professora. Ao chegar à porta de entrada pedi licença aos alunos, que me concederam calorosamente. Adotei a prática de sempre pedir autorização para o professor e para os alunos antes de entrar nas salas. Acredito que isto facilita a minha aproximação e aceitação por parte do grupo.

Ao entrar na sala me sentei em uma cadeira localizada na lateral oposta a porta, mas ou menos no meio da sala. Os alunos estavam bastante agitados e não paravam de conversar. A professora dividiu a turma em cinco equipes e havia uma localizada atrás de mim. Era composta apenas de rapazes que pareciam não se interessar nada pela

proposta da professora. Na minha frente havia mais duas equipes, que também não paravam de conversar e de gritar. A voz da professora sumia entre a dos alunos. Tinha apenas uma equipe, composta somente por garotas, que estava compenetrada na atividade.

De repente, um dos alunos, que estava na equipe do fundo da sala, virou-se para mim e disse: “bem vindo ao inferno”. Eu já o conhecia e fui até sua equipe para ver mais de perto o seu “inferno”. Era um grupo de seis alunos, nenhum tinha caderno ou qualquer material escolar. Então perguntei se eles se importam em perder o ano? Todos disseram que não entre risos e gritos, como se estivessem fazendo uma declaração muito divertida. Procurei saber se achavam possível a escola ajudá-los a melhorar de vida e a resposta foi, mais uma vez um sonoro não. Queriam apenas se divertir e a sala de aula parecia ser o seu parque de diversões.

Neste momento uma aluna começa a gritar e correr atrás de um colega bem menor do que ela. Ao alcançá-lo, ela desfere vários socos que o atingem na cabeça e ombros. A vítima apanha e ri ao mesmo tempo. A professora, assim como os demais alunos, nada fizeram para mediar à situação. Então perguntei para os alunos que estavam ao meu lado: ele gosta de apanhar? Responderam: “este menino é o diabo”.

Quando ele parou de apanhar eu o chamei e começamos a conversar. Era um garoto de pele negra, de 12 anos, magro, pouco mais de um metro e trinta de altura, com um sorriso irônico, que não abandona seus lábios. Perguntei por que a garota havia batido nele e ele me respondeu: “porque eu estava abusando dela”. Vários outros alunos foram se aproximando e começaram a participar da conversa. O resto da turma continuava com a mesma configuração. Cerca de 80% dos alunos conversando, bagunçando ou gritando, enquanto a professora ia de equipe a equipe tentando explicar qual a tarefa.

A porta da sala havia sido arreventada devido aos chutes constantes, de maneira que sempre tinha algum aluno de outra turma penetrando na sala. A professora se irritava, gritava, mas os alunos não ouviam sua voz. No geral, os alunos não parecem acreditar que o que a escola tem a oferecer vale a pena qualquer esforço para conseguir. Agem de acordo com seus interesses e fazem da escola um espaço de sociabilidades onde o que menos parece contar são as ofertas pedagógicas da mesma.

Finalmente a aula acabou e a professora disse: “não consegui fazer nada”. Quando ela saiu da sala eu a acompanhei e pude ver o constrangimento nos seus olhos. Sua voz já muito rouca me confessou: “não sei até quando vou aguentar, no mês

passado fiquei doente duas vezes”. Uma situação trágica e solitária que evidencia a desvalorização do papel formador da instituição escolar e a necessidade da busca por novos horizontes, contextualizados com as realidades destes jovens.

Segunda feira dia 13

Neste dia eu cheguei 7h30min e fui para a sala dos professores, onde encontrei as professoras Tereza e Norma conversando. Estava a olhar o jornal quando Tereza comentou com a outra: “acho que os alunos estão cada dia mais violentos”. Ao ouvir este comentário perguntei o que a fazia dizer aquilo. Ela respondeu:

Cada dia eles estão piores, brigam mais e obedecem menos. Eles não possuem limites e isso é um problema de falta de família. As famílias querem que agente dê um jeito em seus filhos, mas isso é impossível (Fala da professora Tereza).

Neste instante chegou à hora das professoras partirem para suas salas, então pedi para participar das suas aulas e elas concordaram. Na sala da professora Tereza havia grande adesão da turma, que era conquistada, em grande medida através da coerção. Ela não tolera qualquer tipo de interação entre os alunos, interpretadas como indisciplina e utiliza fartamente os mecanismos de punição instituídos. “Todos eles sabem que eu mando descer para a sala da direção mesmo”, anuncia a professora, que possui uma ótima capacidade de comunicação e grande domínio sobre seus conteúdos. Seguramente estas características contam muito para seus resultados, posto que os alunos a temem, mas a consideram uma ótima professora. A estratégia parece produzir obediências, mas envolve um grande preço para a professora, que vive rouca e se considera estressada por conta dos constantes conflitos com alunos.

Quando terminou esta aula fui para a sala de professora Norma, que possui estilo bem diferente. Trata-se de uma pessoa bastante tranquila e tolerante. Briga pouco com os alunos e conduz sua aula sem maiores tensões. Os alunos estavam bastante interessados e, as poucas brincadeiras que aconteceram não chegaram a atrapalhar a aula. Perguntei para um aluno que já conheço o Carlos, quando a aula acabou, se a aula de Norma era sempre assim e ele me disse: “essa professora é *brother*”. Procurei saber mais detalhes e ele me disse que os colegas não costumam bagunçar muito na aula dela. O que parece é que os alunos gostam dela, devido a um conjunto de fatores. Conversei com Norma também e ela me disse: “minha preocupação é que eles entendam a aula, eu procuro falar sempre a linguagem deles, escutá-los, saber sobre suas comunidades e

tratá-los bem”. Norma disse que costuma também levar músicas para a sala e não costuma gritar com eles, “quando ficam muito agitados tento conversar”.

Esta professora não consegue uma turma totalmente em silêncio, nem parece ser este seu objetivo, mas consegue que sua voz seja ouvida na medida em que também se dispõe a escutar seus alunos. McLaren (1997, p. 252) lembra que o termo voz refere-se à gramática cultural e a bagagem de conhecimento que os indivíduos usam para interpretar e articular a experiência. “Exibir uma voz individual significa nas palavras de Bakhtin, recontar um texto em suas próprias palavras”. Segundo Giroux (1980) uma educação crítica tem como ponto de partida a voz dos alunos como suporte para poder contextualizar os conteúdos propostos.

Terça feira dia 14

Cheguei 7h10min e fui para a sala dos professores. Encontrei duas professoras do fundamental 1 e ficamos conversando. Uma delas, Silvia, disse que estava preparando uma aula para os alunos sobre cultura baiana e a outra, Luana, sobre literatura. Silvia disse que é muito cansativo trabalhar com estes alunos e Luana disse:

É verdade, existem dias que eu não consigo fazer nada. Existem dias que eles ficam ótimos e fazem tudo, um ou outro é que atrapalha, mas existem dias que eles ficam impossíveis, talvez por causa dos hormônios (Fala da professora Luana).

Perguntei o que elas faziam quando eles estavam impossíveis e elas disseram que não conseguiam fazer nada. Procurei saber por que elas não aproveitavam estas situações para fazer algo diferente, como assistir um filme ou simplesmente conversar com os alunos? Luana disse que se passasse filme todas as vezes que os alunos ficam agitados nunca completaria seu plano de curso e “[...] o pessoal da Secretaria iria cair em cima de mim”.

Esta preocupação com os conteúdos e as possíveis retaliações da Secretaria de Educação são comuns entre os professores da Escola Aquário. Isto interfere nas suas práticas pedagógicas e na concepção do seu papel na sala de aula, posto que a ênfase da Secretaria de Educação realmente é centrada sobre os conteúdos. Neste sentido, a sala de aula termina se limitando a ser um local de transmissão de informações. Mudar esta concepção envolve uma transgressão que não se revela dominante na Escola Aquário.

Neste dia permaneci em quatro salas diferentes, uma do terceiro, uma do quarto e uma do quinto ano. Este foi um daqueles dias tensos, quando os alunos ficam muito agitados. Na primeira aula a professora Sílvia passou todo o tempo pedindo silêncio e os

alunos pareciam não ouvir sua voz. Havia um grupo de cinco alunos no fundo da sala, que brincavam de bola com uma garrafa *pet*. Ela parou a aula e os mandou sair da sala. Eles obedeceram com se tivessem sido premiados. Uma aluna começa a discutir com o colega que está atrás dela por causa do seu caderno, que havia sumido. A professora grita e ela se acalma, mas a aula acaba sem que nada do assunto da aula fosse dado. Por fim se dirigiu a mim e disse que: “o quarto ano é quando eles ficam piores e não obedecem mais ninguém, já se consideram adultos”.

Nas outras turmas o cenário foi o mesmo. A professora pedindo silêncio e brigando com alunos, que se queixavam do colega, batiam, xingavam, não faziam a tarefa nem traziam o livro didático. Em todas as turmas observadas algum aluno foi expulso e muito pouco de conteúdo foi dado. O objetivo de reduzir a sala de aula a um local de transmissão de conteúdos não funciona, como não existem outras opções, fica esvaziada de sentidos pedagógicos. Esta situação representa um exemplo do que traduz os trágicos números da educação no Brasil.

No relatório Monitoramento da Educação para todos 2010, realizado pela UNESCO, figura que o índice de repetência brasileiro (18,7%) é o maior da América Latina e fica longe da média mundial (2,9%). Ainda segundo o relatório da UNESCO, no mundo existem 796 milhões de analfabetos, sendo que estes números se concentram em 10 países. 283 milhões estão na Índia, 67 na China, 51 no Paquistão, 49 Bangladeshi, 35 na Nigéria, 29 na Etiópia e 18 no Egito. O Brasil fica em oitavo lugar com 14 milhões, estando à frente apenas da Indonésia e da República do Congo neste *ranking*.

Outro dado alarmante é o alto índice de abandono nos primeiros anos de educação. No Censo Escolar 2010, figura que no Brasil existem 42,9 milhões de estudantes matriculados na rede pública. Destes, 25,3 milhões (58%) encontram-se no ensino fundamental apenas e 7,1 milhões (16%) encontram-se matriculados no ensino médio.

Quarta feira dia 29

Eu estava decidido a observar uma turma do sétimo ano considerada muito problemática, então me dirigi para a sala dos professores com o intuito de descobrir quem estaria com eles no próximo horário. Ao chegar à sala de professores me deparei com a professora Fátima, bastante incomodada com esta mesma turma que eu pretendia

observar. Ela fez um documento registrando sua indignação diante dos alunos, que se recusaram a participar de uma atividade programada.

Neste ínterim, fiquei sabendo que a professora Soraia estaria na sala de aula com esta turma. Soraia era conhecida na escola por ser muito exigente e praticante da “tolerância zero”. Ela possui um perfil bastante profissional, sendo incomum faltar ou se atrasar para suas aulas. Conversei sobre minha intenção e ela aprovou com a seguinte recomendação: “vá na frente e veja como eles estão”. Concordei e antecipei meu passo.

Ao chegar à frente da sala conversei com os alunos e perguntei se eles concordavam com minha presença durante a aula. Foram unânimes em concordar. Quando entrei na sala encontrei com a funcionária Shirley tentando pedir ordem para os alunos, que não davam a mínima atenção para ela. A sala tinha virado um campo de futebol, onde quatro alunos jogavam com uma tampinha. Em certo momento, a tampinha pega em um colega, que não participava do jogo, mas estava sentando em uma cadeira próxima. No mesmo instante, um dos jogadores interpreta aquilo como ato intencional e desfere dois socos que atingem o seu ombro e rosto. O aluno que foi agredido fica submetido e nada diz, nada faz, embora esteja visivelmente constrangido.

A professora Soraia chega e o clima mudou imediatamente. O jogo acabou, e a professora começou a arrumar a sala em fileiras. Todos sentaram em silêncio. Fiquei muito impressionado, porque a professora não precisou reclamar com ninguém. A aula teve início com ela falando sobre as notas muito baixas. Os trabalhos chegaram ao fim sem qualquer incidente. Fui conversar com a professora e perguntei se eles sempre se comportam daquele jeito e ela me disse que normalmente sim, porque ela não tolera qualquer tipo de indisciplina. “Caso algum aluno comece a bagunçar, na mesma hora o retiro da sala”.

Quando a professora partiu fui conversar com os alunos. Conversei com três garotas e quatro rapazes e todos disseram a mesma coisa: que morrem de medo dela. Uma aluna de 13 anos disse: “ela não deixa ninguém fazer nada, qualquer besteira ela tira da sala.” Um aluno afirmou: “esta mulher é o diabo, ninguém pode abrir a boca que ela não deixa”. Outra aluna disse que a detesta, mas a obedece por medo. Outros dois alunos também disseram que não gostam dela, mas a obedecem. Esta professora desenvolveu uma estratégia de poder que produz obediências, mas parece não fomentar aprendizados, como ela própria comentou no início das aulas.

Considerado esta problemática complexa do poder, Maffesoli (1987) afirma que o controle racionalizado da vida social se estabelece através do dever-ser instituído. Este

controle decorre do monopólio sobre uma estrutura dominante institucionalizada, que pode ser o Estado, partido, escola. Esta estrutura impõe um sentido de ordem (a norma social) que massifica os desejos e estabelece um controle monopolizado das ações na tentativa de atomizar o social. A norma se opõe a diferença e gera um estado de tensão entre o poder instituído e a dissidência.

A linha que separa a ordem da desordem torna-se mais frágil na medida em que aumenta esta tensão, que pode romper-se e convergir para um confronto. Quando este equilíbrio rompe impera a desordem e se instala o crime, que Maffesoli chama de “potência social” – uma pulsão que impulsiona a agir – e que se expressa como um desejo de viver irreprimível. Aparece a violência anômica, que decorre da constante tensão entre o querer-viver e o dever-ser instituído e pode se manifestar através de atos de resistência e nas diversas formas de ilegalidades ou revoltas.

A tensão gerada pelo dever ser instituído da Escola Aquário pode ser lida em uma lógica extremista, que os próprios professores batizaram de “tolerância zero”, onde as habilidades de mediação ou negociação são deixadas de lado, em nome da tentativa de controle dos espaços e das punições. Inexistem maiores reflexões sobre como melhorar a qualidade do convívio e das relações interpessoais a partir de estratégias mais democráticas. O saldo desta lógica é conseguir silenciar alunos em algumas aulas, mas no geral, a linha que separa ordem da desordem se rompe facilmente, agravando os conflitos e as agressões. As desobediências proliferam, produzindo além de fracasso na aprendizagem, um clima bastante tenso e desgastante para os professores, que frequentemente adoecem. Um modelo de educação que em nada lembra o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que no Título II, artigo 3º, afirma que a educação deve ter por princípio, dentre outros, “o respeito à liberdade e apreço à tolerância”.

4 ENTRE PÁTIOS, MUROS E CORREDORES

4.1 CULTURA ESCOLAR E VIOLÊNCIA

“Qualquer coisa eu pego todo mundo, amarro e toco fogo”
(Fala de uma aluna do sétimo ano)

A palavra cultura é de origem latina. O radical da palavra, o verbo *colo*, tem como sentido original “cultivar”. O vocábulo latino *cultus*, portanto, possui, inicialmente, o sentido de cultura da terra. Na língua francesa, a palavra cultura (*culture*) aparece em fins do século XIII para designar uma parcela de terra cultivada. No início do século XVI, esse termo figura não mais como um produto (terra cultivada), mas como uma ação, ou seja, o fato de cultivar a terra. O sentido figurado aparece somente no meio século XVI, quando cultura passa a significar também o produto de outras ações, como, por exemplo, a cultura de uma Universidade. Contudo, este sentido só ganha força a partir do século XVIII, quando aparece no Dicionário da Academia Francesa (CUCHE, 2002).

Nos cenários atuais o conceito de cultura é interpretado de diferentes maneiras, por diferentes disciplinas e campos de estudo. De acordo com a orientação teórica adotada, optamos por uma compreensão hermenêutica de cultura. Desta forma, transcrevendo as palavras de Geertz (1989) inspirando em Max Weber, que define o homem como um animal amarrado às teias de significados que ele mesmo teceu: “[...] assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (p.15)

Seguindo esta direção, Da Matta (1999, p. 2) considera a cultura como “um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas”. A cultura fornece normas que dizem respeito aos modos, mais (ou menos) apropriados de comportamento diante de certas situações. Não é um código que se escolhe, mas é algo que está dentro e fora de cada um de nós, como as regras de um jogo de futebol, que permitem o entendimento do jogo, assim como a ação de cada jogador, juiz, bandeirinha, como também as torcidas.

Os estudos específicos sobre cultura escolar se iniciaram na década de oitenta do século passado, mas somente se intensificaram a partir da década de noventa. O caminho trilhado pelo sociólogo francês Jean Claude Forquin (1992), ao caracterizar a

escola, situa as relações e implicações da cultura mais precisamente no currículo escolar. O autor se reporta ao papel social que a escola desempenha na sociedade ocidental, desde que educação deixou de ser uma tarefa doméstica e passou a ser uma atividade em que a sociedade delega a alguns/as professores/as. Ele reconhece o caráter conservador da escola, mas anuncia a possibilidade desta reinterpretar e criar a partir da herança cultural.

Segundo Forquin (1992), o currículo enquanto herança cultural é um conjunto de conhecimentos selecionados culturalmente, estratificados hierarquicamente, dividido em disciplinas escolares para fins didáticos e ideológicos. Ao discernir "cultura escolar" e "cultura da escola", ele enfatiza que o currículo é a peça central quando se trata de cultura escolar, que é definida como o "conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, "normatizados" e "rotinizados", sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas" (transposição didática). A cultura da escola é a produção e a gestão de símbolos, ritos e linguagens específicos de uma unidade escolar.

De acordo com o autor, ensinar é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura, elementos estes que foram selecionados e discriminados a partir de critérios geralmente denominados "universais". Enfim, para este autor, o objetivo da educação é transmitir algo da cultura, elementos da cultura que podem ter origem em fontes ou épocas diferentes para a socialização das novas gerações.

O conceito de transposição didática foi elaborado, originalmente, pelo sociólogo Michel Verret, em 1975. Porém, em 1980, o matemático Yves Chevallard retoma essa ideia, fazendo dela uma teoria e com isso analisando questões importantes no domínio da Didática da Matemática. Segundo Brockington (2006), Chevallard (1991) analisou como o conceito de "distância" nasce no campo da pesquisa em matemática pura e reaparece modificado no contexto do ensino de Matemática. Desta forma, o autor assegura que ao ser ensinado, todo conceito mantém semelhanças com a ideia originalmente presente em seu contexto da pesquisa, porém adquire outros significados próprios do ambiente escolar para o qual será transposto (BROCKINGTON, 2006).

André Chervel (1990) defende a capacidade da escola de produzir uma cultura específica, singular e original. Questiona a perspectiva que situa a escola como simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela, lugar, portanto, do conservadorismo, da rotina e da inércia. Na sua concepção, a escola fornece à sociedade uma cultura constituída de duas partes: os programas oficiais, que explicitam

sua finalidade educativa, e os resultados efetivos da ação da escola, os quais, no entanto, não estão inscritos nessa finalidade. A escola é capaz de produzir um saber específico cujos efeitos estendem-se sobre a sociedade e a cultura, e que emerge dos determinantes do próprio contexto institucional.

Situar a escola como espaço produtor de cultura implica em superar o determinismo das análises macro estruturais na dinâmica da instituição, resgatando o papel ativo dos sujeitos na trama social que constitui a escola (DAYRELL, 2010). Um processo de apropriação constante dos espaços, produto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição. As escolas são compreendidas a partir deste duplo movimento que considera a dimensão institucional das normas e regras, que tentam unificar e demarcar a ação dos seus sujeitos; e a cotidiana, na complexa trama das interações sociais, que envolvem alianças e conflitos, estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos (EZPELETA & ROCKWELL, 1986). Portanto, não podem ser pensadas de forma generalizante.

Não existe uma escola pública brasileira, o que existe são instituições que apesar das semelhanças, possuem estilos de gestão próprios, redes de interações locais e pessoas diferentes. Mesmo fazendo parte de um mesmo sistema de ensino, submetidos a problemas estruturais parecidos, as escolas possuem dinâmicas próprias que se relacionam com o contexto local.

Comecei a me aproximar do cotidiano dos alunos da Escola Aquário no mês de junho de 2010. Participar deste mundo implicou em conviver com uma diversidade de posturas e opiniões diante da escola e do mundo. Conheci alunos e alunas que gostavam de bater, alguns envolvidos com criminosos, como também conheci alunos e alunas que só pensavam em namorar, ou jogar bola, surfar, assistir televisão, computador e raros que gostavam de estudar. Meninos e meninas ávidos pela vida, ansiosos por terem novas experiências e emoções. Uns sonhando com um tênis novo ou aparelho celular, outros muito pobres, que passam fome e convivem com o abandono. No geral rivalizavam com a instituição, posto que tinham dificuldades de se adaptar aos seus métodos e pouco interesse pelos seus conteúdos. Estas características se entrelaçavam para produzir uma cultura própria, onde o uso da força física se anunciava como uma referência altamente valorizada.

A expressão destas vozes normalmente não encontrava maiores interlocuções no mundo adulto da escola, de maneira que a minha presença gerou grande curiosidade e desconfiança entre os alunos. Um processo complexo, marcado por negociações e alianças, onde nem sempre encontrei portas abertas. Ao longo da jornada tive de mudar meus planos mais de uma vez, rever estratégias e redefinir objetivos. Pude contar também com solidariedades imprescindíveis, momentos muito divertidos, outros desconcertantes, que no final possibilitaram dar sustentabilidade e profundidade a esta pesquisa.

Terça feira dia 1

Cheguei à escola 7h10min e me sentei ao lado da entrada do auditório. Este local ficava em um ponto privilegiado, posto que permitia ampla visão do interior da escola, para todos os lados. Na minha frente ficava o pátio central, onde a maioria dos alunos costumava permanecer durante os intervalos. Na esquerda se localizava o pavilhão de aulas do quinto e sexto anos, composto por quatro salas, sendo que podia visualizar as três primeiras; no lado oposto ficava outro pavilhão, composto por três salas, ocupadas pelos sétimo e oitavo anos. Na minha direita ficava a escada que conduzia aos pavilhões de aula do fundamental 1 e na minha frente, cerca de 50 metros, ficava o portão de entrada da escola e as salas da diretoria, coordenação, professores e secretaria.

Quando os alunos entraram, às 07h20min a maioria se dirigiu para as salas de aula e uma minoria ficou espalhada pelos corredores. Eles andavam rapidamente, se comunicavam bastante entre si e alguns gritavam fazendo muito barulho. Um grupo de três alunas veio me perguntar quem eu era. Todas eram do sexto ano e tinham entre 13 e 14 anos. Além da farda escolar usavam maquiagem, brincos e pulseirinhas. A mais magra e alta era uma jovem de pele negra e seu cabelo estava cheio de trancinhas. As outras duas eram pardas e usavam cabelos soltos. Chegaram perto de mim e perguntaram se eu era professor. Eu disse que não e falei rapidamente da pesquisa. Elas quando ouviram a palavra violência disseram: “o senhor está no lugar certo” e partiram entre risos.

Por volta das 7h30min os professores se dirigiram para as suas salas e os auxiliares de limpeza ajudaram a encaminhar alguns alunos, que insistiam em permanecer nos corredores. Um grupo de nove alunos se recusou a entrar e permaneceu no pátio central, bem à minha frente, logo abaixo da escada, perto de uma sala do oitavo ano. Eram alunos maiores, seis rapazes e três garotas. Enquanto a funcionária da escola

falava e tentava convencê-los, eles não davam a mínima importância com o que era dito. Então a funcionária desistiu e quando passou ao meu lado disse: “estes daí não tem jeito não, eles não ouvem ninguém”.

Eram 8h30min quando uma aluna do quinto ano se aproximou e começamos a conversar. Tratava-se de uma menina pele branca magrinha e de cabelos loiros. Chamá-la-ei de Mônica. Ela me contou que sempre estudou em colégio particular, mas seu pai está desempregado há três anos e ela teve de vir para escola pública. Neste contexto, uma cena envolvendo um garoto que estava do meu lado direito chamou minha atenção. Ele deveria ter uns doze anos e estava sentado encostado no corrimão da escada, quando, de repente, outro colega, que deveria ter a mesma idade se aproximou por detrás dele e desferiu um potente soco em direção ao seu rosto, que só não lhe acertou em cheio o nariz devido ao seu reflexo.

Após desferir o golpe, o rapaz saiu correndo e rindo, enquanto o outro permaneceu sentado, como se nada tivesse acontecido. Então me aproximei dele e perguntei: que tipo de brincadeira é essa? Ele respondeu: “não é brincadeira não, ele fez isso porque eu estava aqui sentado”. Neste momento, Mônica falou: “aqui é assim mesmo, qualquer coisa vai logo batendo”. Perguntei por que isto acontecia e ela me disse: “todo mundo aqui bate para mostrar quem é melhor”. Perguntei se ela costumava bater também e ela disse que só batia se batessem nela. Começa a se delinear aqui o que parece ser um significado coletivo da palavra violência: mostrar quem é melhor. Esta fala aponta para uma dimensão identitária do fenômeno.

Em uma sociedade tradicional e altamente hierarquizada como foi o Brasil até meados do século XX, a identidade cultural era uma construção muito mais imposta de fora para dentro, a partir do lugar que o sujeito ocupava na trama social e possuía um caráter relativamente definitivo, com poucas chances de mudanças. Questões como nacionalidade, raça, sexo e religião eram as principais referências.

Nos cenários atuais, a crescente valorização do individualismo enfraqueceu o peso do mundo tradicional, invertendo o processo de construção identitária, que se torna mais flexível e negociado, contando muito a escolha pessoal (BAUMAN, 2005, GIDDENS, 2002, VELHO, 2008). Assim o sujeito pode transitar mais pelo espaço social, mudando, por exemplo, de religião, de sexo, ou mesmo etnia, a partir dos seus próprios critérios subjetivos de identificação.

Este processo enfraqueceu os vínculos de pertencimento, deixando o sujeito, ao mesmo tempo mais “livre” para ser quem ele quiser, e perdido em meio a tantas

possibilidades. Segundo Giddens (2002) isto teria favorecido a formação de identidades mais flutuantes e locais, como as *gangs* de rua ou determinadas seitas urbanas. A violência pode figurar, nestes contextos, como importante referência identitária, inspirando ações radicais contra determinados grupos ou sujeitos considerados diferentes (PINTO, 2004). Tudo indica que existe algo semelhante se configurando no cotidiano da escola Aquário, tornando a violência física um importante símbolo para estes jovens.

Quarta feira dia 2

Um grupo de três alunos do quinto ano sentou perto de mim e começaram a conversar. Fiquei prestando atenção na conversa deles, que era sobre algum problema com uma professora. Em determinado momento fiz o comentário: Vocês estão sem aula? A resposta foi: “a professora mandou agente sair da sala porque agente tava bagunçando”. Eles falaram isto rindo, como se não os atingissem em nada. Perguntei se eles gostavam quando eram expulsos da sala e todos concordaram que sim, sendo que um deles, o menor, disse que não gosta quando chamam a mãe dele, porque ele “apanha”.

Neste momento os alunos quiseram saber quem eu era e eu falei da pesquisa. Quando ouviram a palavra violência começaram a rir e a brincar de lutas. Um saiu correndo para se encontrar com um colega no outro lado do pavilhão e os que ficaram ao meu lado disseram que, na Escola Aquário, todos batem. Ambos tinham 12 anos e moravam nos arredores da escola. Perguntei quais eram os motivos e me disseram: “não tem motivo, bate porque quer, acha bonito”. A fala destes alunos anuncia a polissemia das violências na dinâmica das relações locais, que ultrapassam visivelmente a dimensão do conflito e se confundem com aspectos lúdicos e identitários.

Finalmente toca a campanha do recreio e o pátio fica repleto de alunos. Uma grande euforia toma conta do ambiente. A configuração do pátio ficou mais dinâmica, com alunos correndo de um lado. Pude perceber uma prática que parecia ser muito generalizada. Tratava-se da troca de socos e pontapés que aconteciam entre quase todos os alunos e alunas que estavam no pátio, sendo maior a concentração entre meninos.

Estas agressões seguiam lógicas diferentes. Em alguns casos parecia ser uma brincadeira, que duravam alguns segundos. Um aluno ou aluna se aproximava do outro e o golpeava com um soco ou pontapé; o outro se esquivava do ataque e respondia também com algum golpe. Isso podia se repetir por duas ou três vezes e fim. Não

evoluiu para um conflito e os envolvidos não pareciam demonstrar qualquer tipo de ressentimento um com o outro. Pelo contrário, pareciam está se divertindo muito com o que faziam. Esta “brincadeira” envolvia diferentes tipos de golpes. Alguns eram mais brandos, que visavam atingir ombros e braços, contudo, existiam golpes potentes, que miravam o rosto do colega e poderiam facilmente causar ferimentos caso acertasse o colega.

Quinta feira dia 3

Neste dia cheguei à escola 10h15min e me dirigi para o pátio central, onde encontrei vários alunos espalhados correndo e gritando, alguns brincavam de trocar socos e pontapés, outros apenas conversavam. A minha esquerda um garoto que deveria ter 9 anos, pegou um colega do mesmo tamanho, que ia passando e, sem qualquer motivo aparente, deu-lhe um golpe, mantendo-o imobilizado por alguns instantes no chão, para depois sair correndo em disparada, rindo. O aluno atacado ficou um tempo no chão, mas se levantou sem demonstrar está aborrecido e se juntou a outros colegas que atravessavam o pátio.

No meu lado direito havia um grupo de cinco estudantes: quatro meninas e um menino, não pareciam ter mais do que 12 anos. Estavam conversando alegremente, quando, de repente, surgem três garotas, aparentando ter a mesma idade deles e tentando empurrar uma colega para sentar no colo do rapaz, mas não conseguem. Neste momento chegam dois garotos maiores e se juntam ao grupo. A conversa estava muito animada, regada a muitos sorrisos e trocas de pequenos tapas e empurrões.

Neste momento, uma cena chamou minha atenção quando observava dois rapazes, que deveriam ter entre 14 e 15 anos e caminhavam lado a lado, abraçados e rindo muito, com as suas falas. De repente, o lanche de um deles caiu no chão e, antes que pudesse pega-lo, o outro desferiu um chute e o espalhou pelo pátio da escola. Ao ver seu lanche inutilizado o rapaz riu, sem demonstrar aparente hostilidade pelo colega, ao contrario, continuaram caminhando abraçados e rindo. Esta cena faz pensar que, entre os alunos da Escola Aquário, os códigos de camaradagem pareciam incluir valores que tornam compatível aos amigos determinados tipos de agressão. Pude observar esta lógica em outras situações, onde alunos que se consideravam amigos trocavam socos. O outro parece ser percebido dentro de uma lógica belicosa, onde valores como respeito são rarefeitos e a possibilidade de um ataque constante.

Terça feira dia 8

Cheguei ao intervalo do recreio e fui logo abordado por um grupo de três alunas do sétimo ano, uma tinha 15 e as outras duas 14 anos. Elas haviam se aproximado de mim curiosas para saber quem eu era. A mais velha era Jussara, tinha pele negra, cerca de 1m55cm e era gorda. Já tínhamos conversado outras vezes. As outras duas eu já tinha visto, mas nunca havíamos conversado. Eram Fabiana e Carmem, que possuíam um tipo físico um pouco mais alto e magro. Estavam também mais enfeitadas, usando maquiagem e pulseirinhas. Expliquei a pesquisa e perguntei se topavam conversar comigo. Todas toparam e pude notar como ficaram eufóricas ao ouvir a palavra violência.

Perguntei onde moravam e responderam com nomes de lugares que ficam no entorno da escola. Fabiana disse: “essa daí bate em todo mundo”, se referindo a Carmem. Então dirigi minha atenção para ela que disse: “eu só bato em quem me bate”. Então Jussara confessou: “eu não gosto de bater não, eu gosto é de ver”. Perguntei o motivo das pessoas brigarem tanto e Fabiana respondeu: “o motivo das brigas é para mostrar quem é melhor”. “se não bater, apanha”. Então perguntei para elas, o que mais gostavam de fazer na escola e elas responderam em uníssono: “bagunçar”.

Procurei saber como era a relação delas com os professores. Carmen disse: “aqui dentro é uma desgraça, parece uma prisão”. Acrescentou: “amarro todo mundo e toco fogo”. Pedi que me explicasse está fala e me foi dito que os professores são “grossos e sem paciência”. Jussara conta que foi chamada de “burrinha” pela professora. Procurei saber o que elas sentiam falta na escola. Fabiana respondeu: “aqui faltam passeios, jogos, teatro, não tem nada”. Acrescentou: “eles brigam porque aqui não tem o que fazer”.

Perguntei se existiam grupos de alunos comandando as brigas na escola e Jussara me disse que haviam três *gangs*. Pedi para que falasse dessas *gangs* e ela me disse: “uma é dos mais fracos, outra dos meio fracos e tem a dos mais fortes. Agente faz parte da *gang* dos mais fortes”. Perguntei se estes grupos brigavam muito entre eles e Carmem disse que: “aqui todos brigam, quem não bate apanha”

A fala destas estudantes figura visivelmente outra dimensão das violências, que seria de ordem identitária e anti institucional. Bate para não apanhar, bate para mostrar quem é melhor, bate porque não tem outra coisa para fazer. A violência física vai se revelando um componente bastante significativo no processo de socialização destas

jovens, ocupando diferentes lugares, seja como instrumento de rebeldia, seja de afirmação de si mesmo ou de solução de conflitos.

Quando a aluna diz “bate para mostrar quem é melhor”, fica marcado o lugar da violência física na sua escala de valores. Concomitantemente revela também a postura de oposição das alunas frente à instituição. A fala “amarro todo mundo e toco fogo” revela um clima de guerra com os professores (as), sinal de relações corroídas entre estes atores. Por outro lado fica também patente a insatisfação com as ofertas da instituição, quando a aluna diz “eles brigam porque aqui não tem o que fazer.

Quinta feira dia 10

Estava sentado em um batente que fica em frente à sala de aula do sétimo ano e ao meu lado havia um grupo de alunas e um aluno. Neste momento um rapaz, que aparentava ter uns doze anos, corpo magro e estatura mediana, passava distraidamente pelo grupo, quando a garota que estava sentada no meu lado esquerdo, desferiu-lhe um chute que atingiu a sua perna direita. A garota tinha 13 anos e um porte físico mais musculoso do que o colega. Eu há conhecia bem, já havíamos conversado muito e sempre a via envolvida em alguma briga, geralmente com garotos. Ao ser atacado, o rapaz tomou um susto, deu um grito e se virou parecendo disposto a revidar, mas quando viu quem o agrediu ele perguntou: “por que você me bateu?” A garota então respondeu: “porque você me devia uma”. O aluno então seguiu seu caminho, sem reagir à agressão.

Logo em seguida tocou a campainha do intervalo do recreio e me encontrei com Shirley, uma funcionária que me falou que iria pegar a bola para os alunos. Pedi que me explicasse esta história e fiquei sabendo que ela havia assumido, uma semana atrás, a responsabilidade de ficar na quadra no horário do intervalo. Então eu perguntei se eles brigavam muito durante o jogo e ela respondeu: “não brigam não porque lá eles estão se divertindo e não dá tempo para confusão”. Perguntei o que ela achava da escola oferecer outras opções de lazer ela disse: “mas não tem quem tome conta deles, eu não posso ficar em dois lugares ao mesmo tempo”. Este é o argumento também utilizado pela instituição para explicar a falta de atividades na quadra, ou seja, a falta de pessoal disponível.

Fui até a quadra observar o jogo e fiquei impressionado, posto que haviam vinte alunos jogando bola. A quadra é grande (50 X 25 metros) e, em uma das margens, existe uma arquibancada, que estava com cerca de quinze alunos esperando para jogar.

Eles torciam, se emocionavam, às vezes xingavam, mas nada parecido com o que costuma acontecer nos horários de intervalo, onde a principal ocupação é trocar golpes. Pude observar cenas parecidas durante as aulas de Educação Física, quando os alunos aderem muito mais às ofertas do que durante as aulas nas salas. Contudo essa experiência durou apenas dois meses porque outras demandas impediram que a funcionária realizasse essa tarefa. Nenhum professor se dispôs a assumir esta responsabilidade. Perguntei a alguns professores porque não havia maiores interações fora da sala de aula e citei o caso da quadra, mas todos me disseram que não era papel deles resolver este problema. “O problema é de política pública, não vou tapar buracos do governo ganhando o que ganho”, disse a professora Kátia. Esta fala aponta na direção de uma questão estrutural, mas que se confunde com modelos de relacionamento que não parecem favorecer o convívio entre professores e alunos.

Sexta feira dia 1

Encontrei dois alunos que já conhecia e começamos a conversar. Um deles era Túlio e o outro Milton. Túlio se revelou um informante valioso, sempre muito interessado na pesquisa. Ele é um rapaz gordo, pele parda, de cerca de 1m40cm, cabelo preto e curto e costumava usar camisas apertadas. Mora em uma comunidade vizinha com a avó. Milton tinha o mesmo tipo físico, mas tinha a pele negra e usava umas trancinhas no cabelo. Enquanto conversávamos, tinham varias cenas de lutas no pátio. Então perguntei o porquê destas agressões e ele disse: “eles batem por tudo, para se achar melhor, bate porque é mais forte, ou porque gosta. Não precisa ter motivo, eles chegam e vão logo batendo”. Perguntei se eram brincadeiras e ele disse: “algumas vezes é, mas eles batem por que são uns vândalos”. Procurei saber o que era um “vândalo” e Túlio disse que era uma pessoa que nada teme. Perguntei se ele também era um “vândalo” e a resposta foi: “só quando me provocam”.

Neste momento pude perceber um grupo de alunos que estava no nosso lado direito. Eles eram os maiores, soube que do oitavo ano e se dedicavam a bater nos alunos que desciam a escada do pavilhão superior e passavam pela sua frente. Eram aplicados golpes diversos, na cabeça, ombros e braços, ou rasteiras. As vítimas eram sempre alunos do fundamental I, que desciam a escada que liga os dois andares. Ao serem golpeados, alguns choravam, outros tentavam correr e outros apenas sorriam. Enquanto estes alunos eram agredidos haviam várias outras cenas de ataques.

Do meu lado esquerdo pude ver um aluno menor correndo e dando socos em um maior que conseguiu sair pelo portão da escola. Na minha direita, bem a frente do local onde os alunos do fundamental 1 eram agredidos, encostado na parede, se formou uma coluna de alunos. Perguntei para o rapaz que estava ao meu lado, o que era aquilo e ele me disse: “eles estão ali para apanhar”. Então fiquei olhando a cena, que mais parecia uma brincadeira. Um grupo de onze alunos foi encostado na parede, lado a lado e, de repente, um dos alunos que estavam bem à sua frente escolhia um e tentava golpeá-lo no rosto. Cabia a quem estava encostado na parede tentar fugir correndo. A cena durou cerca de cinco minutos e todos conseguiram escapar. Suas expressões não pareciam ser de medo ou de insatisfação. Pelo contrário, se instalou uma grande euforia, que podia ser vista nos seus gestos, gritos, pulos e abraços, que mais pareciam uma comemoração.

Durante todo o tempo que permaneci observado esta brincadeira não apareceu qualquer funcionário da escola. Esta é a regra. Nos horários livres os alunos ficam literalmente livres para fazerem o que quiserem. Existe uma auxiliar de disciplina que aparece quando solicitada e uma servente, que é a funcionária mais atuante da escola nestes momentos. Não existe uma atuação preventiva, nenhum educador permanece entre os alunos durante os intervalos. A direção da escola alega falta de pessoal, o que é fato, mas também é fato que este cenário revela o abismo existente entre professores e alunos. Durante o período que permaneci na Escola Aquário, não pude observar uma única vez algum professor em horário livre interagindo com os alunos.

Importante lembrar que em um estudo realizado por Catherine Blaya (2003), em escolas francesas e inglesas quando entrevistou mais de 5.000 estudantes e educadores. Os resultados evidenciam que as escolas que acontecem o menor número de agressões eram aquelas, dentre outras coisas, onde o papel dos educadores não ficava limitado apenas à sala de aula, mas incluía atividades extra classe com os estudantes.

Nos cenários da Escola Aquário um fator que alimenta a cultura de distanciamento dos professores para com os alunos é a grande carga horária necessária para suprir os baixos salários pagos. Alguns professores trabalham 60 horas semanais, restando muito pouco tempo livre para qualquer outra atividade. Contudo, o problema não é somente este. Entre muitos professores não é difícil ouvir de forma muito clara a sua aversão aos alunos e total falta de interesse de interagir com eles fora das salas de aula. Predomina um clima negativo, onde alunos e professores compartilham insatisfações uns sobre os outros. Como eu já mencionei anteriormente, aqueles que deveriam ser parceiros se tornam rivais.

Mês de Julho

Quarta feira dia 14

Começou uma gritaria que vinha da sala do sexto ano, quando cheguei encontrei a funcionária da escola com quem eu estava conversando a pouco tentando conter um grupo de cerca de vinte alunos, que brigavam na sala. Pude ver logo que era uma luta entre amigos, embora envolvesse golpes violentos, como socos no rosto. A funcionária não era nem levada em consideração. Eles continuaram sua brincadeira até quando resolveram sair da sala, mas por escolha própria.

Passei a me convencer que realmente a maioria das agressões ou tentativas de agressão não envolvia qualquer tipo de conflito. Parecia ser parte de um grande jogo, atravessado por dois sentidos básicos: diversão e poder. Elias e Dunning (1985) no livro, “A busca da excitação”, chamam a atenção, como o próprio título sugere, para as relações entre lazer e as fortes emoções presentes nos jogos de combate. Os autores lembram que, nas sociedades modernas, as rotinas do trabalho criam um imperativo de autocontrole, que produzem um mundo monótono, repetitivo, que Foucault (2003) associa ao poder disciplinar e seus cenários de clausura. Neste contexto, a atividade recreativa, em suas diferentes modulações, constitui o principal espaço socialmente aceito para liberar fortes emoções.

A Escola Aquário apesar de possuir duas quadras, uma poliesportiva e outra de ginástica olímpica, além de equipamentos de jogos de salão, um auditório e uma sala de vídeo, durante os horários livres não oferece qualquer atividade recreativa para os alunos, que ficam espalhados nos pátios e corredores. Neste contexto, as constantes cenas de ataques que se alastram, parecem representar, em grande medida, a principal alternativa encontrada pelos alunos para se divertirem.

Mesmo constituindo uma construção lúdica, estas “brincadeiras” nem sempre são negociadas, sendo comuns situações unilaterais, quando o jogo é imposto e alguns alunos são forçados a apanhar. Por outro lado, estes contextos parecem revelar também um sentido identitário, aonde através da força física eles se afirmam nas relações com os outros. Esta hipótese lança luzes sobre uma frase amplamente repetida entre os mesmos: “bate para mostrar quem é melhor”.

Bater, seja em contexto de “brincadeira” ou de luta, parece constituir uma espécie de ritual, que define o lugar de cada um nas disputas locais. Ritual entendido aqui como: “[...] as ações simbólicas teatralizadas através do corpo/gestos e fala/linguagem, que configuram um modo de significar e tecer o cotidiano escolar,

formando a espessura da sua cultura” (OLIVEIRA, 1998, P. 71). Esta lógica, talvez, explique, em parte, porque as lutas, mesmo quando envolvem conflitos, raramente produzem níveis extremos de danos físicos. O objetivo destas violências, tudo leva a crer, não visa exatamente destruir o adversário, mas marcar um lugar de poder.

Este cenário evidencia o fracasso dos modelos de reconhecimento e valorização instituídos pela escola, anunciando muito mais do que uma perda de autoridade, uma perda de sentido. Um importante trabalho nesta direção foi realizado por Araújo (2000) em uma escola pública localizada na periferia de Belo Horizonte. A autora salienta que a violência observada entre os alunos não se trata necessariamente de uma reação à instituição escolar, mas de atos que servem para demarcar espaços de poder nas redes de relações tecidas entre eles. Seriam jogos para a afirmação de suas identidades. Seguindo nesta direção, Tavares dos Santos, nos seus estudos situa a violência como uma forma de sociabilidade "na qual se dá a afirmação de poderes, legitimados por uma determinada norma social, o que lhe confere a forma de controle social: a violência configura-se como um dispositivo de controle, aberto e contínuo" (1998, p. 32).

Esta valorização tão generalizada da força física lembra o estudo de Vellasco (2004) realizado na comarca do Rio das Mortes em Minas Gerais do século XIX. Neste contexto a violência física figura como um componente cultural amplamente aceito e valorizado no contexto das relações sociais.

Homens e mulheres – e sempre mais os primeiros – em todos os estratos sociais, tornavam-se violentos, ou melhor, recorriam à violência física, como forma corriqueira de solução dos problemas, de enfrentamento de conflitos, como defesa do que julgassem seus direitos e, enfim, na afirmação de sua posição e na defesa de seus valores, tais como honra, valentia e coragem, estes outros nomes da dignidade (VELLASCO, 2004, p.6).

Segundo o autor a violência não pode ser explicada apenas como resultado derivado das condições de marginalização e escassez. “Era parte constitutiva e indissociável da forma como o mundo era percebido e aceito como tal” (p. 6). Esta é a questão central. O uso das violências na escola Aquário, particularmente da violência física, não se restringia a determinados grupos em especial, mas constituía uma prática amplamente valorizado e aceita pela grande maioria dos alunos, independente do gênero, idade ou cor da pele. Neste sentido, a violência pode ser entendida como uma cultura.

A presença de violências na escola, contudo, não pode ser dissociada dos cenários de criminalidade que se proliferam no Brasil e, particularmente em Salvador que segundo o Mapa das Violências 2011, ocupa o quarto lugar no *ranking* das violências entre as capitais do país. No próximo tópico será aprofundada esta discussão entre violência e criminalidade e as suas repercussões no interior da escola

4.2 A PRESENÇA DO CRIME NA ESCOLA

“Vou ser traficante e ganhar 200 reais por dia”
(Fala de aluno do sexto ano)

As relações entre criminalidade e violências escolares são pesquisadas em diferentes estudos, que evidenciam a permeabilidade desta instituição para os contextos extra muros (ZALUAR E LEAL, 2001; AQUINO, 2006; ABRAMOVAY, 2002). Ao iniciar o presente estudo eu sabia da possível presença de alunos envolvidos com o crime dentro da escola, hipótese confirmada no desenrolar dos trabalhos. Esta variável se revelou um componente presente na cultura local, com alunos muito identificados com a possibilidade de se tornarem criminosos. Encontrei alunos que confessaram já ter tido experiências com tráfico e consumo de drogas e outros que mobilizavam fortes suspeitas entre professores e colegas.

A presença destes casos, contudo, não parecia ser um fenômeno dominante na instituição. A maioria dos alunos entrevistados mora em diferentes ruas distribuídas entre dois bairros que circulam a escola. Os dois bairros são marcados por contrastes sociais, onde a pobreza e a riqueza caminham lado a lado. As comunidades são atravessadas por problemas estruturais parecidos, como falta de saneamento básico, desemprego, miséria, falta de opções de lazer, dentre outros. Algumas destas comunidades são controladas por traficantes, sendo comuns cenas de violências entre os criminosos ou com policiais. Contudo, existem áreas onde o tráfico não se faz presente, os moradores são trabalhadores e a cenas de violência são incomuns. Mesmo nas áreas controladas por traficantes, nem todos os moradores estão envolvidos com esta atividade.

Dentro desta perspectiva, onde Robson, aluno do sétimo ano, mora existem traficantes, mas sua mãe é empregada doméstica e seu pai pedreiro. Declarou que nunca foram incomodados pelos criminosos. Ao contrário, alega que os traficantes locais costumam ajudar a comunidade pagando despesas e perseguindo indivíduos envolvidos

com furtos ou assaltos. Maria, aluna do sexto ano afirma: "onde eu moro é muito divertido, tem festa e poucas brigas". Existem comunidades pobres onde predominam cidadãos trabalhadores e as relações sociais não se encontram dilaceradas como no caso de Ruan, cuja mãe é auxiliar de enfermagem e o pai mecânico. Na sua casa tem computador e televisão digital e ele disse que a maioria dos moradores trabalham.

Existem também famílias onde a única lei é a violência, como Márcio (9 anos) que apanha diariamente da mãe e do padrasto. Douglas (14 anos) Marco (14 anos) e Julião (15 anos) moram em comunidades controladas por traficantes e afirmam que os assassinatos são frequentes, sendo que todos vivem com medo. Já Claudevam (17 anos) mora com os pais, que são evangélicos e disse que seu pai (pedreiro) não gosta de violência. Existem mães dedicadas, que frequentam a escola e que se interessam pela vida dos seus filhos, como Rita, mãe de Romário de 13 anos, que se orgulha em dizer que o filho quando crescer "vai ser gente importante", bem como existem mães omissas que abandonam seus filhos aos cuidados de vizinhos ou parentes, como Davi (9 anos), que mora com a avó porque a mãe é viciada em *crack*. Marcos (12 anos) viu o pai ser assassinado pela polícia, é espancado sistematicamente pela mãe e pelo irmão, disse que quando crescer vai ser traficante. Um cenário, portanto, multifacetado que inviabiliza qualquer tipo de generalização, mas uma atitude crítica para tentar avaliar suas reais dimensões no contexto escolar.

Mês de agosto

Segunda feira dia 10

Encontrei com um grupo de cinco alunos sentados no lugar que costumo sentar para observá-los. Aproximei-me e perguntei se estavam em aula e eles me disseram que não, estavam sem "saco" de ir para a sala. Então falei da pesquisa e perguntei se gostariam de conversar comigo. Concordaram e começamos a conversar. Eram alunos do sexto e sétimo anos, com idades de 13 e 14 anos. Um dos alunos eu já havia visto algumas vezes na sala da diretora, o chamarei de Márcio. Ele tinha pele parda, cerca de 1m60cm de altura, e se mostrou o líder do grupo, muito falante e contando suas histórias em ritmo de façanha. Tinha 14 anos, juntamente com outros dois. Um era bem magro e baixo, o outro gordinho, com cerca de 1m65cm, sendo ambos de pele branca. Os mais novos tinham pele negra, eram magros e cerca de 1m60cm. Chamá-los-ei, respectivamente, de Lúcio, Matheus, Ícaro e João.

Perguntei o que eles entendiam por violência. Foram unânimes em falar sobre lutas, socos e xingamento. Ícaro acrescentou: “o tráfico de drogas”. Perguntei se eles conheciam casos de violência dentro da escola. Todos disseram que sim, sendo que se anunciaram com agressores frequentes de outros alunos. Perguntei sobre a presença de armas de fogo na escola. Márcio disse que existiam e inclusive já fora armado, mas que nunca soube de disparos dentro da escola. Estas informações não batem com os registros oficiais. Os gestores desconhecem a possível presença de armas de fogo no interior da escola. Pelo que pude perceber, no geral, os educadores não parecem acreditar que isto seja possível. Márcio pode está exagerando, querendo se enaltecer na frente dos colegas ou não, porém todos pareciam muito familiarizados com o que falavam.

Procurei saber sobre a presença de facas e Lúcio disse que era muito comum e que havia muitas facas na escola, “de todos os tipos”. Ícaro me perguntou se eu já tinha visto uma faca com o cabo de cimento. Então concluiu: “ela não quebra nunca. Pode enfiar que ela não quebra”. Então perguntei se alguém já foi assassinado dentro da escola. Todos disseram que não. Neste momento Márcio disse: “mas já teve tentativa de homicídio”. E acrescentou: “fui eu que tentei matar”. Contou então que “enforcou” um colega com uma “chave de braço” (golpe que consiste em envolver o pescoço do adversário com um braço e estrangular o seu pescoço), até ele desmaiar. Disse que o motivo da agressão foi por que ele era X-9, ou seja, o havia denunciado para a escola. Perguntei o que havia sido dito e ele respondeu que: “eu estava filando aula e fumando maconha”. Então eu procurei saber se era verdade e Marcio confirmou.

A fala de Márcio traduz de maneira exemplar a lógica da lei do silêncio, tão comum em comunidades envolvidas com criminosos, cuja transgressão pode custar à vida. Neste momento eu perguntei para eles o que pensavam do futuro. O que pretendiam ser quando crescessem? Matheus respondeu que seria traficante e ganhar 200 reais por dia. Ícaro então disse. “eu já vendi drogas, mas não vendo mais”. O líder do grupo então contou que policiais, no dia anterior, haviam feito disparos em sua direção. Contou isso como se fosse à maior façanha de sua vida. Disse que também estava armado, mas que não disparou em direção aos policiais.

Procurei saber o local onde os alunos moravam. Mario, Ícaro e Matheus disseram que moram em comunidades controladas por traficantes, mas que só tem violência lá quando a polícia aparece. O Mario disse que o dono da “boca” costuma ajudar as pessoas até com dinheiro, mas não admite traição. “neste caso ele manda

matar”. João e Lúcio disseram que onde moram não há tráfico, as pessoas são festeiras e não é comum ter brigas. Um deles disse que na sua rua todos os dias têm festa.

Interroguei sobre os tipos de conflitos que havia dentro de casa. Ícaro e João disseram que os pais brigam todo dia e também bebem muito. João falou que: “minha mãe é alcoólatra e quando bebe fica muito violenta e bate até no meu pai”. Lúcio disse que mora com o avô e a avó e não existem brigas dentro de casa. Matheus afirmou que mora com a mãe e dois irmãos. Refere-se à mãe como “brother”. Todos disseram que já apanharam. Mario disse que a mãe dele não bate mais nele porque ele “dá o troco”.

Terça feira dia 18

Cheguei à escola 9h00 e fiquei perambulando pelos corredores. Quando passei pelo corredor do oitavo ano (que reúne os alunos considerados pelos educadores os mais perigosos da escola) havia um aluno conhecido (Fred), sentado ao lado de outros dois colegas. Aproximei-me, o cumprimentei e sentei ao seu lado. Eles não demonstraram nenhuma reação de estranhamento. Fiquei calado e eles continuaram a conversa. Fred disse: “da próxima vez que eu for para a Ilha vou levar uma peixeira (mostra para o colega com suas mãos o tamanho) ou uma máquina (arma de fogo)”. O colega ao lado (Roberto) começa a falar: “quando eu pegar aquele queixudo de novo ele vai ver; vou destroçar ele, deixa ele aparecer lá na rua”. Neste momento Fred voltou-se para mim e perguntou o que eu fazia na escola. Eu perguntei se algum colega não havia comentado e ele disse que não, mas eu sabia que não era verdade, posto que eu mesmo já havia conversado com ele em outra oportunidade.

De repente aparece uma aluna falando que ficou com 0,5 na média em matemática e exibindo uma prova de inglês que tirou 1,5. Pedi-lhe para ver sua nota e ela aceitou. A prova era elementar e ela parecia nada saber. Chamei-a para conversar e perguntei se ela não se incomodava em perder de ano. Laconicamente ela respondeu que não e se retirou rindo. Neste contexto novos alunos foram se aproximando e o grupo mudou de configuração. Fiquei sabendo que mais uma vez a aula acabaria 10 horas. Logo todos partiram.

A decisão de me aproximar dos alunos considerados pelos educadores os mais violentos da escola exigiu um estilo de aproximação mais sutil. Nada de perguntas a priori, deixo tudo acontecer mais ao acaso possível, interferindo o mínimo em suas falas. Sei que eles desconfiam de mim, já me viram muitas vezes ao lado das figuras de autoridade da instituição, embora nunca tenha me visto atuando como um deles. Hoje

me permitiram chegar muito perto e ouvi-los, o que indica que as barreiras estão diminuindo, ou que estão querendo me observar mais de perto, ou ambos.

Quarta feira dia 19

Encontrei com Fred entre os educadores. Ele é suspeito de envolvimento com criminosos e os colegas o temem bastante. Estava ao lado de dois outros alunos que brincavam com figurinhas do álbum intitulado “Famosos”

. Ele já me aceita ao seu lado, mas fala muito pouco. De repente todos se dispersaram e eu fiquei conversando com a funcionária Shirley. Ela me disse que os alunos não respeitam mais ninguém, então eu perguntei se, por acaso isto se relacionava, de alguma forma com o fato de alguns alunos estarem envolvidos com o crime. Ela respondeu: “um só não, vários, muitos e quando eles usam drogas ficam piores”. Perguntei se ela sabia qual o tipo de substância e ela disse que não sabia, mas que tinha os visto cheirando alguma coisa no banheiro. Acrescentou que é comum eles consumirem substâncias dentro da escola.

Esta informação também não é oficial, posto que entre os gestores e professores nunca havia ouvido este tipo de comentário. Pelo contrário, o discurso oficial é que não há consumo de psicoativos no interior da escola. Alguns alunos já haviam comentado esta prática, que não parece ser dominante, mas restrita a alguns grupos.

Terça feira dia 25

Estava conversando com uma funcionária da instituição quando, de repente, chega e Túlio e diz que tinha acontecido uma briga. Um fato interessante, alguns alunos, que sabem da minha pesquisa, sempre quando acontece alguma briga me procuram para avisar. Procurei saber detalhes e fui informado que a briga tinha sido com alunos que eu conhecia, sendo que um deles é muito amigo de Fred. Fui para a sala da direção e lá estava um deles, o Carlos. Entrei e perguntei pelo outro e soube que estava na sala ao lado, com a boca partida devido a um soco que havia tomado. Fui procurá-lo (José) e o encontrei colocando gelo nos lábios. Perguntei o que havia acontecido e ele disse que estavam brincando e, de repente virou briga. Estava decidido a se vingar do lado de fora da escola. Disse que iria chamar sua “barreira” para pegar o seu colega.

Voltei para a sala e fui conversar com Carlos. Ele estava tranquilo e disposto a conversar. Neste momento fui procurar José, mas ele já tinha ido para o pátio e estava

ao lado de um grupo, inclusive Fred. Sabia que me aproximar deles neste momento seria muito complexo, posto que deveriam está tramando alguma vingança, mas não me esquivei. Fui me aproximando lentamente, atento aos seus olhares. Pude ver que o clima era receptivo e sentei ao lado deles. Permaneci calado enquanto eles combinavam o que fariam. Pelo que pude entender o irmão de um deles, que era traficante, seria chamado e o acerto de contas seria no lado de fora da escola. Depois de alguns minutos eles se dispersaram e foram para o portão da escola, onde se aglutinaram. Eu continuei sentado ao lado de uma aluna que ficou curiosa com meu celular. De repente não havia mais aluno algum daqueles que estavam tramando a vingança e a escola ficou tranqüila, com o pátio central vazio. Então me dirigi para a sala da direção e fiquei conversando com uma educadora, esperando para ver o que iria acontecer.

Sabia que poderia ocorrer uma briga violenta, mas eu nada podia fazer sob pena de me comprometer diante deles e, inclusive sofrer retaliações. Estava incomodado, posto que as consequências deste conflito poderiam ser sérias. Finalmente as aulas terminaram e nada aconteceu. O aluno agressor já havia sido liberado sob minha recomendação, advertido para seguir em direção à sua casa. Os alunos que estavam conspirando vingança também dispersaram. Eu não sabia ao certo o que havia acontecido, nem sabia o que fazer. Caso comunicasse o que sabia à instituição poderia comprometer seriamente minha relação com os alunos, inclusive correr risco de algum tipo de vingança. Este é um dilema típico de quem pesquisa temas sociais: o contato com informações comprometedoras, que podem envolver risco de morte de terceiros e que ele nada poderá fazer para evitar.

Quarta feira dia 26

Túlio me disse que havia acontecido uma tentativa de vingança, mas não soube contar detalhes, posto que não presenciou a cena, mas me garantiu que tinha um amigo que sabia de tudo. Passaram alguns minutos e ele aparece com um garoto, que não deveria ter mais do que nove anos. O menino senta ao meu lado com uma expressão de desconfiança. Calado chega e calado fica. Disse que de nada sabia, mesmo estando seu colega, ao seu lado, a afirmar que ele tinha visto tudo. Então eu comentei que ele estava desconfiado e poderia ir caso quisesse. Ao ouvir minhas palavras, não hesitou e partiu. Neste momento se aproxima uma garota que parecia ter uns treze e pergunta para Túlio se ele não tinha medo de apanhar. Eu perguntei por que iriam bater nele? Ela me disse “porque ele fica conversando com o senhor”. Então eu procurei saber que mal havia em

conversar comigo? Ela riu correu em direção a uma colega que passava no outro lado do pátio.

A fala desta aluna se relaciona com uma problemática já apontada anteriormente: a questão da lei do silêncio entre os alunos. Uma lógica perigosa, que preciso ficar particularmente atento neste momento de aproximação de alunos considerados perigosos. Uma situação de difícil manejo, posto que eu transito pela escola com diferentes pessoas da instituição, fato que pode alimentar fantasias ao meu respeito. A única saída possível era tentar conversar com eles e tentar explicar, mais uma vez meus propósitos

Quinta feira dia 27

Neste dia os alunos estavam muito agitados, com frequentes brincadeiras de socos e pontapés. Pude ver muitos conflitos, mas nenhum evoluiu para uma luta mais séria. O ambiente era de grande excitação. Eles se divertiam muito, trocando agressões na frente de qualquer educador, que por acaso passasse pelo local, sem o menor receio. Aproximei-me de dois alunos que lutavam e tentei conversar. Os dois eram mais ou menos da mesma altura, cerca de 1m30cm e porte magro. Contaram que estudavam no terceiro ano e tinham 9 e 8 anos. Perguntei se não temiam ser castigados por estarem lutando na frente de professores e eles disseram que não e correram.

Esta cena traduz um pouco do equilíbrio de forças entre professores e alunos. Os professores raramente interferem em qualquer situação fora da sala. Não acreditam que seja seu papel, mas também porque, no geral, a principal estratégia utilizada por eles em situação de conflito é expulsar o aluno da sala. Este recurso obviamente não pode ser utilizado fora das salas. Por outro lado, os alunos não temem muito sanções deste tipo. Muitos parecem até gostar. Esta é uma questão central, posto que o principal mecanismo de poder local é a punição, que parece ter mínimos efeitos entre boa parte dos alunos.

Em determinado momento me sentei perto da escada no pavilhão do andar térreo e começaram a aparecer alunos curiosos com a minha presença. Sentavam perto de mim e permaneciam em silêncio, mas atentos a meus movimentos. Alguns já me conheciam outros não. Eles chegavam, permaneciam algum tempo e partiam. Uma espécie de jogo silencioso de aproximações, onde assim como eu os observava eles também me observam. De repente um aluno, que eu nunca havia conversado, começou procurar conversa e, em determinado momento, me perguntou se eu era policial. Eu disse que

não e perguntei se haviam motivos para ter um policial dentro da escola. Ele disse: “para ver o movimento do tráfico e depois pegar no flagrante”. Eu disse que era pesquisador e meu interesse era pesquisar violências. Ele não questionou minha fala e foi para um grupo de alunos que estavam a nossa esquerda, cerca de dez metros e ficou me observando enquanto conversava com os alunos.

Diante desta situação de mal entendido eu não tinha uma solução pronta que pudesse acionar e acabar o problema. O que fazer para minimizar estas desconfianças? Uma pergunta sem resposta pronta e que lançava uma dúvida sobre continuar ou não tentando me aproximar destes alunos considerados mais perigosos. A desistência era a opção mais fácil, por isto não era a que mais me seduzia.

Sexta feira dia 28

Cheguei à escola por volta das 9h30min e encontrei um grupo de alunos em frente à sala do oitavo ano. Entre eles estavam os alunos que tento me aproximar. Estavam sentados no batente ao lado da escada. Cheguei perto, os cumprimentei, perguntei se poderia me sentar com eles, fui aceito e me sentei. Continuaram suas conversas, mas pude perceber que, aos poucos, se retiraram do local onde eu estava. Este movimento de evitar contato comigo se manteve em outras tentativas estabelecidas em outros dias. Sempre que me aproximava, aos poucos eles dispersavam. Percebi também que Túlio parecia estar me evitando. O procurei e perguntei o que havia acontecido. Ele me disse que não poderia mais ser meu amigo porque disseram que bateriam nele.

Diante desses acontecimentos, resolvi não mais me aproximar destes alunos. Não sei ao certo o que pensam, mas é fato que não confiam em mim e ameaçaram um colega. Isto poderia prejudicar o desenrolar das minhas interações, além de gerar riscos perigosos. Túlio voltou a conversar comigo depois de um mês, mas sempre muito desconfiado e apressado. Pude perceber esta atitude em outros alunos, que pareciam temer represarias por estarem ali conversado comigo.

Acredito que para conhecer melhor determinados alunos seria necessária maior dedicação a eles, e menor envolvimento com a comunidade local. O que pude ver e ouvir, contudo, confirmou aquilo que já existe na literatura (ZALUAR, 2001): faz parte do projeto de vida de alguns alunos se tornarem criminosos. A cultura da violência produzida dentro da escola, inegavelmente, se relaciona com esta “escolha”, cujos símbolos de poder ligam-se diretamente ao uso da força física. Da mesma forma, o uso

doméstico da violência, assim como a violência policial, ou a violência das injustiças sociais, são variáveis que habitam o interior da escola.

Estas variáveis, paralelamente, encontram um clima institucional que torna à Escola Aquário um ambiente bastante favorável para as violências proliferarem, inclusive entre alunos considerados pacíficos, sem histórico de envolvimento com grupos de rua ou conflitos familiares muito graves. Entre os fatores institucionais, a falta de legitimidade das regras de convívio coletivo e a sua concomitante incapacidade de mediar as relações estabelecidas, é considerada, como será visto no próximo capítulo, decisiva na dinâmica local das violências.

5 CONTROLE SOCIAL E EDUCAÇÃO

5.1 A LEGITIMIDADE DO PODER LOCAL

A vida em sociedade se estabelece a partir de um conjunto de valores e regras que orientam e regulam as relações sociais. Isto implica em mecanismos de poder capazes de assegurar a legitimidade desses modos de ser, promovendo, assim, certo nível de coesão social. No caso do contexto institucional, a lógica é a mesma: adesão aos códigos de conduta depende da sua legitimidade entre os diferentes atores envolvidos (BOBBIO, 2000).

Segundo Weber (1978) o poder se torna legítimo quando se estabelece a obediência voluntária. Em tal contexto a figura de poder é percebida como dotada de autoridade e a ordem é cumprida por adesão, diferente da obediência por coerção, que funciona através do medo das possíveis consequências do ato transgressor. A partir destes elementos, Weber apresenta três tipos puros de dominação legítima, cada um deles gerando diferentes categorias de autoridade. Esses tipos são classificados como puros porque só podem ser encontrados isolados no nível da teoria, combinando-se quando observados em exemplos concretos. São eles: a racional-legal, a tradicional e a carismática.

Na dominação racional-legal um grupo de indivíduos se submete a um conjunto de regras formalmente definidas e aceitas. Estas regras determinam, ao mesmo tempo, a quem e em que medida as pessoas devem obedecer. A dominação racional-legal se especifica por encontrar legitimidade no direito instituído de modo racional, com pretensão de ser respeitado pelos membros da associação. Há uma ordem de caráter impessoal. Quem obedece, não obedece à pessoa do soberano, mas obedece ao direito e o faz como membro da associação.

No tipo tradicional, a obediência se dá por motivos de hábito, porque tal comportamento já faz parte dos costumes. A dominação tradicional se especifica por encontrar legitimidade na validade das ordenações e poderes de mandos herdados pela tradição. Os que exercem a dominação estão determinados pela tradição. Os dominados não são membros de uma associação, mas companheiros ou súditos do senhor. Pode haver ou não quadro administrativo. Não se obedece a uma ordem estatuída, mas à pessoa delegada pela tradição. As ordens são legítimas em parte pela força da tradição, em parte pelo arbítrio do soberano em interpretar essa tradição.

Por fim, a dominação carismática envolve a relação sustentada pela crença dos subordinados em qualidades superiores ao líder. Tais qualidades podem ser dons supostamente sobrenaturais, coragem ou a inteligência. A dominação carismática se especifica por encontrar legitimidade no fato de que a obediência dos dominados é uma obediência ao carisma e ao seu portador.

Como já foi abordado no capítulo I, o poder estatuído no Brasil nunca conseguiu se legitimar totalmente e os mecanismos de mediação social tornaram-se frágeis, possibilitando a desconfiança do mundo instituído se tornar um traço cultural muito difundido na sociedade brasileira. Esta característica torna o respeito às regras de convívio coletivo particularmente problemático, exigindo especial atenção das instituições sociais no que tange a questão da sua legitimidade.

Outro aspecto relevante é assinalado por Velho (2008), ao lembrar que a liberdade de escolha individual se torna cada dia mais valorizada entre as pessoas e o poder das regras de comportamento instituídas enfraquecem, tornando bastante problemático obter obediência nestes cenários. No caso do Brasil, o modelo de individualismo que se desenvolveu encontra-se dissociado de noções como cidadania e democracia (individualismo agonístico), tornando ainda mais problemático a questão da legitimidade das regras sociais.

No cotidiano da Escola Aquário, contudo, inexistem maiores preocupações com a formalização das regras de convívio, que são impostas de forma unilateral, sem maiores negociações. Não existe uma dominação racional legal, baseada em um pacto social, mas relações de mando sem legitimidade. Resultado, o que já era difícil torna-se impossível e as desobediências proliferam entre os alunos, desencadeando a aplicação sistemática de castigos pelos educadores como tentativa de recuperar a ordem perdida.

Mês de outubro

Segunda feira dia 4

Cheguei à escola 8 horas e fiquei perambulando pelo pátio central. Estava um dia calmo, sem maiores atritos. Um grupo de três rapazes do sexto ano sentou perto de mim e começamos a conversar. Procurei saber se estavam em aula e disseram que sim, mas que não estavam com “saco” de ficar na sala. Começamos a conversar sobre futebol. Os três eram colegas de sala. Paulo tinha 15 e Antônio e Fabrício 14 anos.

Todos tinham a pele de cor parda, eram magros, sendo Paulo e Antônio mais altos, cerca de 1m60cm e Fabrício um pouco mais baixo.

Em determinado momento os três começaram a criticar a escola. Disseram que se sentiam tratados de forma diferente dos alunos da tarde. Paulo alegou que neste turno é permitido o uso de boné e que a quadra fica aberta para os alunos usarem. Antônio disse que tinha trazido seu *skate*: ”mas ele está escondido na sala, porque aqui é proibido”. Acrescentou que essa proibição é porque “agente aqui é perseguido, não pode nada”. Neste instante chega à funcionária Shirley e se junta a nós. Ela trabalha apenas no turno da manhã e desconhece estas afirmações dos alunos sobre o turno da tarde. Os meninos que eu entrevistava disseram que ela é a única que todos respeitam. Então eu perguntei: Por quê? Eles disseram: “porque ela é única que sabe conversar com a gente, não vem logo com ignorância”.

A fala destes alunos evidencia a percepção negativa dos mesmos no que tange aos modelos de relações estabelecidas e a importância creditada ao diálogo, uma prática frágil na instituição. Por outro lado, a insatisfação com as regras consideradas injustas e desiguais na sua aplicação, contribui para enfraquecer sua legitimidade, incentivando a desobediência e a busca por caminhos não mediados para resolver conflitos. Diferentes autores pesquisados apontam para este clima como o ambiente necessário para as violências proliferarem (ADORNO, 2002; DA MATA, 2000; KANT DE LIMA, 1999; MACHADO, 2008; VELHO 2002-2008; ZALUAR, 2001)

Quarta feira dia 6

Eram 9 horas e neste dia os corredores estavam bastante vazios, então decidi me encaminhar para a sala dos gestores. Chegando lá encontrei uma professora que eu já conhecia e começamos a conversar sobre o cotidiano da escola. De repente, um aluno e uma aluna chegam à sala acompanhados de uma funcionária muito aborrecida, que afirma: “Estes estavam trocando socos”. No exato instante que os alunos chegaram à professora que estava ao meu lado precisou sair e me deixou na sala sozinho com ambos. Jessé cursava a sétima série, 14 anos, magro, cerca de 1m60cm e Fátima era da mesma série e idade, magra, cerca de 1m70cm de altura.

Inicialmente um silêncio total, mas aos poucos o gelo se quebrou e eles começaram a trocar ofensas verbais. Então, precisei entrar na história para impedir que os ânimos ficassem ainda mais exaltados. Consegui que cada um falasse enquanto o outro ouvia. Jessé disse que: “sem querer acertei a cabeça dela com um saco de

geladinho e, então, ela me deu um soco na boca” (que provocou um sangramento superficial). Fátima afirmava veementemente que: “ele jogou o saco de propósito, eu vi na hora que ele estava me olhando e eu me molhei toda”. Perguntei para ela se era motivo para dar um soco na boca do colega. Ela relutou um pouco e terminou concordando que havia exagerado. Foi quando eu sugeri que pedisse desculpas a ele, e, para minha surpresa, ela pediu. Jessé ficou sensibilizado e disse: “eu também queria pedir desculpas”.

Neste momento a professora entrou na sala esbravejando e ameaçando os dois. Sinalizei que eles haviam se entendido. Neste momento ela mudou o discurso e se dispôs a ouvir as histórias. Por fim, disse que caso não mudassem de comportamento não poderiam ficar mais na escola e os mandou para a sala de aula. Quando ambos haviam saído ela me confessou que geralmente não é assim que ela resolve os problemas não. Disse: “foi à primeira vez, porque a lógica daqui é punitiva mesmo”.

A fala desta professora me causou impacto pela sinceridade, que de forma direta confessou algo que não esperava ouvir. Para a professora era muito claro que na Escola Aquário não se praticava o diálogo, mas a punição. Admitir esta prática nos cenários atuais, marcados pelo discurso de inclusão não é comum. Procurei saber, então, o que impedia de se praticar o diálogo com os alunos? A resposta foi: “porque com estes alunos não adianta dialogar, eles só obedecem assim, eles vivem em um mundo que a única coisa que se ouve é a voz do castigo e da punição”.

A fala desta professora, assim como a de outras (os), se baseia em uma visão generalizada dos contextos de referência dos alunos. Como já foi discutido no capítulo IV, isto não se verifica. Embora existam alunos filhos de famílias omissas ou violentas, envolvidos com o crime e com drogas, este não é o perfil do aluno da Escola Aquário. Muitos são filhos de trabalhadores e vivem em lares estruturados, onde a violência não constitui uma regra. Considerar que todos agem e pensam da mesma forma é um equívoco, que pode servir para justificar um modelo de autoridade, que, por não possuir legitimidade, precisa usar amplamente os castigos.

Esta característica não é exclusiva da Escola Aquário, muito pelo contrário. Abramovay (2008) chama a atenção para este fechamento das escolas com o mundo jovem e as conexões deste fechamento com a proliferação das violências no seu interior. Segundo a autora, predomina na sociedade de modo geral e nas escolas em particular uma adultocracia, baseada no não diálogo e em relações assimétricas, onde os jovens não são percebidos como atores sociais, mas seres sem identidade. Desta forma, as

manifestações da cultura juvenil no espaço escolar seria sempre um ponto de tensão nas relações entre alunos e professores.

Quinta feira dia 7

Cheguei à escola 7h40min e fiquei sabendo que era esperado um dia muito tenso, face à proibição dos alunos entrarem na escola sem o devido fardamento. Logo começaram os primeiros incidentes e o clima foi ficando agitado. Alguns alunos que foram barrados no portão de entrada pularam o muro dos fundos e penetraram facilmente na escola. A diretora ainda não havia chegado e a vice estava cuidando da distribuição do fardamento, de maneira que a auxiliar de disciplina ficou tentando mediar o conflito. Era dia de prova e os alunos não aceitavam ser barrados. Chegou a ser cogitado por alguns professores a possibilidade de chamar a ronda escolar, mas idéia foi logo descartada.

Finalmente chega a diretora e me conta que havia recebido um telefonema do dono da padaria, que fica bem de frente ao colégio, se queixando dos alunos, que estavam fazendo bagunça e arranhando os carros na rua. Neste momento quatro alunos são encaminhados para a direção porque haviam pulado o muro e estavam com a farda incompleta (sem a camisa da escola). Os alunos estavam visivelmente revoltados e não aceitavam a proibição, alegando que iriam perder a prova. Afirmaram também que vários outros alunos haviam pulado o muro e que isso estava acontecendo porque a escola os perseguia.

Este conflito trás a baila um problema muito enraizado entre os brasileiros: a percepção das regras de convívio como algo negativo, uma espécie de constrangimento. Para Kant de Lima (1999) esta percepção ocorre quando as regras de controle social não se desenvolvem de forma democrática, enquanto reflexo do estilo de vida e dos costumes locais, mas como dispositivos de poder a serviço de determinados grupos. Prática dominante na Escola Aquário, onde as regras de convívio são impostas de forma unilateral e inexistem espaços instituídos para escutar a voz dos seus alunos, seja na forma de Grêmios ou líderes de classe. O resultado é que as regras não são percebidas como mecanismos legítimos, a serviço do bem estar coletivo, mas como constrangimentos que todos tentam se livrar.

Quarta feira dia 13

Durante a entrada na escola, por volta da 8 horas, aconteceu um incidente com um aluno e uma aluna do terceiro ano, que trocaram socos. Na hora exata da agressão eu não estava com o olhar voltado para eles, mas pude ver o tumulto que se formou logo após o acontecimento. Muitos alunos correram em direção ao portão principal e começou uma grande gritaria. Entram em cena a auxiliar de disciplina e uma funcionária, que conseguiram separar a briga. Após 5 minutos os envolvidos estavam em uma das salas da administração.

A professora responsável pela intervenção antes de ouvir qualquer coisa passou quinze minutos reclamando com os dois, particularmente com o menino (Marcio), que a priori, já estava sendo considerado culpado. Estavam muito agitados e não paravam de trocar acusações. Marcio era bem magro e Débora era mais baixa e gorda. A educadora deu um grito e disse que era para cada uma falar enquanto o outro ouvia. Primeiro falou a Débora, que disse: “ele puxou meu cabelo e eu pedi para ele parar e ele não parou e aí eu dei um empurrão nele e ele me deu um soco no rosto”. Márcio nem esperou ela terminar de falar e disse: “mentirosa, você que me deu um soco primeiro e eu dei o troco”. A menina começou a chorar dizendo que ele era mentiroso.

A educadora deu outro grito e exigiu silêncio. Disse que iria transferir o menino caso ele não se acalmasse, contudo ele continuava indignado, alegando que a sua colega era mentirosa. A menina, já estava mais calma e parou de chorar. A educadora alegava o tempo todo que um menino não tinha direito de bater em uma menina. Por fim, a educadora mandou Débora para a sala e disse que Márcio só entrava na escola no outro dia com os pais e o mandou embora.

Terminada a intervenção, fiquei conversando com a educadora e pude ver que, embora seja uma pessoa dedicada ao trabalho, já não acredita muito em mudanças na vida dos seus alunos. “Eles não ouvem ninguém, nem os pais. O problema deles vem de berço e não temos como mudar”. O discurso revela um paradoxo: por um lado ela afirma que os alunos não escutam ninguém e, por outro, ela é a primeira a dar esse exemplo e não escuta ninguém. Sua intervenção foi apressada e tensa, sem nenhum cuidado de ouvir as partes. Este modelo de intervenção além de poder gerar injustiças, também pode estimular vinganças e novas agressões.

A escola é um espaço de sociabilidades marcado por uma constante tensão entre aquilo que a instituição quer dos seus alunos e professores, o que Maffesoli (1981) chama de “dever ser instituído” e aquilo que os seus alunos e professores querem viver. Esta tensão produz diferentes formas de adesão, resistências e lutas. Entre os alunos é particularmente visível o grande desinteresse pelo discurso da escola. A queixa geral entre os professores era exatamente essa: “os alunos não obedecem às regras e fazem o que querem”.

Tal rebeldia coletiva pode ser medida nos índices de reprovação anual que, segundo a diretora, é da ordem dos 25%, acima da média brasileira, que é de 18,7%, segundo o Relatório de monitoramento de educação para todos realizado pela UNESCO (2010). Os professores confessam que além de fazerem provas fáceis, precisam aproximar muito às notas, caso contrário esta estatística seria muito maior. A Professora Dulce contou que os alunos chegam à sétima série lendo muito mal e com uma péssima capacidade de abstração. Ela acredita que parte deste fracasso se relaciona com o modelo de aula, muito teórica e descontextualizada com a realidade dos alunos

O educador e pensador da democracia nas escolas, John Dewey (1859-1952) criticou severamente as escolas públicas americanas por silenciarem e ignorarem os interesses e as experiências dos alunos. De acordo com Dewey (1956), a educação constitui o caminho para o desenvolvimento das capacidades do indivíduo, tornando-o cidadão ativo e participativo. A educação escolar teria o papel de garantir o equilíbrio entre os vários elementos do ambiente social e as aptidões individuais. Trabalharia, portanto, visando mediar à pluralidade social e as particularidades dos indivíduos, tendo em vista dar-lhes oportunidades de entrarem em contato com o ambiente social mais amplo. Procuraria auxiliá-los, por meio da cooperação, a desenvolver suas aptidões, estimulando-os, desde cedo, a vivenciar dentro do ambiente escolar as mais variadas experiências. Isso implica na inutilidade de se tentar impor a esses mesmos indivíduos tarefas contrárias às suas tendências naturais.

Na Escola Aquário existe uma lógica oposta a este princípio. Os conteúdos ministrados nas salas não parecem interessar à maioria dos alunos, que se recusam a aprendê-los. A falta de interesse generalizada, contudo, é compreendida como “malandragem” ou dificuldade de aprendizagem. Poucos professores se interrogam sobre as possíveis relações entre a falta de conexão das aulas com a cultura de referência dos alunos e o fracasso das notas.

Segunda feira dia 25

Encontrei com três alunos conhecidos no pátio central, todos do sexto ano, e ficamos a conversar. Um era Lucas e eu já o conhecia há muito tempo. Tinha 13 anos, cabelo curto, pele negra, magro, cerca de 1m65cm e gostava muito de praticar surf. Contou que mora com a mãe e com o padrasto e se refere a ambos sem aparentes conflitos mais graves. Disse que seu padrasto o havia prometido uma prancha nova. Os outros eu conhecia há menos tempo, mas sempre os via filando aula. Eram Tácio e Benedito, que me contaram também morar nas comunidades vizinhas e não serem vítimas de espancamentos em casa, nem onde moram. Tácio era pardo, gordo, cabelo curto e castanho, com cerca de 1m50cm e Benedito tinha pele branca, cabelo loiro, liso, que cresciam até seus ombros, era magro, um pouco mais alto do que Tácio.

Perguntei a eles por que tantas brigas na escola e Lucas afirmou: “eles agem assim porque gostam”. Então perguntei se ele também gostava de bater e ele disse: “só quando me provocam”. Tácio comentou: “eu gosto de bater mesmo”. Então eu quis saber o que pensavam sobre a idéia de tentar resolver os conflitos através da ajuda de alguma professora ou professor, que eles confiassem. Benedito, que havia permanecido calado até então, disse: “qual professor? Eles só querem saber de ferrar agente”. Lucas afirmou: “eles não fazem nada”. Perguntei o que a escola deveria fazer quando um colega se desentende com outro e Tácio disse: “deveria dar uma surra”.

Os discursos corroboram a idéia de cultura da violência, onde o uso da força física é a única saída considerada viável para solucionar conflitos. Um fenômeno que se prolifera em contextos marcados pela ausência ou fragilidade dos mecanismos de mediação social.

Terça feira dia 26

Cheguei à escola 7h30min, fiquei sabendo que a bomba d'água estava quebrada e as aulas seriam interrompidas no horário do recreio. Por volta das 10 horas me desloquei para as proximidades da escada que liga os dois pavimentos e sentei próximo a alguns alunos do oitavo ano. Logo chegaram funcionários da instituição dizendo que os alunos não poderiam permanecer naquela área, teriam de partir, já que não haveria mais aulas. Já havia presenciado outras cenas deste tipo. Quando, por algum motivo, as aulas foram interrompidas, a instituição manda os alunos rapidamente para casa alegando não possuir pessoal para ficar com eles, já que os professores nunca permanecem com os alunos fora da sala de aula.

Limitar a escola à sala de aula implica em considerar apenas o ponto de vista instrucional, desprezando a importância das relações interpessoais que se estabelecem fora dela. A escola é vista como uma instituição cuja única função é garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos acumulados pela sociedade. Como a ênfase é centrada nos resultados da aprendizagem, o que é valorizado são as provas e as notas e a finalidade da escola se reduz ao "passar de ano". As interações entre educadores e alunos ficam muito restritas e também comprometidas devido aos modelos pedagógicos que se praticam nas salas de aula.

Perguntei a três alunos do sexto ano e duas alunas do quinto, o que eles pensavam sobre esta regra da escola, que os proibia de permanecer no seu interior caso não estejam em aula. Todos se mostraram indignados com esta regra. Um aluno disse: “eles fazem isso porque agente aqui não tem vez não”. O outro disse que: “pela tarde é diferente”. Este aspecto é relevante, posto que quando as regras são percebidas como injustas a tendência é comprometer sua legitimidade e incitar a desobediência.

No caso específico desta proibição, além de parecer injusta aos olhos dos alunos, existe outro problema considerado central: o fato de tentar achatar os espaços de vivências e encontros dos mesmos. Considerando-se a dimensão social da escola, enquanto espaço privilegiado de encontros e sociabilidades (BOGDAN & BIKLEN, 1994), agindo desta forma, valiosos momentos, que poderiam ser alvo de intervenção por partes dos educadores, são perdidos.

Quarta feira dia 27

Estava andando a esmo pelo pátio central quando apareceu Cabral, um funcionário da escola. Ele, sempre se mostrou bastante fechado para qualquer aproximação, mas neste dia estava decidido a falar.

Eu estou procurando uma escola menor para ficar. Isso daqui não tem jeito não. Eu não posso nem fazer nada. Outro dia, a pedido da direção, fui acompanhar um aluno que estava bagunçando muito até o portão. Quando chegou lá fora ele pegou um cabo de vassoura e, quando eu estava de costas para ele, bateu em mim e correu. Depois, quando eu estava do lado de dentro da escola, jogou uma pedra que me cortou o braço (mostra a cicatriz). No final a mãe dele veio na escola dizer que ia dar uma queixa no Conselho Tutelar porque eu havia batido no filho dela, mas mudou de idéia porque viu que o errado foi ele (Fala do funcionário Cabral).

Perguntei o que poderia levar os alunos agirem deste modo e ele disse que não sabia. Tentei saber sua opinião sobre o papel das famílias, se as considerava culpadas pela violência e ele respondeu:

Acho que a culpa não é da família. Eu canso de ficar conversando com alguma mãe, que vem espiar o filho durante o intervalo, porque não acredita quando a diretora conta o que ele faz na escola, pensa que é mentira. Alguns alunos, ao entrarem na escola, são obedientes, mas, pouco tempo depois, ficam iguais aos outros (Fala do funcionário Cabral).

David, professor do fundamental 2 disse também que os alunos quando entram na escola rapidamente ficam iguais aos piores. Dinorah, professora do fundamental 1 afirmou que o aluno que não aprende a bater, apanha dos outros.

Estas falas reforçam a concepção de que nem sempre as violências que se proliferam na escola vêm de fora dos seus muros. Cândido, aluno do sétimo ano, certa feita comentou comigo que Olívio, aluno muito brigão dentro da escola, quando está no bairro onde eles moram não bate em ninguém. Eu perguntei o que, em sua opinião, explicava isto e ele disse: “porque aqui dentro não vai acontecer nada com ele e lá na rua se ele se engraçar muito toma logo um tiro na cara”.

A narrativa de Cândido aponta para a direção de outro caso contado Botelho, também funcionário da instituição. Estava ainda conversando com Cabral, quando ele se aproximou e, para exemplificar a fala do colega, contou uma situação recente, quando um aluno que ele conduzia para fora da escola, se deparou, ainda no portão, com a Ronda Escolar. O policial procurou saber o que havia acontecido e o aluno disse: “não é problema seu”. O policial então disse para o aluno respeitá-lo e o aluno disse: “aqui você não manda em nada”. Neste momento o policial reconheceu o aluno e afirmou que o mesmo havia sido preso na praia. Perguntou, então, se ele já havia sido solto e o aluno fez deboche e ficou rindo como se não desse qualquer importância à fala do policial. Neste tempo, o policial irritado mandou o aluno para casa e comentou com o funcionário: “quando eu pegar ele na rua não vai ser assim”.

Este caso aponta para uma problemática que não apareceu na literatura consultada. Alunos que enfrentam policiais no interior da escola, sentindo-se protegidos pela Lei. Um quadro complexo, posto que pode alimentar um clima favorável para os alunos se sentirem livres para desconsiderar qualquer limite institucional. Por outro lado, o policial deixa claro que vai agir diferente quando encontrar o aluno fora da

escola. Qual será a sua atitude? Porque o policial não optou por levá-lo até o Conselho Tutelar, para tentar resolver o problema a partir de uma mediação legal? São questões que precisam ser consideradas, posto que quando a Lei é percebida como ineficiente, cria-se condições para que os indivíduos sintam-se livres para resolver seus conflitos da forma que julgam justa.

Sexta feira dia 29

Cheguei à escola 8 horas e já havia alguns alunos espalhados pelos corredores. Pude perceber um clima agitado na porta do sétimo ano e para lá me dirigi. Pouco tempo depois chegou Shirley e começamos a conversar. Ela me contou que os alunos estão muito agitados nos últimos dias porque a diretora está:

Jogando duro e tem que ser assim, se for mole com eles, eles não obedecem. Tem que jogar duro, porque eles estão acostumados com isso. Ano passado mesmo tinham dois irmãos que pareciam gêmeos, eles batiam em todo mundo e quando a ronda chegava diziam que ninguém podia tocar neles. Eles foram pegos uma vez com um barrote (pedaço de madeira com cerca de 40 cm de comprimento por 10 cm de largura, atravessado por pregos em uma das extremidades) escondido na mochila. A diretora foi no Conselho Tutelar para tentar transferir eles, mas não conseguiu, eles não deixaram. Mas este ano eles terminaram sendo expulsos. Tinha uma brincadeira que eles faziam e chamavam *curva da morte*. Eles reuniam bem uns vinte alunos e botavam um no meio para todos bater. Era uma coisa horrível (Fala da funcionária Shirley).

Shirley contou também que o sanitário vive quebrado: “eles destroem a pia e as privadas, abrem as torneiras e sujaram tudo; eu acabo de limpar e quando vejo já sujaram tudo de novo”. Perguntei sobre a existência de furtos e ela disse que era a coisa mais comum. “Quando chega aluno novo a diretora diz logo para a família não deixar trazer nada de valor porque some”.

As falas, tanto de Shirley como de Cabral ou Botelho, revelam um contexto dramático, quando a escola Aquário vai perdendo seus dispositivos tradicionais de poder e muitos alunos sentem-se protegidos pela lei para enfrentarem, sem medos, os educadores, assim como a própria autoridade policial. A aplicação do Estatuto de Proteção da Criança e do Adolescente tem gerado uma política que se, por um lado visa proteger o menor, pode também contribuir para alimentar a cultura da impunidade. Dentro desta perspectiva, a escola torna-se um lugar onde o aluno parece se sentir livre e protegido para fazer sua própria lei, já que até a polícia parece inibir-se para atuar no seu interior.

Por outro lado, embora esteja claro para os educadores que os mecanismos de poder tradicionais não são mais eficientes, não parece existir intenção de criar regras legítimas a partir de estratégias mais democráticas. A instituição insiste em um estilo de controle unilateral, sem maiores aberturas para dialogar com os alunos. Um exemplo deste fechamento é a inexistência de representatividade dos alunos junto à instituição, como o líder de classe ou do grêmio. Durante as reuniões pedagógicas e nas conversas que tive com os educadores, nunca era cogitada a importância de ser ouvida a voz dos estudantes. As intervenções para as situações de conflitos passavam sempre pela via punitiva, nunca pela criação de mecanismos de negociação e mediação.

Neste sentido, à Escola Aquário reproduz de maneira acrítica, em grande medida, construções culturais dominantes na sociedade brasileira, como a falta de democracia e a fragilidade dos seus mecanismos de mediação social. Um processo que destaca o seu papel enquanto agência a serviço da manutenção dos padrões hegemônicos, como acreditava Bourdieu & Passeron (1975). Segundo os autores, existe uma violência inerente e inevitável na educação, posto que toda ação pedagógica reproduz a cultura dominante, suas significações e convenções, impondo um modelo de socialização que favorece a reprodução das estruturas de poder estabelecidas.

Esta hipótese não nega a possibilidade de uma dimensão ativa e produtora de cultura na instituição escolar, mas revela contextos onde esta ainda é pouco atuante. No caso da Escola Aquário, predominam modelos de relações que caracterizam a violência simbólica, ou seja, o desprezo da cultura popular e a reprodução da expressão cultural de um grupo dominante econômica ou politicamente (BOURDIEU & PASSERON, 1975).

5.1 MEDIAÇÃO DE CONFLITO E CONTEXTO ESCOLAR

Na justiça brasileira não existe ainda consolidada uma cultura de conciliação, mas a cultura do litígio e do conflito, que estimula a resolução das querelas por meio de um processo nos tribunais. Atualmente estão sendo dados os primeiros passos para mudar esta realidade. No dia 29 novembro de 2010 o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) aprovou a Resolução 125 que institui a “Política Nacional de Tratamento dos Conflitos de Interesses”, onde fica determinado que os tribunais de justiça terão de oferecer, além da solução dos processos com as sentenças dos juízes, mecanismos alternativos de resolução dos conflitos entre as partes por meios consensuais. De acordo

com o CNJ, a política de conciliação, além de desafogar o judiciário, objetiva promover a cultura de pacificação social.

Os meios alternativos formais de resolução de conflitos, vulgarmente designados por ADR (*Alternative Dispute Resolution*), surgiram na década de 70 nos Estados Unidos da América e englobam, entre outros, a mediação, a negociação, a arbitragem e a conciliação. Em contexto escolar as primeiras experiências de conciliação aconteceram também nos Estados Unidos, mas precisamente em 1982, no *Community Boards de San Francisco*. Progressivamente, os programas de resolução de conflitos e de mediação no contexto escolar estendem-se por todo o mundo e, atualmente, existem experiências maduras na Argentina, Nova Zelândia, Austrália e Canadá; na Europa, podemos encontrar experiências desta natureza em países como a França, Grã-Bretanha, Suíça, Bélgica, Polónia, Alemanha, Espanha, entre outros (MORGADO E OLIVEIRA, 2009)

Segundo Neves (2009), no contexto brasileiro, a mediação escolar ainda está começando a se desenvolver. A experiência pioneira foi a do Projeto Escola de Mediadores desenvolvida no Rio de Janeiro em 2000, pelo Instituto NOOS, Viva Rio – Balcão de Direitos, Mediare e Secretaria Municipal de Educação, em duas escolas públicas do Município do Rio de Janeiro. A iniciativa teve o apoio do Ministério da Justiça, por meio da Secretaria Nacional de Direitos Humanos, responsável pelo Programa “Escolas de Paz”. Os resultados deste projeto foram considerados muito positivos, tendo gerado a Cartilha Escola de Mediadores, que fornece informações sobre os processos de mediação bem como de implementação da mediação escolar.

Outro experiência considerada marcante foi desenvolvida em 2009 pelo Instituto de Mediação e Arbitragem do Ceará (IMAC), o “Projeto de implementação da mediação escolar”. Este projeto tem como principal objetivo capacitar membros das escolas para atuarem como mediadores de conflito e a implantação de um núcleo de mediação na escola. Essa iniciativa faz parte da pesquisa de doutoramento em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) da professora Dra. Sinara Motta Neves de Almeida em parceria com a 13ª Promotoria de Justiça dos Juizados Cíveis e Criminais. A experiência da implantação do núcleo de mediação em uma escola municipal de Fortaleza tem sido alvo de amplo reconhecimento entre alunos e professores da sua importância no enfrentamento das violências.

Neves (2009) considera que o processo de mediação visa promover o diálogo entre as partes, a escuta diferenciada dos pontos de vista e razões da outra parte, num

ambiente de respeito, levando à conscientização do realismo das próprias. Tal conscientização gera responsabilidade, acrescentando o compromisso com o acordo, por admitir, aos envolvidos na disputa, saírem do círculo vicioso de vítimas e acusados. Nessa perspectiva, mais do que um método de resolução de conflitos, a mediação constitui uma prática social capaz de refazer laços afetivos, familiares e sociais. Mesmo que os mediados não cheguem a um acordo, o processo tende a diluir as hostilidades, constituindo um modelo de interação cooperativo, que pode ser utilizado em outras situações de disputa.

O processo de observação participante no cotidiano da Escola Aquário foi me colocando, a cada dia, mais próximo das situações em que os educadores interviam nos episódios de conflitos entre alunos. Esta aproximação foi gerando demandas por parte da direção, inicialmente, de opiniões durante as suas intervenções e, posteriormente, que eu mesmo fizesse algumas mediações. Uma oferta duplamente sugestiva. Primeiro me permitiria conversar com os alunos envolvidos em situação de violência antes da intervenção institucional e, segundo, me possibilitaria colocar em prática alguns princípios da mediação e poder ver os resultados.

Não tive qualquer dificuldade para operacionalizar minhas idéias. Muito pelo contrário, ouvi mais de uma vez algum professor dizer: “espero que quando sua pesquisa acabar você fique aqui para ajudar agente”. Esta fala é bastante sugestiva, posto que alguns educadores mudaram seu discurso ao longo da pesquisa. Passaram a dar mais valor ao diálogo e à busca de conciliações ao invés de culpados.

Mês de novembro
Quarta feira dia 3

Ao chegar ao pátio central às 8 horas fico sabendo que havia ocorrido uma briga. Procuo saber detalhes e descubro que conhecia um dos envolvidos. Sigo para a sala da diretoria e lá estava Felipe, então me aproximo e procuro saber o que houve. Neste instante chega uma educadora com outro rapaz que havia brigado com Felipe, era Bruno. Ela os deixa comigo e se retira. Eu pergunto o que havia acontecido e Felipe disse:

Eu estava com Fábio caçando (paquerando) e Bruno passou e tirou meu boné. Eu disse para ele que não queria brincadeira, para ele parar, mas ele não parou. Aí eu dei uma chave de pescoço nele e ele me deu um soco no rosto e eu dei outro soco nele (Fala de aluno).

Pedi para Bruno contar sua versão, que não foi muito diferente, mas em sua opinião ele havia sido vítima, porque o colega era mais forte e o soco que ele tomou no rosto ainda estava doendo. Estes acontecimentos corroboram a percepção de que entre os alunos o recurso ao diálogo não existe como estratégia para resolver conflitos. Neste caso específico envolvia alunos sem histórico de indisciplina ou de brigas, pelo contrário, são considerados bem comportados pelos professores.

A direção da minha conversa com eles foi fazê-los se implicar na briga. O que no final eu consegui. O interessante é perceber que esta possibilidade de dialogar sobre os conflitos, ao invés de simplesmente condená-los, possui um efeito apaziguador. Ambos se deram conta da parte que lhe coube nas causas da briga, sendo que Felipe pediu desculpas pelo que fez a Bruno, que aceitou. Neste momento comuniquei à instituição que eles haviam se entendido e pedi autorização para encaminhá-los para a sala de aula, o que foi aceito.

Quinta feira dia 11

Cheguei à escola 09h30min e encontrei uma grande concentração de alunos em frente da sala da coordenadora do fundamental 2, o que geralmente sinaliza algum problema. Ao chegar à sala havia um grupo de sete alunos, sendo duas meninas e cinco garotos, todos do sexto ano. Não havia educador na sala e quando os alunos me viram, vieram me contar suas histórias. Todos começaram a falar ao mesmo tempo, até que finalmente consegui um pouco de ordem.

Eduardo se queixava de ter tido seu casaco rasgado por alguns colegas e acusava dois, que estavam presentes, de terem participado da agressão. Fato que ambos negavam veementemente. Procurei saber mais detalhes do que havia acontecido e Fabrício contou que tudo começou “com uma brincadeira de passar maquiagem no rosto dos garotos, aí o casaco dele apareceu rasgado”. João afirmou que todos participavam da brincadeira, mas o Eduardo insistia em dizer que foi uma vítima. A história foi contada algumas vezes até que finalmente perguntei para o dono do casaco se ele queria que pagassem seu prejuízo e para minha surpresa ele disse que não.

Este caso é exemplar entre os conflitos acontecidos na escola. Um grupo de alunos começa brincando de alguma coisa e, de repente alguém não gosta de algo que aconteceu, reage e algum aluno se sente agredido. Começa uma briga e alguém da instituição leva os envolvidos para uma das salas dos gestores. Lá chegado todos querem se livrar das acusações e passam a jogar a culpa um para o outro. O caminho

que desenvolvi para mediar estas situações é fazê-los entender que não estou à procura de culpados, para finalmente puni-los. Isto é fundamental para conseguir que mudem o discurso da posição de vítimas, manipulando o educador visando se livrar de uma possível punição, para um discurso de sujeitos, responsáveis pelos seus atos.

Quando Eduardo disse que não queria pagamento pelo prejuízo, percebi que havia surgido abertura para uma conciliação. Então perguntei: o que você quer que eu faça? Ele não sabia. Neste momento de hesitação, confessou que não lembrava direito o que havia acontecido e admitiu que poderia, de alguma forma, ter participado da brincadeira. De repente, entra na sala uma professora. Ela percebeu qual a direção as coisas estavam tomando, mas não se sentiu satisfeita. Em sua opinião deveria haver algum culpado pela briga. Então exigiu que o responsável pelo início da brincadeira aparecesse. Neste momento o clima se desfez e todos voltaram à postura de defesa e de ataque.

No final, a professora conseguiu o que queria, ou seja, um culpado. O aluno foi ameaçado de suspensão e, por fim, encaminhado para a sala de aula. Perguntei, então, para que servia descobrir o “culpado” se eles já haviam se entendido e a educadora me disse: “para ficar como exemplo, aqui não é lugar de bagunça, eles precisam aprender a se controlar, a ter disciplina e não ficar brigando o tempo todo”. Indaguei se ela achava possível um convívio sem conflitos. Ela ficou meio indecisa e concluiu que: “isso é falta de educação”.

A fala da professora evidencia, muito mais do que uma estratégia de intervenção, uma forma negativa de interpretar o conflito. Tudo indica que, na sua compreensão, a escola deve ser um lugar de ordem e disciplina, sem maiores desentendimentos entre os alunos: “aqui não é lugar de bagunça”. De acordo com Ariès (1973), esta concepção de escola surge na Europa ocidental, mas precisamente na Inglaterra e na França a partir de fins do século XVII. Segundo o autor, a vida escolástica surgiu da passagem de uma educação reservada a um pequeno número de clérigos, para se tornar, no início dos tempos modernos, um meio de isolamento e adestramento das crianças. Desta forma, os professores passaram a submeter o aluno a um controle cada vez mais rígido, de forma, que no século XIX, a instituição ideal passou a ser o internato. Uma nova noção de moral se instala onde a criança bem educada torna-se sinônimo da criança obediente.

A concepção de obediência nas sociedades complexas contemporâneas, diferente dos cenários onde emergiram este modelo de educação, é atravessada por uma constante

tensão onde as hierarquias e a distribuição do poder estão sempre em questionamento. Da Matta (2003) lembra que nas sociedades tradicionais, mas estáveis ou integradas, a possibilidade do consenso era maior, diferente dos cenários contemporâneos, marcados pelo dissenso em vários níveis, tornando o conflito permanente e a necessidade de negociação um imperativo. Conseguir obediência neste contexto, portanto, envolve um processo mais complexo, onde o poder deixa de ser simplesmente imposto, para ser negociado.

Quarta feira dia 17

Duas garotas do terceiro ano me chamam enquanto eu caminhava pelo pátio central, bem próximo da escadaria e ao lado do auditório. Uma delas, Fátima, pergunta se eu ainda estou pesquisando violência e me conta que a colega (Vanda) estava sendo agredida regularmente por um aluno da sua sala. Procuro saber mais detalhes e recordo que já tinha ouvido falar na história desta menina. Ela nasceu com um problema no reto e teve que fazer intervenção cirúrgica, contudo ainda tem algumas dificuldades, inclusive usa fraldas e é vítima constante de chacota por parte dos colegas.

Então levo o caso até a vice diretora que me solicita fazer a mediação. Vanda é encaminhada para sala e, neste íterim sou advertido que, além do problema no intestino, ela também tem outros, posto que já foi vítima de violência sexual na sua casa. A educadora acrescentou que Vanda causa muitas polêmicas, agride os colegas e existem histórias de que ela haveria tentado tocar nos órgãos sexuais de alguns. Neste íterim chega o aluno que foi acusado de agredi-la. Tratava-se de Tomás, um garoto tímido, pele negra, bem magro, estatura mediana e sem histórico de outras agressões.

Inicialmente ele fica resistente, monta um discurso defensivo, sempre no mesmo estilo, se colocando como vítima e a colega como culpada, mas, aos poucos, vai cedendo e se dá conta que minha intenção não é acusá-lo, mas conversar com ele. Ele me conta que realmente agrediu a colega com um soco no ombro, mas porque ela o havia provocado. Fica claro como qualquer conflito se resolve através de agressões. Então me mostro solidário e pergunto por que ele não procurou alguém da escola para ajudá-lo a resolver este problema. Ele se mostra descrente e afirma: “sempre sou agredido por outros alunos maiores e ninguém faz nada”.

Esta fala caminha na mesma direção de descrença na mediação da escola, assim como também evidencia o quanto existe abertura para o diálogo, na medida em que haja, por parte do educador, intenção de dialogar. A descrença dos jovens quanto às

autoridades da escola é apontada também por Abramovay (2006) em estudo feito em cinco capitais brasileiras - Belém, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre – e no Distrito Federal. Neste estudo figura que apenas 11% dos alunos procuram um professor quando têm um problema na escola. Um quadro bastante negativo para a sociedade, posto que um aluno descrente na mediação hoje, poderá se tornar o cidadão de amanhã adepto por soluções individuais para solucionando seus conflitos.

Quarta feira dia 24

Havia decidido chegar à escola sempre por volta das 9 horas, por considerar que as relações ficam mais intensas a partir deste horário. Segui para a sala da direção e ao chegar lá encontrei uma aluna e dois alunos envolvidos em uma problemática. Procurei saber o que tinha acontecido e me deparei, mais uma vez, com um caso típico. Alunos que brincavam e, de repente, alguém se sente insultado ou é agredido mais forte e começa a briga. Chegou uma educadora e pude ver como eles tentavam manipulá-la, todos se fazendo de vítima. Ela, mais uma vez, tenta apurar os fatos para descobrir quem é o culpado. Pega o livro de ocorrências e vai lembrando, a cada um, antigos episódios. Ou seja, eles já estão marcados, possuem ficha suja, então só podem mesmo ser culpados.

Neste momento chegam mais alunos que são encaminhados para a sala da vice. Peço licença e vou ver o que ouve. A mesma coisa. Os alunos estavam brincando, terminaram trocando xingamentos e a professora os encaminha para a direção. Quando chega a representante da instituição se instala o clima de interrogatório. Acusações são feitas e os alunos ficam defensivos. Em determinado momento, é pedido pela educadora que eu faça a mediação e ela se retira, irritada com os alunos.

Os dois envolvidos estavam bem calmos e pareciam já ter se conciliado, posto que se comunicavam normalmente. Eram Felipe e Marcos. Procurei então saber o que tinha acontecido. Felipe me disse que não tinha acontecido nada, que eles eram amigos. Acrescentou: “aquela professora é muito estressada, ninguém pode fazer nada que ela expulsa da sala”. O outro colega, que havia permanecido calado disse: “agente estava conversando, aí, brincando, eu disse que ele era *veado* e a professora mandou agente sair”. Neste ínterim chamei o educador, que havia me pedido para fazer a mediação e disse que os alunos já haviam se entendido. A professora fez o tradicional sermão contra xingamentos e, por fim os mandou de volta para sala com uma advertência: “caso briguem novamente irão para casa mais cedo”.

Quinta feira dia 25

Cheguei à escola 9h20min e me encaminhei para a sala da direção, onde fui solicitado para mediar um conflito entre uma aluna e um aluno, ambos, colegas de sala do quinto ano. A aluna, Maria que tinha 14 anos, pele parda e cerca de 1m60cm dizia que o colega havia jogado bolinhas de papel nela, e o aluno (Manoel, 13 anos, pele branca e cerca de 1m70cm) contou que ela o ameaçou. Maria, revoltada com a brincadeira do colega, o ameaçava de agredi-lo fisicamente e ele, indignado, afirmava que revidaria. Ambos estavam muito agressivos, particularmente Maria. Tentei checar a abertura de ambos para um acordo, mas a aluna estava recalcitrante. Manoel se mostrava mais solícito, mas sempre condicionando sua fala a da colega. Neste momento Maria falou: “você não sabe o que aconteceu outro dia. A *barreira* dele veio para cima de mim e eles me bateram. Eu fui no juizado de menores e dei queixa de todos, porque eu conheço bem eles”.

Ao ouvir aquelas palavras, Manoel ficou defensivo e negou tudo, embora tenha admitindo que estava entre os agressores, mas não a teria agredido. Acrescentou que: “ela bateu em um colega que é *brother*, aí a galera foi para cima, mas eu fiquei no canto e não bati nela”. A aluna se mostrava muito revoltada por conta deste episódio, afirmando que o colega sempre a abusou e ela iria tomar providências. Perguntei quais providências e Maria disse: “eu não quero ver ele em minha frente se não eu vou matar ele”. O aluno disse: “quero ver”. Ambos se exaltaram, eu esperei o clima melhorar e disse: vamos tentar resolver este problema sem que sejam necessárias novas agressões? Maria se recusava. Perguntei se ela acreditava que o mundo seria melhor se todos resolvessem seus problemas através de agressões e ela disse que sim. Então eu perguntei se ela não tinha medo de também sofrer novas ataques ou terminar presa por causa de brigas, mas nada falou.

Considerando-se o contexto, achei melhor interromper a mediação. Maria começou a se queixar de dor de cabeça e pediu para seguir para sua casa, o que foi concedido e Manoel voltou para a sala. A minha intenção era tentar conversar com ambos outro dia, mas sabendo que o diálogo não pode ser imposto e que a mediação possui limites.

Este caso corrobora o equívoco que muitas vezes a busca de culpados pode levar. Trata-se de uma situação interligada a diferentes episódios, envolvendo diferentes pessoas e interpretações, todas muito tendenciosas e defensivas. Como encontrar o

ponto de partida deste conflito diante de tantos desdobramentos e conexões? Dentro desta perspectiva, a busca por culpados é uma jornada sempre marcada pela possibilidade de produzir injustiças e estimular novas agressões. Por outro lado, a maior parte dos casos que realizei mediação foi possível uma conciliação pacífica, sem maiores dificuldades. Isto sugere que a descrença dos alunos na mediação, em grande medida, se relaciona com a cultura punitiva que norteia as ações da escola em situações de conflito.

Cabe lembrar que a mediação de conflitos implica em outra concepção de poder, mais horizontal, onde os sujeitos envolvidos nos conflitos possuem um papel ativo na sua superação. O poder de decisão deixa de se concentrar nas mãos do educador e passa a circular também entre os alunos. Este parece ser o grande desafio para os educadores da escola Aquário. Abrir mão de um modelo de poder centralizador em nome de um modelo mais democrático e participativo. Um desafio que não encontra como maior obstáculo entraves burocráticos no nível da Secretaria de Educação ou Prefeitura Municipal, mas envolve questões locais, que a escola possui autonomia para resolver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola Aquário é constituída por múltiplas narrativas entrelaçando-se para produzir os sentidos, que expressam as experiências dos diferentes atores no seu cotidiano. As narrativas não são homogêneas, nem sempre guardam semelhanças entre si. Interpretá-las, como anuncia Geertz (1978, p. 20) “[...] é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas, e comentários tendenciosos, escritos não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado”. Uma tarefa complexa, que não conduz a uma formulação definitiva sobre a realidade pesquisada, mas a uma interpretação sempre provisória, parcial e inacabada.

Dentro desta visada, foram identificadas três padrões básicos de narrativas entre os educadores sobre a violência. Na primeira, nada muito grave anda acontecendo na escola; as violências que existem são casos pequenos, que não merecem muita importância. No segundo grupo de educadores, que corresponde ao discurso dominante, às violências existem sim, é um problema grave, mas não tem haver com a instituição, decorrendo dos contextos de referência dos alunos, principalmente do ambiente familiar. O terceiro grupo de educadores percebe as violências também como problemas graves e acredita que acontecem devido a três questões: insatisfação dos alunos com a instituição; às relações interpessoais corroídas, marcadas pelo autoritarismo e pela fragilidade dos vínculos; e à violência perpetrada nos ambientes de referências dos alunos.

Entre os alunos entrevistados não houve quem dissesse não existir violências na escola. Em relação às concepções de violência, eles faziam uma associação imediata entre a palavra violência e qualquer tipo de agressão física (socos, pontapés, homicídios) sendo que a violência verbal (xingamentos, humilhações) ocupava um lugar secundário. Entre os professores a maioria enfatiza a violência física, mas também era muito apontada à violência verbal e a intimidação (ameaças), assim como a depredação da escola, roubo, consumo e tráfico de drogas. Poucos falaram sobre violência institucional ou sobre a violência estrutural (desigualdade social).

Outro aspecto relevante figura na percepção dos professores sobre a dinâmica da violência fora da escola. No geral são violências relacionadas com a criminalidade ou com o ambiente familiar dos alunos. Inexiste uma compreensão crítica da presença das violências como um componente presente na estrutura social. As violências são

percebidas como fenômenos pontuais, relacionados a indivíduos ou determinados grupos. Esta percepção alimenta a crença de que nada pode ser feito pelos educadores para enfrentarem o fenômeno.

O discurso dominante, ao reduzir o problema para o âmbito familiar ou criminal, postula que apenas às famílias ou a polícia, poderiam fazer algo para mudar este quadro. Tal visão é particularmente comum entre os professores do fundamental 2, que limitam o seu papel na escola a ministrarem suas aulas. Os professores do fundamental 1 (que são pedagogos de formação) possuem uma visão mais ampla e acreditam possuir um compromisso com a educação dos alunos, mas acreditam que a família constitui a principal causa e possível solução para enfrentar as violências. A crença geral foca o problema no ambiente familiar, concebido como degradado, onde predominam cenas de violência ou de omissão. Este ambiente favoreceria a aproximação com o mundo do crime e do consumo de substâncias psicoativas, percebidos como a principal causa das violências entre os alunos.

Esta crença se fundamenta em uma percepção generalizante dos contextos de referência dos alunos da Escola Aquário. Existem alunos que se inscrevem bem neste modelo, vivendo em ambientes violentos ou omissos e envolvendo-se com atividades ilícitas. Contudo, uma parte expressiva dos alunos entrevistados traz outras referências. São filhos de pais trabalhadores, sem histórico de envolvimento com marginais ou grupos de rua. Suas famílias são pobres, porém não revelam um ambiente de abandono ou de violência extrema.

O que não significa dizer que não existam lares marcados por esta lógica, mas, tudo indica, não constituem a principal referência. Responsabilizar as famílias pelo que acontece dentro da escola constitui um olhar reducionista, que além de desconsiderar a presença da violência no tecido da cultura, não leva em conta a dinâmica institucional e sua influência sobre a produção dos fenômenos locais.

Paralelamente, existem narrativas de alguns funcionários e professores que apontam para outra direção. Um funcionário me contou que alguns alunos, ao entrarem na escola, são pacíficos, mas, pouco tempo depois, estão iguais aos outros. Relata que já presenciou algumas mães irem escondidas à escola observar seus filhos, porque não conseguiam acreditar nas queixas da instituição. Um professor do fundamental 2 disse que os alunos quando entram na escola rapidamente ficam iguais aos piores. Ou seja, o fenômeno se encontra impregnado de sentidos que fazem parte de uma cultura que é local.

Estes sentidos podem ser lidos de diferentes formas, sendo que existem quatro contextos básicos e interligados, que se destacam. No primeiro, trata-se de uma brincadeira, onde as violências e desobediências, em geral, são experimentadas como uma grande diversão. No segundo contexto existe algum tipo de conflito, que foi resolvido diretamente por alunos, através da agressão física ou verbal, sem qualquer tipo de mediação. No terceiro, existe uma questão anti institucional, que se expressa particularmente nas depredações, ou nas ameaças dirigidas aos educadores. Por fim, existe a questão identitária, que se reporta a famosa definição amplamente utilizada pelos estudantes: “bate para mostrar quem é melhor”. Neste contexto, o uso da força física nem sempre se relaciona a algum conflito, representando uma importante referência para a afirmação de si mesmo.

A tessitura destes sentidos se estabeleceram a partir do encontro de diferentes fatores, como a miséria, a falta de perspectivas, o individualismo agonístico, a criminalidade, a violência policial, bem como o ambiente familiar dilacerado, o abuso de álcool ou substâncias ilícitas. Estes fatores se relacionam, em grande medida, com uma realidade marcada pela desigualdade extrema e pela falta de legitimidade dos mecanismos de controle social. Contudo, somando-se a estes fatores, existem aspectos específicos da escola, que geraram condições bastante favoráveis para fortalecer a cultura da não mediação, possibilitando a violência proliferar e ganhar sentidos próprios no seu interior.

Um primeiro aspecto a ser considerado se relaciona com o modelo de poder institucional, exercido de forma autoritária e ilegítima. As regras de convívio não são negociadas, mas impostas unilateralmente, sem qualquer participação dos alunos nas instâncias decisórias. O sistema de controle local é baseado na disciplina, seja através da tentativa de controle espaço temporal, seja através das punições. Inexistem maiores esforços no sentido conciliatório nas situações de conflito. Por outro lado, as punições não conseguem funcionar como mecanismo de coerção, seja porque os alunos não as temem, seja porque a escola não possui total autonomia para aplicá-las. O conteúdo das aulas, no geral, é imposto e os interesses dos alunos são muito pouco considerados. Inexistem opções de lazer nos horários livres, embora a escola possua duas quadras de esporte, um auditório e sala de vídeo, além de equipamento de jogos de salão. A qualidade das relações com os professores é marcada pela intolerância, havendo pouco espaço para interações fora da sala de aula.

A Escola Aquário, portanto, funciona a partir de uma estrutura de poder ilegítimo e ineficiente. Educar neste contexto torna-se uma tarefa inviável, exigindo que os gestores da instituição revejam suas estratégias. Uma questão considerada central consiste em abrir mão de modelos de autoridade centralizadores, em nome de modelos mais democráticos, que se estabeleçam a partir de um pacto social, onde as vozes dos estudantes sejam contempladas. A violência prolifera-se em contextos sem cultura de negociação ou onde as regras de convívio caíram no descrédito. No Brasil, enfrentá-la envolve políticas públicas e mudanças de valores fortemente enraizados na sociedade, como a cultura do “jeitinho” ou da “vantagem”. Contudo, existem importantes passos que podem ser dados no interior da escola, independente de macro mudanças sociais.

Um primeiro passo consiste em substituir a lógica punitiva pela conciliatória e instituir mecanismos mediadores legítimos, que se tornem opções válidas na forma dos conflitos serem resolvidos. Pacificar costumes dificilmente se consegue de forma violenta, através de imposições e castigos. O que não significa afirmar que seja desnecessário desenvolver dispositivos de controle e de coerção efetivos, mas focar nos ideais de democracia e de justiça os principais meios para enfrentamento da violência. Um percurso complexo e repleto de incertezas, posto que se choca com a falta de consciência social e na descrença na efetividade das leis tão disseminada na sociedade brasileira. Contudo um processo inevitável, posto que uma escola que não consegue desempenhar o papel de mediadora das relações estabelecidas no seu interior não educa, se transforma em um clube perverso, onde a violência e a criminalidade encontram o ambiente perfeito para se proliferar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Violência nas escolas**. Brasília. Unesco/Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde/ Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça/CNPq/Instituto Airton Senna/UNAIDS/Banco Mundial/USAID/Fundação FORD/ CONSED/UNDIME, 2002.
- ABRAMOVAY, Miriam. **Escola e Violências**. In: GOMES, C.A. (org.) **Segurança e educação**. Salvador: UNIFAX, 2008.
- ALSTON, Philip. **Relatório do Relator Especial de execuções extrajudiciais, sumária ou arbitrárias**. Disponível em www.iddh.org.br/v2//upload/09a88d3af9dd4328f461373078be620f.pdf. Acessado 10 de setembro de 2009.
- ANTUNES, & ALVES, G. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Revista Educação e Sociedade, v. 25, n. 87, maio./ago. 2004.
- ADORNO, Sérgio. **Exclusão socioeconômica e violência urbana**. Sociologias, n. 8: Porto Alegre, July/Dec. 2002.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2003.
- AQUINO, Júlio Groppa. **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor aluno**. São Paulo: Summus, 2006.
- ARENDDT, Hannah. **Da violência**. Tradução Maria Claudia Drummod. 9ª ed., Brasília/Rio de Janeiro/UnB/Relume-Dumará, 1994.
- ARIÈS, P. (1981) **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro, LTC.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2005.
- BLAYA, Catherine. **Elementos de reflexão a partir do comparativismo europeu**. In: DERBABIÉUX, E. Et al. **Desafios e alternativas: violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2003.
- BOBBIO, N. **Teoria Geral da Política: a filosofia política e as lições dos clássicos**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BROCKINGTON, G & PIRTROCOLA, M. **Serão as regras de transposição didática aplicáveis aos conceitos de Física Moderna?** Investigações em ensino de ciências, <http://www.if.ufrgs.br/public/>, v.10, n.3, 2006

CASTRO, M. (Org.) **Relações raciais na escola:** reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, 2, 1990.

COLOMBIER, Claire et al. **A Violência na escola.** Tradução Roseana Kligerman. São Paulo: Summus Editorial, 1989.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão.** Sociologias, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p. 432-443.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Bauru/SP: EDUSP, 2002.

CUNHA, M.V. **John Dewey:** uma filosofia para educadores em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1999.

DA MATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis.** Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

_____. **A casa e a rua.** Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1991.

_____. **Conta de mentiroso:** sete ensaios de Antropologia brasileira. Rio de Janeiro, Rocco, 1994.

_____. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro, Rocco, 1999.

_____. **Fé em Deus e pé na tábua: ou como e por que o trânsito enlouquece no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2010

DA MATTA, R. **As raízes da violência no Brasil:** reflexões de um antropólogo social. In: DaMatta, R. et al. *A violência brasileira.* São Paulo: Brasiliense, 1982. p.11-44.

DaMATTA, R. **O ofício de etnólogo ou como ter anthropological blues.** Em NUNES, E. (org.) *A Aventura Sociológica:* objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DAYRELL, J. **A escola como espaço sócio-cultural.** Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

DEBARBIEUX, BLAYA, E.C. **Violências nas escolas:** Dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002.

DELEUZE, G. **Post-scriptum sobre as sociedades de controle.** In: *Conversações.* Rio de Janeiro, Editora 34, 1992.

DUBET, F. **A escola e a exclusão.** Cadernos de Pesquisa, nº 119, julho, 2003.

- ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- ELIAS, N.& DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Memória e Sociedade, 1992.
- ENGUITA, F. Mariano. **Reprodução, Contradição, estrutura social e atividade humana na educação**. Teoria e Educação. Porto Alegre (1): 108-133. Jun 1990.
- EZPELETA, J. & ROCKWELL. **Pesquisa participante**. SP: Cortez Ed., 1986.
- FAORO, R. **Os donos do poder**. Porto Alegre: Editora Globo, 1989
- FORQUIN, J.C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.
- FUNK, W. **A Violência nas escolas alemãs – Situação atual**. In Derbarbieux violências nas escolas: Dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002.
- GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002.
- ESPINHEIRA, G (Org.). **Sociedade do medo: teoria e método da análise sociológica em bairros populares de Salvador: Juventude, pobreza e violência**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2002.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma aprendizagem crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CORTEZ, P. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Brasília: MEC, UNESCO, 1999.
- GOULART, I. B. **INTERACIONISMO SIMBÓLICO: uma perspectiva psicossociológica**. In: Em aberto: Brasília, ano 9, n. 48, out./dez. 1990.
- GONÇALVES, L. A. O; SPOSITO, M. P. **Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n.115. São Paulo mar. 2002.
- GOMES, C. A. **Segurança e Educação**. Salvador: UNIFAX, 2008.
- GUIMARÃES, Á. M. **A dinâmica da violência escolar – Conflito e Ambigüidade**. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 1996.
- HOLLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

KANTE DE LIMA, R. **Polícia, justiça e sociedade no Brasil**: Uma abordagem comparativa dos modelos de administração de conflitos no espaço público. Revista de Sociologia e Política, n 13: 23-28. Nov 1999.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LEMOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MACHADO, E.P. & NORONHA, C.V. A legitimidade ambivalente da violência oficial. In TAPARELLI (org.). **Vidas em Risco**: Quando a violência e o crime ameaçam o mundo público e privado. Salvador: Arcádia, 2008.

MAFFESOLI, M. **Dinâmica da violência**. Tradução Cristina N. V. França. São Paulo: Ed. da Revista dos Tribunais, 1987.

MARRA, C. A. **Violência escolar**: um estudo de caso sobre a percepção dos atores escolares a respeito dos fenômenos de violência explícita e sua repercussão no cotidiano da escola. São Paulo: Annablume, 2007.

MEAD, G. H. **Espiritu, persona y sociedad**. Buenos Aires: Paidós, 1982.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO, M. C. **A violência Social sob a Perspectiva da Saúde Pública**. CAD de Saúde Pública. Rio de Janeiro, 10 (supl. 1): 07-18, 1994.

MORGADO, C. & OLIVEIRA, I. **Mediação em contexto escolar**: transformar o conflito em oportunidade. Revista Enxada, no 1, p. 43-54, 2009.

NEGRI, A.; HARDT, M. **Império**. São Paulo: Record, 2001.

NEVES, S. **PROGRAMA DE MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES**. Atas do X Congresso Internacional Gelego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade de Minho, 2009.

OLIVEIRA, T.C. **A Ritualização do Fracasso Escolar**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1998.

PALMA, G. **O interaccionismo nas investigações linguísticas: características e procedimentos**. Intervenção na Mesa Redonda Inicial do II Seminário Internacional de Pesquisas e Estudos Qualitativos realizado na Universidade Sagrado Coração – Bauru/SP, 2004.

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

PINTO, M.V. Palestra realizada durante o Encontro Nacional dos Estudantes de Arquitetura (ENEA) em 15 de julho de 2004, no Restaurante Estação 109, Comércio da 109 Sul, Brasília – DF.

Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2010. Brasília: UNESCO, 2010.

Resende, J. P. **Crime Social, Castigo Social:** O Efeito da Desigualdade de Renda sobre as Taxas de Criminalidade nos Grandes Municípios Brasileiros. Belo Horizonte: EDEPLAR – UFMG, 2007.

RICOEUR, P. **Teoria da Interpretação.** Lisboa: Edições 70, 1976.

ROCKWELL, E. La **Experiencia Etnográfica:** História y cultura em los processo educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.

RODRIGUES, R. N.. **As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil.** Salvador: Progresso, 1957.

RUOTTI, C. (Org.) **Violência na Escola:** um guia para pais e professores. São Paulo: Andhep : Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

SALES, L.M & ALENCAR, E.C. **Mediação de conflitos escolares – uma proposta para a construção de uma nova mentalidade nas escolas.** Pensar, Fortaleza, v. 9, n. 9, p. 89-96, fev. 2004

SILVA, F.T. **Cultura Escolar:** quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. Educar em Revista, vol. 28, p. 201-216, 2006.

SAID, Edward. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios.** São Paulo: Editora Schwarz, 2003.

SPÓSITO, Marília P. **A instituição escolar e a violência.** Cadernos de Pesquisa: Revista de Estudos e Pesquisas em educação, São Paulo, n. 104, 1998.

TAVARES DOS SANTOS, J.V; DIDONET, B. & SIMON, C. (1998), **A palavra e o gesto emparedados:** a violência na escola. In Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (org.), *Violência não está com nada*, Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação.

TEIXEIRA, A. **A Educação no Brasil. Rio de Janeiro:** Editora UFRJ, 1999.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna.** Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

VELHO, G. **Individualismo e cultura.** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. **Violência e conflito nas grandes cidades contemporâneas.** VIII Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais realizado em Coimbra, 2004.

VELLHO, G. & ALVITO, M. **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Editora FGV, 2000.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. (org.) **A aventura sociológica: Objetividade, Paixão, Improviso e Método na Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VELLASCO, Ivan de A. **As seduções da ordem: violência, criminalidade e administração da justiça Minas Gerais, século 19**. Bauru/São Paulo: EDUSC/ANPOCS, 2004. 328 p.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIEIRA, V.L. & REGO, M.A. **Violência institucional e autocracia de Estado: continuidades e rupturas na dinâmica brasileira na segunda metade do século XX**. Disponível em www.pucsp.br/cehal/downloads/ATT00921.doc. Consultado dia 20 de outubro de 2010.

VILHENA, J. & MAMEDE, M. **Agressividade e violência: reflexões acerca do comportamento anti-social e sua inscrição na cultura contemporânea**. Revista Mal-Estar e Subjetividade. Fortaleza, Vol. 2, n 2, set. 2002.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da violência dos municípios brasileiros**. 2011. São Paulo: Ideal Gráfica e editora, 2011.

WEBER, M. **Economia e sociedade**. Brasília: Editora da UnB, 1991.

WOLKMER, A. C. **Fundamentos da História do Direito**. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

SOREL, G. **Reflexões sobre a violência**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

SIMMEL, G. **A natureza sociológica do conflito**. In: E. Morais (Org.). Simmel: sociologia. São Paulo: Editora Ática, 1983.

ZALUAR, A. **Um debate disperso: Violência e crime no Brasil da redemocratização**. São Paulo em Perspectiva, 13(3), 3-17, 1999

_____. **Violência dentro da escola: a pesquisa do CNTE**. In: Rio Estudos. Rio de Janeiro, n. 38, out, 2001.

ZALUAR, A. & LEAL, M. C. **Violência Extra e Intramuros**. In: Revista Brasileira de Ciências sócias. São Paulo: Vol. 16, n. 45, 1-4, fev. 2001.