



Cotidiano das escolas: *entre* violências

Brasília, janeiro de 2006

© UNESCO 2006 Edição publicada pela Representação da UNESCO no Brasil

Presidente da República

Luiz Inácio Lula

Ministro da Educação

Fernando Haddad

Secretário-Executivo

Jairo Jorge da Silva

Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Ricardo Henriques

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Esplanada dos Ministérios, Bl L, sala 700

Brasília, DF, CEP: 70097-90

Tel: (55 61) 2104-8432

Fax: (55 61) 2104-9274



Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Representação no Brasil

SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6, Ed. CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar
70070-914 - Brasília - DF - Brasil

Tel.: (55 61) 2106-3500

Fax: (55 61) 3322-4261

Site: www.unesco.org.br

E-mail: grupoeditorial@unesco.org.br



Cotidiano das escolas: *entre* violências

Miriam Abramovay (Coord.)

Danielle Oliveira Valverde • Diana Teixeira Barbosa
Maria Marta Picarelli Avancini • Mary Garcia Castro

Prefácio de Bernard Charlot



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Ministério
da Educação



edições UNESCO

Conselho Editorial da UNESCO no Brasil

Rosamaria Durand
Bernardo Kliksberg
Juan Carlos Tedesco
Adama Ouane
Célio da Cunha

Comitê para a Área de Educação

Alvana Bof
Célio da Cunha
Candido Gomes
Marilza Machado Regattieri

Revisão: Eduardo Perácio
Diagramação: Paulo Selveira
Assistente Editorial: Larissa Vieira Leite
Projeto Gráfico: Edson Fogaça

© UNESCO, 2006

Cotidiano das escolas: entre violências / Coordenado por Miriam Abramovay. –
Brasília : UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.
404 p.

ISBN: 85-7652-057-5

1. Educação—Violência—Juventude-Brasil 2. Problemas Sociais-Escolas—
Brasil 3. Violência—Escolas—Juventude-Brasil I. Abramovay, Miriam
II. UNESCO III. Observatorio de Violência IV. Brasil. Ministério da Educação

CDD 362

As autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, nem tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.

EQUIPE RESPONSÁVEL

COORDENAÇÃO:

Miriam Abramovay – Universidade Católica de Brasília

PESQUISADORES:

Danielle Oliveira Valverde

Diana Teixeira Barbosa

Fernanda Pereira de Paula

Maria Marta Picarelli Avancini

Mary Garcia Castro – Pesquisadora Sênior

EQUIPES LOCAIS DE PESQUISA DE CAMPO

BAHIA

UFBA – Universidade Federal da Bahia / PGP – LIDERE - Programa Gestão Participativa com Liderança em Educação

Coordenadores: Anailde Almeida e Kátia Siqueira de Freitas

Equipe de campo: Cáritas Vanucci Batista Santos; Cátia Simone Paim de Almeida; Cristiane Farias Barbosa Santos; Cristiane Santos Brito; Daélcio Ferreira Campos Mendonça; Denise Abigail Britto Freitas Rocha; Dione de Sá Leite Carvalho; Eudes Rodrigues da Silva; Fernanda Santos Bastos; Gilka Santana do Espírito Santo; Helane Monteiro de Castro Lima; Ivo de Souza Almeida; Jaqueline Dourado do Nascimento; José Raimundo Paim de Almeida; Jussira Xavier Pinheiro; Maria Áurea Santos Ribeiro; Maria Cleide de Sousa Mira; Marli Raquel Dias Souza; Noélia da Silva Souza Calmon; Roberta Adorno Lima; Rosemy Soares Marques; Sara Almeida de Araújo Bastos.

DISTRITO FEDERAL

UCB – Universidade Católica de Brasília / Observatório de Violências nas Escolas

Coordenadores: Marcos Luís Grams; Maria das Graças Alvim Gomes; Marlene Monteiro Pereira.

Equipe de Campo: Alessandra Alvim Gomes; Danilo Borges Dias; Enilda Monteiro Pereira; Ewerton Aires de Oliveira; Felipe Coelho; Gisely da Silva Baptista; Gracielen Gomes Fernandes; Humberto Braz Siqueira Brasil; Isabela Cristina Gomes Fernandes; Mirley Lopes Cavalcante; Valdênia Fernandes do Nascimento; Valquíria dos Santos.

PARÁ

UNAMA – Universidade da Amazônia

Coordenadores: Dirk Jurgen Oesselmann e Maria Lúcia Gaspar Garcia

Equipe de campo: Ana Carolina Martins Barros; Andressa Janaína Nascimento Borghi Mourão; Ângela Maria Feio Meireles; Augusto César Cordeiro Silva Araújo; Celso Henrique Saraiva Costa; Diogo Alex Soares de

Oliveira; Isabela Fonseca Cardoza; Emília Lindbergh Silva; Odnélia Cristina Siqueira de Amaral; Itaneide Fernandes Silva; Lúcia Ferreira Tupiassú; Monique de Paula Santos de Sousa; Suely Nazareth de Souza e Silva Teixeira; Tatiana Conceição Santos Ferreira.

RIO DE JANEIRO

UNIRIO – Universidade do Rio de Janeiro

Coordenadora: Ana Maria Alexandre Leite

Equipe de campo: Christiani Maria Lima da Silveira; Clesirlene de Oliveira Gomes da Silva; Danielle Campo da Silva; Gisele Faride Sampaio; Greice Regina Bolgar dos Santos; Kely Lopes Velloso; Luciana da Silva Bacellar; Maria Cecília Florêncio da Silva; Patrícia Cavalcante José Roque; Rosana de Souza Patané; Salomé Lima Ferreira; Tatiana de Castro; Thiago Gonçalves Pereira.

RIO GRANDE DO SUL

PUC / RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / Faculdade de Serviço Social

Coordenadores: Beatriz Aginsky; Francisco Kern

Equipe de campo: Aline P. Ojeda de Souza; Andréia Mendes dos Santos; Cristina Kologeski Fraga; Cristina Alves Conceição; Elaine Engel Nunes; Isabel C. G. Canabarro; Isadora Estrazulas Silva; Junior Batista de Oliveria; Mariana da Silva Vargas; Simone Barros Oliveira; Suzana Mendonça Silva.

SÃO PAULO

IPF – Instituto Paulo Freire

Coordenadores: Ângela Antunes; Moacir Gadotti; Sidney Nilton de Oliveira

Equipe de campo: Alice Akemi Yamazaki; Ana Paula Caloni de Menezes; Ana Paula Ferrás Leoni; Andresa Prata Cirino e Silva; Bárbara Kantorowicz Buck; Carolina Cagno Lopes; Deborah Figueiredo Izeppi; Flavio Boleiz Júnior; Helena Rodrigues Souza Rocha; Ive de Góes Sá; Juliana Oki Gomes; Maria José Pereira dos Santos; Mariana Tomasi Maluf; Marina Domingues Pinto; Mislene Costa Caires; Mônica Cristina Costa Kobayashi; Paulo Roberto Padilha; Renata Saiuri Mollan Saito; Salete Valezan Camba; Sueli Suemi Fuckushima; Thaís Anholetto de Medeiros; Thaís Bernardes Nogueira;

SUMÁRIO

Agradecimentos	13
Dedicatória	15
Prefácio	17
Abstract	27
Introdução	29
Metodologia	33
Capítulo 1 – Construindo referências sobre violências, escola e educação entre saberes e desencontros, destacando o cotidiano escolar ...	53
1.1 – Conceituando violência	54
1.2 – Violência e literatura brasileira: breve incursão	58
1.3 – A violência nas falas de jovens e professores	63
1.4 – Violência nas escolas: misturando saberes	66
1.5 – O que se entende por violência na escola: construindo referências ...	76
Capítulo 2 – Relações sociais na escola: encontros e desencontros ...	83
2.1 – Relações entre alunos	84
2.2 – Relações alunos e professores	93
2.3 – Relacionamento entre alunos e funcionários.	110
2.4 – Relações sociais entre alunos e diretores	114
Capítulo 3 – Agressões verbais	121
3.1 – Xingamentos	122
3.2 – Agressões verbais contra professores e outros funcionários da escola	132
3.3 – Agressões verbais de professores contra alunos	140

Capítulo 4 – Ameaças	145
4.1 – Ameaça e medo	145
4.2 – Ameaçando os professores e outros adultos da escola	157
Capítulo 5 – Agressão física	171
5.1 – Quem apanha, quem bate e quem revida	172
5.2 – Gênero e agressões físicas: comunal, idades e especificidades ..	180
5.3 – Espaços e momentos em que ocorrem as agressões físicas	189
5.4 – Brincadeiras entre alunos que envolvem agressão física	193
5.5 – Motivos de agressões físicas entre alunos	195
5.6 – Agressões físicas envolvendo alunos e adultos	198
5.6.1 – Professores agredidos	198
5.6.2 – Alunos agredidos	201
Capítulo 6 – Discriminação racial	205
6.1 – Discriminação na escola	205
6.2 – Professores discriminando e xingando os alunos	215
6.3 – Naturalização – brincadeiras e outras justificativas	217
6.4 – A discriminação por referências à estética	221
6.5 – Professores e funcionários vítimas de racismo	224
Capítulo 7 – Armas na escola	229
7.1 – A escola e as armas	230
7.1.1 – Detalhando ocorrências e porquês	231
Capítulo 8 – Furtos	249
8.1 – Furtos/roubos	249
8.1.1 – Tipos de furtos na escola	258
Capítulo 9 – A violência trans-muros: invasões, gangues e tráfico ...	269
9.1 – O entorno e a insegurança na escola	269
9.2 – Invasões	278
9.3 – Gangues	283
9.4 – Tráfico	294
Capítulo 10 – Polícia nas escolas: solução ou problema?	305
10.1 – A polícia nas escolas brasileiras	306
10.1.1 – Para quê polícia na escola?	308
10.2 – A imagem negativa da polícia	316

Capítulo 11 – Associações entre vitimização dos alunos, percepções sobre violências e condições das escolas	323
11.1 – As pesquisas de vitimização	325
11.2 – Condições de vítima dos alunos e tipologia de escolas quanto a violências	329
11.2.1 – O índice	329
11.2.2 – Tipologia de escolas e tipos de violências	331
Capítulo 12 – Ações, reações e omissões na escola	339
12.1 – Medidas de caráter punitivo e/ou repressivo	340
12.2 – Entre punições e omissões	353
12.3 – Como se avaliam as punições	356
12.4 – Alternativas às medidas punitivas	360
Capítulo 13 – Percepções, cotidianidade, convivência e escola	369
13.1 – Inferências – sínteses	369
13.2 – Recomendações	375
Anexo de tabelas	381
Lista de siglas	383
Lista de tabelas	385
Lista de quadros	391
Bibliografia	393

AGRADECIMENTOS

Aos Secretários Municipais e Estaduais de Educação da Bahia, Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Pará e Distrito Federal, por terem facilitado o acesso às escolas e pelo auxílio prestado na realização do campo.

Aos diretores das escolas, que receberam as equipes locais oferecendo o apoio necessário para que este trabalho fosse realizado.

Aos alunos, professores e demais profissionais da comunidade escolar, que generosamente se dispuseram a colaborar com esta pesquisa.

Às equipes locais, pela coleta de dados nas cidades de Salvador, Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Belém e Brasília.

A Célio da Cunha, pelo suporte institucional e pela decisiva colaboração, sem a qual os objetivos alcançados não seriam os mesmos.

À Lorena Vilarins dos Santos pela inestimável colaboração na fase inicial da pesquisa e pelas longas discussões sobre a adequação do método.

A Márcio Machado Ribeiro, pela elaboração do Plano Amostral.

A Márcio Corrêa de Melo, pelo apoio nas análises estatísticas.

A Frederico Augusto Gromwell Araújo, pela especial colaboração nas análises de cluster.

A Vera Ros e Alenícia de França Souza, pela competência e presteza na resolução de todos os problemas administrativos.

À Larissa Vieira Leite, pelo suporte técnico e pela eficiência nos encaminhamentos necessários para que o trabalho fosse publicado.

À Maria Vilar Ramalho Ramos e a Pedro Ivo Carneiro Teixeira, pela leitura crítica e pela colaboração na etapa final do trabalho.

A Edson Fogaça, pelo projeto gráfico.

E, finalmente, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram e torceram pela realização e conclusão deste projeto.

DEDICATÓRIA

Dedicamos este livro ao Dr. Jorge Werthein que, quando Representante da UNESCO no Brasil, pavimentou singular formato para a cooperação técnica internacional.

O período da sua gestão apontou para o marco de um novo conhecimento no Brasil sobre Juventudes e Educação, destacando o lugar da pesquisa na instituição.

Seu compromisso com o trânsito entre reflexões e análises críticas, respeito a sujeitos diversos da escola, como atores e autores dos estudos, bem como a combinação entre angústias por exclusões sociais e a vontade de mudanças levou a propostas de políticas públicas considerando a utopia Freiriana de uma escola, de uma sociedade de pessoas felizes, sem violências.

Registramos a nossa homenagem e os nossos agradecimentos como autores, pesquisadores e companheiros de uma comunidade de idéias e afetos.

Equipe de Pesquisa e Avaliação UNESCO – Brasil

PREFÁCIO

Nesses últimos dez anos, as pesquisas sobre a violência têm sido perpassadas por dois debates recorrentes, particularmente quando tratavam da violência nas escolas. Na frente do palco, um debate explícito acerca da definição da violência: o que pode e deve ser considerado uma violência? Mais discreto, um debate acerca das principais fontes da violência e, conseqüentemente, dos esquemas explicativos a serem priorizados: é a violência um fenômeno macrosocial, cujas raízes se encontram no sistema, portanto fora da escola, ou um fenômeno microssocial, ligado às interações, situações e práticas na própria escola?

Esse livro adota uma definição ampla da violência, mas sem cair em um relativismo absoluto e aborda tanto assuntos “macro”, por exemplo, as conseqüências escolares do tráfico de droga, como questões “micro”, por exemplo, os conflitos entre alunos e professores na sala de aula. Esse equilíbrio não é nada fácil e os autores do livro estão cientes das dificuldades. É sobre essas que gostaria de refletir um pouco aqui, na esteira do livro.

Quando o pesquisador se empenha no estudo das violências na escola, quais fenômenos devem e podem ser legitimamente contemplados no seu estudo? Homicídio e estupro são violências, nisso não há nenhuma dúvida. Mas a resposta já não é tão clara quando se trata de socos, pancadas e pontapés. Se falarmos em “agressão física”, não hesitaremos em dizer que são violências. Entretanto, iremos incluir nas estatísticas oficiais das “violências escolares” todos os socos trocados entre os meninos com oito, nove ou 10 anos? Seria mesmo razoável e científico? Quando se afasta das violências físicas, que ficam no centro do conceito de violência, crescem ainda mais as dúvidas e as dificuldades. São violências, as ameaças de morte? Claro que sim, pois podem ser consideradas agressões morais graves e golpes virtuais. Entretanto, ao categorizar essas ameaças como violências, admite-se que o conceito de violência não implica necessariamente a idéia de contato físico e que uma violência pode ser verbal. Admitamos essa ampliação do conceito. Mas até onde? São violências, ameaças vagas de vingança, insultos, palavras racistas, palavras de desprezo, brincadeiras de mau gosto? É violência, toda palavra que machuca? Que frustra? Também não se deve esquecer que existem formas de comunicação outras que não as palavras e que estas podem machucar. É

violência o “olhar feio”, ou assim considerado, sem que tenha nem contato físico nem palavra? O silêncio, quando machuca, deve ser considerado uma violência? Uma violência sem ato, sem palavra, uma violência pelo nada. Quando se chega lá, sente-se um tanto constrangido.

Mais uma dificuldade: é violência, o furto? Não se evoca aqui o roubo, em que há golpes ou ameaças, evoca-se o furto, em que a pessoa roubada nem presença o ato. Pode-se falar de violência quando a vítima nem está presente? Claro que não é agradável descobrir que sumiu uma coisa de que se gostava. Mas trata-se mesmo de “violência”? É violência o que me agride, o que me atormenta, o que me machuca? Também o que me desagrada, o que acho chato? É vítima de violência, o aluno, quando o seu professor ministra uma aula chata? Novamente, quando se chega lá, sente-se um tanto constrangido.

Um dos méritos desse livro é identificar claramente e expressar honestamente essas dificuldades. O livro rejeita uma definição restrita e incompleta da violência e opta por um conceito ampliado, incorporando atos, comportamentos, palavras, até pequenas, que causam mal-estar ao indivíduo. No entanto, o livro recusa-se a classificar todos os tipos de violência como de igual teor e não cai nesse erro maior que consiste em confundir conflito e violência.

Freud nos ensinou que o homem não pode viver sempre sob o princípio de prazer, pois a vida coletiva (e não há vida humana que não seja coletiva) implica o princípio de realidade. Em outras palavras, temos que agüentar os outros e os seus desejos, os quais às vezes nos agradam e outras vezes nos incomodam. A própria existência de outros seres humanos é para nós uma fonte permanente de frustração – mas se não houvesse outros seres humanos, não seríamos sujeitos, não teríamos consciência de ser “eu”, não identificaríamos em nós um sentimento de frustração. Não há vida humana sem frustração e lá onde há frustração há também agressividade, pois uma gera outra. E lá onde há agressividade, há conflito. Portanto, em síntese, não há vida humana sem frustração, sem agressividade, sem conflito. Se se considerar que há violência cada vez que se encontra uma situação que causa mal-estar, que incomoda, frustra, machuca, ter-se-á de admitir que a vida toda é uma violência. Essa é uma postura filosófica, possível de ser adotada (próxima a essa é a filosofia de Schopenhauer, por exemplo). Nesse caso, porém, o conceito de violência passa a ser inutilizável, por ser diluído: quando tudo é uma violência, o conceito de violência não caracteriza mais nada.

Esbarra-se aqui no que Platão chamava de aporia, isto é, um conflito entre duas opiniões contrárias, mas igualmente convincentes. Nem é possível

restringir-se em uma definição estreita do que é uma violência, nem é possível, quando se aceitou a ampliação do conceito de violência, encontrar um limite racional dela.

Para tentar sair dessa aporia, pode-se estabelecer um *continuum* entre formas mais ou menos graves de violência. Quando se trata dos pólos do conceito, não é difícil dizer o que é mais grave e o que é menos; por exemplo, é inegável que o homicídio seja mais grave que um silêncio de desdém. Mas logo que se afasta dos extremos, faz-se difícil encontrar um consenso acerca do critério da gravidade. O que é pior, receber um murro ou sofrer um insulto racista? A resposta não é evidente e varia conforme as pessoas interrogadas.

Para sair da aporia, pode-se também adotar o princípio de que é violência o que uma pessoa ressentir ser violência. Essa postura é que embasa as pesquisas ditas “de vitimização”: pergunta-se às pessoas se já foram vítimas de violência e qual, sem que o próprio pesquisador defina o que entende por “violência”. Essa postura permite olhar o mundo do ponto de vista das pessoas que vivem frustrações, achaques e agressões de vários tipos, sem que, pelas suas perguntas, o pesquisador organize e hierarquize *a priori* esse mundo. Essa solução é cientificamente elegante, na medida em que o relativismo passa a fazer parte do próprio objeto. Além do mais, ela esclarece o que estão vivendo as pessoas que sofrem as violências e, portanto, pode fundamentar medidas de ajuda psicológica. Em revanche, essa abordagem não permite definir medidas sociais e políticas de combate às violências, pois tais medidas requerem um mínimo de consenso sobre o que é uma violência. Quem quer prestar uma queixa na delegacia ou obter uma proteção da diretora da escola deve alegar um motivo mais objetivo que o olhar ameaçador do vizinho ou a falta de respeito do colega.

A essa primeira dificuldade junta-se uma segunda, a qual, muitas vezes, se sobrepõe a ela: a violência deve ser atribuída às estruturas gerais da sociedade ou às situações e práticas específicas aos lugares em que ocorre?

Nesse ponto, também, há de cumprimentar os autores desse livro, pela sua abertura à diversidade dos fenômenos. Analisam a pressão sofrida pela escola por conta dos traficantes de droga, dos acertos de contas entre grupos rivais e outros fenômenos do mesmo tipo, bem como o comportamento do aluno que ameaça o professor que chamou a sua atenção ou lhe deu uma nota baixa. Tentam manter o equilíbrio entre explicações macrossociais e microssociais.

Com efeito, é impossível escolher uma dimensão causal e desconsiderar outras. Quem iria sustentar a idéia de que o tráfico de droga e a violência no

bairro não incidem no comportamento dos alunos na escola? Ao inverso, quem ousaria advogar que é culpa dos traficantes quando um aluno injuria ao professor? Todavia, nunca é 100% de origem externa a violência considerada externa. Por que, hoje em dia, os traficantes nem sequer respeitam a escola? O que, no funcionamento da escola e na representação que se tem dela, faz com que tenha deixado de ser vista como um espaço sagrado? Da mesma forma, nunca é 100% interna a violência assim considerada. Com efeito, o comportamento dos alunos depende da sua relação com o saber e com a escola, a qual não deixa de ser uma relação social, mesmo que seja uma relação singular¹. Sendo assim, claro que sempre é possível encontrar um argumento para defender a tese de que a violência tem fontes nas estruturas sociais ou, pelo contrário, que se enraíza nas interações e situações contextualizadas. Mas o que importa, na verdade, não é rotular o fenômeno, é melhor entender como as fontes ditas externas e internas se articulam em casos concretos.

Para ir além de um discurso geral sobre “a” violência e suas “causas”, o primeiro passo para frente consiste em introduzir nos debates algumas distinções conceituais. Foi feito no livro, e bem feito, mas gostaria de retomar aqui, resumidamente, esse assunto.

1. Há de distinguir a violência “dentro da escola” (ou “no território da escola”), a violência “na” escola e a violência “da” escola. A violência “dentro da escola” pode acontecer, e acontece, em outros lugares. É o caso, por exemplo, quando uma pessoa invade a escola para acertar contas. A violência “na” escola remete a fenômenos ligados à especificidade da escola; por exemplo, ameaças para que o colega deixe colar na prova ou insultos ao professor. Claro que essa violência ocorre também dentro da escola, mas é preciso levar em conta as especificidades da instituição escolar para entendê-la. Por fim, a violência “da” escola é gerada pela própria instituição, sob várias formas, desde a bofetada até a chamada violência “simbólica” (por exemplo, palavras racistas ou de desprezo dirigidas a um aluno). A violência “da” escola ocorre “na” escola e “dentro da escola”², mas pode acontecer que ultrapasse os muros do estabelecimento (quando ocorre nas relações com as famílias e com a comunidade a seu redor).

1. CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. ARTMED, 2005.

2. Portanto, não se deve confundir violência “na” escola e violência contra a escola; a violência “na” escola pode ser também uma violência “da” escola. Também, a violência simbólica nem sempre é uma violência institucional; o insulto racista por um aluno a outro aluno é uma violência simbólica, sem ser uma violência institucional.

2. Há de distinguir agressividade, conflito, agressão com violência instrumental e agressão com uma forma de violência que chamarei aqui de “sintomática”. Como já foi mencionado, a agressividade é uma componente da existência humana, por decorrer da frustração, impossível de ser evitada. Ela induz conflitos. Agressividade e conflitos podem levar a coisas ruins (bofetadas, guerras...), mas têm também uma dimensão positiva, pois é no conflito e no debate que mudam o mundo, os homens e as idéias (ver Hegel, Marx, Nietzsche, Freud). Enquanto a agressividade é uma disposição e o conflito uma situação, a agressão é um ato. Etimologicamente, é o ato pelo qual se invade o espaço privativo (físico ou psíquico) do outro, para agredilo. Sempre a agressão pressiona quem é agredido, por atos físicos ou ameaças. Mas pode ficar racional; neste caso usa-se a pressão até o ponto em que o agredido deixa de resistir e entrega o que o agressor quer obter. Todavia, ocorrem, cada vez mais, casos em que a pressão exercida sobre o agredido ultrapassa o que é racionalmente requerido, até matá-lo, embora não resista, como se o uso da violência fosse fonte de prazer e se tornasse mais importante do que o objeto a ser roubado ou o acordo a ser extorquido. Neste caso, o prazer de machucar, humilhar, destruir leva a considerar essa violência como um sintoma, e não apenas um instrumento. Sintoma psicológico; sabe-se que a explosão de violência libera morfina endógena, as quais têm efeitos iguais aos de uma droga. Sintoma social; ódio porque a pessoa nada tem e se sente abandonada e desprezada por quem tem mais do que ela. Talvez sintoma cultural, pois começa-se a falar em cultura da violência (encontram-se neste livro exemplos interessantes dessa).

3. Há de distinguir o desrespeito à lei (delito, crime), a transgressão à regra de uma instituição e a incivilidade (em que se pode incluir uma forma particular de incivilidade, chamada de *bullying*). Encontram-se vários exemplos desses fenômenos no livro. Portanto, basta aqui ressaltar que o delito e o crime (definidos pelos Códigos Civil e Penal) são assuntos de polícia e Justiça, a transgressão responsabilidade das instâncias específicas da instituição (conselho da escola, Secretaria Municipal ou Estadual de Educação...), e a incivilidade problema para os educadores. Em outras palavras, não é a escola que deve mexer no tráfico de droga, não é a polícia que deve cuidar do insulto ao professor (senão quando represente mesmo perigo para esse) e são todos os educadores, quer na escola quer fora dela, que devem encarar o desafio das incivilidades ou do *bullying*.

4. Por fim, há de distinguir a tensão, o ato (tendo ele próprio vários graus) e a situação. O ato violento sempre ocorre em uma situação psicológica ou

socialmente tensa. Portanto, sempre se pode dizer que a própria situação é violenta. Deste ponto de vista, pobreza, injustiça, exploração, desigualdade social podem ser consideradas violências. Até o ato pedagógico, mesmo que legítimo, adequado e sadio, já foi rotulado de violência, na medida em que implica uma tensão (entre quem sabe e quem não sabe e na própria mente do aluno). Contudo, por mais tensa que seja, uma situação não produz automaticamente atos violentos. Nesse assunto, comete-se frequentemente um erro metodológico. Consta-se um ato violento, analisa-se o mesmo, evidencia-se que pode ser vinculado a fatores identificados na situação e conclui-se que esses fatores são *causas da violência*. Assim foi “evidenciado” que a pobreza é causa da violência. Ao praticar desse modo, esquece-se que a grande maioria dos pobres não são violentos, nem revoltados. Ora, se a “causa” (pobreza) nem sempre produz o seu “efeito” (violência), não se trata mesmo de uma causa. Isso não quer dizer que a pobreza nada tenha a ver com a violência, mas que o raciocínio em termos de causas e efeitos não é pertinente. Os fenômenos amalgamados sob o nome de “violência” são *construídos* por *processos*, em que a pobreza pode interferir, e muitas vezes (mas nem sempre) interfere, junto a outros fatores, constituintes, contextos, interações, microprocessos, etc. É um erro desconhecer a importância da pobreza e das estruturas sociais no nascimento e desenrolamento dos atos violentos, mas é também um erro supor que o peso desses elementos macrossociais seja sempre igual e é um abuso transformar elementos da situação em determinantes, muito mais em determinantes de “a” violência, como se houvesse uma espécie genérica, “a” violência, cujos fenômenos agrupados sob essa etiqueta fossem apenas variedades.

Portanto, é preciso dar mais alguns passos para frente. Um dos maiores méritos desse livro é que leva até o final o esforço de distinção conceitual e descritiva, de tal modo que permite perceber que mesmo aquele esforço não é suficiente. Por minha parte, graças à leitura do livro, cheguei a pensar que é preciso dar mais alguns passos para frente.

“A violência” não existe. O que existe são atos, gestos, agressões, ameaças, palavras, brincadeiras e até silêncios, que matam, ferem, machucam, ofendem, aborrecem, frustram, etc., deixando bem claro que todos esses verbos não são sinônimos. Por produzirem esses efeitos, alguns desses atos, gestos, etc., são rotulados de “violentos”. Em seguida, o adjetivo (ato violento, palavra violenta...) deixa o lugar para um substantivo, que passa a substituí-lo; não se fala mais em atos ou palavras violentos, fala-se em “violências”. É como se

fossem coisas, realidades cuja existência fosse clara e evidente. E se alguém levantar dúvidas, é só lhe mostrar exemplos daquela “violência” que cada um pode “constatar” na nossa sociedade. Assim se constituiu um objeto socio-midiático³, cuja aparente evidência acaba por se impor até ao pesquisador.

É preciso desconstruir essa pseudo-evidência do conceito. O pesquisador tem de analisar atos, palavras, silêncios, etc. e seus efeitos, sem introduzir de imediato a palavra “violência”. Há agressões físicas que ferem ou matam. Por que é necessário dizer que são “violências”? Há ameaças, mais ou menos graves, insultos. Por que é preciso chamá-los de “violência” ou perguntar se merecem ser considerados “violências”? Por que não é suficiente nomeá-los insultos, ameaças, agressões ou, em outros casos, brincadeiras, incivildades, *bullying*? Por que supor que fenômenos tão diferentes pertençam à mesma categoria, “violência”?

Quando se depara com um problema social de definição, tem de se perguntar quem está propondo qual definição, em qual contexto, com qual objetivo e implicação pessoal e social. Travam-se lutas para o poder simbólico, nos ensinou Bourdieu, e o poder da nomeação legítima fica no centro dessas lutas. Ao refletir bem nisso, esse debate todo que está sendo desenrolado faz mais de dez anos acerca do que merece ser chamado violência é uma luta simbólica. À noção de violência, ainda está atrelada, nas nossas sociedades, a idéia de comportamento ou palavra inaceitável, insuportável, bárbara, contrária à civilização, à humanidade, à modernidade. Por isso, cada um tenta introduzir na lista das violências o que resente como inaceitável no comportamento dos homens, dos alunos, dos professores, da escola e das demais instituições.

Dessa forma, o leque do que está considerado como uma violência não deixa de se abrir. Com efeito, a lista das coisas insuportáveis está ficando cada vez mais longa na sociedade moderna. Não é que a vida humana passou a ser mais difícil do que antes, bem pelo contrário. É sim que a nossa sociedade agüenta cada vez menos a dor, incluindo a dor psíquica, o mal-estar, a frustração. Uma sociedade que visa ao desenvolvimento é inevitavelmente levada a valorizar o consumo, a legitimar o desejo, a recusar os achaques, a frustração, a tristeza, todas aquelas emoções negativas que “reduzem a nossa potência de agir” e contrariam “o esforço pelo qual cada coisa se esforça para perseverar no seu ser” (Spinoza)⁴.

3. Ver CHARLOT, B. *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

4. SPINOZA, B. Ética. In: *Os pensadores*. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1983.

Assim passaram a ser amalgamados na categoria de “violência” múltiplos fenômenos, que remetem a diferentes níveis de realidade. Ao juntar fenômenos heterogêneos em uma única categoria, torna-se difícil o trabalho do pesquisador: diferenciar o que parece igual, vincular coisas heterogêneas sem portanto apagar a especificidade de cada uma delas. Agressão física é agressão física, ameaça é ameaça, racismo é racismo, desigualdade social é desigualdade social, cada fenômeno com a sua lógica específica, que não deve ser confundida com as dos outros fenômenos. Depois de ter destacado a especificidade de cada fenômeno é que se torna possível, útil e muitas vezes necessário articulá-los. Para tanto, proveitoso é o estudo de casos, isto é, dos processos que originaram, em especial na escola, mortes, feridas, ameaças, insultos, angústias, medos, ressentimentos, humilhações, frustrações, desconforto, etc.

E a palavra “violência”? Não é e não se pode tornar um conceito científico, por mais esforços que fizerem os pesquisadores. É definitivamente uma palavra-valor, uma palavra que implica referências éticas, culturais, políticas.

Posto isso, a palavra pode ser usada nas pesquisas de vitimização: quais são os fenômenos considerados como violências por um determinado grupo humano? Ao praticar esse método, não se trata de definir o conceito por um voto democrático, trata-se de identificar o que incomoda, machuca, agride as pessoas desse grupo.

Também, uma sociedade, uma instituição, uma coletividade pode determinar o que ela considera insuportável e decidir nomeá-lo “violência”. Ao fazer isso, não está dizendo o que é “verdadeiramente” a violência, o que é a sua definição legítima, o que “em si” pode ser considerado violência, está sim dizendo o que ela recusa suportar e rejeita com força.

Todavia, há de reconhecer que, por mais legítima e até imprescindível que seja do ponto de vista científico, a postura relativista é difícil de assumir do ponto de vista ético e até pode ser considerada como uma forma de cinismo. O pesquisador, como tal, não pode definir a violência. Mas o pesquisador, como ser humano, não pode deixar de ter uma opinião, reconhecida ou escondida, acerca do que é impossível aceitar na forma como se trata os seres humanos. Essa tensão entre as posturas científica e ética é ainda maior quando a pesquisa diz respeito à questão da educação.

Se, como pesquisador envolvido na questão da educação, tivesse que propor uma definição da violência, proporia a seguinte: “Violência” é o nome

que se dá a um ato, uma palavra, uma situação, etc., em que um ser humano é tratado como um objeto, sendo negados seus direitos e sua dignidade de ser humano, de membro de uma sociedade, de sujeito insubstituível. Assim definida, a violência é o exato contrário da educação, que ajuda a advir o ser humano, o membro da sociedade, o sujeito singular.

Essa definição não diz “a verdade” do conceito de violência, que não pode deixar de ser relativo. Ela propõe uma postura ética, aquela postura que condiz com o engajamento pela educação.

Bernard Charlot

*Professor Emérito em Ciências da Educação,
Universidade Paris 8*

ABSTRACT

The study presents a detailed set of violences and conflicts that commonly occurs at school environments, with emphasis on how such phenomena happens from the social interaction's patterns within the schools and its surroundings. Experiences of persons as victims, agents and witnesses of violences and the imaginary of insecurity and fear produced by those places are reported.

The research analyses acts and situations that comprehend concrete and symbolic violences in public schools of five major Brazilian capitals – Porto Alegre, Salvador, Belém, São Paulo, Rio de Janeiro and the Federal District – highlighting the environment of the researched places and the social relations between the involved actors, the school's norms and rules, the presence of weapons and police forces and the strategies for dealing with this problem in the form of recommendations and suggestions.

The book discuss the definition of violence and points out to methodological questions that are not orientated to exhaust or finish the debate about this theme, but aims to enhancement of the discussion, to raise questions and to articulate the different types of violence manifestations that are reckoned in the Brazilian Penal Code, emphasizing its differences and specificities.

INTRODUÇÃO

A escola é espaço de construção de saberes, de convivência e socialização. Os jovens buscam, no sistema escolar, desenvolver suas habilidades, expandir relações sociais, realizar e construir desejos, impulsos que colaboram na formação de identidades. A escola é também locus de produção e reprodução de violências nas suas mais variadas formas. Atualmente, verifica-se com maior nitidez uma tensão entre o sistema escolar e as expectativas dos jovens.

São vários os fatores que contribuem para a singularidade dos conflitos e das violências no cotidiano escolar. Primeiramente, há que se observar como é determinado o papel do aluno na dinâmica escolar. A escola estabelece normas que visam a organizar o seu funcionamento, mas que, na maioria das vezes, não conseguem responder aos seus objetivos e, além disso, são formuladas e implementadas de forma unilateral, sem se considerar a palavra do aluno, o mesmo pode-se dizer em relação às punições.

Um segundo ponto de conflito é a falta de diálogo dos adultos da escola, representados por professores, diretores e outros membros do corpo técnico pedagógico, com os jovens. Demonstra-se um desinteresse pela cultura, condições e vida dos jovens, o que vai além da sua identidade como aluno. É comum a escola rotulá-los como sujeitos-problema, ou seja, indivíduos com atitudes e comportamento estranhos à instituição, como se a escola não fosse co-responsável da forma de ser desses. A escola tende a considerar a juventude como um grupo homogêneo, socialmente vulnerável, desprotegido, sem oportunidades, desinteressado e apático. Desconsidera-se o que é 'ser jovem', inviabilizando a noção do sujeito, perdendo a dimensão do que é a identidade juvenil, a sua diversidade e as diversas desigualdades sociais.

Paralelamente a esses conflitos e tensões, outras pesquisas da UNESCO, assim como o presente estudo, revelam a existência de uma visão negativa da escola – alunos, professores, funcionários – e das relações sociais que nela se dão. Quando questionados sobre quais seriam os principais problemas das escolas, os alunos mencionam com maior frequência “os alunos desinteressados e indisciplinados”. O desinteresse e a indisciplinada são identificados como dois complicadores nas relações entre professores e alunos.

De acordo com o Programme for International Student Assessment (PISA)⁵ os problemas de disciplina em sala de aula prejudicam o desempenho dos alunos. Problemas como as interrupções durante a aula, a falta de atenção dos alunos, o barulho, a desordem e a demora para que os alunos permitam que o professor inicie a aula podem prejudicar de forma significativa o desempenho dos alunos no que diz respeito à sua proficiência.

Segundo dados do Pisa, 36% dos alunos brasileiros afirmaram que o professor precisa esperar um longo tempo para que os alunos permitam que ele inicie a sua aula, contra 32% dos alunos dos países membros da OECD. Cerca de 28% dos alunos brasileiros responderam que têm dificuldade de escutar o professor, 40% responderam que há barulho e desordem em sala de aula, 50% afirmaram que, no início das aulas, os alunos perdem mais de cinco minutos sem fazer nada e 24% disseram que sentem dificuldades para assistir as aulas⁶. Esses dados mostram as dificuldades das relações sociais na escola, o que vai além da inculpação de atores específicos.

O cenário que se cria é de escolas onde nem sempre as relações sociais são amistosas e harmônicas e onde os alunos e professores não se unem em torno de objetivos comuns. Ao contrário, a convivência na escola pode ser marcada por agressividade e violências, muitas vezes naturalizadas e banalizadas, comprometendo a qualidade do ensino-aprendizagem.

Seguindo a linha de estudos sobre as violências nas escolas⁷, este livro inova no sentido de apresentar relatos das experiências vivenciadas por alunos, professores e demais membros do corpo técnico-pedagógico, procurando captar a percepção e as vivências desses atores no cotidiano, compondo um amplo painel da violência escolar.

Este livro está dividido em doze capítulos. No primeiro apresenta-se a construção do conhecimento sobre temas nucleares da pesquisa, estabelecendo uma interface entre a discussão teórica sobre violências e a concepção de violência presente na voz dos atores escolares.

-
5. O Pisa é desenvolvido pela OECD em 58 países espalhados por todo o mundo, inclusive o Brasil.
 6. As porcentagens médias obtidas dos alunos que vivem nos países-membros da OECD, para as quatro questões, são, respectivamente, iguais a 24%, 30%, 39% e 19%. Esses dados se referem a um levantamento realizado no ano de 2002.
 7. Ver, entre outros: ABRAMOVAY, Miriam (org.). *Escola e violência*. Brasília: UNESCO, UCB, 2002; *Violência na escola: América Latina e Caribe*. Brasília: UNESCO, 2003; ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violências nas Escolas*. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/Aids do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

O segundo tem como foco as relações sociais estabelecidas entre alunos, professores, diretores e técnicos e suas implicações para o ambiente escolar. Articula-se o nível das relações a um ambiente de segurança e tranquilidade ou de um estado de animosidade e violência.

Os demais capítulos, como se detalha a seguir, exploram um elenco de violências, ilustrando como cada uma delas é concebida e se realiza na escola.

O terceiro capítulo trata das violências verbais ocorridas nas escolas, tendo em vista que, apesar de não constituírem o que comumente é denominado como violência “dura”, produzem situações de humilhação, intimidação, constrangimento e desrespeito entre os indivíduos, identificando sua ocorrência como um dos fatores que concorrem para situações de violências físicas.

O quarto capítulo apresenta a violência por meio das ameaças, descrevendo sua tipologia, assim como o impacto causado nas escolas por meio de suas práticas. Evidencia-se, ainda, o grande poder de corrosão do universo escolar gerado pelas ameaças, pois, cumpridas ou não, representam sempre uma possibilidade que paira sobre as pessoas, gerando medo e insegurança.

O quinto capítulo mapeia a ocorrência das agressões físicas considerando os lugares e circunstâncias de maior incidência, e descreve suas diversas formas de manifestação, tendo como referência a observação dos atores envolvidos, enfatizando, também, recortes de gênero e faixa etária.

O sexto capítulo evidencia a discriminação racial como uma manifestação de violência simbólica travestida em “brincadeiras” ou piadas entre os membros da comunidade escolar. Também é problematizada a conduta do corpo docente e demais funcionários da escola na desconstrução ou reafirmação de uma realidade de segregação e preconceito racial.

O sétimo capítulo focaliza a presença das armas nas escolas, relata as razões e conseqüências de sua utilização, assim como os diferentes tipos de armamento utilizados em conflitos, em uma abordagem que considera a perspectiva dos seus agentes e das vítimas, como também das testemunhas desses acontecimentos que podem ser afetados por essa realidade.

O oitavo capítulo descreve a ocorrência de roubos/furtos nas dependências escolares e suas conseqüências na produção de um ambiente de insegurança e violência, questionando a banalização desses episódios como mais um elemento que concorre para o sentimento de insegurança e estranhamento em relação ao universo escolar.

O nono capítulo mapeia as situações de violência vinculadas ao espaço interno e externo das escolas, ou seja, das brigas que ocorrem em suas dependências, mas que estão ligadas ao universo de seu entorno, assim como de uma violência externa – como a ação de gangues e de traficantes – que afeta e ameaça a segurança escolar.

O décimo capítulo trata da atuação da polícia no ambiente escolar descrevendo as vantagens e desvantagens de sua presença, assim como a interação e os conflitos dos atores escolares com os próprios policiais. Questiona também a naturalização desse tipo de força repressiva como mediadora de conflitos nas dependências educacionais ao problematizar o estatuto das violências produzidas nesse ambiente, pois as mesmas nem sempre são passíveis de criminalização.

O décimo primeiro capítulo apresenta uma distribuição das escolas que participaram da pesquisa em grupos (*cluster*) que indicam o nível de vitimização de seus alunos. Segue-se uma análise comparativa entre esses grupos, em que o objetivo é traçar um perfil das escolas com maior e menor índice de condição de vítima dos alunos, além de identificar os fatores associados ao fenômeno da vitimização nas escolas.

O décimo segundo capítulo apresenta, de um lado, as medidas assumidas pela direção da escola no enfrentamento das violências e, de outro, as sugestões oferecidas por alunos, professores e demais membros do corpo técnico-pedagógico para a sua prevenção. As medidas sugeridas revelam as formas como os atores se posicionam e refletem sobre o fenômeno da violência, que ora assume uma posição punitiva, ora propositiva ou de omissão. As sugestões, por sua vez, revelam a preocupação dos atores escolares em desenvolver estratégias que sejam capazes de integrar e proteger os alunos.

O último capítulo faz um apanhado dos significados assumidos pelas violências no espaço escolar, bem como lança três inferências-síntese sobre o tema, buscando situar a escola nesse contexto. Além disso, apresenta algumas recomendações sobre como a comunidade escolar e o Poder Público, por meio de políticas públicas e de projetos intra-escolares, poderiam “desconstruir” violências e edificar “escolas protegidas e protetoras”.

Compreende-se que é preciso buscar estratégias de superação dos problemas, criando um ambiente em que alunos, professores, diretores, demais funcionários e comunidade se sintam pertencentes ao universo escolar, restabelecendo vínculos e relacionamentos positivos, sem a perda de identidades.

METODOLOGIA

I. OBJETIVOS

Esta pesquisa tem como ponto de partida um inventário detalhado de violências que ocorrem no cotidiano da escola, enfatizando como este fenômeno se dá nas interações sociais, nos estabelecimentos de ensino. Dá-se ênfase a um enfoque vivencial e simbólico, que por sua vez abarca tanto experiências dos atores como vítimas, agentes e testemunhas, como o imaginário sobre as várias violências vividas e praticadas. Assim se continua um quadro de pesquisas da UNESCO sobre a temática iniciado com o livro *Violências nas Escolas* (Abramovay e Rua, 2002). Sublinha-se o cotidiano escolar, e como neste se entrelaçam processos de construção da violência. Privilegiam-se as percepções de alunos, professores, diretores e demais integrantes da equipe técnica e funcionários dos estabelecimentos de ensino.

Na pesquisa faz-se o registro de atos e situações que envolvem violências, infrações/delitos em escolas públicas de cinco capitais brasileiras e no Distrito Federal e a análise das percepções desses sujeitos em relação à violência, ao clima escolar, às relações sociais, ao sistema de punição das escolas, às medidas para enfrentar as violências, bem como sugestões sobre como se antecipar e lidar com o fenômeno.

2. ABRANGÊNCIA

O levantamento de dados foi realizado em 2003 em cinco capitais brasileiras – Belém, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre – e no Distrito Federal. Estas localidades foram selecionadas de modo a se compor uma amostra que permitisse a representação de todas as regiões. Vale ressaltar que a pesquisa qualitativa abrangeu as 6 capitais e a quantitativa foi restrita a 5 delas (Belém, Salvador, São Paulo, Porto Alegre e Distrito Federal). Dessa forma, os números apresentados nas tabelas dos capítulos que se seguem não incluem o Rio de Janeiro, onde se optou por fazer apenas a pesquisa qualitativa. Embora a ausência de uma amostra representativa e de dados quantitativos não autorize as generalizações para esta capital, os dados qualitativos oferecem uma abordagem expressiva sobre as violências que interferem nas escolas, bem como nas comunidades que as circundam.

Como o objetivo da pesquisa é analisar a violência escolar, enfocando prioritariamente as experiências e percepções de adolescentes e jovens, o levantamento de dados se concentra em turmas de alunos a partir da 6ª série do ensino fundamental e de todo o ensino médio. Optou-se por se fixar nesse grupo, pois, nessa faixa etária, eles possuem trajetória e vivência na escola, sendo capazes de fornecer uma visão mais orgânica sobre o fenômeno.

Além de alunos, também participaram do levantamento professores, diretores, integrantes da equipe técnica das escolas e policiais/seguranças.

O estudo foi realizado em escolas urbanas, estaduais e municipais, com pelo menos 500 alunos, controlando-se, assim, uma possível relação entre densidade demográfica e a ocorrência de fenômenos como a violência. As dinâmicas e interações sociais nas grandes escolas são mais complexas e variadas.

O levantamento foi realizado somente em escolas públicas, não porque estas sejam mais violentas, mas porque elas apresentam um maior grau de vulnerabilidade, visto que são menos providas de recursos humanos e materiais, com maior índice de abandono, evasão e reprovação, uma maior diversidade cultural da clientela e portanto menos homogêneas do que os estabelecimentos da rede privada. Exemplos disso podem ser encontrados no livro *Ensino médio, múltiplas vozes*, onde se documenta que as escolas públicas têm situações mais desfavoráveis quanto ao acesso a recursos, aos tipos de espaços disponíveis, além de concentrarem mais indicadores de insatisfação do que as escolas privadas (Abramovay e Castro, 2003). Alguns resultados desse estudo são bastante eloqüentes nesse sentido. Enquanto 50% dos alunos do ensino médio das escolas públicas já foram reprovados alguma vez, 25% já o foram na escola privada. Algo semelhante se observa no que diz respeito à repetência e ao abandono: 43% dos alunos de escolas públicas já repetiram o ano, contra 19% na escola privada. A taxa de abandono aferida na pesquisa é de 19% nas escolas públicas e de 4% nas escolas privadas.

3. AMOSTRAGEM

A população-alvo desta pesquisa são os alunos de ensino fundamental (a partir da 6ª série) e de ensino médio de escolas urbanas, estaduais e municipais da rede pública de ensino do Distrito Federal e das quatro capitais brasileiras citadas anteriormente. Foram selecionadas escolas urbanas estaduais e municipais que possuem, pelo menos, 500 alunos matriculados, incluindo aqueles de turmas de aceleração.

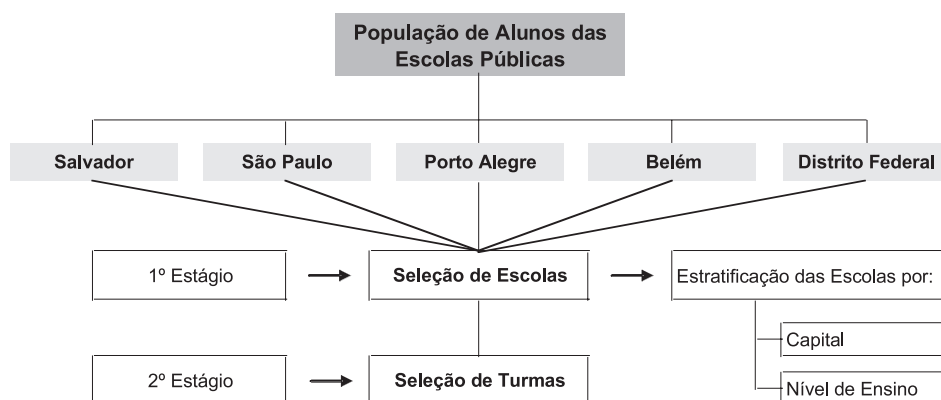
Para a seleção dos alunos foi realizada uma amostra probabilística que permite a realização de inferências não apenas sobre o conjunto de estudantes pesquisados, mas também sobre o universo de alunos dos ensinos fundamental e médio das escolas públicas nas capitais citadas (1.685.411 alunos). Já a amostra de membros do corpo técnico pedagógico tem caráter não probabilístico, de forma que os dados apresentados sobre essa população são referentes apenas àqueles que responderam ao questionário, não sendo permitidas as generalizações para o universo de professores e outros adultos das escolas nas localidades pesquisadas.

A amostra de alunos foi construída seguindo o critério de amostragem aleatória por conglomerados em dois estágios. No primeiro estágio foi realizado um sorteio de escolas e no segundo um sorteio de turmas dentro das escolas selecionadas, a partir da base de dados do Censo Escolar de 2002 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (INEP/MEC).

No segundo estágio foi realizada uma estratificação por nível de ensino (fundamental ou médio), a fim de garantir que a amostra fosse proporcional ao número de matrículas em cada nível.

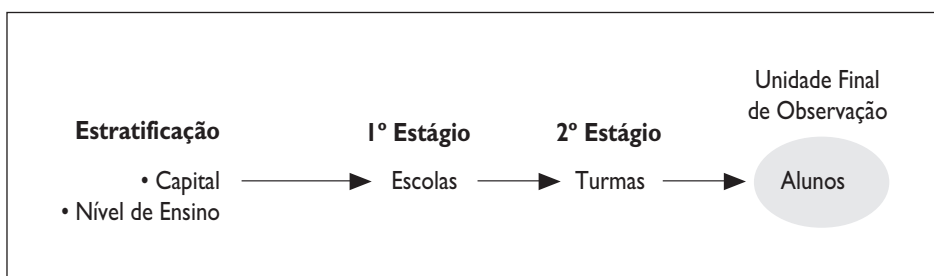
Portanto, a amostra de alunos é composta pelos alunos matriculados nas escolas e turmas de nível fundamental e de nível médio sorteadas nesses dois estágios de seleção, em cada uma das quatro capitais e no Distrito Federal. Cabe observar que, à partir dos dois critérios de estratificação, capitais/ Unidade da Federação (em um total de 5) e nível de ensino (2 níveis) obteve-se uma amostra proporcional para 10 estratos.

Figura I – Esquema amostral



A estratégia utilizada para selecionar as escolas no primeiro estágio de seleção foi a estratificação com probabilidade proporcional ao número de turmas. Desta forma, escolas com grande número de turmas têm mais chances de serem selecionadas do que escolas com pequeno número de turmas. Já no segundo estágio, foi feita uma seleção aleatória simples de turmas, em que todas as turmas de uma escola têm a mesma chance de serem selecionadas. Optou-se por este método de seleção de turmas porque se constatou, por meio de uma análise da base de dados do Censo Escolar, que a variação do número de alunos por turmas é relativamente pequena. Por fim, em cada turma selecionada, todos os alunos foram investigados.

Figura 2 – Estratificação e estágios de seleção



Na tabela 1, a seguir, apresenta-se o número total (universo) de escolas, turmas e alunos em cada capital/Unidade da Federação selecionada. Com base nos critérios descritos acima, foi calculado o número de alunos necessário para que os resultados obtidos na pesquisa fossem representativos para população-alvo.

Tabela I - Número de escolas, turmas e alunos na população, segundo níveis de ensino e capitais das Unidades da Federação

Capitais	Níveis de Ensino	População		
		Escolas	Turmas	Alunos
Belém	Fundamental	70	1.579	61.265
	Médio	53	1.667	73.671
Distrito Federal	Fundamental	119	3.420	118.168
	Médio	60	2.580	102.515
Porto Alegre	Fundamental	41	959	27.248
	Médio	37	1.018	35.044
Salvador	Fundamental	187	5.871	181.473
	Médio	62	3.056	129.290
São Paulo	Fundamental	700	14.131	523.152
	Médio	447	10.542	433.585
Total		1.776	44.823	1.685.411

Fonte: INEP/MEC, Censo Escolar, 2002.

TAMANHO DA AMOSTRA

Como o método escolhido foi a amostragem estratificada em dois estágios, o número de escolas a serem pesquisadas foi calculado por meio da fórmula de amostragem estratificada abaixo (Cocrahn, 1974; Kish, 1995). Nesta fórmula, foi utilizado o número de turmas como medida de variabilidade (Sh) para o cálculo do tamanho da amostra das escolas em cada estrato de interesse:

Sendo:

- n o tamanho da amostra;
- Wh o peso do estrato h ;
- sh^2 a variância no estrato h ;
- N o tamanho da população;
- h o estrato;
- V quadrado da razão do erro absoluto pelo nível de confiança.

Na tabela 2, a seguir, apresenta-se o número total de escolas, turmas e alunos (universo) em cada capital/Unidade da Federação selecionada. Com base nos critérios descritos acima, foi calculado o número de alunos necessário para que os resultados obtidos na pesquisa fossem representativos para população-alvo:

Tabela 2 – Número¹ de escolas, turmas e alunos na amostra, segundo níveis de ensino² e capitais das Unidades da Federação – 2003/2004

Capitais	Níveis de Ensino	Amostra		
		Escolas	Turmas	Alunos
Belém	Fundamental	4	11	427
	Médio	8	18	795
Distrito Federal	Fundamental	8	24	829
	Médio	8	19	755
Porto Alegre	Fundamental	2	7	199
	Médio	5	10	344
Salvador	Fundamental	15	46	1.716
	Médio	13	29	1.227
São Paulo	Fundamental	23	100	3.702
	Médio	27	75	3.085
Total		110	339	13.079

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das escolas: entre violências”, 2003/2004.

1. Estimativa

2. Em duas escolas, uma em São Paulo outra em Belém, a pesquisa foi realizada nos dois níveis de ensino.

O nível de confiança utilizado nesta pesquisa foi de 90% e o erro foi fixado, no máximo, em 5% para o conjunto de capitais e Distrito Federal. Com base nesses critérios, foi estabelecido que o número de alunos investigado seria de 12 mil. A seguir determinou-se que a distribuição dos alunos amostrados em cada estrato (ensino fundamental e ensino médio) seria proporcional aos alunos matriculados nestes níveis de ensino nas localidades pesquisadas, conforme as informações do Censo Escolar 2002. Verificou-se, então, o número médio de alunos por turma nos estratos de interesse.

O número de turmas em cada estrato foi obtido a partir do número total de alunos amostrados dividido pela média de alunos por turma. Feito o cálculo, percebeu-se que, em algumas escolas, somente uma turma seria investigada.

Decidiu-se, então, investigar pelo menos duas turmas por escola. Tal procedimento elevou a estimativa do número de alunos para 13.079.

Cabe ressaltar que foi elaborada uma amostra-substituta de escolas para que fosse possível substituir as escolas que apresentassem eventuais problemas durante a investigação.

Como esta pesquisa apresenta inferências para o conjunto da população-alvo, optou-se por realizar a expansão dos dados. A expansão consiste em um procedimento estatístico que possibilita fazer inferências para a população-alvo pesquisada e, conseqüentemente, generalizar as conclusões para este conjunto. Em outras palavras, a expansão torna os dados coletados em uma pesquisa representativos para o conjunto da população-alvo.

Isso é possível porque, ao se fazer a expansão, é calculado o peso amostral das unidades pesquisadas em relação ao conjunto da amostra. O cálculo é feito em função do número de respostas coletadas em campo. Ao se calcular o peso, faz-se uma espécie de “correção” do valor de cada unidade amostral no conjunto da amostra, tornando-as representativas do conjunto.

A utilização do peso amostral é de fundamental importância nas análises estatísticas e nas estimativas quando se quer garantir a representatividade da amostra. À exceção da amostra aleatória simples, em que as observações têm o mesmo peso, nas demais metodologias de amostragem – inclusive a adotada neste estudo –, as pessoas (unidades amostrais) que compõem a amostra têm pesos diferenciados conforme o estrato a que pertencem. Por isso, o peso deve ser incorporado à análise para garantir a representatividade de cada estrato no cálculo de estimativas para médias, proporções e totais da população.

4. LEVANTAMENTO E TRATAMENTO DOS DADOS

A pesquisa em questão se pauta pelo pluralismo metodológico, ou seja, pela combinação de métodos extensivos (quantitativos) e compreensivos (qualitativos), a fim de melhor se aproximar de uma realidade multifacetada. Não existe antinomia entre quantidade e qualidade. Segundo Brodbeck:

a quantificação se tornou símbolo de prestígio para muitos cientistas sociais. Para outros, ao contrário, a quantificação é um anátema (...). Tanto o sonho ilusório como o pesadelo são reações desproporcionais. A lógica da situação não justifica nem o excesso de zelo, nem o repúdio total (...), pois a dicotomia quantidade e qualidade é espúria. A ciência se refere ao mundo, isto é, às propriedades e às relações entre as coisas. Uma quantidade é uma qualidade de algo. Em concreto, é quantidade de uma

qualidade, uma propriedade quantitativa é uma qualidade a que se designou um número. Quantidade e qualidade se situam em modos não convergentes de enfrentar uma questão (Ferrando, Ibanez e Alvira, 2003).

A pesquisa extensiva visa quantificar, detalhar e relacionar mensurações e descrever a extensão de um fenômeno, recorrendo-se a levantamentos tipo *survey*. Nesse sentido, foram aplicados questionários a alunos e a professores e outros funcionários das escolas.

Já a pesquisa compreensiva consiste em um tipo de estudo que dá voz aos sujeitos, incorporando condicionamentos sociais e reações a eles, representando tensões e interações dialéticas entre o objetivo e o subjetivo – os quais não são opostos, mas compõem uma realidade múltipla. Afinal, segundo Kaufmann, o objetivo da sociologia não é somente a compreensão do indivíduo, mas a explicação compreensiva do social, o que inclui elementos materiais e simbólicos (Kaufmann, 1996). Com efeito, a realidade social é composta por elementos materiais e simbólicos, numa mistura interativa que somente para efeitos analíticos pode ser separada. Para tanto, se recorreu a entrevistas individuais, grupos focais, grupos de discussão e observação.

Como apontam Schwarts e Jacobs,(1999) os sociólogos produzem dados ao traduzir suas observações e indagações em registros. A diferença entre a “sociologia quantitativa” e “sociologia qualitativa” pode ser descrita em termos dos tipos de registros que são utilizados para descrever o mundo. Neste sentido, produzem dados para contar e “mensurar” coisas. As coisas medidas podem ser indivíduos, grupos, sociedades inteiras, atos de linguagem e assim sucessivamente. Os sociólogos qualitativos, de sua parte, informam, principalmente, as observações em linguagem natural. Diferentes formas de ver e registrar a realidade mostram diferenças quanto a valores, metas e procedimentos para a realização de pesquisas sociológicas. (Schwartz e Jacobs, 1999) A presente pesquisa se pauta pela combinação desses dois tipos de métodos e não pela adoção de um ou de outro exclusivamente. Isso lhe garante um caráter singular em termos dos seus resultados: além de mensurar as situações de violência nos estabelecimentos escolares em sua multiplicidade de formas (furtos, agressões verbais, agressões físicas, ataques ao patrimônio, entre outras), a presente pesquisa apresenta relatos e testemunhos de situações de conflito e violências nas escolas a partir das vozes dos sujeitos que passaram por tais experiências.

Nesse sentido, além de trazer à luz relatos de vítimas e/ou agressores e/ou testemunhas, este estudo possibilita compreender a mecânica de construção

da violência na escola na medida em que mostra as motivações, as causas, os modos como determinados atos e atitudes se entrelaçam, tecendo contextos de violências nas escolas. Pelos mesmos motivos, evidencia seus efeitos sobre os indivíduos, as relações sociais e o ambiente escolar.

Essa abordagem possibilita, portanto, focalizar as violências dentro do quadro das significações que as pessoas atribuem às coisas e às ações, sem perder de vista a relação dinâmica entre subjetividade e fato concreto, entre a existência individual e o social, entre a micro e a macro-estrutura.

5. DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA-BASE E DAS ADAPTAÇÕES FEITAS

As técnicas de levantamento de dados desta pesquisas se basearam, originalmente, em uma metodologia criada pelo professor Eric Debarbieux que, desde o início da década de 90, realiza, na França, estudos sobre violência escolar. No entanto, a metodologia sofreu uma série de adequações à realidade brasileira, decorrentes da impossibilidade de utilizar na íntegra um instrumento concebido para uma realidade européia.

Debarbieux desenvolveu uma metodologia que combina diagnóstico e desenvolvimento de estratégias de enfrentamento da violência no ambiente escolar (Debarbieux, 1996). No nível do diagnóstico, ela se baseia em técnicas usadas em pesquisas de vitimização que, desde o fim da década de 60, vêm sendo adotadas em diversos países como uma estratégia para levantar informações e dados sobre crimes/atos infracionais mais próximos da realidade, a partir dos relatos das experiências das vítimas.

A referida metodologia está construída com base em índices que confrontam o clima escolar, a incidência de crimes/delitos/infrações e atos de violência, as percepções dos atores sociais que freqüentam a escola, seu tipo de clientela, identificando padrões e evidenciando pontos positivos e negativos dos estabelecimentos de ensino pesquisados.

No caso brasileiro, foi necessário seguir outro caminho à medida que se verificaram inadequações da técnica e dos instrumentos originais para as realidades pesquisadas. Constatou-se que somente os indicadores quantificáveis não seriam suficientes para dar conta das complexas interações sociais que se desenvolvem nas escolas públicas brasileiras. Por isso, os dados obtidos por meio do questionário não foram utilizados para construir indicadores de comparação entre as escolas. Diferentemente, nesta pesquisa foram analisa-

dos em conjunto com os dados qualitativos, a fim de criar um arcabouço que desse conta das sutilezas e da complexidade do fenômeno das violências nas escolas no Brasil. Ou seja, foi necessário enfatizar a combinação entre o quantitativo e o qualitativo para compreender as singularidades das escolas.

Além dessas adaptações de ordem mais ampla, durante a realização dos testes piloto dos questionários e das entrevistas, também se constatou a necessidade de fazer alterações nos instrumentos (em especial no questionário para alunos), a fim de incorporar questões relativas à realidade brasileira.

Nesse sentido, pode-se dizer que a pesquisa foi construída por meio de uma metodologia *ad hoc*, através de ensaios e erros, por adaptações de modelos originais, que foram modificados. Foi, portanto, fundamental nesta trajetória a interação entre orientações metodológicas iniciais e o trabalho de campo. O conhecimento vivenciado por tal trabalho foi orientando as mudanças na metodologia original.

A metodologia original previa a realização do levantamento de dados em duas fases, havendo um intervalo de tempo de alguns meses entre elas. No Brasil, replicou-se esse percurso, mas ele se mostrou problemático, como se verá mais adiante.

A seguir, uma descrição dos procedimentos e instrumentos de pesquisa utilizados:

Etapa 1:

- a. Questionário para alunos;
- b. Questionários para professores e outros integrantes da equipe técnica da escola;
- c. Grupos de discussão com alunos que responderam ao questionário;
- d. Entrevistas individuais com diretores, policiais e/ou equivalente;
- e. Grupos focais com professores;
- f. Observação direta.

Etapa 2:

- a. Entrevista individual com alunos que se identificaram no questionário;
- b. Entrevista individual com professores e demais adultos que se identificaram no questionário.

5.1. A PRIMEIRA ETAPA

Na primeira etapa foram realizadas a pesquisa extensiva (questionários a alunos e a adultos da escola), a observação local direta e as entrevistas com diretores e policiais/seguranças/inspetores. Nesta fase, também foram feitos grupos focais com professores e grupos de discussão com os alunos.

5.1.a. Questionários para alunos e adultos das escolas

Foram adotados procedimentos padronizados de aplicação dos questionários em todas as localidades pesquisadas. A seguir, descreve-se a quantidade de escolas e questionários aplicados a alunos e a adultos (tabela 3):

Tabela 3 – Número de questionários respondidos por alunos e adultos, segundo nível de ensino e capitais das Unidades da Federação¹ – 2003/2004

Capitais	Níveis de Ensino	Escolas	Questionários respondidos	
			Alunos	Adultos
Belém	Fundamental	4	318	220
	Médio	8	476	
Distrito Federal	Fundamental	8	850	281
	Médio	8	537	
Porto Alegre	Fundamental	2	115	140
	Médio	5	214	
Salvador	Fundamental	15	1079	326
	Médio	13	821	
São Paulo	Fundamental	23	2956	801
	Médio	27	2378	
Total		110	9.744	1.768

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das escolas: entre violências”, 2003/2004.

1. Em duas escolas, uma em São Paulo outra em Belém, a pesquisa foi realizada nos dois níveis de ensino.

No que diz respeito ao questionário para alunos, foi solicitado à direção da escola pelo menos um tempo de aula para que os alunos o preenchessem. A intenção era que todos os alunos de uma turma respondessem ao questionário, no entanto, em muitas escolas isso não ocorreu, devido ao grande número de ausências.

A elevada quantidade de ausências de alunos durante a aplicação dos questionários, ou do abandono escolar, ajuda a explicar a discrepância entre

o número de questionários amostrados (13.079) e os efetivamente respondidos (9.744).

Apesar dessa discrepância, vale destacar mais uma vez que o número de alunos pesquisados é representativo do universo de alunos dos ensinos fundamental e médio nas capitais que compõem esse estudo, que corresponde a 1.685.411, como pode ser visto na tabela 1.

Já a aplicação do questionário a professores e demais adultos foi determinada pela disponibilidade e pelo interesse que estes demonstraram pelo tema e em participar da pesquisa. Em cada escola, os pesquisadores deveriam aplicar 20 questionários a adultos.

Os alunos e adultos que demonstraram interesse em continuar participando da pesquisa na segunda fase, identificaram-se no questionário.

5.1.b. Grupos de discussão

Os grupos de discussão com os alunos foram realizados após a aplicação dos questionários a fim de estimulá-los a falar e a opinar de maneira espontânea sobre as violências nas escolas, o clima escolar e outros temas tratados no questionário.

O grupo de discussão é importante porque é um momento de reflexão coletiva sobre a realidade, estimulado por diálogos entre pares.

A intenção era realizar o grupo de discussão com todos os alunos da turma. Contudo, em algumas turmas, os pesquisadores adotaram o recurso de montar pequenos grupos com estudantes que se dispuseram a participar da atividade, em vez de fazer a discussão com toda a turma. Isso se revelou uma boa estratégia, uma vez que os alunos se mostraram interessados em fazer seus relatos com um maior nível de profundidade.

Os grupos de discussão constituíram-se em um dos momentos mais ricos do trabalho de campo, pois os alunos falaram espontaneamente sobre a temática e suas vivências de violência na escola.

5.1.c. Entrevistas com diretores e policiais

Em princípio, foram entrevistados todos os diretores (ou vice-diretores, quando a entrevista com os primeiros não foi possível) e policiais das escolas envolvidas na pesquisa

A entrevista teve por objetivo investigar o cotidiano da escola, como são as relações interpessoais, a existência de punições, as percepções sobre as violên-

cias, a ocorrência de atos violentos dentro do ambiente escolar e as medidas que as escolas adotam.

Especificamente na entrevista com o representante da direção da escola, outros temas, além dos anteriores, são abordados: a existência de atos discriminatórios; a interferência dos pais quando a violência se faz presente; a avaliação da atuação dos profissionais da educação, bem como o seu preparo, para lidar com o fenômeno e sugestões para o enfrentamento das violências nas escolas.

Em algumas escolas, os vigias/policiais se recusaram a dar entrevistas ou então se mostraram reticentes. Alguns alegaram que não conheciam o cotidiano da escola porque só fazem a ronda ao redor do estabelecimento e, portanto, não convivem com os alunos e professores. Em outras escolas, os pesquisadores observaram não haver a existência de policiais por perto durante todo o período que permaneceram na escola.

5.1.d. Grupos focais com professores

Em todas as capitais, os pesquisadores realizaram pelo menos três grupos focais com professores em escolas diferentes.

Na capital gaúcha, foram realizados sete grupos focais, ou seja, um em cada escola da amostra. Outra peculiaridade desta capital é que os grupos focais não envolveram somente professores, mas também funcionários da escola.

Em algumas escolas do Rio de Janeiro não foi possível reunir o número mínimo de docentes necessário para o grupo focal (06). Nessas escolas, os grupos focais foram substituídos por pelo menos 03 entrevistas com professores.

5.1.e. Observação local direta

Os pesquisadores preencheram um roteiro de observação sobre o cotidiano da escola, com a finalidade de obter informações sobre a realidade vivenciada nos estabelecimentos de ensino. Foram preenchidos roteiros de observação em todas as escolas da amostra. Sempre que possível, os pesquisadores conversaram com os integrantes da comunidade escolar com vistas a aprofundar as informações obtidas.

O roteiro é composto por questões abertas, divididas em cinco grandes blocos. O primeiro trata do entorno da escola e requer uma caracterização do

bairro em que esta se situa. O segundo bloco trata da escola como um todo, das formas de controle e do sistema de segurança adotado, bem como do aspecto visual e da existência de policiais ou inspetores de segurança e sua forma de atuação.

O terceiro visa a uma caracterização do aspecto físico quanto à utilização dos espaços internos da escola: salas de aula, corredores, banheiros, pátios, quadras de esportes, bibliotecas, refeitórios, lanchonetes, sala de vídeo e laboratórios.

O quarto ponto se refere aos alunos e busca verificar quem são eles, onde residem, qual a sua origem, como se vestem, em que espaços da escola circulam com mais frequência, o que fazem no intervalo ou em horários vagos, se formam grupos, namoram, se utilizam drogas lícitas e/ou ilícitas, se constituem grêmio escolar e se fazem parte de gangues ou galeras.

O último bloco busca obter uma caracterização dos docentes, como se relacionam com os alunos e com os demais membros da escola.

A tabela a seguir detalha o número de entrevistas e de roteiros de observação preenchidos, assim como grupos focais e grupos de discussão desenvolvidos com adultos nas escolas.

Tabela 4 – Número de roteiros de observação, entrevistas individuais e grupos focais com adultos e grupos de discussões realizados com alunos na primeira fase da pesquisa, segundo capitais das Unidades da Federação – 2003/2004

Capitais	1ª fase				
	Roteiros de observação	Entrevistas individuais com diretores/vice-diretores/coordenadores	Entrevistas individuais com policiais/inspetores/seguranças	Grupos focais com professores	Grupos de discussão Com alunos
Distrito Federal	16	19	14	3	42
Belém	12	12	10	3	29
Salvador	28	27	26	3	71
Rio de Janeiro	9	38	17	13*	77
São Paulo	50	26	24	3	155
Porto Alegre	7	7	1	7	17
TOTAL	142	129	92	32	391

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das escolas: entre violências”, 2003/2004.

* No Rio de Janeiro foi realizado um grupo focal e 12 entrevistas individuais com professores.

5.2. A SEGUNDA ETAPA

Na segunda fase da pesquisa foram realizadas entrevistas com alunos, professores e outros integrantes do corpo técnico das escolas que, quando responderam ao questionário, demonstraram interesse em continuar participando da pesquisa, identificando-se para serem chamados para as entrevistas.

O objetivo da primeira fase foi levantar dados que permitissem delinear e inventariar os casos de violência e crimes/delitos/infrações ocorridos nos estabelecimentos de ensino pesquisados, assim como conhecer o clima escolar, as relações sociais e as percepções dos atores que convivem nas escolas sobre violência. Também foram estudados temas como gangues, consumo e tráfico de drogas, punições e castigos, relações sociais, além de questões relacionadas à raça e à cor. A segunda fase teve o objetivo de aprofundar as experiências efetivamente vividas e/ou testemunhadas por alunos e adultos pesquisados, bem como suas percepções mais gerais sobre escola e violência.

É importante ressaltar que, entre as duas etapas de levantamento de dados, foi elaborado, para cada uma das escolas pesquisadas, um relatório específico a partir das informações prestadas pelos alunos de cada estabelecimento no questionário. Estes relatórios foram encaminhados aos diretores para que eles tomassem conhecimento dos resultados.

A intenção era que os relatórios tivessem uma dupla função: primeiro, servissem de base para a seleção das escolas, dos alunos e adultos a serem entrevistados na segunda fase do estudo e; segundo, funcionasse como um instrumento que motivasse a mobilização das escolas em relação à violência.

Contudo, tal estratégia não se mostrou eficaz, pois os relatórios não tiveram o impacto esperado nas escolas, ou seja, não causaram uma reação que resultasse numa mobilização em torno da problemática da violência escolar. A falta de uma cultura de diálogo, de uma prática de apreciação da importância da avaliação dos processos pedagógicos, ao lado da dificuldade de se realizar uma discussão aberta sobre a violência nas escolas, somada ao medo do estigma de ser considerada uma escola violenta, contribuíram para essa dificuldade.

Também a participação dos alunos e adultos na segunda fase apresentou dificuldades, apesar deles terem demonstrado interesse em serem entrevistados, identificando-se no questionário. Como se sabe, nas escolas brasileiras, as taxas de abandono e evasão são significativas. Tal fato teve impacto sobre a pesquisa na medida que, muitas vezes, alunos que haviam deixado o nome no questionário para as entrevistas, haviam interrompido os estudos e não

estavam mais na escola. Além disso, alguns dos alunos localizados não quiseram mais participar da segunda fase, possivelmente pela defasagem de tempo entre a primeira e essa. Em contrapartida, houve uma grande receptividade por parte de outros alunos que haviam respondido o questionário, mas que não tinham se identificado, o que mostra que esses processos têm de ser realizados de maneira concomitante.

5.2.a. Processo de seleção das escolas participantes da segunda fase

A segunda fase da pesquisa foi realizada em sete escolas de cada capital/UF pesquisada. Para escolher as escolas que participaram da segunda fase da pesquisa, criou-se um mecanismo de classificação dos estabelecimentos de ensino baseado nos resultados do questionário dos alunos.

Inicialmente, se pensou em trabalhar com três tipos de estabelecimentos: escolas em que a presença da violência é muito marcante; escolas onde esse fenômeno se faz presente, porém ocorrendo de forma esporádica e; escolas nas quais os casos de violência aparentemente não fazem parte do cotidiano escolar.

No entanto, esse primeiro exercício se mostrou frustrado, pois a análise dos resultados específicos de cada escola revelou que as respostas dos alunos tendiam a se concentrar nas opções “média” e “mais ou menos”, o que dificultou a escolha das escolas por meio desse método.

Os resultados obtidos com a utilização dessa estratégia mostram que, do total de escolas pesquisadas apenas três delas não tinham registro de situações de violência. Isso posto, o critério de escolha das escolas que participaram da segunda etapa da pesquisa passou a ser intencional: foram selecionadas aquelas consideradas mais violentas.

Para tanto se utilizou um caminho alternativo e se recorreu aos relatórios produzidos pelos assistentes de pesquisa (responsáveis pela aplicação dos questionários) e aos relatórios gerais de campo, ou seja, aos dados qualitativos. Ao mesmo tempo, as equipes de campo foram estimuladas a indicar dez escolas que se destacavam na opinião do grupo.

Visando complementar as informações sobre as escolas que constavam nos relatórios, recorreu-se a outros indicadores do questionário relativos às relações sociais e a situações de violência.

5.2.b. Processo de seleção dos entrevistados para a segunda fase

Após a escolha das escolas, procedeu-se à seleção dos alunos a serem entrevistados na segunda etapa da pesquisa, tentando identificar seus perfis. Em seguida foi elaborada uma lista de possíveis entrevistados.

Em cada escola, foram escolhidos seis alunos para entrevista e outros quatro para eventuais substituições. Durante o trabalho de campo se ampliou para 15 o número de candidatos por escola, considerando o interesse dos alunos a serem entrevistados.

Do total de alunos respondentes, 37,2% se candidataram para entrevista, conforme a tabela a seguir. Tais dados são significativos para metodologia de trabalhos com jovens, indicando o interesse desses em falar, em serem ouvidos e assim, de alguma forma terem uma participação em temas que são importantes para si, para suas escolas, como o de violências. Ao mesmo tempo, indica que a divisão do trabalho de campo em fases, separadas por um intervalo de tempo, prejudica a adesão dos sujeitos à pesquisa.

Tabela 5 – Alunos que se candidataram às entrevistas e alunos entrevistados, por capitais das Unidades da Federação – 2003/2004

Capitais	Total de respondentes dos questionários	Candidatos para entrevistas	Proporção em relação ao total (%)	Alunos entrevistados
Belém	794	325	40,93	77
Distrito Federal	1.387	320	23,07	64
Porto Alegre	329	58	17,62	46
Salvador	1.900	1.275	60,05	55
São Paulo	5.334	1.651	30,95	155
Total	9.744	3.629	37,24	397

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das escolas: entre violências”, 2003/2004.

Assim como os alunos, os adultos a serem entrevistados também foram selecionados a partir de uma série de indicadores do questionário, construindo-se um perfil dos entrevistados. Dentre os integrantes do corpo técnico-pedagógico da escola, foi dada preferência aos professores. As equipes foram orientadas a realizar entre duas e três entrevistas em cada escola.

Do total de adultos que responderam ao questionário – 1.768 – 19,5% se candidataram para a entrevista, conforme a tabela a seguir.

Tabela 6 – Adultos que se candidataram à entrevista e adultos entrevistados, por capitais das Unidades da Federação – 2003/2004

Capitais	Total de respondentes	Candidatos a entrevistas	Proporção de candidatos em relação ao total de respondentes (%)	Adultos entrevistados
Belém	220	34	15,45	18
Distrito Federal	281	33	11,74	17
Porto Alegre	140	37	26,42	20
Salvador	326	80	24,53	17
São Paulo	801	161	20,09	27
Total	1.768	345	19,51	99

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das escolas: entre violências”, 2003/2004.

No Rio de Janeiro, foi realizado um sorteio de escolas, de alunos e de adultos para serem entrevistados e participarem dos grupos focais. No total foram realizadas 51 entrevistas com alunos e 16 entrevistas com adultos da escola.

Com base nessa metodologia, obteve-se um retrato aprofundado das violências nas escolas das localidades pesquisadas, que possibilita compreender como o fenômeno se configura, conforme se detalha nos próximos capítulos.

6. CLUSTERS

Além de descrever e analisar as modalidades e os meios pelos quais as violências se manifestam na escola e a percepção que alunos, professores, diretores e demais adultos da escola têm do fenômeno, esta pesquisa tem o objetivo de compreender a interação de fatores associados. Ou seja, este estudo pretende verificar as possíveis relações entre os episódios de violência que efetivamente ocorrem na escola com aspectos internos e externos ao seu cotidiano, tais como as relações sociais, o aprendizado, o bairro onde a escola se localiza e, principalmente, a percepção de violência. Desse modo, é possível realizar uma análise mais aprofundada do impacto da violência e da percepção de violência sobre a escola, combinando um enfoque institucional com outro, vivenciado e imaginado.

A fim de atingir esse nível de análise mais refinado sobre o fenômeno da violência, de forma tal que seja possível identificar a relação entre ela e os fatores mencionados acima (bairro, aprendizado, relações, etc), foi utilizada

uma metodologia que permite classificar as escolas em grupos homogêneos e, dessa forma, identificar aquelas que apresentam um nível de violência maior e menor. Com esse intuito foi criado um índice de classificação das escolas, que leva em conta a incidência de violência (vitimização).

De acordo com esse índice, as escolas foram divididas em grupos, por meio de uma técnica estatística conhecido como análise de cluster. A análise de cluster, também conhecida como análise de conglomerados ou de agrupamentos, é um conjunto de técnicas estatísticas cujo objetivo é agrupar objetos, no nosso caso específico, escolas, segundo suas características, formando grupos ou conglomerados homogêneos. Em cada grupo as escolas tendem a ser semelhantes entre si, porém diferentes daquelas que estão em outros grupos.

O cluster foi construído a partir de variáveis que compõem o questionário aplicado aos alunos, onde foram selecionadas as variáveis que indicam a condição de vítima dos mesmos. Como a análise de cluster tem a escola, e não o aluno, como unidade de análise foi necessário agregar as respostas dos alunos por escola a partir das porcentagens médias de respostas para a categoria sim de cada variável⁸.

O índice de vitimização foi montado a partir de questões que evidenciam a incidência de violência sobre o aluno, ou seja, aquelas que indicam se eles foram vítimas diretas de algum tipo de violência como: punições, ameaças, roubos, brigas e xingamentos. Uma vez construído o índice, as escolas foram divididas em dois grupos: aquelas com baixa vitimização (onde há um número menor de alunos que se declaram vítimas de atos de violência) e aquelas com alta vitimização (onde há uma maior incidência de vitimização entre os alunos).

8. Na questão 28, as três últimas categorias foram agregadas: Uma ou duas vezes; Três a quatro vezes; Cinco vezes ou mais. Juntas elas representam a proporção de alunos que responderam afirmativamente (sim) à questão.

I. CONTRUINDO REFERÊNCIAS SOBRE VIOLÊNCIA, ESCOLA E EDUCAÇÃO ENTRE SABERES E DESENCONTROS, DESTACANDO O COTIDIANO ESCOLAR

Apresentar um conceito de violência requer uma certa cautela, isso porque ela é, inegavelmente, algo dinâmico e mutável. Suas representações, suas dimensões e seus significados passam por adaptações à medida que as sociedades se transformam. A dependência do momento histórico, da localidade, do contexto cultural e de uma série de outros fatores lhe atribui um caráter de dinamismo próprio dos fenômenos sociais.

Não há, entre os especialistas sobre o tema, um consenso acerca do que deve ser entendido como um ato de violência. Charlot (1997 in Abramovay e Rua 2002, p. 69) reconhece que *esse é um fenômeno heterogêneo e difícil de delimitar*, especialmente quando o seu locus é a escola, *onde devem ser consideradas as relações de poder e o status de quem fala* (professores, diretores ou alunos).

Esse capítulo destaca duas linhas de estudos sobre o tema. Uma defende que o referente empírico do conceito é a violência física, a outra postula uma definição mais ampla, onde são considerados as subjetividades e os processos sociais implícitos.

O capítulo dialoga com a literatura, sobre o conceito de violência, e ao mesmo tempo, recorre a percepções de diversos atores na escola. Para tanto, são considerados os depoimentos de alunos, professores e demais membros do corpo técnico-pedagógico da escola.

Parte-se da premissa de que a violência é uma construção social que se dá em meio a um conjunto de relações e interações entre os sujeitos. Alinha-se, dessa forma, com uma perspectiva ampla, onde devem ser considerados os significados atribuídos pelos atores que fazem parte do cotidiano da escola.

I.1. CONCEITUANDO VIOLÊNCIA

Poucos temas têm merecido tanta atenção hoje, como o da violência. Para muitos autores, um dos signos da contemporaneidade é a insegurança, a impotência, o medo de que os mais diversos tipos de violência nos atinjam, quer como membro de uma coletividade, quer no plano da vida privada, desestabilizando individualidades (Hall, Stuart 1975; Boudon, 1993; Bourdieu, 1997).

Além da multiplicidade de formas assumidas pela violência, existem, diferenças entre períodos históricos e culturas no que tange à compreensão sobre o tema. O que significa dizer que a violência é um conceito relativo, histórico e mutável. Enquanto categoria, nomeia práticas que se inscrevem entre as diferentes formas de sociabilidade em um dado contexto sócio-cultural e, por isso, está sujeita a deslocamentos de sentidos.

Ao mesmo tempo em que a violência, hoje, se torna espetacular, notícia, diversos atos se entranham pelo cotidiano, tomando a forma ora de conflito, ora de altercações que se acercam do fatal e que provocam dor, mas que se naturalizam em comportamentos e práticas sociais que muitas vezes passam despercebidos. E o mais complicado: o que um olhar estrangeiro não concebe como aflição, pode ser sentido como tal por quem é alvo de um determinado ato ou prática. Apesar de a violência chocar, muitas vezes, aqueles que a experimentam são cúmplices da sua banalização pelo fato de que ao sofrerem tanto e tantas vezes, passam a conviver com o horror, sem questionar a trama e sem hierarquizar o vivido e o testemunhado.

Essas relativizações são particularmente importantes quando se discute sobre a temática, pois, muitas vezes, esta não surge em nossas vidas como uma agressão real, e sim como uma espécie de fantasma que nos ameaça todo tempo e em qualquer lugar. Em outras palavras, nem sempre a violência se fundamenta em crimes e delitos, mas ela permeia nosso cotidiano, nossas mentes e almas na forma de um sentimento de insegurança. Ou seja, não necessariamente se fazem necessárias provas, corpos para configurar algo como violência e neste momento é quando nos violentamos, alterando gostos, hábitos e prazeres, práticas culturais, ou seja, nos disciplinando por medos. A violência é ressignificada segundo tempos, lugares, relações e percepções, e não se dá somente em atos e práticas materiais.

É quando há que recusar a perspectiva de enquadrar violência somente como atos que realizados e punidos são esquecidos, mas estar alerta a processos,

construções, o que requer estar atento a trânsitos entre conflitos e violências no cotidiano.

Tal perspectiva remete a Habermas (1981) quando se refere a novas formas de conflitos relacionados à reprodução cultural, à integração social e à socialização. Os novos conflitos são materializados em formas de vida, ou seja, falar em violência remete a referir-se a contextos, processos, relações e tipos de sociedade.

O entrelaçamento de atos e processos diversos, no plano de novas formas de conflitos, destaca cenários, tempos históricos, cotidianidades, mas também leva a insistir em um dos temas mais visitados pela literatura, e de maior dificuldade de definição, o conceito de violência.

Castro (2002) frisa, citando Arblaster (1996), que o tênue consenso que existe em torno do tema é ditado mais pelo senso comum em relação ao fenômeno, do que por uma definição conceitual acatada por correntes teóricas diversas:

O termo é potente demais para que [um consenso] seja possível. Não obstante, um entendimento do termo ditado pelo senso-comum é, grosso modo, que a violência classifica qualquer agressão física contra seres humanos, cometida com a intenção de lhes causar dano, dor ou sofrimento. (Castro, 2002, p. 8)

Em cada época e em cada sociedade as representações e os sentimentos em relação à violência variam. É quando saberes, construídos em vivências, *habitus* (Bourdieu, 2001) e convivências diversas, divergem sobre marcos conceituais em relação ao tema. Violência é um conceito que transita entre o metafórico, o simbólico, bem como entre definições legais que pedem exames de corpo de delito e provas materiais para configurar o que se entende por violência passível de punição.

Há autores que consideram que a violência é constituinte da própria condição do ser humano, tomando formas específicas de acordo com os arranjos sociais em que ela emerge. A violência estaria, portanto, no plano da natureza humana e seria uma linguagem de conquista e sobrevivência dos indivíduos face à natureza e a outros seres humanos (Arblaster 1996, *apud* Castro 2002).

Contudo, a perspectiva mais difundida na literatura sobre violência é a recusa de determinismos essencialistas, sendo comum advogar-se que a estrutura e o modo de organização da sociedade estimulam a sua propagação.

Chesnais (1981) defende que o único referente empírico do conceito é a violência física, atos e episódios que podem resultar em danos irreparáveis aos indivíduos e, conseqüentemente, exigem a intervenção da sociedade mediante o Estado. Para o autor, esta é a única concepção etimologicamente correta, além de encontrar amparo no código penal e nas perspectivas adotadas por alguns profissionais, tais como médicos e policiais. Estão excluídas, portanto, a violência moral, a simbólica e a violência econômica (atentados à propriedade, ou que derivam em privações de ordem econômica). Assim, falar em violência dentro do escopo de análise de Chesnais implica referir-se exclusivamente à chamada “violência dura”⁹.

Apesar da complexidade que envolve o debate em torno da conceituação de violência existem elementos comuns sobre o tema que ajudam a delimitá-lo: a noção de coerção ou força e o dano que é produzido a um indivíduo ou grupo social (classe ou categoria social, gênero ou etnia), violação de direitos humanos e sentidos para os vitimados, sendo portanto básico privilegiar no conceito de violência tanto princípios civilizatórios sobre direitos – já que muitas vezes os destituídos desses não têm condições objetivas ou parâmetros para se reconhecerem como vítimas – quanto o percebido, o sentido, o assumido como sofrimento, dor ou dano. O “objetificado” nas violências tanto podem ser direitos materiais quanto culturais e simbólicos, sendo que a violência é um tipo de relação social. Nesse sentido, vale a pena recuperar a definição de Michaud:

Há violência quando, em uma situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou mais pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, em suas posses ou em suas participações simbólicas e culturais (Michaud, 1989, 10 e 11).

Contudo, há que observar que ainda segundo o autor mais importante que uma definição precisa sobre violência, é levar em conta seus condicionantes, como:

9. Para Chesnais, existem ainda duas outras concepções de violência. A segunda é a violência econômica que diz respeito somente a prejuízos e danos causados ao patrimônio, à propriedade, especialmente, aqueles resultantes de atos de delinquência e criminalidade contra bens, como o vandalismo. Para ele, essa modalidade escapa do significado estrito de violência, pois não se caracteriza uma violação à integridade da pessoa. A terceira concepção tem foco na idéia de autoridade e possui um forte conteúdo subjetivo, é a chamada violência moral ou violência simbólica. Tal concepção é rechaçada pelo autor, que considera um “abuso de linguagem” entender violência dessa forma.

- 1) Que toda definição requer pressupostos e não necessariamente representa todos os casos;
- 2) Que uma definição de violência depende de critérios de referência como, por exemplo, jurídico, institucional, relacionado a valores de um grupo, disposições pessoais e tempo histórico.

Considerando tais condicionantes, pondera Michaud (1989, p. 14):

É preciso estar pronto para admitir que não há discurso nem saber universal sobre violência: cada sociedade está às voltas com sua própria violência segundo seus próprios critérios e trata seus próprios problemas com maior ou menor êxito. Às grandes questões filosóficas e às grandes respostas se substituíram e se substituem, cada vez mais, pelas ações através das quais as sociedades se administram.

Roché (1994) considera limitada a abordagem que restringe o conceito de violência à violência física, na medida que tal definição não leva em conta que pode existir um componente forte de subjetividade no entendimento que um indivíduo tem do fenômeno. O autor adverte que assim se desconsidera que a percepção do que é ou não violência nem sempre se sustenta em fatos concretos, e sim em sensações e em “rumores” que circulam no social. Um exemplo é o que se conhece como sentimento de insegurança, que leva as pessoas a se recolherem em si mesmas e nos espaços privados, às vezes porque têm medo do risco de serem vítimas.

A redução da violência ao dano físico desconsidera o ganho civilizatório no plano de direitos humanos, de reconhecimento da humanidade das diversas identidades e o respeito devido a essas. Nessa linha, os preconceitos como os que decolam de gênero, raça, geração e classe, entre tantos outros, e suas manifestações são consideradas, hoje, também violências àqueles direitos.

Existem outras maneiras de apreender a violência como fenômeno social, operando-se com uma conceituação ampla. Dentro dessa linha, cita-se a que associa violência com uso de força e poder (especialmente pelo Estado e pelas instituições). Nessa perspectiva violência se confunde com coerção, seja ela deliberada ou não:

Se a violência não envolve necessariamente uma agressão física no confronto direto de algumas pessoas com outras, então a distinção entre violência e outras formas coercitivas de infligir danos, dor e morte fica enevoadada. Uma política que deliberada ou conscientemente conduza à morte de pessoas

por fome ou doença pode ser qualificada de violenta. Essa é a razão por que slogans como “pobreza e violência” ou “exploração e violência” não constituem meras hipérboles. (Arbastler, 1996: 803 *apud* Castro, 2002)

É comum, na literatura, a associação entre poder e exercício da violência. Contudo, para Hannah Arendt (1994) é importante a distinção conceitual entre o poder e violência se a intenção é “deduzir ações para contê-la [a violência], amenizá-la ou eliminá-la”:

O poder, mesmo que possa ser eventualmente questionado em seu sentido ou ação, é amparado, em maior ou menor grau, por algum nível de consenso grupal. Na violência, ao contrário, estamos submersos no campo da arbitrariedade onde o direito e a lei, baluartes da civilização, estão banidos. Ou, em outras palavras, a forma extrema de poder é todos contra um, a forma extrema de violência é do um contra todos. (Arendt, 1994: 35)

Outras definições de violência orientam-se por diferentes construtos: a violência como o não reconhecimento do outro; a violência como negação da dignidade humana; a violência como ausência de compaixão; a violência como palavra emparedada pelo poder. Todas elas se caracterizam pelo pouco espaço existente para o aparecimento do sujeito da argumentação, de 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 e Leal, 2001, p. 147-148).

1.2.VIOLÊNCIA E LITERATURA BRASILEIRA: BREVE INCURSÃO

A associação entre violência e macrodinâmicas sociais, assim como a reflexão sobre o lugar do Estado, faz parte de uma herança comum no campo, em particular na literatura sobre o Brasil, o que está de acordo com a orientação de análises estruturais nas ciências sociais, ainda que de diferentes filiações. Desigualdades sociais, pobreza, desemprego, crises econômicas e democracia são algumas das referências macroestruturais mais debatidas, mas com abordagem singular, segundo cada autor.

Mesquita Neto et al. (2001), por exemplo, observa que as análises que se centralizam na dinâmica da economia política seriam mais bem-sucedidas quando o nível analítico fosse institucional. A violência política, ou a que se dá entre classes ou grupos sociais de diferentes classes, não seria tão referida, quando o foco está nos conflitos interpessoais. Neste caso, o mais comum é focalizar a violência entre pessoas de uma mesma classe ou grupo social.

Ressalta-se que uma “perspectiva social” das violências requer um debate sobre o sistema de classes sociais, mesmo quando se focaliza ao nível microsocial relações entre indivíduos de uma mesma classe.

Peralva (2000) bem ilustra tal perspectiva, por referências macrosociais. Debatendo a literatura contemporânea sobre violência no Brasil, a autora critica a associação entre pobreza, desigualdades de renda e violência como insuficiente no plano explicativo, mas reconhece a “geografia das mortes violentas nas periferias pobres e não nos bairros ricos” (op. cit., p. 81). Insiste na perspectiva política e social (segundo as classificações de Mesquita *et al.* 2001), ou seja, o debate sobre democracia, cidadania incompleta e atitude por riscos.

De fato, se não suficiente, se faz necessário reconhecer no horizonte de condicionantes da violência à modelagem da pobreza e das desigualdades sociais no país. Segundo Pinheiro (1996) haveria uma violência de “caráter endêmico” relacionada a assimetrias sociais, que se traduzem em autoritarismos de várias ordens, como subdesenvolvimento territorializado (das populações no Norte e no Nordeste e de áreas urbanas e rurais nas demais regiões); impunidades – corrupção, como na área de segurança –; abusos das forças policiais, principalmente contra os pobres e os não brancos; violações dos direitos das pessoas presas pobres; e a discriminação racial. Entretanto, os autores reconhecem, no Brasil contemporâneo, a maior preocupação das autoridades em relação à importância de “fazer respeitar tanto o estado de direito como as normas internacionais dos direitos humanos, apesar de muito restar por ser feito” (Pinheiro, 1996, p. 9); a melhoria do registro sobre a violência, tornando mais visível e detalhado o que está disponível sobre o tema (Mesquita Neto *et al.* 2001); o aumento de efetivo de segurança e sua formação, ainda que se insista que “violações estruturais” dos direitos sociais, econômicos e culturais parecem ser uma característica da sociedade” (Pinheiro, 1996, p. 22).

Peralva (2000) organiza seu livro em torno do que denomina o “paradoxo brasileiro”, ou seja, o aumento dos “crimes de sangue” entre 1980 e 1997, período de investimento na construção da democracia pós “anos de chumbo” da ditadura militar. Naquele período também haveria crescido o acesso a armas de fogo, a presença do narcotráfico, em particular nas zonas de pobreza de muitas áreas urbanas do país, e as crises da economia. Note-se que Pinheiro (1996) também recorre ao termo “paradoxo” para o caso do Brasil, mas no sentido de coexistirem “uma definição estrita das garantias constitucionais e

uma cidadania fraca” – todos frisam a fragilidade da consolidação da cidadania e como esta fragilidade colocaria em risco a democracia.

O Brasil oferece o paradoxo de estar hoje ao mesmo tempo no que poderia ser o melhor dos mundos e também no pior: o país é hoje a décima maior economia mundial com um Produto Interno Bruto (PIB) de 414, 1 bilhões de dólares, em 1991 [...] As mortes violentas são a terceira causa de morte no município [de São Paulo] [...] Periferização e favelização ocorrem num profundo contexto de desigualdades entre ricos e pobres [...] A décima economia industrial do mundo convive com a segunda pior distribuição de renda em todo o mundo: a razão dos 20% mais ricos para os 20% mais pobres, entre 1980 e 1991, era de 32,1%. (Pinheiro, 1996, p. 22-24)

Vários autores (Zaluar, 1994; Pinheiro, 1996) frisam que os dados sobre desigualdades sociais não embasam “imobilismo” ou pessimismo, ou seja, não podem impedir que se invista em especial o Estado, em políticas públicas para lidar com violência, mas observam que, para que a sociedade civil se mobilize contra violências há que superar tais restrições, incompatíveis com uma “cidadania plena” (Pinheiro, 1996). É comum a insistência nas reformas institucionais impulsionadas pelo governo em seus distintos níveis, como no aparato de justiça e segurança, ainda que se reconheça que, principalmente na década de 90, o Estado tenha se voltado para questões como o trabalho escravo, a violência contra crianças e adolescentes, a prostituição infantil, a tortura, a discriminação racial e de gênero e a tais esforços associa-se uma maior advocacia por direitos humanos em distintos campos pela sociedade civil. Dimenstein (1996) registra casos de extermínio, prisões, conflitos de terra, trabalho escravo, massacre de índios e violências contra a mulher, noticiados amplamente, ocorridos na última metade da década de 90 e que, na sua maioria, contaram com denúncia e acompanhamento por parte de entidades da sociedade civil e organizada.

A tese sobre democracia, cidadania incompleta e violência é desdobrada por Peralva (2000) considerando novas configurações que singularizariam um cenário que potencializaria violências nos centros urbanos brasileiros na virada do século: 1) aumento do acesso a armas – aspecto frisado por vários entrevistados em distintas pesquisas, em áreas de pobreza (Peralva, 2000; Zaluar, 1999; Castro e al, 2001, entre outros); 2) “juvenilização” da criminalidade ; 3) maior visibilidade e reação da violência policial, em particular contra jovens em bairros periféricos; 4) ampliação do mercado de drogas e

poder de fogo do crime organizado, em especial do narcotráfico, em distintos centros urbanos; e 5) cultura individualista e por consumo – “individualismo de massa” – derivada de expectativas não satisfeitas, potencializando violências. Peralva (2000) defende que a confluência de dinâmicas como as mencionadas acima, condicionaria um sentimento/angústia de morte próxima e “condutas de risco”, mais presentes entre os jovens de bairros urbanos periféricos. Sobre possíveis rebates, na individuação de jovens na pobreza, de sua vulnerabilidade em face do aparato policial, Peralva (2000, p. 133) aponta que:

Estamos profundamente convencidos de que essa forma de intervenção policial violenta ao extremo, e também de uma enorme ambivalência, posto que sua outra face é a corrupção, constitui um elemento fundamental na formação do sentimento de risco de morte que afeta de forma constante todo jovem favelado. Ora, uma das modalidades possíveis de se responder individualmente a esse risco é justamente o engajamento no narcotráfico.

Quanto à criminalidade, que vitimiza e envolve os jovens em centros urbanos metropolitanos, é comum destacar-se a influência do narcotráfico (Zaluar, 1999 e 2001), organizado segundo as leis do mercado, mas sem o amparo da lei, ou seja, com lucros relacionados à sua ilegalidade. “Nesse contexto, quaisquer conflitos e disputas são resolvidos pela violência, o que afeta de modo decisivo as taxas de homicídio” (Zaluar, 1994 *apud* Saporì e Wanderley, 2001, p. 71).

Como outros autores citados, Peralva (2000) insiste também na necessidade de maior reflexão sobre o papel do Estado quanto à legitimidade no controle da violência e a participação das populações de baixa renda e da sociedade civil no jogo democrático, além da importância de reformas na polícia e na justiça – “ter uma polícia respeitada e respeitável” (Peralva, 2000, p. 187). Seguindo a tese Weberiana da centralidade do Estado no disciplinamento da violência, Peralva (*op. cit.*, p. 22) defende que:

Só o Estado é capaz de encarnar a vontade de que a lei comum seja respeitada, o que supõe que ele exerça funções de controle da transgressão e de exercício da punição. Construir um Estado que, em nome da sociedade civil, seja capaz de controlar eficazmente o funcionamento do conjunto das instituições, sem no entanto contradizer o princípio das liberdades individuais, é provavelmente um dos problemas mais importantes com que a democracia brasileira se defrontará em futuro próximo.

Os paradoxos da democracia são operacionalizados com outras nuances por Mesquita Neto et al. (2001) que, resgatando de cada perspectiva – econômica, política e social – dimensões pró-violências, insiste na questão da governabilidade e considera que:

O crescimento do crime e da violência resulta não apenas da pobreza e da desigualdade social, da falta ou má qualidade dos serviços de segurança e da disseminação de armas e drogas. Resulta também da incerteza política e dos conflitos institucionais não resolvidos durante a transição para a democracia, que enfraquecem o impacto das ações para aperfeiçoar os serviços de segurança e justiça. (Mesquita Neto et al., 2001, p. 34)

Por outro lado, alguns autores insistem na maior discussão de valores, cultura de violência versus cultura de vida ou cultura da paz (Castro et al., 2001; UNESCO, 2001), cultura legal ou das leis (Vieira, 2001) e formas de estar e se sentir na vida (Peralva, 2000).

Resgatando Edgar Morin, Peralva (2000) advoga a necessidade de investir em valores de vida e “reduzir drasticamente o patamar dos riscos coletivamente aceitos e reafirmar as regras de um jogo em que o direito à vida seja um princípio central” (Peralva, 2000, p. 186).

Vieira (2001) cerca o debate sobre violência e valores advogando o resgate da importância da lei. Para isso, sugere maior aproximação entre o texto e contexto, ou seja, que de fato se sigam os escritos jurídicos sobre normas de convivência, ética e o direito de alteridade, o que resgataria o princípio de respeito ao outro. Insiste-se na “reciprocidade”, portanto o dever não é só dos cidadãos, mas também, e principalmente, do Estado, de respeitar tal lei.

A constituição de um Estado de Direito será tremendamente favorecida naquelas sociedades em que cada indivíduo respeite os direitos dos outros indivíduos, na expectativa que os outros também respeitem aqueles direitos por eles reivindicados. Na medida em que essas expectativas de respeito aos direitos se generalizam, é possível a constituição de um autêntico Estado de Direito. Trata-se de um sistema regido por normas, em que se reconhece mutuamente a cada cidadão o status de sujeito de direitos, dotado de uma esfera de proteção de sua dignidade, no seu convívio com os demais cidadãos e com o próprio Estado, também submetido ao princípio da reciprocidade. (Vieira, 2001, p. 81)

Para ter uma sociedade “pacificada” (Vieira, *op. cit.*), é necessário recusar os guetos, os “apartheid sociais”, ou seja, todos devem se sentir parte de uma

cultura comum, partilhando normas e valores, ainda que se conserve o pluralismo e as diferenças não pautadas em desigualdades sociais – “o racismo, a pobreza, o não acesso à educação e a bens essenciais, à dignidade humana são formas que facilitam a percepção do outro como inferior (...)” (Vieira, 2001, p. 81). O autor lembra que, no Brasil, o investimento em educação corresponderia apenas a 3,3% do PIB, metade do que as doze maiores economias do mundo investem.

Uma leitura sugerida pelo texto de Vieira (2001), é que mais que as desigualdades sociais em si, a forma como se canaliza o descontentamento com as desigualdades, impunidades quanto a violações de direitos e o arbítrio no uso das leis, associar-se-ia com sentidos de violência, ainda que não diretamente racionalizados dessa forma, ou seja, ao se sentir desrespeitado legalmente, ou sem leis de baliza – em anomia –, os indivíduos assumiriam comportamentos de desrespeito em relação aos outros, ameaçando-se a ética do convívio social, ainda que não identifiquem causas estruturais para tal comportamento.

1.3. A VIOLÊNCIA NAS FALAS DE JOVENS E PROFESSORES

No plano do senso comum, indivíduos e grupos diferentes possuem concepções distintas do que é violento (o que é violência para um, pode não o ser para outro). Além disso, nem sempre essas definições particulares (de grupos e/ou indivíduos) coincidem com o que a sociedade normatiza como violência. Contudo, no plano do discurso, existe um “estado de violência” cotidiana (Sanches Teixeira e Silveira Porto, 1998), ressaltando-se mais a falta de controle e investimento na prevenção, por parte do Estado, o que mais se ilustra a seguir.

A perspectiva de que não há saídas, de que todo ser humano é violento e que quando muito cabe à cultura, à sociedade impor limites, encontra eco no senso-comum. Alunos e professores referem-se à violência como inerente ao ser humano. Um estudante afirma que a violência é parte de uma pessoa, cada um tem seu lado bonzinho e tem seu lado violento. (...) Quer dizer, todo mundo tem seu lado violento escondido e tem pessoas que têm o seu lado violento à mostra.

A violência é considerada parte da história, está na humanidade, sendo uma estratégia de sobrevivência, de preservação da vida. Mas se destaca que hoje a violência está assumindo proporções maiores do que no passado:

Para mim, a violência é inerente ao ser humano. O que se fala agora é da violência desenfreada. Violência sempre houve. Se você pesquisar a humanidade, Caim matou Abel, lá na Bíblia. A partir daí, se você verifica toda a história, é uma história de violência. O ser humano sabe que ele é violento. Eu sou violenta, você é violenta, todos somos violentos. (...) Então, a violência é uma característica do ser humano, é até um meio de sobrevivência. Todos nós preservamos a nossa vida e, ao sentir que ela está em perigo, reagimos com violência. (Entrevista com professora, Rio de Janeiro)

A seguinte narrativa é emblemática de uma postura bastante comum, em particular entre professores que é associar comportamentos juvenis violentos a um tipo de família, ideologicamente, considerada como “desestruturada”- *Acho que ela se dá mais pela família desajustada, sem emprego, sem tempo.*

A corrente de pensamento que trata a violência como um fenômeno sociocultural também se legitima em falas dos atores:

Acho que vai criando uma animosidade entre as pessoas, que também é agravada pela questão das drogas, do medo, do crime organizado, da polícia corrupta, das leis que não funcionam, que valem para algumas pessoas mais que pra outras. Então, isso tudo gera um clima de violência na sociedade. (Entrevista com professor, Rio de Janeiro)

Numa visão mais próxima daquela defendida por Roché (1994), há quem defenda que violência é aquilo que machuca, agride e causa sofrimento:

No momento que eu estou batendo em alguém, estou sendo violento. No momento em que eu estou me referindo a uma pessoa de maneira ríspida, eu posso estar sendo violento com aquela pessoa, eu posso estar agredindo moralmente aquela pessoa. (Grupo focal com professores, Porto Alegre)

Para mim, violência é tudo que machuca, maltrata, que agride, que faz alguém sofrer de alguma forma. Seja violência física, seja violência verbal, seja a violência... até um tipo de traição. Entendeu? Para mim tudo isso é violência. Para mim, tudo que machuca, que faz o ser humano sofrer, para mim é violência. (Entrevista com diretora, Belém)

Também há, entre os depoimentos, definições que consideram o próprio tipo de sociedade, pautada em exclusões sociais, como uma forma de violência:

A violência é a própria exclusão desses alunos, que realmente não são incentivados, apesar de você desenvolver um trabalho e dizer: “Olha, gente, vocês são alunos de escola pública. Lá fora são marginalizados,

vocês são tachados de tanta coisa. Mas, então, vocês precisam mudar essa imagem de vocês. Como é que vocês vão mudar as imagens de vocês? É estudando, é simples, é estudar, e demonstrando que vocês têm valores porque são seres humanos”. Infelizmente, nós vivemos num mundo capitalista que é de exclusão e essa exclusão é violência. (Entrevista com professor, Belém)

Reflexos do sistema de exclusões sociais na escola pública, suas carências são não somente consideradas como um tipo de violência, violação de direitos básicos, como qualificadas como estímulo para outras violências. Essa perspectiva remete à ressaltada como própria da literatura brasileira sobre violência, dos anos 1980 que tende a analisá-la como relacionada à pobreza e às desigualdades sociais.

O jovem, o adolescente, as famílias, não têm a condição mínima para manter o material escolar. Muitos vêm para a aula sem o material escolar. Isso é uma violência. Isso certamente vai acarretar alguma coisa. E nós estamos aí, a gente faz a leitura do que a gente vê. ‘Você é indisciplinada, não tem educação e papapa, quer quebra isso, quer quebra aquilo. É um vândalo’. (Grupo focal com professores, Porto Alegre)

Outros atores referem-se à idéia de que a violência é um fenômeno generalizado e amplamente difundido – *tem violência na rua, nos lares, nos transportes coletivos, é uma questão*. A violência se tornou um tema central, incorporado ao cotidiano das pessoas, é o que denota o depoimento de um professor: *primeiro que daí virou um pouquinho de moda. A violência, a violência, a pessoa passa o dia todo falando de violência. Parece que o assunto é violência em alta, virou um pouquinho desse modismo*.

Chama a atenção, a ênfase dada por uma professora à idéia de que a violência é consequência da perda de controle do Estado sobre os processos que afetam a sociedade: *a falta de controle do poder instituído sobre todas as comunidades, não só as classes menos favorecidas, fez com que a violência eclodisse de maneira incontrolável, e é o que a gente vive agora*.

A concepção weberiana de que uma das características básicas do Estado é o poder de ter o uso legítimo da violência, se contrapõe à ênfase contemporânea de que a violência é difusa, e à percepção de que o Estado e o governo perderam o controle:

Está muito grande a violência, eu acho que os órgãos competentes não estão dando atenção a isso. As leis são muito brandas, não tem um serviço

social, no caso do que tinha que fazer em relação à violência, não acontece isso. Eu acho que deveria existir isso. (Entrevista com policial, Distrito Federal)

Associada a essa percepção, a idéia de que a violência – e seus “efeitos colaterais” o medo, a insegurança e o sentimento de impotência – é um dos signos da contemporaneidade, fazendo-se presente, sobretudo nos espaços urbanos, produzindo insegurança e medo¹⁰. É quando o “fantasma” (Hopenhayn, 2003) e a materialidade da violência se retro-alimentam, em um “imaginário do medo” e em um “estado de insegurança” próprios da modernidade, o que é discutido, entre outros, por Sanches Teixeira e Silveira Porto (1998, p. 54):

Na modernidade, a violência tem sido considerada como uma das figuras reveladoras da desordem e da diferença que ela ameaça introduzir. Segundo Balandier (1997: 207-212), a violência pode tomar a forma de uma desordem contagiosa, dificilmente controlável, de uma doença da sociedade que aprisiona o indivíduo, e, por extensão, a coletividade, em um estado de insegurança que gera o medo. O medo, a catástrofe, o apocalipse freqüentam o palco da modernidade como os velhos monstros do retorno. Uma cultura do assombro (e o imaginário do medo) inscrevem-se no corpo em movimento da cultura atual.

1.4. VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: MISTURANDO SABERES

A violência nas escolas se delinea como uma problemática que galvaniza atenção, considerando a mídia e a crescente produção acadêmica sobre o tema¹¹. Cada vez mais repercute a idéia de que as escolas estão se tornando territórios de agressões e conflitos. Notícias sobre homicídios e uso de armas em estabelecimentos de ensino surgem em diversas partes do mundo, intensificando a percepção de que esses deixaram de ser um território protegido.

A opinião pública tende a pensar a violência nas escolas como um fenômeno novo, que surgiu nos anos 80 e se intensificou na década seguinte. Mas, como aponta Charlot (2002), historicamente, a questão da violência nas escolas não é nova: por exemplo, na França, há relatos do século XIX sobre explosões violentas em escolas de nível secundário, assim como, nas

10. Sobre difusão do sentimento de medo na contemporaneidade ver entre outros Glassner, 2003; Hopenhayn, 2003 e Zaluar e Leal, 2001.

11. Para uma análise da literatura internacional e nacional sobre o tema ver Abramovay e Rua, 2002.

décadas de 1950 e 1960, há registros de modos de relacionamento violentos entre alunos de escolas profissionais.

Enquanto no passado a violência se caracterizava pelo recurso a castigos corporais e rígida disciplina atualmente ela se diversifica e assume contornos particulares. Charlot (1997) aponta algumas das novas características da violência nas escolas: em primeiro lugar, o aparecimento, no ambiente escolar, de formas de violência mais graves do que as verificadas no passado (homicídios, estupros, agressões com armas); segundo os ataques e insultos de alunos contra professores (e vice-versa) se tornaram mais freqüentes; terceiro, houve um aumento das intrusões externas na escola (invasões) e; quarto, a existência de um “estado de sobressalto, de ameaça permanente” entre os adultos de certos estabelecimentos de ensino.

Flannery (1997) também chama a atenção para os contornos singulares que a violência nas escolas vem assumindo na atualidade, mas lembra que, nos Estados Unidos, desde os anos 1950, esse fenômeno já é uma preocupação. Na década de 1970, foi realizada, por determinação do Congresso norte-americano, uma pesquisa sobre a ocorrência de crimes nas escolas e os fatores associados a ela – outra evidência de que o tema não é novo, principalmente nos Estados Unidos.

Na atualidade, entretanto, Flannery (*op. cit.*) observa uma mudança quanto à prevalência do tipo de violência na escola: a violência contra as pessoas estaria substituindo, progressivamente, os atos de vandalismo e os delitos contra a propriedade. Tal percepção encontra eco no Brasil, apesar da dificuldade de se obter um mapa do fenômeno em escala nacional, pois a maior parte dos estudos existentes é localizada ao nível de estudos de caso. O estudo da UNESCO sobre violências nas escolas (Abramovay e Rua, 2002) mapeia diversos tipos de violências nas relações primárias entre alunos e esses e seus professores, assim como contra o patrimônio público das escolas brasileiras, ressaltando a diversidade de tipos de atos considerados como violentos por alunos, pais e professores. Gonçalves e Spósito (2002, p.104) 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 freqüentes 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.

Se as pesquisas, como as citadas, orientam-se por destacar o caráter multifacético da questão e por ressaltar que há espaço para detectar como a escola colabora tanto para a reprodução de situações de violências no seu espaço como para potencializar uma cultura contra violências¹², já no plano dos discursos a tendência é a generalização, o sentido de quase impotência e ter a escola como um epifenômeno da sociedade.

De fato, contrariamente à literatura, no plano dos discursos de atores na escola, a violência e o medo que a ela se associa tem materialidade, passando-se ao largo do debate sobre possíveis desconstruções da violência, o que indiretamente alimenta certo sentido de naturalização e banalização, o que mais se discute no corpo desta pesquisa.

A idéia prevalecente é de que a violência é difusa por toda a sociedade e que repercute nas escolas, omitindo-se reflexão crítica sobre a instituição e o lugar da educação, da comunicação para modelar cultura contra violências, tema que se retorna ao final deste capítulo.

Eu acho que a violência é um contexto mundial, é um crescer. (...) Eu estava até falando lá na escola do meu filho, que é uma escola particular, e que a gente está percebendo algumas coisas que eu também vejo na escola pública. A questão da classe social, de valores, porque você tenta fugir do cotidiano da televisão, daquilo tudo, mas parece incrível que, de repente, você se vê na violência. Então é uma questão política, envolve principalmente as questões sociais. (Entrevista com professora, Rio de Janeiro)

Implícito nesse raciocínio está o princípio de que a escola, como instituição, acaba sofrendo os efeitos de processos sociais mais amplos. Nesse sentido, a violência não é vista como produzida no espaço escolar, mas como uma questão social maior que reverbera na escola, local vulnerável a vários tipos de processos, especialmente à exclusão social.

Como assinalam Abramovay e Rua (2002), a externalização das causas da violência é conveniente do ponto de vista político e institucional, na medida

12. Sobre as estratégias desenvolvidas pelas escolas para enfrentar as violências no espaço escolar e potencializar uma cultura de paz, ver Abramovay et alli, 2003.

que esta lógica retira do sistema de ensino sua responsabilidade sobre o processo de produção e enfrentamento da violência.

Essa crítica não implica, contudo, em desconsiderar o fato de que há estabelecimentos de ensino que se tornam alvo de ataques ou da ação de grupos de criminosos, como será discutido no capítulo nono. Constata-se também a influência de comportamentos e práticas comuns na comunidade, na rua, que acabam sendo reproduzidos dentro da escola:

A violência, que eu falo, é a violência que o nosso aluno vê na comunidade e que, quase sem querer, ele traz para a sala de aula. Por exemplo, quando você chama a atenção do aluno, eles dizem: “A senhora vai ver, isso não fica assim. Eu sou o ‘de tal’ da comunidade”. Aí, você vai conversar com ele, eu sei que ele não é aquele... Não é o grande herói. (Entrevista com professora, Rio de Janeiro)

Segundo Tavares dos Santos (2001) as relações entre a escola e as práticas da violência passam pela reconstrução da complexidade das relações sociais na escola. Em outros termos, o autor aponta que a violência nas escolas perpassa as relações de classe e as relações entre grupos culturais e isso decorre do fato de os estabelecimentos de ensino se configurarem como um espaço social marcado por um desencontro entre a instituição escolar e as particularidades culturais das populações pobres das grandes cidades (2001, p. 105).

Como analisado, para alguns sujeitos da pesquisa, a deterioração da qualidade da educação e a falta de condições da escola, seriam em si um tipo de violência contra um direito de cidadania. Implícita ou entrelaçada a tal perspectiva, a idéia de que mal estares em relação à educação¹³ vão colaborar para que a violência na escola tenha formatação própria, como se discute nesta pesquisa, quando por exemplo a violência verbal passa por alunos desqualificarem professores, e vice versa. Ou seja, as violências nas escolas não ao azar se dão em um momento em que vêm aumentando as críticas dos jovens em relação aos estabelecimentos de ensino. Os jovens questionam a importância do conhecimento quer para o mercado de trabalho, quer para a sua cotidianidade e se rebelam com as normas que lhes parecem autoritárias e impostas.

A perspectiva que retira da escola a condição de produtora de violência não dá conta da complexidade da problemática, pois, como se discute ao longo

13. Sobre a percepção de atores da escola em relação à educação e à falta de condições da escola, ver entre outras pesquisas da UNESCO, Abramovay e Castro 2003 e Abramovay et al, 2005.

desta seção, a violência na escola é um fenômeno múltiplo e diverso, que assume determinados contornos em consequência de práticas inerentes aos estabelecimentos escolares e ao sistema de ensino, bem como às relações sociais nas escolas.

Isso se torna mais claro quando se analisa a situação da escola na sociedade contemporânea. Observa-se, hoje em dia, um forte descompasso entre a escola e as expectativas sociais existentes em relação à mesma. Na prática, observa-se que a instituição escolar tem funcionado como um centro de reprodução de desigualdades, contradizendo a expectativa de que ela atue no sentido ser mais democrática e inclusiva. Ao mesmo tempo, a escola deixa de cumprir a missão central atribuída a ela neste início de século XXI, que é a de atuar como promotora dos indivíduos e das sociedades (Abramovay, 2004).

A atual situação decorre de uma série de mudanças pelas quais a instituição escolar está passando. Uma delas é a massificação do acesso ao ensino, sem ser acompanhado por uma educação de qualidade. Esse é um processo que ocorreu em muitos países, em vários momentos do século XX. No Brasil, se deu mais intensamente na década de 1990 e foi focado no ensino fundamental¹⁴.

Se, por um lado, a democratização do acesso à escola é desejável e, positiva, em si, por outro, engendra uma série de movimentos que forçam a escola se reposicionar e a mudar, a fim de atender as demandas das novas clientelas que passaram a freqüentar os estabelecimentos de ensino. Vale lembrar que, até não muito tempo atrás, somente as elites tinham acesso à educação formal. Mas, hoje, ao invés de funcionar como um meio de inclusão, a escola se depara com desigualdades e acaba por reforçá-las.

Deixam a desejar as mudanças na escola em face da massificação, como a dificuldade da escola atender as demandas da nova clientela, bem como de incorporar valores e culturas diversificadas. No caso específico do Brasil, a “democratização” do acesso ao ensino mascara uma série de desigualdades inerentes ao próprio sistema. Exemplo disso são as diferenças das condições de ensino entre estabelecimentos públicos e privados, bem como entre regiões do país.

14. A partir de meados da década de 1990, houve um aumento mais intenso das matrículas em todos os níveis da educação básica e também no ensino superior. No entanto, somente é possível falar em “universalização” quando se aborda o número de alunos da faixa de 7 a 14 anos inscritos no ensino fundamental. O mesmo não pode ser dito, por exemplo, sobre a faixa etária de 15 a 17 anos, que deveria estar no ensino médio, onde se verifica que apenas 30% desses jovens têm a escolaridade esperada.

As discrepâncias internas ao sistema educacional podem ser um fator que fomenta a violência nos estabelecimentos de ensino. Segundo Devine (1996) escolas consideradas de “segunda linha” na cidade de Nova York, se caracterizam por concentrar alunos com trajetórias mal-sucedidas. São escolas difíceis de serem administradas e mal-vistas pela sociedade em geral. A hierarquia entre escolas apresenta conseqüências do ponto de vista das condições e possibilidades oferecidas aos alunos. Tais escolas possuem elevadas taxas de abandono e evasão, têm baixos índices de aprovação, além de obterem os piores desempenhos nos exames oficiais e serem detentoras das piores estatísticas sobre porte de armas. Nesse sentido, o próprio sistema educacional (por suas características, modo de organização e funcionamento) acaba atuando como um instrumento e um veículo de violência.

Embora a análise de Devine se refira aos Estados Unidos, ela é relevante no sentido de apontar que determinadas condições de funcionamento das escolas, somadas ao estigma que existe em relação a certos estabelecimentos (tanto por parte da sociedade, quanto por parte do próprio sistema educacional) pode ser um fator que fomenta a violência¹⁵.

Nessa linha, relativiza-se a visão de que a violência na escola é apenas um reflexo de processos sociais mais amplos, abrindo-se a possibilidade para abordar, também, a violência como um fenômeno produzido na e pela escola. Tal perspectiva não é a dominante entre os entrevistados, no entanto vale ressaltar o depoimento que questiona a falta de investimento na escola em uma educação integral, que combine conteúdos curriculares e cidadania:

Eu acho que a maior violência cometida na escola é que, muitas vezes, a escola não leva para os alunos o que importa, que é a cidadania. Acho que essa é maior violência que existe na escola. A partir dessa violência vão surgindo outras violências. Acho que esse é o maior problema dentro da escola. Quando você chega com um aluno na 5ª série sem saber ler e escrever. A partir disso vai começando as outras violências, as mais palpáveis, que é a agressão verbal, a física, a marginalidade mesmo fora da escola. (Entrevista com professora, Rio de Janeiro)

15. Embora, dentro dessa perspectiva, escolas consideradas “ruins” possam aparecer como geradoras de violência, vale destacar que há uma série de experiências bem sucedidas no que se refere a superação desse estado de animosidade em estabelecimentos de ensino estigmatizados como violentos. A esse respeito vale citar o estudo realizado pela UNESCO: *Escolas Inovadoras: Experiências bem sucedidas em escolas públicas* (Abramovay, 2003).

O descompasso entre a cultura escolar e a cultura juvenil, a falta de sensibilidade pelas formas de ser dos jovens, e como esses privilegiam a comunicação, os saberes que decolam do corpo e as artes, seriam fontes de conflitos que podem potencializar violências nas escolas.

Na escola, o jovem é despido da condição identitária de ser jovem e se transforma em “aluno”, ou seja, na escola, o jovem é visto por perspectiva exterior a ele, em uma imposição normativa do sistema de ensino, perdendo-se de vista a diversidade, as buscas e os parâmetros de comportamento que fazem parte das modelagens de juventudes.

A escola tende a uma visão reducionista do jovem. Ou, em outros termos, ao impor aos jovens seu ritmo e seus padrões, a escola não leva em conta a diversidade de referências culturais e as múltiplas identidades inerentes às juventudes, nem suas clivagens e até contradições, enxergando-os somente como alunos. Desconsidera, portanto, a cultura juvenil, a qual se caracteriza por ser dinâmica e diversa.

Esse descompasso, entre a cultura escolar e a cultura juvenil, é percebido no plano da violência institucional, da escola, por alguns docentes: *essa violência de não reconhecer o direito dos outros, não reconhecer o direito do aluno, a violência de não reconhecer o direito dele namorar.*

A cultura escolar, muitas vezes, se baseia em uma violência de cunho institucional, a qual se fundamenta na inadequação de diversos aspectos que constituem o cotidiano da escola – como o sistema de normas e regras muitas vezes autoritárias; as formas de convivência; o projeto político pedagógico; os recursos didáticos disponíveis e a qualidade da educação – em relação às características, expectativas e demandas dos alunos, o que gera uma tensão no relacionamento entre os atores sociais que convivem na escola. Nesta perspectiva, a violência escolar é compreendida como resultado das relações tensas e conflituosas estabelecidas entre os membros da comunidade escolar (Abramovay, 2003).

Tais reflexões resgatam debates sobre o abuso de poder no plano institucional, no caso escolar, e as violências simbólicas que silenciam os que lhe estão “assujeitados” sem necessariamente recorrer a mecanismos de opressão explícita, mas principalmente pela negação da palavra ao outro e domínio da palavra pela autoridade, comumente segundo Bourdieu, um mandatário do Estado (Bourdieu, 1989 apud Zaluar e Leal 2001).

A não palavra, o cerceamento da formação de um pensamento crítico e da sua verbalização – um tipo de violência simbólica – colabora com o trânsito entre tal violência e as de ordem física. É quando o violentado, no seu direito à razão, à educação, exerce seu poder, de acordo com a linguagem que domina, a violência física. Tal trânsito entre tipos de violências, focalizando a escola, é sublinhado por Zaluar e Leal, que recorrem à reflexão de Tavares dos Santos (1998 *apud* Zaluar e Leal, 2001, p. 148):

Podemos, deste modo, considerar a violência como um dispositivo de excesso de poder, uma prática disciplinar que produz um dano social, atuando em um diagrama espaço-temporal, a qual se instaura como uma justificativa racional, desde a prescrição de estigmas até a exclusão, efetiva ou simbólica. Esta relação de excesso de poder configura, entretanto, uma relação social inegociável porque atinge, no limite, a condição de sobrevivência material, ou simbólica, daqueles atingidos pelo agente da violência.

A escola é também considerada um dos veículos de produção e de disseminação da violência simbólica na nossa sociedade. Como pondera Vasconcellos (2002), a partir da conceituação de Bourdieu, a violência simbólica se dá no plano das instituições e dos agentes que as animam e sobre as quais se apóia o exercício da autoridade.

Insiste-se que a violência em meio escolar pode expressar modalidades de ação que nasce no ambiente pedagógico, o que significa que este não funciona apenas como uma caixa de ressonância da violência social. Essa demarcação da problemática orienta para uma compreensão ampliada de violência nas escolas, que apreende a escola como um espaço de produção de violência e não apenas como um campo que reflete processos sociais, possibilitando uma leitura do fenômeno em sua diversidade, complexidade e sutilezas. Tal perspectiva também estimula a perspectiva de que por um lado outra escola é possível, e de outro, que pode a escola também colaborar para difusão de uma cultura contra violências, o que pede que mais se identifique o que singulariza as violências quando essas se dão e se reproduzem na escola.

O debate sobre sistemas simbólicos, violência e educação, requer referência à socialização em distintas esferas, ou seja, não somente no plano da escola. Anotando que agressores e vítimas comumente são homens, parte expressiva e crescente da literatura discute a relação entre violência e masculinidade (ver, entre outros, Nolasco, 2001 e Breines, Connel e Eide, 2000).

Se a violência tem sexo e idade, predomina entre jovens homens, teria também, como frisam vários autores, para o caso brasileiro, raça. Não fossem essas categorias – raça, gênero e geração – construções sociais.

O sexo, a raça e idade jogam como referências no plano da violência no Brasil há tempos, ainda que, mais recentemente, venha se destacando a tendência para serem cada vez mais jovens os que sangram e os que são sangrados (Waiselfisz, 2004).

A relação entre violência e masculinidade seria reproduzida em diversos meios, não somente na escola, e por ritos de passagem que nas sociedades tradicionais seriam regulados, segundo Girard (1990), pelo sagrado e pelo sacrifício, disciplinando-se violências, ao mesmo tempo que se exigiria dos jovens homens provas de aptidão para violências – ser guerreiros, caçadores, chefes ou sacerdotes (Girard *apud* Nolasco, 2001). Hoje, segundo Nolasco (2001), o individualismo ou a oposição entre o indivíduo versus sociedade, seriam diversos e de ambíguos sinais, comprometendo referências a uma masculinidade positiva, não necessariamente associada à violência. Nolasco (*op.cit*) também se refere à “banalização da violência masculina em sociedades contemporâneas ocidentais”. Por outro lado, a masculinização ou a feminização da violência depende de como se operacionalize o conceito, considerando que no plano de agressões verbais e outras, que não apelarem necessariamente para agressões físicas e para o uso de armas, as mulheres podem se destacar (Breines *et al.* 2000), o que neste livro também se registra no quinto capítulo.

No plano da violência na escola, vários autores, em particular europeus, destacam afirmações de masculinidade por estereótipos quanto à força, agressão, defesa das mulheres ou assalto contra elas, como associadas a casos de violência (ver, entre outros, Breines *et al.*, 2000; Watts, 1998).

Por outro lado, Nolasco (2001) alerta que as violências podem se reproduzir também pelo que discute como banalização ou perda de sentido da masculinidade, como vigor e virilidade: “o envolvimento dos homens em situações de violência pode ser compreendido como expressão de um complexo emocional masculino retratado pelos sentimentos de angústia, medo e insegurança” (Nolasco, 2001, p. 20). Tendo como referência tal insegurança ou desqualificação da masculinidade positiva, Nolasco elabora o conceito de banalização simbólica da violência, ou seja, sua dispersão e dificuldade de enunciação, não registrada aqui com a profundidade e especialização do autor (que recorre à antropologia e a psicanálise para tal debate), mas nos

termos dessa resenha é enunciada para advertir sobre a complexa teia de referências ou processos sociais, materiais e simbólicos, que pedem vigilância se a intenção é uma cultura de não violência, não basta, portanto, criticar estereótipos de masculinidade se a intenção é combater sua associação com violências. Referindo-se aos perigos da simples associação entre ser homem, ser masculino, ser violento, Nolasco adverte que:

A banalização passou a ser utilizada como uma ferramenta estratégica para garantir o consenso e desarticular qualquer outro discurso que não se compatibilize com a ideologia do “politicamente correto”. Ela desempenha um papel relevante na preservação dos discursos de emancipação. Esta estratégia identifica o mal e, em vez de nomeá-lo, buscando a conexão que os une, o banaliza. E banalizar significa destituir o sujeito de qualquer insígnia ou importância relativa ao seu papel social; banalizar é embranquecer. (Nolasco, 2001, p. 116)

Alguns pesquisadores apontam para a importância de uma educação com perspectiva de uma cultura de paz, que aborde estereótipos de masculinidade, como o uso de armas e o apelo à agressão física e subordinação, discriminação contra mulheres e contra o homoerotismo¹⁶.

Outra intolerância diz respeito à discriminação contra o homoerotismo, ou seja, a que tem como alvo os chamados homossexuais, que para vários autores se associaria à representação da masculinidade, ou da masculinidade legítima e aprendida como a “normal”, pode se traduzir em diversos tipos de violências, comumente encontradas na literatura sobre jovens e jovens na escola. Costa (1994) considera que a organização cultural das práticas eróticas – a aprovação do que é ou não reprovado – está relacionada com a nomeação de identidades e acontece de forma coletiva, não é por acaso que um dos receios básicos ao lidar com uma identidade não aprovada seriam os outros, ou seja, como se será considerado pelo grupo de referência no seu trato com o “estranho”. A ênfase de Costa (1994) está na linguagem e na comunicação como construtos de preconceitos.

16. Costa (1994) recusa o termo homossexualismo por representar uma forma de etiquetar uma preferência erótica- o homoerotismo- insistindo também que na aprendizagem social que passa pela escola, família e outras instituições estariam formas de construir e desconstruir preconceitos, em particular pela linguagem.

1.5. O QUE SE ENTENDE POR VIOLÊNCIA NA ESCOLA: CONSTRUINDO REFERÊNCIAS

De fato, a violência na escola é tema sujeito a apreensões diferenciadas a depender do lugar de conhecimento do qual se decole. Autores do campo da psicologia, por exemplo tendem a enfatizar o envolvimento e seqüelas psíquicas nos sujeitos envolvidos, em particular nas vítimas. As práticas pedagógicas são mais sublinhadas por educadores, discutindo-se regras, disciplinas e papéis institucionais, como o esperado no ser professor e no ser aluno.

Nesta pesquisa, também, se procede a um recorte epistemológico no debate sobre violências nas escolas que tende a uma orientação mais sociológica e passa pela discussão sobre as relações sociais entre os atores escolares. É fundamental marcar percepções, segundo lugares dos atores, bem com o lugar da instituição escolar frente à identidade juvenil; o jogo entre macro e micro interações, sem minimizar o momento histórico e a organização da sociedade.

O caráter complexo e multifacetado da violência no ambiente escolar impõe uma série de desafios no que tange à definição do fenômeno. Assim como ocorre com a violência em geral, a violência nas escolas pode ser definida de várias maneiras. As definições estão alinhadas aos conceitos de violência: como sinônimo de agressão física; como delito ou crime; como transgressão; como agressão verbal; como as várias formas de discriminação; como ataques ao patrimônio, entre outras. Nesse sentido é necessário abandonar definições rígidas e restritivas, que limitam a violência a um ou outro tipo de manifestação.

Charlot (2002) propõe um sistema de classificação dos episódios de violência na escola em que identificam três tipos de manifestação: a violência na escola, a violência contra a escola e a violência da escola.

Nos termos de Charlot, a violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada às atividades da instituição escolar (quando a escola é invadida em virtude de acertos de contas, por exemplo). Neste caso, afirma ele, a escola é apenas o lugar de uma violência que poderia ter acontecido em outro lugar .

A violência contra a escola está relacionada com a natureza e as atividades da instituição escolar e toma a forma de agressões ao patrimônio e às autori-

dades da escola (professores, diretores e demais funcionários). Essa modalidade de violência decorre de ressentimentos de certos jovens e de certas famílias contra a escola e seu funcionamento. Note-se que, na acepção de Charlot, esta é uma modalidade de violência praticada principalmente por alunos e consiste em atos contra a instituição e contra aqueles que a representam.

Nesse sentido, a violência contra a escola está relacionada, no entendimento de Charlot, à violência da escola: a violência institucional, simbólica, a qual se manifesta por meio do modo como a escola se organiza, funciona e trata os alunos (modo de composição das classes, de atribuição de notas, tratamento desdenhoso ou desrespeitoso por parte dos adultos, entre outras coisas).

Furlong (2000, p. 4) defende que distinguir violência escolar (escola como sistema que causa ou acentua problemas individuais) de violência na escola (escola como espaço físico onde se dão atos de agressão) é importante para que se possa estabelecer com clareza qual é o papel dos educadores e da escola enquanto instituição na prevenção de situações de violência.

Essa proposta de classificação da violência nas escolas ajuda a compreender o fenômeno na medida que considera manifestações de várias ordens. Contudo, mostra-se insuficiente para compreender certos tipos de manifestação que ocorrem dentro dos estabelecimentos de ensino e que estão relacionadas a problemas internos de funcionamento, de organização e de relacionamento.

Exemplo disso são as brigas entre alunos ou as discussões entre professores e alunos. É certo que brigas e discussões podem ocorrer em qualquer tipo de espaço social. Entretanto, quando se dão na sala de aula ou no pátio de um estabelecimento, é preciso analisar a conexão desses episódios com o ambiente escolar, com práticas e dinâmicas que se dão nele.

Outra tentativa de dar conta da complexidade da violência nas escolas, é adotar conceituações que apreendam sua multiplicidade de formas e de manifestações. Nesse sentido, Wessler (2003) critica autores que restringem o fenômeno a condutas criminais.

Outro exemplo de abordagem que tende a restringir a compreensão da problemática são as análises que associam a violência nas escolas ao aumento do envolvimento de adolescentes e jovens com crimes — verificado em países como os Estados Unidos. Estas associam a violência nas escolas com os delitos praticados por jovens. Por exemplo, dados referentes à população norte-americana indicam que entre 1985 e 1993 a taxa de homicídio cresceu mais rapidamente entre adolescentes do que no restante da população e que os

adolescentes correm mais risco de se tornarem vítimas ou de promoverem atos violentos hoje do que no passado (Ash, Kellermann, Fuqua-Whitley & Johnson, 1996 *apud* Astor, Pitner & Dunan, 1996). Acompanhando essa tendência a violência nas escolas estaria se tornando cada vez mais alarmante:

Embora não esteja absolutamente claro quanto por cento da violência entre jovens ocorre dentro da escola, muitas formas de violência entre jovens estão associadas ao contexto social ou físico da escola. Um estudo sobre segurança nas escolas realizado pelo Congresso americano, em 1978, apontou a escola como o lugar mais violento para a juventude americana (Astor, Pitner & Dunan, 1996).

Dois aspectos chamam a atenção nesta leitura da violência nas escolas. Em primeiro lugar, a fragilidade da associação entre o aumento do envolvimento dos jovens em crimes e a violência escolar, visto que esta associação não é passível de ser caracterizada de maneira compreensiva, o que exige que se vá além de análises estatísticas de associação.

Segundo, o fato de os alunos serem apontados como os propagadores de violência no ambiente escolar desconsidera o papel de professores e demais adultos e da própria instituição escolar enquanto produtora de violência.

O foco exclusivo nos alunos está implícito na abordagem de Gottfredson (2001). Em seu estudo sobre os mecanismos por meio dos quais a escola influi na incidência de problemas de comportamento dos alunos, a autora enfoca somente atos de violência e agressividade envolvendo alunos, ignorando o papel da própria escola e dos adultos na produção de violência. Esta visão apresenta limites na medida que não possibilita o inventário dos processos, enfatizando o papel de determinados indivíduos – no caso o aluno – como agente de violência. Perde-se, portanto, a dimensão processual da violência nas escolas, defendida neste estudo, além de se incorrer no risco de responsabilizar apenas um sujeito (o aluno) pelos episódios de violência que se dão nos estabelecimentos.

Devine (1996) propõe uma leitura da violência nas escolas como um fato social, buscando compreendê-la em si. Esse autor considera insuficientes as modalidades de explicação causais (pobreza e fatores econômicos, por exemplo), modelos lingüísticos (descontinuidade entre a cultura escolar e a cultura de casa), interpretações psicossociais (abuso sexual e alienação do estudante) e os padrões estruturais de controle (do governo federal e dos governos estaduais). Advoga Devine que essas maneiras de apreender o fenômeno são necessárias,

mas são insuficientes para explicar os cenários em que a violência nas escolas se dá, pois enfocam uma causa, uma racionalidade que legitima a questão em vez de se ater às ocorrências concretas e ao processo de produção da violência (Devine, 1996, p. 14).

Por um lado, esse olhar sobre a violência nas escolas consiste em um ganho na medida que possibilita apreender o fenômeno em si, atendo-se aos mecanismos e processos que a constituem. Por outro lado o autor chama a atenção para processos sociais mais amplos que se vinculam a ela.

Por causa das limitações das conceituações restritas de violência nas escolas apontadas anteriormente, este estudo se alinha com leituras mais abrangentes, além de privilegiar perspectivas que possibilitem a apreensão dos processos de construção da violência nas escolas, considerando distintos atores, como professores, diretores, funcionários e alunos e focalizando tanto percepções como construtos da realidade que as embasam.

A defesa por conceito ampliado de violência se fundamenta numa compreensão do fenômeno como algo intrinsecamente relacionado ao contexto social, histórico, cultural em que ele se dá, com a vantagem de poder abarcar ações, comportamentos e processos diferenciados que envolvem sujeitos distintos (alunos, professores, moradores da comunidade, etc.) e a própria instituição escolar. Assim, não são apenas os episódios graves e espetaculares – como homicídios, porte e uso de armas – que são compreendidos como violência, mas também conflitos, comportamentos e práticas institucionais incorporadas ao cotidiano dos estabelecimentos de ensino.

Tal perspectiva se equilibra por um estado de vigilância constante contra o perigo de generalizações, pelas quais todos os conflitos são codificados como violências, e não consideradas suas singularidades, dadas por situações reais, que pedem atenção ao cotidiano escolar. Daí nesta pesquisa se mapear em detalhes casos por tipos de violências e conflitos. Implícita a tal metodologia, outro postulado: a de possíveis encadeamentos entre diferentes violências e conflitos, de diferentes gradações, o que alerta a uma sensibilidade a situações, relações e comportamentos que podem engendrar violências.

Esse deslocamento de perspectiva é importante do ponto de vista da compreensão da violência na escola, pois, esta vai além dos fatos e episódios que ganham visibilidade na mídia e na sociedade, o que implica na ocultação de outras dimensões e manifestações de violência incorporadas ao cotidiano das relações sociais.

Como afirma Charlot (2002), a violência nas escolas é um fenômeno perpassado por múltiplas fontes de tensão – sociais, institucionais, relacionais e pedagógicas – que hoje agitam os estabelecimentos de ensino e sobre cuja base se produzem incidentes “violentos” no sentido mais estrito do termo. Para o autor, esta é a questão fundamental, pois uma simples faísca (um conflito, às vezes menor) provoca a explosão (o ato violento). Nesse sentido, as incivildades representam uma ameaça para o sistema escolar.

Tal como a violência, a insegurança é construída em práticas cotidianas. Existem atos que podem passar despercebidos, mas que interferem direta ou indiretamente na vida dos indivíduos – tais como diferentes formas de incivildades.

As incivildades não são necessariamente comportamentos ilegais no sentido jurídico. No entanto, elas consistem em infrações à ordem estabelecida que ocorrem na vida cotidiana. Mesmo não sendo aparentemente graves, são atos – como agressões verbais, xingamentos, atos de indisciplina, abuso de poder, etc. –, elas têm um potencial de desorganização da ordem coletiva e das referências de sentido individuais, destruindo laços sociais, fomentando um sentimento de insegurança, fragilizando instituições, afetando a experiência e a confiança no outro.

Nessa linha impera a lei do silêncio¹⁷, a qual consiste em fingir que nada acontece, que não vemos nem sabemos de nada e, por isso, continuamos com um sentimento de medo e insegurança guardados para nós. Temos a sensação de que estamos sozinhos, que sempre precisamos aprender a nos defender. Câmeras, alarmes, carros blindados são exemplos claros da “privatização da proteção”, a qual pode ter como conseqüência o abandono da exigência de uma proteção pública.

O grande perigo nesse movimento é a “atomização” do elo social pelo medo, pelo terror, criando um ambiente em que as soluções e medidas propostas para reduzir a violência e a insegurança são, muitas vezes, de caráter punitivo. Esse processo também dá margem para que os indivíduos comecem a fazer referências não-concretas a problemas da sociedade, os quais têm nome e sobrenome: a exclusão social, a pobreza, o tráfico, a venda de armas,

17. Segundo Maierovitch a lei do silêncio ou omertà é o principal instrumento de proteção das organizações criminosas, de matriz mafiosa, e para dar-lhe validade as associações delinqüenciais difundem, interna ou externamente, o medo. A omertà é definida por Leonardo Sciascia como “solidariedade pelo medo”. MAIEROVITCH, Walter Fanganiello. “Delação Premiada II”. Linha de Frente. Carta Capital. 7 de setembro de 2005, ano XII, nº 358.

as inadequadas estruturas de prevenção para jovens, o sistema carcerário, entre outros, esperando-se por soluções.

Reiterando a importância das pequenas agressões para a compreensão da violência nas escolas, Dupper e Meyer-Adams (2002) afirmam que pesquisas realizadas nas últimas décadas demonstram que a “violência de baixa intensidade” é muito freqüente nas escolas e embora não sejam consideradas tão sérias quando a “violência armada” ou qualquer outro tipo de violência que ponha em risco a integridade física da vítima, ela causa danos profundos à saúde mental dos alunos e ao desempenho escolar.

Abramovay e Rua (2002) chamam a atenção para algo semelhante nas escolas brasileiras: apesar do aumento da visibilidade da “violência dura” nos estabelecimentos de ensino brasileiros, o que mais ocorre não são crimes, mas transgressões, pequenos atos de agressão e de incivilidade. Vale chamar a atenção para a existência de uma diferença fundamental entre crime e violência: violência é o exercício ou ameaça de utilização da força física enquanto crime é um ato que pode ser punido pela lei, é a transgressão de uma proibição legal (Moser & Bronkhorst, 1999).

Considerando o exposto, nesta pesquisa opta-se por abordar a problemática como uma construção social, que se dá em meio a processos e interações entre sujeitos num dado espaço institucional, a saber, a escola. Enfatiza-se portanto a perspectiva da violência como um processo social que compreende tanto ambiências externas como internas, e institucionais, em particular no que tange as relações sociais entre atores diversos.

Também se considera que ainda que todos os atos que desrespeitem a individualidade de outros e a identidade institucional, suas normas possam se configurar como violências, há que cuidar para o bom senso de não classificar todos os tipos de violência como de igual teor, daí a importância do estudo de cada tipo de per se, privilegiando relações e o cotidiano das escolas, cuidando dos tênues limites entre conflitos e violências.

Outra referência subjacente ao estudo se refere à reivindicação da palavra, na “desconstrução” de violências, ganhando força portanto a palavra de atores diversos, como aqueles vitimizados, reconhecendo, entretanto a complexidade de tal visibilização em uma cultura que cultiva a figura de herói e estigmatiza os “perdedores”. Pela crítica à escola melhor se identifica se há influência do tipo de escola na formatação de cotidianos e situações de violências.

A violência se relaciona com a palavra, assim como com o silenciamento, cerceamento da palavra, em planos diversos. A não negociação de conflitos estimula o recurso da não comunicação. Mas a não palavra se configura em violência além do corte da relação dialógica, a recusa à argumentação, a ouvir e compreender o outro, refletindo e transpondo intolerâncias. A palavra remete também ao lugar da educação, da razão, no debate da violência.

Dadoun (1998) reflete sobre os cortes entre o “homo violens” e o “homo sapiens”, defendendo que não se trata de dilemas dicotômicos, como o debate entre educação segundo currículos clássicos, por conteúdos versus educação para cidadania e por temas que apelam para o reconhecimento da diversidade. Haveria que conjugar educação técnica, voltada para competências, com o investimento em uma educação para o exercício da criatividade, com apelo para as artes, o conhecimento estético e ético, em que o apelo à razão sensível ou comprometida com a humanidade contribuiria para uma cultura antídoto da violência. O autor sugere que o recurso da palavra, da ação comunicativa e criativa colabora para questionar não só violências individualizadas, mas as que exercem a instituição escola contra os alunos e professores, pelo corte de suas potencialidades criativas:

A violência do sistema educativo se daria por estar fundada sobre a competição, a seleção, a discriminação, a exclusão – com a violência dramática do fracasso que tendem a conduzir à desvalorização de si. (Dadoun, 1998, p. 99)

A pesquisa decola de tipos de violências e reflete sobre relações, sobre ambiente institucional educacional. Nessa perspectiva, ressaltando a importância de discutir escola como lugar possível por uma razão sensível e criativa, destacando sentidos dessa, resgatando seu compromisso social com os alunos e os professores, por uma sociedade mais justa, pela humanidade, ato dialético entre amor e razão, como reflete Arendt (2001):

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (Arendt 2001, p. 247).

2. RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA: ENCONTROS E DESENCONTROS

Os relacionamentos na escola se constituem em um dos indicadores utilizados para medir e qualificar o clima escolar, o qual pode ser definido como “a qualidade do meio interno de uma organização” (Fontes, s.d, *apud* Abramovay, 2003, p. 324). A qualidade das relações sociais estabelecidas entre alunos, professores, dirigentes escolares e demais funcionários, ao lado da gestão escolar e dos demais fatores que exercem influência sobre o comportamento de toda a comunidade escolar, contribuem para a existência de um melhor ou pior clima escolar.

Ao considerar a escola como um espaço privilegiado de socialização, especialmente por constituir-se em um local de encontro de adolescentes e jovens, faz-se neste capítulo uma caracterização do relacionamento entre os diversos membros da comunidade escolar. Busca-se entender como é o processo de interação entre alunos, assim como entre estes e os adultos da escola, uma vez que, a depender da qualidade destas relações, a convivência será mais amistosa ou mais suscetível à ocorrência de conflitos, e o estabelecimento escolar poderá se apresentar como um local de encontros e amizades ou poderá tornar-se um ambiente permeado por indiferenças, tensões, conflitos e violências.

Primeiramente, aborda-se a relação entre pares – ou seja, entre alunos – buscando verificar os fatores que contribuem para a existência de interações pautadas na amizade, na solidariedade, na união e na tolerância. Discute-se também o relacionamento entre alunos e professores – com ênfase nas experiências em sala de aula – bem como entre os alunos e os demais adultos da escola, com vistas a evidenciar os aspectos que influenciam positiva ou negativamente estas interações, possibilitando identificar padrões diferenciados de interação social dentro da escola.

2.1.RELAÇÕES ENTRE ALUNOS

Para compreender a dinâmica das relações sociais na escola, faz-se necessário observar como os alunos constroem seus vínculos, sejam com seus pares ou com aqueles que representam a instituição escolar.

Destaca-se que a percepção sobre a escola é bastante influenciada pelas relações sociais. Daí a potencialidade de trabalhá-las como antídotos contra as violências.

A escola é um espaço de socialização, como dito anteriormente, o que os alunos confirmam: *eu já perdi até as contas de quantas amigas tenho no colégio*, sendo também um local de encontros, consolidando amizades, onde se constroem relações afetivas.

Entretanto, vale aqui destacar o descrédito dos jovens em relação às autoridades da escola como os diretores e professores. A tabela 2.1 mostra que aproximadamente 11% dos alunos procuram um professor quanto têm um problema na escola e cerca 11% fazem o mesmo com o diretor, mostrando um baixo grau de confiança nas autoridades escolares. Chama a atenção que essas proporções são mais baixas do que a dos alunos que afirmam que não contam para ninguém os problemas que ocorrem na escola (14%).

Em contrapartida, a família surge como a principal referência dos alunos nessas situações: 58% dos alunos contam os problemas da escola para familiares. Outros estudos já enfatizavam a tendência de valorização da família. Abramovay e outros autores (2004, p. 71) já apontavam em um livro sobre as gangues e galeras do Distrito Federal que, para os jovens, a relação com a família tem mais peso do que qualquer outra estabelecida fora do contexto doméstico. Na mesma publicação, se por um lado, a família aparece como um valor fundamental, de outro, ela é criticada e culpabilizada, sendo alvo de intensas acusações dos filhos em relação aos pais.

Tabela 2.1 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo indicação da pessoa para quem conta os problemas da escola – 2003/2004¹

Para quem conta os problemas da escola	%*	N
Seus parentes	57,7	971.819
Um amigo da escola	44,6	751.310
Um amigo fora da escola	27,8	469.248
Ninguém	13,9	234.792
O diretor	10,7	179.547
Um professor	10,6	179.168

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “Quando você tem um problema na escola, você conta para:” As opções de resposta constam na tabela.

* Em função da possibilidade do aluno indicar mais de uma alternativa para esta questão, o somatório das categorias não totaliza 100%.

(1) Dados expandidos.

A confiança na família também é ressaltada pelos alunos em seus depoimentos, os quais consideram que os familiares, são seus verdadeiros amigos, em qualquer circunstância:

Porque eu não considero ninguém aqui meu amigo. Meu amigo é minha irmã, minha mãe, entendeu? Pessoas que eu confio. Então, eu não acho que aqui tenho amigos, tenho colegas, pessoas que eu convivo quando eu estou dentro da escola. Porque, quando eu saio, sou eu sozinha. Não ando com eles. (Entrevista com aluno, Salvador)

No entanto, a tabela 2.1 anteriormente apresentada também mostra que os amigos na escola têm um lugar privilegiado na vida dos jovens. Do total de alunos pesquisados, cerca de 45% deles, quando têm problemas, optam por trocar confidências com um amigo na escola, valendo ainda destacar que quase um terço deles (28%) buscam as amizades consolidadas fora do ambiente escolar.

A associação positiva entre o espaço escolar e o estabelecimento de amizades é mais qualificada quando na pesquisa compreensiva se apreendem discursos sobre como se constroem as relações e os porquês da importância das amizades constituídas no ambiente escolar. A confiança aparece como um construto do relacionamento entre os alunos. Os amigos, muitas vezes, são os confidentes, aqueles que ajudam a resolver problemas, mostram preocupação com o outro:

Tenho uns colegas bacanas, que chegam, conversam. Quando eu estou mal, perguntam o que é que eu tenho. Aí, eu converso com eles. Há um amigo que chega perguntando: “Você tem algum problema? Quer falar comigo?”. São meus amigos porque sempre posso contar com eles e sempre posso ajudar. (Entrevista com aluno, Salvador)

Verifica-se, ainda, que algumas amizades firmadas dentro da escola ultrapassam os muros escolares e, no final de semana, os alunos se divertem juntos: *Brincamos, jogamos bola. Se encontro na rua, chamo para dar uma volta, ir em algum lugar. É com ela [a amiga] que eu vou para a praça.*

Mas é preciso refletir sobre a significativa proporção de alunos que indicam que não conversam com ninguém – cerca de 14% deles, o equivalente a 234.792 estudantes – sugerindo que muitos não se sentem bem em dividir os problemas escolares com outros, arcando com a dor e outros sentidos que situações desagradáveis na escola podem infligir.

O encontro convive com o desencontro. Como se percebe ao analisar a tabela 2.2 que segue, aproximadamente 49% dos alunos afirmam ter boa ou ótima relação com seus colegas, mas é muito alta a proporção dos que fazem alguma restrição – 40% dos estudantes ponderam que essa relação é mais ou menos, o que representa 671.089 alunos, o que se confirma na pesquisa qualitativa: *Tem gente aqui, não que eu não goste, mas com quem eu não falo. Conflitos pessoais... Eu evito falar. Desentendimento. Aconteceram bobagens, de querer humilhar os outros na frente dos amigos.* Além disso, não é desprezível o percentual de alunos que, categoricamente, consideram as relações com os pares como péssima ou ruim (11%, ou seja, 178.814 estudantes), o que pode potencializar hostilidades explícitas, agressões e violências.

Tabela 2.2 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo opinião sobre a relação entre eles – 2003/2004¹

Opinião sobre a relação entre os alunos	%	N
Péssima ou Ruim	10,8	178.814
Mais ou menos	40,4	671.089
Boa ou Ótima	48,8	810.670
Total	100,0	1.660.573

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “Qual a sua opinião sobre a relação entre os alunos?”

(1) Dados expandidos.

Quando se analisa a relação entre os alunos por capital, nota-se que os estudantes que a avaliam como boa-ótima estão menos representados em Salvador (43%) e em São Paulo (47%), sendo que na capital paulista o nível de depreciação das relações é mais visível: 12% dos alunos, o equivalente a 114.906 estudantes, as consideram péssimas ou ruins. Em contraposição, em Porto Alegre, 58% ou 35.316 alunos as caracterizam como boas ou ótimas, o que pode ser verificado na tabela 2.3 que segue.

Tabela 2.3 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por opinião sobre a relação entre eles, segundo capitais das Unidades da Federação – 2003/2004¹

Capital	Opinião sobre a relação entre os alunos	%	N
Salvador	Péssima ou Ruim	9,4	28.836
	Mais ou menos	47,3	145.175
	Boa ou Ótima	43,3	132.990
	Total	100,0	307.001
Distrito Federal	Péssima ou Ruim	9,7	21.073
	Mais ou menos	32,5	70.852
	Boa ou Ótima	57,8	125.961
	Total	100,0	217.886
Belém	Péssima ou Ruim	8,4	11.193
	Mais ou menos	36,7	48.671
	Boa ou Ótima	54,9	72.756
	Total	100,0	132.621
Porto Alegre	Péssima ou Ruim	4,6	2.805
	Mais ou menos	37,5	22.895
	Boa ou Ótima	57,9	35.316
	Total	100,0	61.017
São Paulo	Péssima ou Ruim	12,2	114.906
	Mais ou menos	40,7	383.495
	Boa ou Ótima	47,1	443.647
	Total	100,0	942.048

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “Qual a sua opinião sobre a relação entre os alunos?”

(1) Dados expandidos.

A sala de aula é um dos lugares onde por excelência são feitas amizades e também onde se desenvolvem hostilidades e conflitos: *muito legal* [o relacionamento dos alunos da turma], *mas tem gente lá que eu não falo. Eu falo mais com o pessoal que fica do meu lado.*

Outro fator de aproximação são as afinidades, que colaboram para a criação de grupos, destacando-se o gosto por música: Tem aquela galerinha pagodeira, aquela que gosta de hip hop... Mas todo mundo se dá com todo mundo. Não existe aquela rivalidade um com o outro não.

Os grupos são formas de agregação de jovens dentro e fora da escola, os integrantes se identificam e se unem em torno de interesses comuns. Em seus relatos, alguns professores enfatizam a formação de grupos, mas também mostram que tal sentido de pertencimento pode derivar em rivalidades em relação a outras coletividades e pessoas, sendo ponto de discórdia comum entre alunos: *Eles formam grupinhos dependendo do momento. Acho que as turmas se interagem bem umas com as outras. Tem umas briguinhas de grupinho, mas eles se conhecem bastante e se relacionam bem.*

A amizade é um processo que se nutre da intensidade das interações no tempo e no espaço – *se dar bem é que tu já conhece ele faz um tempinho, já conviveu com ele, sabe como que a pessoa é. Agora, o aluno que chega assim e tu nunca falou com ele, não tem como tu dar confiança* – sendo comum que grupos de alunos mais antigos ou mais velhos hostilizem os recém-chegados, os mais novos:

Se eu estudo com você desde o jardim, então já vai constituindo uma amizade forte. Esse fato faz eles formarem um grupo daquele monte de pessoas que eles já conhecem, e ficam contra os novatos que acabaram de entrar e que eles não conhecem. Normalmente, são os mais antigos, que se conhecem, contra os mais novos. (Entrevista com aluno, Rio de Janeiro)

O lugar de residência, o bairro, é outro fator que tanto pode impulsionar amizades como contribuir para hostilidades mútuas, o que é ressaltado por adultos da escola: *A gente percebe uma relação muito grande, inclusive em turnos diferentes. Entre eles existe essa relação. Primeiro, porque a maioria mora aqui em torno da escola. Praticamente quase todos se conhecem. Então, essa relação entre eles é muito boa.*

Alguns docentes observam que, às vezes, morar no mesmo bairro reflete negativamente no relacionamento dos alunos na escola: *Às vezes, há disputa*

entre eles. Até rixa. Porque, como eles moram no próprio bairro, têm desavenças entre eles, que começam fora e vem terminar aqui dentro da escola. (...) De fato, o depoimento abaixo reforça que conflitos adentram a escola e têm origem no lugar de residência:

Às vezes, coincide deles serem conhecidos, de morarem muito próximos. É o que gera esse tipo de violência, essa difamação de um para o outro. Às vezes, o que acontece lá fora, muitas vezes, o menino traz para resolver aqui dentro. Se coincide deles serem de mesma turma então... No ano passado, eu tive essa situação com três alunas. A gente tentou tirar de sala, tiramos, separamos. Uma delas teve que sair da escola e a mãe de uma outra vinha até a escola ameaçar, forçava constantemente que a filha dela estava sendo discriminada. A outra mãe vinha, rebatia, falava que a outra era alcoólatra. Isso foi o mais recente. Porque eles são da mesma comunidade, são vizinhos, não se dão bem. E aqui dentro as meninas continuavam com a mesma intriga. (Grupo focal com professores, Distrito Federal)

Quando há intervenção do crime organizado, a influência do lugar de residência tende a consolidar mais agrupamentos e conflitos entre alunos na escola, estimulando outras violências:

Com o nosso público aqui, eles são de várias facções. Por exemplo, de bairros. Aqui, especificamente, nós estamos no (...). Por exemplo, eles não têm entrosamento com o pessoal do (...). Não têm entrosamento assim... Porque existem facções aqui que são, principalmente, dessas pessoas aí, enviadas pelo juiz e tal, que tiveram algum problema com esse pessoal de outros bairros. (Entrevista com policial, Distrito Federal)

Os alunos são mais veementes nas referências a conflitos, inimizades e intolerâncias, sugerindo um implícito desconforto com tais situações. São muitos os alunos que não gostam dos colegas: *Bom, eu tenho muitas pessoas que não gostam de mim. Dizem que só porque eu dou aula de massagem e jiu-jitsu ficam achando que eu não tenho capacidade, isso e aquilo, por eu ser um aluno. Então, eu tenho muitos inimigos aqui.*

Segundo Abramovay e Rua (2002, p.158), quando os alunos afirmam não gostar dos seus pares eles “estão estabelecendo clivagens e linhas demarcatórias que os separam dos seus equivalentes”. As formas de demonstrar desafeto pelo outro são as mais variadas. Através de gestos, de olhares e principalmente da expressão oral:

Tem a aluna (...) Ela é da mesma sala que eu, de um outro grupo. Ela me trata com olhar torto. Sei lá, fala coisas querendo ser melhor que todos e isso me causa essa chamada antipatia. Mas eu converso com ela, entre aspas. Se tiver trabalho em grupo, que ela sempre gosta de ser a cabeça do grupo, ela sempre gosta de mandar, e como eu estou ali, às vezes, eu posso até me dirigir, falar alguma coisa que não deve e tudo. (Entrevista com aluno, Salvador)

Os porquês para racionalizar antipatias são diversos, mas muitos destacam o desrespeito: *os meninos são mal-educados e não respeitam ninguém.*

Assim como os alunos, alguns professores enfatizam que a falta de respeito é um dos problemas nas relações, mas atribuem esse tipo de comportamento a uma prática que teria origem no grupo familiar e, assim, indiretamente eximem a escola da responsabilidade na reprodução desse tipo de interação: *entre aluno e aluno, a relação poderia ser bem melhor se houvesse o princípio básico do respeito. Mas respeito é uma palavra meio fora de moda. Já vem de casa.*

Uma das características do desrespeito, na visão dos adultos, é a invasão do espaço do outro, do direito que o outro tem de se expressar, de ouvir e de circular pela escola: *elas não se respeitam muito. Eles falam alto, eles não se preocupam se o que eles estão fazendo está prejudicando o outro.*

As desigualdades socioeconômicas, os padrões de consumo e a ostentação de alguns colegas influenciam também a convivência, como ressalta uma aluna: *São três [pessoas de quem não gosta]. Eu não gosto delas, eu não gosto, não bate. Elas se acham melhores e, às vezes, elas nem têm condições de tirar onda, mas elas têm carro, só têm roupa de marca. Eu não gosto muito, mas nem procuro briga com elas. Eu deixo elas lá.*

O incômodo de não poder ter o mesmo padrão de consumo afasta os jovens e, muitas vezes, ocasiona conflitos que se pautam em preconceitos e estereótipos:

Sei lá, ninguém aqui da escola fala comigo porque eu sou metida. Ficam chamando a gente de “Patrícia”, que a gente não fala com ninguém. A gente fica mais sarada, a gente vem muito bem arrumada para escola, a gente fica lendo livros, fica jogando vídeo game na escola e as meninas se sentem incomodadas com isso. (Entrevista com aluna, São Paulo).

Os professores consideram que as amizades são importantes para os jovens, na escola: *Eles dão muita importância nessa parte afetiva, tocar, conversar, desabafar, pedir conselho, namorar... namorar também, bastante, eles gostam*

muito. Mas, para muitos, a orientação gregária dos jovens é criticada, considerando que os alunos não vão à escola para estudar, mas sim para estar com os amigos, especialmente quando algumas das suas necessidades não são contempladas pelo âmbito familiar:

Antigamente a escola era o quê? Era onde você aprendia a ler e escrever, e outras coisas direcionadas para a cultura, para o pensar. Hoje em dia, não há escola porque o perfil dela é social. Eu vejo que eles vêm aqui para o quê? Para eles se conhecerem. (Grupo focal com professores, São Paulo)

Eu acho que eles mantêm uma boa relação, sabe porquê? Porque eu percebo que um dos grandes motivos deles virem à escola é exatamente essa razão: é para se relacionar. Acho que é a questão de se encontrar com o grupo, de conviver. Acho que até, às vezes, não tem em casa alguma coisa e eles vêm encontrar aqui na escola. (...). (Grupo focal com professores, Porto Alegre)

A mesma orientação anteriormente observada entre os alunos quanto à apreciação das relações é encontrada entre os professores: aproximadamente 70% consideram a relação entre os alunos como boa ou muito boa, como demonstra a tabela 2.4.

Tabela 2.4 – Proporção e número de membros do corpo técnico-pedagógico de escolas do ensino fundamental e médio, segundo opinião sobre a relação entre os alunos – 2003/2004

Opinião sobre a relação entre os alunos	%	N
Péssima	2,3	40
Não muito boa	27,4	477
Boa	32,7	570
Muito boa	37,6	654
Total	100,0	1.741

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos membros do corpo técnico pedagógico: “Qual a sua opinião sobre a relação entre os alunos?”

Quando questionados sobre o relacionamento entre os alunos, alguns adultos fazem referência à influência do pertencimento a um mesmo estrato social: *A maioria eu acho que se dá bem. Até são alunos de mesmo nível, socioeconômico também. Nós não temos alunos ricos.*

Observam também que prevalecem as relações de poder, a lei do mais forte, em que o aluno que demonstra ter mais força, ser o mais popular, intimida aqueles considerados mais fracos:

(...) Agora, entre os alunos é mais complicado um pouco, às vezes prevalece quem é mais forte, quem tem uma liderança maior na sala, você vê que o ambiente da sala é tranqüilo, as relações são saudáveis, tem sala que quem é menos forte ou quem é menos poderoso, fica um pouco constrangido de estar na sala, fica meio que intimidado, então é um relacionamento assim, eu acho. (Entrevista com professor, Distrito Federal)

Outros enfatizam que apesar dos conflitos, há cumplicidade, solidariedade e proteção mútua entre os alunos, em particular quando se trata de enfrentar as práticas da escola, o que não significa uma relação pautada pela afetividade:

Eles têm pouca demonstração de afetividade entre eles. Eles têm uma cumplicidade muito grande pela coisa errada. Daquilo que eles têm o conceito de errado. Talvez para eles não seja errado, não sei. (Entrevista com diretora/professora, Rio de Janeiro)

Os alunos se agriem, mas eles têm um companheirismo muito bom. Eles se agriem, eles se batem, mas eles se protegem também. Se protegem nos grupos, se protegem em pequenos grupos. É quase uma reprodução do que você é, é reprodução do que você vê nas comunidades, que eles são muito solidários. Os nossos alunos, eles trazem um retrato perfeito, eu estou falando da grande porcentagem. (Entrevista com professora, Rio de Janeiro)

Ao longo do texto, é possível identificar elementos que mostram as singularidades e as particularidades de cada uma das relações estabelecidas no ambiente escolar. No que se refere aos alunos, a questão da sociabilidade é essencial, assim como a percepção de que a escola é um espaço de socialização. O relacionamento entre eles é marcado pela necessidade de confiar no outro, de encontrar no outro, interesses semelhantes aos seus de forma que o colega possa vir a se tornar, de fato, um amigo, contribuindo para que a escola seja percebida como um espaço prazeroso.

Entretanto, ressalta-se que há uma outra escola onde os alunos demonstram não gostarem dos colegas, seja porque têm preferências divergentes ou porque não gozam do mesmo padrão de consumo, da mesma condição socioeconômica. Nestes casos, as desigualdades sociais representam mais um fator de tensão no ambiente escolar, distanciando os jovens. Outras questões, como o desrespeito e a existência de uma relação de poder embasada pela lei do mais forte também contribuem para este distanciamento.

2.2. RELAÇÕES ALUNOS E PROFESSORES

Nesta seção, discute-se a relação entre alunos e professores, mostrando como ambos avaliam tal relacionamento. De acordo com os dados apresentados na tabela 2.5 que segue, cerca de 45% dos alunos afirmam que a relação entre eles e os professores varia entre boa/ótima, nível que se aproxima do encontrado quando se analisam as relações entre os alunos. Entretanto, há que se destacar que um número considerável de alunos, o equivalente a mais de 196 mil estudantes (12%) afirmam que o relacionamento com os professores é péssimo ou ruim.

Tabela 2.5 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo opinião sobre a sua relação com os professores – 2003/2004¹

Opinião sobre a relação entre alunos e professores	%	N
Péssima ou Ruim	11,8	196.818
Mais ou menos	43,7	729.764
Boa ou Ótima	44,5	743.451
Total	100,0	1.670.032

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “Como é a relação entre alunos e professores?”

(1) Dados expandidos.

Quando se analisam os dados por capital, tem-se que São Paulo é a capital com o maior percentual de alunos (15% deles, o que equivale a 137.446 jovens) que considera a relação entre alunos e professores péssima ou ruim, contra 38% que a avaliam como boa / ótima. Nas demais capitais, os casos de alunos que se pronunciam de forma negativa sobre as relações com os docentes se situam abaixo dos 10%. Por outro lado, mais de 48% dos estudantes nas demais capitais vêem estas relações como positivas. (tabela 2.6).

O quadro se complica quando se focaliza os alunos que opinam que as relações com os professores são relativamente negativas, qualificando-as como mais ou menos, já que esses tendem a estar no nível de 33% a 44% dos discentes (71.991 e 135.087, respectivamente) no Distrito Federal e em Salvador, como se verifica na tabela 2.6.

Tabela 2.6 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por opinião sobre a sua relação com os professores, segundo capitais das Unidades da Federação – 2003/2004¹

Capital	Opinião sobre a relação entre os alunos	%	N
Salvador	Péssima ou Ruim	7,9	24.213
	Mais ou menos	43,9	135.087
	Boa ou Ótima	48,2	148.185
	Total	100,0	307.484
Distrito Federal	Péssima ou Ruim	9,8	21.520
	Mais ou menos	32,9	71.991
	Boa ou Ótima	57,3	125.487
	Total	100,0	218.998
Belém	Péssima ou Ruim	6,8	8.995
	Mais ou menos	32,6	43.318
	Boa ou Ótima	60,7	80.731
	Total	100,0	133.044
Porto Alegre	Péssima ou Ruim	7,5	4.645
	Mais ou menos	39,7	24.547
	Boa ou Ótima	52,8	32.627
	Total	100,0	61.818
São Paulo	Péssima ou Ruim	14,5	137.446
	Mais ou menos	47,9	454.820
	Boa ou Ótima	37,6	356.421
	Total	100,0	94.8687

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “Como é a relação dos alunos com os professores?”

(1) Dados expandidos

Alguns fatores contribuem para a qualidade das relações sociais entre alunos e professores. Nos relatos dos alunos, e também dos demais membros da comunidade escolar, encontram-se algumas evidências sobre as práticas que possibilitam a interação amistosa ou violenta entre estudantes e docentes.

O desempenho pedagógico dos docentes influencia a avaliação feita pelos alunos sobre a relação com o professor. Dayrell (2002) observa que professores e alunos têm expectativas diferenciadas sobre as relações e os conteúdos transmitidos, destacando que os alunos são mais explícitos e mais críticos

quando questionados sobre esses. Segundo Abramovay e Castro (2003), em pesquisa sobre o Ensino Médio, os alunos afirmam que alguns dos principais atributos de um ‘bom professor’ é expressar-se com clareza, ter interesse em ensinar e saber ensinar.

Observa-se, na fala dos alunos, que há uma melhor integração com aqueles professores que demonstram um desempenho profissional que reflete na expectativa do aluno: *os professores são bons, eles explicam bem direito.*

A comparação entre o professor que explica bem a matéria e aquele que não consegue destacar-se pedagogicamente é recorrente entre os alunos. Na escola, existem os dois tipos de docentes e há uma preferência por aqueles que se esforçam para dar uma boa aula: *a maioria é boa, legal, ensina bem, não grita com a gente, fala com educação. Mas tem professor que não explica matéria direito e grita com os alunos.*

Os professores que trabalham com temas atuais e pertinentes à realidade dos alunos que *explicam bem, tiram dúvidas, buscam enriquecer a aula*, geram admiração podendo contribuir para o estreitamento de laços de afetividade entre eles:

Não vamos dizer todos, mas a maioria dos professores é ótima. Trata os alunos bem, ensina bem, dão visões do que é lá fora. Porque a gente acaba estudando para a realidade, para saber o que acontece lá fora. Os professores ensinam a prática, não ensinam só a teoria. (Entrevista com aluno, Salvador)

Os jovens ressaltam que um outro fator relacionado à prática escolar que os leva a admirar um professor é a orientação deste por temas que fazem parte de sua cotidianidade, ou seja, assuntos da atualidade, relacionados à cidadania, formas de ser e de estar na vida:

A professora que eu mais gosto é de Filosofia. Na aula dela, ela conversa sobre as drogas que não pode usar, sobre a morte. Quando tem uma reportagem do jornal dessas crianças da rua ela traz para nós. Conversa com a gente e ajuda também. Quando o meu colega tava no conselho tutelar, ela foi junto com ele, com a família dele lá, ajudou ele e tudo. (Entrevista com aluno, Porto Alegre)

A manifestação da cultura juvenil no espaço escolar é um ponto de tensão na relação entre alunos e docentes. Muitos adultos ainda vêem os jovens como atores sociais sem identidade própria, não consideram a sua diversidade e pensam a juventude por um dualismo ‘adulocrata’ e maniqueísta. (Abramovay

e Castro, 2002). A cultura escolar não tem demonstrado receptividade à linguagem e às várias formas de expressão juvenil.

Nesse sentido, alguns alunos afirmam que a relação com o professor é boa porque têm com eles uma proximidade pela forma de ser do professor, por ele mostrar-se compreensivo: *tem uns alunos que, sei lá. Tem uns professores que têm boa relação, que brincam, que tem uma amizade legal e têm outros que não.* (Entrevista com aluno, Salvador). Entender o aluno é uma característica que pode facilitar a aproximação com o professor:

Eu gosto da professora de filosofia porque ela entende a gente, sabe falar sobre adolescência. Ela é a professora mais legal. Aí tem o professor de geografia que eu não gosto dele porque ele só mente. (Entrevista com aluno, Porto Alegre)

De fato, alguns professores tentam compreender como os jovens se relacionam entre si, fazendo referência a uma cultura caracterizada por um linguajar e outros tipos de comportamentos que lhes são peculiares: *Eu aprendi que, muitas vezes, eu tenho que utilizar inclusive o linguajar deles para que eu possa ficar mais próxima. E, agindo dessa forma, eu sinto que o respeito também vem como se fosse um somatório.*

Buscar compreender o aluno, as suas singularidades, é uma forma de se aproximar da cultura juvenil e trazê-la para dentro da escola, mesmo que contrariando alguns professores:

Olha, os professores com muita paciência, muita paciência, muita boa vontade, sempre tentando invadir o mundo deles, que é o pino que eles têm que usar mesmo. Que a gente tem que invadir, literalmente, o mundo deles, não diminuindo a nossa capacidade, não fazendo que o nosso diálogo desça até o nível deles, mas tentando de uma maneira bem capciosa, bem de boa vontade mesmo, invadir esse mundo deles e tentar compreender como... (...). (Entrevista com professor, Rio de Janeiro)

Se alguns professores são elogiados porque explicam bem a matéria e se preocupam com o aprendizado do aluno, bem como ele se sente no mundo, outros são criticados por não tirarem as dúvidas, por não ministrarem a aula como o esperado e por serem intolerantes: *ele escreve bem rapidinho e deixa dois minutos no quadro e aí a gente não consegue copiar. A gente reclama para ele e ele quer tirar a gente da sala.*

Segundo os alunos, como bem já haviam destacado Abramovay e Castro (2003), o principal defeito de um professor é *não saber ensinar*. Nesta pesquisa

também é possível verificar, a partir dos relatos de alunos, a insatisfação com determinados professores:

(...) eles são muito chatos. A professora de artes não agüenta explicar para a gente. Ela explica e se sente incomodada. Tipo assim, hoje eu fui perguntar para ela sobre o trabalho e ela: “Ah! Faz você”. Ela manda a gente fazer e não quer explicar. O professor de matemática manda a gente fazer uma conta e ele não passa a conta para a gente fazer. A gente tem que adivinhar que conta que é? (Entrevista com aluno, São Paulo).

Uma das reclamações recorrentes dos alunos é quanto à impaciência dos professores para explicar a matéria. Porém, nos seus relatos, há aqueles que reconhecem que, no horário de aula, há conversas paralelas e *bagunça*, dificultando o trabalho do professor. Diante de tal situação, alguns docentes agem de forma agressiva com os alunos: *O professor de física passa assunto. Se você entendeu, pronto. Fique pra você fazer sua prova. Se você não entendeu, ele não explica de novo. Se você perguntar, ele não explica. Trata a gente mal, chama de cavalo, chama de primitivo. E não é esse o tratamento correto.*

Outro fator que, no vocabulário dos alunos, se destaca quando eles comentam as relações com os professores é o respeito: *são legais, eles respeitam a gente e a gente os respeita. Aí é tudo bom.* Observa-se que para os atores escolares o respeito equivale a atitudes como saber ouvir o outro e não xingar o colega ou o professor. Vale mencionar que os alunos costumam se referir à reciprocidade que um tipo de tratamento pode provocar:

Um respeita o outro. Quando o professor está falando, ninguém fala. Todo mundo respeita o professor falando. Quando ele está explicando a lição, ele fala para a gente perguntar e aí todo mundo pergunta. Eu e meus colegas, nós perguntamos e respeitamos. Ninguém xinga o professor e ele respeita a gente. E nós respeitamos ele. (Entrevista com aluna, São Paulo)

Alguns professores reconhecem a importância do respeito, da valorização dos estudantes, e se orientam por ressaltar o que há de melhor nos alunos, dialogando, elogiando e buscando enfatizar suas qualidades:

Ontem, eu chamei um aluno pra conversar. Ele me atrapalhou muito em sala de aula. Entreguei carteirinha para todo mundo e deixei ele por último. Sentei com ele e perguntei: “Porque você está assim?”. Ele disse que ia tentar melhorar. Então, vê que a conversa é a melhor arma, pelo menos no meu ponto de vista. A conversa, o diálogo individual com o aluno. Dá para ele uma carga de crédito o fato de elogiar, dar fatores positivos para ele. É um

estímulo que funciona. E tem funcionado com muitos alunos aqui. (Grupo focal com professores, Distrito Federal).

A valorização e o incentivo para que os alunos insistam em continuar estudando, ter algum projeto de mobilidade, contribuem para elevar a auto-estima do indivíduo, favorecendo assim a melhoria das relações sociais na escola. As expectativas positivas sobre os alunos podem colaborar para a mudança das relações, tornando-as mais amistosas e tendo impactos significativos no processo de ensino-aprendizagem:

Olha, eu percebo que os outros professores trabalham mais ou menos dessa forma. Mas a minha atitude é mais pessoal porque, como cresci aqui dentro e eu também fui uma moradora de favela, eu sei exatamente como é a realidade deles. Eu sei a expectativa, eu sei que a auto-estima deles não é auto-estima, é baixa estima. E já entram dizendo “Ah, eu não vou chegar a lugar nenhum, eu não vou ser nada, eu vou ser lavadeira, vou ser porteiro, vou ser não sei o quê...”. Então, eu já sei o foco dessa agressividade toda. É até um desestímulo com a vida. Então, eu já trabalho em cima disso, de valorizar mesmo, de falar “Ó, você pára de ficar na porta senão você não vai ser porteiro, vai ser advogado, dentista, bla bla bla... Eu quero passar mal na rua, abrir o olho e ver um médico conhecido”. Aí, eles começam a rir. “Aí, eu sempre quis ser médico”. E eu: “E por que não? A faculdade é pública, é aberta pra todo mundo”. E eles vêem: “É mesmo. Eu vou estudar mais, vou me aplicar mais”. (Entrevista com professor, Rio de Janeiro)

Em outro extremo, encontram-se os professores que manifestam expectativas negativas sobre seus alunos, o que pode levar a desistência de projetos:

Eu estava até falando para minha colega, quando eu terminar o segundo grau eu queria fazer uma prova para UFRJ para tentar passar. Aí, a professora chegou e falou que eu não tinha capacidade. Eu não sei por que ela falou isso. Ela falou que eu não tinha capacidade, que só entra lá filhinho de papai e mamãe, porque se não verem ninguém com ‘laptop’ na mão é porque é de bairro pobre, que quem entra lá é só gente com dinheiro. Aí, eu fiquei triste. Até desanimei. Só que depois eu fiquei conversando com minha vizinha e com outra professora e elas me animaram. “Pô! Uma professora falando isso?”. Se ela está falando isso é porque ele sabe, ela conhece como é... (Entrevista com aluno, Rio de Janeiro)

Muitos jovens são alvos dos preconceitos e das palavras de desestímulo ditas pelos professores: *a professora tem mania de dizer que vai ver o nome do aluno na página policial.*

Vários reclamam da falta de compromisso em relação à sua identidade e aos seus sentimentos, por parte de alguns professores: *os professores são muito fechados. Só passam o dever. Alguns são mais legais, eles brincam. Mas o professor (...) só passa a matéria, não tem amizade, é só escolar mesmo.*

O não envolvimento e a falta de preocupação de professores com os alunos também estão presentes no depoimento abaixo:

A gente tem conflitos desse tipo aí com professores, às vezes, ‘profissionalistas’, que entendem a relação professor-aluno como algo distante, que não interagem também com o aluno. Mas hoje está sendo exceção aqui no colégio. A maioria já absorveu a idéia de que a aprendizagem acontece na interação de um com outro. (Entrevista com diretor, Distrito Federal)

Há alunos que enfatizam que o relacionamento com o professor está restrito ao contato profissional, faltando uma aproximação entre eles: Você chega, pergunta: “Oi, bom dia”. Tem dúvida, chega lá: “Vamos tirar a sua dúvida, vamos trabalhar”. Só isso, não tem nada assim.

Uma reclamação recorrente entre os alunos são as faltas freqüentes de professores, comportamento que mina o respeito e a relação professor-aluno: *Os professores faltam. Quase todos os dias, às vezes, na última aula, a gente só tem uma aula, duas. Tem dias que tem só três. Aí, a gente vai embora.*

Segundo Abramovay e Castro (2003), o absenteísmo dos docentes foi apontado por alunos do ensino médio, e principalmente por alunos de escolas públicas, como um dos principais problemas da escola. Nesta pesquisa, também são muitos os depoimentos críticos por parte dos alunos sobre tal fato: *Faltam muito, muito, muito mesmo. Principalmente a professora de física. Desde as férias que ela não está vindo para escola e a gente está sem fazer aula.*

Embora seja amplo o quadro de críticas das relações entre professores e alunos, tanto por esses quanto por aqueles, os professores tendem a concordar com os alunos em uma avaliação positiva sobre o nível dessas relações. Tem-se na tabela 2.7 que a relação entre eles é percebida como boa ou ótima por 3/5 dos adultos da escola. Entretanto, chama atenção a alta proporção dos que relativizam a positividade dessa relação: cerca de 37% dos adultos consideram que é mais ou menos e outros 4% são mais pessimistas, indicando que elas variam dentro da escala péssimas/ruins.

Tabela 2.7 – Proporção e número de membros do corpo técnico-pedagógico de escolas do ensino fundamental e médio, segundo opinião sobre a relação com os alunos – 2003/2004

Opinião sobre a relação entre alunos e professores	%	N
Péssima ou Ruim	4,3	75
Mais ou menos	36,5	634
Boa ou Ótima	59,2	1.027
Total	100,0	1.736

Fonte: UNESCO, Pesquisa “ Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos membros do corpo técnico-pedagógico: “Como é a relação entre alunos e professores?”

Em muitos casos, os alunos enfatizam a falta de cooperação, inclusive em atividades pedagógicas: *Tem algumas escolas em que os professores ainda tentam ajudar, falam para os alunos estudarem. E têm outros que não estão nem aí com o que vai acontecer. Não é com elas... Elas já estão formadas, mas quem depende somos nós. Este argumento é compartilhado também por funcionários que criticam os professores que estão escolhendo a carreira porque o mercado lá fora está difícil e hoje a única carreira que ainda te dá campo de atuação é o magistério.*

Enquanto alguns professores mostram um envolvimento com a profissão de educador, há colegas que não se orientam por tal perspectiva: *você vê uma turminha com a cabeça boa que é aquele que ama a profissão, que tem um jogo legal entre os alunos. E tem aquele grupo mais radical, mais antiquado.* Estabelecer com o aluno uma relação de troca de conhecimento e de afetividade é descobrir um novo significado para a instituição escolar na vida de muitos professores:

Olha, eu me considero um aprendiz. Eu sempre acho que tenho muito que aprender com os alunos. E os meus alunos me ensinam todo dia alguma coisa. A primeira lição é de que a escola representa, pra mim, não só o meu ganha pão, mas a escola representa pra mim a minha vida. Não posso esperar do meu aluno aquilo que não dou, aquilo que eu não faço por onde. Então, a minha relação com meu aluno é uma relação tranqüila. (Entrevista com professor, Belém)

Um outro artifício facilitador das relações sociais no ambiente escolar é o diálogo. Conhecer o outro requer o uso da palavra, da conversa, o que proporciona o estabelecimento de vínculos entre esses atores escolares. No caso de alunos e professores, muitas vezes, os docentes são as únicas pessoas com quem os alunos se sentem à vontade para conversar, tirar dúvidas e buscar apoio para a resolução de problemas cotidianos.

De acordo com Abramovay e Castro (2003), a interação entre alunos e professores é capaz de fortalecer essa relação e tem um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem. A afetividade entre eles é fundamental para que os alunos consigam obter um melhor desempenho escolar, bem como para que os docentes tenham um estímulo a mais para estarem em sala de aula. Tentar ouvir e compreender as singularidades que fazem parte do mundo juvenil, seus desejos, incertezas e descobertas é a forma que alguns professores encontram para estabelecer uma relação de proximidade com os estudantes:

A minha relação com eles é mais uma relação de amizade do que de professor e aluno. Quando eu tenho que dizer as coisas pra eles, eu sou bastante incisiva. Mas é necessário que seja dessa forma. Eu tive dois casos de gravidez de meninas dentro do grupo. “Poxa, pelo amor de Deus, eu já conversei tanto com vocês. Ser ingênua é uma coisa, agora que vocês sejam burras é outra. E vocês sabem que anticoncepcional vocês pegam no posto de saúde. É de graça”. Elas me ouvem e me respeitam. Eles só abrem espaço pra gente se nós dermos espaço pra eles. Pode ter certeza. (Grupo focal com professores, Belém)

Uma coisa com a qual eu sinto o maior prazer é o carinho que a gente recebe dos alunos. Eu tenho alunos do ano passado, do ano retrasado, que me vêm, me dão um abraço, dá um beijo e conta caso, conta o que está acontecendo. Isso é muito gratificante. É o combustível que falta, que faz a gente passar por cima de todas as pedras e seguir o nosso caminho. (Grupo focal com professores, Distrito Federal)

Os próprios professores alertam para a necessidade de se promover nas escolas momentos de interação com os alunos, de modo que eles possam passar a falar e a serem ouvidos sobre questões de seu interesse:

Ter momentos onde os alunos pudessem entre eles mesmos estar trabalhando questões, discutindo assuntos de interesse deles. Dar mais liberdade para isso e não ficar tão preso aos conteúdos já pré-estabelecidos, para a gente ministrar para os alunos. Abrir mais o leque de opções, de diálogos, de conversas desses alunos. (Entrevista com professor, Distrito Federal)

Como os encontros, os desencontros também são comuns nas relações professores e alunos, o que é ressaltado também por esses. Alguns professores destacam que os conflitos podem configurar situações extremas e que há alunos que consideram os professores como os inimigos – *o aluno somente vê o professor como um inimigo* – e outros, como “bandidos”:

Na realidade, eu acho que o aluno elegeu o professor como bandido. Muitos deles vêem o professor como bandido, que está ali pra encher o saco deles, para transgredir as leis dele porque o professor diz uma coisa e eles dizem outra. Então, a lei do professor pra eles é uma coisa que é a lei do bandido. Eles é que estão certos. Nós é que somos os mafiosos. E a relação é dessa forma: a xingaria, os palavrões. Existem exceções, mas essas exceções a gente vê que são alunos de uma família mais estruturada. (Grupo focal com professores, Salvador)

São diversos os fatores que influenciam negativamente o relacionamento entre alunos e professores. Alguns são da ordem das interações sociais, outros são estimulados pela organização da escola e um terceiro elenco pela própria estrutura da sociedade.

O desempenho pedagógico do professor já foi enfatizado como fator que influencia as relações entre atores escolares, em particular quando se focalizou a fala dos alunos. Mas há que acrescentar que a postura do aluno em sala de aula também tem grandes implicações na forma como o docente e os colegas o vêem e se relacionam com ele. Em muitos dos relatos, os alunos culpabilizam os próprios colegas pelas dificuldades de relacionamento com os professores.

Os alunos indisciplinados são caracterizados como aqueles que atrapalham o andamento das aulas e deixam os professores nervosos e irritados, provocando situações conflituosas: *Outro dia, teve uma professora chorando porque os alunos são muito bagunceiros. A professora tenta dar aula, não consegue e começa a chorar.*

Alguns adultos afirmam que o motivo da dificuldade de relacionamento entre alunos e professores: *é indisciplinada, é falta de atenção, é aquela questão do aluno não querer estudar mesmo, de estar com aquela preguiça de estudar.* Neste contexto, há professores que se alteram e ficam nervosos: *eu fico um pouco ríspido com o aluno. Quando? Quando ele não quer participar, ele fica preguiçoso, aí deixa a gente um pouco nervoso, preocupado. Às vezes, eu me aborreço com ele nesse sentido.* Os adultos se queixam e enfatizam que os alunos atrapalham as aulas e tem o problema de *não deixar o professor dar aula direito. Grita, o outro taca papelzinho no outro. Aquela coisa de adolescente mesmo.*

De acordo com Carrano (2000, apud Abramovay e Castro, 2003), o desinteresse e a indisciplinada dos alunos seriam estratégias encontradas por eles para atrair para si a atenção do professor, apontando para deficiências

inerentes à escola. Alguns adultos observam que a bagunça em sala de aula funciona como um alerta:

Nós não temos tempo para o aluno bom. Até nós comentamos: o aluno bom, nós não temos tempo pra ele porque nós nos ocupamos com aluno que dá trabalho, que dá trabalho o tempo todo. O aluno que dá trabalho é aquele que ocupa o nosso tempo. Então ele percebe, eu acho que eles percebem isso. “A atenção do professor vai vir se eu fizer alguma coisa que incomode ele”. Então, ou bagunçando, correndo pela sala, incomodando os outros colegas. Desse jeito, eu acho que ele percebe que tem a atenção do professor. De outra forma, não. (Entrevista com professor, São Paulo)

A indisciplina pode colaborar para a deterioração das relações entre os atores escolares como também pode constituir-se em um conflito positivo que adverte para a importância de rever rumos e rotas escolares, atentando aos pedidos de atenção e de crítica implícita à escola que fazem os alunos. Assumir uma postura positiva depende da sensibilidade dos professores, de suas respostas e da abertura da escola para ouvir e aprender os tipos de comunicação e sinais que emitem os alunos.

A relação com os alunos é, muitas vezes, dificultada pelas faltas dos alunos, sendo que tal comportamento embasa o estereótipo de que esses são ‘problemáticos’. Note-se, no depoimento seguinte, a reprodução da culpabilização da família por tal situação e o silêncio em relação ao lugar da escola, no absentismo dos alunos:

Tem uma turma que tu não consegue criar um vínculo, porque se tu pegar um caderno de chamada, tem alunos que, assim, vêm uma semana e faltam três. Então, tu não consegue estabelecer uma regra. Alunos que têm uma família desestruturada ou alguma coisa assim. São mais problemáticos. Então, tu tem que bater um pouco de frente. Mas, mesmo assim, não é nada insuportável de mandar pra aquele lugar ou coisa mais exaltada. Mas é levável, assim, tu consegue avançar de alguma forma, fazer eles tentarem aprender, se interessar e freqüentar a escola de alguma forma. (Grupo focal com professores, Porto Alegre)

Tem o caso de alguns alunos que são alunos repetentes, com problemas familiares, que deveriam ter acompanhamento psicológico e não têm. Então, nesses alunos você encontra, geralmente, uma resistência maior ao professor. E, às vezes, até uma ameaça. Mas fica só na ameaça. (Entrevista com professora, Rio de Janeiro)

Há professores que reconhecem que o ser “problemático” não é necessariamente uma situação irreversível, mas há estados de relações, de comportamentos, que podem ser contornados com diálogos, chamando para si tal responsabilidade:

Olha, os conflitos existem. Não vou dizer que sejam muitos. Esporadicamente, às vezes, acontece, porque a gente depara, às vezes, com alunos problemáticos. E também é isso: eu acho que em toda escola existe esse aluno problemático. E tudo é uma questão de o professor saber compatibilizar com o aluno, chamar o aluno pra conversar. Mas, às vezes, no caso que aconteceu comigo, o caso extrapola. Por mais que a gente tente minimizar a situação, às vezes, o aluno cria dificuldade e tudo fica difícil. (Entrevista com professor, Belém)

Outro fator relacional de conflito e que pode gerar situações negativas é o desinteresse dos alunos, como um estado generalizado de desânimo de alguns professores, como ilustra o depoimento: *Mas a maioria dos alunos é totalmente desinteressada. Os alunos de hoje em dia não se interessam mais em aprender. Pelo contrário, gostam mais daqueles professores que não dão aula.*

O desinteresse pode ser descrito como um tipo de absenteísmo, de reação, como uma estratégia de fuga dos alunos em situações pouco atrativas de aprendizagem. Muitas vezes, este fenômeno está associado ao perfil das aulas, à sua distância em relação à cultura juvenil, e pode ser alimentado por preconceitos dos professores em relação aos jovens:

O que eu noto é que é muito difícil prender os alunos em sala de aula. Eles gostam muito de sair para o corredor, de jogar vôlei, futebol. É só a gente ceder um pouco e já a aula esvazia. Realmente, eles não gostam de ficar na sala de aula. São poucos alunos que são conscienciosos, que querem trabalhar, fazer alguma coisa. Principalmente nessa fase. As meninas também saem, vão ao banheiro, querem se encontrar com outras. Não demonstram maturidade nenhuma ainda. São muito superficiais. Seus pensamentos são muito preconceituosos, totalmente preconceituosos. Os alunos estão completamente equivocados com as coisas da vida. Não têm uma visão sólida de nada. Eles têm uma visão completamente falsa da realidade. Os pais não conversam com eles. (Grupo focal com professores, Porto Alegre)

Eles vêm para a escola sem nenhum interesse de assimilar o conteúdo que está sendo passado. Então, eles não prestam atenção na aula. Eles ficam conversando, batendo papo. Daí a indisciplina, porque aí um conversa com outro, você vê todo mundo conversando, ninguém prestando atenção

no que você está falando. Aí você não consegue dar continuidade ao trabalho porque o aluno... uma coisa depende da outra. Se você avança muito e eles não prestam atenção no que você disse, eles não conseguem contornar depois. Por isso que a gente sempre fica com o aluno mais adiantado, que tem uma facilidade maior de acompanhamento, senão ele acaba se desmotivando. (Grupo focal com professores, São Paulo)

Embora vários professores relacionem a indisciplina à falta de interesse dos alunos, e mesmo que essa seja uma manifestação de desmotivação, cabe ressaltar que um aluno indisciplinado nem sempre é desinteressado, podendo-se destacar positivamente dentre os demais colegas do ponto de vista da aprendizagem.

O respeito é um referencial básico para a avaliação das relações entre pares e para com os professores, segundo as falas de alunos. Os professores, entretanto, são os que mais ressaltam a importância de tal princípio para qualificar o tipo de interação com os estudantes: *eu diria que uma estimativa de trinta, quarenta por cento dos alunos não respeita os funcionários e não respeita os professores.*

Alguns professores consideram que estariam mudando as percepções dos alunos em relação aos professores, tendendo a situações de desrespeito:

A figura do professor perdeu aquele respeito, aquela autoridade. Mesmo se ele sabe transmitir alguma coisa, perdeu-se aquela coisa do professor ser o educador. (Grupo focal com professores, São Paulo)

Não é que seja falta de respeito. Já é da época atual. Estar na sala de aula é a mesma coisa de não estar na sala de aula. Eu vejo, fico olhando lá dentro, eles caminham, vão para lá, atiram papel no chão, gritam, pegam caderno do outro, como se não tivesse professor na aula. (Entrevista com professor, Porto Alegre)

Os xingamentos, o não cumprimento das regras, a desobediência ao professor são, segundo os docentes, manifestações do desrespeito dos alunos:

Eu tenho problemas todos os dias. Eles não respeitam. Eles dizem coisas incríveis. Não têm medida, não têm uma censura pessoal. Eles param, de repente, soltam e dizem tudo. Eles dizem e elas dizem, sem restrição nenhuma. Não são todos, mas têm vários que não respeitam. Num contexto geral, o respeito em relação a mim é muito restrito. Tem coisas que eu ouço, há dez anos que ouço coisas incríveis na sala de aula que eles falam, tanto delas quanto deles. (Grupo focal com professores, Porto Alegre)

O desrespeito aos docentes, especialmente no que se configura como agressão verbal ou forma de intimidação – *eles agridem a gente mesmo, falam o que eles bem entendem e prometem porrada mesmo pra gente* – é associado à falta de limites, o que é considerado uma dimensão própria da juventude hoje, e não somente na escola – (...) *o maior problema que eu acho, hoje em dia, do aluno na escola é a falta de limite, seja dele com a família, dele com os colegas, dele com os professores, com direção, com as pessoas que trabalham nas escolas.*

A falta de respeito, a indiferença à presença do professor e a desconsideração ao poder dos docentes na escola são pontos de tensão no relacionamento entre alunos e professores:

O professor em sala de aula é só mais um. Até você conseguir um respeito, nós já passamos da metade do ano e já estamos quase terminando o ano para você conseguir impor algum tipo de respeito de diferenciação “do que é o professor e o que é o aluno”. Às vezes, você está na sala de aula dando aula e um aluno me interrompe chamando a atenção do outro: “Fulano! Eu estou falando com você! Você não vem aqui?”. Quer dizer, como se o professor fosse uma planta ali enfeitando a sala de aula. (Entrevista com professora, Distrito Federal)

São fluídos os limites entre desrespeitos, agressividades, relações conflituosas e violências. Nos discursos dos professores, destaca-se que as fronteiras entre tais situações não são claras. Enfatiza-se que alguns alunos desafiam os docentes, usam palavras agressivas e ameaçam até a ocorrência de agressão física contra estes:

Entre os alunos, principalmente, tem ocorrido na escola atos de violência, enfrentamentos com alguns professores, alunos faltando totalmente com respeito com os professores, não querem seguir as regras. A sensação que eu tenho é que ninguém quer limites na escola. Não pode dar limite de maneira nenhuma. Se você falar não, aí o aluno fica grosseiro, malcriado. (Entrevista com professora, Rio de Janeiro)

Também varia de turma para turma. Tem turma que o professor tem boa aceitação. Tem turma que é aquela turma onde está o lixo todo. Então, normalmente, os alunos são agressivos com aqueles professores que tentam dar aula, que tentam explicar melhor. Eles não aceitam, principalmente, no terceiro turno, que parece que a maioria que vai para lá é para fazer social, não para aprender. (Entrevista com professor, Rio de Janeiro)

A questão do que é desrespeito é polêmica. Nesta parte, fica-se com a visão dos professores que, em alguns casos, equaciona o desrespeito ao questiona-

mento da autoridade e, em outros, a uma visão negativa que se tem dos alunos, como indica o depoimento anterior, quando os mesmos são referidos como o *lixo*.

Além de fatores relacionais, professores mencionam características inerentes às escolas, bem como sua estruturação, como condicionantes do tipo de relações entre professores e alunos, a densidade das salas, a carga de aulas dos professores, a rotina das aulas e as atividades extracurriculares.

Alguns adultos observam que o grande número de alunos por sala de aula dificulta o relacionamento. Enfatiza-se que elas são muito cheias, dificultando assim o trabalho dos docentes:

Bom... os professores tentam fazer o melhor trabalho possível. Agora, eu penso que com uma turma de 40 a 45 alunos, seja muito difícil o professor ter uma boa liderança, ter pulso firme para segurar, porque você tem 40 e tantas cabeças diferentes para segurar. (Entrevista com diretora/professora, Rio de Janeiro)

A sobrecarga de trabalho, também, é ressaltada como impedimento para um melhor entrosamento entre professores e alunos, bem como para estabelecer diálogos, relações de proximidade e desenvolver contatos. A tendência nas escolas é um número grande de turmas por professor. Os docentes não têm tempo para conversar e se envolver com os estudantes, como destaca uma diretora:

(...) A gente percebe que um ou outro tenta desenvolver uma relação legal, mas a grande maioria fica um tanto afastado. E acredito que isso também seja por causa do número de turmas que ele trabalha, não dá para o professor conhecer, ficar sentando pra ouvir uma conversa mais particular do aluno. (Entrevista com diretora, Belém)

As atividades extracurriculares podem facilitar o entrosamento não só entre os alunos mas entre toda a comunidade escolar colaborando para quebrar a rotina das aulas. Alguns professores afirmam que a relação com o aluno fica comprometida porque a rotina impede que haja uma maior aproximação entre eles: *Não há relação aluno-professor porque os alunos chegam e vão lá para a escada, vão lá para a aula e saem para o recreio e voltam para a sala de aula. Aí, o professor dá a sua aula. É aquela coisa rotineira e não acontece nada.*

O contexto de relações sociais ampliadas, assim como a estrutura sócio-econômica, tem um lugar significativo nos tipos de relações que são desenvolvidas nas escolas. As desigualdades sociais, econômicas e culturais têm

reflexos no universo escolar. E observa-se que a escola não só as reflete, mas também as reproduz (Dubet, 2003). A massificação do acesso à educação está vinculada à idéia de exclusão escolar, que afirma uma igualdade de acesso e uma desigualdade de desempenhos. Enfatiza, ainda, que hoje a escola integra mais, porém, também exclui numa proporção maior.

Nos relatos, é possível verificar como as diferenças sociais, econômicas e culturais existentes entre alunos e professores preocupam alguns adultos da escola, que reconhecem seu distanciamento da cultura juvenil e de classe de seus alunos, bem como de suas perspectivas, valores e hábitos culturais:

Eu vejo como uma dificuldade pra gente a diferença econômica, cultural e social. Então, por mais que a gente tente usar da empatia pra se colocar no lugar, a gente não sabe porque a gente não sofre as mesmas coisas que eles sofrem. E aí a gente não tem a mínima idéia, porque se a gente não vive isso como eu posso saber qual é o mundo deles, como é a estrutura da família, de que forma eles sobrevivem, com quanto sobrevivem. Eu posso ouvir na pesquisa que a maioria dos brasileiros, mais da metade, vive com um salário mínimo. Mas eu não sei efetivamente o que é morar naquele lugar onde eles moram e sobreviver com todas as condições adversas que eles sobrevivem. Por mais que eu tente me colocar, eu tenho feito bastante esse exercício. Então, a gente acaba tendo preconceitos, às vezes, até sem querer, quanto ao tipo de música que eles gostam de escutar, quanto às coisas, às vivências deles. É muito difícil a gente dizer que a gente não vai ter preconceito porque nós passamos mais da metade do nosso tempo vivendo um outro mundo, nas nossas relações pessoais com a nossa família, com os nossos amigos, que são mais ou menos do nosso nível sociocultural e econômico. E, claro, a gente vem trabalhar nesse outro nível. E aí eu vejo nítida essa diferença, uma grande dificuldade de aproximação. Existem grandes choques culturais entre a vida deles e a nossa vida, os valores deles e os nossos valores. (Grupo focal com professores, Porto Alegre)

Eles sentem um pouco de dificuldade é no relacionamento em sala de aula, na atenção, porque existe uma resistência muito grande por parte dos alunos para este trabalho, para dar atenção para o professor, dar atenção para si mesmo, a auto-estima dele que, às vezes, é muito baixa. Como você pode erguer, melhorar a auto-estima do aluno? O conflito de alunos com professores é um desencontro porque o aluno vem de um meio que, geralmente, não é o meio social do professor. Então, às vezes, há um desencontro de identidade. Isso, às vezes, gera um confronto porque ele exige um pouco como uma pessoa que está melhor, numa posição melhor do que eles. A própria imagem do aluno, quando ele fala

para vocês, porque tem que mudar o cabelo, porque tem que ter o cabelo liso, porque tem que seguir certos padrões. Porque para ser aceito o adolescente se cobra tanto? Numa sociedade que cobra dele o que ele não é ou ter coisas que ele não tem. Para ser alguém tem que conseguir certo produto e, às vezes, ele não pode conseguir. Ou ele não tem cabelo como padrão, porque ele não tem mesmo. Não há uma democracia verdadeira nessa sociedade de consumo que a gente vive para a pessoa poder se apresentar do jeito que ela é. (Entrevista com coordenadora, Rio de Janeiro)

O distanciamento e as diferenças de classe entre docentes e alunos, quando associados à dificuldade de alguns professores de trabalhar com a diversidade, ser sensível à alteridade e às necessidades impostas por exclusões, pode derivar em preconceitos, imposições de padrões não afins com as formas de ser dos alunos. Pode ainda ter impacto negativo na auto-estima desses e contribuir para relações sociais difíceis, gerando mal-estar:

Eu acho que não existe muito compromisso do aluno de periferia com a cultura, com a sabedoria, com o pensamento. Isso porque não foi despertado nele. Então, isso não é um erro dele. Ele não está errado. Ele não teve a oportunidade de vivenciar isso. A gente não pode exigir que uma pessoa da periferia, uma pessoa que esteja lá longe da cultura, tenha acesso a essa cultura se ele nunca teve oportunidade. (Entrevista com vice-diretor, Salvador)

Em suma, os alunos demonstram serem críticos à postura profissional e individual dos professores. Ressalta-se que, entre outros fatores, as falhas na formação, a falta de habilidades pedagógicas, as expectativas negativas e estereótipos acerca da figura do aluno interferem na aprendizagem dos alunos e no desempenho dos professores, mostrando o choque entre a cultura escolar e a cultura juvenil. Percebe-se ainda como no cotidiano das relações se tem processos de exclusão dos alunos por meio de preconceito e estereótipos. Também se discutem aspectos que contribuem para relações positivas, como a preocupação do professor em fazer a ponte entre conhecimentos e a cotidianidade dos jovens, uma prática pedagógica sensível à cultura dos jovens e a abertura para o diálogo, entre outros.

Considerando estes elementos, verifica-se que a particularidade da relação aluno-professor se assenta ao processo de ensino e aprendizagem como um todo, sendo que este se constitui como um parâmetro de avaliação da mesma.

2.3. RELACIONAMENTO ENTRE ALUNOS E FUNCIONÁRIOS

As relações sociais entre alunos e outros adultos – serventes, secretárias, inspetores, etc – merecem uma atenção especial, sobretudo porque os funcionários são as pessoas que exercem uma função considerada estratégica no cotidiano escolar.

Os dados da tabela 2.8 se alinham ao encontrado quando se pesquisa as relações com os outros atores. Ou seja, os alunos tendem a avaliar como positiva a relação entre eles e os outros adultos da escola, uma vez que 45% deles, o equivalente a mais de 738 mil estudantes afirmam que ela é boa ou ótima. Mas os que dizem que ela varia dentro da escala péssima/ruim são mais numerosos (16% - 266.939 alunos) do que aqueles que avaliam da mesma forma a relação entre alunos e professores – 12% (ver tabela 2.5).

Tabela 2.8 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo opinião sobre a sua relação com outros adultos da escola – 2003/2004¹

Opinião sobre a relação entre alunos e outros adultos	%	N
Péssima ou Ruim	16,1	266.939
Mais ou menos	39,4	654.792
Boa ou Ótima	44,5	738.820
Total	100,0	1.660.551

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “Como é a relação dos alunos com os outros adultos (diretor, supervisor, inspetor, servente etc) da escola?”

(1) Dados expandidos.

Entre as capitais pesquisadas, São Paulo é a que apresenta o maior percentual de alunos descontentes com essa relação, uma vez que 18% dos estudantes a vêem como péssima ou ruim (o que equivale a um pouco mais de 169 mil estudantes), enquanto que outros 42% a percebem como boa ou ótima. Em Porto Alegre, ao contrário, cerca de 6% dos alunos (3.550 discentes) avaliam a relação com outros adultos como péssima ou ruim e outros 58% afirmam que essa relação é boa ou ótima. (tabela 2.9).

Tabela 2.9 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por opinião sobre a sua relação com outros adultos da escola, segundo capitais das Unidades da Federação – 2003/2004¹

Capital	Opinião sobre a relação entre os alunos	%	N
Salvador	Péssima ou Ruim	14,3	43.892
	Mais ou menos	41,9	128.549
	Boa ou Ótima	43,8	134.593
	Total	100,0	307.033
Distrito Federal	Péssima ou Ruim	13,8	30.029
	Mais ou menos	33,5	72.994
	Boa ou Ótima	52,8	115.037
	Total	100,0	218.060
Belém	Péssima ou Ruim	15,1	20.113
	Mais ou menos	38,9	51.862
	Boa ou Ótima	46,0	61.338
	Total	100,0	133.313
Porto Alegre	Péssima ou Ruim	5,8	3.550
	Mais ou menos	36,2	(22.017)
	Boa ou Ótima	58,0	35.285
	Total	100,0	60.853
São Paulo	Péssima ou Ruim	18,0	169.355
	Mais ou menos	40,3	379.370
	Boa ou Ótima	41,7	392.568
	Total	100,0	941.292

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “Como é a relação dos alunos com os outros adultos (diretor, supervisor, inspetor, servente etc) da escola?”

(1) Dados expandidos.

A seguir, recorre-se a depoimentos de distintos membros da comunidade escolar sobre as relações entre alunos e funcionários. Apesar de estes últimos auxiliarem na manutenção e organização do espaço escolar, nem sempre a sua autoridade é reconhecida. Observa-se que mais do que o desrespeito pela pessoa do funcionário, alguns alunos manifestam um sentimento de desprezo pela profissão por eles exercida. Segundo um professor: *Os alunos acham que só têm que ouvir a direção e o professor. Eles ignoram a opinião do porteiro, da merendeira, dos auxiliares que limpam. Vêm eles chamando atenção, eles desrespeitam, eles xingam, como se não fosse um profissional dentro da escola.*

O trabalho dos funcionários é difícil porque tem a ver com controle do que acontece no espaço escolar, implicando assim em um enfrentamento com os alunos. Na maioria das vezes, eles têm o papel de fazer valer normas que não necessariamente são acatadas pelos estudantes, gerando desgastes e tensões. Alguns adultos afirmam que se estressam com os alunos, sendo que muitos casos de conflitos entre alunos e funcionários ocorrem porque os alunos não cumprem as regras:

Os alunos são brutos demais. Querem estar toda hora no portão saindo, entrando no portão. Aí, tem a moça do portão interno que recebe uma ordem para não deixar, que controla a entrada e a saída para evitar que eles fiquem fora da sala de aula. E isso causa tumulto. (Entrevista com vigilante, Salvador)

Devido a situações como essas, os próprios funcionários declaram que: *não temos uma relação muito boa. Alguns alunos acham que nós somos maus porque a diretora dá ordem, por que não pode entrar sem carteirinha e eles querem entrar na marra, xingam a gente.* Em função dos desentendimentos em torno das normas escolares, alguns estudantes passam a nutrir pelos funcionários um sentimento de raiva, o que faz com que muitos deles se sintam rejeitados pelos estudantes:

Têm muitos alunos que não gostam de mim porque eu impeço a entrada, barro os que não estão com uniforme. Têm uns que chamam nomes pesados para mim. Se for atrás, a gente perde a cabeça. Eu procuro não ligar para o que eles falam para mim. Eu procuro sempre ser muito amigo. Têm uns que gostam já. (Entrevista com vigilante, Belém)

A carência de funcionários é um dos problemas enfrentados por muitas escolas brasileiras. A falta de pessoal para auxiliar na organização dos espaços e no controle dos alunos tem impacto negativo nos relacionamentos entre os atores escolares. Determinados ambientes deixam de ser utilizados e os poucos funcionários têm dificuldade para controlar os muitos alunos:

E, às vezes, até alguns funcionários perdem a paciência com os alunos. Realmente, às vezes, uma única pessoa pra dar conta de um turno inteiro, pra dar conta de uma situação que está muito difícil. Então, às vezes, até os funcionários acabam não tendo a devida paciência porque está muito complicado trabalhar por falta de pessoal. De um tempo pra cá, alguns cargos foram acabando nas escolas e eles não existem mais. Por exemplo, inspetor de aluno. Essa escola tem mais de quinze, tem uma média de

quinze turmas por turno, uma média de cinquenta alunos por turma, e o recreio é uma loucura. Não tem funcionário pra fazer esse serviço. Então, eu acho que isso agrava ainda mais a questão dos relacionamentos. Abre espaço pra uma série de conflitos na hora do recreio, na hora da distribuição da merenda, o aluno no corredor atrapalhando aula do outro. Porque, realmente, não tem como controlar, como segurar. (Entrevista com professora, Rio de Janeiro)

Um outro problema verificado é a falta de preparo dos funcionários para lidar com os alunos. Uma alternativa sugerida por um professor é que sejam oferecidos cursos *de relações humanas e de respeito*, para que serventes, inspetores, secretários e outros funcionários possam melhorar as suas práticas junto aos estudantes: *porque a gente ainda vê aluno sendo tratado de uma forma muito humilhante*.

Ressalta-se a ambigüidade das relações entre alunos e funcionários. Para alguns professores, *a relação dos funcionários e alunos é no bate e leva. É uma piada aqui, um tapa acolá. É o que vai. Há brigas que sejam, assim, rala e rola...* Uma secretária enfatiza o lado compensador do trabalho, ainda que ressalte os problemas que enfrenta cotidianamente com os alunos, admitindo que também apela para agressões ao lidar com algumas situações:

(...) com a gente é difícil e, ao mesmo tempo, é compensador trabalhar ali com eles. Têm uns assim que chegam a mil, de mal humor e os alunos não querem nem saber. Eles não têm educação, muitos não têm educação. E como é que eles sabem se vão pegar uma pessoa que está ali do outro lado, da secretaria, de bom ou mal humor? Eles não pensam isso. Os alunos entram ali de mal humor. Não te pedem, às vezes, nem por favor, mas eles exigem que tu sejas assim. É muito interessante. Eu vejo por esse lado. E, muitas vezes, eles levam uma baita de uma xingada mesmo. Eles acham que a gente é perfeito. (Grupo focal com professores, Porto Alegre)

Como visto, a relação aluno-funcionário recai sobre normas e regras. Por serem responsáveis diretos pelo cumprimento das regras os funcionários da escola (serventes, inspetores, seguranças, secretárias) são vistos de forma negativa pela maioria do alunado, que estabelece com eles uma relação conflituosa pautada pelo enfrentamento e pelo desrespeito. Assim, a singularidade desta relação se explica pelo fato de que os alunos nutrem uma agressividade não necessariamente pela pessoa do funcionário, mas pela função que o mesmo exerce. No entanto, não se deve deixar de mencionar que é possível encontrar funcionários que são próximos e amigos dos alunos.

2.4. RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE ALUNOS E DIRETORES

Comparando com as demais relações sociais estabelecidas no espaço escolar, sobretudo aquelas envolvendo alunos, depreende-se que o relacionamento com o dirigente escolar é um dos mais problemáticos. Existem alguns termos que demarcam, com bastante propriedade, como é o relacionamento dos alunos com os diretores. Um deles é o distanciamento. Não são raros os relatos sobre a ausência e a pouca ou inexistente comunicação entre esses dois atores escolares: *A diretora é turista. Só vem à escola de vez em quando.*

Muitos alunos sequer conhecem o representante da direção da escola: *a diretora quase nunca vai a escola, alguns nem a conhecem; não existe direção. A escola é um lixo e a solução seria explodi-la e construir tudo de novo.*

Alguns adultos lembram as várias responsabilidades provocadas por essa ausência, enfatizando-se que ainda assim muitos alunos reclamam a presença do diretor na escola:

Olha, houve um tempo em que eles cobravam muito a presença do diretor. Sempre falavam que toda vez que era procurada, a diretora não estava. Eu digo “gente, mas a diretora não é diretora só daqui da escola, ela é diretora de uma metropolitana, então ela tem reuniões, ela tem que resolver situações na secretaria de estado de educação e por isso, de repente, coincide”. Mas houve uma grande parte que reclamou. (Entrevista com professora, Rio de Janeiro)

A invisibilidade da direção tem efeitos nas relações estabelecidas entre toda a comunidade escolar. Os professores passam a exercer, nessa dinâmica, o papel de intermediários de um relacionamento onde não há diálogo e contato entre alunos e diretores. Um docente enfatiza que há uma sobrecarga de responsabilidades no professor enquanto os dirigentes escolares assumem uma posição omissa e ausente no espaço escolar:

(...) E relação aluno e diretor, direção de escola parece que aluno não tem relacionamento, não tem relacionamento com direção, como se a direção fosse só para professor. Diretor de escola não se envolve com nada de escola, com os problemas pedagógicos, com nada. Só o professor, para tomar conta da sala, do corredor. A direção da escola fica totalmente à parte em relação ao aluno, não se envolve de forma nenhuma. Só com o professor. Punir, falar, reclamar e proteger, discriminar, seja o que for, só relacionamento com professor. (Entrevista com professora, Distrito Federal)

No caso dos diretores presentes nas escolas, outros tipos de conflitos se registram. Muitos alunos reclamam que são ignorados ou que recebem um tratamento pouco amistoso. Por vezes, os adjetivos usados para descrever comportamento dos diretores são fortes – os diretores são identificados como “ignorante”, “bruta”, “autoritária”, “centralizadora”, “rígida”.

Os diretores, quando presentes, não necessariamente se mostram disponíveis para atender o aluno e ouvi-lo: *mais distanciado, impossível, porque, na maioria das vezes, quando vai para direção é quando está brigando, quando está rolando alguma coisa errada. Quando vai falar com o diretor sobre alguma idéia, sobre alguma coisa, ele sempre está ocupado.* Nesse sentido, um outro aluno enfatiza: *O vice só fala comigo na hora de eu ir embora, que abre o portão quando eles me tiram da sala de aula. A diretora, eu não convivo muito com ela. Quando convivo, é dando os berros dela mandando os alunos para sala mesmo sem aula.*

O diretor também é visto como aquele que pouco interage com os alunos e que os trata com *descaso e desrespeito: estamos na escola, mas ninguém nos ouve. Por isso tem muitos bandidos no mundo, porque, quando a gente quer estudar para ser alguém na vida, os próprios educadores nos maltratam.* Alguns alunos se ressentem do tratamento que recebem e consideram que *a diretora não está nem aí e ela não gosta da gente.*

Na visão dos alunos, existem diretores que:

- não cumprem o seu papel: [não gostam da] *direção por não estar buscando melhorias para escola;*
- proíbem o acesso a instalações: *a escola é bonita, pena que a gente não pode usar tudo que existe nela, a direção não deixa;*
- não apóiam as atividades promovidas pelos alunos: *aqui a gente não pode fazer nada porque a direção não ajuda a gente. Tem um monte de coisas que gostaríamos de fazer e não podemos (...) teatro, dança, pintura, muitas coisas, a direção não apóia.* (Grupo de discussão com alunos, Salvador)

Considerando os relatos dos alunos, observa-se um sentimento de abandono e descaso. Os tipos de relações entre alunos e diretores mostram, em muitos casos, uma escola que não sabe cuidar dos seus jovens, não sabe ouvi-los e não os considera parte dela. Os alunos têm demandas e as expõem, mas, na maioria das vezes, elas sequer são ouvidas:

Porque eles não escutam os alunos, não estão nem aí para os alunos. Eles falam pela suas costas. Se a gente vai falar alguma coisa, vai reclamar, eles

falam que não podem ouvir, para deixar isso pra depois. Se acontece alguma coisa, a gente pede uma resposta, eles não vêm dá. Tipo, se a gente pede pra falar com o diretor, ele não tem tempo para nada, não tem tempo para o aluno. A diretora não aparece na escola, os coordenadores xingam a gente de tudo, não falam nada. É ruim assim a direção. (Entrevista com aluna, Distrito Federal)

É comum a referência ao autoritarismo, aos abusos de poder por parte de diretores e à falta de abertura para a participação dos alunos, os quais enfatizam que não adianta recorrer à direção da escola: a diretora é sempre dona da razão, não resolve nossos problemas. Tudo o que reivindicamos não conseguimos porque ela acha que os alunos não têm razão.

Os alunos reclamam do cerceamento ao uso do espaço escolar, por parte de alguns diretores e a recusa às suas demandas:

O que eu não gosto na escola é mais a diretoria. Negócio que a gente quer alguma coisa, eles não fazem. A gente quer pedir autorização, eles não dão. A gente fica, a gente sai esculhambando o pessoal, mas não adianta fazer nada, porque eles não dão. A quadra é pra jogar bola. Quando não tem professor na sala de aula, aí, quando a gente vai pedir, eles: Não, vão pra casa de vocês”. Aí é um sacrifício. Aí a gente fica bravo mesmo, querendo jogar a bola, e não podemos, não pode usar a quadra. (Entrevista com aluno, Belém)

Eu não sinto que existe conflito deles com a direção, às vezes o conflito deles é questão que eles querem a quadra, mas a quadra já está ocupada pra outra turma, nós começamos a abrir os espaços que nós temos dentro da escola pra eles, dar essa confiança, ter confiança neles. Então, nós temos biblioteca, nós temos sala de vídeo, nós temos laboratório de informática, nós temos as quadras de esporte, então eles têm livre acesso nesses setores que nós temos aqui, e às vezes o conflito era que eles queriam jogar bola naquele momento, mas a quadra já tava cedida pra outra turma que vinha, que a gente tem uma escala, aí eles ficavam zangados por causa disso, porque eles não tinham espaço, não tinham, e a gente não dava oportunidade pra eles. (Entrevista com orientadora educacional, Belém)

Para alguns alunos, não somente a diretoria deixa de reconhecê-los como sujeitos de direitos, mas também desrespeita suas representações, como coletividade:

A diretora, pelo menos quando ela recebe, que eu vou conversar mesmo, ela diz que vai resolver, vai resolver. E a gente espera, e nada acontece. Depois, se junta todo mundo, todas as salas, e vão conversar. E quando

chega lá, a gente conversa todo mundo junto. Aí fala que vai resolver, a gente espera, e nunca acontece. (Entrevista com aluno, Salvador)

Também há situações em que o ponto de vista do aluno é desconsiderado ou visto como uma percepção errônea. Supõe-se que eles não têm razão no que dizem e/ou reivindicam. Em outras palavras, o aluno – embora faça parte da comunidade escolar – não é considerado, nem tratado como um sujeito:

Eu acho que os diretores dessa escola deveriam ouvir mais os alunos porque eles só levam em conta a opinião deles, eles nunca ouvem os alunos nas escolas. Acho que eles pensam que são os maiores e podem impor a vontade deles sobre os alunos. Eu acho isso errado! (Grupo de discussão com alunos, Rio de Janeiro)

A falta de diálogo é destacada também por professores, sendo que no depoimento seguinte realça-se também que tal postura da diretoria pode provocar comportamentos agressivos por parte de alunos:

A direção já tem mais aquela figura de autoridade, de impor respeito, então eles já se seguram um pouquinho mais, até por receio das punições, coisas assim. Mas há um tempo aconteceu um fato de um aluno pegar um copo d'água e jogar em um representante da direção no momento em que ela estava tentando colocar um posicionamento da direção com relação a algo que estava acontecendo na escola, aí era com um grupo de alunos grande, então tinha o pessoal que é da associação aqui dos alunos que é o Grêmio, aí um aluno... Parece que não concordando com o que a pessoa da direção estava falando, pegou um copo com água e jogou nela, então isso acontece às vezes sim. Mas eu acho mais que é por isso, por não ter essa oportunidade de não ter o momento de se discutir os assuntos que são do interesse deles, ou coletivos, que seja. Não se abrir muito esse espaço, aí eles ficam buscando válvula de escape, com qualquer... a gota d'água, quando aparece essa gota d'água eles vão e estouram, agem de forma até... Vamos colocar, até de forma grossa, rude! Mas seria uma gota d'água mesmo, é o momento que eles não têm como extravasar, quando acham esse momento eles a extravasam de forma desordenada, desorganizada, de forma negativa. (Entrevista com professor, Distrito Federal)

O diretor é reconhecido como a autoridade da escola, como responsável por fazer valer as regras e as normas, de modo que a escola funcione adequadamente. O que muitos alunos questionam não é a autoridade do diretor, mas a maneira como essa autoridade é exercida:

Quando tem briga, uma briguinha ali, vai todo mundo em cima e não respeita ninguém. Mas, quando a diretora chega, todos voltam para o seu

lugar e ficam quietos. Eles respeitam a diretora, a (...) e a coordenadora, aquela que veio aqui. Porque eles sabem que as coordenadoras chamam os pais, não dá suspensão, dá comunicação. Aí eles respeitam mais. Que as serventes não mais. Todas às vezes, de agora em diante, que eles desobedecerem, ela vai levar eles para diretoria, aí não faz mais bagunça. Agora, em geral, todo mundo obedece. (Entrevista com aluna, São Paulo)

Neste cenário, são raros os depoimentos de alunos que se dizem satisfeitos com o relacionamento com a direção – mas eles existem. Enquanto alguns atores escolares enfatizam que não há espaço para o diálogo na escola, alguns alunos afirmam que têm liberdade para se expressar e para dialogar com a diretora:

A diretora é bacana. Resolve, assim: “Olha, não é para está no corredor se o professor está na sala de aula, tem que está na sala de aula quando o professor estiver, não é para está no corredor, só na hora do recreio ou então quando tiver horário vago pode está na sala estudando a matéria.” Aí depois vem o professor, ou o professor adianta para gente sair cedo. (Entrevista com aluno, Belém)

Eu acho maravilhosa, a diretora trata a gente muito bem. Ela dá espaço pra gente falar, se expressar, e é uma pessoa muito legal. Pelo menos a mim ela trata muito bem. Os funcionários são muito legais, trata a gente muito bem. Eu me sinto aqui como se eu estivesse em casa, até mesmo porque eu fico aqui de manhã, tarde e noite. Dentro do colégio quase todo tempo, o colégio é maravilhoso, eu gosto muito daqui. (Entrevista com aluno, Salvador)

Alguns adultos observam que na escola existe uma liberdade para os alunos se expressarem e conversarem com a pessoa responsável pela direção:

(...) E com os meus colegas também a minha relação é excelente, com a direção também é, não sei os outros professores, e vejo também a relação dos alunos com a direção, eu vejo muito boa, porque o diretor tem o serviço de orientação, que agora nós temos uma boa orientadora que ouve os alunos, escuta os alunos fazerem a reclamação, atende o pedido do aluno. Agora, antigamente, a gente tinha pouco isso, mas agora nós temos. Então ela escuta o pedido do aluno e vai pra nós e fala: “Olha o aluno não está gostando disso, a gente vai tentar melhorar.”(Entrevista com professor, Belém)

O aluno com a direção tem um bom relacionamento mesmo. Eu acho que a gente dá essa oportunidade deles se colocarem. Eles, muitas vezes não têm essa oportunidade. Então, aqui a gente trabalha assim, tem uma confusão, tem um problema, eles necessitam de alguma coisa, eu deixo eles

falarem, deixo eles se colocarem. Acho que isso faz aproximar. Eles têm liberdade de vir aqui, a nossa sala normalmente não fica fechada. Tem a liberdade tanto de se queixarem, como para pedir um rádio e ouvir uma música. Mesmo que a gente negue, às vezes a gente constata que a situação está complicada, está difícil, eles não ficam assim chateados. Às vezes até brincam que vão sair me xingando porque eu não vou emprestar hoje. Mas, normalmente, a gente vê que, de uma maneira geral, acho que tem um carinho. O nosso relacionamento é bom. (Entrevista com diretora/professora, Rio de Janeiro)

Um diretor destaca que estabelece com o aluno uma relação de proximidade através do diálogo, deixando o aluno livre para se expressar no espaço escolar, mas reconhece que tal caso é singular no cenário das escolas:

Bem diferentes, o alunado aqui é bem diferente. O alunado lá da periferia em si, apesar de que também tinham outras escolas de periferia lá na periferia, e o comportamento era outro, mas eu acho que isso tudo é ver o aluno, o aluno me pára ali eu paro, ouço, dou satisfação do que ele quer, o que ele pergunta. Digo sempre quando me encontro com vários alunos, tudo o que você vê na escola me fale, escreva, traga sugestões, porque nós não sabemos tudo, nós sabemos administrar, agora vocês sabem dos problemas que estão interferindo no processo de aprendizagem de vocês. (Entrevista com diretor, Belém)

Em suma, o que se verifica na maioria das relações estabelecidas entre alunos e diretores é exatamente a não-relação. O relacionamento entre estes atores é essencialmente marcado pelo distanciamento, especialmente quando se considera que há casos em que alunos nunca tiveram qualquer contato com o diretor, bem como pelas críticas às formas de relação e ao exercício de poder. Nota-se a tendência à ausência, ao não-atendimento de demandas, à indisponibilidade, ao autoritarismo e à falta de diálogo. Mas, por outro lado, há algumas exceções.

Neste capítulo sobre as relações sociais nas escolas, frisa-se a importância das relações entre distintos atores na escola, tanto para estimular como para minimizar situações de violência, destacando-se o lugar da fala, o interesse dos atores em se referir ao tema. A complexidade de um tema que mexe com afetos é demonstrada pela aparente ambigüidade de, por um lado, se indicar que se gosta das escolas e tender a dimensionar de maneira positiva as relações quer entre alunos, quer entre esses e professores e demais adultos e, por outro, se estender em críticas duras sobre uma série de dimensões dessas relações, o que por sua vez também sinaliza vontades de mudanças em prol de outra ambiência escolar.

Verifica-se que se os problemas ocorridos na escola tendem a ser partilhados não somente com familiares, mas também com os colegas. Pode-se dizer que há um espaço para que a escola estimule práticas associativas, grupos de diálogo sobre a vida escolar, ampliando-se a participação cidadã dos jovens dentro e fora do ambiente escolar.

Compreende-se que o aprimoramento das relações requer o entendimento de que todos os membros da comunidade escolar são sujeitos nesse espaço, sobretudo os alunos, que tendem a serem divididos em dois tipos: aqueles que são comportados e obedientes às regras e práticas escolares (Fraga, 1998, *apud* Dayrell, 2002), e um outro representado pelos jovens que contrariam a cultura escolar.

Verifica-se que a amizade, o relacionamento cordial entre alunos e professores contribui para que o aluno goste do ambiente escolar, o que questiona fronteiras entre o saber instrumental, o conhecimento e a ética de relacionamentos.

Segundo estudo realizado pela UNESCO (2004), a escola deveria procurar meios alternativos e complementares para estabelecer uma troca positiva entre as culturas escolar e juvenil, contribuindo assim para que os jovens sintam-se cada vez mais pertencentes ao meio escolar. Tais iniciativas poderiam ter impactos significativos na melhoria das relações entre alunos e demais membros da comunidade escolar.

Delors (2001) enfatiza que o desafio da educação é auxiliar o indivíduo no processo de aprender a ser, a fazer, a conviver e a conhecer. De acordo com Delors, o papel fundamental da escola seria propiciar o desenvolvimento de habilidades essenciais para a convivência em sociedade, para a formação de um cidadão crítico. A educação transmitida pela escola é percebida também como um meio de inclusão e de mobilidade social. Indica-se neste capítulo que o saber conviver é um desafio a todos os membros da comunidade escolar.

Nesse contexto, defende-se que o investimento na qualidade das relações sociais, sejam elas entre pares ou não, é prioritário na edificação de uma escola de não-violências, contribuindo, assim, para que a escola possa se tornar um espaço de encontros, amizades e de aprendizagem mútua.

3. AGRESSÕES VERBAIS

Focalizam-se neste capítulo as agressões verbais, as quais são consideradas incivildades, xingamentos, desrespeito, ofensas, modos grosseiros de se expressar, discussões, que se dão muitas vezes por motivos banais ou ligados ao cotidiano da escola.

Compreende-se, portanto, agressão verbal como incivildade. Segundo Roché (1996) as incivildades são comportamentos e atitudes que acarretam rupturas da ordem do cotidiano. Elas não têm um enquadramento jurídico preciso, ou seja, não são necessariamente consideradas crimes e delitos. As incivildades são, antes de tudo, uma noção sociológica que remete às representações e às percepções das pessoas.

Dentro de uma concepção ampla do fenômeno da violência e sua interferência no cotidiano escolar, as incivildades e micro-violências são vistas efetivamente como violências, e são cada vez mais comuns segundo os atores escolares. Segundo os alunos existe uma associação entre percepção do grau de violência e ocorrência de xingamentos no ambiente escolar, assim como uma correlação entre agressão verbal e física.

Embora, muitas vezes, as agressões verbais sejam compreendidas como fatos menores, “comportamentos típicos de adolescentes e jovens”, arroubos ou explosões momentâneas, elas têm um impacto sobre o sentimento de violência experimentado por alunos, e podem ser, como se analisará mais adiante, uma das portas de entrada da violência física.

Outro aspecto que se mostra relevante, dentro da discussão sobre as agressões verbais nas escolas, é a identificação dos tipos de atores envolvidos nesses atos bem como do vocabulário adotado por alunos, professores e demais adultos, o que agrega elementos para uma reflexão sobre práticas de relacionamentos, sentidos, construtos culturais negativos a serem mais focalizados em uma educação para cidadania.

3.1. XINGAMENTOS

Os dados desta pesquisa indicam que, de fato, a agressão verbal, especialmente sob a forma de xingamento, atinge altas proporções de alunos, professores e demais integrantes da comunidade escolar.

Praticamente dois a cada três alunos foram xingados na escola no período de um ano. De acordo com a tabela 3.1, que segue, cerca de 64% dos estudantes, destacando-se os de sexo masculino, informam que foram vítimas desse tipo de agressão: respectivamente, 75% dos meninos (561.171) e 55% das meninas (mais de 493 mil).

Tabela 3.1 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por sexo, segundo experiência de terem sido xingados na escola, no último ano – 2003/2004¹

Foi xingado	Sexo % (N)		Total
	Masculino	Feminino	
Sim	75,0 (561.171)	55,4 (493.682)	64,3 (1.054.853)
Não	25,0 (187.339)	44,6 (397.106)	35,7 (584.445)
Total	100,0 (748.510)	100,0 (890.788)	100,0 (1.639.298)

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Foi perguntado aos alunos: “No último ano, você foi xingado na sua escola?”

(1) Dados expandidos.

Considerando as capitais pesquisadas, verifica-se que há uma maior proporção de alunos vítimas de xingamento em São Paulo (68%) e no Distrito Federal (68%). A menor proporção dessas ocorrências foi registrada em Belém, onde aproximadamente 46% dos estudantes passaram pela experiência de terem sido xingados – proporção mais baixa que a registrada nas demais capitais/UF, mas ainda assim bastante alta. (tabela 3.2).

Como visto na tabela 3.1, os meninos são mais xingados do que as meninas. Isso pode ser constatado em todas as capitais (tabela 3.2), sendo que em Porto Alegre e no Distrito Federal a diferença entre o percentual de alunos e de alunas que foram xingados gira em torno dos 25 pontos percentuais. Nessas capitais, as proporções de estudantes do sexo masculino que foram xingados são, respectivamente, 71% e 81%.

Tabela 3.2 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio por sexo, segundo experiência de terem sido xingados na escola no último ano e capitais das Unidades da Federação – 2003/2004¹

Capital	Foi xingado	Sexo % (N)		Total
		Masculino	Feminino	
Belém	Sim	54,0 (27.523)	40,1 (32.156)	45,5 (59.679)
	Não	46,0 (23.490)	59,9 (48.060)	54,5 (71.550)
	Total	100,0 (51.013)	100,0 (80.216)	100,0 (131.229)
Distrito Federal	Sim	81,3 (80.657)	55,5 (63.467)	67,5 (144.124)
	Não	18,7 (18.561)	44,5 (50.877)	32,5 (69.438)
	Total	100,0 (99.218)	100,0 (114.344)	100,0 (213.562)
Porto Alegre	Sim	71,4 (22.052)	46,8 (13.930)	59,4 (35.982)
	Não	28,6 (8.812)	53,2 (15.822)	40,6 (24.634)
	Total	100,0 (30.864)	100,0 (29.752)	100,0 (60.616)
Salvador	Sim	72,4 (94.472)	50,7 (88.103)	60,0 (182.575)
	Não	27,6 (36.085)	49,3 (85.526)	40,0 (121.611)
	Total	100,0 (130.557)	100,0 (173.629)	100,0 (304.186)
São Paulo	Sim	77,0 (336.468)	60,1 (296.026)	68,0 (632.494)
	Não	23,0 (100.392)	39,9 (196.821)	32,0 (297.213)
	Total	100,0 (436.860)	100,0 (492.847)	100,0 (929.707)

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Foi perguntado aos alunos: “No último ano, você foi xingado na sua escola?”

(1) Dados expandidos.

Nos depoimentos e relatos sobre agressões verbais, constata-se que os alunos adotam formas de comunicação que podem ser classificadas como vulgares e agressivas em sua linguagem cotidiana, incorporando-as à maneira como eles tratam uns aos outros. Essa linguagem é vista por muitos como normal e corriqueira, “naturais aos jovens de hoje”, mas essa prática precisa

ser pensada à luz do lugar e da função social da escola como um dos espaços de construção de modos e formas de sociabilidade.

A expectativa social é a de que a escola atue no sentido da promoção e da difusão de condutas pautadas pelo respeito, pelo diálogo, pela valorização da escuta, configurando-se como um espaço de interações positivas entre os atores que nela convivem. Como assinala Praxedes (2004), a escola é um espaço público para a convivência fora da vida privada, íntima, familiar. E, na medida em que as pessoas se capacitam para a convivência participativa na escola, se dá um processo de aprendizagem em que elas aprendem a participar na vida social. Desse modo, uma escola onde alunos e adultos se tratam de maneira ofensiva e agressiva está na contramão dessas expectativas e atua no sentido contrário da aprendizagem para a vida social.

Apesar de corriqueiro e banalizado, esse modo de relacionamento entre os alunos, marcado por ofensas, nem sempre é bem visto pelos jovens:

O vocabulário do jovem aqui da escola é “p...”, “car...”, “vai tomar no ...”, “seu v...”. É isso aí. Qual jovem que não é xingado aqui? Hoje você não chama mais a pessoa: “Ei, Fulano, vem cá”. Você grita: “Ô, v...”. O cara pode estar andando assim que a gente chama a pessoa lá longe. Se você chamar o nome dela, ela não ouve, mas se você gritar “v...”, a pessoa vai virar na hora. É uma coisa meio esquisita. (Entrevista com aluno, Distrito Federal)

Na percepção de alguns alunos, muitas vezes as agressões parecem ser gratuitas: *Dentro da sala você está fazendo alguma coisa, aí começam a xingar de filho da p..., de égua, de burra*. Outras vezes, são causadas por motivos banais que, em tese, não seriam suficientes para despertar uma reação agressiva. Mas há situações em que um olhar, um esbarrão, que nem sempre têm a conotação de provocação ou ofensa, acaba sendo interpretado como tal:

Porque eles são muito chatos. Me xingam, pegam coisas emprestadas e não devolvem mais e ficam me xingando de palavrão, assim, “filha da mãe”. Relá um dedo neles, aí xinga. Não pode nem encostar. Se olhar de cara feia, logo ele fala: “O que você está me olhando?”. (Entrevista com aluna, São Paulo)

A tipologia de agressões verbais é diversificada, abarcando uma série de situações, como se observa no quadro a seguir:

Quadro 3.1 – Tipos de agressões verbais de alunos contra alunos, segundo depoimento dos alunos – 2003/2004*

Palavras grossas
Grosserias
Insultos
Discussões
Bate-boca
Ofensas
Palavrões
Apelidos feios
Difamação – colegas de classe falaram que eu estava com vírus HIV
Conflito
Falta de respeito
Brincadeiras de mal gosto
Xingamentos

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

* Os termos presentes neste quadro foram retirados das questões abertas dos questionários e dos depoimentos obtidos nas entrevistas realizadas com os alunos.

Há relatos de alunos que foram xingados das mais diversas formas, pelos mais variados motivos. Uma determinada característica física, um traço considerado como um defeito e até uma aparência diferente dos padrões de beleza estabelecidos pode motivar um xingamento ou um tratamento agressivo, apontando para a intolerância e o desrespeito à diversidade como elementos constituintes das relações sociais entre estudantes. Tais formas de tratamento comumente realizam um dos objetivos da agressão verbal, que é ferir, machucar, magoar: *me chamaram de gordo. Meu irmão também é gordo. Xingaram a família dos gordos, cabeçaço.*

A vida afetiva é também referenciada nas ofensas. Reporta-se à traição, insinuam-se tipos de relações sexuais discriminadas, joga-se com a difamação: (...) *eles [os outros alunos] me chamam de “chifrudo”, “v...”. É porque ela [minha namorada] tem uma colega e elas sempre andam juntas. Aí, as mulheres começaram a falar: “É, está sendo chifrudo pela garota”.*

As meninas são alvo de xingamentos carregados de preconceitos e ofensas morais – o que ocorre menos com os meninos, ressaltando-se aqui uma linha

de gênero. Em relação às jovens, apela-se para estereótipos e formas pejorativas que decolam do campo da sexualidade, como ocorre com as qualificações negativas sobre o “ficar” frente ao namorar.

Segundo Castro, Abramovay e Silva (2004), o “ficar” pode se pautar por divisões sexuais sobre o que é permitido socialmente às meninas *versus* aquilo que se aceita em relação aos meninos. As meninas consideradas “ficantes” são, então, xingadas *de galinha, de piranha*, o que estimula indignação e revolta: *a menina estava indignada. Ela não aceita porque ela estava sendo discriminada, porque ela tava sendo chamada de p... mesmo. E isso ela repetia a todo momento.*

Apesar da aparente generalização e banalização das agressões verbais, aponta-se para uma associação entre a percepção do grau de violência nas escolas e a ocorrência de xingamentos. Desse modo, embora elas pareçam banais e incorporadas ao cotidiano escolar, elas têm um efeito no plano da violência sentida pelos atores escolares.

Nas escolas avaliadas pelos alunos como “muito ou muitíssimo violentas”, encontra-se o maior percentual de estudantes que afirmam terem sido xingados (74%) – esta proporção é 32 pontos percentuais superior àquela encontrada nas escolas onde os estudantes afirmam não haver violência (42%), o que pode ser verificado na tabela 3.3 que segue. Estes números elevados corroboram a afirmação de que a agressão verbal é corriqueira, o que é confirmado pelos adultos na escola: *os alunos xingam constantemente, e isso é inevitável.*

Tabela 3.3 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio por nível de violência na escola, segundo experiência de terem sido xingados na escola no último ano – 2003/2004¹

Foi xingado	Nível de violência na escola				
	Muita ou muitíssima	Média	Pouca	Nenhuma	Total
Sim	73,5 (150.123)	66,7 (268.170)	59,5 (453.195)	42,3 (114.633)	60,2 (986.121)
Não	26,5 (54.220)	33,3 (133.706)	40,5 (308.370)	57,7 (156.373)	39,8 (652.669)
Total	100,0 (204.343)	100,0 (401.876)	100,0 (761.565)	100,0 (271.006)	100,0 (1.638.790)

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “No último ano, você foi xingado na sua escola?”; “Existe violência na sua escola?”

(1) Dados expandidos.

Fazendo uma análise por capital/UF, verifica-se que no Distrito Federal (77%), em Salvador (76%) e em São Paulo (74%) são constatados os maiores percentuais de alunos que já passaram pela experiência do xingamento e que classificam a escola em que estudam como muito ou muitíssimo violenta. (tabela 3.4).

Tabela 3.4 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio por nível de violência na escola, segundo experiência de terem sido xingados na escola no último ano e capitais das Unidades da Federação – 2003/2004¹

Capital	Foi xingado	Nível de violência na escola % (N)				
		Muita ou muitíssima	Média	Pouca	Nenhuma	Total
Belém	Sim	50,3 (6.285)	48,3	42,0 (25.293)	27,5 (8.967)	40,3 (52.004)
	Não	49,7 (6.209)	51,7 (12.274)	58,0 (34.955)	72,5 (23.585)	59,7 (77.023)
	Total	100,0 (12.494)	100,0 (23.733)	100,0 (60.248)	100,0 (32.552)	100,0 (129.027)
Distrito Federal	Sim	76,7 (25.136)	69,7 (37.244)	63,8 (63.445)	51,0 (15.087)	65,4 (140.912)
	Não	23,3 (7.642)	30,3 (16.202)	36,2 (36.066)	49,0 (14.479)	34,6 (74.389)
	Total	100,0 (32.778)	100,0 (53.446)	100,0 (99.511)	100,0 (29.566)	100,0 (215.301)
Porto Alegre	Sim	65,1 (2.077)	69,7 (9.965)	57,6 (17.425)	37,3 (4.641)	56,7 (34.108)
	Não	34,9 (1.112)	30,3 (4.334)	42,4 (12.836)	62,7 (7.808)	43,3 (26.090)
	Total	100,0 (3.189)	100,0 (14.299)	100,0 (30.261)	100,0 (12.449)	100,0 (60.198)
Salvador	Sim	76,4 (25.150)	59,2 (40.019)	57,3 (78.669)	41,5 (27.654)	56,3 (171.492)
	Não	23,6 (7.755)	40,8 (27.549)	42,7 (58.620)	58,5 (38.982)	43,7 (132.906)
	Total	100,0 (32.905)	100,0 (67.568)	100,0 (137.289)	100,0 (66.636)	100,0 (304.398)
São Paulo	Sim	74,4 (91.476)	69,8 (169.484)	61,8 (268.364)	44,9 (58.284)	63,2 (587.608)
	Não	25,6 (31.502)	30,2 (73.348)	38,2 (165.894)	55,1 (71.519)	36,8 (342.263)
	Total	100,0 (122.978)	100,0 (242.832)	100,0 (434.258)	100,0 (129.803)	100,0 (929.871)

Fonte: UNESCO, Pesquisa “ Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “No último ano, você foi xingado na sua escola?; Existe violência na sua escola?”

(1) Dados expandidos.

Além da associação entre percepção de violência e xingamentos, aponta-se para uma relação entre agressão verbal e física. Contudo, há que fazer gradações entre tipos de violências e considerar que, não necessariamente, a violência verbal deriva em violência física. Ao mesmo tempo, há que cuidar contra a minimização da gravidade das agressões verbais e também destacar que, comumente, uma agressão física pode ser precedida por aquela: 68.037 alunos que declaram que foram xingados no último ano, também apanharam, como se verifica na tabela que segue.

Tabela 3.5 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por experiência de terem sido xingados na escola no último ano, segundo experiência de terem apanhado na escola – 2003/2004¹

Apanhou	Foi xingado % (N)		Total
	Sim	Não	
Sim	6,9 (68.037)	1,8 (11.514)	4,9 (79.551)
Não	93,1 (913.414)	98,2 (645.639)	95,1 (1.559.053)
Total	100,0 (981.451)	100,0 (657.153)	100,0 (1.638.604)

Fonte: Unesco, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “No último ano, você apanhou de alguém na sua escola?”; “No último ano, você foi xingado na sua escola?”

(1) Dados expandidos

Nos relatos, os jovens também enfatizam tal associação: a *falta de respeito entre moças e rapazes acaba em tapas, chutes, pontapés e beliscões. Um xinga a mãe do outro, ele não gosta, e aí vai para a porrada*. Outros depoimentos seguem a mesma direção e mostram que uma das maneiras de reagir aos xingamentos é partir para a briga: ele disse “*Vai tomar naquele lugar, seu filho da...*”. *Aí, a pessoa não gosta e acaba xingando também. Ai acaba rolando briga*. Tal encadeamento é recorrente na dinâmica da vida escolar, caracterizando a escola como espaço de manifestação de conflitos associados à forma de tratamento adotada entre os sujeitos que nela convivem. Essa associação reitera a importância do clima escolar e das relações sociais como fatores que podem fomentar ou arrefecer a violência.

Há situações em que a briga é uma reação explosiva a agressões sofridas durante um longo período. Destaca-se que particularmente os apelidos são provocações que podem detonar diversos tipos de reação, inclusive a agressão física:

Tem um garoto na sala que é atentado, ele não pára quieto. Desde o começo do ano, ele fica chamando o garoto de “rosquinha” e o garoto só ficava quieto. Aí, terça-feira passada, o garoto falou assim: “Me chama de novo disso que você fica chamando!”. Aí, o garoto chamou, e ele deu dois socos na cara dele. Depois disso, ele ficou quieto. (Entrevista com aluna, Rio de Janeiro)

O menino da minha sala, o apelido dele é “Dunga”. E ele não gosta desse apelido. Aí, o moleque chamou ele de “Dunga” e ele falou: “Não me chama de ‘Dunga’ não, que eu não gosto”. Aí, empurrou ele assim e começou a porrada. (Entrevista com aluno, Distrito Federal)

Estabelece-se um círculo vicioso no qual se responde uma agressão verbal com uma agressão física reiterando um padrão de ação e reação baseado na agressividade como instrumento de resolução de conflitos: *Assim, se a gente está discutindo, aí eles ficam “você é isso e aquilo”. Aí, a gente vai lá e revida, porque a gente não vai ficar quieto. Eles xingam, e a gente xinga também.*

Observa-se, no depoimento a seguir, que o revide pode funcionar como uma provocação, uma agressão, alimentando a espiral de agressividade nas interações sociais: *Oh! Eu estou fazendo a minha lição e um menino começa a mexer comigo. Aí, eu começo a mexer com ele também. Eu mexo com os outros provocando, chamando de tucano. Ele tem esse apelido porque ele tinha um narigão.*

Outra maneira de demonstrar força ao reagir, é recorrer à solidariedade dos colegas, que ajudam na estratégia de defesa. Por vezes, os amigos, assumem a frente da vingança, mesmo quando a própria vítima não deseja prosseguir na troca de agressões:

Elas [outras alunas] ficavam me xingando de tudo quanto é nome. Outras meninas, para me ajudar, ficavam xingando elas de galinha. Realmente são, mas a gente não tem que se importar com a vida dos outros. Os meninos mangaram de mim porque elas me xingaram. Ficaram falando que iam me bater. Eu ficava calada, ignorando. Passou umas duas semanas, elas ficaram falando sobre isso, foi indo e passou, quietaram com isso. Se eu tivesse continuado dando bola, xingando, brigando com elas, ia estar até hoje. (Entrevista com aluna, Distrito Federal)

Chama a atenção, porém, que nem sempre as agressões despertam um desejo de reação nas vítimas. Há casos como o do aluno que, apesar de reagir, minimiza as agressões verbais, classificando-as como apenas *sacanagem*, diminuindo o sentido de tal incivildade no cotidiano escolar:

Algumas vezes que o pessoal me xingou, eu reagi. Mas eu fico só na minha. É só sacanagem mesmo. Às vezes, eles me chamam, mas aí eu também falo. Não vou ficar calado. Mas aí ninguém briga por isso porque eles são meus conhecidos. É o grupo inteiro, mas eu também falo pra eles. Eles também têm apelido, mas a gente fica só na sacanagem. Somos todos colegas. (Entrevista com aluno, Belém)

Existem também aqueles que demonstram insatisfação, incômodo em decorrência das agressões verbais e dos apelidos, mas não necessariamente reagem:

As pessoas não são muito legais não. Porque ficam implicando, ficam colocando apelido nos outros. Ficam xingando os outros. Como é que eu vou dizer, ficam chamando meu colega de “bundinha de nenê”, essas coisas... É porque ele tem cara de criança. (Entrevista com aluno, Rio de Janeiro)

Além disso, nem sempre os apelidos são levados a sério e podem ter, para muitos alunos, a conotação de brincadeira: *As pessoas ficam xingando as outras. Está vendo que a pessoa não fez nada. E tem apelido você vê que tem vez que é brincadeira.*

A não-reação pode, ainda, se basear em um sentimento de desprezo pelo agressor, que acaba sendo classificado como mau aluno, pessoa desprezível e “sem futuro”, à qual não vale a pena responder de forma alguma:

Xingar diretamente aqueles palavrões absurdos, não. São apelidos que eu não gosto comigo. Mas quer saber? A pessoa falou, eu olho pra cara dela. Às vezes, nem olho. Pra mim, essas pessoas são inexistentes. São aqueles alunos que dá pra você ver na cara deles que são... Se eles tiverem futuro como gari – nada contra, porque eu acho que é uma profissão muito digna –, eles estão tendo muito, porque eles não merecem nem catar latinhas. Um dos alunos que mais nos põe apelido, nos fala coisas indesejáveis, é um repetente. O outro é um que não faz nada dentro de sala, que está prestes a ser o próximo repetente. (Entrevista com aluna, Distrito Federal)

Ainda, no que diz respeito à maneira como os alunos reagem aos apelidos e agressões verbais, registra-se que alguns não se opõem nem verbalmente, nem fisicamente por medo ou para evitar maiores provocações. Percebe-se, que nesses casos, a agressão acaba tendo o efeito de intimidação: *me chamaram de lerdão. Eu fico quieto senão eles zoam mais. Eu fico quieto para eles pensarem que eu não dou confiança. Se eu revidar, não sei, aí acho que eles fazem mais*

ainda. Ao alertar sobre tipos de brincadeiras é importante frisar que algumas são ofensivas, magoam e fazem com que as vítimas se sintam acuadas, o que leva à necessidade de se demarcar as fronteiras entre o lúdico e o violento.

A opção pelo isolamento e pelo recolhimento na sala de aula é outra atitude que pode ser observada em alunos vítimas de agressões verbais. Alguns preferem desenvolver uma estratégia de defesa, que se traduz em uma forma de auto-exclusão. Esse recolhimento pode afetar a aprendizagem. Uma aluna declara não participar das atividades dentro da sala de aula, que evita levantar e tirar dúvidas com os professores, pois, caso contrário: *Os meninos começam a falar: “Ah! Tu é feia, tu é caneluda”. Aí eu fico até assim... Eu nem me levanto pra perguntar. Eu já fico só lá sentada. Aí, na hora da merenda, eu vou lá com o professor e pergunto.*

Constata-se, a partir dos depoimentos, que podem ocorrer reações violentas por parte dos agredidos como também a expressão de recusa. A partir do relato de muitos que já passaram por este tipo de experiência, é possível identificar o incômodo, o constrangimento, o que pode ter reflexos na forma como estes percebem a escola e se comportam dentro dela. Ou seja, pode tomar os contornos de uma revolta que se direciona contra indivíduos agressores e contra a escola.

As referências às agressões verbais entre alunos também são recorrentes nos depoimentos dos adultos. Para os professores, este tipo de incivilidade entre estudantes é um dos principais problemas da escola: *Esta é a questão mais complicada. Eles se agredem o tempo todo, verbalmente. É o tempo todo aquela questão da ofensa, de colocar apelido, de ficar se xingando, de ofender a família do outro, a mãe!*

Professores também sinalizam para os diversos apelidos que uns atribuem aos outros e destacam ainda que os alunos se agredem, independentemente do sexo, reforçando, a idéia de que, no ambiente da escola, não existem necessariamente, barreiras de gênero para as agressões: *Eu acho que entre eles está tendo muito palavrão. Eles se chamam de tudo que tu possas imaginar. E não só menino contra menino, não. Tudo! É menino pra menina, é menina pra menino.*

As agressões verbais pedem mais reflexão quanto a seu significado. Apesar de, muitas vezes, serem consideradas brincadeiras corriqueiras, elas têm como objetivo a humilhação, a exposição ao ridículo, a ofensa, como se evidencia no depoimento de alguns professores: (...) *quatro-olho, boiola. Qualquer ato que a pessoa faça, que seja um pouco diferente um do outro, já é sinal para ser o*

sacaneado. Eles não sabem diferenciar a brincadeira sadia da brincadeira ofensiva. O problema aqui é esse.

3.2. AGRESSÕES VERBAIS CONTRA PROFESSORES E OUTROS FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA

Quando se fala sobre as múltiplas violências ocorridas no espaço escolar, remonta-se ao embate aluno-aluno, entretanto não se pode esquecer que os membros do corpo técnico pedagógico dos estabelecimentos de ensino também são potenciais vítimas e agressores.

Na percepção dos professores, as agressões verbais praticadas por alunos não se limitam aos estudantes, mas atingem um escopo amplo de vítimas: *os alunos xingam qualquer um: é professor, é diretora, é inspetora. Xingam e falam palavrões.*

Ainda que os xingamentos sejam generalizados, há sentidos e repercussões distintas a depender dos tipos de atores envolvidos. Se entre pares tal tratamento pode ser considerado “normal” ou “uma forma jovem de se expressar”; no caso das agressões verbais de alunos contra professores tende-se a enfatizar o “desrespeito”.

Os adultos das escolas identificam, em seus relatos, variados e diferentes tipos de qualificação das agressões verbais que sofrem, como se lista no quadro seguinte, notando-se que, além dos alunos, também os pais aparecem como agressores:

Quadro 3.2 – Referências à agressão verbal de alunos contra adultos, segundo depoimento dos adultos – 2003/2004*

Referências:

Palavras agressivas

Violência verbal de baixo calão

Resposta de alunos com nomes feios

Agressão aos ouvidos com palavrões

Berros

Insultos

Injúrias

Acusação difamatória

Acusações indevidas

Violência verbal por nota

Ridicularizações

Ironias

Palavras desrespeitosas: “Cuspiram em mim palavras ofensivas”

Violência verbal por parte dos pais: “Os pais de alunos vêm a escola para conversar sobre alguma dificuldade do filho e reagem de forma agressiva ao falar; insulto por parte dos pais”

Xingamentos: “Alunos agressivos, insultando-me na sala de aula, usando termo de ousadia sexual, até querendo me agredir fisicamente”; “Um aluno me agrediu verbalmente e tentou me bater”

Agressões morais: “Agressões morais e verbais, além de quase ser agredida fisicamente”

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

* Os depoimentos e termos presentes neste quadro foram retirados das questões abertas dos questionários e dos depoimentos obtidos nas entrevistas realizadas com membros do corpo técnico pedagógico das escolas pesquisadas.

Vale delimitar singularidades de sentidos das agressões verbais segundo o ator-alvo – ainda que, independentemente das circunstâncias e de quem esteja envolvido nesses episódios, elas sejam questionáveis, firam a ética de convivência e os princípios básicos de educação quanto ao respeito a outrem, à comunicação e resolução de conflitos por meio do diálogo e do incentivo à solidariedade.

Assim, entre os alunos os xingamentos demarcam uma relação entre pares, mas as agressões verbais que envolvem os adultos têm a marca do desrespeito e do questionamento da autoridade deles, colocando em xeque o lugar da escola, suas normas e práticas.

É muito alto o nível de agressões verbais sofridas por adultos da escola e são muitos os relatos sobre elas. Como se verifica nas tabelas que seguem, cerca de 47% dos adultos relatam que já foram xingados pelos alunos, sendo que, na grande maioria das vezes, os xingamentos são ocasionais (tabela 3.6) e atingem tanto homens quanto mulheres (tabela 3.7).

Tabela 3.6 – Proporção e número de membros do corpo técnico-pedagógico de escolas de ensino fundamental e médio, segundo experiência de terem sido xingados pelos alunos no último ano – 2003/2004

Foi xingado	%	(N)
Todos os dias	1,9	32
Freqüentemente	7,9	136
Ocasionalmente	37,3	639

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos membros do corpo técnico-pedagógico: “No último ano, o senhor já foi xingado pelos alunos?”

Tabela 3.7 – Proporção e número de membros do corpo técnico-pedagógico de escolas de ensino fundamental e médio por sexo, segundo experiência de terem sido xingados pelos alunos, no último ano – 2003/2004

Foi xingado	Sexo % (N)		Total
	Masculino	Feminino	
Todos os dias	1,4 (6)	2,1 (26)	1,9 (32)
Freqüentemente	7,1 (31)	8,3 (103)	8,0 (134)
Ocasionalmente	39,7 (173)	36,4 (452)	37,2 (625)
Nunca foi xingado	51,8 (226)	53,3 (662)	52,9 (888)
Total	100,0 (436)	100,0 (1.243)	100,0 (1.679)

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos membros do corpo técnico-pedagógico: “No último ano, o senhor já foi xingado pelos alunos?”

Os próprios alunos reconhecem que, além dos colegas, os professores também são alvos privilegiados da violência verbal praticada por eles: *discutem praticamente todos os dias; alunos enfrentam professores, chegam na sala de aula batendo a porta, chamando de palavrões; já vi professores saindo da sala de aula chorando, por causa da violência verbal de certos alunos bagunceiros e incontroláveis.*

A partir do relato dos alunos, percebe-se que não existem motivações únicas para as agressões, muitas vezes proferidas durante discussões com os professores:

Um aluno mandou a professora ir para casa do caçamba e daí começou a confusão. Ele bateu boca com ela e não queria nem saber. Aí a professora

levou ele para secretaria, mas daí foi tudo resolvido. Chamaram o responsável dele e a professora falou tudo que tinha acontecido. Alguns alunos tiveram que descer para falar o que tinha acontecido, e ele [o aluno agressor] levou uma suspensão. (Entrevista com aluna, Rio de Janeiro)

A menina tava riscando o quadro. O professor estava escrevendo lá do outro lado e ela estava riscando aqui. Aí, o professor mandou ela sair de sala. Ela falou que não ia sair. Eles começaram a discutir. Aí, a menina foi lá na diretoria e eles mandaram chamar o professor. (Entrevista com aluna, Belém)

Mas, conforme registram os professores, um estímulo comum às ofensas verbais é a reação negativa dos alunos às práticas docentes e às normas de comportamento:

Foi assim: semana passada ele [o aluno] estava brincando com o celular e eu disse: “Pô, cara, não usa o celular. Aqui não é lugar”. Ele olhou pra minha cara e disse que eu era histérica. Eu não me alterei. Sai da minha aula na boa. Depois, ele voltou e queria conversar, quis tirar outro aluno da aula e eu disse que não podia. Aí, ele me xingou. (Entrevista com professora, Porto Alegre)

O desempenho escolar, mais especificamente as notas, também são causa de agressões, mostrando que o aluno age como se fosse uma obrigação daquele que ensina dar boas notas:

Dentro da rede escolar, eu nunca sofri agressão. Agressão verbal acontece sempre. Às vezes, a gente está fazendo uma prova. Se eles não gostam da prova, aí a culpa é nossa. Se eles perdem a disciplina, a culpa é nossa. “Ah! Aquela professora é miserável”. Não falam na frente da gente. Comigo nunca aconteceu como experiência pessoal. (Entrevista com professora, Salvador)

Ele [o aluno] queria fazer um trabalho, assim, queria que eu desse uma nota numa coisa que eu já tinha passado há um mês. Eu falei que não ia dar nota. Isso não existe. Aí, ele falou um palavrão em alto e bom som para eu ouvir. Eu fui lá e o peguei: “O que você está pensando? Some da minha frente!”. Aí ele saiu, mas depois ele passou no corredor e pediu desculpas. Falou que estava de cabeça quente e que não sei o quê. Que queria tirar nota boa esse trimestre e não sei o quê. Veio querendo apertar a mão. Deu a mão para apertar. (Entrevista com professor, Porto Alegre)

Os docentes afirmam que é na sala de aula onde, com maior probabilidade, sofrem agressões verbais: *Fora da sala de aula a gente escuta algumas piadinhas, algumas indiretas, mas dentro da sala, pelo tempo que é maior, a gente escuta mais. Tudo que é termo no vocabulário deles, eles dizem.*

De fato, paradoxalmente, a sala de aula, núcleo da dinâmica escolar e espaço privilegiado das relações interpessoais, configura-se como um cenário de agressão contra a autoridade do professor e contra constituintes da vida escolar:

Ela [a professora] estava fazendo a chamada, aí ele [um aluno] começou a cantar e bater na mesa. Aí ela falou para ele calar a boca, que ela estava fazendo a chamada. Ele começou a bater, cantar, gritar e a professora mandou ele calar a boca. Ele falou que não calava. Aí ela falou assim: “O quê? Você não cala? Está bem. Espera aí”. Pegou o diário e escreveu lá. Aí ele falou assim: “Assina mesmo, sua filha da ...”. Aí, começou a xingar. A professora falou que ia fazer boletim de ocorrência. Aí, veio uma tia dele daqui buscar ele na sala. Aí ela [a professora] estava parada assim, aí ele fez bem assim na cara dela assim. Aí ela falou: “Bate, bate para você ver o que é que acontece com você”. Aí ele bateu assim na cara dela. Ela saiu chorando e foi fazer o boletim de ocorrência. Ela ligou para a polícia. Ele xingou assim: “Vai se f..., sua filha da p...”. Hoje ele não veio porque foi para o hospital falar com um psicólogo. E a diretora aqui da escola de manhã vai transferir ele para aquela escola que saiu na televisão, o CEU [Centro Educacional Unificado]. Vão transferir ele para lá, que aqui ele não respeita ninguém. (Entrevista com aluna, São Paulo)

Os alunos agridem os professores de maneira frontal ou indiretamente, na ausência desses, inclusive por meio de palavras escritas nas paredes da escola:

Já, mas, não assim cara-a-cara. Mas quando eu dou as costas. E aí, ele solta aquele palavrão. De escrever meu nome na parede também, botando nomes feios obscenos. Às vezes, eu sei até quem é o aluno, mas eu prefiro não chamar muita atenção. Eu finjo que não estou ouvindo, que não estou vendo. Quando eu vejo meu nome riscado, eu peço a um funcionário para apagar sem eles verem, para eles não sentirem que estão me incomodando. Inclusive agora tem até uma parede com meu nome e uma palavra bem bonita em baixo. Eu já pedi a funcionária para apagar. Então, tem esses tipos de coisa assim. Agora, cara-a-cara não, de ele chegar na minha cara e dizer “você é isso”. Mas eles esperam eu dar as costas e aí xingam. (Entrevista com professora, Salvador)

Para alguns adultos, a ofensa ao professor é encarada como parte dos

conflitos de gerações: *Teve ontem, violência verbal. Aluno mandar o professor tomar no c... mesmo. O professor fica ofendido. É um profissional que tem estudo. Mas é difícil. São conflitos de gerações.*

A reação dos professores às agressões verbais varia. Por vezes, eles se sentem extremamente ofendidos: *Um professor, já com certa idade, é motivo de chacota. Os alunos colocaram um apelido e tal no professor, em público. Dois alunos fizeram isso na sala. Quando eu desci, vi o professor. Ele estava com o emocional muito abalado.*

Em alguns casos, a depender do tipo de xingamento, o professor reelabora o ocorrido, considerando a agressão um fato sem importância, banalizando-a, dando a idéia de que xingamento “leve”, que não ofende: *O xingamento que eles falam nunca foi uma coisa séria. “O professor é chato, o professor é mau”. Uma vez, meu apelido foi até Boris [protagonista da novela O Beijo do Vampiro]. Nunca foi assim uma coisa, uma ofensa.*

Outra estratégia é fingir que não estão sendo agredidos, que não se sentem incomodados: *Eles [os alunos] falam, mas eu finjo que não escuto. Eles xingam baixinho, falam as coisas deles assim baixinho.*

Estratégias desse tipo são alimentadas por justificativas do comportamento agressivo dos alunos que enfatizam a formação que eles recebem na família – *a gente vê que é falta de respeito, de educação mesmo* – e as influências do meio onde vivem: *foi violência verbal, de chegar um aluno, e eu repreender, dizer pra ele: “Olha, escuta aqui”, e ele jogar papel no chão. Eu não revidei nada. Só fiquei escutando porque eu sei que ele fez essa violência verbal por causa do meio em que ele vive.*

Cabe notar que alguns professores admitem que revidam às agressões dos alunos nos mesmos termos, mas reconhecem que esse tipo de atitude alimenta a agressividade e a violência, reiterando que, nos conflitos com os alunos, é necessário demonstrar prudência, evitando revidar e colocando-se no seu papel de professor, autoridade e adulto:

Eu acredito que, nas vezes que eu discuti com o aluno, talvez eu não estivesse bem para absorver o que a gente costuma no dia-a-dia absorver, do aluno testar o professor, do aluno desacatar o professor e o professor sair pela tangente. Então, eu acredito que nas vezes que eu fui agredido na escola, eu acredito que eu também não estava bem, eu não estava absorvendo. Então, acaba ficando de igual para igual. Fica um ping-pong até que vai cada vez

mais virando uma bola de neve essa agressão verbal. (Entrevista com professor, São Paulo)

Vale ressaltar que também não só os alunos xingam os professores, mas também os pais o fazem, tomando o partido de seus filhos: *Mas uma mãe veio receber os livros dos filhos, eram cinco ou seis livros, e disse: “Essas p... estão pensando o que meu filho é cavalo pra carregar esse peso todo?”*.

As agressões verbais contra os professores podem resultar em danos de várias ordens e em distintas conseqüências, quer para os indivíduos, quer para as instituições e para a qualidade do ensino. A literatura ressalta que o magistério é uma das ocupações mais afetadas pela Síndrome do *Burnout*:

Considerada por Harrison (1999) como um tipo de estresse de caráter persistente vinculado a situações de trabalho, resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada com intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo, Burnout em professores afeta o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, levando esses profissionais a um processo de alienação, desumanização e apatia e ocasionando problemas de saúde e absenteísmo e intenção de abandonar a profissão (Guglielmi & Tatrow, 1998). (Carlotto, 2002: p.21)

Também é necessário compreender as agressões de alunos contra professores dentro de um contexto mais amplo de questionamento da autoridade do professor e de crise de um determinado modelo de educação e de escola que permanece arraigado a padrões tradicionais de relacionamento, ignorando a cultura juvenil. Dentro dessa perspectiva, a indisciplina e os ataques verbais de alunos a professores podem consistir em uma forma de reação a uma cultura escolar que nega aos alunos situações e espaços de expressão. Uma escola em que o diálogo e a solidariedade não estão incorporados à prática cotidiana, acaba se transformando em um campo propício para a proliferação de agressões e de violência.

Ao mesmo tempo, as agressões contra professores também dizem respeito à maneira como se dá o exercício da autoridade na sala de aula. Conforme aponta Koehler (s/d), o problema começa quando se aborda o conflito através do exercício da autoridade, do castigo, das humilhações, provocando um clima de tensão dentro da sala de aula, o qual o professor não sabe resolver – até porque, como profissional, não conta com preparação, nem com apoio para lidar com as novas situações que se delineiam no atual contexto de mudanças vivido pela instituição escolar.

Note-se que não se trata de culpar o professor, como se ele fosse responsável pelas agressões de que é vítima. Entretanto, procura-se chamar a atenção para determinadas dinâmicas – baseadas no exercício do poder unilateral por parte dos adultos, ignorando o lugar de sujeito dos alunos – instaladas em muitos estabelecimentos de ensino e que acabam por reforçar o clima de animosidade entre os atores que convivem na escola, reiterando a agressividade como padrão de relacionamento entre os sujeitos.

Nessa linha, é preciso dizer que, além dos professores, outros adultos da escola são vítimas de agressões verbais e descatos por parte dos alunos.

Vamos supor assim: chegou 8h45, entra a outra turma que chegou no horário do segundo período e é fechado o portão. Então, eles chegam ali na frente, porque eu estou na guarita: “Abre esse portão porque eu tenho que entrar!”. Eu digo: “Eu não posso, eu sou apenas uma funcionária que está cumprindo ordens da direção”. “Ah, mas tu é um puxa-saco! Tu é isso, tu é aquilo”. É um horror de coisas que eu escuto ali na frente que, às vezes, eu chego aqui na direção e digo: “Eu não agüento mais, eu estou cansada”. (Entrevista com porteira, Porto Alegre)

Nota-se no depoimento anterior e nos seguintes que tais agressões têm um impacto sobre os funcionários que demonstram, em seus relatos, estresse e insatisfação com o tratamento e com as agressões sofridas:

Eles não têm respeito pelo funcionário, pelo profissional. Então, se eles decidem que querem fazer alguma coisa, eles querem fazer. O funcionário está ali recebendo a ordem e fala não. Eles não aceitam o “não”. Então, no final, a gente passa por violências porque eles começam a xingar realmente. Xingam diversos nomes. Às vezes, a gente se machuca. Eles empurram o portão com violência. Aqui a violência que eu já passei foi essa. (Entrevista com auxiliar de serviços gerais, Salvador)

Eu emprestei uma vassoura e fui buscar. Eram 16h45. Eu queria varrer a cozinha, pedi pra ele [o aluno] entregar e ele disse: “Enfia no c...”. Eu fui e contei pra direção. Então, eu acho uma violência. Até que eu estava muito melindrosa, mas eu acho assim, na escola não devia acontecer isso. (Entrevista com agente educacional, Porto Alegre)

No entanto, para compreender de que maneira as agressões verbais estão incorporadas à dinâmica das relações sociais nas escolas, é fundamental considerar que a agressividade entre alunos e adultos não é unidirecional. Ou seja, existe agressão entre alunos, assim como há adultos que são agredidos por alunos, mas também há vários relatos de estudantes que são agredidos por professores, funcionários e até diretores.

3.3. AGRESSÕES VERBAIS DE PROFESSORES CONTRA ALUNOS

De modo geral, os adultos têm uma tendência a negar que podem ser agentes de agressão verbal contra alunos ou tentam diminuir a relevância de tais acontecimentos. Eles costumam afirmar que, por exemplo, é raro um professor tratar mal um aluno, já que, segundo eles, as situações conflituosas geralmente são resolvidas pelo diálogo e não pelo embate. Se isso ocorre é uma exceção à regra: *Tem probleminhas, por mal-entendido. O professor, por conta de uma situação de estresse em sala de aula, pode falar alguma coisa que os alunos não tenham gostado. Mas, normalmente, a gente resolve numa boa, com diálogo.*

Apesar disso, são vários os relatos de alunos que dizem que os professores os tratam de maneira grosseira, indicando que a agressividade verbal está incorporada ao modo como alguns docentes se dirigem aos alunos. Há relatos de situações em que os alunos são desqualificados por seus próprios professores:

Ela [a professora] é muito mal-educada. Ela dá “esporro” igual a uma professora que eu tinha. Tinha uma professora que a aluna foi perguntar, tirar a dúvida dela e a professora chegou: “Porra, garota, você é muito burra. Você não está vendo que eu estou explicando”. A garota começou a chorar e ela levou a garota para secretaria, dizendo que ela estava enfrentando a professora. (Entrevista com aluno, Rio de Janeiro)

Há depoimentos de alunos sobre professores que perdem o controle emocional na sala de aula e xingam alunos:

Gosto dos professores, só tem uma que assim, quando fica nervosa, vira um negócio, fica parecendo um bicho. Começa a xingar todo mundo. Mas é só às vezes quando ela fica com raiva. Aí, ela pede desculpas. Ela xinga de arrombada, retardada, filha da mãe. Mas ela já pediu desculpas para mim porque, um dia, só porque eu emprestei o caderno para a minha colega, ela me chamou de retardada e arrombada. Eu fui conversar com ela e ela me pediu desculpas. (Entrevista com aluna, São Paulo)

As reclamações dos alunos em relação à agressão verbal por parte dos professores são recorrentes, em função do alto grau de ofensa dos xingamentos que proferem tais como se ilustra no quadro seguinte:

Quadro 3.3 – Referências à agressão verbal de professores e diretores contra alunos, segundo estes – 2003/2004*

Referências:	maloqueiros que moram na favela
arrombada	burros
retardada	diabo
filha da mãe	demônio
burra	negros descarados
marginais	mau elemento
mediócras	mongolóides
imprestáveis	troço esquisito
drogados	cambada de animal
raça podre	vadios
ovelhas negras	bobo
vagabundos	“Essa sala parece uma m. – quanto mais mexe, mais fede”.
pobres	
maconheiros	

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

* Os termos presentes neste quadro foram retirados das questões abertas dos questionários e dos depoimentos obtidos nas entrevistas realizadas com os alunos.

O quadro anterior mostra um padrão de socialização por meio de incivildades, grosserias, preconceitos sócio-raciais e desestímulos à aprendizagem. Ou seja, diz respeito a escolas onde há desprezo, intolerância e que, por isso, são locais de “anti- educação” e de difícil acesso à aprendizagem, na medida em que não se estabelece um campo produtivo de diálogo entre os que deveriam ensinar e os que estão na escola para socializar-se e aprender.

Quando o professor é o agressor, verifica-se a falta de exercício do papel positivo de educador, o auto-respeito e a quebra de contrato com sua profissão. Em todos os casos, com diferentes gradações e sentidos se violenta a educação.

Uma característica marcante da agressão verbal por parte dos adultos da escola é a tendência em evidenciar uma visão negativa dos alunos, revelando uma total falta de expectativa em relação aos mesmos: *Alguns [professores] respeitam. Tem outros que são muito ignorantes. Começam a falar que nós somos vadios, que não sei o quê, que a gente está aqui porque nós somos burros.*

Nota-se uma visão preconceituosa sobre os jovens, que se manifesta por meio de xingamentos e juízos de valor negativos, até mesmo em situações normais de sala de aula em que, aparentemente, os alunos não estão sendo agressivos ou desafiando a autoridade do docente. Nesse contexto, estabelece-se uma relação assimétrica e tensa de poder, em que os adultos assumem posturas rígidas e “adulocratas”. O que prevalece no discurso desses professores é o exemplo de uma escola de classes, desigual e autoritária, em que os docentes fazem profecias negativas sobre o futuro de seus alunos, ao prever que, profissionalmente, eles serão “empregadas domésticas”, “ajudantes de pedreiro”, minando seus sonhos de futuro e expectativas:

Por exemplo, eu estou conversando com você pra pedir a explicação da matéria. Ele explicou, mas não entendi o jeito que ele explicou. Eu vou pedir um aluno pra me explicar, e ele pensa que eu estou conversando. Aí ele olha assim pros outros alunos, aí fala: “Tá vendo essas duas aí? É isso aí que elas vão ter, porque elas vão ser futuramente empregadas domésticas”. Essas coisas assim. Já no 2º bimestre eu falei: “Professor, eu já não me dou bem com o senhor. Então também não me provoca muito. Não fala que eu vou ser empregada doméstica, porque eu não vou”. (Entrevista com aluna, Distrito Federal)

Eu botei um recado pra ele [para o professor] dizendo que na próxima avaliação que ele botasse questões mais abertas, que ele soubesse resolver estas questões de faculdade, de vestibular, na prova, que corrigisse as questões para a gente porque fica melhor. Eu tive o sentido de ajudar a gente. Mas acabou prejudicando, porque muita gente perdeu. Ele também botou recado na minha prova, dizendo que eu era um bobo frustrado do mundo. Eu entendi que a mensagem foi “você é um preguiçoso frustrado pro futuro, que na vida vai ter um emprego de ajudante de pedreiro”. (Entrevista com aluno, Salvador)

Alguns xingamentos indicam estereótipos sobre os alunos em relação aparência: *A professora disse que eu fosse ao McDonald's comer para engordar mais e ficar “bem balofo”.*

Como aponta Koehler (s/d), o educador é responsável pela consciência do outro como educando. Assim, o trabalho educativo do professor não pode conter o rancor, a rispidez, o mau humor, o desrespeito, o cinismo, o autoritarismo que humilha e envergonha. Enfim, o professor deve ensinar a condição humana individual e coletiva.

Além dos professores, outros funcionários também são alvos de críticas por parte dos alunos em virtude das agressões praticadas por eles, muitas vezes desrespeitosas e gratuitas:

Um certo dia, quando ela veio entregar a merenda e o menino disse que queria mais. Ela olhou para ele e disse com um tom de voz alto e grosseiro: “Meu filho, se quiser encher a barriga, traz de casa”. Outro dia, somente porque um aluno não queria mais comer, ela olhou para ele e disse: “Sua miséria, se você não queria comer, por que pegou, sua desgraça?”. (Grupo de discussão com alunos, Salvador)

Tem uma tia, duas vezes já aconteceu isso comigo. Eu peguei, fui na fila, peguei no fim da fila. Fui na fila, aí ela pegou falou que eu cortei fila e mandou eu voltar. Eu falei assim: “Mas eu não cortei”. Aí, ela já gritou comigo. Aí eu peguei, voltei de novo, aí ela falou assim: “Eu vou mandar você para a diretoria”. Começou a gritar comigo e me xingou de doido. (Entrevista com aluno, São Paulo)

Disse na cara da gente que a gente não ia dar o que prestasse, que a gente era perigete [prostituta]. Essa mesma funcionária destratava todo mundo e já havia xingado uma colega de “vagabunda”. As alunas contaram que foram à diretoria reclamar, mas na frente da vice-diretora, a funcionária sempre nega tudo. (Grupo de discussão com alunos, Salvador)

As análises desse capítulo evidenciam a importância de se considerar a multiplicidade de fenômenos envolvidos nas manifestações da violência na escola como uma forma de, efetivamente, entender o que se define por violência escolar. Em outros termos, não se pode restringir a análise da violência no ambiente escolar às violências mais duras (os crimes e/ou delitos), pois se peca por disseminar uma concepção incompleta desse conceito.

Daí a relevância de se considerar a questão das agressões verbais identificadas como um tipo de violência que não somente atormenta, mas também agride seriamente, permeando as relações interpessoais, passando a determinar a forma como os membros da comunidade escolar se comunicam e interagem entre si, dentro de um espectro de agressividade que envolve xingamentos, ofensas, insultos, difamações, desacatos e visões preconceituosas apoiadas em estereótipos.

Na maioria das vezes, elas configuram-se como um instrumento utilizado para, de alguma forma, ofender o outro, podendo tocar em pontos que revelam a sua vulnerabilidade, a sua fraqueza, sem necessariamente ter uma motivação específica para tal, não se limitando a barreiras de gênero e, em alguns casos, evidenciando questionamento da autoridade.

Em função da frequência com que ocorrem e do amplo escopo de vítimas que envolvem, as agressões verbais tendem a ser vistas, por parte considerável

dos atores, de forma banalizada, minimizando a importância de seus significados e, por vezes, buscando meios para justificar a sua ocorrência. Mas há os que as criticam.

As agressões verbais, como outras, quando recorrentes e se não são combatidas por meio de punições, repreensões, diálogos críticos e desestímulos podem criar sentimento de apatia, de impotência, tristezas, minando vontades, contribuindo para a domesticação de corpos, moldando sujeitos acríticos.

As percepções sobre violência dependem não somente dos valores, dos códigos sociais e das fragilidades pessoais das vítimas ou daqueles que se colocam em seu lugar, mas, principalmente, de certos princípios universais de respeito ao direito do ser humano de ser considerado, em sua integralidade, parte significativa da educação, da escola, tendo em vista sua responsabilidade com a civilidade dos relacionamentos.

4. AMEAÇAS

Um exemplo de violências sentidas e vividas são as ameaças, que têm a expressão verbal como forma, e têm como aliados o silêncio e o medo das vítimas.

O objetivo deste capítulo é entender como as ameaças se apresentam na escola na percepção de alunos, professores e demais adultos. A ameaça ganha magnitude no espaço escolar, gerando um clima de medo e de retraimento das vítimas. Este é um mecanismo utilizado para demonstrar poder e, a depender do objetivo e da intimidação, pode se concretizar em agressões físicas.

No primeiro momento, os alunos e adultos da escola referem-se a casos de ameaças sobre os quais já ouviram falar. Em seguida, são analisadas as experiências que estes atores tiveram. Os dados demonstram que o percentual de alunos que conhecem casos de ameaças é significativamente superior ao das vítimas.

Os professores relatam, em depoimentos, casos de ameaças que vão desde o mais banal até ameaças de morte. Finalmente, verifica-se que os sentimentos de medo e insegurança gerados pela exposição a esse tipo de violência, causam impactos negativos tanto no aprendizado dos alunos, como no desempenho profissional dos professores.

4.1. AMEAÇA E MEDO

As ameaças são, muitas vezes, minimizadas e consideradas parte da comunicação entre os jovens, sendo associadas a expressões verbais que não se concretizam necessariamente em agressão física. Contudo, no plano de uma ética de civilidade, em particular em ambiências escolares, elas merecem atenção singular. Há que também levar em conta que esse tipo de ocorrência pode ser um aviso, uma etapa pré-agressão física, sendo, portanto, um momento importante para intervenção dos adultos da escola. A importância das ameaças na vida social é também reconhecida, tanto que tipifica um delito sujeito à punição prevista no artigo 147 do Código Penal¹⁸.

18. BRASIL, Decreto-Lei Nº 2.848 de 1940. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 13/04/2005. Art. 147 - Ameaçar alguém, por palavra, escrito ou gesto, ou qualquer outro meio simbólico, de causar-lhe mal injusto e grave: Pena - detenção, de um a seis meses, ou multa.

A definição do código é reforçada pela literatura especializada no tema das violências, em que a ameaça é definida como um ato contra a pessoa e consiste em promessas explícitas de provocar danos ou violar a sua integridade física ou moral, sua liberdade e seus bens (Abramovay e Rua, 2002). Tal definição se encaixa dentro de uma perspectiva que extrapola uma conceituação restrita de violência, a saber, a abordagem que limita violência ao uso da força bruta.

Segundo essa concepção, a ameaça se configura como um ato cujo objetivo é amedrontar, intimidar, criar uma situação de insegurança, sublinhar superioridade. De acordo com os alunos, as ameaças são frequentes. Aproximadamente um terço deles (30%) afirmam saber de casos de ameaça na escola, o equivalente a 491.234 estudantes (tabela 4.A em anexo). Considerando-se as capitais, os percentuais variam de 39% no Distrito Federal a 21% em Belém (tabela 4.1).

Tabela 4.1 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo conhecimento de casos de ameaça na escola e capitais das Unidades da Federação – 2003/2004¹

Capital	Conhecimento de casos de ameaça	%	N
Belém	Sim	21,0	27.984
	Não	63,0	83.858
	Não sei	15,9	21.165
	Total	100,0	133.006
Distrito Federal	Sim	38,6	83.748
	Não	46,4	100.639
	Não sei	15,1	32.683
	Total	100,0	217.070
Porto Alegre	Sim	25,2	15.408
	Não	54,9	33.609
	Não sei	20,0	12.237
	Total	100,0	61.254

► Tabela 4.1 – Cont.

Capital	Conhecimento de casos de ameaça	%	N
Salvador	Sim	28,5	87.364
	Não	55,6	170.093
	Não sei	15,9	48.567
	Total	100,0	306.024
São Paulo	Sim	29,4	276.730
	Não	51,0	479.993
	Não sei	19,6	184.987
	Total	100,0	941.710

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “Você sabe de casos de ameaças na sua escola?”

(1) Dados expandidos.

As ameaças se constituem em um tema que mobiliza os jovens, sendo bastante mencionadas quer nas perguntas abertas do questionário, quer nas entrevistas e nos grupos de discussão. Tal material colabora para o reconhecimento do universo de referências das ameaças entre os alunos, destacando-se que predominam aquelas do tipo “dura”, que envolvem o pré-anúncio de um ato agressivo ou mesmo criminoso. De fato, a expressão *alunos que ameaçam matar* é, constantemente, referida tanto por professores como por alunos quando se aborda o tema ameaças.

As ameaças que se vêem na escola são variadas, conforme sugere o quadro a seguir sobre expressões relacionadas a ameaças conhecidas pelos alunos.

Quadro 4.1 – Tipos e circunstâncias em que as ameaças são feitas na escola, segundo depoimento dos alunos – 2003/2004

Um moleque da escola estava ameaçando um colega meu para dar dinheiro para ele, senão ele ia apanhar. Meu colega teve de mudar de escola.

Tem ameaça de alunos que não pagam as suas dívidas.

Ameaçam os seus superiores.

Ameaçam professores e outros que trabalham na escola.

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Os tipos de ameaças são diversos e vão desde *ameaçam de chamar uma gangue; dar surras*, passando pela ameaça com armas ou mesmo a ameaça de matar.

O quadro evidencia não apenas a variedade de tipos e motivos de ameaça, mas também a diversidade de estratégias adotadas ou associadas a ela. Observa-se também que as ameaças envolvem os diversos tipos de atores sociais que convivem nas escolas. Os dados demonstram que 42% dos alunos no Distrito Federal, 34% em Salvador e 32% em São Paulo, que sabem de casos de ameaças na escola afirmam que existe violência na escola. Quando consideramos os dados referentes à Belém, esse percentual cai para 26% (tabela 4.2). Ou seja, quanto mais existe ameaça nas escolas mais se tem o sentimento de que há violências no espaço escolar.

Tabela 4.2 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por existência de violência na escola, segundo conhecimento de casos de ameaça na escola e capitais das Unidades da Federação – 2003/2004¹

Capital	Conhecimento de casos de ameaça	Existência de violência % (N)		Total
		Existe	Não existe	
Belém	Sim	25,6 (24.661)	8,4 (2.783)	21,2 (27.444)
	Não	59,0 (56.874)	74,5 (24.589)	62,9 (81.463)
	Não sei	15,5 (14.902)	17,1 (5.644)	15,9 (20.546)
	Total	100,0 (96.437)	100,0 (33.016)	100,0 (129.453)

► Tabela 4.2 – Cont.

Capital	Conhecimento de casos de ameaça	Existência de violência % (N)		Total
		Existe	Não existe	
Distrito Federal	Sim	42,3 (78.279)	14,6 (4.289)	38,5 (82.568)
	Não	43,0 (79.615)	67,6 (19.791)	46,4 (99.406)
	Não sei	14,7 (27.284)	17,8 (5.208)	15,2 (32.492)
	Total	100,0 (185.178)	100,0 (29.288)	100,0 (214.466)
Porto Alegre	Sim	28,8 (13.770)	11,9 (1.474)	25,3 (15.244)
	Não	51,9 (24.819)	66,5 (8.226)	54,9 (33.045)
	Não sei	19,3 (9.233)	21,6 (2.676)	19,8 (11.909)
	Total	100,0 (47.822)	100,0 (12.376)	100,0 (60.198)
Salvador	Sim	34,2 (80.611)	9,6 (6.428)	28,8 (87.039)
	Não	50,4 (118.822)	72,6 (48.508)	55,3 (167.330)
	Não sei	15,4 (36.195)	17,8 (11.868)	15,9 (48.063)
	Total	100,0 (235.628)	100,0 (66.804)	100,0 (302.432)
São Paulo	Sim	32,4 (258.083)	12,4 (15.949)	29,6 (274.032)
	Não	48,3 (385.602)	66,4 (85.618)	50,9 (471.220)
	Não sei	19,3 (154.054)	21,2 (27.340)	19,6 (181.394)
	Total	100,0 (797.739)	100,0 (128.907)	100,0 (926.646)

Fonte: UNESCO, Pesquisa “ Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “Você sabe de casos de ameaças na sua escola?”; “Existe violência na sua escola?”

(1) Dados expandidos.

No que tange à questão de gênero, observa-se que meninos e meninas não se diferenciam enquanto testemunha de violências, o que também é válido para as ameaças. Do total de alunas pesquisadas, cerca de 30% sabem da existência de ameaças na escola, encontra-se a mesma proporção entre os meninos (tabela 4.3).

Tabela 4.3 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por sexo, segundo o conhecimento de casos de ameaça na escola – 2003/2004¹

Conhecimento de casos de ameaça	Sexo % (N)		Total
	Masculino	Feminino	
Sim	29,8 (221.342)	29,6 (262.832)	29,7 (484.174)
Não	52,1 (387.263)	52,5 (467.067)	52,3 (854.330)
Não sei	18,1 (134.729)	17,9 (158.948)	18,0 (293.677)
Total	100,0 (743.334)	100,0 (888.847)	100,0 (1.632.181)

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “Você sabe de casos de ameaças na sua escola?”

(1) Dados expandidos.

Quando se focaliza as vítimas de ameaças, tem-se que cerca de 14% (230.874) do total de estudantes afirmam que já foram ameaçados na escola (tabela 4.4).

Tabela 4.4 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo afirmação de que já foram ameaçados na escola – 2003/2004¹

Já foram ameaçados na escola	%	N
Sim	13,9	230.874
Não	86,1	1.426.593
Total	100,0	1.657.467

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “No último ano você foi ameaçado na sua escola?”

(1) Dados expandidos.

Comparando a tabela 4.4, acima, com a tabela 4.A, em anexo, nota-se que é bastante significativa a diferença entre casos de ameaças sabidos ou conhecidos (30%) – e os efetivamente vividos (14%). Estes últimos são menos da metade, o que mais uma vez, como se observa em outros itens da pesquisa, pode ser uma indicação de que se tenta esquivar do papel de vítima: não se apanha, mas se bate e se sabe de outros que apanharam; não se é ameaçado, mas, provavelmente, um amigo já o foi: *amigos meus já foram ameaçados, então eles estão armados com facas e punhal para se defender.*

A exemplo do que já se havia observado no caso do testemunho, no que diz respeito às vítimas de ameaça, tanto meninos como meninas contam que

já foram ameaçados em proporções similares: cerca de 16% dos meninos e 13% das meninas passaram por tal situação (tabela 4.5). Mais uma vez observa-se que as meninas estão tão expostas às violências ocorridas nas escolas como os meninos.

Tabela 4.5 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por sexo, segundo a afirmação de que já foram ameaçados na escola – 2003/2004¹

Já foram ameaçados na escola	Sexo % (N)		Total
	Masculino	Feminino	
Sim	15,6 (115.805)	12,5 (111.195)	13,9 (227.000)
Não	84,4 (625.184)	87,5 (779.052)	86,1 (1.404.236)
Total	100,0 (740.989)	100,0 (890.247)	100,0 (1.631.236)

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “No último ano você foi ameaçado na sua escola?”

(1) Dados expandidos.

Apesar de os meninos serem, ainda, socializados para terem um comportamento mais agressivo, e as meninas para serem mais dependentes e passivas, as jovens aparecem envolvidas, ativamente, em muitas situações de violência, assemelhando-se assim aos seus pares do sexo masculino. Duas hipóteses podem ser levantadas acerca desse fenômeno. A primeira é a de que as meninas se vêem como mais importantes quando chamam a atenção na escola por seu comportamento agressivo. A segunda é a de que elas são menos discriminadas quando apresentam comportamentos atribuídos ao universo masculino e, portanto, ameaçam e são ameaçadas da mesma forma que os rapazes.

Entretanto, muito mais do que ver o comportamento das meninas como uma tentativa de masculinização, é preciso olhar a participação das meninas em situações de violências a partir da ótica da dominação e da opressão. A ‘lei do mais forte’ faz parte da socialização juvenil e é um mecanismo social que compreende a existência de jovens que assumem um papel de submissão e outros que, através da força física ou intimidação, fazem reinar as suas ‘leis’, independente do corte de gênero. Portanto, tanto as meninas como os meninos teriam livre passagem, quer como vítimas, testemunhas ou agressores, nas violências ocorridas no espaço escolar. (Rubi, 2005, p.72).

Ao analisar os depoimentos de alunos e professores verifica-se que a ameaça é um recurso utilizado para colocar o outro em posição de subordinação, estabelecendo-se uma relação de poder, principalmente pelo medo, insistindo-se

no caráter de violência extrema em sua verbalização. O poder exercido pelas ameaças é singular, porque mina vontades, paralisa reações, recorrendo comumente à linguagem que passa a ter vida própria, constituir-se em um poder em si mesmo, ou seja sem necessariamente contar com um lastro de apoio material que garanta a realização do verbalizado. O efeito pretendido, gerar o sentimento de impotência, insegurança, medo, pode ser devastador para a pessoa vitimizada, em particular no ambiente escolar, onde convivem cotidianamente o agressor e o ofendido. Tem portanto finalidades e efeitos difusos, não previsíveis.

Há também vários casos em que os alunos identificam um fim específico para o amedrontamento e para a intimidação. Se a motivação imediata para a ameaça verbalizada pelos alunos é variada, como se detalha a seguir, há que se considerar que estas são constituintes de uma forma de relacionamento agressivo, legitimada culturalmente que admira o “forte”, quem ameaça e estigmatiza o “fraco”, no caso o ameaçado. Não por acaso muitos casos de ameaças se dão publicamente, com muitas testemunhas, já que um dos efeitos pretendidos é o de humilhar o ameaçado. No entanto, os motivos imediatos para o desencadeamento de uma ameaça não têm valor universal e, assim, em outros contextos sociais os mesmos motivos alegados não estimulam, necessariamente, ameaças ou agressões.

Vale destacar que, em boa parte das vezes, as motivações declaradas para as ameaças são banais ou, como já assinalado, não são explícitas, o que reforça a idéia de uma certa violência gratuita, naturalizada, nas relações entre os alunos. Nos depoimentos é possível observar que há entre os alunos agressores uma tentativa de defesa do seu espaço físico na escola. Note-se que as fronteiras, entre exibição de poder e covardia ou não realização da ameaça, são comumente ultrapassadas, como no caso da primeira narrativa, em que o “ameaçante” não realiza a agressão prometida:

Teve um dia que eles [alunos de outra turma] estavam estudando, e eu fui falar com o professor. Eu pus o rosto na porta da sala e um menino falou: “Se você botar o rosto aí de novo, eu vou dar um tapa na sua cara”. Aí, eu pus de novo. Ele veio para me bater e eu fiquei parado. Mas ele não fez nada. (Entrevista com aluno, Rio de Janeiro)

Foi um aluno lá de cima. Porque lá em cima era muito movimentado no ano passado? Porque os alunos viviam fora de sala. Aí, a gente ia saindo pro recreio e ele passou correndo. Aí, sem querer, eu me meti na frente dele. Como ele passou correndo, não me viu. Me meti na frente, ele bateu

no meu ombro e caiu. Aí me ameaçou. (Entrevista com aluno, Belém)

A ameaça entre alunos também pode ser desencadeada por formas de comunicação, signos de linguagem corporal com sentidos próprios para os jovens, como formas de olhar: *não se pode olhar pro lado que alguém já acusa de estar desafiando e diz que vai bater*. De fato, o olhar fixo do outro em sua direção – o encarar – é um ato agressivo que pode desencadear conflitos, mesmo que não seja esta a intenção:

Aquela menina fica de lado, me olhando, encarando. Já falei para ela parar com isso, que se ela não parar ela vai ver. Ela não está nem doida de chegar perto de mim. Eu esgano ela. Se ela vier triscar o dedo em mim, eu bato nela. (Entrevista com aluna, Distrito Federal)

Porque eu sento e fico olhando quem passa e quem não passa lá na sala. Aí, a menina disse: “O que é que tu fica me olhando. Eu tô cagada?”. Aí eu já não gosto e digo: “Não. Não posso mais olhar?”. Aí já começa... É só bate-boca. Aí uma diz: “Ah, vou te pegar lá fora”. Se ela quiser brigar, ela briga. (Entrevista com aluna, Belém)

Segundo Abramovay e Rua (2002), o encarar faz parte de um código de convívio que estabelece uma regra entre os jovens, muitas vezes de difícil entendimento para os adultos, qual seja, não se pode olhar insistentemente para o outro ou “encarar”. Essa atitude, segundo o código de vários jovens entrevistados, pede defesa imediata, porque para que uma pessoa seja respeitada ela tem que se impor, ser ‘dura’, irredutível, mostrar ‘atitude’ e não aceitar desafios.

Um dos motivos imediatos alegados pelos alunos é impedir o exercício do livre-arbítrio por parte do ameaçado como, por exemplo, evitar a denúncia por parte de quem presencia a prática de algum ato ilícito no ambiente escolar, como o uso de drogas ou a pichação:

Já vi gente fumando e ameaçando pessoas. Assim, não era para falar nada para diretora que estavam escrevendo [pichando] na parede... Não era pra falar pra professora que tinha gente fumando [maconha], entendeu? Uma amiga minha até saiu daqui por causa disso. Ela saiu aqui da escola. Ele [um aluno] estava ameaçando ela porque ela viu gente da tarde fumando. Ela saiu aqui da escola. Até se mudou de bairro. (Entrevista com aluna, Belém)

Outra associação comum é nos casos de furtos, de sumiço de material escolar. Exemplo disso é o depoimento a seguir em que se ameaça com

promessa de agressão física: *quem me ameaçou foram os meninos da 5ª série porque, muitas vezes, quando some o material, fica culpando os outros. Ai fica culpando eu. Falam: “Vou te pegar na hora da saída”.*

A exemplo do que acontece quando se trata de agressões verbais e físicas, uma das fortes motivações imediatas para as ameaças entre as meninas correlaciona-se com questões amorosas, mais especificamente, com as disputas por namorados:

Foi assim, porque eu fiquei com o namorado dela. Mas eu não sabia que ela tinha namorado, que ele tinha namorada. Ele falou pra mim que ele não tinha. Então ele mentiu. Aí, eu só falei pra ela que eu não tinha culpa de nada porque ele não me falou. Só que a gente discutiu e ela disse que se ela me pegasse de novo com ele, ela ia meter a mão na minha cara, esse tipo de coisa. Se ela viesse, eu também ia pra cima dela também porque eu tenho mão. (Entrevista com aluna, Rio de Janeiro)

Uma colega minha, que não gostava de mim, me ameaçou porque ela falava que eu dava em cima do namorado dela. Mas eu nem conhecia ele. Ele estudava à tarde e eu nem conhecia ele. “Deixa ele em paz, se não eu te pego na esquina. Lá na frente te dou um monte de porrada”. Eu só me lembro disso. (Entrevista com aluna, Belém)

Mas não somente as meninas ameaçam ou brigam por causa de um namorado: *uma vez um amigo foi ameaçado por ter simplesmente conversado com a namorada de um rapaz. Ele estava muito nervoso, com medo de perder a única e feliz vida.*

A desmistificação do feminino e de sua posição passiva em relação à violência é evidenciada não somente pelas disputas por namorados, mas também por situações em que conflitos externos à escola, como a rivalidade entre bairros, se constitui em motivação para ameaças, interferindo no cotidiano escolar:

As meninas do morro “rival” mandaram um recado, avisando que caso a aluna freqüentasse a escola, iria apanhar. Aqui cabe lembrar que a ameaça não foi dentro da escola e a jovem não comunicou à direção o ocorrido. Apenas à sua família. Apesar das ameaças, não ocorreu a surra prometida e a situação ficou no esquecimento. (Grupo de discussão com alunos, Rio de Janeiro)

As ameaças podem envolver uma vítima e um grupo de agressores, como por exemplo, uma gangue – *um colega meu teve que se transferir porque foi*

ameaçado por um garoto de gangue que queria que ele fosse da gangue. Ser ameaçado por vários coloca a vítima em situação de maior impotência e medo: comigo já teve várias ameaças. Já falaram para mim: “Você não sabe quem eu sou”. Botaram o dedo na minha cara e falaram que iam me pegar.

Dependendo do objetivo e do grau de intimidação, amedrontamento e subordinação, a ameaça pode vir conjugada a agressões físicas e outras violências. É quando as intimidações se tornam cada vez mais freqüentes, produzindo uma multi- violência que envolve alunos que passam a se constituir como “alvos preferidos” – mesmo que estes tentem se valer de alguns meios de defesa – gerando um grande desconforto diante do perverso ciclo de ameaças e agressões:

Ele pega, passa e me xinga. Dá um tapa na minha cabeça e corre. Aí eu falo: “Menino, volta aqui para você ver o que eu faço! Volta aqui!”. Aí, ele não volta porque eu estou com os meus primos. Aí, quando eu estou sozinha, ele volta, me bate. Ele dá soco nas costas. Ele é muito folgado. Ele falou assim: “Se você não parar, eu vou te dar uma facada que você nunca mais vai esquecer”. (Entrevista com aluna, São Paulo)

Em função do tipo de subordinação estabelecida, mesmo que o ameaçado esteja acompanhado de colegas que possivelmente possam interceder por ele em um momento de conflito, a sensação de impotência é tal que a postura adotada é a de não alimentar a probabilidade de que o resultado seja algo ainda mais danoso e grave:

Tinha eu, o representante da sala e um amigo meu no ponto de ônibus. Um garoto falou que ia me bater. Aí, eu falei: “Gente, vamos sair daqui que eu não quero arrumar briga”. Aí, meu amigo falou: “Se você avançar em cima dele para brigar, eu ajunto em cima dele”. Aí, eu falei: “Não, eu não vou arrumar briga. Nós somos três e eles são seis”. (Entrevista com aluno, Rio de Janeiro)

A fronteira, entre a intenção anunciada e o ato, é fluída no plano do imaginário sobre violências, o que mais dá força à ameaça. De fato, considerando a extensão de atos de agressão nas escolas, há uma materialidade para o amedrontamento. Entretanto, não é tão comum identificar alunos que reconhecem que ficaram com medo por causa de uma ameaça sofrida ou que mudaram seu comportamento devido a uma ameaça: *algumas meninas me disseram para tomar cuidado e não falar o que quero. Eu disse que não gosto de brigas e pedi desculpas se havia ofendido elas.*

Porém, é digno de destaque o fato de que nem sempre aquele que sofre uma ameaça, independente da sua modalidade, se sente intimidado. Alguns

alunos declaram que recorrem a meios próprios de resolução de conflitos, reagindo com xingamentos e embates verbais, dispensando a colaboração dos adultos da escola para resolver a situação:

Me ameaçou e eu xinguei ela. Eu chamei ela de nome feio, palavrão. Eu achei que ela não ia fazer nada, mas ela se invocou comigo. Acho que não era o caso de ela vim querer bater em mim. Quem sabe se ela conversasse comigo. Daí, me ameaçou, me ameaçou e eu reagi. Eu discuti com ela. Ela falava as coisas e eu revidava ela. Ela veio de grupinho pra cima de mim e eu sozinha não dava certo. (Entrevista com aluna, Porto Alegre)

A análise do discurso dos adultos revela que, também eles, destacam a incidência de ameaças entre alunos, tais como:

Quadro 4.2 – Tipos de ameaças feitas na escola, segundo depoimento dos adultos – 2003/2004

Ameaçam os outros com gangues;
Espancamentos;
Ameaças verbais;
Constrangimentos;
Ameaçam dar tiros;
Ameaçam de roubarem;
Ameaçam de morte;
Ameaçam com arma de fogo;
Ameaçam brigar por causa de jogo de futebol.

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Integrantes do corpo técnico-pedagógico destacam uma ambiência de violência difusa, de relações ásperas, agressivas, entre alunos que colaboram para a profusão de ameaças: *é muito raro eu ver uma cena dos alunos se ajudando mutuamente, expressando uma relação de amizade, de coleguismo. Na maioria das vezes, é ameaça: “Eu vou te pegar lá fora”. “Tu vai ver só eu pegar a minha turma pra te pegar”.*

Há situações em que o objetivo da ameaça se concretiza na medida que o ameaçado demonstra estar acuado, constrangido, indefeso, e incapacitado de revidar, o que se configura como uma forte relação de poder que dispensa o recurso a violências mais duras, como as agressões físicas e mesmo aquelas em

que as armas estão presentes. Assim, o impacto da ameaça é reforçado pelo uso do artifício do medo:

Chega até a ter ameaça do tipo: “Vou te pegar no dia seguinte”. “Você não sabe de onde eu venho. Tu não me conhece”. “É melhor olhar para trás quando você anda porque você não pode mexer comigo”. Você não sabe nem quem eu sou”. Não precisa botar uma arma na sua cara. (Entrevista com aluno, Rio de Janeiro)

Se alguém pegar e discutir com ela, ela chega e fala: “Vou trazer meus colegas aqui para matar vocês”. Ela fala isso na frente de qualquer um. Ninguém fala nada. Todo mundo tem medo dela. (...) Ninguém nunca revidou porque todo mundo tem medo dela. (Entrevista com aluna, Rio de Janeiro)

4.2. AMEAÇANDO OS PROFESSORES E OUTROS ADULTOS DA ESCOLA

Entretanto, não somente os alunos são vítimas de ameaças na escola. Os adultos também o são, especialmente os professores: *fui ameaçado por três alunos que me empurraram e depois foram embora; um homem espancou minha colega no banheiro e falou que iria voltar para me pegar.*

Um dos tipos de ameaças enfrentadas pelos adultos é contra o seu patrimônio: *tem uns alunos que ameaçam os professores. Ah, falam que vão jogar pedra no carro, essas coisas. No ano passado, fizeram lá no estacionamento. Jogaram uma pedra no carro de uma pessoa.*

As ameaças a adultos se delineiam como evidência da existência de problemas de relacionamento entre os membros da escola, bem como da fragilidade do sistema escolar – já que grande parte das violências de alunos contra adultos, principalmente professores, se pauta pela recusa do próprio funcionamento da escola como tal – *após retirar um aluno da sala, ele sai dizendo “depois aparece aí morta”.* As ameaças são condicionadas também por uma recusa da dinâmica cotidiana da escola, o que leva os alunos a reagirem de forma violenta – *o aluno entrou em sala de aula, não era da turma, brincava com uma aluna. Mandeí que ele se retirasse e ele me ameaçou, dizendo que fora da escola eu não seria protegido.*

Outros fatores também desencadeiam as ameaças de alunos contra adultos, como a reação à imposição de poder da instituição escolar, à disciplina - *um aluno, após ser levado à direção por mau comportamento, ameaçou que a diretora merecia um tiro e uma surra* - e às regras de aferição de conhecimento (Abramovay e Rua, 2002, p. 235).

Quadro 4.3 – Principais causas das ameaças feitas pelos alunos aos professores, segundo depoimento dos docentes – 2003/2004

- Quando reprovam;
- Quando dão notas baixas;
- Quando os alunos repetem o ano;
- Quando passam o prazo de entrega dos trabalhos;
- Quando exigem o uso de uniforme;
- Quando discordam da avaliação;
- Quando transferem os alunos;
- Quando chamam a atenção do aluno;
- Quando encaminha para a coordenação ou quando expulsa aluno.

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Uma das principais motivações para as ameaças de agressão física a professores por parte dos alunos está relacionada com o rendimento escolar, mais especificamente com as notas:

Um aluno ficou meses e meses sem aparecer na sala. No final da unidade, ele queria nota e ameaçou de pegar a professora na saída da escola. Ela teve que passar uns dias vindo pra escola com o marido levando. (Entrevista com professora, Salvador)

Uma vez, eu fiquei com problemas de notas com os alunos e eu me senti, de certa forma, ameaçada indiretamente. Eu estava com medo de que alguns pudessem, de repente, ser agressivos. Tem turmas agressivas, tem outras que não. Tem de tudo. (Entrevista com professora, Porto Alegre)

Por esses e outros motivos, muitas ameaças contra os professores assumem a forma de intimidação “dura”, de agressão física e de morte, como se indica no quadro seguinte, baseado em depoimentos de professores.

Quadro 4.4 – Tipos de ameaças “duras” feitas por alunos contra os professores, segundo depoimento dos docentes - 2003/2004

Professor sendo ameaçado de morte;
Jurar pegar professor;
Ameaça de um aluno para o professor de riscar o carro do professor;
Ameaça de morte ao chamar atenção de determinado aluno;
Pegar o professor fora da escola;
Ameaça de espancamento e de morte;
Ameaça de surra.

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

A ameaça de violência “dura” é comum: *um aluno disse que no final do ano ia comprar um 38¹⁹ e que era para eu me cuidar; um aluno perguntou se eu não tinha medo de tiro*. Esse tipo de violência se dá em diferentes contextos do relacionamento, como quando o docente tem de arbitrar uma punição por um ato considerado ilícito: *aluno vendendo cocaína na escola e entrando armado com uma pistola em sala de aula, ameaçando o professor, caso denunciasse essa situação*. Mas, insiste-se, em particular, naquelas situações em que o docente está exercendo seu papel como tal, o que é evidenciado principalmente nos depoimentos de professores:

Posso dizer que sofri uma ameaça por parte de um aluno meu. Chamei atenção de um aluno e ele, através de gestos... Eu virei pra escrever no quadro, quando eu virei de novo, ele estava com o dedo, assim, apontando pra mim como se fosse uma arma. (Entrevista com professor, Distrito Federal)

Fui ameaçado porque estava dando aula, o aluno não entendia e falava: “Eu não entendo nada que o senhor fala”. Me ameaçou. Falou que ia me bater lá fora. Jogou a cadeira no chão. (Entrevista com professor, Rio de Janeiro)

No testemunho seguinte verifica-se que, após a ocorrência de atos de incivildade e de agressões físicas por parte de alguns alunos contra outros, a professora foi ameaçada de morte por tentar fazer com que as suas atividades transcorressem da forma planejada:

Eu tive recentemente um caso aqui no colégio de um aluno que não era meu. O aluno estava no intervalo e o portão da quadra estava fechado porque

19. Arma de fogo de calibre 38.

estavam muitos alunos ociosos naquele momento. Então, eu não quis misturar aula com alunos entrando, participando, como se fosse meus. E mesmo assim, alunos começaram a entrar na sala, a forçar o portão. Chegaram a quebrar o cadeado. Agrediram alunos meus dentro da sala de aula, porque a quadra é a minha sala de aula.

É aberta? Sim, mas é a minha sala de aula. (...) Eles não quiseram me atender. Aí eu: “Por favor, vamos comigo até a coordenação”. Quando eu coloquei a mão no ombro e falei “vamos comigo”, um deles disse: “Ah, professora, não me toca, não me toca”. (...) Disseram ainda que viriam à escola prejudicar o andamento das atividades e que eu iria ser assassinada. (Entrevista com professora, Rio de Janeiro)

Outras situações demonstram recusa em relação às regras que são impostas pela escola aos alunos, o que faz com que, além dos professores, aqueles responsáveis pela sua aplicação e preservação se tornem vítimas freqüentes de intimidações e juras de morte:

Uma professora foi ameaçada de morte por um outro aluno. Ele simulou até armas nas costas dela por ela exigir o uniforme. Ele estava com uma bermuda vermelha, descaracterizando, portanto, o uniforme do colégio, que permite bermuda azul, preta ou cinza. Não é uma só cor. Dá margem para o aluno vir com três cores. Ela falou para ele que ele não poderia fazer aula com aquela bermuda e isso foi motivo para agressões verbais e ameaças de morte. A professora foi parar no médico e está abalada até hoje. Uma situação que não deveria existir. (Entrevista com professora, Rio de Janeiro)

A inspetora também é brigona. Ela é assim: fala grosso, quase chega a bater, mas não bate. Mas, também, eles ficam ameaçando ela. Só que ela não tem medo. Eles falam: “Vou te matar!”. Teve até um que falou que ia matar ela porque ela é muito rigorosa, não deixa entrar sem a roupa da escola. Fala que a saia está curta, que não vai poder entrar. (Entrevista com aluno, Rio de Janeiro)

Vale ainda ressaltar que o desrespeito e a desconsideração pelo papel dos adultos no ambiente escolar bem como da autoridade deles, pode ser explicada pela visão banalizada que se tem de violência na escola, da ameaça de morte em específico. O depoimento que segue é ilustrativo neste sentido:

No ano passado, eu tinha uma aluna que era uma repetente. Estava na 8ª série. Uma menina grande, crescida. Quer dizer, ela tinha mais ou menos uns 18 anos, 17 pra 18 anos. Entrei na sala, passei um trabalho em grupo

e ela estava lendo uma revista. Gritou e fez assim pra outra aluna: “Bote meu nome!”. Eu disse: “Me desculpe, mas seu nome não vai ser colocado nesse trabalho porque você não está fazendo sua parte”. Ela levantou e me disse horrores. Todos os professores da escola eram bacanas. Ela disse que vinha pra escola pra poder acabar com eles realmente. E ela não tava nem aí se ela matasse um, matasse outro, porque ela ia passar só dois, três anos na cadeia, comendo e bebendo de graça. Disse ainda que é por isso que nos Estados Unidos se está matando os professores. E que ela ia fazer o mesmo, que ela ia matar, que pra ela era uma boa matar. (Grupo focal com professores, Salvador)

Por vezes, o ato de intimidar um adulto está vinculado a comportamentos violentos e agressivos e que afloram especialmente em situações de enfrentamento, sendo que a vítima sequer entende o porquê da agressão: *dito por um aluno de outra turma quando reclamei de um aluno que estava no corredor: “dá logo um tiro nele”; fui ameaçada, escreveram na parede a ameaça.*

As ameaças não necessariamente se expressam verbalmente ou por meio de outras linguagens diretas, mas se dão também por tipos de comunicação áspera, surtindo, contudo, o efeito de intimidação na pessoa-alvo, o professor, e inclusive em uma coletividade mais ampla, como a de alunos, conforme ilustra o caso da estudante que grita com a professora, não a ameaça diretamente, mas a turma percebe o ato dessa maneira:

Na primeira semana de aula, eu fiz a chamada pelo nome pra conhecer os meus alunos. Chegou o nome dela pro fim e chamei “Viviane”. Essa pessoa faltou me bater. Ela é da sua altura. É grande. Ela estava lá atrás, veio e bateu na minha mesa. Gritou, gritou mesmo, me enfrentou e disse: “Me admira muito a senhora, admiro muito”. Mas gritando assim e eu sem saber o que eu fiz. Aí, os alunos disseram: “Professora, ela vai te esperar lá fora”. Todo mundo tem medo dela. Ela é líder e é traquina. Quando chamo ela de Viviane, ela se transforma. É pior do que se você desse nela uma facada. Ela odeia o nome Viviane. Até hoje eu não sei o porquê. O pai dela disse que era um capricho pra chamar atenção. Ela me disse que o nome dela era Akira [personagem “violento” de desenho animado japonês]. (Grupo focal com professores, Belém)

A sensação de ameaça pode ser reforçada por meio de elementos exógenos à escola, como o vínculo – real ou imaginário – com o mundo da criminalidade. Nesse sentido, há o relato da professora que conta que foi *intimidada verbalmente por estar vestida de azul, cor da facção rival ao Comando Vermelho*, assim como referências a alunos que explicitam um suposto vínculo com o tráfico:

Tem aqueles que acham que é bonito pertencer a uma facção. Então, eles falam: “Ah, o meu pai é gerente da boca de fumo. A minha mãe trabalha dolando [enrolando] lá as coisas e tal”. É até uma maneira de intimidar a gente. Quando ele vê que isso não dá certo, eles cortam, porque quem realmente pertence a esse tipo de coisa não utiliza esse tipo de agressão contra o professor. (Entrevista com professor, Rio de Janeiro)

O depoimento de um aluno, reforça a tese de que o anúncio de que é, de certa forma, vinculado ao mundo da criminalidade, mais especificamente às facções criminosas, é utilizado como estratégia para intimidar o professor e ameaçá-lo de morte:

Tem um professor aqui que foi ameaçado. Ele até chegou a chorar dizendo que não ia dá mais aula aqui. Falaram que ia matar o professor. Falaram que moram no [nome do bairro] só para ameaçar professor, dizendo que vai voltar matando. Já sabem quem é, mas ninguém fala nada. (Entrevista com aluno, Rio de Janeiro)

Mas a possibilidade de vínculo com a criminalidade ou com as drogas pode “imobilizar” a vítima, deixando-a em condição de vulnerabilidade e insegurança:

Uma vez eu fiquei preocupada. Tinha um menino de óculos escuros e walkman na sala. Eu pedi para que ele tirasse e ele não tirou. E ele teve tão azar que logo em seguida entrou a diretora, a vice-diretora da tarde. Era uma turma terrível, muito barulhenta. Ela olhou para ele e mandou ele tirar. Pareceu tudo combinado, mas não tinha nada combinado. Mandou ele tirar e ele disse que não tirava. Ela disse que ele iria sair de aula. Ao sair da aula, ele me encarou e veio pra cima de mim. Eu fiquei gelada, dura. Não dei um passo. Achei que ele iria me agredir. A gente sabe que ele estava envolvido com drogas. Mas ele veio para cima de mim, mas eu fiquei bem quieta. Se eu tivesse dito alguma coisa, provocado, ele teria me agredido. Não disse nada. Só olhei pra ele bem séria. Ele me olhou assim, deu um passo para frente, se virou e saiu. (Entrevista com professora, Porto Alegre)

As ameaças de morte também se dão nos contextos em que o professor passa a ser o alemão, o inimigo da facção rival, o que “justificaria” a agressão:

Trabalhei numa escola em que um aluno botou uma arma de brinquedo na cabeça do professor. Uma turma que era muito agressiva também. Eles têm aquele linguajar do funk. E que me chamava de alemão. Alemão é

inimigo para eles. Todo mundo era inimigo para eles. Eles falavam que alemão tem que morrer. Falaram isso uma vez. Eu até brinquei com eles que não faz mal não, que um dia todo mundo tem que morrer. Mas botaram uma arma de brinquedo na cabeça de uma professora de artes. Eu nem me lembro o desfecho da história. (Entrevista com professora, Rio de Janeiro)

Os adultos da escola são ameaçados, em muitos casos, também por pais de alunos: *ameaçou me bater na rua*. De acordo com a tabela 4.6, 9% dos professores entrevistados, declaram que já foram ameaçados, xingados ou agredidos pelos pais de seus alunos.

Tabela 4.6 – Proporção de membros do corpo técnico-pedagógico de escolas do ensino fundamental e médio, segundo indicação de que já sofreram ameaças, xingamentos ou agressões pelos pais dos alunos – 2003/2004

Foram ameaçados, xingados ou agredidos pelos pais dos alunos	%	N
Sim	9,0	153
Não	91,0	1.538
Total	100,0	1.691

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos membros do corpo técnico-pedagógico: “No último ano, (o)a senhor(a) foi ameaçado(a), xingado(a) ou agredido(a) pelos pais de alunos?”

As reações dos professores às ameaças sofridas pelos alunos são variadas. O depoimento seguinte indica um tipo de reação que apela para autoridade extra-escolar, a polícia, tratando a ameaça de acordo com o Código Penal, o que, no caso, resulta no retraimento do agressor:

(...) Era uma turma de alunos com idade já bem avançada. Me lembro que eles tinham tipo 16 anos. Era uma turma chamada de turma de progressão, que existe porque são alunos que estão fora da idade [em distorção idade-série]. E esse aluno me ameaçou. Eu não lembro o que aconteceu na sala de aula, mas eu lembro que ele me ameaçou. Ele falou muito sério. Levei bem pro lado pessoal porque ele me disse: “Não te esquece que tu tens filho e tu tens um carro na frente da escola”. E eu digo: “Tu estás me ameaçando?”. E ele disse: “Tô”. Como ele era um aluno de 17 anos que tinha antecedentes, já estava envolvido com droga, com tráfico, eu pensei: “Não vou me arriscar”. Eu fiz uma ocorrência policial, peguei o endereço dele, fiz a ocorrência e avisei pra ele. Eu disse: “Olha, registrei uma ocorrência de que tu estavas me ameaçando”. Aí, ele: “Que é isso?!”. Eu disse: “Estou te dizendo que eu fiz isso porque, se me acontecer alguma coisa, tu

é o primeiro suspeito, porque existe essa ocorrência”. Eu notei que ele ficou chateado porque ele disse que estava brincando. E eu não levei na brincadeira porque realmente me senti ameaçada. (Entrevista com professora, Porto Alegre)

Muitos professores buscam mostrar que não se sentem amedrontados, nem intimidados pelas ameaças, assumindo uma postura de enfrentamento e desafio perante o agressor:

Um aluno perdeu a prova de recuperação e ele queria que eu desse outra prova, de recuperação. Eu disse que não podia fazer(...) Aí, ele começou a puxar discussão dentro da sala de aula. Quando ele saiu da sala de aula, disse: “Eu vou te esperar lá fora, pode esperar”. Eu disse: “Olha, eu estou saindo às 10h30. Pode esperar. Não tenho medo não. Pode ir”. Quando eu saí, tiveram outros alunos que saíram e tal e evitaram que acontecesse um conflito. (Entrevista com professor, Belém)

Em algumas situações, o adulto agredido não reage imediatamente ao constrangimento sofrido, mas nele é despertado um sentimento de revolta que, se não controlado, pode levá-lo à agressão física como reação:

Eu fiquei revoltado ontem e disse pra um colega meu: “Olha, aquele menino me peitou, me peitou mesmo. Vai ter um dia que você pode estar alterado, que você pode estar cheio de problema. Se esse menino partir pra cima, eu não sei qual vai ser a minha reação”. Eu acho que eles não gostam de mim. Eu não sou professor dele, não o conheço, não sei nem de onde ele veio. (Entrevista com professor, Belém)

Há também aqueles que optam por andar armados, a fim de se defender de uma eventual agressão decorrente de uma ameaça:

Eu já tive um problema de aluno dizer que vai me pegar... Tanto ela como a mãe, porque não foi aprovada. Porque, na época, eu fazia quatro tipos de prova diferentes porque eu achava que podia mudar o mundo. E a menina não queria nada. Os hormônios a flor da pele. Achava que a culpa era minha por não ter passado e me ameaçou. A mãe também é muito violenta, muito verbalmente grossa e disse que ia me esperar lá fora. A gente já sabe que a conversa de escola se resolve na direção ou entre família. Como a gente vê que não se resolve na direção ou entre família, eu mesmo passei a andar armada até a mãe me deixar em paz. Passei a andar armada os 15 dias e andei mesmo. Digo para qualquer pessoa. Quando a gente está numa guerra, é pra matar e morrer. Lá fora, estou pro que der e vier. Não tenho medo de morrer. (Grupo focal com professores, Salvador)

Os adultos da escola não são somente vítimas, mas também podem ser agressores, ameaçando os alunos, chegando a prometer agredi-los fisicamente, o que causa indignação nos discentes:

Teve uma vez que um menino falou não sei o quê e acho que o professor não entendeu. Ele [o professor] é ignorante. É muito ignorante. O professor virou pra ele e falou: “E tu quer fazer graça, é? Vem, vem pra cá que eu te dou é um soco”. O professor falou pro menino. O professor falou que ia dar-lhe porrada nele. Aí, a gente ficou olhando assim... Sem precisão fazer uma coisa dessas. Por que ele não levou pra diretoria e falou o que tinha acontecido? Agora, chama o menino até pra soco? (Entrevista com aluno, Belém)

Eu pedi pra buscar minha bicicleta que estava aqui dentro da escola. Aí, ele [um funcionário – o porteiro] falou que não ia deixar. Aí, eu falei: “Ei, rapaz, eu não sou palhaço não, cara. Eu venho para cá é pra estudar”. Ele não me deixou passar. Ele fica me ameaçando. Falou que se ele me pegasse ia ser o meu fim. Aí eu estou rezando pra acabar o ano porque eu vou me embora daqui. Eu não quero mais ficar nesse colégio aqui não. Eu estou aqui faz dois anos. (Entrevista com aluno, Belém)

As ameaças não têm como protagonistas somente membros da escola, mas podem envolver também pessoas estranhas: *a escola foi ameaçada por traficantes, tendo que ficar fechada por três dias; a escola foi ameaçada por telefonema anônimo e foi fechada*. De fato, em algumas regiões, como mais se discute em outro capítulo, a ameaça de invasão pelo tráfico parece ser uma constante em muitas escolas. O depoimento de um vigilante também ressalta um caso de ameaça frontal envolvendo estranhos: (...) *com uma arma, me ameaçaram duas vezes aqui e falaram que era pra eu não entrar na escola. E eu tentei convencê-los pelo diálogo porque aqui é muito violento*.

Em alguns casos, professores que tentam impedir brigas na porta da escola, estão sujeitos a ameaças de pessoas estranhas relacionadas com os alunos:

Eu fui proibir a briga lá fora dizendo que quem brigasse ia levar suspensão. A menina que ia bater no namorado, no ex-namorado, chamou três marginais. Eu não sabia que eles eram marginais. Eu cheguei lá fora e falei: “Olhe, se tiver briga aqui fora, eu vou dar suspensão”. Os três marginais me cercaram lá fora. Fiquei meio assim apreensiva, com medo. Fiquei disfarçando para sair do meio deles. Quando eu consegui sair, eu não podia mostrar medo. Fui conversar com outro e disse: “Olhe, o que está havendo? Vamos acabar com essa briga”. O marginal veio e disse: “O que

é?”. Aí, eu falei: “Eu não estou falando com você. Estou falando com ele”. Aí, ele disse: “Olhe, não procure muita coisa senão eu te apago. Vou te esperar aqui para te apagar”. (Entrevista com professora, Salvador)

De modo geral, independentemente de quem seja o alvo da ameaça – aluno, professor ou outro adulto – a direção da escola tende a não tomar providências, a não ser que seja estimulada pela iniciativa particular daquele que se sente coagido ou daquele que visa à sua defesa. Mesmo assim, a escola nem sempre se mostra capaz de resolver o conflito da maneira mais adequada, uma vez que uma postura assumida pelas autoridades da escola parece ser a de minimizar ou desconsiderar a importância do ocorrido, alimentando, dessa maneira, a “lei do silêncio”:

Já recebi ameaças do aluno, mas não chegou a se consumar. A escola simplesmente não se pronunciou. Muito pelo contrário. Até no ano passado teve um aluno que me ameaçou e que já estava ameaçando alunos também dentro da sala de aula. Aí, o marido de uma aluna ameaçada veio, se pronunciou e queria denunciar. Mas aí foi relevado, conversado e resolveram da melhor maneira possível. Eu não acho que foi a melhor maneira possível. (Entrevista com professor, Rio de Janeiro)

Outros depoimentos confirmam que, geralmente, nada acontece com os que ameaçam e que muitas vezes a direção da escola assume uma *postura passiva* e, em alguns casos, de *conivência e cumplicidade*, o que estimula a prática de atos violentos. Essa é uma questão complexa, considerando a vulnerabilidade dos diretores e professores face ameaças explícitas ou implícitas, a força da violência, sua extensão social:

Tem alunos que chegam a ameaçar. Ameaçam professor. Não se tem muito o que fazer porque tem que ter pessoal pra tomar providência e acaba se deixando as coisas transcorrerem. Passam a mão na cabeça do aluno, não dando uma punição severa, não impondo limite. Isso aí acaba dando caminhos pra que isso se repita com outros alunos. (Entrevista com professor, Rio de Janeiro)

Muitas vezes, chegaram na secretaria e me disseram assim: “Vou te botar um três oitão na boca. Tu te aquieta!”. O quê que eu poderia fazer? Às vezes, dá medo de sair à noite. Eu nem dou bola. Na minha época, se uma coisa dessas chegasse ao conhecimento da direção, esse aluno tava expulso no mesmo dia. (Grupo focal com professores, Porto Alegre)

Realmente, às vezes, fica até difícil. A gente tem até medo porque você não sabe com quem está lidando. Acontecem casos de você brigar com o

aluno e, quando você sai, o seu carro lá fora está quebrado, de ser ameaçado: “Ó, fica na sua, se não você vai levar um teco”. (Entrevista com professor, Rio de Janeiro)

Para muitos, a melhor estratégia para não ser ameaçado é obedecer à “lei do silêncio” e omitir o que acontece na escola para não sofrer represálias, nem correr riscos, o que transforma o ambiente escolar em um local caracterizado pela tensão constante:

Eles ameaçam como disseram comigo: “Ah, quando encontrar com a boca cheia de formiga, vai se queixar”. Eles fazem todo esse tipo de ameaça. Então, a gente, às vezes, até pra evitar, finge que não vê determinadas coisas porque tem coisas que a gente não pode contar pra não correr risco de vida. A gente termina fingindo que não viu porque tem casos de alunos mortos dentro da sala de aula e de aluno puxar arma pro professor. (Entrevista com professora, Salvador)

Em certos casos, toma-se alguma providência em relação à ameaça, mas em vez de se atacar o problema opta-se pela transferência para outra escola, quando já não se suporta viver sob ameaças e agressões:

Teve um professor de ciências à tarde que uma vez ele pediu para ser transferido. O aluno jogou papel na sala e o aluno não queria pegar. Ele [o professor] pediu uma vez, duas vezes. O aluno não quis pegar. Acho que ele comentou com a direção e aí o aluno ameaçou ele. Disse que aquele dia era ele, que no outro dia ele ia morrer. Aí, o professor pediu pra ser devolvido, pediu pra ir pra outra escola e parece que ele conseguiu. Ele ficou com bastante medo. Já aconteceu também com professor de educação física. Um aluno ameaçou ele de morte e ele também pediu pra ser devolvido. Mas ele conversou, chamou o aluno e o pai. Terminou. Ele está na escola. (Entrevista com professora, Distrito Federal)

Nessa linha de adotar a exclusão como estratégia de proteção da vítima, certos casos de ameaças de morte – especialmente quando inseridos no contexto do crime organizado do tráfico de drogas – são contornados por meio de ações que visam à preservação da integridade do professor, como uma mudança de horário:

Eu estava sendo ameaçada de morte por um dos alunos. O aluno não é mais da escola. Era traficante e vinha passar drogas aqui dentro à noite. Eu já disse pra vocês que eu sou muito chata, sou muito pelo certo. E eu não permitia que o aluno entrasse. E eles me olhavam. Na época, eu era bem loira, eles disseram assim: “Alemoa, você não chega até o final do ano. Eu

vou apagar essa alemoa”. Então, eu era constantemente ameaçada. A diretora me pegou e disse assim: “Não te quero mais de noite. Tu estás arriscando a tua vida. Tu tens família. Preciso de ti de manhã. Tu vais vir pra turma de manhã”. (Grupo focal com professores, Porto Alegre)

Registram-se casos de reação, mas tendem à repressão, ao apelo à autoridade externa à escola, à polícia. No depoimento que segue, a direção resolve um caso de ameaça, ameaçando:

Só uma vez, o ano passado, tinha uma mocinha aí... Eu estava dando aula e ela chamou uma outra dentro de sala que ela queria pegar ela lá fora. Eu estava dando aula, eu disse: “Olha, minha filha, eu estou aqui. Calma”. “Não, professor. É com ela”. “Mas, sim, espera aí. Vamos embora pra diretoria. Vocês não vão resolver”. Aí, eu trouxe aqui pra orientadora conversar com ela. Ela tava lá e disse que ia pegar a outra lá fora. Aí, a orientadora disse: “Se você pegar, eu vou chamar a rádio patrulha aqui. Vão mandar eles lhe levar e mando fazer uma ocorrência”. Morreu. Ela anda aqui e eu não vi mais esse problema. (Entrevista com professor, Belém)

Muitas vezes, entretanto, as ameaças acabam sendo incontornáveis: *esse ano, uma professora foi ameaçada de morte por três alunos e registrou queixa na delegacia. Ela deixou de dar aulas nessa escola.*

Vários professores expressam um sentimento de insegurança, medo, abandono e impotência em uma escola que parece ser de ninguém, cuja alternativa é o conformismo, a interiorização de situações negativas, com suas conseqüências para os indivíduos e a instituição:

Sei de caso de violência de professor que já pediu pra sair da escola por causa de ameaça. Inclusive, tem uma sala lá em cima onde você fica de frente com a frase: “Vou matar 100% dos professores”. Está lá escrito. Há dias da gente chegar, chamar a direção, pedir um posicionamento e eles não irem atrás pra saber quem fez e quem deixou de fazer. Pode ter até um desvio de comportamento uma pessoa que faz uma coisa dessas e a gente não sabe. E simplesmente fica por isso mesmo. A gente está dando aula e, de repente, jogam uma pedra enorme dentro da sala lá de fora. Eu simplesmente não vou atrás. Mando os meninos fecharem as janelas porque, se for, não tem solução. Então, fica assim. Olha, a sensação que se tem é esta: cadê a direção da escola? Não existe. Não tem política disciplinar nessa escola. Não existe. (Entrevista com professora, Distrito Federal)

Além do retraimento dos indivíduos que convivem na escola, o clima de ameaças tem conseqüências de várias ordens, incidindo na qualidade do ensino e no aproveitamento do aluno. É quando a escola deixa de ser considerada um lugar seguro e protegido, e passa a ser um lugar permeado por ameaças de agressão física e de morte. É nesse contexto que muitos alunos tendem ao absenteísmo, evitando freqüentar a escola:

Eu me lembrei de um caso que aconteceu com um aluno. Todo dia ele vinha e chorava. Dizia que tava com dor de estômago, que a mãe ia levar no médico, mas não tinha levado e tal. Mas, depois, a professora foi a fundo e descobriu que ele estava sendo ameaçado pelos colegas de sala de aula. Isso aconteceu à tarde. Aí, foi feito todo um encaminhamento porque são crianças pequenas de 4ª série, com 10, 11 anos. Eu acho que, agora, as coisas estão normais, pois se descobriu o motivo por que ele se dizia enjoado e chorava. Na verdade, ele não queria ficar na sala. (Entrevista com professora, Porto Alegre)

No início do ano, teve uma aluna, não sei se foi uma fofoca, que foi ameaçada de apanhar e a mãe veio. E o problema é que a menina não está nem freqüentando a aula, não tem vindo. (Entrevista com professora, Porto Alegre)

Os alunos declaram que, mesmo diante da freqüência considerável com que a ameaça se dá no cotidiano escolar, há casos que não são denunciados ou são omitidos, especialmente pelos professores – o que sugere que a ocorrência de ameaças passou a ser vista como algo ordinário, mais uma vez evidenciando uma certa banalização da violência na escola.

Evidencia também, entre os atores sociais que convivem na escola, uma orientação no sentido de hierarquizar as violências por tipos, sendo algumas, como as ameaças, consideradas menos violentas do que outras: *às vezes, os professores ficam quietos pra não incomodar muito a direção, por causa que acontece isso várias vezes. Tem ameaça, mas dificilmente a direção fica sabendo. Mas é só ameaça. Ninguém briga não.*

Este capítulo mostra que as ameaças não são violências menores e que, ao contrário, alimentam o poder do agressor e o medo da vítima. A intensidade assumida por esse tipo de violência – a ameaça de bater, de chamar traficantes, a ameaça de morte, até a concretização do ato – reforça a idéia de que ela precisa ser percebida e enfrentada pela comunidade escolar.

O silenciamento é uma forma de se proteger, de afirmar que o sistema escolar é incapaz de resolver situações como as aqui expostas. Alunos, professores e outros adultos da escola verbalizam nos seus depoimentos a sensação de insegurança e medo vivenciados dentro de um espaço que deveria oferecer proteção e tranquilidade, fundamentais para a qualidade do aprendizado.

Verifica-se que as ameaças têm impactos negativos indiretos sobre o processo de ensino e aprendizagem, comprometendo o desempenho profissional dos professores e a relação do aluno com a escola. As faltas constantes, a desconcentração e o nervosismo podem indicar que alguma coisa está errada com o aluno ou mesmo com algum adulto. A escola precisa estar atenta para prevenir e remediar qualquer tipo de violência que acometa os atores escolares, oferecendo-lhes segurança e proteção, sem deixar que a violência e a omissão os expulsem de um espaço, cuja matéria prima deveria ser o “aprender a ser” através do convívio social.

5. AGRESSÃO FÍSICA

A escola tem sido palco de ocorrência de diversos tipos de violências, dentre os quais se destacam as brigas com agressões físicas, tema tratado neste capítulo. Embora este tipo de violência não seja o mais freqüente nas escolas, ele ganha maior visibilidade no discurso dos vários atores escolares, o que se explica pelo grau de violência e agressividade envolvido nas disputas, pelos instrumentos e mecanismos utilizados para atacar o adversário e pelo fato dos alunos se destacarem ora como vítima ora como agressor.

Alguns autores buscam estabelecer os nexos entre a agressividade e a violência. A violência seria o uso da agressividade com o objetivo de machucar, de destruir. Mas o que garante o estatuto de violência é que essa agressividade seja avaliada como violenta pela vítima, pelo agressor e pela testemunha (Fukui, 1992, *apud* Abramovay e Rua, 2002), o que não necessariamente se dá em todos os casos, como se registra neste capítulo.

Geralmente, as agressões físicas tendem a ocorrer entre alunos, mas não se pode desconsiderar os conflitos que se dão entre alunos e adultos da escola, particularmente no que se refere aos professores, o que contribui para uma série de reflexões acerca da autoridade, dos conflitos inter-geracionais e das bases em que se pautam as relações sociais na escola, o que de certa forma está sendo contemplado em outros capítulos deste livro.

Este capítulo analisa as diversas formas de agressão física que ocorrem no ambiente escolar, bem como as suas principais motivações, juntamente com a identificação dos locais e circunstâncias que se mostram propícios para a sua ocorrência. Além disso, considera a influência da idade e do sexo, sublinhando o aumento da representação das mulheres na prática de atos violentos.

Identificam-se os diferentes significados da agressão física para os agredidos, para os agressores e para aqueles que a testemunham, bem como as reações diante dos acontecimentos.

5.1. QUEM APANHA, QUEM BATE E QUEM REVIDA

Desvendar as singularidades das agressões físicas ocorridas no espaço escolar requer o entendimento das nuances de se envolver nessas disputas. Há que se analisar como os jovens percebem a transição entre apanhar e bater.

Entre os alunos, cerca de 5% afirmam já ter apanhado na escola, percentual que equivale a 80.044 alunos (tabela 5.1). Na análise por capitais, observa-se que o maior percentual de alunos que passaram por esta experiência está em Porto Alegre, com 7%. E o menor encontra-se em Belém, onde menos de 3% dos alunos fazem a mesma afirmação (tabela 5.2).

Tabela 5.1 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo experiência de terem apanhado na escola – 2003/2004¹

Apanhou de alguém na escola	%	N
Sim	4,8	80.044
Não	95,2	1.572.697
Total	100,0	1.652.741

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “No último ano, você apanhou de alguém na sua escola?”

(1) Dados expandidos.

Tabela 5.2 - Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por experiência de terem apanhado na escola, segundo capitais das Unidades da Federação – 2003/2004¹

Capital	Apanhou de alguém na escola	%	N
Belém	Sim	2,6	3.430
	Não	97,4	129.074
	Total	100,0	132.504
Distrito Federal	Sim	5,6	12.195
	Não	94,4	203.921
	Total	100,0	216.116
Porto Alegre	Sim	6,9	4.227
	Não	93,1	57.337
	Total	100,0	61.564

► **Tabela 5.2 – Cont.**

Capital	Apanhou de alguém na escola	%	N
Salvador	Sim	5,5	16.930
	Não	94,5	288.411
	Total	100,0	305.341
São Paulo	Sim	4,6	43.263
	Não	95,4	893.953
	Total	100,0	937.216

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “No último ano, você apanhou de alguém na sua escola?”

(1) Dados expandidos.

Quando se reorienta a identificação dos atores nos atos de agressão física, investigando quem bateu, tem-se um outro nível de informação. Verifica-se na tabela 5.3 que 20% dos alunos afirmam já ter batido em alguém na escola. Este percentual equivale a um total de 324.737 estudantes. Nas capitais, os alunos que fazem a mesma afirmação variam de 25% em Porto Alegre a 13% em Belém. Observa-se, assim, que o menor percentual encontrado, quando se analisa quem bateu, é aproximadamente duas vezes superior aquele referido aos alunos que apanharam na escola. (tabela 5.4).

Estes números indicam que pode haver uma tendência à ação e reação, na qual a maior parte dos estudantes diz que bate, mas não quer figurar como quem apanha. Agredir fisicamente o outro, “dar porrada”, é uma estratégia de um código de conduta que trabalha especialmente com duas idéias, opostas porém complementares: é honroso bater, enquanto apanhar seria assumir o papel do mais fraco. As brigas são legitimadas por uma cultura da violência, a qual estimula e apóia a disseminação de atos agressivos no ambiente escolar.

Tabela 5.3 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo experiência de terem batido em alguém na escola – 2003/2004¹

Bateu em alguém na escola	%	N
Sim	19,8	324.737
Não	80,2	1.316.470
Total	100,0	1.641.207

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “No último ano, você bateu em alguém na sua escola?”

(1) Dados expandidos.

Tabela 5.4 - Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por experiência de terem batido em alguém na escola, segundo capitais das Unidades da Federação – 2003/2004

Capital	Bateu em alguém na escola	%	N
Belém	Sim	12,8	16.897
	Não	87,2	115.180
	Total	100,0	132.078
Distrito Federal	Sim	19,1	41.099
	Não	80,9	173.749
	Total	100,0	214.848
Porto Alegre	Sim	24,5	14.774
	Não	75,5	45.588
	Total	100,0	60.362
Salvador	Sim	15,7	47.613
	Não	84,3	256.089
	Total	100,0	303.702
São Paulo	Sim	22,0	204.354
	Não	78,0	725.863
	Total	100,0	930.218

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “No último ano, você bateu em alguém na sua escola?”

(1) Dados expandidos.

Se a agressão é uma relação que envolve agentes em diferentes papéis, como o de agressor e o de agredido, não confere que haja tal disparidade numérica entre um e outro. Era de se esperar que fossem próximas as proporções entre aqueles que se dizem vítimas e os que se identificam como agressores. A maior auto-identificação como agressor se orienta por um princípio de masculinidade e de heroísmo que dignifica o forte, o que bate, o que agride e em contrapartida estigmatiza o fraco, o que apanha, quem é agredido, ou seja, uma história em que há mais “bandidos” do que vítimas. Essa disparidade colabora para a reprodução de silêncios e violências, mas também mina a solidariedade e a indignação, já que é deplorável ser vítima: *as duas vezes eu não apanhei não, eu bati! Eles ficaram malzão. O menino cortou os cílios.*

Focalizando nos alunos que se identificam como agressores, tem-se que há variações por faixa etária, destacando-se nesse papel, tanto os alunos de 10 a

12 quanto os de 13 a 15 anos. Na tabela 5.5 observa-se que cerca de 24% dos alunos de 10 a 12 anos e 23% entre os de 13 a 15 afirmam já ter batido em alguém na escola. O percentual encontrado para alunos de 16 a 19 anos é 10 pontos percentuais inferior ao verificado para aqueles grupos. Pode-se afirmar que à medida que aumenta a faixa etária dos alunos, a proporção daqueles que se dizem agressores vai progressivamente diminuindo.

Tabela 5.5 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por faixa etária, segundo experiência de terem batido em alguém na escola – 2003/2004¹

Bateu em alguém na escola	Faixa etária % (N)			
	10 a 12 anos	13 a 15 anos	16 a 19 anos	20 ou mais
Sim	24,4 (59.978)	22,5 (171.707)	14,0 (75.533)	8,2 (3.396)
Não	75,6 (186.289)	77,5 (593.070)	86,0 (463.055)	91,8 (38.104)
Total	100,0 (246.267)	100,0 (764.777)	100,0 (538.588)	100,0 (41.500)

Fonte: UNESCO, Pesquisa “ Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “No último ano, você bateu em alguém na sua escola?”

(1) Dados expandidos.

Alguns professores observam que as brigas ocorrem mais freqüentemente entre os alunos do ensino fundamental: *principalmente nas turmas menores da 5ª série, que qualquer briguinha, qualquer tapinha vêm com aquela queixa. Mas são coisas simples, não são coisas graves.*

Também se registram brigas entre alunos de diferente inscrição etária: *Esta semana dois alunos da 7ª série pegaram e deram murro, soco em um aluno de 5ª série, principalmente casos de maiores que agredem os menores e em diferentes ciclos de ensino: As meninas reclamaram muito das alunas do oitavo ano que ameaçavam as mais novas e, quando estas não obedeciam, elas [as alunas mais velhas] espancavam.*

Além da violência propagada individualmente entre os alunos, também é possível a sua manifestação de forma coletiva, por meios de grupos, que não necessariamente seriam gangues, mas que se juntam especificamente para acertar contas com o rival:

Uma vez, quando meus colegas estavam apanhando dos maiores, que são a turma dos macacos aqui no colégio, aí a gente tava entrando e eles vieram pra dar em dois colegas. Eles tinham uns quinze e nós tínhamos

uns nove. A gente tava entrando e a turma dos macacos, que é a turma que mais briga, que mais tenta fugir do colégio, entrou. Aí, meu colega olhou pra eles e nisso que ele olhou, ele [um dos integrantes da “turma dos macacos”] veio e deu um soco nele. Tinha um pedaço de pau do outro lado da rua, eu peguei e fui pra cima dele. Nisso que eu fui pra cima dele, o outro veio e me deu um socão por trás, no olho. Aí, eu caí e ele começou a me chutar. Eles brigam porque querem pegar os outros, ser mais que os outros. Só por isso que eles brigam. Querer se aparecer. (Entrevista com aluno, Porto Alegre)

Algumas vezes, o que seria uma briga entre dois alunos, transforma-se num confronto entre grupos. O depoimento que segue ilustra esta constatação:

Eles davam murros e juntavam em grupinhos, em quatro. (...) Eu acho que eu mexi com alguém, eu não sei. E aí eu acho que era a errada. Tem uns que são irmãos de ladrão. Tem uns meninos aí que acabaram de sair da Febem ou alguma coisa assim. (Entrevista com aluno, São Paulo)

As brigas coletivas de muitos contra um se caracterizam por hábitos em que se aceita a covardia como cultura de relações, quando a própria vítima perde o poder da indignação e conseqüentemente da queixa e busca por uma punição: *já quiseram me bater aqui no colégio, mas não pego importância não. Eu esperava todos sair, depois eu saía. Teve uma também que já procurou confusão, juntava assim uma turminha e ficava dando chicote. Eu nunca dei importância.*

Muitos alunos afirmam que agredem para se defenderem, ou seja, que revidam a agressão sofrida. Nesses casos não há propriamente papéis em separado, já que ao se revidar não se assume a postura passiva, ilustra-se que não há apenas casos com um agressor e uma vítima indefesa. Muitos alunos que apanham também batem, revidam, numa combinação de ação e reação: *ele ficou me provocando, aí eu levantei, ele me deu um “pisadão” e aí eu fui e bati nele.*

Na tabela 5.6, abaixo, relacionam-se papéis, o de apanhar e o de bater, indicando-se a alta incidência de casos de condicionamento mútuo ou de trânsito entre eles, já que na maioria das capitais analisadas, mais da metade dos alunos declaram que já bateram e já apanharam na escola. Tal situação é mais pronunciada em Porto Alegre, onde 94% dos alunos que afirmam ter apanhado, indicam que também já bateram. Em Belém e em São Paulo o nível de tal confluência de papéis é de, respectivamente, 70% e 63%. Em Salvador, onde a proporção dos que batem e que apanham é menor, registra-se a alta proporção de 52% de alunos em tal grupo.

Tabela 5.6 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por experiência de terem apanhado na escola, segundo experiência de terem batido em alguém na escola e capitais das Unidades da Federação – 2003/2004¹

Capital	Bateu em alguém na escola	Apanhou de alguém na escola % (N)		Total
		Sim	Não	
Belém	Sim	70,3 (2.274)	10,9 (13.891)	12,4 (16.165)
	Não	29,7 (963)	89,1 (113.552)	87,6 (114.485)
	Total	100,0 (3.273)	100,0 (127.413)	100,0 (130.650)
Distrito Federal	Sim	59,2 (7.053)	16,8 (33.768)	19,1 (40.821)
	Não	40,8 (4.864)	83,2 (167.757)	80,9 (172.621)
	Total	100,0 (11.917)	100,0 (201.525)	100,0 (213.442)
Porto Alegre	Sim	94,4 (3.990)	19,2 (10.784)	24,5 (14.774)
	Não	5,6 (237)	80,8 (45.351)	75,5 (45.588)
	Total	100,0 (4.227)	100,0 (56.135)	100,0 (60.362)
Salvador	Sim	51,5 (8.639)	13,4 (38.008)	15,5 (46.647)
	Não	48,5 (8.134)	86,6 (245.664)	84,5 (253.798)
	Total	100,0 (16.773)	100,0 (283.672)	100,0 (300.445)
São Paulo	Sim	62,7 (26.139)	19,8 (174.112)	21,8 (200.251)
	Não	37,3 (15.520)	80,2 (703.704)	78,2 (719.224)
	Total	100,0 (41.659)	100,0 (877.816)	100,0 (919.475)

Fonte: UNESCO, Pesquisa “ Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “No último ano, você bateu em alguém na sua escola?”; “No último ano, você apanhou de alguém na sua escola?”

(1) Dados expandidos.

Corroborando o encontrado na análise por *survey*, tem-se que são frequentes os depoimentos de alunos que sublinham que entraram em uma briga porque revidaram o ataque sofrido, iniciado por uma agressão verbal ou física:

Tava mexendo com a minha mãe, chamando ela de p.... Falando um monte de palavrão. Aí, eu perdi a cabeça, fui pra briga com ele. A diretora mandou chamar nossos pais. A gente ficou uma semana sem aula. (Entrevista com aluno, Belém)

Já bati no meu colega. Ele me deu um tapão no pescoço. Aí, eu dei um soco nele. Mas só ficou inchado, um hematoma na bochecha dele. (Entrevista com aluno, Rio de Janeiro)

Os adultos também confirmam que os jovens tanto batem quanto apanham, entrando em um círculo vicioso de violências, em que se confundem os papéis de vítima e de agressor:

Pegou um material emprestado, alguma coisa assim que não queria emprestar e outro foi lá e deu um soco nas costas. Aí, o outro foi lá e revidou. (Entrevista com professor, São Paulo)

Eu não sei exatamente como é que foi. Parece que tinha um buraquinho de uma sala pra outra e um aluno de uma sala estava mexendo com o aluno da outra sala. Na parede, eles mesmos fizeram o buraco e aí o aluno saiu da sala dele, entrou na outra sala e veio perguntar quem é que tava mexendo. Dizem que o outro só estava perto assim e bateu no ombro dele pra chamar. E ele já virou metendo o soco no menino. O outro foi e revidou. Saíram brigando os dois. Os dois foram suspensos. Essa semana é que eles retornaram. (Entrevista com professora, Distrito Federal)

Nas relações entre alunos, independentemente do sexo, há uma variedade de tipos de agressão física como indica o quadro a seguir:

Quadro 5.1 – Tipos de agressão física de alunos contra alunos, segundo depoimentos dos mesmos – 2003/2004*

- Bater na cabeça
- Puxar cabelo
- Dar coque
- Machucar gravemente
- Ferir
- Chutar
- Dar paulada
- Furar aluno com faca
- Dar socos e pontapés

Quebrar o nariz
Espancar
Jogar tijolo na cabeça do outro
Dar porrada
Dar tapa na cara
Dar murro nas costas
Empurrar
Dar pescoção
Dar pontapé
Jogar pedra no colega
Cuspir na cara do colega

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

* Os termos presentes neste quadro foram retirados das questões abertas dos questionários e dos depoimentos obtidos nas entrevistas realizadas com os alunos.

Alguns estudantes destacam, ainda, o prazer que muitos alunos sentem ao brigarem entre si, transformando a escola em espaço de luta. Não há preocupação com as conseqüências dos atos violentos praticados, mas sim com a manutenção de um código de conduta baseado na *lei do mais forte*, em que alguns buscam legitimar a sua força e a sua honra através da humilhação dos considerados mais fracos (Rubi, 2005). Os depoimentos que seguem vão nesta direção:

Eles adoram brigar. Acho que a vida deles é briga. Eu acho que a escola para eles é um ringue de boxe, porque eles querem arrumar briga. E eles só pegam os fraquinhos, porque se chega um maior e olha para cara deles, eles não falam nada. (Entrevista com aluno, Rio de Janeiro)

Cai no pau, entra de cabeça. Não quer saber se vai sair morto ou vivo, machucado, fraturado. O negócio é brigar. (Entrevista com aluno, Rio de Janeiro)

Segundo Rubi (2005), a interiorização dos códigos de conduta se faz desde muito cedo entre os alunos. Os alunos aprendem a se agredir na ausência dos adultos e a se defender contra a agressão de outras pessoas. E aqueles que não incorporam e que não aprendem na prática as estratégias de defesa e de agressividade nas relações de força e de dominação existentes no grupo, são fadados a não reagir sendo assim condenados a serem eternos fracos e submissos à dominação de seus pares. Essa hierarquia de dominação pode estar presente tanto nas agressões verbais como nas físicas.

5.2. GÊNERO E AGRESSÕES FÍSICAS: COMUNAL, IDADES E ESPECIFICIDADES

Analisa-se nesta parte do trabalho os tipos de agressões em que participam os meninos e as meninas, explorando-se também os conflitos, envolvendo jovens de diferentes inscrições sexuais, alertando contra simplificações que colaboram para estereótipos, como o de considerar que as meninas não se envolvem em atos de violência ou que só brigam entre si, ou que os homens não batem em mulheres.

É comum na literatura sobre violências se destacar a representação dos homens quer como agressores quer como vítimas, o que se identifica entre os adultos e entre os jovens. Tal tendência seria generalizada, em São Paulo, por exemplo, entre 1912 e 1916, 87,9% dos presos eram homens (Fausto, 2001, *apud* Castro, 2002). Waiselfisz (2004) analisando mortes por causas violentas no Brasil, também destaca a supremacia masculina entre jovens em tais estatísticas.

A pesquisa no que tange a agressões físicas nas escolas também registra maior incidência da participação dos alunos do sexo masculino, o que é enfatizado por diversos atores. Mas, alerta para a complexidade da relação entre gênero e violência. Ao re-visitatar pesquisas anteriores (Abramovay e Rua, 2002) chama-se a atenção não somente para indícios do aumento da participação das meninas em atos de violências nas escolas, mas também para singularidades. Em casos de agressões verbais e alguns tipos de agressões físicas há registros de envolvimento das jovens alunas em que se mesclam motivos ditos sentimentais e requintes de violências.

Na tabela que segue, aproximadamente 7% (47.836) dos meninos afirmam já ter apanhado na escola, enquanto cerca de 3% (30.255) das meninas fazem a mesma afirmação. Em ambos os casos, ou seja, tanto entre meninos como entre meninas, como já se analisou antes, é bastante alta a proporção dos que indicam que não apanharam na escola, no último ano – cerca de 90% (tabela 5.7).

Tabela 5.7 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por sexo, segundo experiência de terem apanhado na escola – 2003/2004¹

Apanhou de alguém na escola	Sexo % (N)	
	Masculino	Feminino
Sim	6,5 (47.836)	3,4 (30.255)
Não	93,5 (692.815)	96,6 (855.764)
Total	100,0 (740.651)	100,0 (886.019)

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “No último ano, apanhou de alguém na sua escola?”

(1) Dados expandidos.

Porém, na tabela 5.8 a seguir, cerca de 24% dos meninos, o equivalente a 173.347 estudantes, afirmam já ter batido em alguém na escola, contra 10% das meninas que fazem essa mesma afirmação. Embora o percentual de meninos agressores seja maior do que o de meninas, observa-se que este último não pode deixar de ser considerado – são 86.072 meninas que assumem já ter batido em alguém na sua escola.

Tabela 5.8 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por sexo, segundo experiência de terem batido em alguém na escola – 2003/2004¹

Bateu em alguém na escola	Sexo % (N)	
	Masculino	Feminino
Sim	23,6 (173.347)	9,8 (86.072)
Não	76,4 (559.699)	90,2 (796.708)
Total	100,0 (733.046)	100,0 (882.780)

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “No último ano, você bateu em alguém na sua escola?”

(1) Dados expandidos.

Focalizando-se os meninos, tem-se que nas escolas, as brigas entre esses podem ser desencadeadas por uma diversidade de motivos. Qualquer fato que crie algum desconforto, alguma desavença é motivo para alterações entre eles, pelo menos é assim que as meninas parecem ver como ocorrem as brigas entre os jovens.

Se xingar a mãe deles, eles já brigam. Se mexer com eles, já querem brigar. É por bobeira. Assim, se pegar o material de um e levar para não sei aonde, e o outro fazer fofoca, aí já é motivo para brigar, cair na porrada. Se pegar um lápis sem pedir, já é motivo para brigar, cair nos tapas. (Entrevista com aluna, Rio de Janeiro)

Especialmente no caso dos meninos, há uma circunstância específica que torna propícias as brigas: a prática do futebol ou a identificação com um time. Os jovens, possivelmente, por terem o futebol como uma referência marcante, destacam esse momento de interação, como aquele em que se dão muitas brigas entre os colegas, como indicam os depoimentos seguintes:

Um fala assim: “Você é burro, não sabe jogar”. Aí, começa a discussão e eles brigam. Aí, o outro vai e joga e sem querer bate na canela do outro. Aí, eles brigam. Mas não é tão grave não. Só quando os garotos são mais velhos. (Entrevista com aluno, Rio de Janeiro)

Teve um aluno que brigou na área, jogando bola. Teve um aluno que pegou, deu um soco no outro, aí dentro da quadra. Um ficou brigando com o outro, porque também não tem a presença da professora na quadra. Aí, a gente foi lá e separou, que senão ia dar uma coisa pior. (Entrevista com aluno, Salvador)

Para os diretores, as agressões físicas entre os alunos se dão *por qualquer coisa... por uma bola de futebol... vamos supor, aquilo já é problema, e chuta, já pega*. Quando as brigas não acontecem por causa do jogo de futebol dentro da escola, elas ocorrem pela rivalidade entre torcidas:

Essa questão do aluno com nariz quebrado era tempo do Remo e Paysandu estavam jogando, então quando é assim, tudo que é lá de fora interfere aqui dentro na rotina da escola. Porque tem os remistas e tem os paysandu. Então, eles estavam na fila da merenda e o menino começou. O menino era remista, parece-me que o menino era remista e o outro era paysandu, e o Remo tinha ganho. Aí, ele começou a dizer que o Remo era isso, era aquilo porque o Remo tinha ganho e o menino se aborreceu e avançou em cima dele e ele empurrou. No que ele empurrou, ele caiu no cimento e bateu o nariz. Quebrou, foi pro pronto socorro. Aconteceu uma vez somente. (Entrevista com orientadora educacional, Belém)

As brigas podem ser graves, resultando em sangramentos e hematomas. Destas agressões, muitas vezes, os alunos saem sangrando, de olho roxo, e bastante machucados:

O meu colega brigou com o guri. Ele tava com gesso assim no braço e quebrou o nariz do outro. Minha sala ficou com muito sangue no chão. Foi na hora do recreio. O menino falou: “O que é, meu?”. Ele pensou que ia dar nele porque ele tava com gesso. E o meu colega é que quebrou o nariz dele. (Entrevista com aluna, Porto Alegre)

Esses dias, um garoto que apanhou, o nariz dele ficou sangrando...ele tomou um soco no nariz. Outra vez, quando o garoto brigou com outro aqui da sala, aí o olho dele ficou todo roxo. Ficou maior tempão com o olho pequenininho. Tem vezes que machuca muito. (Entrevista com aluna, Rio de Janeiro)

E quando as protagonistas de brigas, são as meninas, as jovens? Primeiro registra-se que distintos atores sublinham que elas estariam cada vez mais recorrendo para o que antes era tido como um padrão masculino, brigas apelando para agressões físicas.

Uma diretora chega a sugerir que estariam se tornando mais frequentes casos que envolvem meninas do que aqueles encenados por garotos: *É uma coisa interessante, se é que a gente pode dizer interessante. A maioria das brigas essa semana que eu observei eram meninas, não meninos. Dificilmente tem casos de brigas entre meninos. Sempre as meninas.*

Outra diretora destaca as agressões físicas envolvendo meninas como o principal problema da escola, considerando a frequência desses casos. Ela também sugere que as meninas tanto apelam para formas próprias de brigar – *puxar cabelo e dar unhada*, como se enfrentam – *se engalfinham* – como costumam fazer os meninos: *as meninas brigam mais que os meninos. Esse é o maior problema da nossa escola. Elas se engalfinham, arrancam cabelo, dão unhada. Mas a gente resolve. Chama o responsável e resolve com eles.* Os adultos, possivelmente por considerarem uma novidade, as brigas entre meninas, consideram que, hoje, elas dão mais trabalho do que os meninos:

Os casos que acontecem de brigas são mais com meninas. Inclusive, de vez em quando, a gente comenta que, hoje em dia, as meninas dão mais trabalho do que os meninos. Eles ficam na deles. Agora, elas não. Não sei se é porque elas estão mais atiradas. Existe esse problema delas darem mais trabalho. Elas estão bem atiradas mesmo, elas estão mais, como diria meu avô, sisudas. Os meninos não, eles ficam na deles. (Entrevista com professor, Distrito Federal)

As meninas brigam muito. As que dão mais trabalho à gente são as meninas. Elas brigam muito, muito mesmo. Quando a gente é chamado pra prosseguir

para a escola em situação de briga, é freqüente ter meninas envolvidas, freqüente. (Entrevista com guarda municipal, Rio de Janeiro)

Enfatiza-se que são principalmente os adultos que externam a reflexão de que haveria um aumento de brigas entre as alunas. Segundo um professor: *a agressão entre as meninas está aumentando. Realmente isso, com certeza, está aumentando. Alguns seguranças escolares enfatizam que: as gurias são agressivas do mesmo nível dos guris e batem neles.*

Pelo senso comum, geralmente as meninas são mais associadas a violências verbais, uma vez que a violência física seria um símbolo de masculinidade, com a sua máxima no uso da força, como uma forma de se impor. Mas os dados desta pesquisa demonstram que cada vez mais as jovens aparecem também como protagonistas das brigas que envolvem agressões físicas nas escolas.

Atualmente, a idéia de fragilidade e passividade são estereótipos sem sustentação, imagens que elas próprias viriam marginalizando, buscando se afirmar por recorrência à força e porque socialmente se considera como coragem, o uso de violências.

Além de análises pautadas por perspectiva de gênero, há que considerar o aumento da exposição a violências dos jovens de ambos os sexos, a recorrência a violência por falência de outras formas de comunicação e o significado de poder impresso em comportamentos violentos. Isto em tempos em que o diálogo como mecanismo de resolução de conflitos dá lugar às agressões físicas. Assim como incomunicações se dariam nas relações sociais independentemente do sexo, o poder seria algo cada vez mais desejado nas nossas sociedades.

Gênero se evidencia quando se classificam as formas como ocorrem as brigas com agressões entre meninas ou que as envolvem, sendo comum que diversos atores se refiram que as jovens têm uma forma singular de brigar, como os puxões de cabelo: *Foi porque uma menina falou da outra e a outra não gostou. Aí, uma foi tirar satisfação e acabou brigando. A briga foi de puxão de cabelo. Nossa!*

Entretanto, algumas brigas são marcadas por um maior requinte de crueldade, resultando em agressões mais graves: *Uma vez eu vi uma briga de guria ali. Até a guria perdeu dois dentes. Só socos. Foi a única só. A guria saiu chorando. Acho que ela estava grávida. Ela saiu com a boca cheia de sangue. Já os desencadeadores das agressões físicas são também diversos, como entre os*

meninos, ainda que entre elas, é comum o registro de xingamentos e bate-bocas preliminares.

Note-se em um dos depoimentos seguintes que um comum estímulo a agressões físicas entre jovens é mencionado, tendo-se como referência caso entre meninas, qual seja, o pertencimento a facções ou gangues rivais, que atuam fora da escola, o que também corrobora a tese da expansão das violências independentemente do sexo dos atores e a presença de fatores externos às escolas:

A menina pegou assim a outra menina e esfregou a cara dela no chão. Elas brigaram por causa de um menino. Ele tava junto, mas aí, em vez dele apartar as duas, só tava olhando, só tava olhando, achando graça. Só olhando elas se quebrarem todinhas. E também por outro motivo que essa menina brigou com outra colega, que é de um setor e ela é de outro. Quer dizer, cada setor tem uma gangue. Aí, ela é de uma gangue e a colega dela é de outra. (Entrevista com aluna, Belém)

Eu presenciei uma briga séria, briga mesmo, ato de violência sério, uma briga que uma menina tirou o pedaço do ombro da outra com os dentes, eu estou aqui há 10 anos. (Entrevista com orientadora educacional, Belém)

A agressividade por parte das meninas desperta um certo temor em alguns alunos, independentemente do sexo: *Mexeu, elas não são de aturar muito não. Inclusive, tem uma menina numa sala que os alunos falam “Com essa aí eu não mexo não porque essa aí não dá pra mexer, que ela dá cada soco, professora”.*

Entre as principais motivações declaradas para o comportamento feminino agressivo na escola e para as brigas cada vez mais frequentes entre as meninas está a disputa por namorados:

Foi assim: nós estávamos na sala de aula, eu estava com o cinto na mão. Nós estávamos brincando e tal. Aí, sem querer ela [a outra aluna] acertou a mão dela na minha cara e eu não gostei: “Você não enxerga não?”. Ela falou assim: “Ah, você fica aí parecendo uma galinha correndo atrás de macho”. Eu falei para ela: “Vê se eu sou você que fica correndo atrás do (...), que cabula aula para ir para o shopping. Pelo menos eu não faço isso”. Aí ela falou: “Se faço isso ou não, não é da sua conta”. Ela: “é a santinha da escola”. É, eu arranhei, aqui nela, ela tem uma cicatriz da minha unha. Briguei. Começou a sair sangue aqui do pescoço dela. (Entrevista com aluna, São Paulo)

Ano passado, acho que bateram o recorde de menina brigar por causa de homem. Ano passado, teve uma briga aqui que foi ridícula. Uma estava discutindo com a outra e falando bem alto para todo mundo ouvir: “Ah! Você está mexendo com meu homem”. Aí a outra: “Ele que está dando mole para mim”. Foi puxão de cabelo...briga de mulher! Deve ser mais fácil. (Entrevista com aluno, Rio de Janeiro)

Juhem (1995) ao analisar as relações afetivas de estudantes franceses, enfatiza que a escola é uma arena onde os alunos são julgados e onde concorrem entre si por “bens raros”, ou seja, por meninos e meninas que sejam os mais bonitos, os mais populares, os mais inteligentes. *Por causa de namorado. Tem garota que é de briga e já vai logo para agressão, puxa cabelo, rasga blusa. Já vi muita gente assim. Dá soco, tapa na cara, arranhão. Já vi muita garota indo para casa sangrando por causa de briga.*

Assim, no caso das alunas, a disputa por um namorado significa não apenas a manutenção de um relacionamento amoroso, mas também a demonstração de que não se é uma perdedora.

Alguns professores corroboram a afirmação de que a disputa por namorado é a maior motivação para a ocorrência de agressão física entre alunas e, especialmente, para explicar a frequência com que elas acontecem: *principalmente as meninas, brigando por causa de namorado. É comum demais. É uma vergonha isso, mas é...* Este fenômeno também é percebido pelos demais adultos da escola:

Aqui na escola, briga de namorado já teve. Duas meninas paquerando um garoto e foi uma briga feia, uma bater na outra, e esse menino nem estuda mais aqui. A diretora chamou os três, chamou os pais, e com o tempo esse menino saiu, ele já tinha sido transferido de outra escola. (Entrevista com professora, Salvador)

É briga de namorada, é briga de menina se agarrando por causa de namorado. É unhada na cara, isso tudo, briga só de namorado, a maioria das vezes. Às vezes, aqui mesmo dentro da sala de aula. (Entrevista com diretora, Rio de Janeiro)

Os alunos declaram que as meninas não brigam apenas entre elas, mas também com os meninos, e às vezes elas saem mais machucadas do que eles: *A menina tinha brigado com ele [um aluno] uma semana antes e nesse dia ela estava sentada no lugar dele. Ele não gostou e atirou um braço da cadeira, com ferro, na cabeça dela. Ela chegou a desmaiar.*

De acordo com relatos de alunos, esse comportamento demonstra que os meninos não têm nenhum constrangimento em agredir as meninas, pelos motivos mais banais: *Uma aluna recebeu uma pancada na cabeça com um cabo de vassoura porque esta mexeu na tinta que um outro aluno estava manuseando para um trabalho.* Pelo contrário, chegam a enfrentá-las e a machucá-las em algumas situações: *Uma aluna relatou que quando estavam no 1º ano, um menino e uma menina brigaram por causa de gosto musical e, durante a discussão, o menino deu um tapa no rosto da menina. Ambos ficaram sem se falar durante o resto do ano.*

Alguns professores, ainda que reconhecendo que estereótipos são negados, quando se identifica a representação das meninas como agressoras, costumam apelar para outros estereótipos quando interpretam os porquês das agressões físicas que se dão entre as alunas. Para alguns, como no depoimento seguinte, as meninas ao brigarem por namorados, mesmo que de forma violenta, seriam movidas por valores sentimentais, pretendendo afirmar sensualidade e sedução, brigando por afeto e não para demarcar posição de liderança e poder, como os meninos.

Já houve caso, vulgarmente falando, que foi por causa de namoro. Namoro, aqui não falam nem namoro, falam “brigando por causa de homem”. Então tem uma relação mais aprofundada do que um simples namoro. Então, o conflito que acontece é isso, questão mesmo de disputa entre elas, na escola, não sei. Mas não chega a ser tão forte. Eu vejo como uma forma de mostrar que é mais atraente, mais sedutora, consegue namorar mais, ganhou um namorado. Então, acho que passam mais pelo viés do lado mais afetivo, do sentimento, não sei se eu estou sendo machista, mas eu percebo nessas meninas aqui muito mais isso. É diferente dos meninos, que numa situação de poder, se colocam como líderes, enquanto elas mais como a questão de... sobre as outras, que ela conquistou alguém ou alguma coisa, mais ligada ao afeto, ao sentimento. (Entrevista com professor, Rio de Janeiro)

Mas se as brigas entre as alunas tendem a ter como principal motivação as relações amorosas – *as meninas brigam por causa do namorado. Uma puxa o cabelo da outra...é horrível* – é discutível demarcar fronteiras por gênero, sugerindo que somente as meninas brigam por um ser amado. Registram-se casos em que os alunos também se envolvem em brigas por causa de namoradas, por ciúmes e afetos, sendo que tais orientações se mesclam com afirmações de poder. Questiona-se que tais construtos não se façam presentes também nas relações amorosas, independentemente do gênero em pauta:

Olha, mais comum que acontece aqui na escola é a questão de relacionamento. Ah, se pegam mesmo. É corporal, aluno com aluno. Ou por causa de um jogo ou por causa de uma namorada se pegam mesmo. (Entrevista com diretora, Porto Alegre)

Ciúmes, porque aquela menina encontra com aquele garoto, está namorando e conta para o namorado que gosta do outro. Aí, o outro está queimado, vai e quer pegar o outro. São coisas assim bobas entre eles mesmos. Quando eles estão acompanhados do professor é muito raro. (Entrevista com secretária, São Paulo)

Adultos da escola concordam que nas brigas entre meninos e meninas, aqueles não suavizam no uso da violência física, podendo vir a ferir gravemente as meninas:

(...) eu cheguei aqui uns três dias atrás, um pouquinho mais tarde devido um imprevisto, e vi uma ambulância aí na frente da escola que tinha vindo buscar uma aluna que tinha pegado um soco de um aluno, e ela é epilética. Para ver o tipo de ... não te assusta?! Isso é uma realidade não só aqui, mas em outras escolas não só do estado. (Entrevista com professor, Belém)

Bimestre passado teve um aluno que derrubou uma menina que ela torceu o braço. Quase que quebra o braço dela. Tava saindo da minha aula, ele foi e derrubou. Eu acredito que tenha sido ciúme dele, porque eles estavam namorando e ela não queria mais namorar com ele. Parece que ela já estava se interessando por outro menino e aí ele andava meio com raiva dela. Estava aprontando com ela. (Entrevista com professora, Distrito Federal)

Se as jovens em algumas ocasiões saem lesionadas, há registros de casos em que elas causam ferimentos e outros danos, e recorrem a socos:

(...) ele invadiu, deu um soco na menina, assim na minha frente. A menina estava perto de mim. Ele deu um soco na menina, bateu na menina, a menina foi atrás dele, quebrou ele de pau. Ela era mais forte que ele e quebrou ele de soco também. Eles se afastaram por alguns dias. A menina disse que é de família de policial e ele de família de assassino. Aí, nem o juizado conseguiu fazer nada, nem a própria direção, porque também não tem condições, por causa das leis. (Entrevista com professora, Salvador)

Discuti com o menino dentro da sala. (...) Eu falei: “Ei, estou sentada aí”. Aí ele: “Tu não está nada sentada”. “Estou sim sentada aí”. Aí ele: “Então

me tira daqui”. “Te tiro mesmo”. Peguei a mesa, arredei a mesa assim, aí ele veio pra querer me dá um soco, mas eu dei um soco nele. Pegou aqui nele. Eu me esquivei. Ele me deu um empurrão, só. (Entrevista com aluna, Belém)

Teve uma interessante, semana passada, de uma aluna que agrediu o aluno fora da escola, ali na saída. Isso foi numa quarta-feira. Ninguém viu, nem o batalhão que estava lá fora, nem o nosso porteiro lá. Na sexta-feira é que eu fui informada que ela tinha batido e que ele tinha desmaiado. E que foi um caso bem drástico. Essa aluna tomou uma suspensão de três dias, foi chamada a mãe. Foi por causa de fofoca. (Entrevista com vice-diretora, Distrito Federal)

Os relatos de alunos permitem identificar semelhanças e particularidades nas brigas que ocorrem entre alunas e alunos. Em tempos de difusão de culturas de violências e seu trânsito por afirmação de poder, as brigas servem para fazer um nome, uma reputação, isso tanto para as meninas como para os meninos. Os códigos de conduta, assim como a necessidade de proteger-se e de salvar sua reputação são valiosos para ambos. Assim, as altercações físicas fazem parte de um painel de meios utilizáveis e utilizados para restabelecer a honra.

As agressões físicas na escola podem gerar conseqüências irreversíveis para as partes envolvidas, mas também provocar o desencantamento do corpo discente e docente, culminando com a evasão e absentéismo: *tem muita gente saindo desta escola por causa das brigas.*

5.3. ESPAÇOS E MOMENTOS EM QUE OCORREM AS AGRESSÕES FÍSICAS

A delimitação dos espaços e dos momentos nos quais as brigas ocorrem contribui para a compreensão de como as relações se desenvolvem nos vários ambientes da escola.

As brigas entre pares acontecem em diferentes espaços, tanto dentro como fora da escola e para alguns: *a violência não tem lugar e nem hora, principalmente data para acontecer, ou seja acontece em qualquer lugar.*

As brigas tendem a ocorrer em situações nas quais os alunos estão circulando, sem a presença de adultos:

- na escada – *os meninos grandes jogam os pequeninos da escada;*
- no banheiro – *os meninos grandes batem nos pequenos no banheiro;*
- na saída – *muitas brigas na saída e no recreio e na quadra – onde os meninos estão jogando, e quando você se dá conta, já estão se chutando e se socando.*
- nos corredores – *onde se concentra a maioria dos alunos.*

Também se destacam como lugares em que ocorrem as agressões: as filas da merenda; lanchonete; cantina; atrás do laboratório; atrás das escadas e no pátio, enfim *eles não escolhem um lugar para brigar. Em qualquer canto eles estão brigando.*

Determinadas situações particularizadas por uma combinação de momentos e lugares específicos – como é o caso do horário de saída, do recreio e da merenda – potencializam ocorrências de agressões.

Nos grupos de discussão de alunos indica-se a hora da merenda como um dos momentos críticos:

As brigas acontecem na hora da merenda. Como aconteceu com a minha colega, porque o meu colega deu um murro nela. Aí, só acontece na hora da merenda, que aí os professores estão na sala deles. A diretora também está na sala dela. Aí, eles aproveitam. (Entrevista com aluna, Belém)

Na fila da merenda, o pessoal chega a dar pescoção um no outro, empurrando, jogando comida um no outro. Pega o feijão assim ó, com a colher e ataca... Casca de banana... (Entrevista com aluno, Rio de Janeiro)

Como observado, em princípio não há lugares seguros, enfatizando-se inclusive que há também agressões nas salas de aula e que essas têm se tornado cada vez mais freqüente:

Agressão física também, brigas constantes, tapas, socos, mordidas, pernadas, têm sido constante dentro da sala de aula. A gente vê isso constantemente. Até agora, graças a Deus, ainda não houve do aluno querer bater diretamente no professor, como a gente já viu em outra escola. (Entrevista com professora, Salvador)

A sala de aula é, algumas vezes, invadida por alunos de outras turmas bem como por pessoas estranhas à escola com o objetivo de agredir alguns estudantes o que pode produzir – e em outros casos reforçar – no espaço escolar a sensação de vulnerabilidade e insegurança:

Um garoto entrou numa série, eu acho que terceira ou quarta série do período da tarde, no terceiro período, para pegar um menino. Eu não sei porque. Ninguém sabe direito porque. E deu um murro no menino e ele ficou com um olho enorme e inchado. Foi no mesmo dia em que aconteceu o assalto, que roubaram o leite. É assustador? É. É para ficar pirado? É. (Entrevista com professor, São Paulo)

Se é comum a indicação de que ocorrem agressões *quase sempre na sala de aula quando não tem professor*, não necessariamente a sua presença impede que elas sejam aí iniciadas. Vários professores são testemunhas de brigas que são desencadeadas na sala de aula, indicando indiferença em relação à sua presença e o questionamento de sua autoridade:

Eu sempre digo que eu sou premiada porque várias vezes aconteceu do aluno entrar dando soco. Tem um aluno que já tem a fama de ser brigão. Quando eu vi, já estava aquele tumulto de briga, um dando cabeçada no outro. Aí, gera aquela correria, todo mundo quer ver o que é. Não é a primeira vez que acontece. Aí, encaminha para o SOE. Claro, primeiro tem que separar e depois encaminha para o SOE. Geralmente se chama os pais. (Grupo focal com professores, Porto Alegre)

(...) mas assim no outro dia, ou um dia antes, teve uma briga feia e ele apanhou bastante na sala. Entraram uns dois meninos aqui na escola e bateram bastante nele. Entrou dentro da sala e bateu nele dentro da sala, foi na aula da professora. Aí a professora não pôde fazer nada. Só que o menino estava errado porque ele tinha batido no irmãozinho desse menino. Aí eles foram para a diretoria e depois eu não sei o que aconteceu. (Entrevista com aluna, São Paulo)

Em alguns casos, os professores intervêm, punindo os alunos, levando-os para o SOE, para a Secretaria: *a professora levou a gente para a secretaria. Ele [um dos alunos que brigaram] ficou lá e eu vim para sala de volta assistir aula.* De fato, o mais comum é pedir a intervenção da direção da escola, transferindo a responsabilidade da resolução do conflito para essa e para os pais: *Leva lá na secretaria, para mandar chamar os pais. Está de abuso aqui com outro, querendo brigar. Aí, leva na secretaria e a diretora manda chamar os pais.*

É freqüente o registro de agressões físicas do lado de fora da escola, *por qualquer motivo*, alguns deles *com direito a tiroteio e canivete; os alunos estão se pegando lá fora e está juntando turma para bater em um outro aluno.* Há alunos que justificam a alta ocorrência de brigas com agressões fora dos portões da escola ou porque *do lado de fora os professores e a coordenação não pode fazer*

nada para evitar ou porque aí não se tem a preocupação de ser suspenso ou expulso pelo diretor.

Fora dos limites da escola, a diretoria não costuma interferir, temendo sofrer represália, o que estimula os estudantes a assumirem formas próprias de reação: *Não, quando [a briga] é fora da escola, não. Ela [a diretora] é ameaçada. Então, se tiver de separar, é a gente mesmo [os alunos] lá fora. Ninguém ajuda a separar. Se fosse ali no pátio, eles poderiam ali interferir. Mas é lá fora, eles não interferem.*

Em algumas situações, os adultos da escola se vêem entre a preservação do espaço escolar e a segurança dos alunos. Fazer a primeira opção pode significar fechar as portas da escola para os próprios estudantes:

Me chocou e me choca é quando tem briga aqui na frente. Eu nem sei como agir: se tranco o portão e deixo o aluno entrar ou se deixo lá fora brigando. O que me choca é isso. Eu acho que eu optei mais para fechar o portão e não deixar ninguém entrar, os alunos ficam lá fora e deixo a briga rolar porque se eu abrir o portão eles vêm para cá para dentro e aí vai ter mais briga. (Entrevista com vigilante, Belém)

Ainda que seja importante delimitar lugares onde ocorrem os casos de agressão física, considerando a possibilidade de medidas preventivas, as brigas – enquanto fenômeno sociológico – não têm necessariamente uma espacialização definida, podendo ser originadas em um lugar e concluídas em outro: *por causa de fofocas na escola, os alunos esperam os colegas com outras pessoas do lado de fora. Esperam para brigar.*

Segundo alguns professores, há desentendimentos que começam dentro da escola e são resolvidos na força física do lado de fora do portão da mesma: *a briga não é mais dentro da escola. Eles ameaçam aqui e brigam lá fora; na saída, na parada do ônibus. Eles se pegam e chegam a se rolar.*

No entanto, o inverso também pode ser percebido. As brigas ocorridas dentro da escola nem sempre são conseqüências de desavenças que se dão no ambiente escolar. Por vezes, a escola se torna território de resolução de conflitos travados fora dela.

De acordo com alguns professores muitos conflitos começam em outros espaços como, por exemplo, em uma festa, na comunidade e continuam em agressões físicas dentro da escola:

Às vezes, até dentro de um baile uma se desentendeu com a outra e a briga termina aqui na escola, na segunda-feira. O baile foi no sábado, uma discutiu com a outra por uma questão, às vezes de namorado ou porque na hora de dançar uma encostou na outra, e aí vem terminar a briga na segunda-feira. (Grupo focal com professores, São Paulo)

Eles moram todos aqui na comunidade. Então, muitas vezes, as coisas acontecem fora da escola e quando chega na escola, eles resolvem descontrair. Essa briga séria que aconteceu o ano passado foi assim. Tinham brigado numa festa que teve no bairro e, quando chegou na escola, um olhou pra cara do outro e disse: “Ah, eu não te bati porque você estava com uma galera, mas agora você está sozinho”. Não são fatos gerados dentro da escola. São coisas que eles trazem de fora, de casa, da rua e aí, quando chegam na escola, se juntam e resolvem as diferenças. Mas nada gerado na escola, nem na sala. Geralmente, são coisas que vem da rua, rixas antigas, como eles dizem, fulano briga com fulano desde o primário, mais ou menos assim. (Entrevista com professora, Salvador)

Tal interação comunidade-escola dá margem a um certo fatalismo sobre a impotência da escola em quebrar esse ciclo de violências que vem de fora, existindo-se assim de ressaltar o papel da escola na resolução de conflitos.

5.4. BRINCADEIRAS ENTRE ALUNOS QUE ENVOLVEM AGRESSÃO FÍSICA

No espaço escolar, ocorrem agressões físicas que são consideradas, pelos alunos, como *brincadeiras*. Estas se constituem em golpes que são desferidos contra os colegas com a intenção de simular situações de *guerrinhas*, de lutas. Entretanto, esses entraves muitas vezes ocasionam desentendimentos e o que parecia ser uma *brincadeira* entre alunos evolui para uma briga com agressão física. No quadro a seguir, há uma lista das principais *brincadeiras* envolvendo agressão física mencionadas nos depoimentos de alunos e adultos da escola:

Quadro 5.2 - Principais brincadeiras, entre os alunos, segundo depoimento de alunos e adultos da escola – 2003/2004*

Tapas
Socos
Pontapés
Murros nas costas

“Mereceu”

Corredor Polônês / corredor da morte

Empurra-empurra

Chutes

Puxões

Bolão

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

* Os termos presentes neste quadro foram retirados das questões abertas dos questionários e dos depoimentos obtidos nas entrevistas realizadas com os alunos e com membros do corpo técnico pedagógico das escolas pesquisadas.

Os golpes, geralmente, são gratuitos e nem sempre as partes envolvidas na *brincadeira* a entendem como tal, respondendo com agressões mais incisivas. O que antes era a simulação de uma luta entre colegas, se transforma em algo que pode ocasionar conseqüências mais graves:

Tem vezes que, quando a gente chega aqui na escola, os garotos começam a brincar de “mereceu”, que é quando alguém fala uma coisa “errada” e aí leva dois tapas. Com esse negócio de ficar brincando disso, aí vai lá e começa a brigar. Lá na sala já teve muitas brigas de cair na porrada. Em várias salas aqui. (Entrevista com aluna, Rio de Janeiro)

Às vezes, é por bobeira. Esses dias, o garoto estava sentado na sala, aí o outro garoto começou a brincar com ele de bater. Aí, ele foi lá e bateu no garoto. O garoto se machucou. Ele bateu a cara na mesa. Então, eles começaram a brigar por causa disso, por causa de brincadeira. Eles levantaram e caíram na porrada. (Entrevista com aluna, Rio de Janeiro)

Os professores, também, observam que uma simples brincadeira pode ser ponto de partida para o envolvimento de muitos em uma grande briga: *Foi uma brincadeira de sentar na cadeira (...). Um pegou aquela cadeira e jogou. Então, os outros reprimiram. Aí, dividiu-se a classe: “não, eu sou a favor daquele”; “eu sou a favor daquele outro”. Foi uma briga que aconteceu.*

Uma das brincadeiras mais comuns entre os alunos é o *corredor da morte* ou o *corredor polônês*. Alguns alunos fazem um corredor e aquele que passa por ele é agredido com chutes, pontapés e socos. Nos grupos de discussão se faz referência a: *brincadeiras de bater que eles fazem no corredor, um fica chutando o outro, se xingando, assim como a uma brincadeira chamada “bolão” que consiste em uma roda de alunos que batem no que está no centro.* Observa-se, neste caso, que não há motivos, mesmo que fúteis, para a disputa entre os colegas, em

uma atitude de defesa ou reação. A brincadeira é gratuita, evidenciando um ato de humilhação do aluno que está sendo agredido por vários outros. Há uma tentativa de demonstrar a inferioridade do aluno que apanha e a superioridade daqueles que batem, jogando-se com valores tais como virilidade, força, coragem, fragilidade e submissão:

Vamos supor que aqui é um corredor. Uns ficam desse lado, outros desse. Quando passa um menino, eles chamam corredor da morte. Eles começam a chutar, bater. Aconteceu isso com um menino e me parece que ele vai ter que se operar de um rim. É, mas depois que eles [os alunos agressores] ouviram isso, acho que eles pararam. Uma vez que eu ia passar, os moleques me falaram assim: “Não passa não. Não passa não porque senão eles vão te bater”. Aí eu saí e esperei. Quando o professor chegou, eu fui do lado do professor. (Entrevista com aluno, São Paulo)

Há adultos que tendem a uma visão banalizada e, por conseqüência, naturalizada das violências entre alunos, não considerando que as *brincadeiras* agressivas sejam violências. Geralmente, elas são vistas como simples *probleminhas*. Eles também minimizam a importância das brigas, como: *briguinhas inocentes, entre os alunos, umas brincadeiras de empurra-empurra. Mas a gente está sempre salientando, orientando eles pra não ficarem brincando de brincadeira de mão, o empurra-empurra, um chuta o outro, pisa no caderno.*

5.5. MOTIVOS DE AGRESSÕES FÍSICAS ENTRE ALUNOS

No vocabulário de motivos sobre agressões físicas segundo os atores pesquisados, registram-se questões – como um simples *esbarrão*: (...), *sem querer, eu dei uma trombada com ele. Aí ele me segurou. Então, eu dei umas porradadas nele*; disputas por namorados; provocações por meio de brincadeiras agressivas; desentendimentos originados fora da escola; e a intolerância por si mesma: *às vezes, na sala de aula os alunos não aceitam a diferença de outros discursos e daí partem para a agressão física.*

Embora as motivações para a maior parte das brigas estejam relacionadas a questões que podem se dar no cotidiano, e por incivildades, em geral, elas geram conflitos : *Basta furar a fila para levar um baita empurrão; qualquer batida de ombro nos corredores é motivo para briga.* Há outros depoimentos que reforçam essa idéia:

Foi por causa de lugar. Porque no ano passado eu só sentava na frente, eu não gostava de sentar no meio ou no fundo de jeito nenhum, só na frente.

Aí, nesse dia, eu cheguei um pouco atrasada. Aí eu falei assim pra ele: “Eu posso sentar aqui, no meu lugar?”. Aí ele falou assim: “Não, eu coloquei o meu material aí. Não pode”. “Mas deixa eu sentar aí”. Ele não quis deixar. Aí eu tirei o material dele e coloquei do lado do meu e sentei. Aí, na hora em que ele entrou, ele começou a me xingar e me bater. Aí, eu comecei a bater nele. Aí, nós fomos para a diretoria. A diretora falou que ele é que estava errado, conversou com nós dois, entregou nossas carteirinhas e nós fomos embora. Só que ela conversou com a gente e não deu punição porque não era preciso. (Entrevista com aluna, São Paulo)

Segundo os professores, *os alunos brigam por motivos considerados fúteis e variados como romance, futebol, lugar na sala de aula, discordar de opiniões, pisar no pé do outro, pegar uma borracha do outro, botar o pé na carteira do outro.*

Para muitos adultos, provocações “gratuitas” estimulam a violência entre alunos. Uma simples antipatia em relação ao outro, um olhar ou um simples esbarrão já seriam motivos suficientes:

Então, quando você pergunta, quando você coloca tudo em cima da mesa, como utilizar a briga? “Ah, não vou com a cara dela”. “É, não vou com a cara dele”. “É porque ele passou e me peitou”. O quê que é peitar? É esbarrou, é encostou. Então, se esbarrou, já é motivo de encarar e marcar pra encontrar lá fora. Então, eu fui ver porque um pegou o outro lá fora e não foi nada: “Porque ele ficou falando coisa que não tem nada a ver”. “Mas ele te ofendeu?”. “Não”. (Grupo focal com professores, Distrito Federal)

As agressões físicas também podem ter como ponto de partida elementos de uma linguagem corporal que os alunos estabelecem entre si, não precisando necessariamente que palavras sejam ditas. Nos grupos de discussão de alunos, o “encarar” aparece como um motivo para a eclosão de brigas entre eles: *Tem uns meninos e umas meninas aqui que gostam de bater nos outros. Se você olhar pra um deles e ele não gostar, aí quer pegar pra bater. Alguns afirmam: A gente briga porque tem gente que é folgada e encara demais.* A intolerância em relação ao outro, a demarcação de poder por violências se expressa por códigos, considerando-se o “encarar” um desafio, um desrespeito, uma agressão:

Por exemplo, estava um olhando pra cara do outro, olhando feio. Eu via que a coisa não estava bonita, mas não tinham falado nada. Sentava, baixava a cabeça pra fazer a chamada. Quando eu olhava, já estavam se engalfinhando. Não precisavam nem falar, só olhava um pro outro e já avançavam. (Entrevista com professor, Rio de Janeiro)

Já aconteceu de aluno chegar, estar na sala de aula, a professora estar arrumando a sala pra fazer tipo uma prova, uma avaliação e aí, no momento em que o outro olhou pra ele, ele não gostou porque o outro olhou, pegou o lápis e enfiou no outro. (Entrevista com funcionário de apoio, Salvador)

Alguns seguranças também fazem referência à existência de determinados tipos de linguagens corporais que incitam o aluno a partir para a agressão física: *Tá me olhando atravessado?!. Então entram pra lá e brigam, uns entram em briga com outros. Então, isso eu vejo direto.*

O ideário dos professores sobre motivos das brigas com agressões físicas entre os jovens sugere as orientações que seguem para lidar com essas situações.

Há professores que tendem a naturalizar os comportamentos violentos, *próprio da idade deles*, o que implicitamente indica que não haveria porque intervir para modificá-los: *De repente, o aluno está no jogo de futebol, aí na quadra, e de repente sai uma briga. Depois eles ainda querem discutir dentro de sala. Aí, tu tem que começar a separar as coisas. Com eles é natural, próprio da idade deles.*

Para muitos, os jovens estão violentinhos, sendo um comportamento quase instintivo, uma linguagem ou uma forma de comunicação de uma geração:

A questão da violência na escola, eu vejo assim, como reflexo da comunidade. Realmente, o que mais acontece é xingamento, são socos, pontapés. Nessa idade eles precisam de contatos físico realmente. É necessário. Estão na fase de desenvolvimento e o contato físico é muito presente. Bom, então, como é que vai ser esse contato? Muitas vezes, se dá pelos chutes mesmo, empurrão, tapa. É uma forma também deles sanarem essa necessidade de contato. (Entrevista com professor, Porto Alegre)

Alguns adultos observam que as brigas entre os alunos evidenciam o clima de competição em que eles vivem. Por isso, entende-se que não há nada de anormal nesses conflitos violentos: *Eles brigam muito, (...) eu percebo que é em um clima de competição e eles nunca ficam inimigos por conta dessas brigas, parece uma coisa corriqueira entre eles.*

Em uma outra linha, há os que se preocupam e destacam o componente cultural, a questão de valores, como a valorização de ser valente, como uma forma de obter credibilidade, respeito e poder entre os demais e receber destaque, especialmente quando suas ações despertam sentimento de insegurança em outrem. Tal perspectiva tende a ser mais crítica, dá mais margem

para a suposição de que há lugar para retrabalhar valores, desconstruir culturas, investir em auto-estima:

É competição mesmo entre eles. Quem quer ser mais forte, quem quer ser mais bonito, quem quer aparecer mais, quem quer ser mais simpático, é sempre assim. Eu quero ser mais, o símbolo da sala de aula nisso. Eu quero ser conhecido, eu quero ser famoso. Então eles procuram essa fama, entre aspas, de várias maneiras. Uma delas é a agressividade. (Entrevista com professor, Rio de Janeiro)

Ontem, na conversa com ele [com um aluno que bateu em outro], eu percebi que ele está se sentindo o temido da sala, porque o outro não é de briga, está temeroso, procura a direção sempre que percebe que está sendo ameaçado, chora e quer que chame a mãe porque está se sentindo inseguro. E eu sempre chamo. Isso fez com que o outro crescesse diante do grupo. Isso é que me preocupa, essa questão dos valores. Se antigamente a gente fugia, era temeroso, hoje não. Eles enfrentam como se isso desse realmente uma conotação de valente. Para eles, isso é importante. (Grupo focal com professores, Distrito Federal)

Muitas das brigas ocorridas na escola poderiam ser evitadas se existisse diálogo entre alunos e entre estes e demais adultos da escola, como ressalta um aluno: *as brigas são por falta de espaço para conversarem e discutirem as diferenças*. Muitas vezes, a falta de uma palavra, de uma explicação, gera situações de atrito físico que terminam em socos e pancadaria.

5.6. AGRESSÕES FÍSICAS ENVOLVENDO ALUNOS E ADULTOS

5.6.1. PROFESSORES AGREDIDOS

Ainda que as agressões entre pares sejam mais frequentes, há também testemunhos sobre violências de alunos contra professores, o que é relatado por alunos: *tem vezes que alguns alunos dão um tapa forte em professores*. Alunos agredem professores com empurrões, tapas e cadeirada. Nas merendeiras: *Eles bateram na merendeira porque ela não tinha merenda*; e porteiros: *Uma vez, um aluno bêbado queria entrar e o porteiro não deixou. Ele agrediu o porteiro, foi suspenso, mas voltou dias depois*.

Os adultos também relatam casos de alunos agressores: *por não ter atingido a média, o aluno revoltou-se com o professor e jogou cola no seu cabelo*.

Na tabela 5.9 a seguir, observa-se que 11% dos membros do corpo técnico-pedagógico afirmam já ter sofrido agressão na escola.

Tabela 5.9 - Proporção e número de membros do corpo-técnico de escolas do ensino fundamental e médio, segundo agressão sofrida na escola – 2003/2004

Foi agredido	%	N
Sim	11,0	199
Não	89,0	1.520
Total	100,0	1.719

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos membros do corpo técnico-pedagógico: “No último ano, o(a) senhor(a) foi agredido(a) na escola?”

Muitos professores que se tornam vítimas de agressões, em alguns casos as desencadeia por abusos de poder: *O professor levou um soco no olho. É porque o menino tava fazendo trabalho, o professor não queria aceitar e acabou enfezando com o menino e rasgando o trabalho do menino. Aí o menino ficou enfezado e deu um soco na cara dele.* Há também casos de vitimização do professor, no sentido de afirmar desrespeito a sua autoridade: *O aluno tava conversando com a professora. E aí chegou a discutir com ela. Ela falou que ele ia sair da sala e ele não gostou. Aí começou a discutir, aí a professora tava sentada, aí ele jogou a cadeira. Foi isso que aconteceu.*

A banalização da agressão ao professor por parte do aluno pode se configurar na sua representação como um momento de diversão e, possivelmente, também de vingança:

M: No ano passado, o menino jogou a lixeira no professor, na cara do professor. Foi o primeiro turno que fez isso. Aí, pegou a lixeira e tacou na cara do professor...e foi muito engraçado!

P: O que aconteceu com esse menino?

M: Ele tomou punição de uma semana só! (Entrevista com aluna, Rio de Janeiro)

Professores relatam tipos de agressões sofridas, tais como: serem empurrados; levarem cadeirada; e tentativa de assassinato: *O aluno jogou ela [a professora] no chão e ele disse que só não matou porque não achou o canivete.*

As violências têm repercussões negativas para a saúde e para o sentido de integridade do sujeito, como pessoa e como professor.

Nós já tivemos um caso na escola, da professora de História, que foi derrubada da escada. Ela levou pro DPCA, abriu um processo, está até

hoje. Até agora não deu em nada, mas ela teve que se afastar e agora já vai entrar com pedido de aposentadoria. Eles quebraram o pulso e empurraram ela, e ela ficou com um problema tão grande no pulso e na mão, que até... (Entrevista com professora, Rio de Janeiro)

Parece que ele [um professor] pediu para os alunos fazerem alguma coisa e esse aluno parece que estava bagunçando. Parece até um aluno que já tinha dado alguns problemas com vários outros professores. Era agressivo, tinha uma série de coisas. Parece que ele virou, não sei te contar assim, mas não sei os detalhes, a única coisa que eu sei, assim no geral, é que ele reprimiu e o aluno pegou uma cadeira para tacar nele. Não chegou a acertar porque parece que alguém segurou. (Entrevista com professora, São Paulo)

E eu já, por exemplo, eu trabalhei em uma escola que o aluno tentou me matar, ele pulou o muro e voltei, eu jurava que ia morrer naquele dia sim, porque pedi atividade e peguei no pé dele que ele não estava fazendo. Essas coisas já aconteceram comigo. (Entrevista com professora, São Paulo)

Relatam também reações institucionais, que variam de punições contra alunos, queixas legais e apelo aos pais, mas sem necessariamente terem desfecho que considerem satisfatório:

Aconteceu um caso aqui, que não é recente, que a professora trabalhava um horário nessa escola e outro horário em outra escola. O aluno foi na outra escola, entrou na sala dela, agrediu a professora e a direção tomou providências. O aluno foi retirado de sala de aula porque a professora disse que não entraria mais em sala de aula com aquele aluno lá. A família não aceitou, procurou a Secretaria de Educação, veio psicólogo e tudo. Fizeram a professora aceitar o aluno em sala de aula. Ela não teria mais nenhuma condição de trabalhar com aquele aluno. E a decisão lá de cima foi que o aluno teria direito de permanecer em sala de aula. (Grupo focal com professores, Distrito Federal)

Tinham dois alunos brigando. Eu fui ver o que tava acontecendo. O guri me pegou aqui pelo braço, me deixou com um hematoma dessa largura. O caso... eu não dei seqüência, eu não fui ao IML. Tive essa agressão muito grande. Fui à Secretaria de Educação, fui ao conselho tutelar, porque o guri era menor de idade, não deu nada. Por quê? Porque eu não fui no IML registrar corpo de delito. (Grupo focal com professores, Porto Alegre)

Pode-se constatar duas posturas por parte dos professores vitimizados: os que não reagem e aqueles que não ficam passivos diante das agressões de alunos e revidam, sendo que a reação pode assumir tanto uma forma indi-

vidualizada – às vezes até por comportamentos violentos – como por caminhos institucionais:

Se um aluno, sem mais nem porquê, me jogasse uma cadeira em cima, será que eu ia pensar pedagogicamente? Ou iria em defesa da minha integridade física? Então, às vezes até ocorrem casos. E já até ocorreu com um professor. Ele é professor dessa escola e aconteceu o fato noutra escola. Ele estava trabalhando numa escola noturna e ele tropeçou, sem querer, no pé de um aluno. O aluno, imediatamente, sem ele esperar, partiu pra agressão. Foi intuitivo. Ele [o professor] revidou imediatamente. Depois ele sofreu um processo. Mas eu pergunto: qual de nós, sem esperar, teria outra reação? Você apanhou e, instintivamente, o ser humano rebate. Quando começa uma discussão, dá tempo de você pensar quem é quem. “Eu sou educador, eu tenho que reverter essa situação”. Mas quando você é pego de surpresa, você reage como todo ser humano. Você rebate e se protege. (Entrevista com professora, Rio de Janeiro)

5.6.2. ALUNOS AGREDIDOS

Casos de alunos agredidos por professores também fazem parte das narrativas desses:

Tem uns [professores] que batem na cabeça do aluno, dá tapa assim, murro. (Entrevista com aluno, São Paulo)

Tinha um professor, ele pegou, aí o aluno levantou da cadeira e a mesa caiu. Aí, ele ficou nervoso, pegou a mesa e começou a bater no chão. Pegou o aluno e sacudiu. Aí, os professores, quando ficam nervosos, dão tapas na cabeça dos alunos. (Entrevista com aluno, Rio de Janeiro)

A situação de tensão nas escolas deriva em um descontrole por parte dos professores e atitudes inesperadas, como agressões físicas e a mediação dos próprios alunos para contornar situações, sem que necessariamente provoque reações da escola:

(...) Teve até uma que, quando a gente estava na educação física, aí o meu colega me mandou para aquele lugar. Primeiro, eu estava de bermuda e ele de calça, aí a professora falou que não podia fazer educação física de calça. Aí, ele saiu e eu comeci a zoar e ele me mandou para aquele lugar. A professora pensou que era com ela e saiu correndo atrás dele, começou a sacudir ele dizendo que nem a mãe dela nunca tinha mandado ela para aquele lugar, que ele não tinha direito de fazer isso. E começou a bater nos garotos. Aí, os alunos de outra turma seguraram ela, ele [o aluno agredido] saiu correndo e ela saiu correndo atrás dele. Ninguém conseguiu segurar

ela. Depois, os dois [o aluno e a professora] foram para a secretaria. Aí chegou lá, a diretora disse que ela estava errada e ele também. Não aconteceu nada. Ela voltou a dar aula normalmente para gente depois. (Entrevista com aluno, Rio de Janeiro)

Como há, em alguns casos, uma percepção banalizada sobre a violência do aluno contra o professor, observa-se a mesma visão quando os papéis se invertem, ou seja, minimizando-se a gravidade simbólica e objetiva para os alunos e para a escola, quando alunos têm sua integridade física ameaçada pelos professores:

É um professor que chega na sala e fala: “Quer fazer dever? Faça. Não quer fazer, problema seu, tchau”. E é um professor que ele explica quando quer explicar. Quando ele não quer explicar que ele pega menino pela orelha, dá empurrão em aluno, dá ponta-pé, essas coisas assim. É tudo básico, não é agressão fisicamente, mas são agressões que ele não deveria fazer também. (Entrevista com aluno, Salvador)

Têm-se relatos de professores sobre colegas que chegam a desafiar os estudantes e, provocá-los para briga, reproduzindo uma ética de violências: *Eu já vi professor, por exemplo, chamar aluno para brigar lá fora, eu já vi isso. Eu já vi professor dar uma pancada, dar um chacoalhão no aluno (...).*

Como os professores, alguns diretores também agridem fisicamente os alunos, vitimizando-os duplamente, uma vez que esse tipo de violência é, comumente, praticada junto com ofensas verbais. Os alunos se sentem incomodados com este tipo de tratamento e o criticam, já que este é um comportamento que não se espera de alguém que é responsável pela gestão escolar:

Ela [diretora] põe os alunos para dentro da sala, então ela belisca as pessoas, ela chama os outros de troço esquisito, de raça ruim, de fofuxo. (Entrevista com aluno, São Paulo)

Ela não quer atender os alunos, aí fala: “Sai daqui, não quero saber de você aqui na minha frente, não”. A diretora agride alguns alunos, às vezes, dá um tapa. Eu acho isso super errado. Eu acho que ela não gostaria que alguém desse uma tapa nela. Às vezes, algumas pessoas não querem entrar na sala, aí ela dá um tapa. (Entrevista com aluno, Salvador)

Neste capítulo, verifica-se que as agressões físicas se constituem em um construto preocupante sobre como as relações interpessoais se dão no ambiente escolar, colaborando para a reprodução de uma cultura da violência e da agressividade, sua banalização, especialmente entre os pares. Tal estado de

coisas exige da escola, de seus gestores, bem como daqueles mais diretamente responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, um maior preparo para entender as interferências do fenômeno da violência na rotina escolar e para prevenir, mediar e resolver o que resulta de suas manifestações.

Quando se tem como foco os atos violentos, percebe-se que as relações tendem a ser trabalhadas com uma série de dualidades que evidenciam como os agressores e as vítimas são vistos e interagem entre si, a depender, em especial, do que os primeiros objetivam e das razões que os motivam, quando estas existem. Assim, é perceptível que as ocorrências demonstrem, de um lado, a superioridade, a virilidade, a força e a coragem, tudo pela busca do reconhecimento, do respeito e da credibilidade; e de outro, a inferioridade, a fraqueza, a submissão, a fragilidade e a impotência. Certo maniqueísmo sobre uma tipologia de fortes versus fracos se instala e das agressões como meio de comunicação, *o que para muitos é próprio de um certo ciclo etário*, como se pudesse frear ou controlar violências quando essas assumem o caráter de um *habitus*, uma forma de relação.

No entanto, o que torna ainda mais complexa essa discussão é a inexistência de uma tipologia pura sobre aquele que agride e sobre aquele que é agredido, uma vez que estes estabelecem uma relação que é bidirecional. Sustenta-se mais uma vez o argumento de que, nas escolas brasileiras, está presente a cultura do revide, o binômio ação-reação, ultrapassando até mesmo a idéia de papéis de gênero, uma vez que meninos e meninas, independente das circunstâncias, constituem-se simultaneamente em agressores e vítimas.

Ressalta-se que, por serem elementos constituintes das relações sociais na escola, as agressões físicas acabam por prevalecer sobre o diálogo e outras formas não-violentas de resolução dos conflitos. Assim, elas se tornam instrumento utilizado para expressar visões e percepções sobre a escola e seu funcionamento, bem como sobre os papéis a serem desempenhados dentro dela e ao mesmo tempo negar a idéia da escola, da educação como impulso à comunicação, ao diálogo para um avanço civilizatório.

6. DISCRIMINAÇÃO RACIAL

Neste capítulo se exploram referências à discriminação e ao preconceito racial ocorridos nas escolas, ressaltando seu estatuto de violência contra os direitos humanos e de desafio para a educação. Em um primeiro momento se problematiza a transmutação de xingamentos e dos insultos em “brincadeiras”, enfatizando que tal prática contribui para a reprodução acrítica da discriminação racial no ambiente escolar.

Também se discute como reforço de posturas racistas, a legitimação social de um certo padrão de beleza na sociedade que não contempla a valorização das características físicas da população afro-brasileira. Abordam-se, assim, percepções construídas acerca do cabelo dos jovens afros-descendentes, considerando que esse constituinte identificador de uma raça, historicamente, é assinalado para estigmatizar, mas tem potencialidades de simbologia identitária, sendo re-significado em linguagens de movimentos sociais, como o movimento negro para afirmação de auto-estima e beleza.

No texto se sublinha o papel dos professores e demais adultos da escola no processo de construção, reprodução e desconstrução de pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias. Em diferentes circunstâncias os docentes contribuem para a modelagem de uma imagem positiva ou negativa dos negros. Em outros termos, em se tratando de discutir racismo como um tipo de violência, além do dito e percebido por diversos atores na escola, interessa também retratar silenciamentos.

6.1. DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA

O processo de democratização do acesso à educação potencializa a escola em um espaço onde crianças, jovens e adultos aprendem ou deveriam aprender a conviver com a diversidade cultural: *Nas sociedades multiculturais de hoje, a diversidade é freqüentemente um fator da vida diária que necessita ser tratado na escola com inteligência e sensibilidade, e quanto mais cedo se começar, melhores os resultados.* (Cuéllar, 1997, p. 228). Na mesma linha, Inayatullah (*apud*

Cuéllar, 1997) enfatiza que através da educação é possível fortalecer o respeito pelo pluralismo cultural, bem como promover o conhecimento e a empatia por diferentes culturas.

Dentre as discriminações existentes na escola, focalizam-se nesta pesquisa aquelas motivadas pela cor das pessoas, como indicador social de raça, o que passa pela identificação própria e a atribuída por terceiros, com diferentes valorizações. A discriminação racial pode ser entendida como uma conduta – ação ou omissão – que separa e enfatiza as diferenças do outro com base na raça. A discriminação deriva do preconceito que é um julgamento prévio e negativo, fundamentado em estereótipos que impedem a reflexão sobre o mundo real (Cavalleiro, 1998; Monteiro, 2005).

Segundo a Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial²⁰, adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, com data de 1965, a discriminação racial é:

Toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto ou resultado anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em igualdade de condições de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos, político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública. (2001, p. 17)

Para muitos autores predomina no Brasil o mito da “democracia racial” que tem como fundamento o processo de miscigenação ocorrido no período da colonização, o qual postula a existência de uma convivência harmoniosa entre raças, concretizando assim um ideal de igualdade racial (Oliveira, 2001).

Não são recentes os estudos que questionam a igualdade racial, indicando vulnerabilidades em vários campos, como em educação e trabalho, que afetam os afros-descendentes, como o projeto UNESCO na década de 1950²¹, e vem crescendo o acervo de pesquisas e de mobilização da sociedade civil e política, questionando a existência de uma democracia racial, mas esse seria um mito de relativa legitimidade social no Brasil (Guimarães, 2002).

20. Instrumentos Internacionais de Proteção aos Direitos Humanos. Rio de Janeiro: CEPIA, 2001, p. 17.

21. Na década de 1950 a UNESCO realizou uma série de estudos, em algumas capitais brasileiras, com o objetivo de demonstrar de que forma se construíam relações raciais harmoniosas e democráticas, num momento em que o mundo se recuperava do holocausto promovido pela Alemanha Nazista. Entretanto, os pesquisadores descobriram que, ao contrário do que se pregava, o Brasil tinha uma forte prática de desigualdades raciais.

Na pesquisa por *survey* se pediu que os alunos selecionassem uma opção e se encaixassem, apresentando-as, mas sem se referir ao termo raça ou cor. As opções existentes eram: branca, preta, amarela, parda; indígena. A tabela seguinte evidencia que a distribuição por cor auto-atribuída dos alunos é sensível à unidade regional de referência e que há que cuidar para não proceder a generalizações de caráter nacional quando se focaliza raça.

Em Salvador, predominam aqueles que se consideram negros – cor preta, 33% e cor parda, 29% - proporção bastante superior a de alunos que se consideram de cor branca, 16%. Nas demais unidades da federação/capitais também predominam os que se inscrevem de cor parda, assumida pelo movimento negro como indicativa de pertencimento à raça negra: Distrito Federal (36% cor parda; 11% cor preta; 32% cor branca) e Belém (42% cor parda; 14% cor preta; 28% cor branca). Note-se que nessa capital, a proporção de alunos que se declaram de cor parda é superior a daqueles que se consideram indígenas (11%), mas há que cuidar, pois não necessariamente aí os de cor parda seriam negros, mas também de inscrição indígena. Somente em São Paulo e em Porto Alegre, os que se consideram de cor branca predominam: respectivamente, 46% e 59% (tabela 6.1).

Tais dados permitem melhor compreender porque, nesta pesquisa, grande parte dos depoimentos sobre questões raciais são de alunos da cidade de Salvador, onde a densidade populacional dos afros-descendentes e principalmente, um movimento negro ativo, que vem há muito trabalhando sobre consciência negra, têm maior visibilidade.

Tabela 6.1 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por auto-identificação de cor/raça, segundo capitais das Unidades da Federação – 2003/2004

Capital	Cor/raça	%	N
Belém	Branca	28,2	35021
	Preta	14,1	17444
	Amarela	4,7	5796
	Parda	42,2	52311
	Indígena	10,8	13401
	Total	100,0	123973

► Tabela 6.1 – Cont.

Capital	Cor/raça	%	N
Distrito Federal	Branca	32,4	66341
	Preta	11,2	22871
	Amarela	7,1	14485
	Parda	36,5	74778
	Indígena	12,8	26298
	Total	100,0	204774
Porto Alegre	Branca	59,2	33717
	Preta	18,2	10345
	Amarela	3,3	1857
	Parda	11,1	6300
	Indígena	8,3	4718
	Total	100,0	56937
Salvador	Branca	16,3	48215
	Preta	32,6	96195
	Amarela	6,7	19665
	Parda	29,3	86523
	Indígena	15,1	44665
	Total	100,0	295264
São Paulo	Branca	46,2	416158
	Preta	11,0	99154
	Amarela	4,0	35883
	Parda	31,0	279197
	Indígena	7,9	70957
	Total	100,0	901349

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “Em qual das opções abaixo você se encaixa?”

(1) Dados expandidos.

A ideologia da “democracia racial” encontra eco nas escolas, identificando-se a dificuldade em se perceber e se caracterizar práticas discriminatórias nesse ambiente. Os dados da tabela 6.2 demonstram que 5% dos alunos afirmam já ter sido rejeitados ou discriminados na escola por causa da cor, percentual que corresponde a 60.385 estudantes. Mas tal proporção sobe para 13% (26.412 alunos) quando se focalizam os que se consideram de cor preta, indicando que de fato alguns, os negros, são os que mais se destacam em termos de assumir rejeição/discriminação por causa de sua cor.

A tabela também alerta que aproximadamente 4% dos alunos que se consideram de cor parda – proporção menor do que se consideram indígena – admitem ter sido discriminados por sua cor, o que indica gradações na aceitação social dos negros, segundo a cor da pele.

Tabela 6.2 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por cor/raça, segundo experiência de terem sido discriminado na escola por causa da cor – 2003/2004¹

Foi discriminado na escola por causa da cor	Cor/raça% (N)					Total
	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	
Sim	2,2 (10872)	13,0 (26412)	2,8 (1780)	3,8 (15069)	4,8 (6252)	4,7 (60385)
Não	97,8 (478085)	87,0 (176611)	97,2 (62579)	96,2 (381766)	95,2 (123653)	95,3 (1222694)
Total	100,0 (488957)	100,0 (203023)	100,0 (64359)	100,0 (396835)	100,0 (129905)	100,0 (1283079)

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “Se você foi rejeitado, discriminado, foi por causa da sua cor?”

(1) Dados expandidos.

Registram-se, quer nas análises quantitativa, quer no plano dos depoimentos, casos de xingamentos, insultos e apelidos baseados na inscrição racial.

Os xingamentos e insultos, na maioria das vezes externam preconceitos e reforçam estigmas que são repassados de geração em geração. Segundo Guimarães (2002) os insultos são instrumentos de humilhação utilizados no intuito de demarcar uma separação entre o agressor e a vítima, associando este último à pobreza, à anomia social, à sujeira e à animalidade.

Considerando-se a escola como uma instituição constituinte da sociedade, é de se esperar que os preconceitos nela existentes, também, se reproduzam dentro do ambiente escolar. Mas tal determinismo é questionável, já que a escola, como casa da razão e por projetos de formação cultural e ética, caberia investimento crítico contra preconceitos e discriminações.

Cerca de 9% dos alunos afirmam já ter sido xingados por causa da cor na escola, o que representa cerca de 144.765 alunos. Ao se combinar as variáveis xingamento racial e cor auto atribuída do entrevistado, observamos que cerca de 22% dos alunos que se auto-identificam como de cor “preta” já foram

xingados por causa da cor, contra aproximadamente 6% dos alunos “brancos”, proporção próxima dos que se consideram de cor “parda”, o que sugere os efeitos de relativo embranquecimento social, já que esses são mais poupados de xingamentos por conta da cor (tabela 6.3).

Quando se analisa os dados tomando como referencial as capitais e o Distrito Federal, observa-se que este apresenta o maior percentual de alunos pretos que afirmam ter sido xingados por causa da cor, cerca de 31%, contra 14% dos estudantes de Salvador que fizeram a mesma afirmação (ver tabela 6.A em anexo).

Tabela 6.3 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por cor/raça, segundo experiência de terem sido xingado na escola por causa da sua cor – 2003/2004¹

Foi xingado na escola por causa da cor	Cor/raça% (N)				
	Branca	Preta	Amarela	Parda	Índigena
Sim	5,5 (32.002)	21,5 (51.702)	7,6 (5.778)	6,1 (29.460)	10,4 (16.134)
Não	94,5 (550.368)	78,5 (189.042)	92,4 (70.306)	93,9 (455.485)	89,6 (139.687)
Total	100,0 (582.370)	100,0 (240.744)	100,0 (76.084)	100,0 (484.945)	100,0 (155.821)

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “No último ano, você foi xingado por causa da sua cor na escola?”

(1) Dados expandidos.

Alguns alunos consideram os xingamentos expressões de desrespeito contra os colegas: *porque eles não respeitam os outros, eles estão desrespeitando.*

No entanto as expressões pejorativas associadas à cor e à raça são comuns e ao serem consideradas como apelidos, perdem a conotação de ofensa para quem as usa, mas não necessariamente para quem é objetificado na nomeação. O reconhecimento, por terceiros, do sentido negativo desses apelidos indica certa crítica e consciência social difusa da negatividade dessa prática, o que é mais comum na fala dos adultos:

Assim, entre os meninos, quando vai falar com o outro quer achar uma coisa pejorativa, aí às vezes fala que o menino é “seu preto”. Tem até na camisa das oitavas, porque tem os nomes e tem os apelidos, mas quando coloca os apelidos é porque eles mesmos vão lá na direção e coloca. Aí o apelido do menino tava assim, “nuguet”, fazendo referência à graxa “nuguet preta”. Então, às vezes, quando você percebe é essa história de... É assim, quando achar uma coisa pejorativa pra falar, vai tentar xingar, aí xinga de preto. (Entrevista com professor, Distrito Federal)

Note-se no depoimento seguinte que alguns termos são referências negativas a elementos de religiões afro-brasileiras, indicando a presença de uma orientação cultural avessa não somente à diversidade, mas intolerante em relação a determinadas religiões e práticas culturais, que como observa uma professora, não ao azar, se caracterizam por mais adeptos entre os negros e seria subsidiária da nossa herança africana:

É interessante notar que tudo que diz respeito à cultura negra é discriminado. Por exemplo, o candomblé é a marca do nosso povo, é uma religião que deveria ser tão respeitada quanto a evangélica ou quanto a católica. Mas ela é tão discriminada porque ela é uma religião de negros. Então, o fulano não fala “candomblé” nem “religião afro”. Ele diz o quê? Macumba. Ele não respeita aquela cultura. Os árabes deitam no chão e sacrificam animais, mas eles não são filhos do demônio. Só são filhos do demônio os negros. A verdade é essa. Então tudo que é com relação a negros é rejeitado, rechaçado, considerado coisa menor e não boa. (...) (Entrevista com professora, Rio de Janeiro)

Nos discursos a seguir é possível encontrar, também, termos que se referem ao grupo racial: *a maioria da sala são moreninhos. Só tem aí alguns branquinhos. Aí eles falam esse bando de preto, preto safado, esses negócios.*

No quadro abaixo há uma lista dos nomes atribuídos pelos alunos aos seus colegas negros. Muitos deles trazem um sentido de desumanização dos negros, ou seja, ao invés de ser chamado pelo nome próprio o colega recebe um apelido de animal ou objeto. Outros alunos são associados a personagens negros, que representam tipos marginais veiculados em programas de televisão.

Quadro 6.1 – Tipos de apelidos e insultos ouvidos na escola, segundo depoimento dos alunos – 2003/2004*

Macaco crioulo / Macaco/ Preta macaca

Feijão

Torrada queimada

Nego / Negrão / Neguinha / Pretinha / Negão safado / Negros descarados

Toalha de mecânico

Torrão de café / Chocolate / Picolé de asfalto

Escrava

Mussum / Lacraia / Tia Anastácia

Macumbeiros / Galinha preta

Cabelo duro / Cabelinho/ Bombрил

Encardida / Suja

Nuguet

Café

Preta feia

Negra Maluca

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

* Os termos presentes neste quadro foram retirados das questões abertas dos questionários e dos depoimentos obtidos nas entrevistas realizadas com os alunos.

Segundo Guimarães (2002), os termos usados para identificar o grupo racial, tais como “preto” e “negro”, trazem consigo um tom pejorativo, sobretudo pelo processo histórico de humilhação e subordinação que fizeram cristalizar os estigmas associados à população negra ou afro-brasileira. Contudo, há controvérsias em particular sobre os dois termos, já que esses são utilizados, a depender do contexto, em sentido de valoração e reconhecimento da raça por entidades do movimento negro.

Determinados apelidos infantilizam e depreciam os jovens negros no ambiente escolar. Denotam a percepção de inferioridade de um grupo em relação a outro. Neste caso, dos negros em relação aos brancos. Tal reflexão apóia-se na perspectiva de professores, que reconhecem as camuflagens da discriminação, a recorrência a termos supostamente carinhosos: *nego; neguinho; crioulinho; pretinho*. *No ano passado eu tive um aluno na quarta série, que era um dos maiores e sempre quando acontecia algum problema “ah, foi esses pretinhos, umas coisas assim bem...”*.

Muitos alunos, professores e outros adultos da escola observam que há entre os alunos uma relação em que as desigualdades raciais são evidenciadas por meio de apelidos que carregam uma conotação pejorativa. Os adultos observam que os alunos se referem aos colegas, agressivamente, utilizando termos como *negro, seu preto* ou *seu neguinho*, de forma pejorativa.

O reconhecimento de que há racismo, e que esse se materializa em tipos de tratamentos e apelidos, convive com a minimização da gravidade do fato. Considerando-se como já se ressaltou aqui, *que são brincadeiras, coisas de meninos*, o que sugere que ainda que tal reconhecimento denote algum tipo de consciência social sobre a questão não necessariamente impulsiona ação,

em particular uma ação educativa e institucional, para mudar, reverter tal situação ou sistematicamente advertir e reeducar:

É problema de racismo, o que a gente nota em sala de aula, que às vezes os alunos falam de brincadeira, falam daquela forma pejorativa, “Ó, negrinho e tal, pega isso pra mim”. A gente até tenta conversar: “Ó, não é assim que se trata, não deve fazer isso” mas às vezes eu acho que até inocentemente eles têm esse tratamento, mas a gente nota que é uma forma de tentar brincar ou querer agredir o outro, mas depois eles vêem que são amigos ali, mas... (Entrevista com professor, São Paulo)

Considerando que nas relações sócio-raciais há distintos atores envolvidos, há que se discutir como os alunos percebem os xingamentos quando eles ou elas são o foco desses. As reações passam pelo silêncio, diante de uma agressividade, onde a vítima se sente impotente e se cala, não respondendo às ofensas:

Já me chamaram de negra na sala de aula. “Você é feia”. Mas eu não me importei, porque eu tenho orgulho da minha raça, da minha cor. Não tinha significado ele me xingar, porque nem branco ele era, não sabia o que ele estava dizendo. Fiquei com raiva, mas não respondi nada. (Entrevista com aluna, Rio de Janeiro)

As reações transitam também pelo choro, com impacto negativo na autoestima dos jovens e crianças alvos desse tipo de violência. Segundo Cavalleiro (1998) a inação, em situações desse tipo, revela um misto de medo, dor e impotência.

Teve uns dias atrás que nós tínhamos que fazer uma dobradura. Aí tinha que recortar, mas eu não queria emprestar a tesoura, porque eu estava usando. Aí o menino falou assim: “Me empresta a tesoura”. Aí eu falei que estava usando. Aí ele veio de novo e viu que eu estava usando. Aí eu falei: “Não, espera aí”. Ele começou a me xingar. Me xingou de negrinha, me xingou de tudo que é nome, de negrinha da macumba. Eu chorei. (Entrevista com aluna, São Paulo)

(...) eu e o Wallace. Eu também sou Wallace! O pessoal separa a gente, chamando um de branco e um de preto! (risos). Às vezes falam: “não é o tição não! É o branquinho”; às vezes, percebo que o Wallace fica bolado! (...). (Grupo de discussão de alunos, Rio de Janeiro)

Nos discursos de alguns professores e diretores, há a descrição de situações limites, em que os alunos reagem e se revoltam, tentando revidar as ofensas:

(...) Eu vejo que, pelo menos três episódios que me marcaram, foi em relação à raça como chamar de macaco mesmo. E a menina dessa vez chorou bastante, o menino também, porque não aceitou de jeito nenhum. Quase que ele pula em cima do pescoço do cara, merecia. E aí tive que chamar os pais porque realmente fico com medo de um enquadramento legal contra menor. Mas a pessoa não aceitou não. Chamando de macaco mesmo por várias vezes seguidas, chegou uma hora que estourou, aí aconteceu e quase bateu, aí foi em cima. (Grupo focal com professores, São Paulo)

(...) mas aquilo ali pra ele, eu não sei, não posso dizer com precisão o que aconteceu, mas foi em função de ter chamado ele de “neguinho”. Ele ser chamado, ou chamaram, não sei o que aconteceu que ele chorou, que ele se revoltou com aquilo, mas às vezes é assim, é momentos que acontecem, e também depende muito de quem fala. (...). (Entrevista com diretora, Porto Alegre)

Quando se associa raça e gênero, identifica-se que as meninas nas escolas são vítimas de discriminações singulares, reafirmando as desvantagens das mulheres negras, não somente em relação às brancas, mas também considerando os homens negros, o que é ressaltado na literatura. (Ver entre outros Gomes, 2003 e Henriques, 2002).

Nos discursos dos alunos é possível observar a manifestação dessas desigualdades. As meninas e jovens negras são vítimas de discriminações e preconceitos, são preteridas pelos garotos e alvos de gozações e humilhações dos colegas.

(...) certa vez uma de minhas amigas, estava “afim” de um menino da escola, sendo que ele era um tipo muito popular e conhecido na escola. Quando disse a ele que tinha uma amiga minha afim dele, ele ficou querendo saber quem era. Ficou interessado. Porém, quando eu falei que era essa minha amiga, ele disse que todas, menos ela, pois ele até achava ela legal, jeitosinha, mas tinha cabelo estranho, duro de relaxamento! E não dava não! Eu achei o fim, não sabia que isso rolava. (Grupo de discussão com alunos, Rio de Janeiro)

Sobre os meninos, há seleções mais complexas, admitindo-se que há pretos e pretos. *Se o menino for preto, legal, maneiro e bonitinho! Ele pega todo mundo. Mas se for preto, feio, e mané (...) tá ferrado... (risos). Vai virar “pega ninguém”.*

Alguns professores analisam a condição da menina negra em comparação ao menino negro, no tocante aos relacionamentos com os colegas. Atenta-se

para o fato de que, no geral, a menina negra é rejeitada tanto pelos colegas brancos como pelos negros.

(...) A menina até ainda vai, se o menino for limpinho, está cheirosinho, algumas até não falam nada. Mas o menino, se a menina for negra e ele for branco, ele não vai. Ou ele vai contrariando. Ele não quer. E, às vezes, nem o menino negro quer sentar perto da menina que é escurinha, bem escurinha mesmo (...). (Entrevista com professora, Rio de Janeiro)

A alquimia entre raça, gênero e classe colabora para uma maior discriminação de algumas meninas:

(...) e tem um outro (aluno) ali naquela turma, que ele implica com essa menina, essa menina é mulata e é pobre. Os guris todos pegam ela pra, como é que vou dizer... Pra saca de pancada. Ameaçam, empurram, chamam de rato, depreciam a menina por mais que se converse com eles pra respeitar, pra ter uma relação melhor. (...). (Entrevista com professora, Porto Alegre)

6.2. PROFESSORES DISCRIMINANDO E XINGANDO ALUNOS

A discriminação racial também pode ser percebida entre alunos e professores. Estes, muitas vezes, nutrem expectativas negativas em relação aos alunos negros: *eu já sofri discriminação racial. Uma professora que era de outro colégio, por eu ser negra, ela não gostava de mim e me reprovou.*

Temos ainda as sutilezas da discriminação ocorrida na escola – a ausência de um toque, de um elogio, de uma palavra de estímulo – sendo quase imperceptível aos olhos dos atores escolares. Cavalleiro (1998) constata, através de pesquisa realizada com crianças de quatro a seis anos de uma escola pública de São Paulo, que há um menor contato físico dos professores com os alunos negros. Em muitos estabelecimentos de ensino, os dirigentes e demais adultos da escola, sequer os vêem.

Há casos em que os alunos sentem como discriminação, o olhar, o silêncio, a falta de aproximação, o que se evidencia em falas de alunos negros. Esses fazem comparações com o tratamento dispensado a colegas brancos, para indicar o que interpretam como um comportamento diferenciado por parte dos professores, o que atribuem à sua inscrição racial e que também sugere a insensibilidade dos professores diante de tal situação.

Olhe, tem uma colega minha, não colega, é de classe, mas não me identifico com ela não, ela é meio diferente da turma, que muitos professores têm

mais aproximação a ela do que a mim, que sou negra. Sempre muitos professores gostam de mim, conversam comigo, não são a maioria. Não é a maioria, não muitos, se identificam mais com ela, com o grupo que ela convive em sala de aula, porque em sala de aula sempre tem grupinhos e grupinhos, e o grupo que ela está são pessoas de pele clara, não vou dizer branco, que não há branco no Brasil, em Salvador. (...) São de pele clara, cabelo liso, e aí acho que chamam mais a atenção aos professores, parecendo que são mais inteligentes que eu. São dois, três, quatro no máximo, não são todos. Não são todos os professores. (Entrevista com aluno Salvador)

O racismo explícito, ou sentido como tal, dos professores em relação aos alunos é documentado em diversos testemunhos: *tem alunos que se queixam de uma determinada professora, que ela trata de forma diferente os alunos que são negros*. O pertencimento racial seria, de fato, usado como forma de discriminar: *já ouvi vários casos de alunos fazerem queixa que ela [professora] chama de negro, de preto, que a única loira de olhos azuis é ela (...) eu já tive várias queixa dela, de alunos com relação a isso*.

Os professores também observam que os seus colegas discriminam os alunos, recorrendo a xingamentos e apelidos racistas:

Ano passado, teve uma professora que, realmente, ela tinha um preconceito com um aluno, de raça mesmo. O aluno era negro e ele já sentia a rejeição dela. Ela rejeitava mesmo ele dentro da sala. Tudo que era de mal feito dentro da sala, era ele. Aí, quando foi um dia, se desentenderam. Ela veio a mim e disse: “Se não tirar aquele macaco lá da sala, eu vou largar tudo. Aquele macaco seboso, fedorento”. (...) (Grupo focal com professores, Belém)

– Tem professor que, chama os alunos “oh! Seu saci” que está incomodando...

– “Eu vou te prender no ventilador, neguinho, eu vou te fazer”... Já aconteceu.

– Que o aluno se sentiu magoado, e a turma também não gostou daquilo. (Grupo focal com professores, Porto Alegre)

Na literatura sobre racismo é comum se ressaltar o racismo institucional. Segundo Pettigrew (1982, apud Cavalleiro, 1998) o racismo individual é aquele que compreende atitudes discriminatórias de indivíduo contra indivíduo, já o racismo institucional é aquele que restringe a participação dos negros nas várias esferas da sociedade, em decorrência dos arranjos institucionais existentes na estrutura desta. Considerando a escola, nessa literatura,

se ressalta como racismo institucional várias práticas como, por exemplo, as eleições e preferências dos professores por alunos de certa inscrição racial, o descaso com outros e o fato de que alguns alunos de determinada raça/cor se sobressaem entre os de menor aproveitamento escolar e entre os repetentes. Isso ocorrer não somente porque a escola pode ter colaborado para tal situação de inferioridade quanto ao rendimento escolar, como por não ter se mostrado sensível a desigualdades sociais que poderiam ser objeto de políticas compensatórias de modo a colaborar para o avanço desses alunos em sua proficiência. Vários professores assinalam que os negros tendem a estar sobre representados entre os repetentes: *Nas turmas finais [onde se concentram os repetentes] você tem uma existência maior de negros ou pardos (...). Nas turmas iniciais [turmas de fluxo regular], existem mais brancos ou mulatos mais claros.*

Alguns educadores observam que o aluno negro passa por um processo de exclusão que começa dentro da sala de aula, e é orientado pelo próprio professor. Reconhece-se que o sucesso escolar desses alunos fica comprometido, mas se acata o princípio de que eles teriam mais dificuldades do que os colegas brancos e que seria mais difícil chegar até a esses alunos:

(...) Esses dias, só para terminar esse negócio de racismo, eu estava comentando com o professor, eu acho que é o de geografia, eu vi um programa na TV Cultura sobre o racismo na sala de aula e foi um momento de reflexão, o professor não vai até o aluno acolhido no fundo da sala, pouquíssimos se atrevem a sentar na frente e o professor vai prestar atenção mais naquele branquinho, pequenininho, bonitinho, e aquele fica abastado na sala, e isso é obvio que é uma realidade, isso é uma verdade, eles ficam abastados na sala. Só que é difícil chegar até eles, eles têm um bloqueio, uma barreira, você tem que ser muito, não sei qual a palavra pra usar... você tem que ter vários artifícios pra chegar até ele (...). (Entrevista com professor, São Paulo)

6.3. NATURALIZAÇÃO – BRINCADEIRAS E OUTRAS JUSTIFICATIVAS

A naturalização da discriminação racial pode ser percebida em alguns discursos que tendem a diminuir a importância de tais ocorrências no ambiente escolar. Uma das formas mais comuns de manifestar preconceitos é através dos xingamentos, apelidos ou *brincadeiras* como muitos alunos e adultos da escola preferem falar. De acordo com os depoimentos de alunos, é possível perceber que as brincadeiras também são xingamentos, mas o que diferencia um do outro é o peso que se atribui a eles, tanto por parte do agressor como da vítima.

Alguns alunos encaram as brincadeiras, como uma manifestação de afetividade. Embora estas ocorrências possam ser percebidas como manifestações de preconceito entre as pessoas envolvidas, o valor atribuído à relação estabelecida é maior do que o sentido real dos apelidos recebidos: *as pessoas fazem bastantes brincadeiras que seriam consideradas racistas por pessoas de fora, porque isso, por lei, é crime, mas, entre eles se trata apenas de brincadeiras.*

Em alguns casos, os alunos têm dúvida sobre qual é a percepção do colega sobre a brincadeira: *tem alguns que falam negócio de “ei, preto, não sei o quê”. Ficam falando, mas não ligam não. Aí eles falam normal mesmo, mas não sei se a pessoa leva a sério.*

Mesmo que no discurso dos alunos haja uma tentativa de diferenciar a brincadeira do preconceito, há uma carga pejorativa e depreciativa nos apelidos de brincadeira atribuídos aos alunos negros, e alguns deles se sentem ofendidos: *um dos alunos relata que chamar seu colega de “preto” não é preconceito, senão brincadeira. Uma aluna negra responde: “Não tem problema porque não é com você”.*

Talvez esse seja o ponto de separação entre uma brincadeira de amigos e o preconceito racial. O agressor tende a diminuir o impacto da sua agressão usando o termo brincadeira, mas nem sempre o amigo-vítima se percebe parceiro nesta prática, pelo contrário, sente-se questionado em sua identidade sócio-racial:

É brincando, fala assim: “Você é negro! Seu neguinho”. Acho ruim. Eu já fui xingado pelo colega. Não sei se ele está falando de verdade, mas... pelo colega brincando. Ele falou: “Seu neguinho, você é preto!” Eu respondo! Meu colega é assim, da minha cor, aí quando ele me chama de neguinho eu chamo ele... Se for de cor diferente, eu respondo, invento algum apelido. (Entrevista com aluno, Rio de Janeiro)

Os professores também atribuem aos apelidos raciais peso de brincadeiras: *não percebo uma discriminação, uma ação discriminatória por parte de quem é muito branco e de quem é muito negro. Acho que tem até uma brincadeira. Mas alguns professores são mais críticos: mas a gente vê que não é tão brincadeira. Esses sublinham que o Brasil é um país preconceituoso. Mas são preconceitos disfarçados de brincadeira: “ah, ele é meu amigo; ele é neguinho, mas é meu amigo.” É disfarçado (...).*

De fato alguns professores identificam a dinâmica do racismo nas escolas, nas relações entre alunos, ressaltando a recorrência a apelidos “carinhosos” combinados com posturas preconceituosas:

Em relação à questão racial, ela não aparece como em toda a sociedade. Ela é sempre levada na brincadeira, é o “negão”, não sei o quê... Mas quando você conversa com esses alunos, percebemos que eles são preconceituosos sim. Nunca a coisa acontece, uma coisa formal. Porque, como toda a sociedade brasileira, em geral, essa questão racial, ela é muito diluída. É porque é da pobreza, não sei o quê... Mas ela existe sim. O preconceito está dentro da sociedade, tem que estar lá fora e ele está dentro da escola. Só que ele aparece assim, dessas maneiras muito sutis, que eu até acho que a maioria das pessoas não percebe. (Entrevista com professora, Rio de Janeiro)

Há inspetores para os quais os apelativos de cunho racial não são uma violência, mas sim uma brincadeira porque os alunos-vítimas não reclamam ou porque desconhecem o que seja o racismo.

Não, discriminação não existe, o que existe é esse tipo de brincadeira, aí gera polêmica, aí um bota apelido no outro, mas eu acho que é mais por problema de... não por racismo, eu acho que eles (alunos) não entendem, não têm nem noção do que vem a ser racismo (...). (Entrevista com inspetora, Rio de Janeiro)

Mas se por um lado os adultos relativizam o sentido das *brincadeiras* racistas entre os alunos, por outro reagem negativamente quando se simula que eles poderiam ser o alvo dessas, indicando o jogo entre identidade e alteridade, não se considerando como racismo algo que é dirigido a uma outra pessoa.

– Não, nenhum aluno veio me chamar, mas entre eles, eles chamam um ao outro de macaco, negro, mas de brincadeira até hoje não veio reclamação.

– E você agora muito pessoalmente falando o que você acha disso, um aluno chamando o outro de macaco ou negrinho?

– Se fosse comigo eu não iria gostar nem um pouco porque eu acho falta de respeito. (Entrevista com inspetora, São Paulo)

Alguns adultos não consideram que a linguagem seja um dos veículos privilegiados para reproduzir discriminações, e as negam ou despem de sentido racista o que se considera como termo errado, como sugere o depoimento seguinte:

(...) eu acho que discriminação hoje em dia nem existe mais, porque é uma coisa tão contida no nosso dia a dia que eu acho que não existe discriminação. Perante aqui, todo mundo é tratado igual, da mesma maneira, não existe discriminação. O que existe, às vezes, é a infelicidade de usar um termo errado, então isso não significa discriminação, significa falta de

informação, então a infelicidade de usar um termo errado é o que causa a discriminação. É isso o que eu acho. (Entrevista com auxiliar de serviços gerais, Salvador)

Os seguranças e policiais tendem também a advogar o discurso de igualdade: *aqui os alunos são tratados todos da mesma maneira. Branco, preto, mulato, pardo, louro... aqui não tem distinção de maneira nenhuma.*

Segundo a Constituição Federal²² a discriminação racial é um crime inafiançável e passível de ser punido em regime de reclusão, mas a falta de denúncia, a complexidade de caracterização do que seja racismo e a impunidade fazem com que as pessoas identifiquem casos e o avaliem como grave.

São vários os mecanismos acionados para minimizar a existência e a gravidade de práticas e orientações racistas. Alguns professores enfatizam que o preconceito racial existe, mas não chega a considerá-lo uma violência.

Outra estratégia, na linha de defesa de que o Brasil é uma democracia racial, sublinhando o processo de miscigenação, é enfatizar que outros tipos de discriminações são mais importantes e mais graves do que a racial, como as orientadas contra os portadores de necessidades especiais.

(...) Então eu acho que a deficiência física e mental é um dos preconceitos que machuca mais. De raça não, porque o Brasil é uma miscelânea. Isso passa. Você conversa aqui, conversa ali, mas deficiência física é complicado, ou mental, é complicado. Essas daí machucam mais. (Grupo focal com professores, São Paulo)

Um terceiro conjunto de mecanismos responsáveis por desviar o foco sobre a discriminação racial é considerar que os negros são também racistas e que discriminam outros negros; que não aceitam sua identidade sociorracial; ou que assumem uma baixa auto-estima e se declaram inferiores, considerando-se perseguidos: *o preconceito está dentro deles, muitas vezes um aluno assim na sala, eu fui questionar, brigar com ele, aí ele: “sabe porque faz isso comigo? Porque eu sou pobre, preto e feio”.*

A perversidade de um clima escolar pautado por racismos, reais e imaginados, envolve a todos, professores e alunos, brancos e negros, ainda que esses sejam os mais atingidos negativamente. Alguns professores consideram que

22. Artigo 5º XLII – “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”. (ver Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/> Acesso: 12 de abril de 2005).

alunos negros tendem a se apresentar como vítimas ou recorrer à inscrição racial para indicar que são perseguidos quando repreendidos. Esse tipo de atitude torna tensas as relações sócio-pedagógicas, inclusive por dúvidas quanto a culpas e participações em reproduções de racismos, por parte dos professores, como sugere o depoimento seguinte:

Eu me lembrei que na sexta série eu tenho vários alunos negros. E eu noto que tem uns que têm preconceito com eles mesmos. Teve um aluno que me chamou bastante atenção, porque eu cobro dele como eu cobro dos outros, porque ele está repetindo. Então, ele tem algumas dificuldades. Esses dias ele me disse: “É porque eu sou preto!”. “Não”. “É porque a senhora está me cobrando”. “Mas eu cobro de todo mundo”. E não é a primeira vez que ele diz isso. Eu conversei com outros professores. Eu fui até me analisar. Mas eu cobro dele porque eu sei que ele é fraco e eu quero que ele passe esse ano. É mais uma coisa dele com ele mesmo. (Grupo focal com professores, Porto Alegre)

6.4. A DISCRIMINAÇÃO POR REFERÊNCIAS À ESTÉTICA

Além dos xingamentos, apelidos e brincadeiras, outra forma comum de discriminação do negro no espaço escolar é a desvalorização do cabelo. Gomes (2003) observa que, entre os negros, o cabelo seria uma das partes do corpo que mais influenciaria na construção da identidade não só no espaço escolar, mas também em outros espaços, como na família, nas amizades, e em outras relações.

Nas escolas as características estéticas dos jovens negros são questionadas e muitas vezes são alvos de gozação: *eu gostava de andar com o cabelo bem blackpower, cabelo velho. E o pessoal ficava me criticando pela minha maneira de vestir. “Ah, que é ridículo, corta esse cabelo menino!”*. Nesse caso há uma negação do outro, de suas preferências e de sua cultura:

Eu não falo muito com as meninas não, só de vez em quando. Eu já briguei com uma menina na minha sala. Porque ela começou a mexer e eu chamei ela de Bob Esponja e a professora mandou a gente pra secretaria. (Chamei ela de Bob Esponja) porque o cabelo dela é ruim (...). (Entrevista com aluno, São Paulo)

Um menino sempre ficava me apelidando. Ficava me chamando de negra, de cabelo de Bombril. Ele sempre falava isso. Eu ficava triste, chegava em casa e falava pra mamãe. (Entrevista com aluna, Belém)

Quando o assunto é cabelo, o constrangimento maior é para as meninas negras, sobretudo, porque o padrão de beleza de mulher ocidental é um tipo de cabelo liso e de preferência loiro. Segundo Cavalleiro (1998) esse tipo de padrão pode estimular idealizações por tal estética e auto-subestimação entre as meninas negras. Gomes (2003) considera que há um cerceamento da liberdade de escolha, principalmente, das mulheres negras, por esta ou aquela expressão estética. Segundo a autora haveria um “patrulhamento ideológico” feito pela sociedade, baseado na forma sobre como as mulheres devem arrumar seus cabelos.

Os penteados estilo afro, o cabelo típico da raça negra é para o movimento negro símbolo que merece especial atenção, forma de expressão da negritude e de aproximação das raízes africanas. Mas é comum, nas escolas, a reprodução pelos próprios afros-descendentes da assunção da negatividade do tipo de seu cabelo, indicando-o como *cabelo ruim* ou *cabelo duro* em contraposição ao objeto de desejo, o parâmetro de normalidade, o cabelo bom, o cabelo de branco:

Sempre rola uma zoação sobre o cabelo daqueles que têm o cabelo duro! Pichaim! Principalmente com as meninas mais escurinhas, com o cabelo relaxado ou com muito creme que fica estranho! (Grupo de discussão de alunos, Rio de Janeiro)

(...) A grande maioria (das meninas) tem um cabelo assim como o meu, ruim, (...) aí eu fico observando, elas veneram o cabelo dessas duas (que têm o cabelo liso) elas se sentem o máximo a do cabelo bom. E a do cabelo ruim se sente as feiosas, as escravas, aí ficam, faz um cachinho no cabelo dela, aí joga pra um lado, aí joga pra outro (...). É um tipo também de preconceito, aquelas que se sentem inferior veneram aquelas duas do cabelo bom. É um problema sério. (Grupo focal com professores, Salvador)

A pressão para que se opte por uma outra estética que não a escolhida faz com que muitos alunos sintam-se testados todos os dias pela rejeição e crítica dos colegas. Porém, muitos deles são discriminados, mas não cortam ou alisam o seu *blackpower*, resistindo e afirmando posições e até conscientemente valorizando o tipo de penteado e cabelo exibido. Mas tal postura é mais comum entre os rapazes, o que sugere também a maior aceitação da sociedade dos padrões de estética negra e até sua valoração no caso desses:

Eu sou discriminado por causa do cabelo, é isso. É uma coisa meio esquisita, mas é uma coisa só de cabelo. “Ô homem da caverna, vai cortar isso”. Tem em casa também, mas isso eu já estou acostumado. Quem não

tem o cabelo “ruinzinho”, assim igual ao meu, nunca passou por isso. Ainda mais no nosso país que tem essa divergência de raças, mistura. Sempre ocorre aquela coisa: “Você não vai cortar esse cabelo não? Corte esse cabelo”. Aí eu falo assim: “Você está incomodado com meu cabelo? Eu que acordo todo dia às cinco horas, levo vinte minutos para arrumar o cabelo não tô incomodado. Ele está fedendo?”. Eu sou muito ciumento por causa do cabelo, muito cuidadoso. (Entrevista com aluno, Distrito Federal)

Os professores, também, concordam que os alunos que usam cabelos *blackpower*, trançados ou soltos geralmente são criticados e rejeitados, principalmente pelos colegas: (...) *tinha um menino que vinha com a cabeleira, parecia um bombril. Eu acho lindo, adoro cabelo blackpower. Aí vê aquele cabelo, o pessoal fica enchendo, incomodando ele, saiu na briga com uns meninos, então quer dizer, você não pode ser diferente. (...).*

Muitos professores tendem a recorrer à explicação comum de que a escola apenas reproduz vícios da sociedade e da mídia, assim como suas intolerâncias ao diferente, valorações rígidas de certos padrões de beleza, preconceitos e racismos:

(...) E principalmente, a gente olha muito o problema do cabelo. Se o cabelo... ele já foi dado aquele tratamento pra se tornar branco, por isso que os salões estão cheios, você pode ser bem escurinho, mas se o seu cabelo parecer de branco, e se você estiver se aproximando do padrão de beleza branco, aí você já começa a ser aceito. Mas se você deixar o seu cabelo natural, e ele ficar bem, como eles chamam, entre aspas, “bombril”, ah, todo mundo rejeita. Mas a sociedade também rejeita. Pra isso tem tanto salão. Quer dizer, a escola nada mais é do que a reprodução da sociedade. (...) Temos lá a Camila Pitanga, que é negra. Você diz que ela é negra? O cabelo dela é... E ela é negra. Mas ela é apresentada como negra na novela? Aquilo é padrão de negritude? Não. Não é padrão de negritude. Ela só é amada, disputada, disputadíssima, porque não preservou os padrões de negritude. Como negra ela não seria amada. E na televisão, é o que nós vemos. É o grande veículo. (Entrevista com professora, Rio de Janeiro)

Embora alguns professores defendam, implicitamente, que não é a escola e sim a sociedade que alimenta racismos, outros contam casos tanto de participação de alunos em hostilidades contra os colegas negros como do seu efeito negativo, do sofrimento desses por tal vitimização:

Tem uma menina que cortou o cabelo, que os alunos chamam ela de Pelé. E ela tá faltando à aula, há mais de cinco dias que ela não vem à aula. E aí

uma aluna me falou “professora, ela não vem à aula porque os alunos estão, todo mundo mexendo com ela, chamando ela de Pelé”. Quer dizer, isso é um tipo, porque a maioria ali é negra, moram nas mesmas comunidades, são pessoas muito pobres e discriminam ela, que é exatamente igual a eles. Mas até ela é. Não sei qual é pra poder discriminar a menina. (Entrevista com professora, Rio de Janeiro)

6.5. PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS VÍTIMAS DE RACISMO

Os professores também sofrem discriminações de cunho racista. Quando questionados se já sofreram algum tipo de agressão ligada ao preconceito racial, aproximadamente 4% dos professores afirmam que sim (tabela 6.4). Alguns verbalizam o testemunho dessa prática na escola, ressaltando sua maior ocorrência na relação professor e aluno: *já aconteceu, mas eu percebo mais que é entre o professor, o professor que é negro, e o aluno.*

Tabela 6.4 – Proporção e número de membros do corpo técnico-pedagógico de escolas do ensino fundamental e médio, segundo experiência de ter sofrido algum tipo de agressão ligada ao preconceito racial – 2003/2004

Sofreu algum tipo de agressão ligada ao preconceito racial	%	N
Sim	4,3	74
Não	95,7	1.639
Total	100,0	1.713

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos membros do corpo técnico pedagógico: “No último ano, o(a) senhor(a) sofreu algum tipo de agressão ligada ao preconceito racial?”

Alguns professores enfatizam a necessidade diária de afirmarem perante a escola a sua competência e autoridade, porque são desrespeitados por serem educadores negros: (...) *Então o professor mais claro, mais bonito, eles vêem de uma ótica, o professor gordo, o professor do cabelo ruim, o professor negro eles vêem por outra.*

A discriminação pode vir de alunos de igual inscrição racial, o que pode sugerir a assunção de uma baixa auto-estima entre os alunos, ou seja, um descrédito nos de sua raça:

O que eu notei na escola que eu trabalho à noite, que é de periferia, é que eu tive que endurecer muito pra fazer valer a minha autoridade. Então, eu cheguei a seguinte conclusão: eles [os alunos] não estão acostumados que pessoas da cor deles esteja em posição de mando. Às vezes, eles diziam:

“Como é que o professor tal põe ordem?”. Aí, eu penso o que o professor tal tem que eu não tenho? Mas deixa estar. (Grupo focal com professores, Porto Alegre)

Alguns professores aproveitam a situação vivida de discriminação e xingamento para discutir o tema com seus alunos, exercendo seu papel de educar para a diversidade e reconhecimento do outro:

Comigo é assim... Já aconteceram aquelas coisas, na hora da nota, que a nota é baixa, “essa nêga nojenta”. E isso não é em alto e bom tom, isso é baixinho. Mas isso a gente finge que não escutou. Ainda chamo o coleginha, o aluno bem pertinho de mim e falo pra ele que sou negra sim, e posso ser até nojenta. Porque nojento, ser chato, não está associado à questão racial. Aí eu posso ser implicante, aí são outras características, um outro comportamento, que a gente pode mudar. Agora, não pode associar o fato de eu ser negra a ser nojenta. Mas normalmente a coisa é muito sutil, porque a sociedade como um todo, ela está dessa forma. E o que eu percebo aqui, eu vejo o preconceito do meu aluno, quando eu falo pra eles que eu sou negra. E falam “ah, professora, a senhora não é negra não, a senhora é morena”. Então alguns alunos acham que o fato de me chamarem de negra estão me ofendendo. (...) (Entrevista com professora, Rio de Janeiro)

Ainda que mais freqüente na relação aluno e professor, o tratamento diferenciado, por estigmas pela raça, pode também se dar entre adultos membros da escola, como no caso seguinte, em que o professor jovem e negro não foi reconhecido como tal por um funcionário. O caso narrado, a seguir, também ilustra a complexidade do registro de tratamentos discriminatórios por conta da raça/cor e como alguns preconceitos, como os baseados na idade são mais facilmente aceitos que o de cunho racial:

Aqui nessa escola mesmo, no turno da noite, um coordenador chamou um professor, disse, “meu filho, aonde você pensa que vai? Está entrando aí por quê?” Porque ele é negro, com uma bolsa atravessada assim no corpo, calça jeans, aí quando ele falou “não, eu sou professor.” “Ah, tá. Sabe, eu nunca trabalhei na escola.” E depois que pediu muitas desculpas, e aquela coisa, “Ah, é porque você é muito jovem, eu confundi, desculpa, pensei que fosse aluno entrando, mexendo nos diários e não sei o quê” e ficou aquela coisa assim, bem sem graça. (Entrevista com professora, Rio de Janeiro)

Além dos docentes, os funcionários também são vítimas da discriminação racial. Quando os alunos não concordam com as regras da escola, eles se

revoltam contra os funcionários encarregados do seu cumprimento. Muitos funcionários são ofendidos e desrespeitados, apelando-se para sua raça/cor:

O porteiro apóia a gente no trabalho. Então, a gente determina “Não pode entrar com boné, não pode entrar com minissaia, com blusas muito depravadas, barriga de fora, peito de fora”. Então, ele cumpre mesmo o que a gente estabelece pra ele no portão. E os alunos acham que ele é que é chato. Ele que é antipático. Aí, eles acabam discutindo e chamando ele de negro fedorento. E ele se sentiu várias vezes ofendido porque discriminaram por causa da cor dele. (Entrevista com diretora, Belém)

Ainda que não seja um tema novo, na literatura sobre violências nas escolas e sobre seus cotidianos no Brasil, a questão das relações raciais e do racismo não conta com muitos títulos, em especial por um enfoque como o que aqui se desenvolve, por documentação de casos e discussão de percepções, reações de diferentes atores. Mas, vários autores (e.g. Gomes, 2003 e Cavalleiro, 1998) enfatizam que se faz necessário estudar, investigar e aprender o problema para que se possam buscar alternativas de superação para o mesmo.

A análise de racismos individuais e institucionais não se legitima em uma perspectiva de educação cidadã e de reconhecimento da humanidade de vários, como o povo negro, aqui mais focalizado, somente para evitar violências, mas também para colaborar na estrutura identitária, fortalecimento da auto-estima, da perspectiva crítica construtiva dos que são vitimizados por preconceitos e desigualdades, como os afros-descendentes. É a escola ativamente contribuindo para a reparação de uma dívida histórica com esses.

Segundo Gomes (2003) a escola pode ser um lugar de construção da identidade negra, podendo contribuir para a sua valorização, ou então para reforçar estigmas e práticas segregacionistas. Quando se fala em discriminação racial, ela pode ser percebida em vários aspectos da vida dos afro-brasileiros, daí a importância de caracterizar xingamentos, agressões, brincadeiras e referências à cultura e à estética.

Como se verifica nas análises deste capítulo não basta indicar o uso de formas pejorativas e depreciações de uma cultura e de componentes da aparência do ser negro, como o cabelo, mas há que mais questionar padrões de normalidade, de beleza estabelecidos pelo mercado, e pela hegemônica cultura ocidental.

Se os alunos discriminam por *brincadeiras*, como aqui se indica, em muitos casos, os professores o fazem, não só explícita, mas também por omissões, silêncios,

ou porque minimizam a importância do racismo, desconsiderando seu estatuto de violência, de desumanização de um povo.

Os professores como agentes de discriminação podem contribuir para a disseminação de uma atitude negativa e que, certamente, serve de exemplo para outros alunos e assim por atos, palavras e silêncios educando para reproduzir racismos ou podem mudar mentalidades e práticas, por uma outra educação, o que pede escolas inclusivas.

7. ARMAS NA ESCOLA

A relação entre violências e armas é tema que vem merecendo uma crescente atenção de analistas e gestores da vida pública em distintos países. Observa-se uma associação entre o apelo às armas a uma modernidade pautada por curtos-circuitos na comunicação entre as pessoas, maiores desigualdades sociais, consumismo sem a equivalente base material equitativa para acompanhar tal valoração e um *ethos* cultural individualista-narcisista que ressalta o ser forte, viril e dominador.

A “des-comunicação” pelas armas seria uma marca de um tempo, uma geração, o que indica a complexidade de análises sobre violências e armas. Marca de um ciclo de vida, de uma geração – os jovens. Estudos da UNESCO no Brasil, em particular referidos às últimas décadas, alertam para a singular implicação social negativa de tal combinação para os jovens, sendo a mais drástica, o aumento do número de mortes por homicídios entre eles.

Dados do Mapa da Violência IV (Waiselfisz, 2004) indicam que entre 1993 e 2002 houve um aumento de 89% no número de mortes por homicídio entre jovens de 15 a 24 anos no Brasil, percentual superior ao da população total, que é de 62%. “Essa é uma primeira evidência que permite afirmar que a escala de violência homicida no país avança vitimando preferencialmente sua juventude” (p.30). Considerando a combinação entre violência e armas, tem-se que “a utilização de armas de fogo na ocorrência de homicídios entre os jovens é crescente e destacada” (p.137). Entre 1998 e 2000 o número de homicídios por arma de fogo entre a população de 15 a 24 anos passou de 66% para 74%, em 2002 ele chegou a 75%.

Neste capítulo, o tema armas nas escolas é cercado por algumas dimensões específicas, como extensão da presença e uso de armas, tipos de armas, motivações argüidas pelos atores para a sua recorrência e reação do corpo pedagógico e dos alunos a tal expressão de violência.

Avança-se neste estudo com a exploração da perspectiva de atores/sujeitos, como os alunos que portam armas, os que já foram vítimas de conflitos

com uso de armas e os que testemunham – alunos e professores – armas nas escolas.

Adianta-se que o valor simbólico das armas se destaca e é diversificado: marca de virilidade, de poder, instrumento de intimidação e de defesa. Surpreende a vigência desses sentidos, quando muitos portam sem necessariamente pensar em usá-las. Mais ao se referir a jovens e mesmo a lugares violentos, há que se discutir insegurança, falta de proteção, fragilidade das instituições, como a escola, quando impera o “cada um cuide de si e com o que tiver”.

7.1. A ESCOLA E AS ARMAS

A presença e o uso das armas nas escolas é tema privilegiado por crescente literatura internacional e nacional. Consideram-se as armas um construto de violências com dois gumes: a arma gera violências extremas, como ferimentos e mortes; e é um tipo de violência em si mesma, tanto contra sujeitos individualizados – um colega, um professor – através da intimidação e medo, como contra a instituição escolar, que sendo a casa da razão é violentada por uma linguagem que exclui a comunicação, o diálogo, apelando para a imposição da força.

Mas ao se analisar o contexto da escola e os distintos tipos de violências que nela se dão, evidencia-se que há que considerar armas por referência ampliada, já que essas não se configuram como a única violência, nem necessariamente a mais pronunciada em termos estatísticos se comparada com outras ocorrências.

Ainda que não se possa perder a perspectiva da interação entre porte e uso de armas com outras violências e que sua disseminação na escola acompanhe o crescimento desse fenômeno em outros ambientes, na sociedade, há que enfatizar o seu sentido singular para a escola e os efeitos para o seu clima, como sublinham Abramovay e Rua (2002, p. 256):

O fato das armas – de fogo ou não – estarem generalizadamente associadas às ocorrências violentas nas escolas contribui para disseminar o sentimento de insegurança e para naturalizar o seu porte, assim como para justificar a sua adoção como instrumento de defesa. Em outras palavras, mesmo que as armas de fogo não assumam uma predominância absoluta, assusta a sua presença na escola.

7.1.1. DETALHANDO OCORRÊNCIAS E PORQUÊS

Documenta-se a familiaridade com as armas tanto por alunos quanto por professores, quando a referência é a escola. Cerca de 35% dos alunos (o equivalente a 585 mil estudantes) e de 29% dos adultos já viram algum tipo de arma na escola (ver tabelas 7.1 e 7.2 abaixo). Não há variações significativas nesse quadro, quando se focaliza as capitais/UF, não se distinguindo singularidades regionais. Tanto em São Paulo quanto em Belém, cerca de 33% dos alunos já viram algum tipo de arma na escola; em Salvador, cerca de 38% e no Distrito Federal e Porto Alegre, 39% (ver tabela 7. A em anexo).

Tabela 7.1 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo indicação de que já viram algum tipo de arma na escola – 2003/2004¹

Já viu algum tipo de arma na escola	%	N
Sim	34,8	585.860
Não	65,2	1.099.551
Total	100,0	1.685.411

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “Você já viu armas na sua escola?”²³

(1) Dados expandidos.

Tabela 7.2 – Proporção e número de membros do corpo técnico-pedagógico de escolas do ensino fundamental e médio, segundo indicação de que já viram algum tipo de arma na escola – 2003/2004

Já viu algum tipo de arma na escola	%	N
Sim	29,1	515
Não	70,9	1.253
Total	100,0	1.768

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos membros do corpo técnico-pedagógico: “Que tipo de armas você já viu na sua escola?”²⁴

As armas mais comumente vistas são as armas brancas, ou seja, aquelas constituídas essencialmente de uma lâmina metálica e que são destinadas a cortar ou perfurar a vítima, como se ilustra nos depoimentos a seguir: *Alguns*

23. As categorias de resposta a essa questão foram: 1. Faca; 2. Canivete; 3. Punhal; 4. Revólver; 5. Outras; 6. Nenhuma. Estas foram recodificadas para: 1. Viu algum tipo de arma; 2. Não viu algum tipo de arma, para efeito de análise.

24. As categorias de resposta a essa questão foram: 1. Faca; 2. Canivete; 3. Punhal; 4. Revólver; 5. Outras; 6. Nenhuma. Estas foram recodificadas para: 1. Viu algum tipo de arma; 2. Não viu algum tipo de arma, para efeito de análise.

alunos realmente trazem canivetes e facas para a escola. Inclusive um dos alunos que carrega faca e estilete na bolsa. Uma aluna afirmou que já viu outros alunos armados com faca, peixeira e canivete.

Nas tabelas 7.3 e 7.5, a seguir, percebe-se que há uma maior ênfase para o canivete que, segundo alunos (22%) e adultos (18%), é o tipo de arma mais percebido dentro da escola. Estudantes que participaram dos grupos de discussão afirmam que *o canivete já se tornou um pouco normal na escola*. A essas frequências se seguem aquelas referentes às facas, que já foram vistas no ambiente escolar por 13% dos estudantes e 11% dos docentes e demais membros do corpo técnico pedagógico.

Tabela 7.3 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio segundo tipos de armas vistas na escola – 2003/2004¹

Tipos de armas vistas*	%	N
Canivete	21,7	366.255
Faca	13,0	219.138
Revólver	12,1	204.696
Punhal	4,1	68.906
Outros	5,5	92.587
Nenhum	61,6	1.038.119

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “Você já viu armas na sua escola?”

* O somatório das categorias não totaliza 100% em função da possibilidade do aluno indicar mais de uma alternativa para esta questão.

(1) Dados expandidos.

Há uma tênue variação entre armas mais vistas e capitais estudadas. O canivete em todas é a arma mais vista, mas enquanto em São Paulo, 19% destacam tal arma, em Porto Alegre, sobe para 27% (tabela 7.4).

Tabela 7.4 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo tipos de arma vistas na escola, por capitais das Unidades da Federação – 2003/2004¹

Capital	Cor/raça	%	N
Belém	Canivete	20,6	27.753
	Faca	17,7	23.890
	Revólver	5,5	7.372
	Punhal	6,0	8.142
	Outros	3,5	4.747
Distrito Federal	Canivete	25,6	56.442
	Faca	17,9	39.458
	Revólver	13,4	29.540
	Punhal	7,9	17.384
	Outros	7,2	15.959
Porto Alegre	Canivete	26,9	16.735
	Faca	16,8	10.453
	Revólver	17,2	10.693
	Punhal	8,2	5.097
	Outros	6,1	3.805
Salvador	Canivete	25,8	80.268
	Faca	17,5	54.441
	Revólver	9,5	29.402
	Punhal	4,9	15.152
	Outros	7,7	23.988
São Paulo	Canivete	19,3	185.057
	Faca	9,5	90.896
	Revólver	13,3	127.689
	Punhal	2,4	23.130
	Outros	4,6	44.088

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “Você já viu armas na sua escola?”

* O somatório das categorias não totaliza 100% em função da possibilidade do aluno indicar mais de uma alternativa para esta questão.

(1) Dados expandidos.

As armas de fogo têm expressiva representação no ambiente escolar: 12%, ou seja, 204.696 dos alunos já viram revólver na escola. Esta proporção para

os adultos é de aproximadamente 10% (tabelas 7.5). Note-se na tabela anterior, que há também uma variação regional quanto a testemunho sobre armas de fogo nas escolas. As proporções de alunos que declaram terem visto armas de fogo nas escolas varia de 17% (10 693), caso de Porto Alegre, a 6% (7.372), caso de Belém. Note-se que nas demais capitais, também são altos os níveis registrados: 13% (29 540 alunos) no Distrito Federal; 10% (29 402 alunos) em Salvador e 13% (127 689 alunos) em São Paulo.

Tabela 7.5 – Proporção e número de membros do corpo técnico-pedagógico de escolas do ensino fundamental e médio segundo tipos de armas vistas na escola – 2003/2004

Tipos de armas vistas *	%	N
Canivete	18,4	325
Faca	11,1	197
Revólver	9,7	172
Punhal	2,3	40
Outros	5,4	95
Nenhum	65,8	1.164

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos membros do corpo técnico-pedagógico: “Que tipo de armas você já viu na sua escola?”

* O somatório das categorias não totaliza 100% em função da possibilidade do membro do corpo técnico indicar mais de uma alternativa para esta questão.

Alerta-se sobre a importância de especificar que tipos de armas são mais comuns nas escolas. O fato de que o canivete se sobressaia, sugere que essa é uma arma de mais fácil aquisição, mais barata, pode ser escondida com mais facilidade, e muitas vezes não é considerada como arma, podendo passar como utensílio para outros usos. A alta representação, em particular considerando os números absolutos, de alunos que declaram ter visto armas de fogo nas escolas pede mais acompanhamento sobre acessibilidade e formas pelas quais essas entram nas escolas, além de trabalho sobre valores que legitimam seu uso.

Constata-se também a utilização de armas de fogo nas imediações da escola, ocorrendo casos que resultam em morte de aluno, segundo a entrevista de um professor: *Nesta turma não. Mas já foi visto aqui no colégio arma de fogo. Logo no início do ano, morreu um aluno aqui na frente da escola com um tiro na cabeça.*

Há diferenças significativas entre testemunhar e portar uma arma. As proporções de alunos que admitem ter entrado com armas na escola é, evidente-

mente, menor do que aquelas verificadas, quando se pergunta se já viram alguma arma na escola (tabela 6). Do total de estudantes, 3% afirmam ter entrado com canivete na escola. Aproximadamente 1% indica que já entrou com revólver. Essa proporção ganha uma dimensão alarmante quando se traduz em números absolutos: são 19.686 alunos, crianças e jovens, armados - com revólver - nas escolas.

Tabela 7.6 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo tipos de armas com as quais já entraram na escola – 2003/2004¹

Tipos de armas com as quais já entraram na escola*	%	N
Canivete	2,5	41.771
Faca	1,2	20.059
Revólver	1,2	19.686
Punhal	0,6	9.330
Outros	1,0	16.209
Nenhum	89,7	1.512.088

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “Você já entrou na escola com alguma arma?”

* O somatório das categorias não totaliza 100% em função da possibilidade do aluno indicar mais de uma alternativa para esta questão.

(1) Dados expandidos.

A entrada com armas, segundo alunos de um grupo de discussão, é comum: *Vários alunos dizem ter visto alunos armados na quadra [de esportes]. Em alguns estabelecimentos, eles garantem que há muita gente que entra armada.* Alunos afirmam que utilizam estratégias para burlar qualquer tipo de controle, escondendo as armas até em fundo falso de tênis: *Os alunos afirmaram a existência de armas no interior da escola, principalmente facas e canivetes que, muitas vezes, são escondidas no fundo falso do tênis.*

Documenta-se, em um dos depoimentos, a convivência de funcionários da escola, facilitando a entrada de alunos com armas: *Entre elas, facas, canivetes, arma de fogo. Tudo com a convivência do porteiro do colégio que, de certa forma, compactuava com esse ato.*

A acessibilidade a armas pelos jovens é ampla, variando as fontes de fornecimento, mas muitas vezes eles recorrem a armas de familiares. Documenta-se, também, o uso negativo da criatividade, eles próprios fabricando armas, como *cano cerrado dentro da pasta.*

Apesar do aumento da presença de armas nas escolas, esse fenômeno é um processo e a sua consideração como tal pode melhor colaborar no seu controle e não na sedimentação de uma “cultura de violência”. De fato, alguns professores ressaltam que a presença de armas na escola não é um fato recente, apontando que a violência, também por ela representada, já faz parte do cotidiano escolar há um bom tempo: *Quando eu trabalhava, lá nos anos setenta, no supletivo, eu já pegava arma na sala. Eu tirava da mão deles.*

Constata-se um elenco de motivações no vocabulário dos alunos como justificativa para o porte de armas na escola. A primeira, é a intenção de intimidar, impondo respeito:

Ontem, tinha um menino lá embaixo com um revólver na hora do recreio. Aí, ele me mostrou. Eu falei: “Eu não tenho medo disso”. Aí ele: “Não tem não, é?”. (Entrevista com aluna, São Paulo)

Tem algumas pessoas que vêm de canivete. O cara que se acha o tal dali. “Ah, não sei o quê, tô de canivete. Quem se meter comigo, vou dar-lhe uma furada”. (Entrevista com aluno, Belém)

A intenção é criar uma imagem que imponha medo ao outro, sensação de vulnerabilidade, mesmo quando a arma utilizada na intimidação é falsa, de brinquedo: *Você sabe de um aluno que trouxe alguma coisa. Um canivete, alguma coisa. Mas revólver mesmo, não me lembro assim de ter visto revólver. Já vi um de brinquedo pra intimidar. Aquele perfeitinho, mas não era arma.*

Tais construtos são parte de uma “cultura de violência” que quanto mais legítima, mais impõe padrões, como o de ser *durão*: “A cultura de violência” à qual estão sujeitos os jovens nas áreas centrais das grandes cidades tem como objetivo a sobrevivência e a conquista do respeito alheio (Devine, 2002, p. 220).

Algumas pesquisas norte-americanas (Cox, 1997; Flannery, 1997; Day, 1996, apud Abramovay e Rua, 2002) advogam que o porte de armas significa para os jovens, mais do que a intenção em perpetrar algum crime, proteger-se e defender-se. Outra referência social importante é também identificada quando a arma sugere exibicionismo e impõe respeito: *Os meninos estavam mostrando assim, eu vi. Estavam mostrando. Falou que ia pegar o outro lá fora depois, mais tarde, no fim da aula. Era uma soqueira de pôr nos dedos. Exibir-se faz parte de uma cultura que privilegia o destaque, mesmo que pela linha da negatividade, quando o valor de ser herói se transmuta com o de ser bandido:*

Às vezes, uns querem fazer graça, ficar se amostrando. Aí, trazem uma faquinha pequenininha. Aí ficam amostrando, mas não pra ter coisa assim não [não para agredir]. (Entrevista com aluna, Belém)

Eles [os alunos] trazem arma só para tirar “marra”, porque para atirar em alguém eles não fazem. É só para dizer que é bandido. Só para isso que eles trazem as armas. Mas para matar, eles não trazem não. (Entrevista com aluna, Rio de Janeiro)

A busca por um lugar na sociedade, onde seja respeitado e ouvido estimula o jovem a ter como referência o bandido. O bandido como modelo é parte de uma mudança civilizatória empobrecedora, tempos quando a liberdade, a autonomia, o consumo e o poder - valores caros a todos se materializam em outro paradigma de herói, de coragem que se afirma inclusive pela covardia contra um outro, muitas vezes um par, como bem destaca Zaluar (2004, p. 63)

É justamente esse novo ethos que vai provocar um desastroso empobrecimento de sua vida social, no qual desaparecem outras figuras masculinas até então valorizadas, respeitadas e influentes no local. O bom jogador de futebol, o bom sambista, o bom pai de família, o trabalhador habilidoso e o malandro esperto que dividia com todos esses personagens o poder no bairro estão deixando de ser referências para o adolescente pobre que se torna um “revoltado”, aquele que não houve ninguém, que não obedece nenhuma regra socialmente aceita. O poder do bandido armado e montado na grana é incontestável. Todos eles o temem. O adolescente que procura seus espelhos vê cada vez mais apenas essa figura que ostenta todos atributos de poder que não admite oposição – a arma na cintura –, bem como os objetos mais cobiçados do consumismo atual – o carro do ano, a roupa de grife e o brilho do pó.

É também comum na literatura se realçar a relação do porte de armas como violência com sentido de poder com marcas de gênero, ou seja, símbolo de masculinidade, já “um homem não pode deixar provocações ou ofensa sem resposta” (Zaluar 2004, p. 198).

Vale destacar que muito embora as armas sejam instrumentos para demonstrar virilidade e força, evidenciando caracteres associados à masculinidade, elas também são utilizadas pelas meninas, quebrando assim as clivagens de gênero quanto à violência. *As meninas também andam armadas para se defender*. Em vários depoimentos elas aparecem também como agressoras, em particular quando há casos que se entrelaçam com as de tipo verbal:

Eu vi a ... com faca. Ela ia brigar com uma garota do 1º ano. Ela ia brigar porque chamaram ela de loira falsa. (Entrevista com aluna, Belém)

Houve o caso de uma menina que brigou com a outra e disse que no dia seguinte traria uma faca. Cumprindo sua promessa, no dia seguinte, ela chegou com a arma. Mas o inspetor chegou a tempo de evitar uma briga sangrenta. (Grupo de discussão com alunos, São Paulo)

A exemplo do que ocorre quando se trata de agressões verbais, físicas e ameaças, os conflitos nos quais as alunas se agridem utilizando armas, dentro da escola ou fora dela comumente envolvem disputas por namorados.

Foi lá em cima, na rua. Estavam fardadas. Uma pegou a outra, cortou toda de estilete, o rosto, as costas. Disseram que foi uma coisa horrível. Não foi nem aqui na porta da escola, foi lá, já lá em cima, por causa de problema de namorado. (Entrevista com diretora, Salvador)

Presenciei brigas entre alunos e adolescentes da tarde. Acho que por causa de namorado. Uma aluna veio armada pra escola propositalmente porque era pra matar essa outra colega. Graças a Deus que viram antes. O colega percebeu que ela estava armada. (Entrevista com professora, Distrito Federal)

A vigência do revidar assim como o de se prevenir de uma agressão é documentada entre as meninas: *Inclusive, a minha colega entrou com uma faca, uma faca de mesa, porque a moleca de outra gangue queria agarrar ela, queria furar ela e ela trouxe uma faca.*

Muitas vezes as meninas são pivôs de brigas e vinganças sendo a traição, um estímulo para justificar o porte de armas e a sua utilização na escola:

Teve tiroteio na escola. Foi que o menino pensava que a namorada tava traindo ele. Aí, ele entrou no colégio armado e deu um tiro. Acertou no menino. Só que pegou de raspão, Aí ele saiu do colégio na maior facilidade. (Entrevista com aluno, Belém)

No começo do ano, um aluno foi atingido por balas de um garoto que queria se vingar por causa de ciúmes da namorada com ele. O menino atingido ficou hospitalizado e hoje está bem. Mas outras balas disparadas pelo menino deixou outra pessoa que não tinha nenhuma relação com a briga em coma. (Grupo de discussão com alunos, São Paulo)

A associação entre porte de arma e reação a algum tipo de agressão sofrida é sublinhada em depoimentos: *O meu colega, chamaram ele de viado. Ele não gostou e pegou um canivete. Mas ele não fez nada. A arma como resposta a uma agressão em muitos casos se configura como vingança: Comentaram que tem gente*

que vem com canivete para se defender, porque o aluno é ameaçado. Um aluno disse: “Eu uso canivete porque se ele vem eu mato ele primeiro”.

Respalda-se o valor de que não se deve levar desaforo para casa: *Tinha outro colega nosso que, por ser maior, ficava implicando, batia em outro. Aí, esse [o agredido] levou uma faca. Aí, a professora perguntou pra ele o que ele estava fazendo com a faca. Ele disse: “É pro ...”.*

Ainda que se venha ressaltando que o porte de arma não necessariamente significa uso, há, entretanto, registros na literatura tanto sobre violência em geral quanto especificamente sobre violências nas escolas que alertam para a potencialidade de se acionar uma arma quando se tem uma a mão. Vejamos o que dizem Benbenishty e Astor (2005, p. 74).

Após as chacinas impetradas por alunos em escolas nos EEUU e em outros países, a mídia destacou os nexos entre vitimização crônica e trazer armas para a escola (e as usando). Relatório do Serviço Secreto dos EE.UU. menciona a relação entre ser atacado, trazer armas para a escola e usá-las (Voskuil, Reddy, Fein, Borum & Modselki, 2002). Estudantes que são vitimizados na escola com a maior probabilidade trazem armas para a escola ou para se defenderem ou em represália a uma agressão sofrida.

O depoimento que segue mostra como o porte de armas pode gerar imprevistos, como disparos acidentais: *A menina veio com a arma na bolsa dela. Quando viu, caiu a arma e a arma tava engatilhada, bateu no chão e o gatilho disparou. [A bala] Bateu no teto, bateu na parede e entrou no braço do menino.*

Além dos incidentes proporcionados pelo porte de arma, que muitas vezes implica em uma utilização não intencional, como mostra o depoimento acima, é possível encontrar relatos onde os alunos utilizam as armas deliberadamente, motivados pelo envolvimento em brigas e em casos de ameaças: *no ano passado, um menino que já havia sido ameaçado por outro aluno se meteu em uma briga, foi em casa e pegou uma faca. No portão da escola ele deu uma facada no cotovelo de um outro.*

A literatura nacional e internacional sobre violência nas escolas frisa que a disponibilidade de uma arma aumenta a possibilidade de que ocorram confrontos e de que as pessoas envolvidas numa altercação percam o controle, passando à violência extrema, o homicídio.

Mais do que evidenciar o fato de que a presença de uma arma numa situação de conflito pode levar a uma fatalidade, algumas pesquisas têm se

preocupado em demonstrar a associação entre o porte de arma e a vitimização nas escolas. Nos EUA dados do American Psychological Association commission on Violence and Youth (1993, *apud* Benbenishty e Astor, 2005) demonstram que alunos que são vitimizados dentro do ambiente escolar tendem a levar arma para a escola, seja por medo, por sentimento de vingança ou revanche.

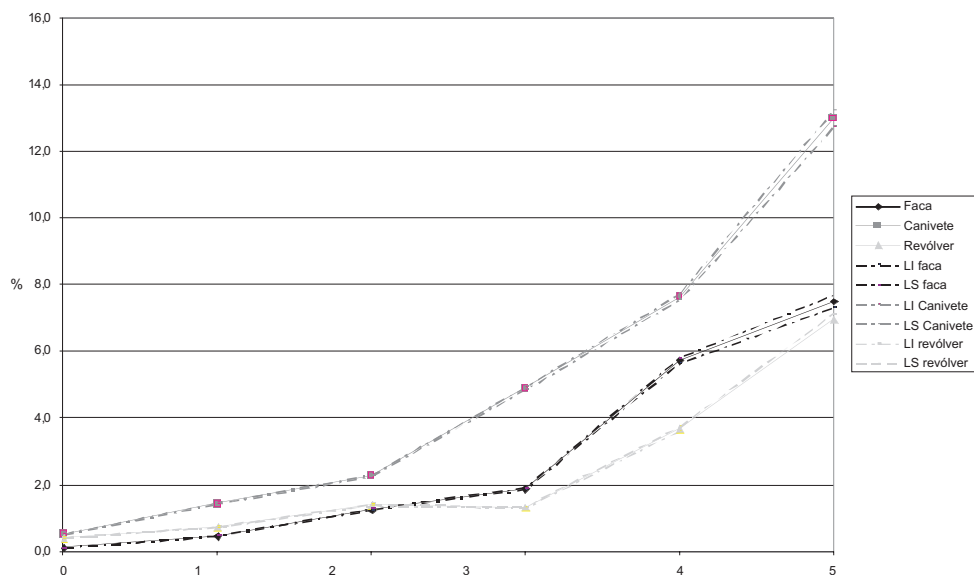
Em uma investigação realizada com estudantes israelenses, Benbenishty e Astor (2005) concluíram que alunos que são mais vitimizados apresentam maior probabilidade de levar armas para a escola, se comparados àqueles que não o foram, e que a combinação de vários tipos de vitimização aumenta progressivamente a chance desses alunos portarem armas na escola.

A fim de verificar em que medida a relação encontrada por esses estudos se verifica nas escolas brasileiras, foi feita uma adaptação do modelo desenvolvido por Benbenishty e Astor (2005), partindo das informações dos questionários aplicados aos alunos das escolas pesquisadas.

No gráfico abaixo se percebe que a probabilidade dos alunos levarem armas para a escola aumenta à medida que há um incremento no número de vitimizações, ou seja, quanto maior o número de agressões sofridas no ambiente escolar, maior a chance do aluno vitimizado levar uma arma para a escola.

A probabilidade de um aluno que não foi vítima de algum tipo de violência direta levar uma faca para a escola é de 0,1%, ao passo que para aqueles que sofreram 5 tipos de violências diferentes, esse percentual sobe para cerca de 8%. Essa mesma tendência é observada quando se analisa a possibilidade do aluno entrar com canivete e revólver na escola. A maior associação foi encontrada entre vitimização e porte de canivete. Para os que não foram vítimas a probabilidade de entrar com esse tipo de arma é cerca de 1%; para o grupo que se encontra no outro extremo (5 vitimizações) ela é de 13%.

Gráfico 7.1 – Probabilidade e desvio padrão – de levar arma para a escola dado o relato de vitimizações físicas dos alunos – 2003/2004



Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

(1) O desvio padrão é uma medida de variabilidade ou dispersão dos dados e no gráfico está representado pelas linhas de limite inferior e limite superior pontilhadas para cada arma. O desvio indica em que medida a probabilidade dos alunos levarem cada uma das armas apresentada no gráfico para a escola pode variar.

Se comparados aos padrões internacionais, como o estudo realizado em Israel, é possível perceber que até o limite de 5 vitimizações há um comportamento semelhante ao brasileiro. Naquele estudo 1,5% dos alunos que não foram vítimas de violência física levaram revólver para a escola. Este percentual sobe para 10,3% entre os alunos que indicaram ter sofrido até 5 vitimizações. No Brasil, chega a 7%. O grande salto no estudo realizado em Israel acontece quando a linha das 5 vitimizações é ultrapassada, entre aqueles que foram vítimas de 6 tipos de agressão, 28% diz já ter levado revólver para a escola.

O dado que mais se sobressai na adaptação do modelo de Benbenishty e Astor (2005) para o caso brasileiro, é a relação encontrada entre porte de arma e vitimização, considerando os alunos que declararam já ter entrado na escola portando algum tipo de arma. Focalizando esse grupo, tem-se que a probabilidade de se encontrar uma faca entre os alunos que sofreram 5 tipos de vitimização é 75 vezes maior do que no caso daqueles alunos que não foram vítimas de casos de violência.

A mesma tendência é percebida quando considerado o porte de canivete e arma de fogo: a probabilidade de encontrar um aluno com canivete ou revólver entre os que sofreram 5 tipos de vitimização é, respectivamente, 26 e 17,5 vezes maior do que entre os que não foram vítimas.

Um olhar mais atento sobre os alunos que já levaram armas para a escola permite algumas constatações importantes: primeiro, há fatores externos aos encontrados nessa pesquisa que estão associados ao fato dos alunos levarem armas para a escola. Assim, é possível encontrar alunos portando armas dentro do ambiente escolar, mesmo que ele não tenha sido vítima de agressão. O que é esperado, uma vez que o fenômeno da violência é dinâmico e inter-relacionado com questões sociais, econômicas, culturais e psicológicas.

Em primeiro lugar, como se vem alertando em distintas partes da pesquisa, a violência escolar combina elementos internos ao ambiente escolar e uma série de condicionamentos externos, de vários campos e esferas das quais o indivíduo participa.

Segundo, embora se reconheça que variáveis não consideradas nesse estudo influenciem o comportamento dos alunos no que diz respeito ao porte de armas na escola, é possível perceber uma associação entre vitimização e armas dentro do espaço escolar.

Terceiro, a partir do momento que um aluno leva uma arma para a escola, a possibilidade desse aluno efetivamente usá-la aumenta significativamente a medida em que ele é vítima da violência escolar.

Da associação entre armas e violência pode resultar um sentimento de insegurança por parte dos membros da comunidade escolar. A escola passa a ser vista como um lugar desprotegido, dentro do qual se está facilmente suscetível a episódios violentos, especialmente se nela não se pode contar com mecanismos de proteção: *O pessoal se sente inseguro, com certeza. O pessoal entra armado no colégio. Não tem nenhuma segurança ali naquela portaria. Já vi gente armada aqui dentro do colégio. Já vi canivete. E uma vez eu vi uma pessoa com revólver aqui dentro.*

Este sentimento de vulnerabilidade é fortalecido quando se percebe a influência de fatores externos à rotina escolar, como a invasão de elementos estranhos armados na escola: *É faca, é revólver, é tudo. Até um cara do exército entrou aqui uma vez atrás de uma namorada. Está entendendo como é o negócio? Às vezes, a gente fica até sobressaltado porque a gente não sabe com quem está lidando.*

Alguns professores relatam casos de pais que entram na escola para vingar seus filhos, ameaçando e causando constrangimento e medo:

Eu já vi pais chegarem armados para matar. Inclusive para matar a aluno porque submeteu a filha ou o filho a constrangimento. (Entrevista com professor, Rio de Janeiro)

Ah, quando é com o filho dele, aí ele vem, diz que faz e acontece. Diz que vem armado pra pegar o filho do outro. Quer dizer, aí eles vêm ameaçando. (...) (Grupo focal com professores, Salvador)

Em muitas relações de conflitos, a reação armada é desproporcional ao tipo de estímulo, sugerindo a relatividade dos motivos, sua gravidade, já que aqueles variam e muitos são corriqueiros:

Porque a menina pisou no pé dele sem querer, ele ficou irado e ela pediu desculpas. Aí o menino pegou a faca e apontou para o pescoço. Aí a professora não fez nada. Só pegou a faca e jogou no lixo. Aí, depois, a mãe da menina falou com ele e ele falou que ia parar. (Entrevista com aluna, São Paulo)

Não necessariamente se verbaliza ou se lê motivos específicos para uma violência com armas, havendo casos que se explicita que o objetivo é: *furar, deixar o garoto da outra turma ficar com a marca*. O agressor se prepara para usar algum tipo de arma: *estilete, alicate* entre outras, preferindo essa resposta a outro tipo de negociação, o que mais uma vez indica que se escolhe falar, brigar com o recurso de armas, de forma premeditada:

No ano passado que eu estudei aqui, teve um caso de uma menina que a mãe dela é manicura. Ela trouxe alicate pra machucar um aluno. Mas ela só trouxe. Ela levou uma suspensão de uma semana assim. A mãe dela guardou as coisas dela e não trouxe mais pra escola não. (Entrevista com aluna, Distrito Federal)

E teve uma certa feita que uma menina trouxe um estilete e lascou o rosto da outra. Deu um ferimento bem grande na menina. (Entrevista com aluno, Salvador)

Para a escola são levados desentendimentos, rixas de bairros, padrões de comportamentos violentos entre jovens que ocorrem em outros espaços sendo que em muitos casos estão ligados a rivalidades entre grupos: *Um menino, no ano passado, trouxe uma faca para o colégio para matar o outro. Por causa de rixa de futebol. O menino morava no bairro, que o bairro de cima não gostava do de baixo, o de cima jogava mais bola que o de baixo.*

Os dados apresentados na tabela 7.7 indicam uma associação entre a presença de armas e a percepção que os alunos têm sobre o nível de violência na

escola, mas não necessariamente da forma esperada. De fato, cerca de 42% dos alunos que viram algum tipo de arma na escola consideram que nesse espaço há pouca violência. Proporção próxima dos que não viram nenhum tipo de arma, também afirma que há pouca violência na escola (49%). Entretanto, a qualificação de uma escola como “muitíssimo violenta” tem associação clara com o testemunho de armas. Assim, enquanto 20% dos que viram algum tipo de arma na escola a percebem como muito ou muitíssimo violenta, outros 9% que não viram armas na escola compartilham da mesma opinião.

O fato de que 42% (244.766) dos alunos que já viram arma considerarem a escola pouco violenta e que 9% (49.383) daqueles declararem que não há nenhuma violência nessas escolas é um indício de naturalização ou dissociação entre armas e violência. O observado por Devine (1996, p. 36) encontra chão em tais dados: “Existe uma atitude de resignação de que a vida escolar está permeada por violências e armas, o que cria nos estudantes uma percepção de desordem, caos e uma escola fora de controle”. Mas há os que se indignam e que de fato associam presença de arma à percepção de que a escola é muitíssimo violenta (20%), o que sinaliza que há margem para mobilizar tal crítica no cotidiano da escola.

Tabela 7.7 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por indicação de que já viram algum tipo de arma na escola, segundo o nível de violência percebido na escola – 2003/2004¹

Nível de violência na escola	Já viu algum tipo de arma na escola % (N)		Total
	Sim	Não	
Muita ou muitíssima	19,8 (114.812)	8,7 (93.333)	12,6 (208.145)
Média	29,5 (170.878)	21,8 (234.701)	24,5 (405.579)
Pouca	42,2 (244.766)	48,6 (522.803)	46,3 (767.569)
Nenhuma	8,5 (49.383)	21,0 (225.688)	16,6 (275.071)
Total	100,0 (579.839)	100,0 (1.076.525)	100,0 (1.656.364)

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “Você já viu armas na sua escola?”²⁵

(1) Dados expandidos.

25. A variável continha as seguintes categorias: 1. Faca; 2. Canivete; 3. Punhal; 4. Revólver; 5. Outras; 6. Nenhuma. Estas foram recodificadas para: 1. Viu algum tipo de arma na escola; 2. Não viu algum tipo de arma na escola.

Por capitais a associação entre a percepção sobre violências nas escolas e o testemunho da presença de armas, indica que em algumas capitais mais que em outras a presença de armas condiciona a valoração que se tem se a escola é ou não violenta. Enquanto em São Paulo, Salvador, DF e Belém, o fato de terem avistado armas influencia de maneira expressiva para considerar a escola como muito/muitíssima violenta, já em Porto Alegre tal relação não é tão expressiva. Por exemplo, em Belém, entre os que consideram a escola como muito ou muitíssima violenta, 17% viram algum tipo de arma na escola e 7% declaram que não viu. Já em Porto Alegre os que indicam que a escola é “muito” ou “muitíssima violenta” e já viram armas se constituem em 7% e os que não viram, cerca de 5% (tabela 7.8). Os dados sugerem que ainda que o nível de armas na escola, em Porto Alegre, não seja mais alta que nas demais, como antes analisado, o sentido das armas influencia menos a percepção que se tem sobre violência.

Tabela 7.8 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por indicação de que já viram algum tipo de arma na escola, segundo nível de violência na escola e capitais das Unidades da Federação – 2003/2004¹

Capital	Nível de violência na escola	Já viu algum tipo de arma na escola % (N)		Total
		Sim	Não	
Belém	Muita ou Muitíssima	16,6 (7.056)	6,5 (5.786)	9,8 (12.842)
	Média	25,5 (10.802)	14,9 (13.278)	18,3 (24.080)
	Pouca	48,2 (20.429)	45,6 (40.514)	46,4 (60.943)
	Nenhuma	9,7 (4.097)	32,9 (29.267)	25,4 (33.364)
	Total	100,0 (42.384)	100,0 (88.845)	100,0 (131.229)
Distrito Federal	Muita ou Muitíssima	23,0 (19.853)	10,3 (13.481)	15,3 (33.334)
	Média	30,4 (26.244)	21,2 (27.913)	24,8 (54.157)
	Pouca	39,7 (34.279)	50,1 (65.891)	46,0 (100.170)
	Nenhuma	7,0 (6.076)	18,4 (24.203)	13,9 (30.279)
	Total	100,0 (86.452)	100,0 (131.488)	100,0 (217.940)

Tabela 7.8 – Cont.

Capital	Nível de violência na escola	Já viu algum tipo de arma na escola % (N)		Total
		Sim	Não	
Porto Alegre	Muita ou Muitíssima	7,0 (1.676)	4,8 (1.749)	5,6 (3.425)
	Média	32,4 (7.815)	17,6 (6.484)	23,5 (14.299)
	Pouca	50,1 (12.073)	50,1 (18.425)	50,1 (30.498)
	Nenhuma	10,5 (2.530)	27,4 (10.083)	20,7 (12.613)
	Total	100,0 (24.094)	100,0 (36.741)	100,0 (60.835)
Salvador	Muita ou Muitíssima	18,7 (21.829)	5,9 (11.244)	10,8 (33.073)
	Média	28,2 (32.934)	18,5 (35.128)	22,2 (68.062)
	Pouca	43,0 (50.215)	46,2 (87.904)	45,0 (138.119)
	Nenhuma	10,2 (11.900)	29,4 (55.859)	22,1 (67.759)
	Total	100,0 (116.878)	100,0 (190.135)	100,0 (307.013)
São Paulo	Muita ou Muitíssima	20,8 (64.398)	9,7 (61.073)	13,4 (125.471)
	Média	30,0 (93.083)	24,1 (151.898)	26,1 (244.981)
	Pouca	41,2 (127.770)	49,3 (310.070)	46,6 (437.840)
	Nenhuma	8,0 (24.782)	16,9 (106.276)	14,0 (131.058)
	Total	100,0 (310.033)	100,0 (629.317)	100,0 (939.350)

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “Você já viu armas na sua escola?”²⁶

(1) Dados expandidos.

As análises abaixo embasam o que sinaliza os dados antes apresentados, que muitos alunos já se acostumaram com a presença de armas, o que seria integrante do cotidiano não somente da escola, mas de muitas localidades e que muitas vezes adentra a escola.

26. A variável continha as seguintes categorias: 1. Faca; 2. Canivete; 3. Punhal; 4. Revólver; 5. Outras; 6. Nenhuma. Estas foram recodificadas para: 1. Sim; 2. Não.

Já pegaram meninos armados e já teve tiroteio na porta da escola. Esse ano mesmo teve alunos nossos que foram presos. Um voltou agora e já sumiu de novo. A gente não sabe se foi preso de novo ou se largou os estudos. Briga, morte, aluno assassinado. (Entrevista com professora, Distrito Federal)

A tentativa de acerto de contas na escola, usando armas, por pessoas que não fazem parte do estabelecimento requer de funcionários medidas de proteção dos alunos, sendo difícil demarcar fronteiras entre violências fora e dentro das escolas:

– Um aluno tinha procurado rixa lá fora com um rapaz. Aí, o rapaz veio aqui e eu chamei: “Brother, faça o favor. É o seguinte: tô sabendo que você está armado. Eu não quero saber de nada disso aí. É um problema seu com outras pessoas. Agora é o seguinte: aqui dentro não pode”.

– Aí, ele disse: “Não, rapaz, não vou dar tiro em ninguém não. Mas eu vou dizer a ele que eu não sou otário”. Eu disse: “Se você me disser quem foi, a gente é capaz de chamar logo aqui e dar logo uma queimada [no assunto] aqui logo. Agora, não vou querer saber de arma aqui dentro”.

– O rapaz falou: “Vou respeitar você porque eu vim aqui dar um tiro nele mesmo. Mas você está me pedindo...”. Ele preferiu sair, pulou o muro e não sei o que aconteceu. O aluno não morreu. Durante o ano todo, ele estava na sala. Eu não sei o que depois aconteceu. (Entrevista com funcionário de apoio, Salvador)

O depoimento que segue sobre recorrência a armas em brincadeiras de polícia e ladrão indica a socialização com o uso de armas:

Era assim: eles pegavam e sugeriam a todos e tirava quem ia ser polícia e quem ia ser ladrão. E quando eles escolhiam os ladrões, os meninos corriam e a polícia contava até dez. E eles pegam, colocam a faca e dizem que se eles não obedecerem, eles vão morrer. Aí, colocam a faca no pescoço. Só que eles não puxam para machucar. Eles fingem. (Entrevista com aluna, São Paulo)

Os professores associam a presença de alunos armados na escola ao aumento da violência, e enfatizam que esse não é um fenômeno isolado, característico apenas de algumas escolas, mas uma prática que atinge indiscriminadamente escolas públicas e privadas, de centro e de periferia:

Há casos de alunos que vêm armados pra escola, com canivete e facas. Tiveram casos em que foi realmente constatado e outro não foi pego o delito. Nem sempre se constata o delito final, mas teve casos que foi realmente constatado que o aluno estava armado. Alunos que ameaçam a

professora, alunos que ameaçam os colegas, tanto dentro da escola como fora da escola. E eu vejo que a violência, nos últimos anos, está crescendo. Não só nessa escola, como na maioria das escolas. E não há diferença, na questão da violência, entre escola de centro e escola de periferia. (Grupo focal com professores, Salvador)

Em síntese, documenta-se a extensão do porte e uso de armas e como tais violências passam a integrar o cotidiano das escolas. Mas, se ampliado o horizonte de observação, há que ressaltar que se a escola é violenta e violentada, em alguma medida essas características reproduzem o universo no qual ela está inserida.

Mas a escola não pode ser estudada apenas como um reflexo da sociedade. Na escola se educa, se forma cidadãos e aí as violências têm dinâmica própria. Segundo Córdia (2003), um dos fatores associados ao número crescente de casos de violência grave dentro da escola é a presença de armas nesse ambiente. Na escola, surpreende uma visão não somente de normalidade, mas de valorização do andar armado, quer por cultura de virilidade, de apreciação do mais forte, de reificação do bandido como herói e do estigma das vítimas como “fracos”. Surpreende também o sentido de isolamento, de insegurança nas escolas, o não saber o que fazer.

Alunos, e até professores, apontam diversos motivos imediatos para disparar-se uma arma, ou, mais comumente, utilizá-las para intimidação, mas se são vários os motivos declarados, vale sublinhar a prática da incomunicação.

Destaca-se também a associação entre ser vítima e passar a andar armado, o que indica que a impunidade em relação aos agressores, o sentimento de insegurança estimula que se assuma o papel que seria das instituições, ou seja, de justiceiro, de considerar que há que se cuidar pelo emprego de armas. O círculo de violências é alimentado e se tem a possibilidade de que a vítima hoje passe a ser um agressor amanhã.

Certo equilíbrio entre indignação, investimento para prevenção e cuidado contra o alarmismo e a paranóia se faz necessário. Frisa-se que ao lado de várias iniciativas pessoais, de professores, diretores, funcionários e alunos para lidar com a questão das armas nas escolas, encontra-se um vazio institucional, tanto no que diz respeito à escola, como da proteção dessa por outras instituições da sociedade. A escola não protege os jovens, e a sociedade não protege a escola, reproduzindo-se e generalizando-se com a violência, uma marca desses tempos, a insegurança.

8. FURTOS

O foco deste capítulo são os furtos ocorridos no espaço escolar. A partir do discurso dos atores escolares pode-se verificar como este tipo de ocorrência ganha visibilidade nas escolas e é possível visualizá-las não apenas como um fim, mas como um processo.

Primeiramente, analisam-se os significados dos furtos para a comunidade escolar. Os dados obtidos mostram a banalização dos furtos no cotidiano das escolas, quando muitas vezes se identifica furto como brincadeira ou algo sem importância. Mas se por um lado existe o discurso da normalidade de tais ocorrências, por outro se constata que há uma relação entre a existência de furtos e a sensação de insegurança.

Posteriormente, verificam-se as peculiaridades dos casos de furtos ocorridos, ressaltando-se os tipos de objetos mais furtados bem como as reações dos alunos e da escola em cada situação. O não saber como agir é uma regularidade entre os adultos, observando-se muitas vezes a omissão diante dos fatos.

Além disso, verifica-se a ineficácia das providências adotadas pelos adultos da escola. Aponta-se para o abandono do espaço público, quando muitos se eximem de suas responsabilidades junto à escola e ao aluno, que, na ausência de meios formais, desenvolve estratégias protetoras, que nem sempre são benéficas para todo o grupo escolar.

8.1. FURTOS / ROUBOS

Furto e roubo são termos que se confundem, apesar de na linguagem penal²⁷ terem diferentes acepções. A principal diferenciação entre uma e outra infração

27. Segundo o Código Penal, tanto o furto como o roubo são crimes contra a propriedade, ou seja, em ambos a pessoa tem a ilegítima intenção de apropriação, para si ou para outrem, de coisa móvel alheia. Entretanto, no furto não há o constrangimento à vítima, enquanto no roubo existe. Vejamos o que diz o Código Penal: Furto – *Subtrair, para si ou para outrem, coisa alheia móvel* (art.155); Roubo – *Subtrair coisa móvel alheia, para si ou para outrem, mediante grave ameaça ou violência à pessoa, ou depois de havê-la, por qualquer meio, reduzido à impossibilidade de resistência* (art.157). Código Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del2848compilado.htm . Acesso em: 01/04/2005.

é que o furto é realizado sem o uso de arma, e o roubo pressupõe uma coação. É mais comum se falar em roubo, mesmo quando o ato não envolve relação de coação. De fato, o termo furto não aparece nos depoimentos dos alunos²⁸.

O furto é um tipo de ocorrência comum nas escolas. Segundo os depoimentos dos alunos furtar materiais escolares, ou qualquer outro objeto é uma prática tão constante que já faz parte da rotina: *é normal sumir alguma coisa*.

O chamado furto simples é aceito, banalizado e encarado como um ato de pegar por pegar, desconsiderando-se o caráter de incivilidade e os possíveis danos que causam ao outro.

Se for ver, furto simples, aqueles que o aluno pega nossas canetas, passa a mão nas canetas é normal em qualquer colégio. Até nos melhores colégios tem isso. A gente deixa o material em cima das carteiras, sai da sala e quando volta não encontra o material. Então, é coisa normal de aluno mesmo. Pegam por pegar, costume de pegar as coisas dos outros, furtos simples que não vai dar um prejuízo muito grande, é reversível, pode ir comprar outra. (Entrevista com aluno Salvador)

O furto é considerado um ato de incivilidade, de desordem pública. As incivildades são atos que rompem as regras elementares da vida social. Quando estes atos são repetitivos e ficam impunes, a idéia de cidadania e de confiança nas instituições é enfraquecida, quebrando o pacto social das relações humanas e as regras de convivência.

As vítimas de incivildades sentem-se desprotegidas, o que pode levá-las a deserdar de espaços coletivos (como a escola). A proliferação de incivildades também pode ser a porta de entrada para violências mais duras²⁹.

Os possíveis significados sociais do furto e suas implicações éticas são deixados de lado com a frequência desses atos, alimentando um sentimento difuso de insegurança. No entanto, quando se pergunta aos alunos se existem furtos em suas escolas, a maioria declara que sim. Conforme apresentado na tabela abaixo, 69% dos alunos, um montante equivalente a 1.149.318 alunos, afirmam existir roubos na escola. Cerca de 1/3 dos alunos se eximem declarando que não sabem se existe roubo na escola e 3% são mais categóricos negando a existência desse ato.

28. O termo roubo será utilizado como sinônimo de furto e apresentado entre aspas quando se faz referências a depoimentos.

29. A violência dura, segundo Chesnais (1981) é aquela que está incorporada no Código Penal.

Tabela 8.1 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo percepção sobre a existência de roubos (furtos) na escola – 2003/2004¹

Existem roubos (furtos) na escola	%	N
Sim	69,4	1.149.318
Não	2,7	44.540
Não sei	27,9	461.358
Total	100,0	1.655.217

Fonte: UNESCO, Pesquisa Cotidiano das Escolas: entre violências, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: Há roubos na sua escola?

(1) Dados expandidos.

Os testemunhos sobre roubos na escola não sofrem variações significativas por capital (tabela 8.2). Mas, o Distrito Federal se destaca entre as cinco capitais focalizadas pelo estudo, como aquela em que maior proporção de alunos (75%) indicam que há roubos na escola.

Tabela 8.2 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por existência de roubos (furtos) na escola, segundo capitais das Unidades da Federação – 2003/2004¹

Capital	Existem roubos (furtos) na escola	%	N
Belém	Sim	66,8	88.013
	Não	3,6	4.795
	Não sei	29,6	38.964
	Total	100,0	131.771
Distrito Federal	Sim	74,7	161.830
	Não	1,5	3.335
	Não sei	23,8	51.524
	Total	100,0	216.689
Porto Alegre	Sim	68,2	41.683
	Não	2,5	1.547
	Não sei	29,2	17.860
	Total	100,0	5.097
Salvador	Sim	68,6	210.213
	Não	3,1	9.444
	Não sei	28,4	86.986
	Total	100,0	306.644

► **Tabela 8.2 – Cont.**

Capital	Existem roubos (furtos) na escola	%	N
São Paulo	Sim	69,0	647.579
	Não	2,7	25.420
	Não sei	28,3	266.024
	Total	100,0	939.023

Fonte: UNESCO, Pesquisa Cotidiano das Escolas: entre violências, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: Há roubos na sua escola?

(1) Dados expandidos.

Quando se pergunta aos alunos se foram vítimas deste tipo de ocorrência no último ano, tem-se que 38% (624.581) deles, no conjunto das cinco capitais/UFs, afirmam que já foram vítimas de roubo (tabela 8.3).

Tabela 8.3 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio segundo frequência de roubos sofridos na escola, no último ano – 2003/2004¹

Frequência de roubos sofridos na escola	%	N
Nunca	61,8	1.008.317
Uma ou mais vezes	38,2	624.581
Total	100,0	1.632.898

Fonte: UNESCO, Pesquisa Cotidiano das Escolas: entre violências, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: Se você já foi roubado na sua escola, quantas vezes isso aconteceu?³⁰

(1) Dados expandidos.

Por localidade, encontram-se algumas variações, ainda que, como se indicou anteriormente, o perfil de roubos nas escolas tenha conotação semelhante considerando as unidades analisadas. Assim, se em Belém e em Porto Alegre chega a quase 34% a proporção dos alunos que afirmam ter sido roubados no último ano, essa ocorrência sobe para 37% em São Paulo, cerca de 40% em Salvador e para aproximadamente 46% no Distrito Federal (tabela 8.4).

30. As categorias de resposta a essa questão foram: 1. Nunca; 2. Uma ou duas vezes; 3. Três a quatro vezes; 4. Cinco vezes ou mais. Estas foram recodificadas para: 1. Nunca; 2. Uma ou mais vezes, para efeito de análise.

Tabela 8.4 – Proporção e número de alunos por experiência de ter sido roubado na escola no último ano, segundo capital das Unidades da Federação – 2003/2004¹

Capital	Experiência de ter sido roubado na escola	%	N
Belém	Sim	66,8	88.013
	Não	66,4	86.663
	Total	100,0	130.451
Distrito Federal	Sim	45,8	98.119
	Não	54,2	116.036
	Total	100,0	214.155
Porto Alegre	Sim	33,2	20.091
	Não	66,8	40.344
	Total	100,0	60.435
Salvador	Sim	39,7	120.327
	Não	60,3	182.788
	Total	100,0	303.115
São Paulo	Sim	37,0	342.256
	Não	63,0	582.486
	Total	100,0	924.742

Fonte: UNESCO, Pesquisa Cotidiano das Escolas: entre violências, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: Se você já foi roubado na sua escola, quantas vezes isso aconteceu?³¹

(1) Dados expandidos.

A alta frequência de roubos na escola sugere que, mais que necessidade material e normalização de uma incivilidade, há sentidos construídos no plano da cultura juvenil ou de ação/reação ao ambiente escolar. De fato, as incivildades muitas vezes ganham o contorno de comportamentos desafiantes por parte dos alunos que procuram visibilidade, provocando as autoridades – o que é constatado no dia-a-dia:

Toda hora tem gente na direção reclamando sobre alguma coisa. Os alunos todo dia têm que roubar uma coisa. A gente estava até tentando descobrir quem era, mas não tem jeito. É muito freqüente isso. (Entrevista com aluna, Distrito Federal)

Em lugar de se usar a palavra roubar, é comum recorrer aos termos pegar, sumir com algo e esconder, ou considerar que se trata de brincadeira de aluno,

31. As categorias de resposta a essa questão foram: 1. Nunca; 2. Uma ou duas vezes; 3. Três a quatro vezes; 4. Cinco vezes ou mais. Estas foram recodificadas para: 1. Sim; 2. Não, para efeito de análise.

que é normal, desqualificando o ato, mas também indiretamente minimizando a responsabilidade da escola em coibir tais atos:

Na minha turma nunca teve, só de brincadeira. Por exemplo, uma amiga minha pegou a caneta e escondeu, mas nunca ninguém roubou nada não. Mas foi assim, de brincadeira, ela pegou minha coisa e escondeu, aí eu fiquei procurando...Mas foi só de brincadeira, eu nunca fui roubada não. (...) sempre aparece, é brincadeira de aluno. (Entrevista com aluna, Rio de Janeiro)

Frisa-se que é principalmente no vocabulário dos adultos que os termos pegar e sumir protegem a escola da responsabilidade de uma ação reativa:

O ano passado, até que tinha esse negócio de sumiço de caderno, sumiço de lápis, até dinheiro sumiu. (Entrevista com professor, Belém)

A semana passada aconteceu, mas não foi bem um roubo. A (...) pegou um livrinho de história que o colega tinha ganhado do professor, aí escondeu dentro da bolsa, dentro da mochila, mas quando o colega viu, chegou falou, chegou aqui, trouxe ela, levou o caso à direção, e ela chamou a menina. Mas de roubo mesmo, de furto... Esse ano ainda não. (Entrevista com funcionária de apoio, Salvador)

Quando relatam casos de furto, os alunos tendem a buscar uma explicação que justifique o ato. Muitos culpam a vítima. E a vítima não é uma figura simpática em uma cultura que recompensa o vencedor, menosprezando os considerados fracos. O foco do problema deixa de ser o furto e passa a ser o descuido, *se o cara não cuidar, eles levam*. Os depoimentos a seguir indicam que os objetos foram furtados porque seus donos não souberam cuidar deles, não souberam protegê-los:

Ela [a professora] deixou lá na mesa dela. Ela saiu de lá. Quando ela veio, desapareceu da bolsa. Aí, ela ficou muito preocupada. (Entrevista com aluna, Belém)

Teve até de uma colega minha que já saiu daqui, que já se formou, que roubaram três estojos dela. E aconteceu aqui dentro da sala. Os nossos colegas saíram da sala e ela foi a única que não fechou as coisas dela. Depois, nós chegamos do recreio e ela não encontrou nada. (Entrevista com aluna, Porto Alegre)

Justificar os furtos, por descuido da vítima é também um recurso recorrente em falas de adultos, transferindo para os estudantes a responsabilidade com a prevenção:

Tanto os professores quanto os alunos não têm cuidado, e os alunos realmente pegam e põem (materiais da escola) dentro da bolsa e se o professor resolve controlar aí vai encontrar mesmo dentro da bolsa. Ah! me enganei, aí professora botei dentro da pasta. Estojo de canetinha, por exemplo, aconteceu muito. (...) (Entrevista com professora, Porto Alegre)

Uma outra forma de amenizar a gravidade dos furtos é justificá-los pelo estado de necessidade de quem furta: *pessoa que pega é porque não tem*. As situações de desigualdades sociais e exclusão se reproduzem no interior das escolas. Ressalta-se, segundo os depoimentos, que alguns alunos que não têm acesso sequer ao material escolar passam a subtrair os objetos dos colegas para sanar suas necessidades:

Pessoa que pega é porque não tem, é só comprar outro, normal! (...) já vi a pessoa (que furto), mas nunca falei com ela não. Deixa para lá, eu compro outro, porque isso sempre gera briga, aí fala Está achando o quê? Que foi eu quem roubei?, aí gera briga, eu deixo para lá. (...) Pegaram uma lapiseira, uma caneta, um liquid paper... (Entrevista com aluno, Rio de Janeiro)

Eu preferi não comentar nada, porque eu sei também que estava precisando. Eu vi a pessoa que foi, estava neste lugar, eu acho que tava precisando. Então eu preferi não ficar comentando, não liguei. (Entrevista com aluno, Salvador)

Identifica-se associação entre ter sido vítima de roubos e a percepção sobre a existência de violência no ambiente escolar. Observa-se que cerca de 42% dos alunos, ou seja, 560.069 estudantes que dizem existir violência já foram roubados na escola pelo menos uma vez. Chama também atenção a discrepância entre experiência e o que se considera violência. Tem-se que 22% dos discentes, ou seja, 57.676 alunos que afirmam não existir violência na escola já foram vítimas de roubo uma vez ou mais (tabela 8.5). Esse dado, mais uma vez, sinaliza para a pouca gravidade desse tipo de ocorrência entre os alunos.

Tabela 8.5 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio por existência de violência na escola, segundo a frequência de roubos sofridos – 2003/2004¹

Frequência de roubos sofridos na escola	Existe violência na escola % (N)		Total
	Sim	Não	
Nunca	58,2 (781.063)	78,4 (208.276)	61,6 (989.339)
Uma ou mais vezes	41,8 (560.069)	21,6 (57.467)	38,4 (617.536)
Total	100,0 (1.341.132)	100,0 (265.743)	100,0 (1.606.875)

Fonte: UNESCO, Pesquisa Cotidiano das Escolas: entre violências, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: Se você já foi roubado na sua escola, quantas vezes isso aconteceu?³²; Existe violência na sua escola?³³

(1) Dados expandidos.

Segundo a tabela 8.6, existe uma maior probabilidade dos alunos que já foram vitimizados por roubo considerarem que há mais violência na escola – por exemplo, 44% na Bahia se enquadram nessa categoria e 49% no Distrito Federal. Mas também é alta a proporção das vítimas de roubos que consideram que não há violência na escola – por exemplo, 24% na Bahia e 25% no Distrito Federal. Por outro lado, não se pode afirmar que os alunos que tenham passado pela experiência de um roubo, ao responderem afirmativamente à pergunta se há violência na escola, têm como parâmetro o seu caso, ou seja, que estão considerando como violência o que passaram.

Tabela 8.6 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio por existência de violência na escola, segundo experiência de ter sido roubado na escola e capital das Unidades da Federação – 2003/2004¹

Capital	Experiência de ter sido roubado na escola	Existe violência na escola % (N)		Total
		Sim	Não	
Belém	Sim	39,5 (37.455)	15,9 (5.060)	33,5 (42.515)
	Não	60,5 (57.393)	84,1 (26.835)	66,5 (84.228)
	Total	100,0 (94.848)	100,0 (31.895)	100,0 (126.743)

32. As categorias de resposta a essa questão foram: 1. Nunca; 2. Uma ou duas vezes; 3. Três a quatro vezes; 4. Cinco vezes ou mais. Estas foram recodificadas para: 1. Sim; 2. Não, para efeito de análise.

33. As categorias de resposta a essa questão foram: 1. MUITÍSSIMA; 2. MUITA; 3. MÉDIA; 4. POUCA; 5. NENHUMA. Estas foram recodificadas para 1. Sim; 2. Não, para efeito de análise.

► Tabela 8.6 – Cont.

Capital	Experiência de ter sido roubado na escola	Existe violência na escola % (N)		Total
		Sim	Não	
Distrito Federal	Sim	49,4 (90.097)	25,2 (7.362)	46,1 (97.459)
	Não	50,6 (92.217)	74,8 (21.875)	53,9 (114.092)
	Total	100,0 (182.314)	100,0 (29.237)	100,0 (211.551)
Porto Alegre	Sim	38,0 (17.979)	14,1 (1.711)	33,2 (19.690)
	Não	62,0 (29.278)	85,9 (10.411)	66,8 (39.689)
	Total	100,0 (47.257)	100,0 (12.122)	100,0 (59.379)
Salvador	Sim	44,2 (103.048)	24,3 (16.144)	39,8 (119.192)
	Não	55,8 (130.164)	75,7 (50.334)	60,2 (180.498)
	Total	100,0 (233.212)	100,0 (66.478)	100,0 (299.690)
São Paulo	Sim	39,8 (311.489)	21,6 (27.190)	37,2 (338.679)
	Não	60,2 (472.012)	78,4 (98.821)	62,8 (570.833)
	Total	100,0 (783.501)	100,0 (126.011)	100,0 (909.512)

Fonte: UNESCO, Pesquisa Cotidiano das Escolas: entre violências, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: Se você já foi roubado na sua escola, quantas vezes isso aconteceu?³⁴; Existe violência na sua escola?³⁵

(1) Dados expandidos.

Observa-se que os objetos mais furtados nas escolas são materiais escolares, tais como lápis, caderno (mesmo os usados), livros, estojos e mochilas. Esses são objetos do cotidiano dos alunos e na maioria das vezes têm mais um valor funcional do que propriamente financeiro. O que não quer dizer que não haja furto de dinheiro, celular e outros objetos de maior valor, como o caso de: *uma professora que levaram duzentos reais da bolsa dela* e de um

34. As categorias de resposta a essa questão foram: 1. Nunca; 2. Uma ou duas vezes; 3. Três a quatro vezes; 4. Cinco vezes ou mais. Estas foram recodificadas para: 1. Sim; 2. Não, para efeito de análise.

35. As categorias de resposta a essa questão foram: 1. Muitíssima; 2. Muita; 3. Média; 4. Pouca; 5. Nenhuma. Estas foram recodificadas para 1. Sim; 2. Não, para efeito de análise.

aluno que afirma que *roubaram a moto dele no estacionamento*. A seguir se descreve mais detalhadamente os diversos tipos de furtos nas escolas.

8.1.1. TIPOS DE FURTOS NA ESCOLA

Geralmente, os furtos ocorrem dentro da sala de aula, em horários que a turma sai para alguma atividade ou para o intervalo e deixa os materiais nas carteiras. Eles podem ser cometidos por colegas da mesma sala ou alunos de outras turmas e tendem a ser de pequeno porte:

Roubaram já muita coisa na minha sala, esse ano já perdi dois estojos cheio de lapiseira, caneta, lápis de cor, canetinha. Perdi já muitos lápis borracha, essas coisas assim pequenas. Mas tem que tomar cuidado, que dessas coisas pequenas daqui a pouco tão roubando dinheiro. (Entrevista com aluno, Distrito Federal)

Já! Teve um tempo aí na escola que se eu fosse ao banheiro sumia coisa minha. Some caneta, borracha, lápis...teve uma vez que já sumiu dinheiro de gente. (Entrevista com aluna, Rio de Janeiro)

O furto de material é uma ocorrência peculiar ao espaço escolar, e pode indicar que os alunos não têm condições de comprar o material básico para freqüentar as aulas, ou que as expectativas em termos desses utensílios estão acima das possibilidades das famílias, mas também pode sugerir uma orientação consumista ou desejo de ter os objetos que os colegas têm. Os adultos também enfatizam que os materiais escolares são os objetos mais furtados na escola: (...) *Chegou com uma lapiseira nova, ela evapora. Isso é o mais comum. Dinheiro, lapiseira, CD, celular. Então, é deprimente você... a gente não revista, mas às vezes, bate aquela desconfiança e fica aquela situação.*

Os adultos não conseguem ver a escola como espaço público, responsável pelo tipo de convivência coletiva, defendendo uma lógica de responsabilidade individual, quando caberia a cada indivíduo, aos alunos, cuidarem do que é visto como propriedade privada: *não pode deixar o material em sala de aula porque os outros acabam roubando*, enfatizando dessa forma a idéia de que a escola não é um lugar seguro.

Eu falo para os meus alunos, na hora do recreio, já que tem desaparecido dinheiro em sala de aula: Olha, muito cuidado porque é de vocês, muito cuidado com o material escolar. Desaparece.(...) (Entrevista com professor, Belém)

Entre eles acontece, às vezes por causa de uma caneta, um caderno que some, um lápis, porque são meninos menores, então eles não têm aquela maturidade para saber que não pode largar nada na sala, então eles deixam, e outros vão e pegam, porque aqui tem alguns meninos com mau costume, abre até a mochila para pegar as coisas, então quando descobre aí vão brigar, sempre tem. (Entrevista com professora, Salvador)

Tais situações, conjugadas a um vazio de responsabilidade institucional leva a que certos alunos interiorizem um sentimento de desconfiança e assumam individualmente a tarefa de cuidar dos materiais escolares:

Só deixamos nossas coisas aqui [na sala de aula] se tiver um colega de nossa confiança para olhar. (Grupo de discussão de alunos, Salvador)

(...) Quando eles vão para o recreio, a hora realmente de lazer por vinte minutos, todos saem com seus cadernos, malas e suas sacolas porque senão um rouba do outro caderno, lápis. (...) (Entrevista com professora, Salvador)

Alguns alunos decidem não levar objetos de valor: já roubaram meu caderno, mais alguns objetos, eu trago agora só uma caneta pro colégio, porque não adianta trazer um bocado que roubam tudinho, lá na sala principalmente.

Observa-se que não apenas o material escolar é alvo dos furtos, mas subtrair dinheiro do colega também é uma prática.

Me roubaram 5 canetas de gel e dinheiro. Me roubaram 10 reais. Meu pai tinha me dado, meu pai trouxe para mim porque eu ia sair. Ele me deu e eu guardei, e depois eu fui pegar e não estava mais lá. (Entrevista com aluna, Porto Alegre)

É, teve uma vez que eu trouxe dez reais, deixei no meu caderno, saí da sala, um instantinho para ver aqui embaixo, quando voltei não estava mais, canetas, lápis, pequenas coisas. (Entrevista com aluno, Salvador)

Os professores reforçam a idéia da insegurança do espaço escolar quando admitem que tudo desaparece na escola, até dinheiro.

(...) A coisa é do menor objeto ao maior. Mochila do colega, livro do colega, todo tipo de material do colega desaparece, principalmente se tiver dinheiro. Tanto dentro da sala de aula como fora e até dentro da própria escola, dentro dos setores internos, da secretaria, da sala dos professores, tudo aqui desaparece. (Entrevista com professora, Salvador)

Há situações em que os objetos furtados são revendidos para outras pessoas, constatando-se casos de *quadrilhas*, segundo professores, que envolviam alunos e até adultos da escola: *E houve uma época que tinha professor que comprava, ele estimulava os alunos a roubarem livros e ele revendia para um determinado local mais caro.*

Assim como os professores, diretores observam que alguns alunos furtam dos colegas para venderem para outras pessoas fora da escola:

(...) alguns alunos começaram a furtar leite de outros colegas. Tem o Programa do Leite que eles recebem uma vez por mês os dois quilos³⁶ de leite e alguns alunos começaram a roubar de menores, daí eu chamei os alunos que estavam fazendo isso e conversei com eles Não é possível que vocês estão roubando esse leite. Porque eles só chegam na casa deles com o leite deles. Aí eu verifiquei que uma senhora que traz as crianças de perua, uma velhinha de sessenta anos está comprando o leite das crianças. (Entrevista com diretor, São Paulo)

Também os professores são vítimas de roubos, ainda que não no mesmo nível que os alunos. Enquanto cerca de 38% dos alunos declaram que já foram vítimas de roubo na escola, no caso dos professores, a proporção chega a 8% (tabela 8.7).

Tabela 8.7 – Proporção e número de membros do corpo técnico-pedagógico de escolas do ensino fundamental e médio segundo experiência de ter sido roubado na escola – 2003/2004

Já foi roubado na escola	%	N
Sim	8,4	143
Não	91,6	1.566
Total	100,0	1.709

Fonte: UNESCO, Pesquisa Cotidiano das Escolas: entre violências, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos membros do corpo técnico-pedagógico: No último ano, o(a) senhor(a) foi roubado(a) nessa escola?

Os celulares se destacam entre os objetos furtados de adultos, ainda que alunos também sejam vítimas, o que possivelmente se associe ao status desse objeto no plano de consumo, em particular entre os jovens, um dos principais focos da propaganda desse bem. Quando um professor é furtado, além

36. Há época do levantamento de dados existia no município de São Paulo, o Plano de Saúde Preventiva do Escolar – Programa Leve Leite, o qual era responsável pela distribuição de leite em pó nas escolas.

do significado em si de transgressão, corta-se o sentido da relação entre professores e alunos, sendo rompidos a hierarquia e os limites.

Aqui tinha uma rádio em que eu participava. Aí, o celular da professora estava em cima da carteira. Eu estava lá [na rádio], botei o som e saí da sala. Acabei esquecendo a porta aberta. Aí, o pessoal furtou o celular da professora. Aí, eu fiquei mais nervoso na hora, falei para ela que não fui eu. Aí, a gente começou a perguntar ao pessoal. Aí, achou o aluno que furtou o celular dela. O celular dela já ia ser vendido. Já tava na mão de terceiros para ser vendido. (Entrevista com aluno, Salvador)

Professores afirmam que há também furtos de fichas de avaliação e provas, nesse caso com a intenção de tirar algum proveito na vida escolar:

De alunos e professores, eu fui a uma sala onde estava dando aula, e o aluno foi certinho e roubou a chave que abre [...] todos os professores. Em outra turma a segunda vez, outro roubou meu material, a ficha onde eu anoto os trabalhos de avaliação, eles são pessoas mais adultas, tem pessoas de vinte e quatro anos ali, mas tem bem uns adultos problemáticos. (Entrevista com professora, Porto Alegre)

No ano passado na escola já aconteceu assim com outros colegas, de mexer no carro dele, e no caso do aluno pegar a prova de professor, isso já ocorreu também. (Entrevista com professor, Distrito Federal)

Vários adultos, principalmente os professores, enfatizam que não sabem como agir diante das ocorrências de furtos na escola, lamentando que não têm poder de revista, que pouco há a fazer, limitando assim o horizonte de ações da escola, e não acreditando na potencialidade da comunicação, considerando que o discurso, no caso o seu próprio, é tido como *light*, e não é eficaz:

(...) eles pegam direto material um do outro. Agora a gente não dá sopa, está ali, se você der muito espaço desaparece também, mas é mais difícil no material da gente, mas dos colegas é direto, de chegar a abrir mochilas. E eles fazem essa reclamação para gente o tempo todo, mas o que a gente pode fazer? Eu mesmo sempre digo: eu não sou advogada, não sou perita, não sou criminalista. Eu não vou abrir mochila de ninguém para investigar, infelizmente não temos investigador na escola. A gente vai passar por esse papel de abrir bolsa de aluno para saber quem foi que pegou. Eu canso de dizer: Quem foi que pegou? Isso é feio! A gente faz esse discurso mais light. (...) Então você tem que fazer um discurso light: Quem pegou? Por favor, devolva, é feio pegar o material dos outros, isso fica subentendido como roubo. Mas ninguém se manifesta, nunca ninguém chegou para dizer: Professora, eu peguei por um descuido! e devolver. Aquele que perdeu,

perdeu. E se ficar insistindo eles são capazes de pegar o colega lá fora e bater, como já aconteceu várias vezes. Então fica só no discurso mesmo. (Entrevista com professora, Salvador)

(...) Agora, dentro de salas tem, e a gente sabe que são alunos da própria sala porque no começo da aula o aluno estava com dinheiro na bolsa e no final da aula vai procurar e não acha, e não entrou ninguém, não saiu ninguém, então a gente sabe que são alunos da própria turma. Só que a gente não pode fazer nada, a gente não pode revistar aluno, não pode. Mas esse ano aconteceram, bastante vezes por sinal! (Entrevista com professor, Distrito Federal)

Mas, em que pese o caráter repressivo de uma revista, há testemunhos de que essas vêm sendo acionadas em algumas escolas. De fato, em vários casos, a reação ao furto se materializa em atitudes repressivas e punitivas e, portanto, de cunho agressivo, causando um incômodo nos alunos, tais como a retenção dos mesmos em sala de aula até aparecer o que foi furtado ou a vistoria/inspeção/revista da sala de aula e dos pertences dos alunos:

A ... falou que era para aparecer o estojo, que ela não ia fala para diretora. Não ia acontecer nada. Daí, ninguém devolveu e ela foi obrigada a abrir as mochilas para ver se não tinha em lugar nenhum. (Entrevista com aluna, Porto Alegre)

Semana passada teve um roubo aí na sala, de dois cartuchos do menino. Isso foi na outra sala. Não sei quem foi, só sei que estava dentro da mochila dele. Aí, a ... ia revistar todo mundo. Coisa que ela não podia fazer. Ela revistou todo mundo. (Entrevista com aluna, São Paulo)

Alguns professores admitem que a ocorrência de furtos na escola gera uma situação delicada, sobretudo porque em alguns momentos eles alegam que precisam invadir a privacidade dos alunos e revistar as mochilas em busca dos objetos furtados: *Tipo de violência mais freqüente na escola? Eu acho que são os roubos de objetos entre eles [os alunos]. É terrível quando a gente tem que desvendar o caso e aí acaba tendo que olhar na mochila e pedir para o colega. É uma situação terrível. (...).*

Como a revista é considerada fora do permitido à escola, vários professores sugerem que os alunos cuidem de seus pertences, principalmente se não há suspeitos confirmados como tal, perspectiva criticada pelos alunos, reforçando a descaracterização da escola como espaço público.

Já pegaram o meu moletom, já roubaram o moletom. Eles roubam caneta, lápis. Reclamei, mas a professora disse que não dava, disse que se cada um

for lá reclamar que roubaram as suas coisas, tem que saber quem pegou suas coisas, se não, ela não pode revistar ninguém na escola. Ela diz que tem que cuidar das coisas, e se roubarem tem que ver quem foi que roubou para acusar. Aí é que não fazem nada. (Entrevista com aluno, Porto Alegre)

Assim, deixar que os alunos cuidem deles próprios é considerada uma das formas de prevenir, como o é a proibição de que os alunos levem objetos de valor para a sala de aula: (...) até celular nós proibimos dentro da sala de aula, muitos tinham celular, até os mais carentes, muitos tinham, então nós pedimos que não trouxessem mais (...).

Outra medida tem sido a guarda da propriedade, trancando espaços, recorrendo a cadeado para controle, o que indica a assunção de que a escola é lugar perigoso.

(...). Eu fui à direção, a direção falou: Ninguém sai se.... Aí no outro dia eu achei só a pochete no banheiro. A direção... eles só falaram: Isso é muito feio. Agora na Educação Física estão colocando até cadeado nas portas. Estão colocando até cadeado para ninguém roubar. (Entrevista com aluno, Distrito Federal)

Você não pode deixar o material sozinho que o aluno rouba. Primeiro dia de aula, levaram o material inteiro do colega. A mãe veio, reclamou, brigou. A gente não pode dar conta de todos os alunos para olhar material. Aí, qual foi a medida adotada? Vamos colocar os cadeados nas salas para ver se eles deixam de roubar. A gente está tentando com cadeado. (Grupo focal com professores, Belém)

É comum a omissão institucional, não se comprometendo a direção, mesmo quando os casos são levados ao seu conhecimento e a vítima pede atenção – *Ela comunicou e a direção não tomou nenhuma providência* – o que pode colaborar para um sentido de impunidade e conseqüentemente a reprodução de outras transgressões de igual teor: (...) *então eles têm essa idéia que é tudo para eles, que eles podem fazer isso (furar) e que não vai fazer falta, que ninguém controla, eles têm essa mentalidade infelizmente*. Tal omissão por parte da escola contribui também para o aluno se sentir só, inseguro e sem proteção, descredenciando na escola.

De vez em quando, as funcionárias demoram para vir fechar a sala. Daí, eles entram e pegam o material. Todo mundo contava para direção e não adiantava. (Entrevista com aluno, Porto Alegre)

Aí as meninas falaram: Foi essa pessoa que roubou, fizeram isso, isso e isso com seus lápis, tiraram o nome e tudo. Aí vim aqui na direção, falei com

o diretor, o diretor foi lá, procurou os alunos, procurou nos materiais deles, quando foi no outro dia, foi e resolveu a questão. Mas depois roubou meu celular. Com o outro diretor aqui, foram semanas, acho que até meses, se eu não me engano. Até minha mãe falou para ele, por exemplo, que se fosse o celular dele que tivesse sido roubado aqui na escola, ele ia querer procurar, aí ficou por isso mesmo. (Entrevista com aluna, Distrito Federal)

A seguinte narrativa revela a ambígua e questionável postura de um diretor, entre esquivar-se de assumir o caso – *tô nem aí* – e a delegação de autoridade para um aluno, recorrendo a um ato ilegal, a revista, incentivando que esse a procedesse contra os próprios colegas:

Uma vez meu celular foi roubado aqui na escola. Eu sei que a culpa foi minha porque eu trouxe, minha mãe falou que não era para eu trazer, aí eu trouxe, eu deixei o celular dentro da camisa do bolso, fui no banheiro, aí em volta de 30 minutos do sino eu voltei e o celular não tava lá. Eu fui à direção falar com a (...), eu disse, (...) meu celular foi roubado, eu queria que por acaso chamasse todos os alunos para poder ver Ela virou para mim e falou assim: Tô nem aí. Aí eu fiquei chateada com isso. Na hora que tocou o sinal do 4º horário, não tinha ninguém saído ainda, aí eu fui à direção, eu falei com o (...), ele falou: Olha lá nas bolsas dos alunos, aí eu fui olhar nas bolsas dos alunos, os alunos quase me bateram, aí eu vim aqui na direção, falei com o (...), o (...) não falou nada, eu fui falei para minha mãe, minha mãe quase me bateu também. O celular foi roubado dentro da sala de aula (...). (Entrevista com aluna, Distrito Federal)

Recorrer aos pais é uma atitude adotada pelas escolas para tentar solucionar situações de furto. Há casos em que os pais tomam a iniciativa, sendo que em alguns, como no seguinte, sem a anuência da escola, considerando o caráter repressivo adotado:

Hoje aconteceu de uma mãe aparecer, eu estava em sala de aula, ela pegou uma aluna: Olha ela roubou o menino, fostes tu! Só que é aquela coisa, a gente não pode transformar a escola numa delegacia de polícia. Eu até recriminei essa mãe: Olhe, a senhora se dirige à secretaria, que a diretora irá tomar atitudes, a senhora não pode entrar numa sala de aula e fazer isso, é complicado! Chama os dois, aí vão ver o que aconteceu. Mas isso acontece quase todos os dias. (...).(Entrevista com professor, Belém)

Há casos em que os responsáveis pelo furto sofrem penalidades mais enérgicas: *Elas levaram advertência e foram expulsos da escola.*

Os alunos desenvolvem estratégias próprias para lidar preventivamente com os furtos, como o cuidado com os seus pertences ou não se incomodar quando se considera que o objeto furtado é de baixo valor, como documentado, mas há também os que se rebelam contra o conformismo, advogando a denúncia, o apelo para que a direção se mobilize contra tal violência:

Aí a gente vai lá na direção e fala. Eles falam que depois passam lá. Tem gente que nem vai lá, não faz questão de um lápis, que é baratinho. Mas tem que pensar que, daqui a pouco, vão tomar mochila, caderno. (Entrevista com aluna, Distrito Federal)

Outra estratégia dos alunos, para evitar que os furtos ocorram com tanta frequência, é a vigilância da sala por alguns deles: *quando deixam o material na sala, sempre fica alguém olhando*. E quando não tem alguém para ficar vigiando: *carregam seus materiais no intervalo* e procuram tomar conta, eles próprios, do que é seu, pois têm consciência de que *bobeou, sumiu*.

A ação dos estudantes contra os furtos, às vezes, encontra eco por parte da diretoria: *eles querem fazer até uma ata de abaixo-assinado. A próxima vez que sumir vão chamar os pais e vão descobrir quem está levando as coisas para casa*.

Em outra direção, o silêncio. De fato, outra postura percebida nas falas dos alunos entrevistados é a tendência em não denunciar os furtos que ocorrem na escola por medo de represálias, especialmente quando envolvem outros alunos que não são colegas de sala – e que, portanto, não são conhecidos – ou quando envolvem alunos que representam ameaça maior, em função do seu lugar de origem e de suas companhias:

A gente não conta para professora porque é amigo, faz de brincadeira. Mas tem alguns que a gente fica até com medo de falar, que não são da nossa sala. Pega, aí fala que não vai devolver, aí a gente vai fazer o quê? Vai contar para professora? Aí, é pior. (Entrevista com aluno, Rio de Janeiro)

Em ambientes em que a violência e o medo se instalam de forma sutil ou aberta, impera a lei do silêncio e a lei do mais forte, até quando se trata de pequenos furtos. A lei do mais forte não se legitima apenas pela ameaça da violência, é também alimentada por uma cultura que preza o considerado mais forte, o vencedor, desprezando o que perde – comum expressão da contravenção em assaltos – o que apanha, o que é furtado. Assim testemunhas e vítimas não comentam o visto, o sabido, por temor da represália ou de ser estigmatizado. Revela-se, ainda, a vulnerabilidade dos mais fracos, decorrente da intimidação física e verbal, banalizando a violência e fazendo com que os

diferentes atores se sintam desprotegidos e quase culpados. Isso implica, por sua vez, a sensação de insegurança, desordem e de impunidade, o desprestígio da ordenação do público.

M: Acontece, esse ano mesmo pegaram um livro meu na aula de educação física, eu acho até que eu sei quem foi que pegou, mas eu não vou arranjar confusão, deixa para lá, eu já falei até com a professora. Mas acontece bastante isso, de roubarem os livros dos outros.

P: Você não fala por quê?

M: Eu tenho um pouco de medo dela, porque ela mora lá no (...) aí eu tenho medo dela por isso, que eu não gosto de acusar os outros. (...) porque ela é de favela e por que ela já arranjou encrenca, e ela tem conhecimento dos bandidos lá de (...), aí eu tenho medo dela trazer os bandidos aqui e me matar, eu tenho medo, por isso que eu não tiro marra com ela. (Entrevista com aluna, Rio de Janeiro)

(...) E teve um caso de aluno que furtou o celular de uma das professoras, então esse caso foi bastante divulgado na escola e a solução ficou com a direção que chamou os familiares. E resolveu tudo ali sem precisar partir para uma esfera mais... polícia esses negócios. (Entrevista com professor, Salvador).

Indica-se, neste capítulo, a extensa abrangência de casos de furtos envolvendo principalmente alunos, mas também adultos da escola. É amplo o elenco de objetos visados, mas se destaca o material escolar o que indica trânsito entre necessidade material específica e facilidade, já que com a maior probabilidade tal material está mais acessível, mas principalmente uma normalização de uma incivilidade, o que não necessariamente é percebido como tal. Aliás, é comum não se considerar furtos como uma violência.

A prática de furtos se pauta por satisfazer demandas de uma sociedade de consumo, da exigência de estar na moda, ter os objetos comuns e apreciados no grupo, que dão status, o que mais empresta complexidade ao que se entende por necessidade, em particular em se tratando de cultura juvenil em um período pautado por valores consumistas. Alguns objetos são eleitos como alvo de desejo mas sem que os jovens contem com a base material e possibilidades para corresponder às expectativas sociais das propagandas e do que se considera importante entre jovens, um estilo de vida, uma marca, básicos para a composição de identidades.

Os desejos do consumidor uma vez despertados são difíceis de ser manejados socialmente... Muitas vezes os jovens estabelecem sua razão de ser e sentido de identidade através do consumo (Bocock, 1993, p. 164).

Ressalta-se o sentimento de insegurança e a orientação negativa em relação à comunidade escolar – *aqui se rouba tudo* – estimulando tanto hostilidades em relação aos pares, uma convivência que alimenta incivildades e agressões mútuas, quanto em relação à escola.

De fato, se por um lado se ilustram expressões em que os furtos são banalizados, considerados naturais, há também uma alta proporção de alunos que caracterizam uma escola como violenta, relacionando tal perspectiva a incidência de furtos nas escolas.

9. A VIOLÊNCIA TRANS-MUROS: INVASÕES, GANGUES E TRÁFICO

Os dados e depoimentos de alunos e adultos sobre as violências que ocorrem fora da escola, mas que comumente atravessam seus muros, possibilitam traçar um mapa detalhado do que acontece no seu entorno, bem como verificar como diversas situações afetam a sua rotina e fomentam um sentimento de insegurança.

Indica-se que certos estabelecimentos estão submetidos à atuação de gangues e narcotraficantes, assim como há escolas que são alvo de depredações e assaltos. Mas, também, existem manifestações de violência nos arredores que não se dão por meio de grupos nem de ações organizadas, planejadas. Nos relatos dos alunos surgem como agentes promotores de violência, pequenos traficantes, turmas de amigos que vêm “acertar as contas” nos arredores da escola. Eles se referem às brigas que ocorrem no portão, na hora da saída, e que são originadas na sala de aula ou durante o recreio – ou seja, a violência extra-muros não necessariamente vem de fora, mas pode se originar dentro do estabelecimento escolar.

Um primeiro aspecto analisado, a seguir, é o bairro e o entorno. Na sequência, analisam-se os problemas de segurança, que tornam as escolas vulneráveis, bem como as invasões, as gangues e a influência do tráfico de drogas nas escolas.

9.1. O ENTORNO E A INSEGURANÇA NA ESCOLA

O espaço sócio-territorial onde a escola se localiza tem influência sobre o seu cotidiano e a percepção de segurança dos alunos e adultos. Aspectos como a infra-estrutura urbana, o perfil dos moradores e o tipo de comércio são alguns dos fatores que podem interferir na visão sobre o bairro e sobre a própria escola que, como se verá a seguir, também está relacionada com as formas de se vivenciar as violências nas escolas.

Cerca de metade dos alunos (51%) consideram que o bairro onde a escola está localizada é bom/ótimo, outros 33% o classificam como mais ou menos e 16% classificam-no como péssimo/ruim (ver tabela 9.1).

Tabela 9.1 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo a impressão sobre o bairro onde se situa a escola – 2003/2004¹

Impressão sobre o bairro	%	N
Boa ou ótima	51,1	848.355
Mais ou menos	33,0	548.096
Péssima ou ruim	15,9	263.186
Total	100,0	1.659.637

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “Qual a sua opinião sobre o bairro em que se situa a escola?”

(1) Dados expandidos.

Também os adultos da escola tendem a avaliar positivamente o bairro em que se situam as escolas: 44% (agradável/muito agradável) e 42% (mais ou menos). Mas é também alta a proporção que avalia de forma mais crítica o bairro, 15% (muito desagradável/desagradável).

Tabela 9.2 – Proporção e número de membros do corpo técnico-pedagógico de escolas de ensino fundamental e médio, segundo a impressão sobre o bairro onde se situa a escola – 2003/2004

Impressão sobre o bairro	%	N
Muito desagradável ou desagradável	14,7	252
Mais ou menos	41,7	717
Agradável ou muito agradável	43,7	751
Total	100,0	1.720

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos membros do corpo técnico-pedagógico: “Qual a sua opinião sobre o bairro em que se situa a escola?”

Considera-se que o bairro é bom ou ótimo por argumentos genéricos, do tipo *porque é bom*. Há quem enfatize a infra-estrutura, a manutenção e a localização: *porque é iluminado, tem faixas e não é perigoso; fica no centro, tem ônibus de todos os lugares que favorecem a todos; porque é um lugar de fácil acesso e é perto do metrô ou porque temos um extenso comércio*. Para muitos, o vínculo afetivo é o que motiva a opinião positiva: *porque eu moro aqui; porque eu me dou bem com os moradores e vivo nessa região desde que nasci; porque eu gosto de morar aqui*.

A baixa incidência de violência e a segurança também são apontadas como motivos para se gostar do bairro: *é um bairro que não se tem notícia de morte e outro tipo de violência grave; porque é um bairro onde não tem tanta violência como tem por aí. A violência também pode condicionar a relativização de uma visão positiva: porque o bairro é bem conservado pelos moradores, pena que existe violência.*

Entre os alunos que classificam o bairro como mais ou menos e como ruim ou péssimo, também há referências à precariedade da infra-estrutura urbana – *muito carro passando; porque é muito fedorento. Mas é a violência que mais se destaca como argumento central para justificar uma opinião negativa:*

Quadro 9.1 – Aspectos que justificam a opinião negativa sobre o bairro, segundo depoimento dos alunos, 2003/2004*

- só tem violência, esse não é o meu lugar;
- há muita violência, muitas pessoas que machucam outras;
- é um bairro muito violento, a cada dia morre uma pessoa, foi morta por gangues; porque os meninos da [nome da região] estão em guerra com o [nome da outra região] e aqui nós ficamos entre os tiroteios;
- ele [o bairro] é um pouco perigoso, tem muitos assaltos; às vezes, acontece algumas brigas, até morte, por aqui;
- porque ultimamente está tendo muita violência.

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

* Os termos presentes neste quadro foram retirados das questões abertas dos questionários e dos depoimentos obtidos nas entrevistas realizadas com os alunos.

Não necessariamente a mesma avaliação que se tem sobre o bairro se tem sobre a escola. Assim, segundo a tabela 9.3, a seguir, um terço (31%) daqueles que consideram o bairro péssimo ou ruim, indicam que a escola é boa ou ótima. No entanto, é mais alta a proporção dos que têm uma opinião negativa sobre o bairro e fazem restrições à escola: 53% dizem que o bairro é péssimo e que a escola é mais ou menos e 15% afirmam que ambos são péssimos.

Entre os que apresentam uma perspectiva positiva, há mais confluência de percepções: 55% consideram o bairro e a escola bons ou ótimos. Mas também não há como desconsiderar os que, apesar de dizerem que o bairro é bom ou ótimo, têm restrições em relação à escola: aproximadamente 39% dos alunos que expressam postura favorável ao bairro acham que a escola é mais ou menos e cerca de 6% acham que a escola é péssima ou ruim.

Tabela 9.3 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por impressão sobre o bairro, segundo a opinião sobre a escola – 2003/2004¹

Opinião sobre a escola	Impressão sobre o bairro % (N)			
	Péssima ou Ruim	Mais ou menos	Boa ou ótima	Total
Péssima ou ruim	15,4 (40.326)	8,2 (44.752)	6,1 (51.908)	8,3 (136.986)
Mais ou menos	15,4 (40.326)	8,2 (44.752)	6,1 (51.908)	8,3 (136.986)
Boa ou ótima	31,4 (82.178)	42,7 (232.857)	54,7 (463.031)	47,0 (778.066)
Total	100,0 (261.620)	100,0 (545.964)	100,0 (846.297)	100,0 (1.653.881)

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “Qual a sua opinião sobre o bairro em que se situa a escola?” e “O que você acha da sua escola?”; “Qual a sua opinião sobre o bairro em que se situa a escola?”

(1) Dados expandidos.

Muitas vezes, o bairro influencia a percepção dos alunos sobre a escola, com uma tendência a uma maior coincidência entre a visão positiva sobre o bairro e a positiva sobre a escola. Mas também ocorrem casos em que as escolas são consideradas boas, ainda que os bairros deixem a desejar.

Em seus depoimentos, os alunos enfocam a questão da insegurança relacionada ao bairro, à vizinhança e ao entorno da escola - como a escuridão do caminho de saída até o ponto de ônibus, a falta de policiamento e a ação do tráfico. Quadro similar se perfila nesta pesquisa.

A associação entre o quão violenta se considera a escola e a visão sobre o bairro alinha-se ao antes observado: mútuo condicionamento, levando à idéia de que o modo como se vê o bairro é similar a como se vê a escola em termos de violência, e vice-versa, mas também neste caso são expressivos os grupos que têm parâmetros divergentes na avaliação do bairro e da escola.

Tal ambigüidade é o que Avenel (2004) chama de “estigma residencial”, o qual engendra uma relação ambivalente com os moradores do bairro, criando uma atitude de rejeição e, ao mesmo tempo, de defesa. Essa atitude repousa sobre uma vontade de não ser confundido com seus vizinhos e de sair do estigma e de ser diferente daqueles que têm “má reputação”.

Segundo a tabela 9.4, a seguir, cerca de 21% dos alunos que indicam que o bairro é bom ou ótimo afirmam que não há nenhuma violência em suas escolas. O grupo que considera o bairro péssimo ou ruim e que diz que há muita ou muitíssima violência também é expressivo, aproximadamente 23%.

Encontra-se que 9% dos alunos que afirmam que a escola é muito ou muitíssima violenta qualificam o bairro como bom ou ótimo, e outros 11% percebem a escola com nenhuma violência, mas o bairro como péssimo e ruim. Ou seja, é menor a proporção daqueles que desassociam a opinião sobre o bairro e a percepção de violência.

São altas as proporções dos que relatam que há pouca violência na escola e que o bairro é mais ou menos (46%) e os que consideram que há pouca violência na escola e que o bairro é bom ou ótimo (48%) (tabela 9.4).

Ressalta-se que 27.488 alunos (11%) indicam que o bairro é péssimo ou ruim, mas que não há nenhuma violência na escola e que 103.005 que também têm tal opinião sobre o bairro frisam que há pouca violência nas suas escolas (40%).

Tabela 9.4 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por impressão sobre o bairro, segundo o nível de violência na escola – 2003/2004¹

Nível de violência na escola	Impressão sobre o bairro % (N)			
	Péssima ou ruim	Mais ou menos	Boa ou ótima	Total
Muita ou muitíssima	23,3 (60.075)	12,7 (68.585)	9,1 (75.719)	12,5 (204.379)
Média	26,2 (67.743)	27,8 (149.515)	21,9 (182.765)	24,5 (400.023)
Pouca	39,9 (103.005)	46,6 (251.112)	48,2 (403.312)	46,4 (757.429)
Nenhuma	10,6 (27.488)	12,9 (69.296)	20,8 (174.097)	16,6 (270.881)
Total	100,0 (258.311)	100,0 (538.508)	100,0 (835.893)	100,0 (1.632.712)

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “Existe violência na sua escola?”; “Qual a sua opinião sobre o bairro em que se situa a escola?”

(1) Dados expandidos.

Apesar das relativizações, chama a atenção que quando se declara que o bairro é péssimo ou ruim, 23% dos alunos dizem que há muita ou muitíssima violência e 26% declaram que a violência é média.

Em seus depoimentos, alunos relatam que o entorno das escolas é um local de acerto de contas, oriundas de rixas entre alunos de diferentes estabelecimentos de ensino e entre alunos que são moradores de outros bairros. Uma das formas é a briga entre escolas diversas. Os estudantes de uma escola informam que *têm que ir com camisetas por baixo da farda da escola para, na*

saida, tirar a blusa do colégio e não ser identificado. Assim, eles não corriam o risco de apanhar.

Há também confrontos entre moradores de bairros distintos: *algumas vezes, por serem alunos da [nome da escola], são roubados por marginais do [nome do bairro]. Eles descem procurando história.*

Por vezes, essas rixas acabam interferindo diretamente nas atividades da escola, como no relato a seguir, feito por um professor, em que os alunos são atacados durante a aula:

Eu tenho ouvido falar, os alunos quando vão fazer a educação física... que há mesmo isso de pessoas de fora jogando ou pedra ou ovos. É aquela coisa de rixa, apelido. É [de gangues], de pessoas de fora da escola que deve ter alguma rixa com algum aluno de dentro da escola e ouvi esses comentários mesmo, de pessoas que jogaram ovos na quadra. Mas aí eu não presenciei. Eu ouvi boatos. (Entrevista com professor, São Paulo).

Outra referência comum são os assaltos: *existem freqüentes roubos nas paradas de ônibus próximas à escola, principalmente de alunos menores. Segundo alunos, nos arredores da escola há muita violência praticada por alunos e não-alunos por causa de dinheiro, roubo de bonés, etc.*

Chama a atenção neste estudo um aspecto relevante em relação à percepção de alunos e adultos sobre a violência no entorno. Para muitos, ela está associada às características do bairro e da população que mora nele, especialmente quando se fala de favelas ou invasões, as quais são identificadas como “fatores de risco”.

A primeira imagem que se tem das favelas é sempre negativa e se pensa na delinqüência e na insegurança e na violência. Exemplo disso são as referências a roubos e furtos em que moradores da vizinhança escolar são responsabilizados: *Muitos roubos. Por exemplo, em frente daqui da escola tem uma invasão. Principalmente de noite, fica muito perigoso. Sem falar nas brigas de gangues.*

Tal idéia remete à obra de Chevallier (1958), que se refere às classes perigosas para descrever e entender a vida social, política e literária da Paris do século XIX. Tal como se verifica na obra do autor, a visão negativa que hoje se tem das favelas e das invasões faz com que os indivíduos que vivem nesses locais sejam culpabilizados e identificados como “classes perigosas”. Isso é verificado na opinião de alunos: *Atrás do colégio está situada uma favela e alguns moradores que são marginais, às vezes assaltam os alunos. Dois alunos desta turma já foram vítimas de assalto na porta da escola por esses moradores.*

Além do “perigo” representado pelos moradores do bairro, há “pessoas suspeitas” que circulam perto da escola: *De tarde, porque fica aí na frente um bocado de “boieiro”, que estuda aqui e nem entram no colégio, só lá fora fumando, cheirando thinner, cheirando cola. (...) Toda vez que eu venho fazer educação física aqui, eles estão ali.*

Em certos casos, a percepção da violência no entorno é tão aguda, que tanto alunos quanto adultos chegam a minimizar a importância das agressões e conflitos que ocorrem dentro das escolas. Há estudantes que são enfáticos e garantem que dentro da escola *não tem nenhum problema desse assim*. Nesse sentido, relatam que *há episódios de violência fora da escola, e não dentro*.

Alguns adultos são enfáticos quando comentam que a violência é externa: *tem tiroteio, perseguição policial entre fogos contra gangues e tal*. E que *aqui mesmo na escola, não ocorre violência*.

Em contrapartida, existem aqueles que percebem que a violência no bairro afeta a rotina da escola, gerando insatisfação e desconforto – sem falar nos riscos que todos os que freqüentam a escola correm. Na avaliação de alguns, *o bairro é tão violento, que a violência entra na escola*.

Para alguns professores, a violência do bairro perpassa a escola: *por ser um bairro violento (...)*. *Como a escola está inserida nessa comunidade, então essa realidade é trazida para dentro da escola*.

Diretores dizem que quando a comunidade é *violenta*, isso influi no comportamento dos alunos, trazendo para dentro da escola a lei do mais forte, aquela que predomina na rua. Conforme afirma Devine (1996), a partir dos estudos de Philippe Bourgois (1989, apud Devine, 1996), a violência é um componente essencial da cultura de rua, pois, para garantir a própria sobrevivência e obter respeito na rua é fundamental que uma pessoa demonstre ser capaz de cometer atos de violência e de resistir a ela. A violência – e, sobretudo, a aparência de que se é violento – é um signo de força e credibilidade:

Eles são tão agressivos entre si que um é capaz de enfiar no olho do outro e tirar sangue, e eu perguntar: “Meu filho, por que você fez isso?” E ele diz: “Porque ele estava me olhando”. Só o fato de olhar um pro outro eles já se sentem agredidos. Aqui prevalece a lei do mais forte, quem bate primeiro, quem fala mais alto primeiro. É o perfil. Então pra defenderem o espaço lá fora que eles ocupam, eles têm que ser violentos, agressivos. Não é diálogo. Eu, pra ser respeitado na minha rua, ser respeitado no meu bairro, eu tenho que falar alto, eu tenho que gritar primeiro, eu tenho que valer minha autoridade na violência, ou bater primeiro. (Entrevista com diretor, Salvador)

Há também professores e diretores que observam o impacto da violência do entorno sobre a vida escolar do aluno, sobretudo em áreas controladas por grupos criminosos:

Eles não podem sair [de casa/do bairro] porque não podem, estão proibidos de entrar determinada hora. Eles avisam, a gente já sabe. “Meu filho, não vai”, a gente diz. “Segura ele aí, na hora que puder ele vem”. A gente já sabe. (Entrevista com diretora, Rio de Janeiro)

Aqui nós temos dois bairros distintos. Então, existe uma rivalidade entre esses bairros. Nós recebemos esse ano os alunos da escola [nome da escola] que vieram pra cá. E, recentemente, alguns cidadãos aí, que não são alunos da escola, começaram a ameaçar esses alunos aqui. Então, essa rivalidade aí fora existe e acaba atrapalhando o rendimento aqui, porque o aluno deixa de vir pra escola. Quer dizer, ele está com medo, está preocupado. (Entrevista com diretor, Distrito Federal)

Como se percebe, as características econômicas e sociais do bairro e da comunidade, ao lado dos episódios concretos de violência, são fatores que alimentam medo, comprometendo o clima escolar.

Tal percepção de ameaça promove um sentimento de insegurança, influenciando na percepção que os alunos têm da escola. A violência do entorno pode também comprometer a própria frequência do aluno: *Tenho medo de estudar aqui. Quando tem assalto no [nome do lugar], aí eu fico até com medo de vir para a escola. Que nem um dia, metralharam o [nome do lugar], eu pensei que iam metralhar aqui também.*

Além da visão da comunidade e do bairro como ameaças, outro elemento importante na construção do sentimento de insegurança é a vulnerabilidade dos prédios escolares.

A falta de segurança é um tema e uma preocupação recorrente no Brasil e no mundo contemporâneo. Hoje em dia, são comuns comentários sobre esse tema no bairro ou na cidade.

Pode-se dizer que a falta de segurança existe tanto como uma espécie de “fantasma” que ronda os indivíduos, ameaçando sua integridade física e psicológica, quanto como uma fratura que efetivamente se processa na ordem cotidiana por meio de atos criminosos e ações de caráter violento.

O medo não está ligado somente à probabilidade de ser vítima, mas também à percepção que se tem do mundo social, à capacidade de reação e à proteção de que se dispõe. Tem-se medo de ser roubado quando se sabe que

a polícia não protege, alimentando um sentimento de insegurança social que é mais geral. (Mucchielli, 2002).

A escola, enquanto instituição imersa nesse ambiente, não está imune ao imaginário do medo e da insegurança tanto no que diz respeito à vulnerabilidade imaginária – isto é, ligada a uma sensação de insegurança e a ameaças a que a escola estaria sujeita – e à vulnerabilidade real, consequência da violência que marca certas áreas urbanas, da precariedade das instalações dos prédios escolares, da falta de pessoal e da deficiência dos mecanismos de vigilância e controle de escolas.

Conforme apontam Teixeira e Porto (1998, p.51), a insegurança no mundo moderno está relacionada à ascensão da violência que, por sua vez, promove a base e o fortalecimento de um imaginário do medo. Entretanto, é importante enfatizar que tal medo nem sempre corresponde à realidade. Nesse sentido, as reflexões de Kahn (2001) acerca da percepção da população sobre a criminalidade ajudam a contextualizar a problemática do medo e da insegurança.

O autor argumenta que as noções das pessoas sobre criminalidade nem sempre correspondem à realidade, pois são também influenciadas pela maneira como os meios de comunicação tratam o tema.

Não só os alunos, mas também os adultos demonstram medo e insegurança sobre o que fazer em relação à sensação de vulnerabilidade causada pelos usuários de drogas na frente das escolas, principalmente quando estes parecem ter relações com os alunos. Chama a atenção no depoimento abaixo, a sensação de impotência que a professora manifesta:

Só que tem situações que eu te falo, que a gente tem um receio também. Ainda ontem comentei com a vice-diretora, que eu tava chegando um pouquinho atrasada, e eu vi duas pessoas, uma senhora e um rapaz fumando, e os alunos em volta deles. Eu pensei: “Deve ser mãe de alguém, pai de alguém”. Mas sete horas da manhã, o aluno do ensino médio, o pai e a mãe vai vir na porta? E com cigarro na mão, ali, os dois fumando (...) Eu falei: “Isso aí é uma coisa suspeita, mas você vai dar a cara a tapa?” (...) Agora, o aluno que tava lá, eu vou chegar pra ele e falar: “Quem era aquele pessoal?” Não tenho coragem de fazer isso, porque a gente se sente assim meia impotente em relação a isso. (...) (Entrevista com professora, São Paulo)

Para além das suspeitas e vieses que alimentam o sentimento de insegurança, uma parcela significativa dos relatos se baseia em fatos concretos, o que é uma indicação clara de que muitas escolas têm efetivamente problemas de segurança.

A vulnerabilidade dos prédios escolares é um tema recorrente. Alguns alunos chegam a considerar a *segurança* o maior problema de suas escolas. Outros, em contrapartida, apontam para uma banalização da insegurança em certos estabelecimentos de ensino, o que gera indiferença e uma percepção de que conviver com tal situação é normal: *a gente já está até acostumada. (...) No ano retrasado que eles entraram aqui metralharam o [nome da escola] quase tudo, aí a gente ficou só uma semana sem ter aula. Só!*

As invasões dos prédios escolares, as disputas e rixas entre grupos e gangues são situações mencionadas por alunos e adultos como fatores que fomentam a insegurança.

9.2 INVASÕES

Um primeiro ponto levantado em relação à falta de segurança nas escolas diz respeito à ausência ou à precariedade de controle das pessoas que frequentam os estabelecimentos, facilitando a circulação de estranhos e as invasões. Em várias escolas, alunos e adultos dizem ser *muito fácil* entrar.

Foi perguntado aos adultos se já houve invasão no estabelecimento de ensino por pessoas de fora. Elas são relativamente comuns: cerca de 56% responderam que isso já ocorreu na escola onde trabalham, conforme a tabela 9.5, a seguir.

Tabela 9.5 – Proporção e número de membros do corpo técnico-pedagógico de escolas de ensino fundamental e médio, segundo a invasão de pessoas de fora da escola – 2003/2004

Invasões de pessoas de fora da escola	%	N
Já houve invasão	55,8	897
Nunca houve invasão	44,2	710
Total	100,0	1.607

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos membros do corpo técnico-pedagógico: “No ano passado ou neste ano, houve alguma invasão de pessoas de fora da escola?”

A análise por capitais/UF revela que, na percepção dos adultos, o problema das invasões é mais comum em algumas localidades pesquisadas. Em Porto Alegre, aproximadamente 69% dos adultos afirmam que já houve invasão da escola. São Paulo e Distrito Federal praticamente empatam, com um ponto percentual de diferença entre eles – 58% e 57%, respectivamente. Salvador é a capital onde houve a menor referência às invasões, 47%, conforme a tabela 9.6.

Tabela 9.6 – Proporção e número de membros do corpo técnico-pedagógico de escolas do ensino fundamental e médio por invasão de pessoas de fora da escola, segundo capitais das Unidades da Federação – 2003/2004

Capital	Invasão de pessoas de fora da escola	%	N
Belém	Já houve invasão	49,0	97
	Nunca houve invasão	51,0	101
	Total	100,0	198
Distrito Federal	Já houve invasão	57,4	144
	Nunca houve invasão	42,6	107
	Total	100,0	251
Porto Alegre	Já houve invasão	68,8	88
	Nunca houve invasão	31,3	40
	Total	100,0	128
Salvador	Já houve invasão	47,4	144
	Nunca houve invasão	52,6	160
	Total	100,0	304
São Paulo	Já houve invasão	58,4	424
	Nunca houve invasão	41,6	302
	Total	100,0	726

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos membros do corpo técnico-pedagógico: “No ano passado ou neste ano, houve alguma invasão de pessoas de fora da escola?”

Em certos estabelecimentos, as invasões fazem parte do dia-a-dia, segundo relatam os adultos: *Muito, muito mesmo! E o que mais entra aqui no colégio são alunos de outras escolas tentando... Hoje mesmo, tivemos um problema desse aqui.*

Os adultos também foram questionados sobre as pessoas que eles identificam como os invasores. Os resultados constam da tabela 9.7, a seguir:

Tabela 9.7 – Proporção de membros do corpo técnico-pedagógico de escolas de ensino fundamental e médio, segundo indicação das pessoas que invadiram a escola – 2003/2004*

Pessoas que invadiram a escola	%	N
Elementos desconhecidos	34,3	606
Ex-alunos	31,6	558
Pais de alunos	5,8	103
Outros	12,1	214

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos membros do corpo técnico-pedagógico: “Se houve alguma invasão de pessoas de fora, quem eram?”

* Em função da possibilidade do respondente indicar mais de uma alternativa para esta questão, o somatório das categorias não totaliza 100%.

Como se observa, na percepção dos adultos, os invasores das escolas são principalmente pessoas desconhecidas (34%) e ex-alunos (32%).

Por vezes, é a localização da escola que facilita as invasões, na visão de adultos:

Por ser uma escola na via principal e ter um ponto de ônibus em frente. Então, é muito fácil a pessoa saltar do ônibus e entrar aqui. Então, a frequência de pessoas entrarem e dizerem desaforo aqui é bem grande. Mas é até pela localização da escola. Se fosse uma escola de difícil acesso, isso não aconteceria. Mas acontece. (Entrevista com professora, Rio de Janeiro)

Mas há também casos de invasores que se aproveitam de falhas de segurança e entram nas escolas pelas áreas mais desertas. Em algumas escolas, *eles pulam o muro no fundo*, em outras a vigilância é restrita: *a vigilância do colégio se restringe apenas à portaria, e a ronda quando é feita não pega esses intrusos*.

Outro problema é a falta de porteiros e vigilantes, gerando sobrecarga de trabalho e, provavelmente, dificuldade desses funcionários executarem sua função adequadamente: *Eu sou vigilante, mas eu faço segurança do patrimônio (...). fui transferido para dar um apoio na portaria, no turno da manhã e da tarde. (...) Estou fazendo agora essa dupla função, de ficar fazendo serviço de patrimônio e portaria (...)*.

Percebe-se, na tabela 9.8 a seguir que, na visão dos adultos, existe uma relação entre invasões e o cotidiano da escola: para cerca de 36% dos adultos que dizem que já houve invasão, o cotidiano da escola é difícil ou muito difícil, enquanto 18% dos adultos que afirmam que nunca houve invasão vêem o cotidiano da escola como difícil ou muito difícil.

Tabela 9.8 – Proporção e número de membros do corpo técnico-pedagógico de escolas de ensino fundamental e médio, por invasões de pessoas de fora da escola, segundo a percepção sobre o cotidiano da escola – 2003/2004

Cotidiano da escola	Invasões de pessoas de fora da escola % (N)		
	Já houve invasão	Nunca houve invasão	Total
Difícil ou muito difícil	35,7 (316)	18,0 (126)	27,9 (442)
Mais ou menos difícil	46,8 (414)	47,9 (335)	47,3 (749)
Fácil ou muito fácil	17,5 (155)	34,0 (238)	24,8 (393)
Total	100,0 (885)	100,0 (699)	100,0 (1.584)

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos membros do corpo técnico-pedagógico: “Como é o cotidiano da sua escola? e No ano passado ou neste ano, houve alguma invasão de pessoas de fora da escola?”

Provavelmente, a percepção de que as invasões tornam o cotidiano da escola mais difícil está relacionada não só aos problemas gerados pelos desconhecidos, mas também pela sensação de insegurança que eles fomentam:

Essa tentativa [de invasão] é mais por causa das garotas. Não é pra invadir pra outras coisas não. Só que eu não posso permitir, porque eu não conheço as pessoas. Então, eu não posso permitir que fiquem aqui dentro um monte de garotos que a gente não sabe quem é. E ainda mais sem camisa. E a gente não conhece a procedência deles. E eu não gosto. Aí, chamo a guarda e eles mandam ir embora. (Entrevista com diretora, Rio de Janeiro)

Os alunos indicam que as barreiras físicas (como muros) nem sempre são capazes de barrar os estranhos. São vários os depoimentos de escolas em que, às vezes, *uns caras pulam o muro para entrar aqui* ou de que os invasores encontram maneiras de burlar as barreiras físicas: *a maioria entra pela quadra e passa ali por cima nos prédios aí descem aqui*.

Há também relatos sobre escolas com muros destruídos, facilitando o ingresso de estranhos, como a escola cujo *muro tem um buraco de três metros quadrados* e que é usado como ponto de encontro de gangues, consumidores de drogas ou de estranhos que *ficam perturbando as aulas de educação física e ficam intimidando os alunos*.

Os alunos também apontam a falta de controle de quem entra na escola – *o portão fica sempre aberto*, além de outras falhas de segurança. Em certas escolas, dá para entrar sem carteirinha. Como relata um aluno, basta dizer *eu*

me esqueci e a pessoa tem acesso às dependências da escola. Em outras, qualquer pessoa que esteja trajando o uniforme pode entrar livremente. Por vezes, são os próprios alunos que levam amigos que não pertencem ao corpo discente – tem um aluno chamado [nome] que sempre ele trazia os colegas dele pra cá. E eles traziam cigarro, aí eles ficavam fumando no corredor. Relatam também que há estranhos que entram na escola e ficam escondidos fumando maconha.

Os invasores, algumas vezes, competem com os alunos pelos espaços da escola, como por exemplo, a quadra de futebol: *(...) se a gente está jogando bola na quadra, a pessoa empresta a bola e eles vêm e tira nós pra eles jogarem. (...) Eles entram pra ficar dando tapinha nos alunos menor, pra ficar bagunçando assim, ficar tirando sarro. É porque eles são maior.*

Há também a suspeita de invasões por integrantes de grupos criminosos organizados: *(...) entra muita gente aqui que não é da escola. Acho que eles representam uma facção. Existem denúncias de bandidos que entram na escola ameaçando, coagindo e chantageando os alunos: Eles ameaçaram matar. Depois eles vão embora falando que quem não respeitar vai morrer e alguma coisa assim. [Eles mandam os alunos] roubar. Dinheiro e coisas valiosas que valem dinheiro.*

Para além dos transtornos, problemas e prejuízos decorrentes das invasões, outro aspecto consiste na dificuldade que os adultos da escola enfrentam para conter os invasores, como se passa no relato a seguir: *pessoas estranhas e que às vezes estudou no colégio, depois ele retorna pulando muro ou passando até pelo portão principal. Dizendo-se que quer falar com a vice, resolver um problema. Então a gente não tem como dizer não.*

Os alunos têm a percepção de que nem sempre os adultos e os seguranças conseguem coibir as invasões, o que os leva a recorrer à polícia: *quando entra alguns moleques, eles mandam sair e, se não sair, eles chamam a polícia. Há também casos em que os adultos simplesmente não ficam sabendo da presença de estranhos na escola: Não [viam] porque eles ficavam do lado de fora. Aí, como os professores ficavam do lado de dentro [da sala de aula] (...) não dava pra ver.*

Segundo os estudantes, alguns diretores tentam controlar as invasões, mas nem sempre têm sucesso, seja porque os invasores burlam a segurança - eles sempre dão um jeito e entram de novo na hora do recreio, ou porque pouco (ou quase nada) pode ser feito frente aos grupos que atuam na região onde a escola se situa: a diretora não pode fazer nada. Agora que já tomou tiro, ela não pode entrar na frente, porque ela sabe [que] se ela entrar, ela toma tiro também.

O fato de um diretor – ou outro adulto – não conseguir evitar nem controlar a circulação de estranhos pode gerar no aluno a sensação que o estabelecimento é um espaço abandonado, do qual ninguém cuida e sobre o qual ninguém tem controle. Nesse sentido, o sentimento de pertencimento do aluno à escola pode ser afetado.

9.3. GANGUES

Segundo Abramovay *et al* (2004) o termo gangue é utilizado, genericamente, para designar uma organização juvenil ligada a atos como pichar, brigar por espaços, atacar um “inimigo” em comum, até grupos que passam para o estágio que inclui assaltos, roubos e consumo/venda de drogas, etc. São grupos mais ou menos estruturados com uma rede de relações bastante eficiente e códigos próprios. Seus membros são solidários entre si a partir de uma identidade comum e, muitas vezes, são considerados uma verdadeira “família”.

As gangues adquirem diferentes formas segundo contextos históricos, quando determinadas condições sociais, econômicas e culturais levam os jovens a escolher certo tipo de agrupamento. Os fenômenos de reagrupamento são uma constante da adolescência e da juventude em todos os meios sociais, os jovens vivem em grupos e são atores sociais essencialmente gregários.

Esses grupos podem durar muitos anos, mas sua existência também pode ser efêmera. De acordo com Avenel (2004, p.80), há elementos característicos das gangues: estão ligadas à territorialidade, são compostas por membros do sexo masculino, funcionam fora do olhar dos adultos, além de possuírem um caráter efêmero e serem diversificadas entre si. Em geral, as condutas dos jovens pertencentes às gangues são marcadas por modos de ser ligados a masculinidade. Uma gangue implica, ainda, em certo nível de estruturação e numa relação de “segregação recíproca” de não aceitação entre jovens e adultos (Robert, P. e Lascoumes, P , 1974).

Quando entram para uma gangue, os jovens passam por “ritos de iniciação”, a fim de demonstrar seu grau de comprometimento com os códigos de valores do grupo. Os jovens pagam “pedágios”, dão dinheiro, spray e são “batizados” apanhando e passando pelo corredor polonês (Abramovay *et al.*, 2004, p. 112).

Os próprios ritos de iniciação e várias das dinâmicas das gangues envolvem violência. No entanto, “as gangues podem ser violentas não somente em razão

das atividades criminosas, mas também porque a violência faz parte da identidade e dos códigos de honra do grupo” (Lepoutre, 1997).

As gangues estão presentes no cotidiano de vários estabelecimentos de ensino, o que corrobora os resultados da pesquisa “Violências nas Escolas”, a qual apontou as gangues como um dos cinco principais problemas, para um percentual que varia de 25% a 47% do total dos alunos, dependendo da Unidade da Federação pesquisada.

Nas escolas, se encontram grupos de alunos que pertencem a gangues, mas que se organizam, principalmente fora do espaço escolar. É muito difícil que toda a gangue esteja dentro da escola, mas foram encontrados muitos elementos que pertencem a gangues.

Outro aspecto que precisa ser levado em conta é a variedade de sentidos atribuídos ao termo, o que se percebe no discurso dos alunos. Quando questionados sobre a existência de gangues em suas escolas, eles se referem tanto a grupos de jovens que se reúnem por gostos semelhantes, quanto a grupos de amigos que se unem informalmente e apenas por um período de tempo para defender um colega, bem como a agrupamentos organizados que atacam e que atuam nas imediações da escola.

Tal variedade de sentidos remete, no plano conceitual, a uma ambigüidade inerente ao termo gangue no Brasil, onde a palavra tem sido usada para designar um grupo de jovens, um conjunto de companheiros e também uma organização juvenil ligada à delinqüência (Abramovay et al., 2004, p. 95). Ao mesmo tempo, se refere a uma multiplicidade de contornos e práticas assumidos pelos grupos que atuam nas escolas ou nos arredores das mesmas.

Também há uma variedade de modos e graus de envolvimento dos integrantes das gangues com violência, o que é inerente à percepção dos alunos. Eles mencionam a existência de *gangues de roqueiros e “patricinhas”*, bem como as *gangues de (...) pagodeiros, bichas (...)*. Conforme explicam, trata-se de grupos que se organizam da seguinte maneira:

Existem galeras que se unem por terem afinidades por alguma coisa. Tipo assim, tem alunos que gostam de skate, grafites, violão, movimento anarco-punk e até pichador que se reúnem no pátio na hora do intervalo. E não precisa ser da mesma sala. (Grupo de discussão com alunos, Salvador)

Os alunos também relatam a existência de grupos que adotam comportamentos de gangue, geralmente, para defender um colega. Nessas situações, os jovens se reúnem para atacar alguém ou revidar uma agressão ou uma ofensa:

O moleque, daqui do [nome do bairro], mexeu com um colega nosso. Aí a gente pegou e foi lá perguntar por que ele tinha mexido. Aí ele falou [que] não tava mexendo comigo, não sei o quê. Aí, eu peguei, a gente foi lá. Aí eu falei: “Se tu for mexer com ele, tu mexe comigo”. Aí quando viu, ele chamou um moleque lá do [nome do bairro] grandão. Aí foram lá querer bater em mim. Aí para não arrumar confusão, fiquei calado. Eles ficaram falando, eu fiquei calado. Aí ele pegou e deu um soco no meu peito. (...) (Entrevista com aluna, Belém).

Quando ocorrem conflitos violentos entre os alunos, estes vêm nos colegas possíveis aliados na hora de se defender. Observa-se que algumas vezes o que seria uma briga entre dois alunos, transforma-se num confronto entre grupos, buscando proteção:

Uma vez quando meus colegas estavam apanhando dos maiores, que são a Turma dos Macacos aqui no colégio. A gente estava entrando, aí eles vieram pra dar em dois colegas. Eles tinham uns 15, e nós tínhamos uns 9. A gente estava entrando, aí a Turma dos Macacos, que é a turma que mais briga, que mais tenta fugir do colégio, entrou. Aí meu colega olhou pra eles e nisso que ele olhou, ele [menino da Turma dos Macacos] veio e deu um soco nele. Aí, tinha um pedaço de pau do outro lado da rua, eu peguei e fui pra cima dele. Nisso que eu fui pra cima dele, o outro veio e me deu um soco por traz no olho. Aí eu caí. Eu caí e mal ele começou a me chutar. Eles brigam porque querem pagar os outros, ser mais que os outros, só por isso que eles brigam, querer se aparecer. (Entrevista com aluno, Porto Alegre)

Insiste-se na idéia de que a gangue tem um papel de facilitador em um momento difícil da juventude e pode aparecer como um refúgio simbólico e mágico, na medida em que, no grupo, eles se encontram fora de qualquer intervenção dos adultos. São coesos, vistos do exterior, têm seus territórios delimitados, possuem valores em comum, uma conduta antinômica com relação ao resto da sociedade, com marca dos conflitos com o exterior, tratando de mostrar que não têm status institucional na nossa sociedade.

É preciso caracterizar as gangues, conhecê-las e marcar as suas diferenças em relação a grupos de adultos ligados ao tráfico ou que são marginais, para não cair em análises restritivas, que as definem simplesmente como grupos de criminosos. Na realidade, as gangues, segundo Diógenes (1998, p. 105), vão consolidando idéias de pertencimento dos jovens, suas marcas territoriais, sua necessidade de fazer um “registro social no mapa oficial”, levando-os a ter práticas e atitudes violentas.

As gangues interferem no cotidiano das escolas em várias situações: quando se posicionam contra algum aluno, quando jovens entram na escola procurando algum “jurado de morte”, ou quando brigam sobre a demarcação de territórios, gerando embates e rivalidades. Segundo a tabela 9.9, que segue, cerca de um quinto dos alunos, o equivalente a 340.255 estudantes, afirma que existem gangues nas escolas:

Tabela 9.9 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo a existência de gangues na escola – 2003/2004¹

Existem gangues na escola	%	N
Sim	20,4	340.255
Não	25,7	428.992
Não sei	53,8	897.056
Total	100,0	1.666.303

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “Existem gangues na sua escola?”

(1) Dados expandidos.

É importante atentar, porém, para uma tendência de concentração das gangues, segundo os alunos, em determinadas localidades, como demonstra a análise dos dados por capital/UF (tabela 9.10):

Tabela 9.10 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio por existência de gangues na escola, segundo capitais das Unidades da Federação – 2003/2004¹

Capital	Existem gangues na escola	%	N
Belém	Sim	18,6	24.778
	Não	20,9	27.735
	Não sei	60,5	80.494
	Total	100,0	133.006
Distrito Federal	Sim	30,5	66.198
	Não	14,2	30.760
	Não sei	55,3	120.183
	Total	100,0	217.141
Porto Alegre	Sim	17,1	10.456
	Não	28,7	17.533
	Não sei	54,2	33.174
	Total	100,0	61.163

► **Tabela 9.10 – Cont.**

Capital	Existem gangues na escola	%	N
Salvador	Sim	11,2	34.404
	Não	32,8	101.066
	Não sei	56,0	172.486
	Total	100,0	307.957
São Paulo	Sim	21,6	204.418
	Não	26,6	251.899
	Não sei	51,8	490.719
	Total	100,0	947.036

Fonte: UNESCO, Pesquisa “ Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “Existem gangues na sua escola?”

(1) Dados expandidos.

Nota-se que a percepção sobre a existência de gangues é mais intensa no Distrito Federal do que nas demais localidades pesquisadas, o que é um indicador claro de que o problema é mais agudo nessa localidade. Observa-se que, no Distrito Federal, a proporção de alunos que afirmam existir gangues na escola é quase dez pontos percentuais acima da média, chegando a 31%.

O destaque do Distrito Federal não chega a ser surpreendente considerando que tal fenômeno assume contornos singulares e intensos nessa localidade: *Olha, o cotidiano dessa escola aqui é uma escola bem difícil. Porque o índice de gangue, no caso, é forte mesmo.*

Uma pesquisa realizada sobre as gangues juvenis das cidades-satélites de Brasília (Abramovay et al, 2004) aponta que, enquanto espaço urbano, o Distrito Federal é percebido com uma clara segmentação espacial, com assimetrias que geram um sentimento, por parte dos jovens de periferia, de que eles são estigmatizados e pouco valorizados. A gangue funciona como uma espécie de contraponto à condição social, econômica e cultural em que eles se encontram.

Entretanto, considerando as demais capitais, percebe-se que somente os alunos de Salvador parecem ter uma percepção menos intensa em relação às gangues. Em Salvador, 11% dos alunos afirmam que há gangues na escola enquanto os percentuais de São Paulo, Belém e Porto Alegre se aproximam da média geral – cerca de 20%- o que é um indicador de que o problema também é relevante em várias localidades. Tal percepção é reiterada pelos depoimentos de alunos, professores, diretores e funcionários das escolas que

mencionam as gangues como um dos problemas associados à violência que têm de enfrentar no seu cotidiano.

É interessante observar, nos depoimentos, que nem sempre as referências às gangues dizem respeito a situações efetivamente vivenciadas por esses atores sociais. Por vezes, eles se referem apenas a uma suspeita ou uma suposição de que há membros de gangues entre os alunos, baseada em estereótipos sobre determinados tipos de comportamento: *já sei quando é. Está mal-vestido, fazendo confusão.*

Para além das suposições e dos indícios de existência de gangues nas escolas, em alguns estabelecimentos, efetivamente existem alunos que pertencem a esse tipo de grupo: *há muitos alunos que comentam que é de gangue e tudo mais*, diz um servente. Também há professores que identificam esses alunos: *veio um aluno que a gente sabe que é chefe de uma gangue.*

Um dos sinais para identificar as gangues são as pichações: *Tem umas pichações que tem as iniciais de gangue. Não conheço muito os meninos de lá, de gangue, eu não sou muito de estar em cima de briga. Mas eu acho que alguns meninos que estudam aqui são de gangues.* Mas são também sinal de exibicionismo, uma aventura cheia de emoções e uma prova de coragem. No entanto, alguns alunos fazem comentários negativos sobre as pichações, já que elas “sujam” e dão a impressão de desordem: *Existem três grupos na escola, a SDF (Squadrilha da Fumaça), HMS (Humanos) e a SNT (Só no Teg). A principal é a primeira, que são responsáveis pelas bombas e pelos cortes de luz.*

Há, também, grupos que agem nas escolas ou nas redondezas e se caracterizam pela violência: *há uma espécie de gangue que, se mexerem com eles, eles vão lá e batem.* Nesse sentido, os alunos relatam agressões físicas – *Eles vêm pra cima. Ai vem porrada* – e de porte de armas: *eles ficam armados, com arma. Revólver, faca, canivete, essas coisas.*

Os alunos estabelecem uma associação entre percepção sobre violência e declaração sobre existência de gangues. De acordo com a tabela 9.11 a seguir, 94% dos alunos que sabem da existência de gangues na escola afirmam que existe violência. No entanto, dos 74% que afirmam que não há gangues também indicam que existe violência no espaço escolar e 84% que dizem não saber se existem gangues constatam que há violência nas suas escolas.

Tabela 9.11 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por existência de gangues na escola, segundo a violência existente na escola – 2003/2004¹

Violência na escola	Existem gangues na sua escola % (N)			Total
	Sim	Não	Não sei	
Existe	94,2 (317.435)	74,4 (312.215)	83,6 (737.956)	83,4 (1.367.606)
Não existe	5,8 (19.453)	25,6 (107.265)	16,4 (144.878)	16,6 (271.596)
Total	100,0 (336.888)	100,0 (419.480)	100,0 (882.834)	100,0 (1.639.202)

Fonte: UNESCO, Pesquisa “ Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “Existe violência na sua escola?” e “Existem gangues na sua escola?”

(1) Dados expandidos.

Considerando-se as capitais, observa-se que cerca de 95% dos alunos, de Porto Alegre e de Salvador, que afirmam existir gangues na escola reconhecem que existe violência na escola. Em Belém, 62% dos alunos que afirmam não existir gangues na escola também dizem que existe violência na escola, embora esse percentual seja alto, ele é inferior ao total verificado na tabela anterior. (tabela 9.12).

Tabela 9.12 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por existência de gangues na escola, segundo a violência existente na escola e capitais das Unidades da Federação – 2003/2004¹

Capital	Violência na escola	Existem gangues na sua escola % (N)			Total
		Sim	Não	Não sei	
Belém	Existe	92,5 (22.422)	62,4 (17.103)	73,6 (57.260)	74,8 (967.850)
	N o Existe	7,5 (1.816)	37,6 (10.284)	26,4 (20.568)	25,2 (32.668)
	Total	100,0 (24.238)	100,0 (27.387)	100,0 (77.828)	100,0 (129.453)
Distrito Federal	Existe	94,4 (62.032)	77,7 (23.485)	83,7 (99.263)	86,1 (184.780)
	N o Existe	5,6 (3.646)	22,3 (6.754)	16,3 (19.358)	13,9 (29.758)
	Total	100,0 (65.678)	100,0 (30.239)	100,0 (118.621)	100,0 (214.538)

Tabela 9.12 – Cont.

Capital	Violência na escola	Existem gangues na sua escola % (N)			Total
		Sim	Não	Não sei	
Porto Alegre	Existe	94,5 (9.728)	75,9 (13.129)	77,3 (25.129)	79,8 (47.986)
	N o Existe	5,5 (564)	24,1 (4.167)	22,7 (7.390)	20,2 (12.121)
	Total	100,0 (10.292)	100,0 (17.296)	100,0 (32.519)	100,0 (60.107)
Salvador	Existe	95,4 (32.651)	67,9 (67.511)	80,1 (136.611)	77,8 (236.773)
	N o Existe	4,6 (1.585)	32,1 (31.938)	19,9 (33.910)	22,2 (67.433)
	Total	100,0 (34.236)	100,0 (99.449)	100,0 (170.521)	100,0 (304.206)
São Paulo	Existe	94,2 (190.603)	77,9 (190.988)	86,8 (419.693)	86,1 (801.284)
	N o Existe	5,8 (11.841)	22,1 (54.122)	13,2 (63.652)	13,9 (129.615)
	Total	100,0 (202.444)	100,0 (245.110)	100,0 (483.345)	100,0 (930.899)

Fonte: UNESCO, Pesquisa “ Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “Existe violência na sua escola?”; “Existem gangues na sua escola?”

(1) Dados expandidos.

Pode-se inferir que a existência ou não de gangues não é determinante para que os alunos tenham uma percepção mais intensa da violência em suas escolas - seja porque existe certa tolerância aos chamados “desvios menores” (Roché, 1996, p. 232) e para esses alunos a gangue é um “desvio menor”, seja porque pertencer ou não a uma gangue passa a ser algo comum e banalizado.

Mesmo assim, a presença das gangues é tida como um fator que fomenta o sentimento de insegurança e, conseqüentemente, de falta de confiança na escola: *picham, roubam, batem e fazem bagunça na aula. É horrível não ter segurança em um lugar que se fica cinco horas por dia!* Como se percebe, alguns desses grupos atrapalham o funcionamento da escola.

As gangues também são percebidas como vetores de conflitos e insegurança, pois algumas delas têm como principal objetivo brigar: *E essa questão de briga, ela é muito freqüente, essas pequenas coisas, em função desse acordo velado que eles têm, para dentro, é território deles. (...) Eles querem um controle, mas acabam se estranhando com outros alunos.*

Também se considera que as gangues são um fator de desorganização da escola: *quando as gangues estão trabalhando ao redor da escola, os meninos chegam inquietos e você não consegue acalmar.*

O fato de, numa determinada escola, existirem alunos pertencentes a gangues pode dar margem a problemas como: o cerco, as ameaças e as invasões por parte de grupos rivais. Nesses casos, os estabelecimentos se transformam em território de resolução de conflitos e disputas que se dão fora dele e que são causadas por motivações não-relacionadas ao cotidiano escolar.

Para alguns docentes, os alunos ligados a gangues são os principais responsáveis pelos conflitos e pelo clima de tensão:

Quem geralmente está envolvido nesses conflitos são sempre aqueles alunos que, fora da escola, pertencem a gangues. É que eles entram na escola com uma finalidade, que às vezes a gente associa com a questão da droga. Quer dizer, ele não vai para estudar, ele vai pra arrebanhar mesmo, então começa a provocar, dar motivos. A coisa está muito assim por esse lado. Mas sempre são aqueles que fora da escola pertencem a gangues. (Entrevista com professora, Rio de Janeiro)

Outra causa de invasão são as disputas amorosas, comuns a certo *ethos* de masculinidade – uma masculinidade desafiadora ou negadora de qualquer autoridade superior (Zaluar, 2004, p.388):

Os meninos. Eles querem ficar aqui dentro atrás delas e isso cria problema para gente. Às vezes, dá até pra contar nos dedos alguns que estão quase delinquentes, querem pular para dentro para agitar, como se diz, bagunçar e tal, quebrar coisa. Não são alunos. Alguns sim [já foram alunos]. Foram expulsos, excluídos do processo escolar. Mantêm vínculo com a escola por causa dos colegas ou então pra namorar as meninas. Demonstam poder, mostra que eles enfrentam a direção. Enfim, demonstrar que eles têm força, poder. (Entrevista com guarda municipal, Porto Alegre)

Há questões de honra, em que o grupo todo se sente atingido pela “desonra” causada pela traição. Neste caso impera o código da “honra” do homem, como um dos valores principais do grupo: *Tinha uma gangue, querendo invadir a escola. Minha colega disse: “Égua, tu nem sabe, tinha uma gangue querendo invadir lá o colégio”. Porque eles queriam pegar a namorada de um menino aí que estava traindo eles dois.*

Os alunos também se referem às comunidades favelizadas e dominadas pelo tráfico de drogas como um fator que impulsiona a atuação de gangues. Neste caso, é a falta de segurança dos estabelecimentos que possibilita a

entrada de pessoas estranhas, geralmente ligadas ao tráfico, descritas como *bandidinhos, olheiros ou outros maconheiros de outras escolas*.

Os invasores costumam agir com violência, circulando por espaços não permitidos: *sei que os moleques entraram com pedaços de pau batendo nos moleques lá. Entrou assim e foi metendo pau nos meninos, pancada nos alunos* –, violando regras: *eles vêm com madeira, com ferro, e vêm para bater, vêm às vezes para espancar, como já houve casos aqui. Dia desses, um garoto foi baleado*. Também desconsideram os limites físicos e simbólicos que demarcam a instituição escolar e ignoram o professor:

Eu estava dando aula. Aí entraram aquelas gangues batendo no aluno. Bateram mesmo no aluno, dentro da sala de aula. Aí, o aluno, todo quebrado. “É você que vai levar uma facada!”. Sabe qual era o problema? Na verdade, era que uma das meninas se engraçava com ele, que era de gangue. Então, ele [membro de outra gangue] não gostou e avisou o povo. Aí a gangue veio e quebrou. (Grupo focal com professores, Belém)

Diante desses episódios, alguns alunos se sentem impotentes e sem possibilidade de se defenderem e de denunciarem as situações vivenciadas: *a gente tem de ficar calado e quieto. E nessas situações, se a gente for falar para as pessoas, muitas vão achar que a gente está aprontando, que a gente está querendo ir contra eles. O que a gente não quer, é viver no meio disso, pôxa!*

Tais depoimentos sobre invasão de escolas remetem à vulnerabilidade, em termos de segurança, de alguns estabelecimentos. Aparentemente, os mecanismos de controle – uniformes, carteirinhas, muros altos e grades – não impedem que a escola seja alvo de invasões de membros de gangues, tornando-se, assim, cenário de acertos de contas. Os jovens têm estratégias para burlar a escola:

Há poucos dias, teve um garoto que entrou aqui para bater no outro. Sete e meia da manhã. O outro já tinha dado soco no outro porque ele tem uma gangue lá fora. Então, quem bate aqui num aluno menor, que não tem força para revidar, ele avisa pro cara da gangue lá fora. Ele deu a camisa da escola pro aluno que não é da escola, ele pulou o muro, entrou na escola e deu o soco na cara do outro. (Grupo focal com professores, Belém)

O portão das escolas, especialmente na hora da saída, consiste no espaço mais visado pelas gangues que vêm para “pegar” os meninos, as pessoas daqui. Isso está associado à dinâmica das brigas nas escolas, ou seja, ao fato de que as brigas costumam ocorrer na saída do colégio: *Eles vêm pra tirar satisfação. Aí, já matam um, já brigam lá na frente. Aí, um corre pra um lado o outro corre pro outro*.

Além dos distúrbios provocados pelas gangues, alguns alunos relatam, por exemplo, que o simples fato de permanecerem no portão (esperando o horário da aula, por exemplo) pode ser perigoso nas áreas onde há gangues: *se um cara do [nome do bairro] está na porta da escola e acha que você é da [nome do outro bairro], eles te pegam, te batem e roubam o teu dinheiro.* Mesmo quem não é de gangue pode ter sua integridade física sob risco:

A gente ia saindo, a gente estava pronto pra pegar o ônibus. (...) Aí eles passaram. Aí eles: “Eh, a tua mãe, aquela vaca gorda, não sei o quê”. Corri atrás deles. Aí, bem ali, eles me cercaram. Só não me bateram porque um segurança aqui, um vigilante daqui do colégio, ia saindo. “Não bate nele, não sei o quê”. Aí eles correram ali pra outra rua e entraram. Eles eram de uma gangue. (Entrevista com aluno, Belém)

Constata-se a impotência da escola em lidar com a questão das gangues e o seu isolamento, à medida que faltam relações institucionais com outras áreas da sociedade que colaborem para que ela enfrente um problema que não é só dela. Como, por exemplo, alunos que são obrigados a abandonar a escola ou a se transferir em caso de ameaça de agressão ou de morte:

São vários os alunos que não estão vindo à escola devido a essas ameaças. Tivemos vários alunos transferidos da escola, que estavam sendo ameaçados de morte. Disseram que vinham matá-los dentro da escola. (Grupo focal com professores, Distrito Federal)

(...) Já tivemos mais de um aluno que parou de estudar porque a gangue falou que quando pegasse ia bater porque começou a namorar a menina que era namorada de alguém da gangue. (...) Já tivemos problema de pais que vêm tirar o aluno da escola com medo que ele seja espancado (Entrevista com professor, São Paulo)

O sentimento de falta de proteção, expresso por alunos e professores, acaba sendo reforçado pela falta de preparo e de condições dos adultos para lidar com o problema. Há professores que relatam que tentam intervir, mas não obtêm sucesso:

Esses dias, há uns quinze dias, eu tive que apartar uma briga lá na rua porque saiu três de um grupinho e quatro de um outro. E eu tive de sair correndo e me enfiar no meio deles lá e ainda acabei levando uma tapada de um deles. E já tinham uns quatro, cinco, lá em cima. Um até com o braço quebrado. (Grupo focal com professores, Porto Alegre)

E há diretores que se eximem de garantir a segurança dos estudantes, especialmente nos arredores da escola: *A direção não faz nada. Eles dizem assim:*

“Saiu do colégio, vocês mandam na vida de vocês. A gente não tem mais responsabilidade aqui”. É verdade que, em alguns casos, tal atitude não se caracteriza como uma omissão deliberada, mas é consequência do medo: *uma vez, uma gangue invadiu a escola por causa da merenda, e os professores se esconderam debaixo da mesa.*

Insiste-se que a escola, enquanto instituição, revela dificuldade para lidar com o problema e quando o caso de gangues envolve alunos adota-se, em várias situações, a expulsão (mascarada na forma de transferência) como estratégia para evitar a ação de gangues:

No dia que o menino trouxe a turminha de fora da escola para bater no agressor, a direção da escola estava reunida com os pais desses alunos. Mas como não houve condições de conciliar as coisas por aqui mesmo, pois já eram meninos grandes, 16 e 17, o diretor resolveu dar a transferência para os dois imediatamente, porque aqui a gente não tolera isso. (Entrevista com professora, Salvador)

Essas situações descritas, além de criarem tensões, comprometem as normas disciplinares, causam danos físicos e morais aos atores da escola (que são submetidos a constantes tensões), deterioram as relações sociais e prejudicam a qualidade do ensino e a efetividade dos processos pedagógicos.

9.4. TRÁFICO

O quadro é mais dramático quando entram em cena quadrilhas ligadas ao narcotráfico, que aparecem em todas as capitais pesquisadas.

A violência urbana e a criminalidade são tidas como propulsoras da violência que se manifesta nos arredores da escola. Segundo Guimarães (s/d), a escola pode ser perpassada por diversos tipos de situações da ordem da violência urbana e da criminalidade, que não são específicas à dinâmica escolar, mas que afetam seu cotidiano, interferindo no ambiente, na maneira como ela se organiza e nas relações entre os atores sociais que nela convivem. Nos termos da autora (s/d, p.1) são:

ações resultantes de um quadro de violência difusa que hoje domina as ruas da cidade com frequência são registradas nas imediações dos estabelecimentos de ensino, não raro refletindo-se em seu interior, que abrangem situações distintas como assaltos a professores e aluno na saída das aulas, roubos de tênis para uso próprio ou para trocar por drogas, balas perdidas atingindo estudantes no interior das salas de aula, estudantes sendo feridos ou mortos acidentalmente por colegas que entram armados, sem que isso fosse percebido pelo corpo escolar.

Esse processo, segundo Guimarães, é historicamente datado, tendo se iniciado nos anos 70 e se intensificado nas décadas seguintes. A autora destaca a relação entre urbanização, desigualdades sócio-territoriais e o fortalecimento do crime organizado e do tráfico de drogas. Certos estabelecimentos de ensino localizados em áreas de atuação de grupos criminosos se tornam objeto de ações deles e acabam sendo integrados às estratégias de realização de seus projetos e da extensão da área sob seu controle. A autora chama a atenção para os grupos ligados ao narcotráfico e para as gangues, que mantêm uma relação mais estreita com a instituição escolar e fazem dela um de seus pontos preferenciais de ação.

Esta pesquisa aponta que o tráfico de drogas faz parte do cotidiano de certas escolas, considerando informações passadas por alunos, como demonstra a tabela 9.13, a seguir:

Tabela 9.13 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo a existência de tráfico de drogas na escola – 2003/2004¹

Existe tráfico de drogas na escola	%	N
Sim	8,9	147.467
Não	33,1	552.012
Não sei	58,0	966.185
Total	100,0	1.665.663

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “Há tráfico de drogas na sua escola?”

(1) Dados expandidos.

De acordo com os dados da tabela 9.13, cerca de 9% dos alunos (147.467) afirmam que existe tráfico em suas escolas. Os jovens relatam que no entorno das escolas há venda e consumo de drogas: *a gente vê menino novo fumando, têm muitos*.

Chama a atenção que maior parte dos alunos, 58%, declarem que não sabem se existe tráfico de drogas na escola, o que pode sugerir a influência da “lei do silêncio”, o medo.

De acordo com a tabela 9.14, a seguir, 14% dos adultos que responderam ao questionário identificam a existência de tráfico na escola, enquanto a maioria (64%) declara que não sabe, chegando a 22% os que dizem que não há tráfico de drogas na escola.

Tabela 9.14 – Proporção e número de membros do corpo técnico-pedagógico de escolas do fundamental e médio, segundo a existência de tráfico de drogas na escola – 2003/2004

Existe tráfico de drogas na escola	%	N
Sim	14,0	239
Não	22,1	376
Não sei	63,9	1.090
Total	100,0	1.705

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos membros do corpo técnico-pedagógico: “Há tráfico de drogas na sua escola?”

Interessante notar que, entre os adultos há diferenças significativas em relação à percepção sobre tráfico nas localidades pesquisadas. Nota-se que Porto Alegre (25%) e São Paulo (17%) se sobressaem como as localidades onde há uma maior percepção sobre a existência de tráfico na escola. Já em Salvador, a proporção é a mais baixa, cerca de 6%. (tabela 9.15)

Tabela 9.15 – Proporção e número de membros do corpo técnico-pedagógico de escolas de ensino fundamental e médio por existência de tráfico de drogas na escola, segundo capitais das Unidades da Federação – 2003/2004

Capital	Existe tráfico de drogas na escola	%	N
Belém	Sim	6,5	14
	Não	33,6	72
	Não sei	59,8	128
	Total	100,0	214
Distrito Federal	Sim	14,5	39
	Não	15,6	42
	Não sei	69,9	188
	Total	100,0	269
Porto Alegre	Sim	24,6	34
	Não	12,3	17
	Não sei	63,0	87
	Total	100,0	138
Salvador	Sim	6,1	19
	Não	30,9	96
	Não sei	63,0	196
	Total	100,0	311

► **Tabela 9.15 – Cont.**

Capital	Existe tráfico de drogas na escola	%	N
São Paulo	Sim	17,2	133
	Não	19,3	149
	Não sei	63,5	491
	Total	100,0	773

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “Há tráfico de drogas na sua escola?”

O tráfico de drogas nos arredores de certas escolas é uma realidade na percepção de alunos e adultos, o que corrobora os achados das pesquisas “Drogas nas Escolas” e “Violências nas Escolas”, que já apontavam para a existência de tráfico, sobretudo nos arredores dos estabelecimentos de ensino. Nesses dois estudos, os adultos identificam uma série de fatores que correspondem a características dos bairros onde as escolas se situam que favorecem a atuação do tráfico. Entre eles, podem ser citados, a própria localização da escola em áreas socialmente vulneráveis à difusão do tráfico, a presença de vendedores de drogas nas imediações das escolas, o que favorece o consumo e a existência de estabelecimentos, como bares, que funcionam como referência para o comércio de drogas. (Castro e Abramovay, 2002)

Além da venda de drogas propriamente dita, o tráfico se infiltra no cotidiano da escola de outras maneiras. Como analisa Guimarães (1998), a atuação dos traficantes pode cruzar os limites dos muros das escolas, transformando-as em escolas sitiadas. Assim, o tráfico também se faz presente no cotidiano quando há disputas acirradas pelo controle dos locais ou a escola se localiza em áreas sob influência de comandos rivais. Ou quando são frequentes os conflitos entre quadrilhas rivais ou com policiais, podendo chegar a episódios como o relatado por um diretor em que *foram atiradas granadas na rua onde se localiza a escola*.

Há também referências à interferência direta de traficantes nas atividades de determinados estabelecimentos de ensino, como é o caso da *escola que recebe ordem do tráfico para fechar*. Alunos relatam que o filho de um porteiro - aluno de uma das escolas - foi assassinado por questões ligadas a dívidas não pagas aos traficantes. O porteiro de outra escola, que reside em uma área pertencente a uma facção inimiga à que controla a área da escola foi obrigado pelo tráfico a abandonar seu trabalho, sob pena de sofrer represália. Segundo

Zaluar (1985), esse tipo de situação ocorre porque esses grupos mantêm a coerção através da força física e das armas, acima de qualquer consideração de ordem moral e respeito aos padrões sociais, o que faz com que considerem a escola como um possível campo de atuação.

Em certas áreas, o controle exercido por esses grupos é tão grande, que a escola é forçada a se adaptar a fim de proteger os alunos com estratégias que evitem identificá-los:

Na oitava série, sempre tem uma camisa diferente, que escreve nomes. Até a diretoria proibiu de escreverem nomes, porque eles estavam ligando para cá e ameaçando as pessoas que estavam com nomes escritos na camisa. A diretora agora não deixa, só pode desenho. Eles entram só para brigar, implicar. (Entrevista com aluno, Rio de Janeiro)

Os alunos também adotam medidas de proteção. Muitos que residem em outras áreas com comandos rivais aos do entorno da escola, não revelam os seus endereços e são obrigados a falsear informações por motivos de segurança: *Hoje em dia já não se sabe quem é quem.*

Desse modo, constata-se que a escola não está protegida da atuação dos grupos de traficantes. Ao contrário, eles podem não só ordenar o fechamento dos estabelecimentos, quando lhes for conveniente, mas também, transpor os muros da escola, transformando-a em território de acerto de contas. No episódio relatado a seguir, um guarda, envolvido com o tráfico, acabou sendo morto no pátio do colégio:

Tivemos um caso só, uns seis anos atrás, de um guarda que foi morto dentro do pátio da escola. Mas logicamente que as coisas nunca acontecem isoladas. Esse guarda estava mantendo uma relação com um grupo de tráfico fora da escola que de noite deveriam trazer a droga pra ele. Pela droga, uma coisa assim, foi feita uma cobrança. Ele estava devendo e o mataram dentro da escola. (Entrevista com diretor, Porto Alegre)

Em outro relato, a escola é invadida por membros de uma facção, em busca de “inimigos”, os quais são agredidos dentro das dependências do colégio, reforçando, uma vez mais, que a escola não é espaço de proteção, nem é protegida:

(...) Aí eles perguntam para os garotos de que facção eles são. Se os garotos falarem que é de facção contra, eles batem nos garotos. Eles entram sem nada na mão. Eu nunca vi eles armados. Tem alguns garotos que revidam (...) Às vezes, ele sabe até que o garoto estuda aqui, aí vem, bate no garoto. Não chegam batendo em qualquer um, batem no garoto. Mas às vezes,

encosta em alguém, bate. Porque, às vezes, até o menino já faz m... com os garotos, ou então bateu no colega deles. Aí quando vem para a escola, eles vêm atrás. (Entrevista com aluno, Rio de Janeiro)

É importante considerar ainda que, em certos estabelecimentos, o tráfico está infiltrado entre os próprios alunos, os quais identificam colegas ou pessoas que se passam por alunos, mas que são, na verdade, traficantes:

Esse ano teve [tráfico de drogas na escola]. Logo no começo teve, era um rapaz alto que trazia, vinha numa mochila, parece. Ele disse que estudava, mas depois ele sumiu aqui do colégio. E ele entrava com facilidade. Normal. Diziam que [a droga que ele trazia] era maconha. Não sei se eles [os alunos] compravam, mas às vezes eu via eles fumando no corredor. (Entrevista com aluno, Belém)

O tráfico de drogas dentro da escola também foi constatado na pesquisa “Drogas nas Escolas” – ainda que em menor escala que nos arredores –, num contexto em que os alunos aparecem como intermediários. Ou seja, nem sempre eles estão diretamente a serviço dos traficantes, mas passam a droga para amigos e colegas, caracterizando um vínculo de amizade e cumplicidade (Castro e Abramovay, 2002)

Há diretores que dizem saber da existência desse tipo de situação, mas alegam que pouco podem fazer para evitá-las. Ponderam que a escola é um espaço aberto a todos, cujo acesso não está sujeito a restrições ou a triagens. Um exemplo citado é a impossibilidade de solicitar atestado de antecedentes criminais aos alunos, o que é visto como um fator que dá margem à venda de drogas dentro das escolas. Tal discurso revela, novamente, a incapacidade da escola, através de seus próprios mecanismos institucionais, de evitar e coibir o crime e a violência em suas dependências:

Você não pede antecedentes criminais, não pode pedir. Não sei, não pede, entra todo mundo na escola. (...) você sabe perfeitamente, alguns vêm à escola por causa da merenda e outros pra fazer o tráfico, a vendagem deles de drogas. Passar droga dentro da escola, aliciar os outros, engrossar o exército deles. Então, a gente sabe disso, mas a gente tem que fazer vista grossa, fazer de conta que está tudo muito bem, que não é assim e ir passando. Então, eu acho que nós diretores não estamos preparados para isso. (Entrevista com diretor, Salvador)

Independentemente de venderem droga ou não, em alguns estabelecimentos existem alunos que são ligados ao tráfico. Somente este fato, pode criar problemas e situações de conflito – como quando há tentativas de acerto

de contas – caracterizando outra maneira como o tráfico se infiltra no cotidiano da escola:

O mais comum, conflito, é assim... Aqui, nós temos aluno, um monte, você vai encontrar aí, que está por trás do tráfico. Trabalham pro tráfico mesmo. Então, tem moleque que cheira, moleque que fuma. Então começa por aí. Às vezes, eles roubam um carro aqui, e não divide certo. Só que às vezes ele deixa pra acertar a conta dentro da escola. E eu falo: “Aqui não!”. (Entrevista com diretor, São Paulo)

Os alunos ligados ao tráfico também podem propagar tensão e violência devido à posição de “chefes” que assumem: *tem umas dez pessoas que são da pesada aqui na escola, nesse horário. Aí eles se invocam rápido. Até a diretora falou que o menino da minha sala, ele comandava a sala, sabe? Eles comandam sim a escola. [Eles] têm [ligação] com o tráfico.*

Como se vê, o tráfico não necessariamente se infiltra na escola como uma atividade, ou seja, como venda e compra de drogas. Em certos estabelecimentos, são os códigos, as regras e até o estilo desses grupos que permeiam as relações e o clima da escola. O depoimento de um diretor é bastante ilustrativo nesse sentido:

Eu acho que esses alunos que procuram, realmente, eu acho que fazer da escola um mundo mais ou menos parecido com o que eles vêm lá fora. São as gangues, os grupos, aqueles grupos de comando. Comando de tráfico, comando de banditagem, comando, sei lá, de categorias aí. E eles vivem aqui dentro. Eu acho que a gente percebe na escola, há uma reprodução de que é lá fora. O estilo é só com cara de criança, com a roupa e a cara de criança, mas o estilo é o mesmo. (Entrevista com diretor, São Paulo)

Situações como essas mostram que o tráfico permeia os muros da escola, com seus conflitos, suas marcas – os alunos muitas vezes exibem os símbolos das facções nos seus objetos pessoais, cadernos, e as letras dos comandos são exibidas nas paredes, nos banheiros etc. Nesse sentido, também são feitas referências a situações em que os códigos e as regras desses grupos perpassam o ambiente escolar, interferem nas relações sociais e funcionam como mote de conflitos.

Exemplo disso são as brigas entre alunos decorrentes da ligação com determinados grupos rivais: *Porque é assim, um é ... o outro é ..., aí eles brigam por causa disso: “O meu comando é melhor!” “O meu que é melhor!”. Eles acham assim. Por isso eles brigam, acham que cada comando é melhor que o outro.*

Em uma das escolas os professores relatam como os espaços são internamente divididos pelos comandos, assim, as quadras são para alguns, enquanto

a cantina e corredores, para outros: *Nós temos muito conflito entre elementos de um grupo que diz que é facção contra outros. E por causa disso há muita briga, muita disputa de território. Tipo, o refeitório é de uma determinada facção, a quadra esportiva é de outra.*

Nas escolas onde há alunos de diversas regiões, os conflitos se dão por causa das disputas entre alunos oriundos de bairros – e conseqüentemente de facções – inimigos:

Com o nosso público aqui, eles são de várias facções. Por exemplo, de bairros. Aqui, especificamente, nós estamos no [nome do bairro], vulgo [apelido do bairro]. Por exemplo, eles não têm entrosamento com o pessoal do [nome do outro bairro]. Não têm entrosamento. Vamos dizer assim, porque existem facções aqui que, principalmente dessas pessoas aí, enviadas pelo juiz, que tiveram algum problema com esse pessoal de outros bairros. (Entrevista com policial, Distrito Federal)

Os adultos não conseguem controlar a situação e se ressentem das suas fragilidades e do medo que o tráfico de drogas desperta neles:

Daí vai acontecer várias coisas. De repente, os alunos vêm aqui só com a desculpa de que vai fazer alguma coisa ou trabalho e não é nada disso; querem namorar, ou maus elementos querem fazer outro tipo de coisas que a gente às vezes nem cita por esse lado. Primeiro, uma questão mesmo do tráfico. A gente tem medo disso. Às vezes chega aí um elemento e diz que vai na biblioteca e, assim, eu tenho medo dos meninos, tanto é que na hora do intervalo a gente fecha os portões. (Entrevista com diretor, Distrito Federal)

O medo tem sua razão de ser, como se depreende do relato a seguir, feito por um diretor que sofreu retaliações porque solicitou a presença da polícia na porta da escola, o que levou ao fechamento de pontos de venda de drogas perto da escola:

Mas eu saí de lá, não escorraçado, mas eu saí de lá justamente porque eu não pude controlar. Porque, quando eu chamei o policiamento pra porta da escola, o policiamento inibiu três bocas de fumo, de tráfico de cocaína mesmo, e duas de maconha. Aí, eles riscaram o meu carro e disseram que ou a polícia ia embora, ou eu não sairia dali ou sairia dali todinho igual estava o meu carro: riscado. Estava riscado. E isso eles mandaram um menino de 10 anos dizer pra mim. Aí eu disse: Bom, eu tentei fazer o que eu pude aqui, eu não vou enfrentar o tráfico, eu não tenho como, afinal a polícia não dá jeito. Eu dei jeito em relação ao pilantra menor. As gangues em si, mas o crime organizado, eu não tenho porquê. (Entrevista com diretor, Belém)

Tal percepção de que pouco pode ser feito, está relacionada, na visão dos adultos, aos motivos que levam à propagação do tráfico de drogas. A literatura vincula o envolvimento dos jovens com o tráfico de drogas à busca de uma estratégia para satisfazer necessidades de consumo socialmente construídas, tendo como valores fundamentais o dinheiro, o poder e, muitas vezes, a violência (Castro e Abramovay, 2002, p. 354). Nos termos de Zaluar (1994: 97 apud Castro e Abramovay, 2002, p. 354):

o tráfico de drogas é um dos meios atuais mais rápidos e eficazes para se chegar ao enriquecimento. O que se ganha nele, não se compara a nenhum ganho salarial (...) seja do operário da construção civil, do professor do empregado estatal ou do gerente da multinacional.

Desse modo, o tráfico surge para os jovens como alternativa à pobreza e à falta de possibilidades de desfrutar de bens de consumo. Além disso, em um contexto de crise de representatividade e de legitimidade das estruturas políticas e sociais, os modelos de gratificação imediata, como o tráfico, são atrativos aos jovens (Castro e Abramovay, 2002).

Nessa perspectiva, os adultos das escolas apontam motivos de nível macrosocial, que percorrem e caracterizam a sociedade como um todo, para justificar o envolvimento de jovens com o tráfico. Referem-se, então, à *má distribuição de renda. As pessoas marginalizadas, desempregadas podem, de uma forma de se defenderem, sobreviver, talvez partir para uma vida violenta. Vamos dizer, aquele que se entrega ao tráfico*. Esse contexto se torna particularmente intenso, quando o jovem tem de ajudar no sustento da família:

A minha opinião sobre a violência é o desemprego. Você vê se o moleque tem... Mexe com tráfico. Se chega para um moleque que está desempregado, moleque doido. “Olha, você trabalha pra mim? Eu te pago por semana... sei lá, R\$ 200, R\$ 300”. Vai fazer o quê? Tem moleque que hoje está na violência. Muitos falam pra mim: “Professor [nome], eu chego em casa e minha mãe não tem o que comer. Minha mãe chorando, meus irmãos chorando. Eu fui pra cabeça, fui pras cabeça”. (Entrevista com diretor, São Paulo)

Diante dessa situação, em que as decisões e opções dos jovens são orientadas por problemáticas amplas, que afetam a sociedade como um todo, evidencia-se o sentimento de impotência e de frustração de docentes que tentam lutar contra essa situação no contato cotidiano com os jovens, retratado no diálogo a seguir:

– A gente já ouviu aqui relatos, ao longo dos anos, que o trabalho de alunos dizerem que botam R\$ 250,00 no final de semana na mão deles. Lutar com isso? Com a sua conversa? A gente faz, a gente tenta. Muitas vezes a gente ganha, mas mesmo que a gente ganhe, na maior parte das vezes, um que você perde dói muito, porque é inadmissível a educação, o lado que é certo, perder um pro crime, pro lado do mal, pro lado que é errado. A mim dói profundamente. Nós já choramos muito aqui dentro dessa sala, nós quatro quando perdemos. E já perdemos, e que eu me lembre assim, já perdemos três ou quatro.

– Para o tráfico?

– Mortos pelo tráfico. Obrigada pela oportunidade do desabafo. (Grupo focal com professores, Rio de Janeiro)

Fica o sentimento de impotência e a certeza que, muitas vezes, nada pode ser feito, como o relato de um professor que conta que um de seus alunos fazendo uma redação o chamou e disse: “*Estou caprichando nessa redação, é a última que eu faço. Estou marcado para morrer.*” *Uma semana depois foi assassinado.*

Nesse ambiente, as relações de solidariedade, de controle, são substituídas por conflitos, tensões e medos, ganhando lugar a indiferença num espaço em que os mecanismos institucionais não conseguem conter as violações a normas e princípios estabelecidos. Os acontecimentos tornam-se corriqueiros como mostra o diálogo de um aluno com um dos pesquisadores:

– Só aconteceu uma vez os bandidos mandarem fechar, que eles iam invadir (...).

– O que você acha disso?

– Eu acho meio violento, mas fazer o quê?

– Você tem medo?

– No começo, mas agora, estou acostumada do povo fazer isso. (Entrevista com aluna, Rio de Janeiro)

Neste capítulo, a interação entre a violência na comunidade em que se situam as escolas e a que se dá nos estabelecimentos de ensino é ponto de destaque. Em particular, as invasões por causa de acertos de contas ou rixas, as gangues e o tráfico rompem o cotidiano da escola e causam sensação de insegurança e medo.

A dificuldade dos adultos em controlar a circulação de pessoas traz à tona algumas discussões importantes no que tange a problemática da segurança e

da violência no ambiente escolar. Um ponto é a precariedade da infraestrutura de certos prédios, a qual gera problemas, outro é a falta de pessoal para trabalhar como vigilante, porteiro e em outras funções diretamente relacionadas à segurança. Um terceiro, é a dificuldade demonstrada por diretores e outros adultos em evitarem as invasões o que revela, de um lado, que eles recebem pouca preparação para lidar com esse tipo de situação, ao mesmo tempo em que remete à discussão sobre o questionamento da autoridade dos adultos da escola.

As invasões remetem a algumas reflexões sobre o tipo de relacionamento estabelecido entre as escolas e a comunidade. De um lado, observa-se que há situações em que a comunidade é vista, claramente, como uma ameaça pela escola e, em outras, não há propriamente influência recíproca.

Quando a violência vem literalmente de fora, costuma-se buscar sentidos não nas relações sociais que se dão dentro das escolas, nem no seu clima, mas se sublinha a impotência, a dúvida de que a escola, por si, possa fazer frente, prevenir e até punir tais atos, já que esses são impetrados principalmente por outros - os estranhos -, sobretudo se esses são enquadrados como “bandidos”.

Daí, a relevância de conhecer o entorno da escola; de como se percebem, mutuamente, a escola e o bairro; identificar quem são os autores de atos violentos (alunos, ex-alunos, pessoas estranhas à comunidade escolar, membros do crime organizado, por exemplo) e os porquês percebidos como desencadeadores imediatos da violência, assim como sentidos mais complexos, como se fez ao longo deste capítulo.

10. POLÍCIA NAS ESCOLAS: SOLUÇÃO OU PROBLEMA?

A percepção de que a violência está incorporada ao ambiente escolar suscita um debate acerca das estratégias mais eficazes para superar as dificuldades que os estabelecimentos de ensino vêm enfrentando. Dentro dessa discussão, a polícia surge, em muitos casos, como um elemento central e acaba sendo apontada como uma alternativa para solucionar os problemas de segurança e violência.

Na pesquisa “Violências nas Escolas”, a presença da polícia nos estabelecimentos de ensino já era mencionada por alunos, professores e pais como uma das principais medidas para conter a violência. Contudo, é preciso lembrar, sobretudo no que diz respeito aos estudantes, que a relação com a polícia é dúbia e controversa, pois ao mesmo tempo em que enfatizam que ela é necessária para a segurança, eles também fazem críticas à sua atuação (Abramovay e Rua, 2002, p. 310)³⁷. Algo semelhante pode ser constatado neste estudo, pois se observam divergências entre os atores quanto à presença da polícia; há quem a defenda, mas muitos criticam sua atuação e a consideram *dispensável e inútil*, além de reconhecerem os limites da força policial no controle e na prevenção da violência nas escolas.

Apesar da dubiedade e das controvérsias, a presença da polícia nos estabelecimentos de ensino consiste em uma problemática relevante dentro do atual debate sobre as violências nas escolas. Nesse sentido, vale mencionar que esta não era uma discussão originalmente prevista no âmbito da presente pesquisa, não tendo sido incorporada aos questionários, nem aos roteiros de grupos focais e entrevistas – a não ser nas entrevistas com policiais e/ou vigias.

37. Embora, na pesquisa “Violências nas Escolas”, 73% dos alunos, 82% dos pais e 71% dos professores defendam a vigilância policial na escola como meio de coibir a violência, é fundamental ressaltar que todos eles também reivindicam a adoção de medidas preventivas e que incentivem o relacionamento e o diálogo tanto entre os atores que convivem nas escolas quanto entre os estabelecimentos de ensino e a comunidade em proporções igualmente significativas. Entre as medidas apontadas ressalta-se: diálogo entre alunos, professores e diretoria, parceria entre escola e comunidade. (Abramovay e Rua, 2002: 2002, p.310).

Contudo, o tema surge espontaneamente nos discursos de alunos, diretores, professores e demais adultos, principalmente quando eles falam sobre os problemas de segurança e as providências tomadas nas situações de violência. Essa constatação levou à incorporação do tema no âmbito deste trabalho – afinal, se ele aparece espontaneamente, pode-se inferir que é relevante para os sujeitos pesquisados e, portanto, merece ser analisado e discutido.

Com o intuito de contextualizar a discussão, cabe ressaltar que a defesa da presença da força policial nos estabelecimentos de ensino está relacionada com uma determinada concepção de violência dos atores da comunidade escolar, especialmente os diretores, professores e funcionários. Esses têm uma tendência a definir violência como os episódios da ordem dos delitos e da criminalidade, o que justificaria a ação da polícia. Note-se que essa visão não abarca a violência do cotidiano escolar, apontada pelos alunos como a mais freqüente e a que mais incomoda.

Dentro dessa lógica, se os casos associados à violência são relativos à criminalidade, entende-se que não caberia à escola tomar medidas para solucioná-los, mas sim à polícia, que se espera cuide da segurança pública.

10.1. A POLÍCIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Nos últimos anos, os sistemas de ensino têm recorrido à polícia para enfrentar a violência nas escolas. Em várias localidades, existem ações específicas para esse fim, o que pode dar a entender que o poder público considera a violência nos estabelecimentos escolares como um problema premente, que exige intervenção.

Independentemente da leitura que se faça, o fato é que, nos últimos anos, o policial e o guarda são figuras que vêm sendo incorporadas ao cotidiano de muitos estabelecimentos de ensino.

Esse processo ocorre de várias maneiras, dependendo da localidade e da estrutura implantada para atender às escolas. Das capitais/UF analisadas, Belém e o Distrito Federal contam com um grupo específico da Polícia Militar para cuidar da segurança das escolas. Em Belém, existe a Companhia Escolar, e no Distrito Federal, há o Batalhão Escolar. Em São Paulo, não há um grupamento da Polícia Militar formalmente constituído para os estabelecimentos de ensino, mas existe uma estratégia específica para o policiamento escolar, estabelecida no Plano de Segurança nas Escolas³⁸.

38. Por meio da Polícia Militar, foi implantado, no ano de 2005, no Estado de São Paulo, o Plano de Segurança nas Escolas. Foram adquiridas 596 viaturas exclusivas para o policiamento escolar em todo o Estado, feita por 1.707 policiais militares que cobrem 4.195 escolas na capital, 2.585 escolas na Grande São Paulo e 4.419 escolas no Interior. In http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoef/social/seg_publica.htm.

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.

Ainda dentro dessa discussão, é preciso estabelecer com clareza qual é a função da polícia com base na legislação, a fim de contextualizar sua atuação nos estabelecimentos de ensino. Segundo a Constituição Federal, cabe à Polícia Militar fazer o policiamento ostensivo, ou seja, os policiais devem permanecer nas ruas e em locais públicos a fim de inibir a ação dos criminosos e preservar a ordem pública, atuando quando houver necessidade. Já a Guarda Municipal cuida da defesa dos bens que constituem o patrimônio municipal, ou seja, se ocupa das praças, jardins, bibliotecas e escolas do município.

Chama a atenção que a criação de grupamentos específicos para atender às escolas decorre de uma intenção expressa de reduzir a violência nos estabelecimentos de ensino, como se percebe no depoimento de um policial de Belém: *Em 89, foi fundado o SOS-Escola, devido a essas ocorrências nas escolas, violência, pichação, invasão. (...) Como o trabalho foi benéfico pra coibir esse tipo de violência nas escolas, em 96, aí passou a se chamar Cípoe*³⁹.

É possível perceber que certos policiais têm clareza em relação à sua função nos estabelecimentos de ensino. Entre os policiais militares, há a percepção de que a função deles é evitar crimes e delitos: *Nossa missão na escola é justamente coibir esse negócio de pichações (...), invasões, o tráfico de drogas (...), já aconteceu do próprio bomboneiro estar passando droga pra crianças. Essas coisas que a gente tenta coibir nas escolas.*

Entre os guardas municipais, há vários que relatam que cabe a eles cuidar do patrimônio: *Preservação do patrimônio e preservação da vida das pessoas que estão na escola, alunos, professores (...). Invasores que queiram agredir alguns desses corpos discentes ou docentes.*

De maneira geral, o trabalho dos policiais e guardas se concentra nos arredores dos prédios escolares:

39. Companhia Independente de Policiamento Escolar – CIPOE.

Base do nosso trabalho é assim. Chega aqui às 15 horas. Os problemas que acontece geralmente são briguinhas de alunos, excetuando essas abordagens aí e tal, que são feitas a partir das 18h15, que são o horário que os alunos saem. Aí, 7h30 eles retornam novamente, é outro turno, o noturno, às 18h, 19h30, aliás, da noite. E daí fica mais tranquilo. Mas o trabalho policial está sendo mais na parte externa da escola, ali na porta, evitando que pessoas façam consumo de álcool e, às vezes, até de droga também. (Entrevista com policial, Distrito Federal)

Apesar de a função policial estar claramente estabelecida na legislação e vários profissionais terem consciência quanto ao papel que devem desempenhar, a presença da polícia nas escolas pode assumir muitos contornos que extrapolam, por vezes, suas atribuições legais. Pode-se citar como exemplo a expectativa de que a polícia solucione os episódios que se dão do lado de dentro dos portões das escolas. Essa expectativa tem efeitos sobre o cotidiano, porque os policiais podem-se inserir na dinâmica das escolas de várias maneiras, com resultados nem sempre positivos.

10.1.1. PARA QUÊ POLÍCIA NA ESCOLA?

A idéia de que as instituições de segurança pública são as encarregadas de garantir aos cidadãos uma convivência segura e livre, respeitando os direitos, tem repercussões diretas na percepção quanto à necessidade da presença da polícia nas escolas. Nesse sentido, existem alunos e adultos que defendem essa presença, configurando o discurso do “policial visto como solução”.

Alguns estudantes dizem que gostariam de uma presença mais intensa de policiamento nas imediações da escola, *pois quando o narcotráfico atacou algumas vezes ficamos com medo*. Esse grupo associa a presença da polícia a mais segurança e tranquilidade. Nessa linha, uma aluna defende que os policiais interajam no ambiente escolar e que expliquem aos alunos seus direitos e deveres. Ela também sugere que alunos de Direito dêem palestras sobre a temática:

Eu acho que a direção da escola deveria ter sempre policiais na escola explicando sobre direitos e deveres, entendeu? Não só policiais como outras pessoas demais são estudantes de Direito, que eles têm uma parte que eles podem sair da faculdade para poder vim dar palestras nas escolas. (Entrevista com aluna, Rio de Janeiro)

A idéia de que policial é necessário e garante a segurança pode estar associada ao senso comum, num imaginário muitas vezes construído pela mídia: *porque passa na televisão*. Mas essa construção, derivada da mídia, que associa

a polícia à segurança, também pode ser invertida e trabalhada como “demonização” dos agentes de segurança, especialmente quando eles são associados à corrupção, às quadrilhas, aos grupos de extermínio, o que leva muitos atores da comunidade escolar a considerarem a presença do policial supérflua, desnecessária, como se verá ao longo deste capítulo.

Entretanto, o discurso midiático aqui recolocado é o da polícia como necessidade para a manutenção da ordem e da paz nas escolas: *Eu acho necessário um policial. Passa tantas vezes na televisão que tem que ter um policial, um guarda na escola (...) na minha escola eu nunca vejo não.*

Professores e funcionários também indicam ser positiva a presença e a atuação da polícia, pois esta inibe e impõe respeito:

Pra essa escola ficar melhor? Eu acho que, é (...) um policiamento ostensivo assim. Eu acho que o período da noite, por ser a localidade da escola um pouco afastada, deveria ter policiamento noturno freqüentemente. Acho que isso já ajudaria um pouco. Pra inibir um pouco essa violência que vem de fora pra dentro da escola. (Entrevista com professor, São Paulo)

E quanto à segurança, como você diz, seria interessante como nós já tivemos aqui – e não sei por que foi tirado – sempre um guarda municipal de plantão. Seria sempre bom porque impõe respeito. Impõe respeito. (...) É como eu estou dizendo pra você, a nossa escola em si, ela, eu a classifico de não-violenta. Mas é sempre bom, como esse incidente, que um aluno [tentou invadir a escola]. Se tivesse um guarda, talvez nem tentaria, porque saberia que existe um guarda, então impõe respeito. (Entrevista com inspetora, Rio de Janeiro)

Alguns diretores também acenam positivamente para a presença do policiamento na escola e nas cercanias. Para eles, a polícia é fundamental para manter a normalidade:

Eu quero agradecer o apoio dos policia. Eles estão presentes todos os dias. Então, qualquer coisa que há, em um minuto eles estão aqui (...). Eles vêm diariamente, na entrada e na saída. Então é uma situação que já na intenção, já sabe que não é tão fácil. Eles têm muito carinho com a gente. Nossa! Eles são maravilhosos (...). (Entrevista com vice-diretora, São Paulo)

Note-se que, principalmente nos depoimentos dos adultos, existe um entendimento de que a presença da polícia é necessária para que a escola funcione bem. Essa percepção pode estar relacionada à mudança dos nexos entre escola e comunidade, em que a escola deixou de ser vista como um território

protegido, passando a ser alvo de diversos tipos de ataques. Na tentativa de evitá-los e controlá-los, a escola recorre à segurança e à polícia. Uma dessas situações são as invasões:

Já solicitamos a ronda (...) para dois menores [que estavam] dentro [da escola e] que não eram alunos nossos. Então a gente prendeu eles dentro da escola para ronda estar vindo buscar, para ver quem eram eles, quem não eram. Então, é difícil. (Entrevista com inspetora, São Paulo)

O mesmo ocorre quando faltam mecanismos e equipamentos de segurança, o que faz a escola recorrer à polícia em situações em que a segurança está em risco:

O equipamento [de segurança] é o nosso trabalho mesmo do dia-a-dia: a conversa. Não existe nada assim, é como eu disse. Quando aconteceu do aluno invadir a escola, o aluno não, a pessoa estranha, aí que acionam. Nós temos o telefone da guarda municipal (...), mas eles não permanecem. (Entrevista com inspetora, Rio de Janeiro)

De acordo com os adultos, a polícia também é convocada nas situações em que se considera que o caso ultrapassa o âmbito pedagógico, mesmo que ocorra na escola e principalmente quando envolve alunos que já atingiram a maioria: *A violência que ocorre dentro da escola e que foge do aspecto pedagógico. Se o aluno é de menor, eu chamo o Data⁴⁰; se é de maior, eu chamo a polícia e faço o encaminhamento direto. É problema policial.*

Atitude semelhante é tomada pelos dirigentes de certas escolas em situações consideradas potencialmente inseguras:

Nós só chamamos mesmo no período dos jogos, porque até nós estávamos nos sentindo inseguros aqui dentro. Porque os alunos, eles ficavam brigando, mostrando armas pros nossos alunos na rua, eles ficavam dizendo que eles iam entrar na escola, pra invadir, pra pegar os alunos. Mas, aí, fora desse período de jogos, dentro na escola, a gente não sentiu, não sente necessidade nenhuma de policiamento na escola. (Entrevista com professor, Belém)

Embora seja vista como uma garantia de segurança, a polícia também pode criar situações de risco para a comunidade escolar, como denota o diálogo a seguir:

40. Departamento de Atendimento ao Menor.

H: Os policiais fecharam um ladrão ali em cima, aí o ladrão saiu correndo, aí eles deram dois tiros nas costas dele.

P: E ele morreu aqui dentro da escola?

H: Morreu.

P: Você viu o corpo?

H: Vi.

P: Todo mundo viu? Estava em horário de aula?

H: Estava em horário de saída.

P: E aí, o que é que vocês fizeram enquanto estava tendo o tiroteio?

H: A gente se escondia, se escondia porque os policiais armados e o cara lá no chão. Se escondia ou senão ia embora assim e ia passar batido, não contava para ninguém. (Entrevista com aluno, São Paulo)

Nos depoimentos anteriores, observa-se que cabe à polícia evitar que a escola seja alvo de violência. Dentro dessa lógica, se estabelece uma “divisão de tarefas” entre policiais/guardas e profissionais das escolas. Aos primeiros, cabe cuidar da segurança e evitar que ocorram crimes e delitos; os segundos devem-se responsabilizar pelos problemas que ocorrem entre os alunos. É o que descreve um policial no depoimento a seguir:

Olha, nesse caso, em relação [ao] aluno, é levado à direção, são trabalho deles. Agora, com relação ao pessoal de fora, geralmente o caso policiamento. Só delegacia mesmo ou DCA (...). Geralmente, porque quando é envolvido o aluno, aí no caso, dependendo do delito que ele cometeu, a tentativa é levada à direção pra que entre em contato com os pais, pra que seja avisado antes, entendeu? (...) Dependendo da causa da coisa, é tomado esse procedimento. (Entrevista com policial, Distrito Federal)

Entretanto, nem sempre esta “divisão” se efetiva na prática, pois a polícia também acaba sendo chamada para intervir em questões de disciplina que recebem um tratamento de problemas de segurança. Desse modo, há policiais e guardas que também atuam dentro dos estabelecimentos de ensino, com o intuito de manter a ordem:

É mais a presença dentro da escola. Na verdade, quem interage com aluno [é o] professor. Na questão pedagógica, a gente não pode intervir. É mais uma questão de (...) patrimônio. Uma briga entre eles, separa. Se tiver um envolvimento físico, a gente separa, evita que eles se machuquem e aquilo outro por causa das lesões. E quando tu percebe que eles estão danifi-

cando, tu vai lá e interfere, pedindo para que eles não façam mais isso por causa das conseqüências do sistema policial e tal da escola. (Entrevista com guarda municipal, Porto Alegre)

Esse depoimento remete a uma discussão presente no estudo de Devine (1996) sobre o ingresso da polícia nas escolas de Nova York. Segundo ele, a polícia passou a fazer parte da rotina escolar num contexto de mudança do modelo de relacionamento entre escola e comunidade. O autor relata que a escola foi tomada por uma cultura de rua que entra em conflito com a cultura escolar, gerando novas situações com as quais professores, diretores e funcionários não estavam acostumados a lidar. Essas situações também não se enquadram nos mecanismos institucionais convencionais das escolas, não podendo ser resolvidas no âmbito das regras nem da autoridade dos professores.

No modelo antigo, os professores eram os responsáveis tanto pela mente (formação intelectual dos alunos) quanto pelos corpos (a disciplina). Mas a presença da polícia, analisa Devine (*op. cit.*), acarreta uma mudança nos padrões de relacionamento e na distribuição de funções na comunidade escolar, criando uma “cisão corpo-mente”: diante das novas situações presentes no cotidiano, os professores (antigos agentes de autoridade) se recolheram unicamente às atividades pedagógicas, deixando a disciplina (os corpos) sob a responsabilidade dos policiais. Os impactos dessa nova configuração se fazem sentir no cotidiano, num processo em que os alunos perdem a referência de quem é a figura de autoridade na escola, fazendo com que os professores percam o seu papel como educadores de forma integral.

Dentro desse contexto, observa-se uma ambigüidade no que diz respeito à presença de policiais dentro dos estabelecimentos de ensino. No discurso de alguns, a polícia se faz necessária para garantir a segurança e evitar danos ao patrimônio e aos indivíduos. Um policial menciona alguns exemplos de situações sobre a importância de sua intervenção: *alunos querendo sair, ou briga entre alunos. Eles são muito rebeldes. Chutam, quebram a torneira do banheiro, chutam, quebram vaso, descarga.*

Apesar da justificativa, chama a atenção que a escola não disponha de mecanismos institucionais capazes de evitar depredações e brigas nas suas dependências, o que recai sobre um problema disciplinar. Inferese, então, que, como os mecanismos de controle da instituição escolar são falhos, a alternativa que resta para “manter a ordem” é chamar a polícia.

Mas nem sempre os policiais e guardas conseguem evitar as depredações, invasões e brigas: *não impede, mas tem que estar por perto para, pelo menos,*

diminuir um pouco a incidência do caso. Então, basicamente, é isso, é diminuição de risco. Além disso, não é incomum que a experiência de manter a polícia dentro dos estabelecimentos de ensino seja mal-sucedida:

Nós já tivemos aqui, eu acho que há uns dois anos atrás, aquele policiamento que fica dentro da escola. Mas não foi, não foi muito bem aceito não pelos alunos, eles não gostaram. Tanto é que depois a gente viu que não precisava. Tanto é que no turno da manhã a gente não vê necessidade de ter policiamento dentro da escola. (Entrevista com professor, Belém)

Constata-se que o policial e o guarda podem ter mais o objetivo de intimidar, amedrontar (quando os adultos consideram que se esgotaram as alternativas disponíveis), do que propriamente evitar ou solucionar problemas:

Só chama [a polícia], assim, só algumas vezes, só. Isso é uma vez ou outra, quando acontece alguma coisa assim mais grave e que o aluno já tem idade avançada, aí que é comunicado só à segurança escolar, quando a diretora vê que não tem solução assim. Aí chama lá a segurança escolar, mas somente pra amedrontar e tal, mas não usa meio nenhum, não. Só mesmo pra conversar, pra poder amedrontar mesmo. (Entrevista com segurança, Salvador)

Em contrapartida, na visão de alguns policiais, certos problemas ocorrem porque os adultos são omissos, o que pode intensificar os conflitos, gerando situações que poderiam ser evitadas:

Da parte específica do professor, você vai ver a gente falar isso: não estão preparados. A violência, ela entrou assim, de uma forma tão rápida e se instalou assim, vamos dizer, de uma forma (...) que começou a fazer parte até da cultura. Mas eu posso falar aqui, especificamente, desse lugar, pela área dela. Por exemplo, essas briguinhas mesmo, que a gente observa dos alunos lá fora. Geralmente começa em sala de aula. Por exemplo, professor tendo acesso poderia até ter tomado uma medida, uma outra medida, encaminhar para direção, para o problema ser solucionado, e às vezes não faz. (Entrevista com policial, Distrito Federal)

Observa-se que, normalmente, quando a polícia age dentro dos estabelecimentos, ela atua como agente de disciplina, nos moldes propostos por Devine (1996), atuando com a finalidade de coibir situações sobre as quais os professores e funcionários não têm o controle. Mas, do ponto de vista dos adultos, a transferência da responsabilidade aos policiais também pode decorrer de uma confusão – ou desconhecimento – do papel que a polícia deve desempenhar na escola:

A Guarda Municipal ela (...) tem assim... a função deles é guardar o patrimônio da escola. Então, seria mais a questão física, pra não acontecerem depredações. Nós já tivemos muitos problemas com guardas esse ano, inclusive agora temos outros dois guardas. São dois. Um ficaria na parte de cima da escola e o outro ficaria do outro lado. É porque as atribuições deles, nós achávamos que eles teriam que não zelar somente pelo patrimônio, mas também cuidar do portão, a entrada e saída. E a briga é que eles... Não é função deles, eles dizem que não é pra isso (...). (Entrevista com professora, Porto Alegre)

Percebe-se, no discurso da docente, que houve um entendimento de que os guardas deveriam-se responsabilizar pelo controle da circulação de pessoas na escola. Há policiais que fazem relatos parecidos e demonstram insatisfação em relação a esse tipo de demanda:

Eu tenho a regra da minha guarda, que é minha atividade funcional, que eu sei todas. Mas o importante (...) nós somos quase um corpo estranho dentro da escola, é esse o problema. Porque elas [as pessoas] têm uma maneira de resolver os problemas, e vai de encontro a nossa atividade. Elas querem interferir no nosso trabalho. (...) Cuidar do portão não é nossa tarefa. Quer dizer, a gente não é porteiro, a gente cuida do patrimônio (...). Quer usar o guarda como funcionário que não é o funcionário da escola. No começo a escola teve muitos problemas com colegas meus que tiveram que ser transferidos por problemas deste tipo, que criaram atrito com a direção. A direção parece que não admite, ela é um corpo estranho. (Entrevista com guarda municipal, Porto Alegre)

O relato anterior aponta para o fato de que nem sempre as relações entre policiais e adultos são harmoniosas, pelo contrário, podem ser permeadas por conflitos. Um outro aspecto que também chama a atenção é o fato de que o policial se considera um “corpo estranho” na escola, remetendo a uma reflexão sobre a adequação de sua presença nos estabelecimentos de ensino, considerando que funcionam em uma lógica distinta da que rege a escola.

Observa-se que o resultado da presença da polícia na escola pode gerar uma ambigüidade em relação a quem tem o poder e o controle, criando uma confusão sobre quem é quem na hierarquia da escola, desqualificando a autoridade de professores, diretores, vigias e demais funcionários. A administração escolar se torna mais complexa, uma vez que não fica evidente quem detém o controle sobre a escola e esse vácuo de poder pode criar a impressão de que os alunos, aparentemente, assumiram esse controle (Devine, 2002):

Nas escolas em que todas as funções disciplinares foram entregues à polícia e aos seguranças, a distância emocional entre o professor e os alunos se vê ampliada. Quando os professores se furtam ao contato íntimo com a cultura da juventude, eles deixam de estar em condições de ouvir os alunos, quando estes expressam seus problemas e medos pessoais, ou, então, traçam as fronteiras comportamentais que não devem ser ultrapassadas pelos alunos. Os professores passam a estar “por fora”, em relação à cultura dos jovens. E os educadores, mesmo com o aumento da presença das forças policiais nas escolas, têm cada vez mais dificuldade de impor a lei e os regulamentos. (Body-Gendrot, 2000 apud Devine, 2002, p. 220-221)

Em contrapartida, Furlong (2000) ressalta a importância do relacionamento entre alunos e professores na construção de um ambiente de não-violência. Insiste que a violência na escola deve ser entendida como um problema educacional e, portanto, deve ser um ponto importante de discussão entre os membros do corpo técnico-pedagógico da escola e debatido dentro de sala de aula. Para tanto, o professor deve assumir uma postura ativa, falar, problematizar a questão. Deixar a solução a cargo de profissionais de segurança, sejam eles públicos ou privados, é uma forma de protelar o problema ao invés de resolvê-lo. A esse respeito Epp e Watkinson reforçam que:

A violência escolar é um componente importante da vida cotidiana das crianças nas escolas. Ela afeta a forma como eles andam, se vestem, lugares que vão e de quem são amigos. Enquanto os professores a tratam como algo que é problema de outra pessoa, eles irão continuar a negligenciar a oportunidade de intervir em aspectos cruciais da vida das crianças. Por ignorar a violência escolar, os xingamentos, os empurrões, as brigas, os assédios, eles estão sendo condescendentes com esses comportamentos. Crianças vendo os professores passando diretamente por elas, fingindo não notar, aprendem que a forma que tratamos os outros, a forma que interagimos nas ruas ou nos parquinhos, não é da conta de ninguém, mas da própria conta. Professores devem falar sobre violência, devem reconhecê-la, examiná-la, dissecá-la, e deixar as crianças verem e entenderem seus segredos e suas fontes. Sem esse exame ele continua a ser um segredo terrível que a sociedade não consegue entender ou controlar (Epp e Watkinson, 1997, apud Furlong, 2000, p. 6).

Como já foi discutido no primeiro capítulo desse trabalho, a transição de uma escola de elite para uma escola aberta a todas as camadas sociais trouxe consigo o estranhamento entre os sujeitos. Se o professor não é mais a figura que centraliza a disciplina, tampouco o policial é visto pelo alunado como tendo essa atribuição – e o próprio policial não a incorpora.

Em outras palavras, se, de um lado, as relações dos policiais/guardas com os adultos podem ser permeadas por mal-entendidos e conflitos, o relacionamento com os alunos se delinea como distante, sendo marcado, na visão de alguns estudantes, por um sentimento de descrédito quanto à atuação desses profissionais na escola. O diálogo a seguir é ilustrativo nesse sentido:

P: O que que você acha dele [do policial]?

M: Ah; sei lá. Eles não fazem nada, só ficam parados assim.

P: Só ficam parados?

M: É.

P: Vocês conversam com eles?

M: Não. (Entrevista com aluna, São Paulo)

Chama a atenção a diferença de ponto de vista da aluna em relação aos relatos de policiais/guardas e adultos reproduzidos anteriormente. Enquanto no discurso destes, policiais e guardas surgem como ativos, agindo para garantir a segurança e/ou a disciplina, no discurso dos alunos, aparecem como figuras apáticas, que pouco participam ou atuam no cotidiano da escola.

Paralelamente a esta visão do policial/guarda como “apático” ou “invisível”, outra percepção que surge entre os alunos é a do profissional ineficaz, inclusive para evitar situações de violência, conforme dá a entender o diálogo:

P: Tu achas que pararia as brigas com guardas aqui? Mas tem um policial aqui?

H: Ele fica lá no portão. Ele não observa [a] escola todinha. (Entrevista com aluno, Belém)

Ou seja, embora presente, na visão dos alunos, a polícia tem uma eficácia relativa na escola. Nesse âmbito, cabe aprofundar a análise dos elementos que sustentam essa percepção, os quais, podem estar relacionados a uma visão negativa que a juventude tem da polícia de maneira geral.

10.2. A IMAGEM NEGATIVA DA POLÍCIA

É possível identificar, nos relatos dos alunos, a construção de uma imagem negativa dos policiais/guardas, os quais são descritos como *folgados*, *vagabundos* e “*b... m...*”. Alguns alunos identificam limitações na atuação dos policiais nas escolas, entendendo que eles se limitam a controlar a entrada e a saída

dos alunos, sem se envolverem em situações específicas de violência, como brigas – de modo geral, os policiais são descritos como *omissos*. A percepção muda um pouco quando há o envolvimento de drogas: *eles atendem rapidamente*.

A visão negativa dos jovens sobre a polícia é um elemento que foi analisado em Abramovay *et al.* (2004), estudo em que se demonstra que os jovens fazem críticas incisivas à atuação da polícia, chegando a ter um discurso rude e pesado que sugere um conflito latente entre esses sujeitos. Os autores ressaltam que, no discurso dos jovens, a polícia é um tema recorrente, assim como o é a visão que associa o policial a um agente de violência. Os policiais, de sua parte, apresentam a si próprios como defensores dos interesses e valores da sociedade. Seu principal papel seria garantir a segurança pública, o que justifica o seu modo de agir e atuar.

Um aspecto que desperta questionamento por parte dos alunos é a pertinência da presença da polícia na escola, considerando que sua função social é combater a criminalidade:

Não tem nada a ver policial aqui no colégio. Porque aqui no colégio acho que não existe nenhum bandido. Vai pegar aluno lá na sala, pegando, puxando aluno. Não tem nada a ver. O colégio é colégio. A polícia é pra ficar em coisa de boxe. É essas coisas aí. Colégio é pra ficar só o porteiro mesmo, serventes, professores e alunos. Eu acho que não tem nada a ver, eles aqui no colégio, acho que não tem nada a ver, não tem. (Entrevista com aluna, Belém)

Outros criticam a postura de certos policiais nas escolas, sugerindo que alguns deles se comportam de maneira inadequada, assediando as jovens. *A ronda mexe com as meninas*, dizem alguns, assim como há referências *a guardas [que] paqueram as adolescentes, sendo sabido até casos entre os mesmos*.

Mas um aspecto central na visão negativa da polícia e que é abordado com certa frequência entre os estudantes é o uso do poder. São vários tipos de situação em que o poder policial é usado de forma abusiva ou arbitrária: há relatos referentes a questões disciplinares (como atraso para entrar em aula), situações que envolvem extorsão, revistas consideradas arbitrárias, agressões verbais, ameaças e agressão física.

Em algumas escolas, os alunos afirmaram não gostar dos policiais, pois estes *ficam discutindo com os alunos atrasados, não os deixam entrar e não querem saber as justificativas*. Um aluno conta que *só porque ele [um estudante] chegou atrasado, não pôde entrar e ficou na porta com os amigos, [então] o policial os levou*

para a delegacia. Outros relatam que às vezes, a polícia fica na porta da escola, enquadra os alunos e tiram dinheiro deles.

Estudo realizado por Sallas *et al.* (1999), em Curitiba, aponta para a ocorrência de extorsão em experiências de violência policial e abuso de poder relatadas por jovens. De acordo com os jovens, sob qualquer pretexto os policiais se aproveitam para pegar seus objetos pessoais, reproduzindo um comportamento que pouco diferencia o policial do marginal. Porém, na perspectiva dos jovens, esse tipo de comportamento é justificado pelos baixos salários e pelos problemas do sistema policial, que estimularia a corrupção dos policiais.

A lista de denúncias de abuso de poder por parte de policiais, segundo os estudantes, continua. Um estudante conta que brigou com um colega na escola e que, logo após a briga, um policial *falou que era vagabundo, que ia ficar na minha cola, que se me pegasse ia me levar para o DCA e me dar uma coça*. Há alunos que contam que se sentem magoados e que não podem nem sair na rua mais porque até os policiais estão ameaçando: *as rondas aí, que ficam dando volta, ameaçam, ficam xingando de tudo*, dizendo que os alunos são *vermes*, que eles *têm que morrer tudo*. Assim como existem relatos de agressões físicas praticadas por policiais contra alunos:

Eu já fiquei sabendo que o policial pegou o aluno porque ele estava cheirando droga aqui dentro da escola e bateu. Aí eles foram para a delegacia. A mãe não gostou do que o policial fez. (Entrevista com aluna, São Paulo)

A possibilidade de sofrer uma agressão física por parte de um policial gera medo entre os estudantes:

P: E aqui na porta da escola o que é que eles fazem com vocês?

H: Aqui na porta da escola eles não fazem nada, mas é só sair da porta para fora aqui e eles já correm atrás.

P: Vocês têm medo dos policiais?

H: Às vezes, não é? Porque tem uns que ficam revoltados aí e vai batendo [nos alunos]. (Entrevista com aluno, São Paulo)

Assim como podem ocorrer em situações de conflito envolvendo alunos e policiais: *Alguns dias atrás, ocorreu uma espécie de “rebelião” na escola. Os alunos, no horário da aula, começaram a lançar cadeiras e mesas pela escada e os policiais começaram a percorrer os corredores, gritando e agredindo os alunos.*

Em contrapartida, existem relatos de policiais que são agredidos por alunos:

Não [ocorre violência na escola]. Por enquanto não. Só de um colega meu dando no guardinha ali. Não sei o que houve, se os dois brigaram (...). O guardinha estava errado também. O guri foi entrar do outro lado, aí não sei o que ele fez, e o guardinha reclamou. Aí eles começaram a discutir e brigaram. Não deu nada. A diretora só falou que era pra ele ir para casa. (Entrevista com aluno, Porto Alegre)

Para os policiais, esses conflitos que chegam à agressão física ocorrem porque não há respeito por parte dos alunos à figura do policial e, também, por necessidade dos alunos de se afirmarem e se oporem à autoridade policial:

80% sim [atendem ao pedido do guarda]. Os 20% são os mais rebeldes, que realmente dão problemas. Eles provocam, eles têm necessidade [de] afirmação, não sei, pra frente ao grupo, ou talvez a personalidade mesmo que é mais agressiva. Eles enfrentam a autoridade. Esses são bem problemáticos. (Entrevista com guarda municipal, Porto Alegre)

Tal leitura está relacionada a uma representação negativa dos jovens por parte da polícia, conforme discutido em Abramovay *et al.* (2004). É comum entre os policiais um julgamento negativo da juventude, a partir de um juízo de valor que toma como referência sua própria experiência de vida quando jovens. Assim, os policiais entendem que, em contraponto aos jovens “do tempo deles”, a juventude de hoje “perdeu o valor próprio, vive em função da desordem”, “não quer saber de nada”, além de não ter limites, responsabilidade e noções de respeito em relação ao outro.

Esse tipo de episódio acaba por alimentar, entre os alunos, a associação entre polícia e violência, e entre as várias situações que geram críticas e compõem a imagem negativa da polícia, uma delas chama a atenção pela recorrência com que é citada pelos estudantes: a revista (ou “geral”, ou “batida”, ou “baculejo”, o termo usado varia de acordo com a região do país).

De acordo com os alunos, a revista pode ser uma estratégia de intimidação, mesmo quando, aparentemente, não há nada de suspeito ou errado acontecendo: *como quando tem dois alunos conversando [e] a polícia pega dá “bacu” [faz uma revista] e perguntam que droga estavam fumando*. Segundo os alunos, em algumas escolas, a polícia faz revistas em certas situações, principalmente quando estão em busca de drogas e armas: quando *há denúncias de porte de armas* ou de drogas, mas também *acontece da polícia chegar de surpresa e fazer o “batidão” e encontram facas e revólveres*.

A maneira como se dá a abordagem policial faz com que alunos se sintam agredidos: *Os policiais não respeitam, estando com camisa do uniforme ou não*.

A revista deles é uma agressão porque, às vezes, machuca. Nesse contexto, a polícia é vista pelos jovens como um agente de violência e, por isso, desperta medo, críticas e um sentimento de indignação.

As revistas – ou o “baculejo” – são um tema recorrente quando se abordam as percepções dos jovens sobre a polícia. Abramovay et al. (*op. cit.*) já trazia comentários e afirmações semelhantes às apresentadas anteriormente, sobretudo no que diz respeito à dose de violência e à arbitrariedade dos policiais durante as revistas. Tal visão contradiz o discurso da polícia, que tende a encarar a revista como uma técnica e não como uma violência, adotada quando há algo de suspeito, e teria a função de prevenir e garantir a segurança. Os policiais também relatam que há jovens que provocam e “mexem” com eles, demonstrando se sentir agredidos por eles.

Do ponto de vista dos alunos, intimidação é a palavra-chave nesse contexto. Contudo, para os adultos da escola, a revista pode ser uma estratégia de prevenção:

Existe uma parceria aqui no [nome da escola] com o Batalhão Escolar e eles fazem normalmente uma, duas ou três, não tenho o número exato de batidas aqui na escola pra prevenir, tendo em vista que a comunidade tem esse problema de violência. Mas a todas as vezes que isso aconteceu nenhuma arma foi encontrada. Se eles estão trazendo, não estão chegando na escola com elas. (...) Existe policiamento aqui na escola, na portaria. Em todas as turmas existe sempre um policial. Também pra prevenir, talvez até intimidar um pouquinho esses que teriam a intenção de trazer drogas ou armas seriam intimidados na entrada, mas nunca houve, do conhecimento da gente que teria ocorrido. Preventivamente já estaria cancelando esta violência. (Entrevista com assistente de direção, Distrito Federal)

O depoimento a seguir é bastante ilustrativo sobre as limitações inerentes à intimidação, pois nem sempre ela surte o efeito desejado, além de propagar uma imagem ruim do estabelecimento de ensino na medida em que a presença do policial pode levar a uma interpretação, por parte da comunidade e da sociedade, de que o estabelecimento de ensino é violento:

Eu, particularmente na maneira que estava sendo utilizada, o cara fardado, eu acho muito agressivo. Até mostra para os outros que é uma escola muito violenta. Deveria ter sido uma coisa mais suave, mais disfarçada, alguém olhando, um inspetor, uma coisa, mas assim... Sabe, uma arma aqui, vestido de soldado, eu acho um pouco que chama mais violência. Eu acho que intimidava, mas não resolveu. Intimidava a entrada de arma aos alunos, que a gente receava de entrar com uma faca, de vim com um revolver, mas não resolveu. (Entrevista com professor, Belém)

Além disso, em certos estabelecimentos, os adultos identificam estratégias adotadas para burlar a presença da polícia: *quando o cara vem ele sabe em que horário a ronda está passando e rouba em outro horário*. Em outros, a avaliação é que a ronda é insuficiente: *a ronda policial quase que nem vem aqui, quando vem é no horário que tem mais expediente e aí fica difícil*.

A presença da polícia na escola se insere em um contexto de mudanças pelas quais a instituição escolar está atravessando, em paralelo a novas configurações sociais. No âmbito interno da escola, um elemento que parece crucial, no sentido de criar uma abertura para que a polícia não só se faça presente nas escolas, mas atue dentro dos estabelecimentos é o rompimento de um modelo de relacionamento entre adultos e alunos, acarretando em um novo sistema de controle do comportamento e disciplina. Como já foi assinalada, a responsabilidade de proteger a escola das agressões externas e daquelas que se dão dentro de suas dependências foi transferida, em alguns casos, para os agentes da segurança (em especial, os policiais).

Nesse sentido, a discussão sobre a polícia na escola está associada com a questão da autoridade dos adultos, levando a uma reflexão não somente sobre o papel que se espera que professores e demais educadores assumam em relação aos alunos, mas também sobre o tipo de preparação que esses adultos estão recebendo para fazer face às novas situações que têm de enfrentar.

A polícia na escola causa um impacto, já que o policial não pode ser um observador, envolvendo-se, muitas vezes, nos conflitos e problemas da escola.

Assim, essa relação entre os profissionais da segurança e o corpo escolar não é pautada pela simplicidade da intervenção, como faz crer o discurso policial. Há nuances e contornos na percepção dos atores sobre o que significa a sua presença e atuação ou omissão.

Quando está em questão a escola, a polícia deve ser analisada sob um enfoque particular. O espaço escolar é, teoricamente, diferente dos demais espaços públicos, configurando-se como um local que deveria ser protegido e regido por lógica e regras próprias. A escola é, por excelência, local de aprendizagem e constituição do indivíduo como cidadão. Contudo, a escola tornou-se um lugar onde efetivamente ocorrem agressões e situações envolvendo violências. Ao mesmo tempo, os profissionais não têm sido preparados para lidar com essa nova realidade e demonstram dificuldade para agir. Nesse contexto, a polícia passa a se fazer presente nas escolas, assumindo funções de vigilância, segurança e manutenção da ordem.

II. ASSOCIAÇÕES ENTRE VITIMIZAÇÃO DOS ALUNOS, PERCEPÇÕES SOBRE VIOLÊNCIAS E CONDIÇÕES DAS ESCOLAS

Neste capítulo se analisa a diversidade de situações que caracterizam a condição de vítima dos alunos, procedendo-se à classificação das escolas, segundo níveis de violências documentadas contra os mesmos. Recorre-se à construção de “clusters” (ver metodologia) que possibilitam organizar e hierarquizar as escolas em níveis de violências vivenciadas e percebidas pelos alunos.

Associa-se tal agrupamento de escolas com o grau de satisfação dos alunos com a escola e com o bairro, ou seja, se questiona o impacto de ambiências de violência contra os alunos com o quadro de valores sobre o ambiente escolar. Privilegia-se, na análise, um enfoque relacional, indicando como a confluência de fatores internos e externos à escola afeta a percepção que os alunos têm da violência no espaço escolar.

Tal modelagem de pesquisa se baseia na tese de que a violência requer tanto uma análise das instituições como das relações sociais entre os membros da escola, e tem nexos com a construção simbólica sobre pertencimento e desempenho escolar. A violência nas escolas implica na violação do direito a uma educação de qualidade e ao sentir-se respeitado, além do direito à integridade física, abalando, portanto, pessoas individualizadas, grupos e instituições, no caso, a escola. Abramovay e Rua (2002, p. 300) argumentam que *as situações de violência comprometem o que deveria ser a identidade da escola – lugar de sociabilidade positiva, de aprendizado de valores éticos e de formação de espíritos críticos pautados no diálogo e no reconhecimento da diversidade.*

Além das vítimas, amplia-se a análise para o impacto sobre outros atores, aqueles que são atingidos de forma indireta. Pesquisas sobre o impacto da violência têm demonstrado que há conseqüências físicas e psicológicas, não

apenas para as vítimas, mas também para as testemunhas e para aqueles que, de alguma forma, compartilham o ambiente, lócus de casos de violências, mesmo que essas muitas vezes sejam consideradas como eventos corriqueiros. Seguindo esse raciocínio, vários autores trabalham com o conceito de exposição à violência o qual colabora com a construção de uma perspectiva ampliada, englobando *testemunhar atos de violência, ou ainda casos que envolvem parentes ou amigos próximos e sobre os quais já ouviram falar* (Cárdia, 2003, p. 300).

As escolas que participaram da pesquisa foram divididas em grupos segundo características que indicam o nível de condição de vítima dos alunos. O método utilizado para agrupar as escolas foi a análise de *cluster*. Esse método divide as escolas da amostra em conjuntos homogêneos, com baixa variância interna, a partir de critérios e variáveis previamente estabelecidos.

A composição e a construção detalhada do índice será apresentada a seguir, quando se descreve os perfis das escolas que compõem cada grupo, além das associações encontradas segundo o tipo de escola por nível de condição de vítima dos alunos.

Um dos avanços metodológicos dessa pesquisa está na combinação de técnicas que permitem elucidar várias faces de um mesmo problema, isso se refere tanto a junção de técnicas quantitativas e qualitativas – já mencionadas na metodologia – como a utilização de abordagens distintas sobre o tema, como é o caso da união entre estudos de percepção e de vitimização. Ou seja, a investigação da violência como uma manifestação concreta e objetiva e como uma construção subjetiva presente no imaginário dos atores escolares, fruto de suas vivências sociais e pessoais.

Sobre os estudos de percepção de violência nas escolas, uma das principais referências é o trabalho de Rua e Abramovay, *Violência nas Escolas* (2002), onde foi apresentado um panorama das percepções dos atores escolares sobre o fenômeno em questão, enfatizando os tipos de violência mais frequentes e suas conseqüências sobre a rotina escolar e sobre o processo de ensino-aprendizagem.

A proposta de junção entre percepção e vitimização, presente no trabalho que agora se apresenta, é algo novo nos estudos sobre violência, especialmente no Brasil. É, particularmente, nesse capítulo que a análise entre o subjetivo e o objetivo se combinam.

Portanto, antes de centrar a discussão na construção dos índices e na análise dos grupos supra citados cabe apresentar um apanhado geral sobre o conceito de vitimização e a forma como este tem sido abordado pela literatura.

11.1. AS PESQUISAS DE VITIMIZAÇÃO

De acordo com o WSV (*World Society of Victimology*, criado em 1979), a vitimização ou vitimologia pode ser definida como o *estudo científico do alcance, natureza e causas da vitimização, suas conseqüências para as pessoas envolvidas e a reação assumidas pela sociedade, em particular pela polícia e pelo sistema de justiça* (DIJK, s/d, p. 4). Via de regra, as pesquisas de vitimização se referem apenas aos atos de violência prescritos pelo código penal, ou seja, aqueles que têm punição prevista pela justiça. Segundo Karmen (1992, s/p): *O estudo científico da vitimização inclui a relação entre vítimas e agressores, a interação entre vítimas e o sistema criminal, e a conexão entre vítimas e outros grupos e instituições sociais.*

Mendelsohn e Von Hentig, considerados os pais da vitimologia, realizaram os primeiros estudos sobre o tema ainda em 1937 e 1948, respectivamente. Ambos estudaram costumes e comportamentos das vítimas, e defendiam a hipótese de que elas têm um desejo inconsciente por serem vitimizadas, o que as levariam ao desenvolvimento de hábitos e condutas que as tornariam mais vulneráveis.

Segundo Von Hentig, muitas vítimas contribuem para sua própria vitimização, seja incitando e provocando o ato de violência, seja criando situações que levam a ocorrência do crime (Von Hentig *apud* Fattah, 2000).

Esse tipo de abordagem foi amplamente criticada a partir dos anos 80, especialmente pelas feministas, que rejeitavam duramente a idéia de culpabilização da vítima implícita no modelo de Mendelsohn e Von Hentig. Alguns autores, como Clark e Lewis (1977, *apud* Fattah, 2000) definiram essa onda de estudos como “a arte de culpar a vítima”. Hoje, é considerada vítima *qualquer pessoa ou grupo que sofreu algum dano, físico, psicológico ou econômico ou violação dos seus direitos fundamentais como conseqüência de uma atividade ilegal, incluindo abuso de poder* (DIJK, s/d. p. 5).

A partir das críticas e das objeções apresentadas por vários estudiosos do tema ao modelo de Von Hentig, as pesquisas de vitimização passaram a ser orientadas para um novo foco, voltado para a assistência à vítima, para o alívio

de sua culpa e para a afirmação de seus direitos. A vitimologia assumiu, nesse momento, um viés político. Mais que uma disciplina acadêmica, ela passou a ser uma causa humanitária.

Fattah (2000) argumenta que essa transformação foi responsável pela supervalorização do conceito “convencional” de criminalidade, aquele que tem uma vítima *direta, imediata e tangível*. *Crimes do colarinho branco, danos sociais causados por ações de corporativas, legalmente definidas como crime ou não, foram, mais uma vez, deixadas de lado*.

Foi a partir dos anos 80 que o estudo da vitimização ganhou impulso, quando um grande número de livros e artigos passaram a ser publicados. Nos Estados Unidos, esse tipo de pesquisa começou a se popularizar a partir dos anos 70. O primeiro *survey* foi feito em 1966, e séries anuais passaram a ser realizadas pelo *Bureau of Justice Statistics*. Além disso, a *United Nations International Crime and Justice Research Institute* – UNICRI, vem realizando pesquisas de vitimização comparativas incluindo mais de 50 países (ILANUD, 2002).

De forma geral, as pesquisas sobre vitimização procuram estimar os crimes sofridos por uma população e não denunciados. Segundo Zanetic (2002), as estatísticas sobre a evolução da criminalidade são comprometidas por vários fatores, em particular pelas limitações na qualidade do processamento das informações, por parte dos órgãos responsáveis, e pela decisão da vítima de não denunciar o crime. Esses dois fatores associados são responsáveis pelo que os especialistas chamam de *cifra negra, o montante de crimes cometidos numa comunidade que não são notificados*, impedindo a mensuração da dimensão e distribuição do fenômeno (Zanetic, 2002, p. 1).

Quando o lócus da análise é a escola, a subnotificação torna-se um problema ainda mais grave, isso porque, ao menos no Brasil, não há uma fonte oficial de registros de violências e delitos cometidos dentro da escola. De forma geral, os alunos recorrem, quando recorrem, à direção da escola, que resolve internamente o problema por meio de medidas disciplinares ou o encaminha às autoridades responsáveis.

Dados da pesquisa sobre Violências nas Escolas revelam que uma parcela muito pequena dos alunos recorre à polícia em casos de agressão, em poucas cidades esse número passa de 10% (Abramovay e Rua, 2002). A medida mais adotada é a comunicação à direção da escola, o que reforça o argumento de que ela deve estar preparada para lidar com a questão dentro do seu espaço. Montoya (2002 in Debarbieux e Blaya, 2002) chama a atenção para o fato de

que a forma como a escola é administrada e a atmosfera gerada por esta forma de organização tem vínculos com a ocorrência de vitimização dentro dela. A maneira como os casos de agressão são encaminhados pela direção pode gerar um “ciclo de vitimização” alimentado pela violência reativa ou pela vingança.

A correlação entre a vitimização e uma atmosfera pouco saudável tem vínculos estreitos com a forma como a escola é administrada e organizada, estando relacionada aos diversos regulamentos adotados pela escola, sem excluir as práticas adotadas por alguns professores. Desse modo, o tratamento insatisfatório dado a “casos” pode levar a um ciclo de vitimização, devido à maior conscientização, e/ou desencadear um ciclo de violência reativa, devido à vingança. (Montoya, 2002 in Debarbieux e Blaya, 2002, p. 109)

A esse respeito vale novamente citar os dados apresentados por Abramovay e Rua (2002) sobre a realidade das escolas brasileiras em 14 capitais: entre 24% e 45% dos alunos dizem que a medida mais comum em casos de agressão é a vingança com a ajuda de amigos.

A disposição da vítima em denunciar o crime depende de fatores relacionados ao tipo de crime cometido, das percepções acerca do mesmo, da confiança nos órgãos responsáveis pela apuração dos fatos e pela punição dos agressores.

A experiência internacional na área revela que, entre outros fatores, dependendo: da percepção social da eficiência do sistema policial; da percepção social da confiabilidade no sistema policial, da seriedade ou do montante envolvido no crime, do crime implicar ou não uma situação socialmente vexatória para a vítima; do grau do relacionamento da vítima com o agressor, do bem-estar ou não segurado contra roubo, da experiência pretérita da vítima com a polícia, da existência de formas alternativas para a resolução do incidente – menor será o incentivo para o indivíduo comparecer perante as autoridades policiais para reportar o crime que foi vítima. (ILANUD, 2002)

No que diz respeito à violência ocorrida dentro da escola, a confiança nela depositada como instituição capaz de mediar os conflitos e de tomar as medidas necessárias, com o teor de justiça e imparcialidade necessárias, pode alterar a propensão da vítima em notificar os crimes e buscar as soluções legalmente previstas.

As pesquisas sobre vitimização surgiram como uma tentativa de superar o problema das *cifras negras*, aliadas às estatísticas oficiais elas podem apresen-

tar números mais condizentes com a realidade e mais precisos sobre a evolução da criminalidade. Estudos desse tipo ajudam:

(...) a conhecer o perfil das vítimas, as circunstâncias em que ocorreu o crime, a propensão das vítimas em denunciar ou não a ocorrência delituosa, delinear grupos de risco e identificar atitudes da população em relação aos agentes encarregados da administração da justiça (policiais, promotores, juízes). (Catão, 2000 *apud* Zanetic, 2002).

O primeiro estudo do gênero realizado no Brasil foi feito pelo IBGE em 1988. A Pnad deste ano trazia uma parte complementar sobre justiça e vitimização, e intentava estimar em que proporção a população já havia sido vítima de algum dano considerado ilegal. Embora não possa ser considerada uma pesquisa sobre vitimização propriamente dita, os dados da Pnad se constituíram na primeira fonte de informação sobre o assunto no Brasil.

A partir dos anos 90, outras instituições passaram a investigar o tema no Brasil, dentre elas o Ilanud, o Iser, o Sead, a USP, dentre outros. Atualmente já foram realizados, aproximadamente, dez estudos de vitimização no país (quadro 11.1).

Quadro 11.1 – Pesquisas de vitimização no Brasil

Pesquisas	Ano	Região	Período Referência	População-Alvo
PNAD	1988	Brasil	12 meses	81.628 domicílios
ILANUD	1992	RJ – munic.	5 anos	1.000 entrevistas
	1996			
	1997	SP – munic.	5 anos	2.469 entrevistas
ISER/PAHO	1996	RJ – munic.	12 meses	1.126 entrevistas
CRISP/UMG	2002	BH	12 meses	4.000 entrevistas
ISER/FGV	1996	RJ – RM	12 meses	1.578 entrevistas
SEADE	1998	SP – RM e munic. > 50.000 hab.	12 meses	14.000 domicílios
USP	1999	SP – RM	6 meses	1.000 entrevistas
ILANUD/ FIA/GSI	2002	São Paulo Rio Recife Vitória	5 anos	700 entrevistas
IFB	2003	SP munic.	12 meses	5.000 entrevistas

Fonte: Yolanda Catão. Seminário de vitimização – Instituto Brasil, *apud* Zanetic, 2002.

Um dos pontos polêmicos nas abordagens desse tipo é a utilização de um conceito restrito de violência, que como já foi dito, é entendido como *um processo que é construído, criminoso, bem demarcado pelas categorias do código penal* (Pain, 1994 *apud* Debarbieux, 2002, p. 62).

A definição restrita traz a facilidade da mensuração, uma vez que abrange apenas os fatos objetivos. Apesar disso, esse tipo de definição também tem suas limitações. Como bem coloca Debarbieux (2002), o fato de estar prescrita em um texto legal não lhe garante a objetividade desejada, isso porque tal texto faz referência a uma época e a uma localidade específicas. A definição de violência, segundo esses critérios, pode variar, dependendo da cultura, da localidade e do momento, o que lhe atribui um caráter muito mais relativo do que o arrogado pelos seus defensores. Além disso, os códigos penais são construídos a partir das representações pessoais dos membros de uma sociedade sobre o que vem a ser criminalidade e sobre os critérios de justiça a serem aplicados em determinados casos:

Limitar a violência ao âmbito do código penal é tão relativo quanto o próprio código penal, não consistindo, portanto, numa base segura para que sejam evitadas as armadilhas do relativismo. De fato, o código foi escrito de acordo com os desejos e as opiniões do público. O legislador só age de acordo com reações baseadas nas representações mentais de desvio, delinqüência, criminalidade, justiça, punição e repressão ou administração de delitos. (Debarbieux, 2002, p. 63)

11.2. CONDIÇÃO DE VÍTIMA DOS ALUNOS E TIPOLOGIA DE ESCOLAS QUANTO A VIOLÊNCIAS

11.2.1. O ÍNDICE

O indicador de exposição à violência segundo situações de vítima foi construído a partir do questionário, em que foram selecionadas questões cujas respostas pudessem indicar se os alunos sofreram algum tipo de violência. Essas questões tratam de punições, ameaças, roubos, brigas e xingamentos sofridos⁴¹.

41. As questões utilizadas do questionário foram as seguintes: “No último ano, você foi punido na sua escola?” “No último ano, você foi ameaçado na sua escola?” “Você já foi roubado na sua escola?” “No último ano, você apanhou de alguém na sua escola?”; e “No último ano, você já foi xingado na sua escola?”

A partir do agrupamento dessas variáveis formaram-se dois grupos de escolas: aquelas com baixo índice de violência contra os alunos e aquelas com alto índice. Definidos esses dois grupos, traça-se um perfil sumário das escolas que compõem cada um deles e organizam-se comparações.

Das 112 escolas que integram a amostra, 31 têm baixo nível de vitimização dos alunos e 81 têm alto nível, indicando a ampla extensão de escolas com um alto nível de vitimização de alunos: mais de 70% das escolas. A distribuição das escolas nas capitais/UF pesquisadas, segundo os níveis de condição de vítima, assumiu a seguinte composição:

Tabela 11.1 – Nível das escolas, segundo condição de vítima dos alunos, por capitais das Unidades da Federação – 2003/2004

Nível da escola, segundo a condição de vítima dos alunos	Capitais das Unidades da Federação					Total
	Belém	Distrito Federal	Salvador	São Paulo	Porto Alegre	
Baixa condição de vítima dos alunos	75,0% (9)	6,3% (1)	40,7% (11)	16,0% (8)	28,6% (2)	27,7% (31)
Alta condição de vítima dos alunos	25,0% (3)	93,4% (15)	59,3% (16)	84,0% (42)	71,4% (5)	72,3% (81)
Total	100,0 (12)	100,0 (16)	100,0 (27)	100,0 (50)	100,0 (7)	100,0 (112)

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Segundo a tabela 11.1, Belém é a única capital pesquisada onde o número de escolas com baixa condição de vítima dos alunos supera aquelas com alto nível. Em Salvador, há quase uma equiparação entre os dois grupos, e nas demais capitais/UF, as escolas com alto índice de condição de vítima dos alunos superam, em muito, as escolas com baixo nível. O Distrito Federal é o caso mais alarmante, apenas uma escola possui baixo índice de condição de vítima dos alunos em um total de 15 escolas pesquisadas.

A leitura desses dados requer um certo cuidado. Dizer que há escolas com baixa condição de vítima dos alunos, não significa que nestas os alunos não sofram casos de violência. Em ambos os grupos de escolas, os alunos são vitimados por roubos, agressões, xingamentos e punições. A diferença reside na extensão da recorrência dessas violências dentro da escola.

11.2.2. TIPOLOGIA DE ESCOLAS E TIPOS DE VIOLÊNCIAS

A agressão mais comum nas escolas, nos dois grupos, são as violências verbais, no total 64% dos alunos afirmam que já foram xingados. Quando se considera cada tipo de escola separadamente percebe-se uma diferença de 20 pontos percentuais entre eles, sendo que 47% dos alunos das escolas com baixo nível de condição de vítima já foram agredidos verbalmente, contra 68% das escolas classificadas como de alto nível. Em ambos os casos, o agressor mais freqüente é outro aluno, 36% no primeiro caso contra 52% no segundo (tabela 11.2).

Quando a questão é o furto, a diferença entre os dois grupos de escolas segue o mesmo padrão dos xingamentos – diferenças na ordem de 20 pontos percentuais. Nas escolas com baixo nível de condição de vítima dos alunos, 22% afirmam que já foram furtados, já nas escolas com alto nível, 42% deles já foram vítimas desse tipo de delito.

As diferenças não se limitam ao número de vítimas, mas abrangem a percepção sobre furtos nas escolas. Naquelas com baixa condição de vítima dos alunos, 58% afirmam que há furtos na escola, ante a 72% nas escolas consideradas como de alta condição de vítima dos alunos. Esses dados indicam que, no grupo de escolas com alto índice, os alunos não só são vítimas, como estão mais expostos a esse tipo de violência.

Os casos de ameaças são menos registrados entre os alunos, possivelmente porque se confundem com xingamentos e porque há uma naturalização de tratamentos marcados pela incivildade e agressividade. Nas escolas com baixo nível de condição de vítima dos alunos, 9% já foram ameaçados. Naquelas com alto nível, esse percentual é de 15%. No entanto, se, por um lado, a existência de casos de ameaças aproxima os dois tipos de escolas, por outro, quando se trabalha com a percepção de ameaças se evidencia uma distância mais ampla entre os dois grupos de escolas. De fato, enquanto 22% dos alunos das escolas com baixo índice de condição de vítima dos alunos sabem de algum caso de ameaças, naquelas com alto nível, esse percentual sobe para 32% (tabela 11.2).

As punições também são mais freqüentes nas escolas em que os alunos se mostraram mais vitimizados, mas não se restringem a essas. Assim se tem que 25% dos alunos que estudam nas escolas com baixo nível de condição de vítima foram punidos no último ano, já nas escolas com alto nível, 44% o foram.

A qualidade das relações sociais entre os alunos varia segundo o nível de condição de vítima encontrado na escola, comprovando-se que de fato o clima escolar se vê afetado pelo nível de violências vividas e percebidas. É preciso estar ciente de que a violência não é o único determinante da avaliação sobre as relações nas escolas – o que sugere que essas são afetadas por fatores diversos, sendo o grau de violência registrado nas escolas importante condicionamento, mas não o único. Tem-se que nas escolas com baixo nível de condição de vítima dos alunos, um pouco mais da metade (57,7%) percebe como bom ou ótimo o tipo de relações sociais entre os alunos. Já nas escolas com alto nível de condição de vítima dos alunos, esse percentual cai cerca de 10 pontos percentuais, i.e., vai para 46,6%. Ou seja, as relações sociais entre alunos são problemáticas independente do grau de violências nas escolas.

O mesmo ocorre quando se analisa a percepção sobre a relação entre alunos e professores: identifica-se que para 53% dos alunos das escolas com baixa condição de vítima essa relação é boa ou ótima, enquanto 42% dos alunos das escolas com alto nível acham o mesmo.

Pode surpreender, à primeira vista, que nas escolas em que é alto o nível de violência sofrida pelos alunos, também seja alta a proporção de estudantes que a avaliam positivamente e que consideram boas as relações entre alunos e entre esses e os professores.

Pode contribuir para esse aparente paradoxo a proteção da imagem da escola como uma instituição de referência, como também, insiste-se na tese de que a violência, passando a ser um construto da cotidianidade, já não interfere tanto na avaliação sobre o ambiente escolar. No entanto, como se discute no capítulo sobre relações sociais na escola (cap. 2), ao nível da análise compreensiva é muito comum a reflexão crítica sobre esse tema.

A relação entre situações factuais de violências contra alunos, aqui agregadas para a construção de tipos de escolas segundo a condição de vítima dos alunos, e a percepção sobre o nível de violências nas escolas é complexa e não necessariamente linear, sugerindo que a sensação de que se circula por lugares violentos, incluindo as escolas, é um estado social difuso.

Tem-se que 61% dos alunos que estudam em escolas com alto nível de condição de vítima identificam pouco ou nenhum grau de violência em sua escola, ao passo que, para as escolas com baixo nível, esse percentual sobe para 75%.

A proximidade dos níveis de ajuizamento quanto a não-violências nas escolas, em lugares com quadros dissimilares quanto à real ocorrência dessas, corroboram a tese apresentada nesse trabalho, sobre a coexistência de um sentido de naturalização das violências, com um sentimento de desproteção, de medo e alerta sobre possíveis violências. Que aproximadamente seis em cada 10 alunos que frequentam escolas classificadas como de alto nível de violência não a percebem como tal, sugere que o convívio com a violência pode gerar certo amortecimento quanto a percepções, e o que é mais grave, ainda que seja aqui uma hipótese, uma paralisia quanto à indignação e ações contra tal estado de coisas.

Já que cerca de três entre 10 alunos das escolas classificadas como não-violentas não necessariamente a percebem com baixo nível de violência indica a complexidade da relação entre existência e consciência sobre o imediatamente vivido, o que sugere a existência de outro fenômeno, o peso do “fantasma” da violência. Hopenhayn (2002: p. 6) advoga que o dimensionamento da violência se constitui em um *fantasma*, isto é, um “desajuste entre a percepção de um problema e a magnitude do mesmo”, mas ressalta que um fantasma, mesmo que não corresponda à realidade material, é por essa criado.

Nesta pesquisa se entende que a escola e o bairro em que essa se situa guardam certa interação para a formação de avaliações perceptivas sobre cada um desses referentes. A percepção sobre o bairro não sofre variação considerável de um grupo de escola para o outro. Nem sempre a violência externa ou a imagem negativa do bairro invade a escola, o que faria com que escolas localizadas em bairros considerados como péssimos ou ruins tivessem maior propensão de abrigar escolas consideradas com alto nível de violência. No entanto, tal expectativa não se cumpre. Nas escolas com baixa condição de vítima dos alunos, 53% deles têm impressão boa ou ótima sobre o bairro, enquanto nas escolas com alto nível, 51% dos alunos têm essa mesma impressão.

Essa semelhança entre os dois tipos de escola quanto a percepções sobre o bairro indica uma estratégia de proteção do seu espaço em relação a terceiros. Segundo Avenel:

A estigmatização residencial engendra uma relação ambivalente de seus habitantes com seus bairros. Essa ambivalência se traduz, ao mesmo tempo, numa atitude de rejeição, mas também de defesa. A sensibilidade dos habitantes às imagens externas, mostradas em um espelho no qual eles não se vêem, da má reputação e vontade constante de escapar disso, faz com que os habitantes, de um lado, queiram manter uma certa distância

do bairro e, de outro, os tenha como uma esfera privada e familiar (Avenel, 2004, p. 46).

Analisando tipos de violências, corrobora-se a tese de que agressões múltiplas se reforçam e que a violência é uma díade a ser estudada como uma relação em que interagem vítimas e agressores. Quando perguntados se já teriam batido em alguém na escola, 10% dos alunos que estudam em escolas com baixo nível de condição de vítima afirmaram que sim, enquanto 22% dos alunos das escolas com alto nível já bateram em alguém

A presença de armas também é mais comum nas escolas com mais alto índice de alunos na situação de vítimas, mas também não está circunscrita a essas, o que sugere que mesmo nas escolas com menor número de alunos, que já vivenciaram situações de violência, há uma potencialidade de que esses casos venham a ocorrer, já que a presença de armas por si mesma pode desencadear violências. Assim, enquanto em escolas com baixo nível quanto à condição de vítima dos alunos, 28% já viram armas dentro delas, sobe para 37% a proporção dos alunos que já viram armas quando se focaliza as escolas em que é alto o nível de condição de vítima dos alunos.

É preocupante a elevada incidência de armas nos dois tipos de escolas. Mesmo nas escolas com baixo nível de violência contra os alunos, tal presença sugere que uma violência não registrada por esses possivelmente se imponha: a do medo e da lei do mais forte, ou seja, as violências podem não se concretizar, mas elas estão naquele ambiente; a arma é uma bala no gatilho, que pode disparar a violência a qualquer momento (Devine, 1996). O custo e a influência de violência não são medidos apenas pelos danos efetivamente causados, mas também pelos gastos feitos para evitar o dano e pelos transtornos causados na vida das pessoas (Volkh e Snell, 1998).

O impacto da violência no tecido social da escola é complexo. Um construto de tal complexidade se revela quando se focaliza brigas que, embora sejam mais freqüentes nas escolas com maior nível de condição de vítima dos alunos, também são pronunciadas nas escolas com baixo nível de vitimização. Dificilmente os alunos se apresentam apenas como vítimas, eles são agredidos, mas também tendem a revidar, agredindo os colegas.

Como indica a tabela a seguir, violências de vários tipos tendem a ocorrer com mais freqüência nas escolas classificadas com maior índice de condição de vítima dos alunos, mas também estão presentes no grupo de escolas de mais baixo nível de violências.

Mais uma vez se enfatiza que a violência escolar, cada vez mais, é um fenômeno difuso que engloba vários tipos de estabelecimentos e que, se ela não se materializou, pode vir a se realizar, não bastando mapear sua existência hoje, mas ter como alerta a sua possibilidade amanhã, o que pede cuidado no/com o cotidiano das escolas e o enfoque da violência como estado e processo, e não somente atos.

Tabela 11.2 – Proporção de alunos segundo o índice de condição de vítima, por ocorrência de violência, percepção e clima escolar – 2003/2004¹

Ocorrência de violências	Tipo de escola segundo índice de condição de vítima dos alunos	
	Baixa condição de vítima	Alta condição de vítima
Foram xingados no último ano	47,0	68,4
Foram xingados, por causa da cor, no último ano	5,1	9,7
Foram roubados	22,0	42,1
Foram ameaçados	9,0	15,0
Foram punidos no último ano	25,2	44,3
Percepção de Violências		
Há roubos na escola	57,7	72,3
Sabem de casos de ameaças na escola	21,8	31,5
Há gangues na escola	13,7	22,0
Viu algum tipo de arma	27,6	36,5
Há pouca ou nenhuma violência na escola	75,1	60,8
Clima escolar/relações		
Consideram as relações entre os alunos boa ou ótima	57,3	46,8
Consideram as relações entre alunos e professores boa ou ótima	53,7	42,3
Bateu em alguém no último ano	9,5	22,3
Impressão boa ou ótima sobre o bairro	53,4	50,6

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

(1) Dados expandidos.

A tabela anterior também sugere que, simbolicamente, a violência tem um raio de ação mais amplo que a sua realização. Uma vez que a percepção de que há atos de violências nas escolas, além de ser mais alta do que o registro factual, antes analisado, é também mais próxima entre os dois tipos de escola. Por exemplo, como já foi analisado, se alcança a proporção de 72% de respostas entre os alunos na assertiva de que há roubos nas escolas nos casos daquelas em que é alto o nível de condição de vítima dos alunos; já nas escolas em que esse nível é baixo, tal proporção abrange 58% das respostas, valor também bastante alto.

Mas o imaginário de que diversos tipos de violências e possíveis detonadores das mesmas – como gangues e armas – integram o ambiente escolar convive com uma percepção que tende a negar que é alto o nível de violências em tal ambiente. Assim é que na mesma tabela que afirma a existência de roubos, gangues e armas, ainda que em proporções variadas, também se encontra o indicador de que a maioria considera que há pouca ou nenhuma violência na escola: 75%, se focalizadas escolas com baixo nível de condição de vítima dos alunos, e cerca de 61% nas escolas de alto nível.

Tal aparente contradição pode corroborar o que se enfatiza em outras pesquisas da UNESCO sobre violências nas escolas (Abramovay e Rua, 2002), isto é, a banalização da violência, sua integração ao cotidiano, de modo que nem toda violência é reconhecida como tal.

Outro fator que pode influir nesse resultado é o fato de que os alunos tendem a identificar como violência fatos e situações concretos, vividos e sofridos. Assim, são mais prolixos nos relatos e referências a casos de brigas, furtos, ameaças e xingamentos, enquanto tendem a não identificar casos de violências quando a pergunta é genérica.

O exercício de utilizar um método estatístico, o cluster, combinando uma análise institucional das escolas com uma análise centrada em indivíduos, explorando a relação entre tipos de escolas quanto a violências com percepções, permite-se avançar nos estudos sobre violências nas escolas, explorando tanto o factual como o imaginário, o simbólico, dimensões que influenciam tanto o sentimento em relação a uma instituição como a uma época. Esse avanço contribui para a construção de programas de ação, de prevenção e combate a violências nas escolas, o que se percebe como mais efetivo quando se conta com a participação de vários atores, em particular os alunos.

Mais uma vez se registra que o Brasil é uma sociedade heterogênea e que vale falar em juventudes no plural e se indicar que há tendências, mas não um quadro único, quer em relação a vivências, quer em relação ao sentido.

Se, em muitos casos, identifica-se congruência entre violências vividas e testemunhadas, destaca-se que há também casos em que tal congruência não se registra e que parece que a banalização da violência – aqui ilustrada com os casos de alta existência de violências e baixa percepção – é mais abrangente que o pânico, a construção por fantasmas – casos em que se indica alta percepção de violência e baixo registro dessas nas escolas. Tal situação é preocupante

para políticas de intervenção que se pautem pela participação, porque não contam com a indignação necessária, o alerta não-paralisador, já que o vírus do acomodamento parece se espalhar em muitos casos. Tal achado remete para a importância de uma investida no plano da conscientização para que, repete-se, a necessária indignação, denúncia e reação sejam ativadas.

A questão que se coloca diante da descrição dos dois grupos de escolas: por que algumas escolas apresentam um perfil mais violento que outras? Que aspectos podem estar relacionados à construção de um ambiente escolar mais ou menos violento? Uma das hipóteses levantadas por alguns estudiosos dedicados à questão da violência escolar é a de que as relações construídas dentro da escola são um aspecto intimamente ligado à ocorrência de violência. Quanto melhor a sua qualidade, especialmente aquela entre professores e alunos, melhor o clima escolar e menores os índices de violência (Blaya, 2002).

O debate sobre relações sociais leva a refletir sobre um tema núcleo, qual seja, as condições e percepções em relação à escola – o clima escolar. De fato, o clima escolar é reflexo do que a escola é, do que ela tem na sua “essência”, tanto em relação ao trabalho desenvolvido como no que diz respeito à natureza das relações estabelecidas entre os seus atores:

[...] clima escolar é o coração e a alma de uma escola. É aquela essência da escola que faz a criança, o professor, o diretor, os membros do corpo técnico-pedagógico amarem a escola e aguardarem ansiosamente o próximo dia de aulas. O clima de uma escola pode fomentar resiliência ou pode se tornar um fator de risco nas vidas daquelas pessoas que trabalham e aprendem em um lugar chamado escola. (Freiberg and Stein, 1999 *apud* Dupper e Meyer-Adams, 2002, p. 356)

O clima escolar é um fator importante no comportamento dos indivíduos. Segundo Dupper e Meyer-Adams (2002), ele faz parte de uma “cultura” que envolve o ambiente escolar, “seus valores, normas e crenças”.

De acordo com Davilla e Willoer (1996), em cada escola existe uma cultura própria que envolve seus valores, normas e crenças. Adicionalmente, cada escola tem seu próprio, mas ao mesmo tempo sobreposto, clima, que existe para estudantes, professores e membros do corpo técnico-pedagógico. Esses climas desempenham um papel crítico nas atitudes e performances do dia-a-dia desses indivíduos e no modo como esses podem trabalhar juntos, como um time, para construir uma cultura forte e positiva no seu ambiente escolar. (Dupper e Meyer-Adams, 2002, p. 356)

12. AÇÕES, REAÇÕES E OMISSÕES NA ESCOLA

O presente capítulo tem como foco as punições adotadas por diretores, professores e outros membros do corpo técnico pedagógico no sentido de enfrentar situações de violências e indisciplinas no espaço escolar.

Embora esta parte do trabalho refira-se às ações adotadas pela escola, há que se enfatizar que existem momentos de inação e de omissão, o que causa uma sensação de impunidade entre os alunos. Com base nos discursos, e a partir do posicionamento frente às punições, é possível compreender em que território os sujeitos estão se movendo e as bases a partir das quais a convivência se estrutura nos estabelecimentos de ensino.

Primeiramente, tomando como base os discursos dos atores escolares foi possível fazer um mapeamento dos vários tipos de punições e as situações em que elas são aplicadas, demonstrando-se que a sua utilização nem sempre atende a uma lógica orientada por um critério de justiça. Através da voz dos alunos é possível verificar como eles caracterizam e reconhecem se uma ou outra ação da escola é justa ou injusta.

Posteriormente, observa-se, entre os adultos, a existência de um insistente questionamento sobre a legitimidade dada pelas instâncias e leis defensoras dos direitos da criança e do adolescente aos atos por eles praticados na escola. Mais do que isso, enfatiza-se que a escola recorre aos pais dos alunos e a instâncias externas para tentar solucionar problemas internos.

Demonstra-se que a comunidade escolar também apresenta alternativas às medidas punitivas que priorizam a integração e a convivência amistosa.

12.1. MEDIDAS DE CARÁTER PUNITIVO E / OU REPRESSIVO

As punições se constituem em um tema estreitamente relacionado ao sistema de regras existentes na escola e se aplicam em casos que vão desde indisciplina, comportamentos não sancionados até aqueles relacionados às violências.

Pouco menos da metade dos alunos (41%) afirma que foi punido no último ano, o equivalente a mais de 660 mil estudantes. É um percentual elevado, se considerarmos que aproximadamente dois em cada cinco alunos dizem ter sofrido algum tipo de punição, como se verifica na tabela 12.1 que segue.

Tabela 12.1 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo punições sofridas na escola no último ano, 2003/2004¹

Foi punido na escola, no último ano	%	N
Sim	40,6	660.679
Não	59,4	966.828
Total	100,0	1.627.507

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Foi perguntado aos alunos: “No último ano, você foi punido na sua escola?”

(1) Dados expandidos.

Considerando o conjunto das capitais pesquisadas, verifica-se que pelo menos um quarto dos alunos de cada uma delas já foi punido, valendo destacar o caso do Distrito Federal, onde quase metade do total de estudantes (49%) recebeu algum tipo de punição. Em Porto Alegre chega-se ao patamar de 45% de alunos punidos e em São Paulo a 43%. A capital que apresenta o menor número de alunos castigados é Belém, onde 28% dos discentes passaram por esta experiência, o que pode ser visto na tabela 12.2 que segue.

Tabela 12.2 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo punições sofridas na escola no último ano, por capitais das Unidades da Federação – 2003/2004¹

Capitais	Foi punido na escola no último ano		Total
	Sim	Não	
Belém	27,6 (36.126)	72,4 (94.796)	100,0 (130.922)
Distrito Federal	48,5 (103.969)	51,5 (110.340)	100,0 (214.309)
Porto Alegre	45,1 (27.279)	54,9 (33.174)	100,0 (60.453)
Salvador	33,4 (100.538)	66,6 (200.538)	100,0 (301.076)
São Paulo	42,7 (392.767)	57,3 (527.980)	100,0 (920.747)
Total	40,6 (660.679)	59,4 (966.828)	100,0 (1.627.507)

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Foi perguntado aos alunos: “No último ano, você foi punido na sua escola?”

(1) Dados expandidos.

As alternativas de punições acionadas pelas escolas são as mais variadas e não têm, necessariamente, uma equivalência direta com o tipo de atos realizados pelos alunos, sendo que em muitos casos uma punição mais severa é aplicada em casos de indisciplina ou comportamentos que violam as regras da escola. O que sugere certa indeterminação que pode banalizar, confundir os alunos, enfraquecer a legitimidade da ação da escola e até mesmo incentivar certo autoritarismo.

No que se refere aos alunos que já foram punidos, percebe-se na tabela 12.3 que as duas punições mais frequentes são “dar ponto negativo”, que corresponde a 22% dos alunos, e “mandar o aluno pra fora da sala de aula”, segundo 20% dos alunos (tabela 3). Em seguida, aparecem o “comparecimento de mãe, pai ou responsável na escola” (14%) e a “advertência oral” (14%) e a “advertência escrita” (13%).

Tabela 12.3 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo tipos de punições sofridas na escola, 2003/2004¹

Tipo de punição	% *	N
O professor deu ponto negativo	22,3	375.091
Foi mandado para fora da sala	19,8	333.877
Sua mãe, pai ou responsável teve que comparecer à escola	14,4	243.289
Recebeu advertência oral	13,6	229.833
Recebeu advertência escrita	12,5	211.470
A escola enviou um bilhete para seus pais / responsável	8,2	138.498
Recebeu suspensão	5,8	98.260
Foi mandado de volta para casa	5,2	87.850
Teve de fazer trabalho extra	5,1	85.945
Ficou sem recreio	4,6	77.085
Ficou na escola depois do horário de saída	3,7	63.157
Foi transferido para outra turma / escola	1,5	25.032
Foi encaminhado para o Conselho Tutelar	1,5	25.980
Outros	5,0	83.529

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Foi perguntado aos alunos: “Que tipo de punição você teve?”

(1) Dados expandidos.

* O somatório das categorias não totaliza 100% em função da possibilidade do aluno indicar mais de uma alternativa para esta questão.

De acordo com alguns alunos, não há necessariamente uma relação entre os vários tipos de punição, ainda que indiquem a existência de uma gradação entre essas, sendo algumas mais comuns, como por exemplo, a advertência verbal:

Como em qualquer outro colégio, tem as punições, caso o aluno faça qualquer coisa. Tem punições devidas que é a suspensão e até expulsão. A expulsão é bem extremo, caso o aluno possa ter feito e seja muito grave. Eu vejo mais advertência. A direção adverte o aluno: “Por favor, não faça isso novamente”. Verbal é mais dada no colégio. (Entrevista com aluno, Salvador)

Outra punição mais recorrente é o comparecimento dos pais ou responsáveis à escola, o que pode ter diferentes sentidos, como o de estabelecer uma relação ente a escola e a família, tentando evitar uma punição mais severa.

Mas também pode significar a transferência para os pais da responsabilidade de disciplinar o aluno: *chamam a gente, conversam, pegam todos os dados de onde a gente mora e chama o pai ou responsável. Daí o pai vem e eles falam tudo. Dependendo do caso, eles até te expulsam.*

O recurso de chamar os pais à escola é também acionado para os casos que envolvem agressões físicas entre alunos:

Os pais são convidados a vir à escola. Eles se sentam conosco e nós conversamos sobre o problema da agressividade, da violência, da má conduta, do comportamento, do que os alunos estão dizendo, do que eles estão fazendo. Então, o pai vem à escola chamado por nós. Se tem uma vítima e um agressor, nós chamamos os dois, registramos, falamos tudo com os pais. Todos se comprometem e terminam se entendendo entre si. (Entrevista com diretora, Salvador)

Os pais são chamados, segundo os alunos, para resolver as mais diversas questões, como em casos de indisciplina: *fazer gracinha; bagunçar nas aulas não querer copiar nenhum dever, atrapalhar a aula.*

O envolvimento dos pais é valorizado pelos membros do corpo técnico-pedagógico, os quais costumam ressaltar que os pais tendem a não se envolver na vida escolar de seus filhos, *muitos pais matriculam o menino e nem no colégio apareçam para saber de nada.* Assim, chamar os pais em casos de indisciplina e violências é considerada uma forma de obrigar a participação dos pais na educação dos filhos.

No entanto, vale destacar que, de acordo com os alunos, os pais só são convocados a comparecer à escola nos casos em que as brigas e agressões são graves. Caso contrário, são apenas notificados do acontecimento: *Eles [a direção] vêem se o cara se machucou. Se eles não vêem, eles mandam o cara para a sala. Só manda o cara para a sala. Com aquele que bateu, só vai um bilhete para casa. Só, às vezes, quando foi muita agressão, eles chamam os pais.*

De fato, as relações entre essas instituições, família e a escola, são consideradas problemáticas, agravando-se em casos de conflitos e violações das normas das escolas pelos alunos. Para alguns autores, como por exemplo, Singly (2002) a escola não está preparada para se relacionar com as famílias que não dispõem de capital cultural considerado “apropriado”, como as classes mais pobres.

Outro tipo de punição, segundo professores, é o encaminhamento do aluno à direção da escola. Registra-se essa medida em casos de agressões

verbais: *Ontem mesmo aconteceu uma discussão aqui na minha sala, na quinta série. Os alunos já começaram a gritar e aquela coisa. Aí, eu tive que retirar as alunas de sala e pedir pra coordenação sentar e conversar com elas.*

A suspensão também foi largamente mencionada pelos alunos, sendo aplicada especialmente nos casos que envolvem agressões físicas: *Quando as coisas acontecem aqui, brigas, a direção da escola só suspende mesmo. Leva eles para a diretoria e suspende. Tem uns que depois só entram com o pai ou a mãe, com os responsáveis.*

Quando questionados sobre as principais motivações para a ocorrência de suspensões, os estudantes afirmam, em um primeiro momento, que *por qualquer coisa a gente leva suspensão*. Posteriormente, elencam os seguintes motivos: *filar aulas; fazer guerra de copos (durante a merenda); brigar com os colegas; gritar com os professores; estar nos corredores, circulando, mesmo quando em aula vaga.*

Alguns alunos enfatizam que a diretoria do colégio não os chama antes de aplicar uma punição e quando o faz não os deixa falar: *A direção não escuta o aluno e o que realmente aconteceu; trabalho até às 13h e, às vezes, não consigo chegar no horário. A direção não escuta a minha justificativa e me impede de assistir aula.*

Alguns adultos advertem que a suspensão só é utilizada em último caso, quando outra forma de resolução não se mostra eficaz: *A suspensão é o último caminho. Às vezes, os pais não vêm, não estão nem aí. Os meninos mentem. Precisa de um castigo mais forte como a suspensão para ver se melhora.*

Os alunos tendem a considerar que a suspensão e a expulsão, atos que admitem extremos, são mais eficazes, em particular quando as indisciplinas e violências são recorrentes, o que sugere certa cumplicidade dos jovens em uma perspectiva punitiva severa contra eles próprios, o que já dificulta a crítica e o investimento em uma outra linha de negociação de conflitos:

O que resolve? Normalmente, suspensão. Quando é um caso mais grave ou quando a coisa volta a acontecer, não é muito comum e quase nem existe mais, é a expulsão. Normalmente, a suspensão resolve pois a gente chama os pais, conversa, faz a família e o aluno entenderem que a escola tem regras, que as pessoas precisam respeitar as regras, respeitar os outros e que se o aluno não estiver satisfeito com as regras, ele tem que procurar outro espaço. (Entrevista com coordenadora pedagógica, Salvador)

Algumas punições empregadas por professores, principalmente com os alunos mais velhos, não estão previstas nas normas da escola, ficando a arbítrio deles, como aquelas que incidem nas notas dos alunos e na sua avaliação, como por exemplo a retirada de ponto e testes relâmpago. São aplicadas essencialmente em casos de indisciplina em sala de aula:

Punição em sala de aula é anotar na caderneta o comportamento do aluno, o que pega muito no Conselho de Classe. Como é um aluno mais levado tira ponto, também, e não dando, se precisar. Os castigos são esses, porque tem meninos bem crescidinhos aqui. Não pega dá castigos a eles. Os castigos que eles têm são esses mesmos. (Entrevista com aluna, Salvador)

O professor de Física chega na sala, se tiver algum barulho na sala, ele manda abrir o caderno e passa uma questão bem difícil. Aí ninguém sabe e a maioria toma zero. É punição. A gente já tentou [relatar para a direção], mas a maioria tem medo. (Entrevista com aluno, Salvador)

Uma outra punição aplicada pelo docente é a utilização do livro de ocorrências, ao qual se recorre a depender da especificidade da turma, como entre os mais novos. Note-se na entrevista seguinte que o livro de ocorrências teria a função de advertência, deixando antever que outras punições mais severas podem ocorrer caso não se mude o comportamento:

Olha, funciona assim: eu tenho um caderninho que eu digo que é de ocorrências. Mas vale pra tudo. É uma espécie de diário do que acontece fora do normal: voltou atrasado do recreio, conversou demais, discutiu com o colega, ou alguma coisa assim. Então, eu registro e isso tem funcionado. Eu faço eles assinarem. Eu adotei isso principalmente com os pequenos, porque com os grandes é mais na base do diálogo. É um acordo. Comparo com o futebol: quem recebeu um cartão amarelo sabe que na próxima pode vir um cartão vermelho. Não que ele vai ser expulso, claro! Mas eu digo: 'Na próxima eu mando um bilhetinho pra casa ou encaminho pra direção'. Se está se repetindo a situação, até chegar um ponto em que eu precise conversar com o responsável. (Grupo focal com professores, Porto Alegre)

Casos de vandalismo implicam muitas vezes na exigência do ressarcimento do bem que foi destruído, como forma de punição: *Caso o aluno danifique alguma coisa no colégio, tem as suas devidas punições, que é o pagamento por ele ter quebrado ou danificado alguma coisa.* Em alguns casos, os pais são envolvidos para que se pague os estragos:

O professor, que é o presidente do conselho, ele veio falar comigo que eles pegaram um pichador sábado: tem de conversar com os pais, esse menino vai pagar a pintura. São cento e pouco reais que vai pagar e vai prestar serviço vinte noites na escola. Inclusive, ele falou comigo pra o menino ficar comigo lá na biblioteca organizando algo. Fizeram uma reunião com os pais que ele vai pagar cento e cinquenta reais. (Grupo focal com professores, Porto Alegre)

A prestação de serviços também é empregada em casos de danos à escola: *teve caso de aluno que sujou a escola inteira e limpou. Durante uma semana ele ficou varrendo o pátio.*

Alguns professores ressaltam o caráter educativo de tais punições: *Se os gurus fizeram, é uma forma de uma punição educativa, eles tiveram que prestar serviço.* Já outros educadores não estão de acordo com tais castigos – o ressarcimento do bem depredado ou a prestação de serviços – afirmando que o papel do professor não é o de punir os alunos e que a escola não tem autonomia para fazê-lo, especialmente no que tange a cobrança ou a prestação de serviços forçados:

Olha, o professor há pouco disse que o aluno vai pagar, prestar serviços para a escola. Agora eu particularmente, eu tenho sérias restrições quanto a isso. Não estou dizendo que não se deva, absolutamente. Acho que se deva discutir mais essa questão de tomarmos para nós esta autoridade de punir. Eu não sou polícia, eu sou professor, eu sou educador. Então, discuto essa questão que acho que tem de discutir. Eu também não tenho totalmente idéia formada. Eu sinto que precisa discutir com mais pessoas, com colegas, de ouvir mais os pontos de vista das pessoas, até para ficar realmente bem clara a situação. Que eu não me sinto muito bem à vontade, não vejo assim com bons olhos a questão de um educador determinar um aluno que você tenha de pagar com serviço, com trabalho. Se é uma ordem judicial, bom aí está na mão de policial. Mas a escola tomar para si e também assim o nosso regimento não diz, não contempla aí, eu falo, estive à frente da inauguração desse novo regimento e não diz que a escola tenha essa autonomia. Nenhum ser vivente dentro dessa escola, nem o diretor, tem poder conferido pelo regimento da escola... (Grupo focal com professores, Porto Alegre)

A transferência para outra escola é uma medida punitiva, considerada como de tipo extremo: *uma vez, dois meninos soltaram “cabeção de nego” no banheiro e foram mandados pra outro colégio, foram transferidos.*

Em certos casos, a escola incentiva que os pais tomem a iniciativa da transferência, uma vez que por si só a escola não pode fazê-lo, sob o risco de ferir o que está determinado no Estatuto da Criança e do Adolescente que, em seu artigo 53, advoga que a criança e o adolescente têm direito à educação e que a eles devem ser asseguradas igualdade de condições pra o acesso e permanência no estabelecimento de ensino:

A gente dá a transferência e anota o porquê que ele está sendo transferido. Mas a gente não faz isso, só diz que vai fazer, ou você solicita a transferência. Então, é a maneira mais amena de dizer “faça a transferência do seu filho”. Aí ele pede a transferência. Quando damos as nossas transferências, nós nunca expulsamos um aluno. A gente convence os pais que ele deve sair da escola. Aí, antes de ele te dar a transferência, a gente solicita que ele peça a transferência. (Entrevista com diretora, Belém)

Quando se aplica a transferência, os membros do corpo pedagógico têm ciência de que talvez esta não seja a medida mais adequada para resolver o problema: *A gente sabe que nós não estamos resolvendo muito o problema, nós estamos transferindo o problema. Mas, às vezes, se torna impossível de cumprir ou de agüentar os meninos.*

Há determinados tipos de punição que não ocorrem como atos isolados mas como parte de um processo, ou seja uma cadeia de punições que desembocam em suspensões e expulsões:

Bom, primeiro, por exemplo, você vai estudar aqui, você briga no primeiro dia, no segundo dia você leva convocação para seus pais virem aqui na escola conversar. No terceiro dia, se você fizer a mesma coisa, você leva uma advertência e é expulso. (Entrevista com aluna, São Paulo)

Primeiramente, seria uma chamada de atenção mesmo para ver se o aluno consegue se sentir errado perante os colegas, a questão da vergonha de estar sendo chamado a atenção na frente de todo mundo. Mas esse primeiro fator não conta! Eles não estão nem aí. Eles não têm vergonha nenhuma de estarem sendo chamado atenção. Segundo seria um comunicado aos pais para que eles viessem no dia seguinte e tomar ciência. Será que os pais estão sabendo que o aluno está se comportando desse jeito? Então, é colocar os pais a par do que está acontecendo. Em terceiro, uma suspensão de três dias, quatro dias, dependendo do que o aluno fizer. (Entrevista com professora, Distrito Federal)

A recorrência à humilhação dos alunos também foi encontrada entre as medidas punitivas que os professores acionam:

Uma aluna ficou fazendo bagunça mais outra, ficou jogando as carteiras no chão, gritando, subindo em cima das mesas. Aí, a professora colocou tipo um chapeuzinho na cabeça dela e a colocou no canto da parede. (Entrevista com aluna, São Paulo)

A relação família e escola, não necessariamente, é pautada por cooperação mútua, registrando-se casos de crítica dos alunos pela forma como os pais são interpelados, expondo a família a uma situação de constrangimento e humilhação:

Esculacha a mãe do cara e diz que o cara vai ser expulso. Dizem que a mãe não tem, como eu posso dizer, não sabe segurar o filho. Dizem que vão mandar para o Conselho Tutelar, que vão mandar ser preso. Falaram que minha mãe não cuidava de mim e que iam me mandar para a polícia. Fez até minha mãe chorar. (Entrevista com aluno, Porto Alegre)

Registram-se que, entre as medidas para lidar com indisciplinas e violências, a escola recorre a instâncias externas, em particular em casos considerados mais graves. Nos depoimentos que seguem demonstram o pedido de auxílio da guarda municipal, o encaminhamento à delegacia de polícia e à Delegacia Especial da Criança e do Adolescente:

Com a direção fazemos uma fala com o aluno. Se é muito agressivo, chamamos a Guarda Municipal, a depender do grau da violência. A direção vai junto e vamos pra o DECA [Delegacia Especial da Criança e do Adolescente] fazer ocorrência e os pais são chamados lá. Dependendo do tipo de agressividade de violência, esses são os caminhos que nós tomamos. (Entrevista com diretora, Porto Alegre)

Já houve também aqui questões de alunos terem uma atitude violenta para com outros alunos em que o caso foi tratado até mesmo em delegacia (Entrevista com professor, Salvador)

Uma das instâncias a qual se recorre é o Conselho Tutelar. Note-se que o Conselho Tutelar tem por objetivo fazer com que os direitos das crianças e dos adolescentes sejam efetivamente cumpridos. Atua como um agente fiscalizador da família, da sociedade e do poder público, no sentido de verificar se estão assegurando a efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Nessa perspectiva, em princípio o Conselho não pode ser chamado à ação no intuito de penalizar o aluno, já que sua natureza não é repressiva.

No entanto, vários atores também fazem referência ao Conselho Tutelar como instância a qual se apela, esperando uma punição e em contextos em

que outras medidas foram usadas sem sucesso ou quando o caso é considerado grave:

Punição geralmente é chamar o pai do aluno. Se tem uma reincidência, isso é levado pra o Conselho Tutelar, quando é questão mais de violência porque bate ou por uma situação mais forte, caso os pais, também, não consigam dar alguma resposta pra o colégio do comportamento desse aluno. (Entrevista com coordenadora, Rio de Janeiro)

Mas é freqüente também que a escola acione o Conselho Tutelar para fazer cumprir a obrigação do aluno freqüentar a escola assiduamente, o que está previsto na lei⁴²:

Ultimamente, o Conselho Tutelar exige muitas regras com relação às faltas e a escola tem que estar atenta. Esse aluno não pode ter faltas durante 30 dias sem a escola tomar conhecimento. A escola até tem que se comunicar com a família e, se depois a família não der um retorno, tem que consultar o Conselho Tutelar. Independente disso, o aluno tem 48 horas pra comunicar à escola o que acontece e apresentar atestado médico para poder fazer as provas. Ou então a família tem que vir aqui para comunicar o que é que está acontecendo com ele. A falta só é justificada legalmente se tiver um atestado médico. (Grupo focal com professores, Porto Alegre)

Comportamentos que são considerados desencadeadores de distúrbios no curso de vida escolar e que para muitos possa estimular violências, como o uso de drogas, são também reportados ao Conselho Tutelar: *Quando a gente toma o conhecimento de um aluno nosso que está envolvido com drogas e coisas desse tipo, a gente chama o Conselho Tutelar, que sempre nos assiste. A gente encaminha para lá. Mas a violência está muito grande.*

Espera-se que a ameaça de uma punição impeça a reincidência e, professores indicam que um tipo de ameaça aos alunos é levá-los ao Conselho Tutelar, o que sugere que no imaginário quer dos adultos, quer entre os alunos, tal Conselho teria um caráter punitivo e de repreensão tanto das crianças e jovens quanto de seus pais. Minimiza-se assim a função dessa instituição, que é proteger e fazer cumprir os direitos da criança e do adolescente.

Contudo, há depoimentos que indicam que o recurso ao Conselho, não necessariamente, é considerado eficiente para a “recuperação” esperada:

42. O artigo 56 do Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu inciso II, prevê que os dirigentes de escolas de ensino fundamental devem comunicar ao Conselho Tutelar os casos de reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares.

O aluno é encaminhado ao Conselho Tutelar, ao Juizado de Menores, mas todos os casos que são encaminhados ao Juizado de Menores ou Conselho Tutelar a gente não viu mudança não. O aluno volta do mesmo jeito, como eu já citei o exemplo do menino que era desordeiro. Foi pego várias vezes com cachaça dentro da escola, com litro de cachaça. Roubou e invadiu a cantina por um descuido qualquer da funcionária, pegou material, alimento da cantina e dinheiro e material dos próprios colegas e foi para o Conselho Tutelar. Voltou mas não houve mudança. A única mudança e que ele mesmo desistiu. Deve estar malandrando por aí ou mudou de escola.. Então, o que a direção fez foi isso: indica ao Conselho Tutelar. Aí, eles tomam essas medidas, que a gente não sabe quais são, e retorna do mesmo jeito. (...) (Entrevista com professora, Salvador)

A narrativa anterior também sugere que os professores recorrem ao Conselho Tutelar mas não sabem como é o trabalho dessa instituição.

O ECA traz implícita a perspectiva de instaurar o respeito aos direitos humanos das crianças e adolescentes e recusar medidas repressivas ou que anulem a possibilidade de rever rumos de vida, como a expulsão. Contudo, muitos professores se apegam a esses velhos métodos, considerando que os direitos adquiridos são passaporte para um “poder” exercido pelas crianças e adolescentes para infringir regras de convivência:

Antigamente, tu fazia qualquer coisa errada, era suspenso, era expulso, te trocavam de escola. Hoje em dia, eu posso ter até caso, aconteceu agora, o aluno furtou dentro da escola, foi pego furtando dentro da escola, roubando, ele foi preso, parece que já está solto e não pode ser expulso. Ele simplesmente está cancelando a matrícula dele. Se daqui a dois anos ele for à secretaria, ou esse ano for na secretaria, ele se matricula de novo. Não existe mais. Na minha época, tinha expulsão. Agora, o aluno sai, ele pode brigar, pode fazer, mas não tem... os direitos da criança. (Grupo focal com professores, Porto Alegre)

De fato, o ECA é muito criticado por alguns professores, reproduzindo a polêmica que existe na sociedade sobre esse instrumento. Aqueles que o criticam, o fazem por considerá-lo uma forma de proteção ilimitada ao aluno e não dá respaldo para ações mais enérgicas por parte da escola:

Você não pode, você tem um Estatuto da Criança e do Adolescente, que é o ECA, que diz ‘você não pode fazer isso, você não pode fazer aquilo, você não pode fazer aquilo outro, você não pode fazer aquilo outro’. Só que esqueceram de dizer o que a gente pode fazer. Então, o quê que o aluno

sabe? O aluno, todos eles conhecem o estatuto, os direitos deles, mas esquecem que eles também deveriam ter deveres. Então, o quê que acontece? Estamos de mãos e pés atados. É regra, lei. O aluno não pode ser expulso, transferido, suspenso. O aluno não pode ser punido. Não pode. A gente tem que ter muito cuidado. O estatuto tem que ser revisto, porque o que está gerando toda essa impunidade começa nisso. Adoro criança, adoro adolescente, mas ele tem que saber os limites por ele mesmo, para o bem dele, porque lá fora o mundo não vai querer entender essa impunidade que ele quer fazer aqui dentro. Então, fica difícil. Eu penso que teria que serem revistas algumas coisinhas. Teria que haver, sim, uma disciplina, porque não há. Realmente, a maioria das coisas não se deve fazer. Nada que diminua o aluno, que quebre a sua auto-estima. Você não pode ofender um aluno. Mas há momentos... Se ocorrer de eu perder minha paciência, desde que haja um limite, é natural. (Entrevista com professora, Rio de Janeiro)

Sempre a gente está falando “Vamos tentar ver o aluno que está prejudicando, vamos tentar eliminar esse cara, tirar esse tumor” porque, às vezes, têm cinco, seis alunos que gerenciam o colégio. Cinco, seis, uma dúzia de coisas estragadas e eles comandam o colégio como se fossem os donos do colégio e, normalmente, a direção diz que não dá, que não existe meios legais, não é respaldado pra poder encaminhar esse aluno. (Entrevista com professor, Rio de Janeiro)

A concepção de que o ECA protege crianças e adolescentes de forma ilimitada é equivocada, considerando os direitos fundamentais previstos na Constituição Federal de 1988. O artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente prevê que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. Defende ainda em seu artigo 18 que é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. Contudo, o ECA não se opõe à socialização que inclua estabelecimento de limites e contabilidade social por danos a terceiros, mas substitui a perspectiva punitiva pela responsabilização das crianças e adolescentes.

No artigo 104 do ECA encontra-se que “são penalmente inimputáveis os menores de 18 (dezoito) anos, sujeitos às medidas previstas nesta Lei”. Inimputabilidade vem do verbo imputar, que significa atribuir a alguém a responsabilidade de alguma coisa.

Para combater o argumento segundo o qual essa lei retira a responsabilidade da criança/adolescente, faz-se necessário destacar que tal inimizabilidade é penal, ou seja, não se está retirando as responsabilidades dos jovens, apenas os responsabiliza com outras regras. Prova disto está no artigo 112, segundo o qual “verificada a prática do ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas: I – advertência; II – obrigação de reparar o dano; III – prestação de serviços à comunidade; IV – liberdade assistida; V – inserção em regime de semi-liberdade; VI – internação em estabelecimento educacional; VII – qualquer uma das previstas no art. 101, I a VI” (Cintra, 2002).

O ECA vem institucionalizando a possibilidade do exercício de defesa dos alunos, através também de seus pais, amparando portanto a família quanto ao direito de garantir junto à escola o direito à educação. Contudo, como se registra no depoimento seguinte, não deixa de prevalecer a perspectiva da escola:

Tivemos o ano passado um caso, pela manhã, de três meninas que simplesmente vinham à escola só que elas não assistiam às aulas, elas ficavam no pátio. Então, isso começou a incomodar os professores, até porque eles são responsáveis. Nós chamamos os pais e eles vieram. E depois de muito tempo elas se atreveram a ir, inclusive para Farrapos, com um cartaz enorme: “Aluga-se um pai por quinze minutos”. Foi extremamente criativo. Vieram com bastante atraso. Elas perderam a semana de prova. Elas estavam extremamente prejudicadas em termos de notas. E nós convidamos, era quase final do ano, então, a gente convidou para que elas se retirassem. E os pais foram até o Conselho Tutelar, dois deles. Nós nos deparamos com essa situação. Nos incomodamos muito e fomos chamados até para conversar duas, três vezes. Mas nós mantivemos o nosso posicionamento. E isso foi muito importante pra que os demais alunos, posteriormente, não tivessem esse tipo de atitude. (Grupo focal com professores, Porto Alegre)

Há situações em que a escola abusa do seu poder normativo e disciplinador, registrando-se experiências pautadas em providências de caráter repressivo, que cerceiam a liberdade e, até mesmo, a privacidade dos alunos.

Por exemplo, quando ocorrem furtos na sala de aula, uma das reações de algumas escolas é revistar o material dos alunos: *Sei lá... eles [os professores] vão lá chamar a diretora, ela vai lá na sala e eles começam a revistar as bolsas. Procuram, só que não acham.*

Em outros casos, revistar o aluno torna-se uma ameaça para fazer com que o objeto furtado apareça, medida que segundo alunos não surtem o efeito esperado, sobretudo porque existem estratégias para se burlar a busca:

Às vezes, a diretora vai à sala e fala que, se não entregarem, vai revistar as bolsas. Quando ela fala que vai revistar as bolsas, ela sai um pouco e eu não sei onde eles [os alunos] põem. Eles jogam pela janela. Jogam assim aqui na janela as coisas e quando vai ver, aparece, está aí [o que foi furtado]. Nunca pegaram eles [aqueles que furtam]. (Entrevista com aluna, São Paulo)

Enfocando a escola, pode-se dizer que a legitimidade e a eficácia das punições estão relacionadas aos modos de convivência e às relações de autoridade que nela se estabelecem. Ou seja, dependendo da maneira como os atores interagem nos estabelecimentos de ensino e de como os papéis de autoridade são colocados em prática, as punições têm maior ou menor legitimidade.

Assim, verifica-se que as punições nem sempre são eficazes no sentido de coibir práticas e comportamentos indesejados ou considerados inadequados, porque não são encaradas como sanções fortes o suficiente para coibir atitudes e práticas rechaçadas ou proibidas.

12.2. ENTRE PUNIÇÕES E OMISSÕES

Nem sempre a escola busca alguma forma de resolução dos conflitos ou reage quando da ocorrência de algum ato violento. Existem escolas que se omitem e não tomam providência.

Constata-se também uma certa inação por parte do corpo técnico-pedagógico, o que é mais recorrente em casos de furtos nas salas de aula e de ameaças.

Ele [um aluno] me ameaçou dentro do colégio. Eu falei com a diretora e ela não resolveu. Aí, aconteceu outra vez. Tive que falar com a minha mãe novamente. A gente teve que ir novamente para a justiça e dei entrada no Juizado de Menores. Mas a gente se fala hoje. Mas ele me disse que ia me bater lá fora e a reação da diretora foi nenhuma! Eu falei: “Professora, ele disse que vai me bater lá fora!”. Ela: “O que eu posso fazer? É lá fora”. Aí, eu achei isso erradíssimo, extremamente errado. Ela tem que resolver. Briguei aqui com ele e voltou tudo ao normal. (Entrevista com aluno, Salvador)

A omissão pode ser justificada pelo despreparo dos professores para lidar com situações de violência na escola, seja no seu interior ou nas suas imediações:

Se acontecer, se eu me defrontar com a violência, eu não sei nem o que fazer. Não tenho preparo nenhum. Não sei mesmo. (Grupo focal com professores, Distrito Federal)

Alguns professores se escondem, outros se omitem. O que eu quero que fique bem claro é que não é para parecer que eu sou o certinho e faço tudo certinho. Nessa questão de violência, muitas vezes, eu me omito. Assim, por exemplo, tem uma briga lá fora, pelo menos eu não me lembro de ter entrado no meio dessa briga para resolver. Então, eu sou um dos que têm se omitido nesses casos. De uma forma geral, a gente não está bem preparado para isso. Na maior parte das vezes a gente finge que não ouviu aquilo, finge que não viu aquilo, toca sua vida e deixa acontecer. (Entrevista com professor, Distrito Federal)

Alguns professores assumem a estratégia de ignorar a existência de um conflito, mesmo ao presenciá-lo: *Ou eu me retiro da sala, ou eu finjo que não estou vendo, entendeu?* Muitas vezes a omissão se pauta no medo de uma represália, o que sugere a vulnerabilidade dos professores face a estados de violência: *Eu já escutei coisas referentes à arma, droga. Fiz que não escutei para não dar problema.*

Há professores que argumentam que as ações do professorado devem se restringir ao que se concebe enquanto magistério, limitando-se ao ensino e à aprendizagem de conteúdos e habilidades: *Eu sou educadora, eu não sou preparada para lidar com roubo, com ameaça. Não é para isso que eu estou aqui. Eu estou aqui para educar alunos.*

Os adultos sugerem, ainda, que a expectativa em relação à figura do professor para resolver conflitos é uma exigência absurda, especialmente quando se considera que, por vezes, ele não se sente preparado nem para ministrar o conteúdo programático previsto para suas aulas: *Porque a gente estuda para ser professor, não para ser guarda municipal e nem ser polícia. Não nos ensinam nem o que a gente vai fazer em sala de aula, que dirá atuar com violência.*

O medo é um sentimento generalizado entre os professores, colaborando para a não ação, o que é registrado também em falas de alunos: *então acho que eles, não sei, para não sobrar para eles, acho que eles preferem sair da sala. O sentir-se despreparado para lidar com violências: Ah, é melhor eu não me meter”; seja pelo medo e insegurança, seja pelo sentido de auto proteção, pra não correr riscos, e até por sentido de impotência:*

Eu não sei. Eu penso duas vezes antes de chegar à direção e dizer. Alunos meus já disseram “ali estão fazendo...” e eu digo “saíam da janela, não

quero que vejam vocês. Nem eu vou olhar”. Eu não sei. É psicológica a reação. Será que estou preparada? Eu não estou preparada para enfrentar um aluno desse. Mesmo porque minhas reações são de momento e eu não sei o que é que eu faço. (Entrevista com professora, Salvador)

O aluno invadiu a minha sala e meteu o soco na outra. Eu não ia defender aluna para depois me arrebanhar. Fiquei de fora, segurei os alunos lá e chamei alguém para socorrer. Agora eu vejo isso aí constantemente, das armas, das facas, dos canivetes, tanto nos corredores, dos socos, das lutas, dos pontapés, como dentro da própria sala. (Grupo focal com professores, Salvador)

Outros docentes não se sentem somente despreparados para lidar com situações de violência, mas também impotentes em relação às mesmas:

Eu me sinto impotente. Eu tenho um aluno à noite que eu tento, mas não adianta. Aí, eu desisti. Quando eu cheguei agora no terceiro ano, vi o aluno de novo e eu desisti. Já nem me incomodo, entendeu? Ele fica na dele lá. Eu não quero muita aproximação não. Eu prefiro ficar aqui. Eu não sei lidar com isso. A gente deveria ter um preparo extra. (Grupo focal com professores, Belém)

Heredia (1999) afirma que as habilidades para lidar com conflitos são necessárias porque eles fazem parte da vida cotidiana. Os conflitos podem ser tão simples como um mal-entendido entre amigos, ou tão complexos como a ocorrência de um ato violento. Independente da gravidade do fato pode-se remediar a maioria dos conflitos logo no momento em que acontecem, antes que desemboquem em algo mais problemático.

Uma forma de lidar com conflitos, sem a intervenção direta do corpo pedagógico e se antecipando aqueles, é recorrer à instalação de equipamentos de segurança. Esse tipo de providência não surte o efeito desejado, pois ao invés de proporcionar maior segurança e proteção à comunidade escolar, esses recursos acabam sendo objeto de depredação e furto, possivelmente também como forma de revolta por ter um espaço considerado seu, a escola, vigiada – como FEBEM – ou transformada em um *reality show* – como *Big Brother* – ou seja, tendo sua vida pessoal controlada:

Há um tempo atrás, uma direção mandou fazer o circuito interno. Aí, o pessoal começou a gritar que estava parecendo FEBEM ou Big Brother, alguma coisa assim. Aos poucos, elas foram sendo destruídas. Teve um assalto, um roubo pela madrugada, e levaram uma boa parte do equipamento. Então, é uma forma de vigilância, mas para mim não quer dizer

nada. Eles puseram e foi detonado em três ou quatro meses. Foi só mais uma coisa para ser destruída. (Entrevista com professora, São Paulo)

Devine (2002) alerta que nos Estados Unidos, a segurança escolar por meio da instalação de equipamentos se transformou em importante produto comercial. Dessa forma, as firmas de detectores de metais, circuitos fechados de televisão e câmeras de vigilância são amplamente requisitados pelos estabelecimentos escolares. Aparelhos de raio-X pra a revista de mochilas e *walkie-talkies* pra facilitar a comunicação entre os inspetores de segurança são utilizados com o objetivo de evitar a entrada e permanência daqueles que não são membros da comunidade escolar. Um exemplo desse tipo de investimento é o programa “*Safe and Drug Free Schools*”. O Ministério da Educação dos EE.UU. colocou à disposição, somente no ano de 1999, US\$ 566 milhões para o investimento em programas de segurança escolar. Mas esse investimento não foi suficiente para avanços eficazes na prevenção de atos violentos na escola, na prevenção do tráfico e do uso de drogas (Castro e Abramovay, 2002).

Compreende-se, assim, que nem a postura omissa e nem a repressão por parte da escola, através do controle excessivo de lugares e comportamentos, contribuem para o efetivo enfrentamento dos casos de violências e de outras situações que requerem algum tipo de ação escolar.

12.3. COMO SE AVALIAM AS PUNIÇÕES

Pesquisas da UNESCO (ver entre outras Castro e Abramovay, 2002) advertem sobre uma tendência preocupante entre os jovens de se auto-avaliarem e aos seus colegas negativamente, em particular no que se refere às relações e comportamentos na escola, o que pode imobilizar uma re-socialização para práticas mais construtivas por cultura contra violências, já que a demonização dos jovens seria assumida por eles próprios.

Pesquisando como os jovens avaliam o nível de justiça das punições que lhe foram endereçadas na escola também se observa uma implícita aceitação de culpas. Observa-se na tabela 12.4, que segue, que a maioria daqueles que foram punidos (45%), o equivalente a 290.508 estudantes, consideram que o foram de forma justa algumas vezes e em outras injustamente, e que mais de um terço (34%) indicam que foram punidos justamente. Mas por outro lado é também expressivo o percentual de alunos que sugerem crítica ao

sistema de punição da escola, e afirmam que foram punidos de forma injusta (20%).

Tabela 12.4 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo avaliação sobre a justiça das punições, 2003/2004¹

Avaliação sobre a justiça das punições	%	N
Justas	34,3	219.811
Injustas	20,4	131.009
Algumas vezes justas e outras injustas	45,3	290.508
Total	100,0	641.328

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Foi perguntado aos alunos: “Essas punições foram:”

(1) Dados expandidos.

Considerando as capitais pesquisadas tem-se que somente em Belém é maior o percentual de alunos que declaram ter sido punidos de forma justa – ver tabela 12.5 abaixo. Nas outras capitais, o padrão coincide com o delineado para o conjunto. Destaca-se que Porto Alegre é a capital que apresenta o menor percentual de alunos que julgam ter sido punidos injustamente (11%).

Tabela 12.5 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo avaliação sobre a justiça das punições, por capitais das Unidades da Federação, 2003/2004¹

Capitais	Avaliação sobre a justiça das punições			Total
	Justas	Injustas	Algumas vezes justas, outras injustas	
Belém	45,4 (16.127)	23,1 (8.218)	31,4 (11.162)	100,0 (35.507)
Distrito Federal	29,4 (29.407)	22,6 (22.597)	48,0 (48.075)	100,0 (100.079)
Porto Alegre	33,0 (8.721)	11,0 (2.895)	56,0 (14.787)	100,0 (26.403)
Salvador	34,2 (32.690)	23,9 (22.813)	41,9 (39.970)	100,0 (95.473)
São Paulo	34,6 (132.866)	19,4 (74.485)	46,0 (176.514)	100,0 (383.865)
Total	34,3 (219.811)	20,4 (131.008)	45,3 (290.508)	100,0 (641.327)

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Foi perguntado aos alunos: “Essas punições foram:”

(1) Dados expandidos.

O quadro apresentado nas tabelas anteriores é confirmado quando se recorre às percepções dos jovens. Esses tendem a afirmar que as punições, normalmente, são aplicadas de forma justa na escola. Mas vale destacar que essa é a visão dos alunos que não foram punidos, ou seja, a visão negativa é sobre seus pares, abstraindo-se da comunidade de jovens: *Eu acho que está correto eles fazerem isso. Se uma pessoa briga muito, xinga, discute com outra pessoa, ameaça a pessoa, é justo.* Os alunos defendem as punições aplicadas pela escola sob o argumento de que a escola não é um local onde deva predominar a indisciplina e as violências, o que coloca em risco a vida de uma comunidade, inclusive as suas: *Normalmente, as punições são justas porque os alunos bagunçam realmente e eles têm que ser punidos porque se não a escola não vai pra frente.*

A escola consegue difundir a idéia de que os seus principais problemas são de disciplina e que se associam a tipos de alunos que freqüentam a escola, eximindo-se da sua responsabilidade como instituição social. Os depoimentos anteriores indicam que os alunos ao criticarem seus pares se somam a tal perspectiva.

Mas também se justificam punições acionadas pela escola por princípios gerais, difusos na sociedade como o da responsabilidade que se deve assumir e pagar pelos erros – a lei de Talião⁴³: *Eu acho que são justas [as punições] porque estão de acordo com o que a pessoa faz. Porque se a pessoa faz uma coisa grave, tem que dar uma suspensão mais grave para elas poderem ter consciência do que eles estão fazendo.*

Os jovens que defendem que são justas as punições nas escolas, criticam os que se alinham a um outro ponto de vista, considerando que há que entender a razão dos professores: *Sei lá. Eu acho que punição de professor nunca é injusta, mas a gente acha que é injusta. De vez em quando, a gente nunca vê o lado deles, sempre o nosso.*

Mais do que questionar as punições, os jovens tendem a considerar injustas algumas circunstâncias em que essas se aplicam. Só teve um professor que me puniu injustamente porque fiz uma tarefa e esqueci de colocar o nome. Ele não acreditou que eu tivesse entregue e me deixou sem nota.

43. Os primeiros indícios da lei do Talião foram encontrados no Código de Hamurabi, em 1730 a.C., no reino da Babilônia. Essa lei permite evitar que as pessoas façam justiça elas mesmas, introduzindo, assim, um início de ordem na sociedade com relação ao tratamento de crimes e delitos. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_do_tali%C3%A3o. Acesso em: 16 set 2005.

Assim, também se considera como injustas as punições, principalmente, sob o argumento de que em muitos casos atingem os não considerados culpados:

Tem umas vezes que são injustas, porque tem umas vezes que tem gente que não faz nada aí eles colocam a culpa em cima de quem não fez e eles que levam a culpa. Aí eu acho que é injusta. Teve uma vez que o moleque quebrou a torneira aí e colocou a culpa no outro. E o outro levou a punição. (Entrevista com aluno, São Paulo)

Alguns estudantes afirmam que o ato de punir, em si, nunca é injusto e sim o tipo da punição aplicada. Nos depoimentos que seguem, a crítica é a de que se aplicam punições muito severas independentemente da gravidade do ocorrido, uma vez que se recorre à suspensão e à expulsão em grande parte dos casos:

Depende muito da punição. Às vezes, quando tem alunos aqui que merecem tomar punições até mais severas, aquelas que aprontam mesmo, que faz e acontece, e a direção vai lá e pune, eu acho correto. Agora, tem aquelas que eu acho que não deveria tomar e, às vezes, é uma coisa tão simples e a direção, às vezes, dá uma suspensão. Poderia dar uma advertência verbal ou escrita, mas não. Chega a ponto de ser uma injustiça. Muitas vezes pune o aluno errado. (Entrevista com aluno, Salvador)

Sempre há brigas, entra, pega suco, joga no outro, é caneta, lápis... essas coisinhas básicas aí. O que ocorre, essas coisas deveriam ter uma punição, mas uma punição assim: o aluno vai ficar sem lanchar tanto tempo. Não é chegar e “Está expulso!”, que é uma coisa que eu não acho uma atitude correta de ser tomada. (Entrevista com aluno, Salvador)

Há depoimentos de alunos que indicam, que independente do tipo de punição aplicada e da severidade, alguns não atribuem importância ao castigo que recebem: *Quando eu levo advertência, eu rasgo, nem ligo.*

Professores concordam com essa perspectiva, justificando que recorrem a um ciclo de castigos com gradação, mas que os efeitos são irrisórios:

Os alunos são advertidos verbalmente e, uma segunda vez que o professor manda o aluno pra a direção, ele é advertido por escrito. Para muitos, isso não significa nada para eles. Os pais são chamados mas, mesmo assim, a gente tem a impressão que alguns alunos abusam da disciplina porque eles acham que a punição é pequena. (Entrevista com professor, São Paulo)

Alguns professores sugerem que os alunos não respeitam o regulamento da escola e que desconsideram a importância das punições aplicadas em função de um sentimento de impunidade:

Não, nem suspensão, nem recreio, nada. O que, por um lado, eu acho muito ruim porque mesmo entre eles usam um termo, dizem assim “Ah, não dá nada. Eu faço tudo e não dá nada nunca”. “Ah, professora. Vão chamar o meu pai e minha mãe. O quê que tem? É só isso que acontece”. Parece que eles te pedem, eles pedem punição, eles pedem que tu imponha limites. Mas eu vejo também que, muitas vezes, eles abusam dessa impunidade que eles sabem que existe. (Entrevista com professora, Porto Alegre)

Esses tempos, eu estava vindo para o colégio e um aluno da sexta série desceu do ônibus comigo. Ele é bem danado. Às vezes, eu estou dando aula na sala ao lado e eu escuto tudo que ele fala. Ele grita, ele não tem um comportamento adequado. Eu perguntei para ele porque ele não mudava e ele disse que já tinha assinado umas quatro ocorrências e não tinha acontecido nada. Eu fico tão triste. Parece que a gente não tem autoridade, não tem poder, não tem nada, porque um aluno diz assim: “Não me aconteceu nada. Já assinei e não dá nada”. (Grupo focal com professores, Porto Alegre)

As punições nem sempre são reconhecidas como instrumentos efetivos de ordenamento do espaço escolar, sobretudo porque o seu caráter de justiça varia muito de acordo com a circunstância. Além disso, a flexibilidade na aplicação das punições incita nos alunos um sentimento de impunidade, sendo determinantes para o não cumprimento das mesmas.

12.4. ALTERNATIVAS ÀS MEDIDAS PUNITIVAS

Considerando a ineficácia das medidas punitivas adotadas pela escola, e do questionamento de sua autoridade, alguns professores concluem que talvez essas não sejam as melhores soluções:

Eu acho que as condições não param na questão da punição. Não é a questão da punição. Talvez seja a questão da gente ouvir mais este aluno, porque o que eu sinto é que ele volta a ter as mesmas recaídas, tipo: se ele quebrou um dia, ele volta a quebrar; se ele se comportou um dia na sala de aula, ele volta a se comportar daquela forma. Antes que isso se repita, por que ele quebra, por que ele se comporta mal? (Entrevista com vice-diretor, Salvador)

Outra idéia defendida que reforça o questionamento sobre medidas punitivas é a de que essas podem servir como estímulo para que novos atos violentos sejam praticados na escola e para que os alunos assumam realmente, e propositadamente, uma postura combativa:

Não gosto de tirar o aluno da sala de aula. Uma vez que você o tirou daqui, você não tem mais controle sobre ele. Se ele vai pra o inspetor de aluno, da próxima vez que ele aprontar com você, ele não te respeita mais e quer ir pra o inspetor de aluno. Se passar pelo inspetor de aluno, ele quer ir pra direção. Eu, particularmente, converso sempre e acredito que os outros professores fazem isso também. Se não tem solução, aí é presença do pai. É dessa forma que nós resolvemos problemas com alunos. (Entrevista com professor, São Paulo)

Uma forma de se antecipar aos conflitos é recorrer a sistemas de proteção, tais como o controle nos momentos de entrada e saída, seja de membros da comunidade escolar, seja de familiares dos alunos ou de indivíduos que habitam nas imediações da escola. Também se recorre ao uso de crachá e ao uniforme:

Esse diretor que agora assumiu já começou a ter, assim, uma preocupação maior com segurança. Tem o portão de acesso ao estacionamento e um portão de acesso aos alunos. Isso faz com que a pessoa que está nesse segundo portão observe quem entra. E a pessoa desconhecida, aquele que não está fardado, ele tem que se identificar na porta da escola: “Vou até à secretaria, vou à coordenação, sou o pai de fulano, sou professor, estou querendo aula”. Então, dividimos esses dois acessos. Antigamente, se abria o portão para entrar os carros e entrava até malandro. E o diretor novo está pensando ainda melhor: em fazer pra os alunos um crachá, além deles terem a farda. Porque essa farda eles podem trocar com alguém que eles conhecem. Porque aqui na escola tem tanta gente assim que é perversa, que a gente não sabe como conviveu com uma pessoa que foi assaltante. Então, por mais segurança, ele agora quer fazer um crachá, com o número da identidade e foto, pra nossa proteção. (Grupo focal com professores, Salvador)

De fato, se vem buscando alternativas para conseguir superar conflitos, indisciplinas e violências nas escolas mais além de punições e castigos. Entre essas, discute-se a importância do diálogo e a integração pela comunicação que envolva diversos atores, como os pais, os professores e os próprios alunos. Entretanto, é ambíguo o sentido do diálogo com os pais, pois para os alunos pode se configurar como um castigo:

Olha, o primeiro ponto é conversar com o aluno, com as pessoas envolvidas nessa violência tal aqui. Eu sempre parto do diálogo. A gente chama para conversar com um aluno, chama os responsáveis do aluno, para conversar, é? E sempre tem dado resultado. (...) (Entrevista com diretora, Salvador)

Difícilmente a gente tem dado suspensão. A gente mais conversa, pelo menos quando vem para mim a situação. Às vezes, eu sou até malhada porque eu passo muito a mão na cabeça e tal. Mas eu acho, assim, que não resolve você mandar o menino para casa, dar uma suspensão. Um menino que já não quer nada com o estudo, isso é até um prêmio para ele, não ir para a escola. Passar cinco dias, dez dias longe da escola. Então, eu normalmente converso com ele, procuro orientar para que ele veja, chamo também os pais. Só que na maioria dos casos os pais não vêm. (...) (Entrevista com diretora, Belém)

Segundo Heredia (1999) incentivar os alunos a resolverem as causas do conflito enfrentado por eles é, na maioria dos casos, uma forma mais efetiva de prevenir futuros conflitos – desenvolvendo a responsabilidade juvenil no que se refere à prevenção e ao combate da violência escolar.

O ato de repensar as relações sociais na escola pode ser identificado em alguns estabelecimentos escolares que estimulam a prática do diálogo. A orientação é a de que é necessário *ter os ouvidos bem abertos para poder escutar o que os alunos falam. Então, eles já têm essa confiança de chegar e dizer*; ou ainda: *Quando vejo que eles estão reagindo com violência, com agressividade, coisas que não são do normal deles, eu procuro conversar, entrar na vida deles assim, discretamente, sem eles perceberem.*

Parte considerável dos adultos defende o estabelecimento do diálogo e de uma relação mais estreita: *Então eu não sei se é falta de iniciativa por parte da direção ou dos professores para que o aluno se sinta bem na escola, que goste de estar na escola.* O que faz com que os alunos se sintam bem e pertencendo ao ambiente escolar, percebendo que os docentes se preocupam e se interessam por eles, comprometidos tanto com o seu desempenho quanto com sua qualidade de vida e condicionantes que influenciam nessa:

A gente tem que ser compreensivo, ser tolerante e ser ouvinte, principalmente. A gente tem que procurar saber porque o aluno tem um determinado comportamento em sala de aula, porque o aluno é agressivo. Então, os professores têm que ter um “tempinho” para poder parar e conversar com o aluno e saber dele porque ele é assim. E, de que forma, nós podemos ajudá-lo. Mostrar para ele que tem alguém que se interessa por ele e saber que ele é importante. O aluno precisa ter essa segurança. (Entrevista com diretora, Salvador)

Essa é a opinião minha, pode ser até que tu não consigas resolver, mas pelo menos teve alguém para escutar, alguém interessado na tua vida. Eu acho

que isso é importante. Têm alguns professores que são assim. Mas, na grande maioria, o pessoal só quer fazer com os alunos os conteúdos. (Grupo focal com professores, Porto Alegre)

A necessidade de se desenvolver estratégias contra possíveis indisciplinas e violências nos estabelecimentos escolares vem ganhando legitimidade. Um dos argumentos é o de que é imperativo “criar as bases de uma escola que tenha consciência da violência no seu cotidiano, como fenômeno que se constrói socialmente e, portanto, é passível de ser evitado” (Abramovay, 2003, p. 394) por meio de táticas que tenham como instrumento a prática do diálogo, o reconhecimento da diversidade, o estabelecimento de relações interpessoais baseadas na cooperação e na solidariedade, e a diminuição da sensação de insegurança e vulnerabilidade na rotina escolar.

Franco Prina (2003) argumenta que uma instituição severa, na qual as ações se pautam, excessiva e demasiadamente, no respeito às regras e à aplicação de sanções formalmente estabelecidas, pode se constituir em um local onde se produzem formas subterrâneas de manifestação da agressividade. Afirma, ainda, que quando a prática do diálogo e da disponibilidade dos professores e da instituição é percebida como não exigência de respeito às normas, alguns alunos tenderão a testar os limites daquilo que é aceito e daquilo que é proibido, colocando-se constantemente no nível da provocação e do desafio.

Vale ressaltar que se considera que a relação dialogal não deve ser mantida somente com os alunos, mas também com as suas famílias, incentivando a participação dos pais: *[A parceria] escola e família é muito importante porque em setor nenhum você trabalha isoladamente. Então, com esta aproximação da família, a gente tem tido um resultado muito grande de estar solucionando, pelo menos, amenizando os problemas.*

Destaca-se, em alguns casos, que a parceria entre escola e família não se limita à busca da melhor forma de gestão escolar. Historicamente, essa relação é complexa, sendo comum críticas e preconceitos de ambas as partes, e muitas vezes pautada em estigmas contra a família pobre, que é considerada “despreparada” para colaborar na educação dos filhos:

A gente está sempre mantendo essa parceria família e escola, que eu acho muito importante. De vez em quando, a gente se depara com situações assim, que a gente percebe que temos que trabalhar mais o aluno mesmo porque a família não tem estrutura pra estar ajudando. (Grupo focal com professores, Distrito Federal)

Há interesse por parte de alunos, professores e diretores em apresentar sugestões de melhoria da escola como forma de lidar com violências. Verifica-se que a essência destas sugestões gira em torno da busca por uma escola que tenha como elemento definidor o desenvolvimento de estratégias que façam com que o aluno, em especial, se sinta integrado à escola e protegido. A essência está no desenvolvimento de estratégias que façam com que a escola seja vista de uma forma diferenciada por parte tanto da comunidade escolar quanto da sociedade que a circunda.

Os atores pesquisados, ao serem incentivados a sugerir propostas de melhoria da escola e estratégias para lidar com a violência no cotidiano escolar, citaram, com maior recorrência, a necessidade do investimento em atividades sócio-educativas e lúdicas, sejam elas desenvolvidas dentro do espaço escolar ou no seu exterior.

A idéia é tornar a escola um espaço atrativo aos alunos, onde sejam oferecidas atividades que despertem o seu interesse. A proposta é fazer com que o estudante se sinta mais integrado à escola e à comunidade escolar por meio de oportunidades de lazer, esporte e cultura, bem como através do desenvolvimento de atividades extra-curriculares, o que pode se mostrar como uma forma de enfrentar a violência na escola.

Para alguns professores, as atividades artísticas devem ser inseridas na rotina da sala de aula: *Eu trabalharia com artes, tentaria trazer o teatro, a música para dentro da escola, levar o ensino através disto.* Considera-se que esporte, computação, jogos, brincadeiras e natação colaboram para uma vida gregária, para elevar a auto-estima dos alunos, a convivência e assim minimizar envolvimento em situações violentas: *a idéia é colocar mais esporte. Porque o esporte faz o aluno criar aquele ego, aquela estima pessoal.* Além de atividades curriculares variadas, prezam-se também atividades extraclases, como excursões, brincadeiras e cinema: *ter esses comboios de ônibus que se pede à prefeitura. Até mesmo para o reconhecimento do nosso próprio bairro, que é um bairro histórico. Algumas pessoas nem sequer sabem a origem do bairro em que moram, entendeu?*

A realização de palestras abordando temas como doenças sexualmente transmissíveis, Aids, sexualidade, drogas e violência, se constitui em uma outra proposta sugerida pelos atores, o que complementaria às atividades acima mencionadas: *a gente devia trazer mais palestras para aqui. Palestras no âmbito da sexualidade, do uso de drogas, da afetividade. Palestras servem para despertar uma consciência política.*

Alguns atores advogam que a violência não deveria somente se constituir em um dos tópicos a serem trabalhados durante as palestras, mas também ser incluído no conteúdo programático a ser ministrado aos alunos: *O tema violência tem que ser inserido dentro do currículo, dentro do projeto, do plano anual.*

Abramovay (2003), ao delinear os traços identificadores de escolas que se destacam por serem inovadoras no trato da violência e dos seus diversos subtemas atenta para a necessidade de:

Promover debates e discussões em torno dos temas relacionados à Cultura de Paz, como contraponto à violência, buscando incorporá-los ao projeto político-pedagógico e ao currículo, e sensibilizar seus professores e demais profissionais. Tais debates devem privilegiar temas relacionados às diversas formas de discriminação (contra negros, homossexuais, mulheres, deficientes físicos etc.) e às manifestações culturais juvenis (Abramovay, 2003, p.397).

A segunda proposta mais citada pelos atores pesquisados, e que está estreitamente vinculada com o investimento em atividades sócio-educativas e lúdicas, é o desenvolvimento de projetos e programas na escola.

Castro e Abramovay (2002) observam que projetos, ações e práticas implementadas neste sentido contribuem para que as escolas se tornem “lugares mais seguros, fontes de conhecimento científico e cultura, de sociabilidade e exercício democrático, em prol da cidadania e dos direitos humanos” (Abramovay, 2003, p. 395).

O fato de permanecer na escola deixa de ser uma obrigação na medida que a escola se torna um local agradável e acolhedor não somente para os alunos, mas também para o corpo técnico-pedagógico: *Tornar a escola um ambiente onde o pessoal tivesse a maior vontade de estar aqui e não de ir embora, mas permanecer aqui. Se eu pudesse modificar, seria para um ambiente realmente agradável em que todos não tivessem a menor vontade de sair.*

Muito mais do que o desenvolvimento de uma relação de respeito com o espaço escolar, os alunos, segundo eles mesmos, devem ser estimulados a ver a escola como um lugar que não serve de palco para a violência:

Olha! O que eu acho é que cada um devia ter a consciência de estar num lugar público aonde todo mundo vem para estudar, encontrar amigos, e não causar intrigas. (Entrevista com aluno, Distrito Federal)

Ah, eu acho que tem que melhorar a consciência dos alunos. Eles pensarem melhor no que eles fazem. Teve uma menina que furou a mão do

menino com um lápis!?! Eu acho que podia melhorar isso. (Entrevista com aluna, Belém)

Esta nova percepção sobre a escola não é estimulada somente nos alunos, mas também na comunidade que se localiza nas suas imediações, pois as atividades desenvolvidas também contemplam as suas necessidades. Esta é uma forma de prevenir situações de violência, tanto aquelas ocorridas dentro do ambiente escolar como fora dele: *nós estamos sempre procurando criar projetos, programas que atendam aos interesses dos alunos e da comunidade para que nós possamos trabalhar com a prevenção, evitar que chegue a um ponto de se tornar algo grave.*

Em algumas escolas se verifica a presença de uma entidade sensibilizadora, de uma instância colaboradora na implementação das atividades na escola com vistas a prevenir a ocorrência de fatos violentos na escola. O depoimento que segue faz menção ao programa “Abrindo Espaços”, desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Cultura e a Ciência – UNESCO:

Agora mesmo está com esse programa da UNESCO, dando cursos de capoeira, violão, teatro, dança. Tudo isso pra quê? Pra chamar a atenção dos alunos, pra não ficarem no meio da rua, pra ter o tempo ocupado com a arte. Então, isso já é um meio de ajudar contra a violência porque esses alunos todos estão aqui aos sábados, aos domingos, com o programa da UNESCO. Há muito tempo a escola também, mesmo antes da UNESCO, já vinha trabalhando, cedendo os espaços que tem aqui de arte e cultura pra eventos, pra debates, pra sala de leitura, tudo isso contra a violência, (...) (Entrevista com segurança, Salvador)

No programa Abrindo Espaços⁴⁴ o interesse pela escola por parte dos alunos é resgatado, estimulando-os a vê-la como um lócus privilegiado, onde se gosta de estar, especialmente quando se desenvolvem atividades que valorizam a cultura nacional – e, em especial, a cultura juvenil – abrindo as escolas durante os finais de semana e redefinindo a relação jovem-escola- comunidade, construindo espaços para a cidadania.

A parceria entre escola e família é citada como uma proposta para implementar melhorias na escola e no cotidiano escolar. A idéia é a de tornar a

44. O Programa Abrindo Espaços é uma das iniciativas da UNESCO desenvolvida em parceria com Governos de alguns Estados brasileiros, como Bahia, Mato Grosso, Pernambuco e Rio de Janeiro. Consiste na abertura das escolas nos finais de semana e na disponibilização de espaços alternativos para os jovens, nos quais são oferecidas atividades culturais, artísticas e esportivas, com o objetivo de colaborar para a construção da cidadania.

escola um ambiente que atende não somente as necessidades dos alunos, mas também as de seus familiares: *deveria ter uma participação mais da família, que a escola se tornasse atrativa não só para os alunos*. Assim, as atividades devem ser atrativas também para a comunidade que circunda a escola:

Em termos de sugestão, a gente tem um maior envolvimento dos pais principalmente nesta lógica preventiva. O trabalho com a auto-estima, tanto dos professores, dos alunos, quanto das famílias. Projetos que possam ter a escola funcionando para além das suas rotinas habituais, para que os alunos possam se sentir parte da escola e a comunidade, enfim. E também eu escutei essa proposta de projetos sociais que possam estar envolvendo principalmente esse protagonismo, essa ação dos próprios alunos. (Grupo focal com professores, Porto Alegre)

Ortega (2003) afirma que a parceria entre escola e família, mais especificamente o estreitamento da relação entre professores, alunos e suas família é algo de fundamental importância, pois estes micro-sistemas são vistos como importantes agentes de transformação, sendo impreterível a compreensão da interpretação de cada um deles sobre o problema da violência e a forma pela qual estes são afetados por ela.

Os pré-requisitos para o estabelecimento dessas parcerias e para a compreensão dos significados que estes atores atribuem à violência escolar, dentre outros não menos importantes, são a gestão democrática da convivência; a avaliação da formulação e da implantação das convenções, normas e regras que regulam a vida cotidiana da sala de aula e da escola como um todo e a percepção dos educadores enquanto educadores criativos que firmam compromisso com a comunidade escolar, atendendo às necessidades concretas dos estudantes. Assim, se busca reduzir a proporção de alunos envolvidos em atos violentos e o sentimento de insegurança, produzindo uma mudança nas atitudes e nos valores relativos à violência escolar.

Castro e Abramovay (2002) defendem que é necessário fazer com que as escolas se configurem como lugares protegidos, o que significa:

(...) estar alerta contra “fatores de risco” e desenvolver “fatores de proteção”. Implica investir em ambientes de prevenção, o que se desdobra em vontade e em ações para que as escolas sejam, de fato, fontes de conhecimento de boa qualidade, lugares agradáveis de se estar, de estímulo à criatividade, de convivência solidária, participante, de maior relação entre professores e alunos e de exercício democrático do diálogo (Castro e Abramovay, 2002, p. 392-393).

Neste capítulo se mapeiam punições e castigos com os quais a escola enfrenta os diversos tipos de indisciplinas e violências. Discutem-se também os diversos sentidos assumidos pelas omissões e reações dos alunos, professores e diretores aos sistemas de punições. A escola pode ser punitiva, omissa, reativa e inovadora, indo além das punições, mais voltada a projetos de inclusão e diálogo, diversificando atividades e tornando a escola um lugar de pertença que combine investimento em formação escolar e cidadã, além de artístico e cultural. Vale destacar que as alternativas propostas e implementadas podem contribuir para a melhoria da escola e para a diminuição da interferência da violência na rotina escolar e da indisciplina entre os alunos.

Além das ações caracterizadas pelo seu caráter repressivo, a comunidade escolar demanda novas formas de agir, priorizando o diálogo, a informação e as atividades lúdicas. Essas alternativas caracterizam o processo de resignificação da escola, reconhecendo que o fortalecimento das relações, através do diálogo pode ser o modo mais eficaz de se reconstruir laços de amizade na escola e de se enfrentar as violências nesse espaço.

Neste capítulo foi considerada a voz de cada um dos atores escolares, no sentido de conhecer como a escola enfrenta as violências e as indisciplinas. Observou-se que alguns representantes da comunidade escolar buscam novas alternativas para enfrentar o cotidiano escolar. Compreendendo o anseio dessa comunidade, o próximo capítulo apresenta um conjunto de recomendações levantadas no decorrer desta pesquisa, no intuito de mostrar que é possível construir ações inovadoras para o restabelecimento de uma amistosa convivência escolar.

13. PERCEPÇÃO, COTIDIANIDADE, CONVIVÊNCIA E ESCOLA

13.1. INFERÊNCIAS-SÍNTESES

O mapeamento de múltiplas formas e sentidos atribuídos às violências nas escolas – aportando percepções e informações de professores, diretores, funcionários e, em especial, de alunos e enfocando tipos variados de situações – pode levar a um quadro fragmentado em que a abordagem do fenômeno se limita, por um lado, ao horror e ao espanto, ou, por outro, ao descaso em relação aos episódios em si, reproduzindo a visão de espetáculo, comum ao tratamento do tema.

Mas a intenção da pesquisa é ir além dessa leitura fragmentada das violências nas escolas, estabelecendo um jogo de análises e sínteses, desvendando o que há em comum entre os casos que se dão nos estabelecimentos de ensino e os sentidos atribuídos às situações vividas e compartilhadas. Tal abordagem requer mais referência a um enfoque que combine a análise de percepções, ou seja, uma perspectiva que priorize sentidos e uma leitura da cotidianidade das escolas como uma totalidade diversa e que ressalte como se dá a convivência e as relações na escola. Para tanto, consideram-se os significados que a escola possui tanto para professores, demais adultos e alunos quanto para a sociedade e para o Estado.

A escola é uma instituição à qual, em princípio, todos os indivíduos devem ter acesso e possibilidade de freqüentar. Por isso, é tão comum que todos falem e reflitam sobre a mesma. Na nossa sociedade, a escola é um local de aprendizagem e socialização. Funciona também como um “passaporte de entrada” e integração na sociedade, bem como pode criar condições que possibilitem às pessoas uma vida melhor.

Mas a escola, em muitos casos, como se registra nessa pesquisa e em outras, não é um espaço democrático e igualitário – embora seja assim concebida na sociedade e por muitos. Embora se espere que ela funcione como espaço de inclusão, de convivência das diversidades, a escola também possui

seus próprios mecanismos de exclusão e seleção social, escolhendo alguns e colocando para fora outros. Esses outros, em geral, são os que não respondem às expectativas quanto à aprendizagem, ao comportamento e ao relacionamento com os integrantes da comunidade. A violência da exclusão pode se dar nos meandros de uma aparente inclusão.

É fundamental atentar para essas contradições, as quais compõem a dinâmica da escola, inclusive como fato social, sobretudo em época de globalização das relações econômicas, sociais e culturais em que a escola para o exercício da formação e instrução dos indivíduos na sociedade precisa pautar-se por projetos de inclusão e mudanças em relação aos padrões e modos tradicionais de organização do sistema escolar e dos estabelecimentos de ensino. O acesso à educação de qualidade – quer na perspectiva da instrução, quer na perspectiva do aprender a ser – significa, segundo Delors (2001), a possibilidade de um desenvolvimento humano mais harmonioso, de fazer recuar determinados níveis de pobreza, de combater exclusões, de entender os processos e mecanismos de incompreensão, racismo, sexismo, homofobia, opressão e desigualdades de classe. A escola é crucial para o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica, da busca da emancipação, bem como para a formação de identidade.

Nesse sentido, a crítica à escola, na percepção dos atores a que se recorre nessa pesquisa, não sustenta a idéia de que a escola deixou de ser uma instituição importante. Por exemplo, como foi demonstrado no capítulo 11, mesmo em algumas escolas em que se identifica como alto o nível de violência sofrida pelos alunos, encontra-se uma alta proporção de estudantes que a avaliam positivamente.

Ao mesmo tempo, os discursos de alunos e adultos revelam ressentimentos e críticas em relação a vários tipos de situações que se dão nos estabelecimentos de ensino, mas o sentido inerente a esses discursos e a vários tipos de violências é de uma frustração, a qual se verbaliza contra atos e estados. Subjacente a eles, há um alerta sobre a necessidade de se repensar a escola em sua totalidade.

Nesta pesquisa, combinam-se análises de vitimizações sofridas, praticadas com percepções e reflexão sobre o cotidiano da escola. Segundo Elias (1991), as percepções de sujeitos – no caso da escola, professores, diretores, funcionários e alunos – embebidos em uma cotidianidade podem representar um conjunto, o mundo social concentrado de forma particular e a sociedade da época em que vivem com todas as suas contradições.

O presente estudo combina expressões de ocorrências e formas de percebê-las, contá-las, vivê-las com inferências e de um esforço conceitual, resgatando de Kant a idéia de que “tudo começa com os sentidos, porém nem tudo começa nos sentidos” (*cit.* in Garcia Pólo, 1997, p. 69).

Preserva-se a singularidade dos relatos, já que cada ato testemunhado ou participado (como vítima, como agressor, como testemunha ou ouvinte) possui um sentido único e é contado pelos sujeitos, muitas vezes, com indignação, revolta e também com emoção – o que dá uma idéia dos estragos mais permanentes da violência sobre a qualidade de vida, o cotidiano das pessoas e as escolas, ao mesmo tempo em que sugere que há uma vontade a ser mobilizada contra o que se destaca como a primeira inferência-síntese dessa pesquisa: um estado e sentimento de violência.

Tal estado e sentimento são alimentados por uma cotidianidade, que se baseia em relações sociais. Por isso, é fundamental recorrer a uma sociologia da vida cotidiana a fim de construir uma compreensão sobre os fatos e processos aqui analisados. Sobre a sociologia da vida cotidiana, comenta Garcia Pólo (1997, p. 14):

Depois de se ter dado preferência a uma sociologia de produtos (humanos), ou seja, uma sociologia que tendia a considerar os fatos humanos como coisas, passamos a uma sociologia das funções de atividades, de subjetivismos, mais ou menos declarados. Era necessário, do ponto de vista sociológico, sair desse dualismo para aproximar-se de uma sociologia mais integral, mais total e mais centrada no ser humano.

A ênfase no cotidiano, combinando observação, experiências de ser vítima e agressor, com reflexões sobre o sentido dessas, ao mesmo tempo em que colabora no relacionar subjetividades, o percebido e o vivido pede a análise de processos que se constroem e se reconstroem nas relações sociais.

A observação dos processos em que se negocia ou se chega a conflitos não se aparta do que aparentemente, no cotidiano das escolas, considera-se como situações de não-conflitos. O que se ressalta na pesquisa é uma tendência a críticas, pequenas e grandes incivildades e frustrações sobre a qualidade do ensino, as condições de exercício da profissão de professor, um sentido de que a escola está sendo marginalizada pelo Estado e estigmatizada pela sociedade, quer por violências reais ou imaginadas, quer pelo não cumprimento da expectativa de formar, instruir e inserir os jovens em uma sociedade de mercado.

No exercício de pensar sociologicamente a cotidianidade nesses moldes, delinea-se outra inferência-síntese desta pesquisa: há que reconhecer a singularidade de cada tipo de violência, contextualizando-a nas relações sociais cotidianas em que elas se dão. Mas há que identificar estados e sentimentos de violência – o que pede uma atenção aos sinais potenciais que podem desencadear tais situações –, além de se manter atento quanto aos modos como os vários atores ressignificam a escola. Assim, diagnósticos, análises e avaliações sobre o cotidiano das escolas são importantes para monitorar estados pré/para violências e para o desenvolvimento de estratégias para lidar com essas situações.

De fato, são expressivos os atos de violências registrados nas escolas. Roubos, xingamentos, agressões e brigas, entre outros, se sucedem e, muitas vezes, se estimulam mutuamente, conforme se detalhou na pesquisa. Também não são desprezíveis os aportes sobre as incivildades e as indisciplinas. Mas a leitura conceitual buscou ir além do relato das percepções, evidenciando a tendência de não considerar que esses atos são isolados, mesmo quando os atores os relacionam a indivíduos-tipos, a um “caráter agressor”.

É importante ressaltar, porém, que mesmo quando os atos de violência são apreendidos como resultado de uma ação individual, a variedade, a frequência e as circunstâncias em que eles ocorrem sugerem que tal percepção da violência escolar é contraditória ou ambígua, pois, para além dessa resposta imediata, nota-se, no não comentado explicitamente, um mal-estar generalizado crescente em relação aos episódios de violência em si, bem como a um estado e a um sentimento de violência percebidos pelos sujeitos.

Estados materiais e simbólicos não necessariamente se associam empiricamente, mas podem-se condicionar mutuamente, gerando indignação, potencial para mobilização e, contraditoriamente, recusa de tal sentimento, causando paralisações, acomodações e banalizações.

Implícita em tal postura de não-sujeito, constata-se um abandono da escola como espaço público. No caso dos professores, o abandono se caracteriza porque a escola deixa de ser pensada como lugar da razão, da palavra, da antiviolência; no caso dos alunos, implica afastar-se da força utópica da juventude por mudanças sociais; no caso da sociedade, manifesta-se por meio do respaldo à crítica fácil a pessoas e papéis, culpando aquele professor, aquela escola e aquele aluno, sem que se discuta a interação entre escola e diversas instituições, como, por exemplo, a família, a mídia e o mercado.

Finalmente, no caso do Estado, limita-se a enfocar violências por punições imediatas ou repressões a alguns – comumente os pobres e os negros. Em síntese, abdica-se da crítica ao todo, deixando-se de enfatizar como a escola vem sendo relegada a um papel secundário justamente em tempos em que mais se precisa da educação. Evita-se, assim, a crítica à miopia das políticas públicas na área da educação, desconsiderando nexos entre as violências nas escolas e a falta de políticas específicas para torná-las campos protegidos, com educação de qualidade, professores satisfeitos com as condições de exercício da profissão e alunos respeitados em suas identidades juvenis e com condições materiais e simbólicas de frequentar escolas acolhedoras e, insiste-se, de qualidade.

Há atores que destacam que *a escola é violenta, que a sociedade está violenta*, que no mundo, *hoje, só se vê violência*. Tais generalizações levam muitos, na comunidade escolar, a optarem ou a serem levados a assumir sentidos de impotência, de banalização e de descaso quanto às violências, advogando que pouco existe para ser feito, pois consideram que se vive *em situações de risco*, ou se retraindo por causa da *lei de silêncio*.

Nessa linha, é fundamental atentar para uma das conclusões mais relevantes dessa pesquisa, conforme discutido no capítulo 11, não se pode estabelecer, de maneira direta e unívoca, uma relação entre a violência que se dá dentro dos estabelecimentos de ensino e aquela que se dá nos bairros onde as escolas se situam. Tal conclusão remete à necessidade da escola olhar e atentar para os processos internos que são engendrados no cotidiano e de que maneira eles podem atuar como fatores que fomentam conflitos e violências.

Tal postura sugere uma terceira inferência-síntese da pesquisa: o alerta sobre os limites de pensar a violência como um caminho sem saída. Nesse sentido, preocupa a constatação de que o registro de violências, a banalização das notícias sobre os episódios que ocorrem nas escolas, vem contribuindo para um mal-estar. Nesta pesquisa, porém, se considera tal sentimento como a ponta de um iceberg, na medida em que se infere, a partir das análises efetuadas, que, mais do que um mal-estar quanto à violência na escola, está se gestando um mal-estar em relação à escola, em particular no que tange às relações sociais, um mútuo não gostar: alunos criticam alunos, professores criticam alunos, alunos criticam professores. Mas, paradoxalmente, os discursos sobre violências investem muito pouco no cotidiano e na convivência, os quais são condicionamentos que fazem parte do repertório de inferências-

síntese dessa pesquisa, na medida em que se constata nexos sutis entre as violências nas escolas, seu cotidiano e a convivência que nele se dá.

Como visto no capítulo anterior, há muitos atores que se indignam e propõem medidas que ultrapassam a dimensão das punições – as quais, se reconhece que quanto mais arbitrárias, mais ineficazes são. Muitas sugestões, como se registra naquele capítulo, transitam entre o pontual – ações preventivas e *ex post factum* – e a proposição de novas práticas: o exercício, na escola, de uma autoridade legitimada pelo respeito e pelo reconhecimento de deveres e obrigações mútuos de alunos e professores; mais diálogo; mais atenção às várias necessidades dos alunos; e melhores condições de exercício da função de educador, a saber, combinando instrução, conhecimentos e orientação por formação cidadã.

É certo, contudo, que muitos educadores se alinham a saberes sobre violências, destacando-os como atos contra outros, acercando-se da importância de um conhecimento que mais valorize a alteridade, o respeito ao outro, a uma convivência não-violenta, sugerindo mudanças pedagógicas, inclusões de temas relativos à cultura da diversidade e às violências nos currículos.

No âmbito deste estudo, tais sugestões são consideradas importantes e, em particular, ilustrativas da vontade de realizar mudanças para enfrentar violências. Contudo, o mal-estar generalizado, decorrente do fato de que os atores circulam cotidianamente entre violências, se repete. Desse modo, a frustração de jovens e adultos em relação à escola indica que a violência se materializa numa agressão ao outro e que ela tem uma forte repercussão identitária. É uma violência que se volta e que é orientada contra si mesma, contra a identidade de ser aluno, de ser professor; não é um ato que termina no plano individual, ainda que se dê por meio de relações primárias.

As violências possuem sentidos coletivos contra instituições, contra a escola e possivelmente está sinalizando que essa não é uma escola em que se é feliz, de que se gosta; não é a escola que se queria idealmente, mas que, também, é uma escola que se quer, por pertencas diversas, como a socialização com pares e adultos significativos. Essa é a quarta inferência-síntese da pesquisa: a dinâmica do conceito de violência, a dialética entre o gostar e o não gostar da escola parecem com atos individualizados, mas são também uma violência contra o outro, contra si e contra a escola.

13.2. RECOMENDAÇÕES

O quadro de violências, mesmo as difusas e que não são percebidas como tal – delineado nesta pesquisa –, remete a vários tipos de dificuldades que permeiam o cotidiano da escola, as quais rebatem e fomentam manifestações que vão desde relações sociais conflituosas, insultos, brigas, furtos, ameaças e vários tipos de desafios às normas de convivência em sala de aula – por parte dos alunos e do corpo técnico-pedagógico –, até a entrada.

Trabalhou-se, também, na pesquisa, com o chamado “mal-estar docente” – causado pelas dificuldades do cotidiano, pelo estresse, pela violência e pela síndrome de burnout –, o que constitui também em fonte de tensão para os alunos e os professores e tem como consequência uma diminuição no rendimento escolar e docente.

Contudo, é fundamental atentar para o fato de que a diversidade e a complexidade da temática não permitem que se pense em sistemas de repressão, controle e castigo como instrumentos e estratégias capazes de controlar e/ou abolir as violências nas escolas. Considerando o enraizamento das violências no cotidiano da escola, afetando a convivência e as relações sociais, é necessário pensar em uma atuação voltada para os direitos humanos, de modo a possibilitar que a escola repense seus problemas estruturais, tais como a repetência, a evasão, a má qualidade do ensino e, até mesmo, o aumento das violências nas escolas.

Com relação a esta última, vale a pena enfatizar que, mesmo que a escola continue sendo um local privilegiado de socialização, de formação de atitudes e valores, de conhecimento e aprendizagem, os resultados da pesquisa apontam para uma certa perplexidade diante das dificuldades enfrentadas no cotidiano. Essas dificuldades, também evidenciadas pela pesquisa, resultam das tensões internas existentes, de problemas de gestão e do próprio modelo de escola, e acabam por colocar em cena desigualdades e heterogeneidades que ela acolhe e reforça e que resultam da democratização do acesso ao ensino. Nesse movimento, tornam-se visíveis os bloqueios do sistema a crianças e jovens não afinados com os códigos do mundo escolar, o que pode fazer com que a escola seja um lugar privilegiado de violência (Debarbieux, 2002).

Ao mesmo tempo, são visíveis alguns impactos das violências nas escolas, como o absentismo e a desvalorização social dos estabelecimentos marcados como violentos e cujo estigma recai sobre alunos, professores, familiares e a

comunidade. Este estigma é mais relevante no que diz respeito à escola pública, já que o maior número de estudantes nessa faixa etária concentra-se neste espaço, sendo eles os mais afetados pela violência.

São raras as situações de instâncias que saibam como desenvolver estratégias e o mais comum é a negação da situação, a omissão ou o desenvolver a chamada “política de avestruz”. Diante de tal situação, as estratégias de proteção são desenvolvidas individualmente em um espaço que é social e que deveria garantir segurança e bem-estar.

Portanto, considerando a literatura sobre o tema e as diversas experiências tanto no Brasil como internacionais, pode-se sistematizar uma série de recomendações e medidas para que a violência seja “desconstruída” por meio de estratégias que protejam a escola, transformando “escolas de risco” em “escolas protetoras”, combatendo o sentimento de vulnerabilidade e de violência existentes nas escolas.

Como se constata ao longo deste livro, os conflitos que predominam nas escolas não são acidentais, mas sim repetitivos e endêmicos, profundamente associados a práticas e condutas acionadas no cotidiano – tanto pelos atores sociais que nela convivem quanto pela escola como instituição. Os conflitos são, portanto, gerados e agravados no cotidiano e, por isso, se houver ações nesse nível da vida escolar, podem ser revertidos em outros modos de convivência, podem ser administrados com resultados concretos. Entretanto, é fundamental chamar a atenção para o fato de que o sucesso dessas iniciativas depende de se levar em conta as diferenças, as singularidades e a diversidade inerente às escolas e ao sistema de ensino.

A seguir, apresentam-se recomendações gerais, que complementam aquelas apresentadas pelos atores escolares no capítulo 12.

- Pensar em uma política pública global: uma política de segurança, de prevenção, não substitui a necessidade de se pensar uma política pública mais global, que abranja as várias áreas envolvidas nas questões referentes à educação, à qualidade de ensino, à convivência e às violências nas escolas.
- Realizar um diagnóstico sobre a situação das escolas e seu cotidiano: todo projeto ou programa visando à superação da violência nas escolas deverá ser precedido por uma pesquisa, um diagnóstico sobre a situação de cada estabelecimento de ensino e sobre sua cotidianidade. Os resultados devem ser discutidos, de maneira ampliada, entre os vários membros da comu-

nidade escolar, o que pode criar um clima favorável para a aceitação de recomendações ou intervenção nesse espaço.

- Identificar os principais problemas de violências: analisar suas origens, verificando a frequência com que ocorrem, bem como as circunstâncias e os locais onde acontecem, além de conhecer a repercussão que têm no clima escolar.
- Propor novas regras de convivência escolar: identificar como a comunidade escolar reage diante das situações de violência e qual é o lugar das regras e normas no seu enfrentamento.
- Romper com a lei do silêncio e a “política de avestruz” que se constrói em torno da violência: estabelecer um clima e condições para que vítimas e testemunhas tornem públicas as situações de violência, evitando o silêncio e a omissão em torno dos episódios nos quais se envolvem. Tal postura bloqueia o agravamento das situações de violência e a aceitação delas como naturais, bem como inviabiliza que elas se tornem corriqueiras e cada vez mais intensas.
- Discutir com alunos e corpo técnico-pedagógico sobre os conflitos e violências existentes: criar um possível espaço de diálogo e abertura, motivando os membros da comunidade escolar a iniciar um trabalho de superação das violências nas escolas. É preciso lembrar que toda estratégia deverá levar em conta a valorização de respostas coletivas.
- Adotar medidas para a efetiva democratização do ambiente escolar – participação ativa dos alunos: com isto, objetiva-se melhorar a relação entre alunos e professores, em especial no sentido de proporcionar o entendimento sem imposições, estimular o diálogo e a aceitação de opiniões divergentes, além de desenvolver vínculos mais profundos entre a comunidade e a escola.
- Elaborar conjuntamente as regras e normas das escolas: criar regras de modo que todos os membros da escola, principalmente os alunos, possam discutir é um elemento importante para o diálogo. O estabelecimento de normas em comum, que devem ser obedecidas por todos, evitando possíveis problemas de indisciplina e desobediência.
- Integrar os pais e a comunidade no cotidiano da escola: abrir as portas das escolas para os pais pode ser uma estratégia de convivência escolar impor-

tante para a resolução de conflitos, fazendo com que a família conheça a escola e se estabeleçam novas formas de colaboração, com o aumento da participação dos pais – não somente em reuniões esporádicas –, senão na busca conjunta de soluções para os problemas cotidianos.

- Estimular a participação dos alunos: fomentar o envolvimento dos alunos por meio de grêmios, de discussão das regras da escola ou dos tipos de conflitos e problemas do seu cotidiano, tornando o envolvimento dos estudantes parte do seu processo de aprendizagem, o que os estimularia a práticas de empoderamento e responsabilidade, adotando formas não-violentas de expressar as tensões e os conflitos.
- Incluir temas como a violência no currículo escolar: trabalhar conteúdos específicos, de forma transversal, relacionados com a violência e com os direitos humanos, a fim de transformar as percepções, formas de comportamentos, fazendo com que a opção pela não-violência se configure como uma outra forma de ver o mundo. Que a crítica ao racismo, ao sexismo e à homofobia seja um elemento na construção de identidade dos jovens. Mostrar que a violência é um fenômeno que afeta a todos e pode ser combatido.
- Adotar programas de mediação de conflitos nas escolas: buscar novas formas e espaços para a comunicação entre os membros da comunidade escolar, com o objetivo de prevenir e encontrar soluções para as situações de violência. A mediação favorece a tomada de decisão na escola de forma negociada, possibilitando que sentimentos sejam expressos e respeitados; estimula-se a reconciliação e a responsabilidade das partes; os participantes podem ter uma visão de todo o processo de resolução do conflito, sem que haja um perdedor ou um vencedor. Mais do que uma medida de prevenção de violência, a mediação pode ser adotada como método pedagógico, sendo válida para toda a comunidade escolar.

Finalmente, insiste-se que não existe uma solução única para a problemática. A solução deve partir do estudo das causas associadas à violência e de um trabalho educativo voltado para as mesmas e para a promoção de uma convivência que enfatize a positividade e o respeito à alteridade. Ao lado do respeito ao outro, é preciso resgatar Paulo Freire, para quem a alegria deve ser incorporada ao cotidiano escolar. Para ele, a alegria é necessária porque ela permite mudar a escola, lutar para incrementá-la, melhorando e aprofundando a mudança.

Freire afirma (*apud* Snyders, 1993, p. 12) que é a alegria na escola que fortalece e estimula a alegria de viver, pois se o tempo da escola tem-se configurado como um tempo de enfado, em que educadores, educadoras e educandos vivem os segundos, os minutos, os quartos de horas à espera de que a monotonia termine a fim de que partam risonhos para a vida lá fora, a tristeza da escola termina por deteriorar a alegria de viver. Assim, lutar pela alegria na escola é uma maneira de lutar pela mudança no mundo.

Na mesma trilha, Braslavsky (2002) defende que a escola deveria ser um lugar onde todos aprendessem em estado de felicidade, pois os jovens merecem uma escola de qualidade, onde se sintam bem e possam descobrir o conhecimento e a solidariedade junto a uma educação eficaz e eficiente. Onde possam aprender o que necessitam em momento oportuno e em uma situação de felicidade.

É esta a educação que queremos: uma escola com sentido profundo de bem-estar, em que o prazer e a felicidade constituam, em si mesmos, uma experiência educativa de qualidade. Isso não implica, porém, desconsiderar que existem outras instâncias envolvidas, além da escola, que também devem intervir.

ANEXO DE TABELAS

Tabela 4.A – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio segundo conhecimento de casos de ameaça na escola – 2003/2004¹

Conhecimento de casos de ameaça	%	N
Sim	29,6	491.234
Não	52,3	868.193
Não sei	18,1	299.639
Total	100,0	1.659.066

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: Você sabe de casos de ameaças na sua escola?

(1) Dados expandidos.

Tabela 6.A – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por cor/raça, segundo experiência de terem sido discriminado na escola por causa da cor e capitais das Unidades da Federação – 2003/2004¹

Capital	Foi discriminado, na escola, por causa da cor	Cor/raça % (N)					Total
Belém	Sim	1,2 (347)	7,7 (1080)	...	2,2 (850)	2,0 (193)	2,6 (2470)
	N o	98,8 (28647)	92,3 (12890)	100,0 (4829)	97,8 (38129)	98,0 (9229)	97,4 (93724)
	Total	100,0 (28994)	100,0 (13970)	100,0 (4829)	100,0 (38979)	100,0 (9422)	100,0 (96194)
Distrito Federal	Sim	2,1 (1077)	20,4 (3839)	4,7 (608)	2,3 (1355)	5,6 (1216)	4,9 (8095)
	N o	97,9 (51130)	79,6 (14952)	95,3 (12419)	97,7 (57952)	94,4 (20341)	95,1 (156794)
	Total	100,0 (52207)	100,0 (18791)	100,0 (13027)	100,0 (59307)	100,0 (21557)	100,0 (164889)
Porto Alegre	Sim	2,8 (728)	10,8 (892)	...	8,2 (401)	4,1 (164)	4,9 (2185)
	N o	97,2 (25306)	89,2 (7359)	100,0 (1620)	91,8 (4516)	95,9 (3826)	95,1 (42627)
	Total	100,0 (26034)	100,0 (8251)	100,0 (1620)	100,0 (4917)	100,0 (3990)	100,0 (44812)

Tabela 6.A – Cont.

Capital	Foi discriminado, na escola, por causa da cor	Cor/raça % (N)					Total
Salvador	Sim	7,2 (2648)	10,3 (7912)	4,2 (641)	4,2 (2806)	4,6 (1639)	6,8 (15646)
	N o	92,8 (34326)	89,7 (68775)	95,8 (14633)	95,8 (63404)	95,4 (33625)	93,2 (214763)
	Total	100,0 (36974)	100,0 (76687)	100,0 (15274)	100,0 (66210)	100,0 (35264)	100,0 (230409)
São Paulo	Sim	1,8 (6071)	14,9 (12689)	1,8 (531)	4,2 (9659)	5,1 (3041)	4,3 (31991)
	N o	98,2 (338676)	85,1 (72635)	98,2 (29077)	95,8 (217765)	94,9 (56632)	95,7 (714785)
	Total	100,0 (344747)	100,0 (85324)	100,0 (29608)	100,0 (227424)	100,0 (59673)	100,0 (746776)

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “Se você foi rejeitado, discriminado, foi por causa da sua cor?”

(1) Dados expandidos.

Tabela 7.A – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo indicação de que já viram algum tipo de arma na escola e capitais das Unidades da Federação – 2003/2004¹

Capital	Já viu algum tipo de arma na escola	%	N
Belém	Sim	32,6	43.965
	Não	67,4	90.971
	Total	100,0	134.936
Distrito Federal	Sim	39,2	86.591
	Não	60,8	134.092
	Total	100,0	220.683
Porto Alegre	Sim	39,8	24.822
	Não	60,2	37.470
	Total	100,0	62.292
Salvador	Sim	37,7	117.203
	Não	62,3	193.559
	Total	100,0	310.763
São Paulo	Sim	32,7	313.278
	Não	67,3	643.459
	Total	100,0	956.737

Fonte: UNESCO, Pesquisa “Cotidiano das Escolas: entre violências”, 2003/2004.

Notas: Foi perguntado aos alunos: “Você já viu armas na sua escola?”

(1) Dados expandidos.

LISTA DE SIGLAS

- CCJ – Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania
- CEU – Centro Educacional Unificado
- CRISP – Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública
- DPCA – Delegacia de Proteção da Criança e do Adolescente
- EUA – Estados Unidos da América
- FGV – Fundação Getúlio Vargas
- FIA – Fundação Instituto de Administração
- GSJ – Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República
- HIV – Human Immunodeficiency Virus
- IFB – Instituto Futuro Brasil
- ILANUD – Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente
- IML – Instituto Médico Legal
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação
- ISER – Institute for Social and Economic Research
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development
- PAHO – Pan American Health Organization
- PF – Polícia Federal
- PIB – Produto Interno Bruto
- PISA – Programme for International Student Assessment
- PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
- SINARM – Sistema Nacional de Armas
- SOE – Serviço de Orientação Educacional
- UF – Unidade da Federação
- UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
- UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- USP – Universidade de São Paulo
- WSV – World Society of Victimology

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de escolas, turmas e alunos na população, segundo níveis de ensino e capitais das Unidades da Federação	37
Tabela 2 – Número de escolas, turmas e alunos na amostra, segundo níveis de ensino e capitais das Unidades da Federação – 2003/2004	38
Tabela 3 – Número de questionários respondidos por alunos e adultos, segundo nível de ensino e capitais das Unidades da Federação – 2003/2004	43
Tabela 4 – Número de roteiros de observação, entrevistas individuais e grupos focais com adultos e grupos de discussões realizados com alunos na primeira fase da pesquisa, segundo capitais das Unidades da Federação – 2003/2004	46
Tabela 5 – Alunos que se candidataram as entrevistas e alunos entrevistados, por capitais das Unidades da Federação – 2003/2004	49
Tabela 6 – Adultos que se candidataram à entrevista e adultos entrevistados, por capitais das Unidades da Federação – 2003/2004	50
Tabela 2.1 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo indicação da pessoa para quem conta os problemas da escola – 2003/2004	85
Tabela 2.2 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo opinião sobre a relação entre eles – 2003/2004.	86
Tabela 2.3 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por opinião sobre a relação entre eles, segundo capitais das Unidades da Federação – 2003/2004	87
Tabela 2.4 – Proporção e número de membros do corpo técnico-pedagógico de escolas do ensino fundamental e médio, segundo opinião sobre a relação entre os alunos – 2003/2004	91
Tabela 2.5 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo opinião sobre a sua relação com os professores – 2003/2004	93
Tabela 2.6 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por opinião sobre a sua relação com os professores, segundo capitais das Unidades da Federação – 2003/2004	94

Tabela 2.7 – Proporção e número de membros do corpo técnico–pedagógico de escolas do ensino fundamental e médio, segundo opinião sobre a relação com os alunos – 2003/2004	100
Tabela 2.8 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo opinião sobre a sua relação com outros adultos da escola – 2003/2004	110
Tabela 2.9 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por opinião sobre a sua relação com outros adultos da escola, segundo capitais das Unidades da Federação – 2003/2004	111
Tabela 3.1 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por sexo, segundo experiência de terem sido xingados na escola, no último ano – 2003/2004	122
Tabela 3.2 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio por sexo, segundo experiência de terem sido xingados na escola no último ano e capitais das Unidades da Federação – 2003/2004	123
Tabela 3.3 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio por nível de violência na escola, segundo experiência de terem sido xingados na escola no último ano – 2003/2004	126
Tabela 3.4 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio por nível de violência na escola, segundo experiência de terem sido xingados na escola no último ano e capitais das Unidades da Federação – 2003/2004	127
Tabela 3.5 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por experiência de terem sido xingados na escola no último ano, segundo experiência de terem apanhado na escola – 2003/2004	128
Tabela 3.6 – Proporção e número de membros do corpo técnico–pedagógico de escolas de ensino fundamental e médio, segundo experiência de terem sido xingados pelos alunos no último ano – 2003/2004	134
Tabela 3.7 – Proporção e número de membros do corpo técnico–pedagógico de escolas de ensino fundamental e médio por sexo, segundo experiência de terem sido xingados pelos alunos, no último ano – 2003/2004	134
Tabela 4.1 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo conhecimento de casos de ameaça na escola e capitais das Unidades da Federação – 2003/2004	146
Tabela 4.2 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por existência de violência na escola, segundo conhecimento de casos de ameaça na escola e capitais das Unidades da Federação – 2003/2004	148

Tabela 4.3 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por sexo, segundo o conhecimento de casos de ameaça na escola – 2003/2004	150
Tabela 4.4 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo afirmação de que já foram ameaçados na escola – 2003/2004.	150
Tabela 4.5 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por sexo, segundo a afirmação de que já foram ameaçados na escola – 2003/2004	151
Tabela 4.6 – Proporção de membros do corpo técnico-pedagógico de escolas do ensino fundamental e médio, segundo indicação de que já sofreram ameaças, xingamentos ou agressões pelos pais dos alunos – 2003/2004	163
Tabela 5.1 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo experiência de terem apanhado na escola – 2003/2004	172
Tabela 5.2 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por experiência de terem apanhado na escola, segundo capitais das Unidades da Federação – 2003/2004	172
Tabela 5.3 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo experiência de terem batido em alguém na escola – 2003/2004	173
Tabela 5.4 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por experiência de terem batido em alguém na escola, segundo capitais das Unidades da Federação – 2003/2004	174
Tabela 5.5 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por faixa etária, segundo experiência de terem batido em alguém na escola – 2003/2004.	175
Tabela 5.6 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por experiência de terem apanhado na escola, segundo experiência de terem batido em alguém na escola e capitais das Unidades da Federação – 2003/2004	177
Tabela 5.7 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por sexo, segundo experiência de terem apanhado na escola – 2003/2004	181
Tabela 5.8 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por sexo, segundo experiência de terem batido em alguém na escola – 2003/2004	181
Tabela 5.9 – Proporção e número de membros do corpo-técnico de escolas do ensino fundamental e médio, segundo agressão sofrida na escola – 2003/2004	199
Tabela 6.1 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por auto-identificação de cor/raça, segundo capitais das Unidades da Federação – 2003/2004	207

Tabela 6.2 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por cor/raça, segundo experiência de terem sido discriminado na escola por causa da cor – 2003/2004 . . . . .	.209
Tabela 6.3 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por cor/raça, segundo experiência de terem sido xingado na escola por causa da sua cor – 2003/2004 . . . . .	.210
Tabela 6.4 – Proporção e número de membros do corpo técnico–pedagógico de escolas do ensino fundamental e médio, segundo experiência de ter sofrido algum tipo de agressão ligada ao preconceito racial – 2003/2004 . . . . .	.224
Tabela 7.1 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo indicação de que já viram algum tipo de arma na escola – 2003/2004 . . . . .	.231
Tabela 7.2 – Proporção e número de membros do corpo técnico–pedagógico de escolas do ensino fundamental e médio, segundo indicação de que já viram algum tipo de arma na escola – 2003/2004 . . . . .	.231
Tabela 7.3 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio segundo tipos de armas vistas na escola – 2003/2004 . . . . .	.232
Tabela 7.4 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo tipos de arma vistas na escola, por capitais das Unidades da Federação – 2003/2004 . . . . .	.233
Tabela 7.5 – Proporção e número de membros do corpo técnico–pedagógico de escolas do ensino fundamental e médio segundo tipos de armas vistas na escola – 2003/2004 . . . . .	.234
Tabela 7.6 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo tipos de armas com as quais já entraram na escola – 2003/2004 . . . . .	.235
Tabela 7.7 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por indicação de que já viram algum tipo de arma na escola, segundo o nível de violência percebido na escola – 2003/2004 . . . . .	.244
Tabela 7.8 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por indicação de que já viram algum tipo de arma na escola, segundo nível de violência na escola e capitais das Unidades da Federação – 2003/2004 . . . . .	.245
Tabela 8.1 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo percepção sobre a existência de roubos (furtos) na escola – 2003/2004 . . . . .	.251
Tabela 8.2 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por existência de roubos (furtos) na escola, segundo capitais das Unidades da Federação – 2003/2004 . . . . .	.251

Tabela 8.3 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio segundo frequência de roubos sofridos na escola, no último ano – 2003/2004 . . . . .	.252
Tabela 8.4 – Proporção e número de alunos por experiência de ter sido roubado na escola no último ano, segundo capital das Unidades da Federação – 2003/2004 . . .	.253
Tabela 8.5 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio por existência de violência na escola, segundo a frequência de roubos sofridos – 2003/2004 . . . .	.256
Tabela 8.6 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio por existência de violência na escola, segundo experiência de ter sido roubado na escola e capital das Unidades da Federação – 2003/2004 . . . . .	.256
Tabela 8.7 – Proporção e número de membros do corpo técnico–pedagógico de escolas do ensino fundamental e médio segundo experiência de ter sido roubado na escola – 2003/2004 . . . . .	.260
Tabela 9.1 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo a impressão sobre o bairro onde se situa a escola – 2003/2004 . . . . .	.270
Tabela 9.2 – Proporção e número de membros do corpo técnico–pedagógico de escolas de ensino fundamental e médio, segundo a impressão sobre o bairro onde se situa a escola – 2003/2004 . . . . .	.270
Tabela 9.3 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por impressão sobre o bairro, segundo a opinião sobre a escola – 2003/2004 . . . . .	.272
Tabela 9.4 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por impressão sobre o bairro, segundo o nível de violência na escola – 2003/2004 . . . .	.273
Tabela 9.5 – Proporção e número de membros do corpo técnico–pedagógico de escolas de ensino fundamental e médio, segundo a invasão de pessoas de fora da escola – 2003/2004 . . . . .	.278
Tabela 9.6 – Proporção e número de membros do corpo técnico–pedagógico de escolas do ensino fundamental e médio por invasão de pessoas de fora da escola, segundo capitais das Unidades da Federação – 2003/2004 . . . . .	.279
Tabela 9.7 – Proporção de membros do corpo técnico–pedagógico de escolas de ensino fundamental e médio, segundo indicação das pessoas que invadiram a escola – 2003/2004 . . . . .	.280
Tabela 9.8 – Proporção e número de membros do corpo técnico–pedagógico de escolas de ensino fundamental e médio, por invasões de pessoas de fora da escola, segundo a percepção sobre o cotidiano da escola – 2003/2004 . . . . .	.281

Tabela 9.9 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo a existência de gangues na escola – 2003/2004 . . . . .	.286
Tabela 9.10 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio por existência de gangues na escola, segundo capitais das Unidades da Federação – 2003/2004 . . . .	.286
Tabela 9.11 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por existência de gangues na escola, segundo a violência existente na escola – 2003/2004 . . . . .	.289
Tabela 9.12 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, por existência de gangues na escola, segundo a violência existente na escola e capitais das Unidades da Federação – 2003/2004 . . . . .	.289
Tabela 9.13 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo a existência de tráfico de drogas na escola – 2003/2004 . . . . .	.295
Tabela 9.14 – Proporção e número de membros do corpo técnico-pedagógico de escolas do fundamental e médio, segundo a existência de tráfico de drogas na escola – 2003/2004. . . . .	.296
Tabela 9.15 – Proporção e número de membros do corpo técnico-pedagógico de escolas de ensino fundamental e médio por existência de tráfico de drogas na escola, segundo capitais das Unidades da Federação – 2003/2004 . . . . .	.296
Tabela 11.1 – Nível das escolas, segundo condição de vítima dos alunos, por capitais das Unidades da Federação – 2003/2004 . . . . .	.330
Tabela 11.2 – Proporção de alunos segundo o índice de condição de vítima, por ocorrência de violência, percepção e clima escolar – 2003/2004 . . . . .	.335
Tabela 12.1 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo punições sofridas na escola no último ano, 2003/2004 . . . . .	.340
Tabela 12.2 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo punições sofridas na escola no último ano, por capitais das Unidades da Federação – 2003/2004 . . . . .	.341
Tabela 12.3 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo tipos de punições sofridas na escola, 2003/2004 . . . . .	.342
Tabela 12.4 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo avaliação sobre a justiça das punições, 2003/2004 . . . . .	.357
Tabela 12.5 – Proporção e número de alunos do ensino fundamental e médio, segundo avaliação sobre a justiça das punições, por capitais das Unidades da Federação, 2003/2004. . . . .	.357

LISTA DE QUADROS

Quadro 3.1 – Tipos de agressões verbais de alunos contra alunos, segundo depoimento dos alunos – 2003/2004	125
Quadro 3.2 – Referências à agressão verbal de alunos contra adultos, segundo depoimento dos adultos – 2003/2004	132
Quadro 3.3 – Referências à agressão verbal de professores e diretores contra alunos, segundo estes – 2003/2004	141
Quadro 4.1 – Tipos e circunstâncias em que as ameaças são feitas na escola, segundo depoimento dos alunos – 2003/2004	148
Quadro 4.2 – Tipos de ameaças feitas na escola, segundo depoimento dos adultos – 2003/2004	156
Quadro 4.3 – Principais causas das ameaças feitas pelos alunos aos professores, segundo depoimento dos docentes - 2003/2004	158
Quadro 4.4 – Tipos de ameaças “duras” feitas por alunos contra os professores, segundo depoimento dos docentes - 2003/2004	159
Quadro 5.1 – Tipos de agressão física de alunos contra alunos, segundo depoimentos dos mesmos – 2003/2004	178
Quadro 5.2 - Principais brincadeiras, entre os alunos, segundo depoimento de alunos e adultos da escola – 2003/2004	193
Quadro 6.1 – Tipos de apelidos e insultos ouvidos na escola, segundo depoimento dos alunos – 2003/2004	211
Quadro 9.1 – Aspectos que justificam a opinião negativa sobre o bairro, segundo depoimento dos alunos, 2003/2004	271
Quadro 11.1 – Pesquisas de vitimização no Brasil	328

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY, M. Aprender a conviver e a violência nas escolas. In: II SEMINÁRIO DE PEDAGOGIA E NORMAL SUPERIOR DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA, Brasília, 6 nov. 2003. *Apresentação*. Brasília: UCB, 2003. (mimeo).

_____. Violências nas escolas e estratégias de superação. In: II SEMINÁRIO VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS E ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO, FÓRUM SOCIAL MUNDIAL, Porto Alegre, 30 jul. 2004. *Apresentação*. Porto Alegre: s.n., 2004. (mimeo.).

_____. (Coord.). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO, 2003.

_____; CASTRO, M. G. *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

_____; _____. Por um novo paradigma do fazer políticas: políticas de/para/ com juventudes. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, v. 19, n. 2, jul./dez. 2002.

_____; _____. SILVA, L. B. da. *Juventudes e sexualidades*. Brasília: UNESCO, 2004.

_____; RUA, M. das G. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, UNAIDS, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

_____ et alli. *Estar no papel: cartas dos jovens do ensino médio*. Brasília: UNESCO, INEP/MEC, 2005.

_____ et alli. *Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. 3.ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

_____ et alli. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

AQUINO, J. G. Violência na escola, violências da escola. *Nova Escola*, n. 152, p.22, mai. 2002.

- ARBLASTER, A. Violence. In: OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1996.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001.
- _____. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Ed. Relume Dumará, 1994.
- AVENEL, C. *Sociologie des quartiers sensibles*. Paris: Armand Colin, 2004.
- ASTOR, R. A.; PITNER, R. O.; DUNCAN, B. E. Ecological approaches to mental health consultation with teachers on issues related to youth and school violence. *Journal of Negro Education*, v. 65, n. 3, p. 336-355, 1996.
- BENBENISHTY, R.; ASTOR, R. *School violence in context: culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York: Oxford University Press, 2005.
- BLAYA, C. Clima escolar e violência nos estabelecimentos de ensino secundário da França e Inglaterra. In: _____.; DEBARBIEUX, E. (Orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.
- _____. Elementos de reflexão a partir do comparativismo europeu. In: DEBARBIEUX, E. et alii. *Desafios e alternativas: violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, UNDP, 2003.
- _____.; DEBARBIEUX, E. (Orgs.). *Violências nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.
- BOCOCK, R. *El consumo*. Madrid: Ediciones Talasa, 1993.
- BONAFÉ-SCHIMITT, J.-P. La médiation scolaire: une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif? In : CHARLOT, B. ; ÉMIN, J. C. (Ed.). *La violence à l'école: états des savoirs*. Paris : Armand Colin, 1997.
- BOURDON, R. ; BARRICAUD, F. Violência. In : BOURDON, R. ; BARRICAUD, F. *Dicionário crítico de sociologia*. São Paulo: Ed. Ática, 1993.
- BOURDIEU, P. *La distinction*. Paris : Éditions de Minuit, 1979.
- _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro : Bertrand Russel, 2001.
- BRANDONI, F. (Org). *Mediación escolar: propuestas, reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF, 1999. Disponível em: <<http://www.revistaautor.com.br/ensaios/06rci.htm>>. Acesso em: 16 set. 2005.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Violências nas escolas: reprimir, prevenir ou transformar*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003.

_____. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/>>. Acesso: 12 abr. 2005.

BRASLAVSKI, C. (Org). *Aprender a viver juntos: educação para a integração na diversidade*. Brasília, UNESCO, IBE, SESI, UNB, 2002.

BREINES, I.; CONNEL, R.; EIDE, I. *Males roles, masculinities and violence: a culture of peace perspective*. Paris, UNESCO, 2000.

CARDIA, N. *Exposição à violência: seus efeitos sobre valores e crenças em relação à violência, política e direitos humanos*. S.l.: Lusotopie, 2003. p. 299-328. Disponível em: <<http://www.lusotopie.sciencespobordeaux.fr/cardia2003.pdf#search='Lusotopie%20Nancy%20Cardia'>>. Acesso em: 15 ago. 2004.

CARLOTTO, M. S. A Síndrome de Burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, v. 7, n 1, p. 21-29, jan./jun. 2002.

CASTRO, M. Violências, juventudes e educação: notas sobre o estado do conhecimento. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 19, n. 1, p 5-28, jan./jun. 2002.

_____; ABRAMOVAY, M. *Drogas nas escolas*. Brasília: UNESCO, Coordenação DST/Aids do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIM, 2002.

_____; _____. Marcas de gênero na escola: sexualidade, violência e discriminação. In: SILVEIRA, M. L. da; GODINHO, T. (Orgs.). *Educar para a igualdade: gênero e educação escolar*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher/ Secretaria Municipal de Educação, 2004. p. 127 – 156.

_____ et alli. *Cultivando vida, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situação de pobreza*. Brasília: UNESCO, BID, Fundação Kellogg, Brasil Telecom, 2001.

CAVALLEIRO, E. dos S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CEPIA. *Instrumentos internacionais de proteção aos direitos humanos*. Rio de Janeiro: CEPIA, 2001.

CIDPA. *Reforma educacional y cambios del sistema: hombres e mujeres jóvenes em la actual política educacional: entre la cultura juvenil y la cultura escolar; documento elaborado para el Instituto Nacional de la Juventud*. S.l.: CIDPA, set. 1999. (mimeo.)

CHARLOT, B. Violência nas escolas: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, n. 8, jul./dez. 2002.

_____.; ÉMIM, J.-C. (Coords.). *Violences à l'école: état des savoirs*. Paris: Masson & Armand Colin Éditeurs, 1997.

CHESNAIS, J. C. *Histoire de la violence*. Paris: Éditions Robert Laffont, 1981.

CHEVALLIER, L. *Classes laborieuses et classes dangereuses*. Paris: Plon, 1958.

CINTRA, R. Reflexões sobre a imputabilidade penal da criança e do adolescente. *Revista Autor, Política, Economia, Internacional, Cultura e Direito*. dez. 2001. Disponível em: <<http://www.revistaautor.com.br/ensaios/06rci.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2005.

COSTA, J. F. *A ética e o espelho da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

CUÉLLAR, J. P. (Org.). *Nossa diversidade criadora: relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento*. São Paulo: Papyrus; Brasília: UNESCO, 1997.

DADOUN, R. *A violência: ensaio acerca do "Homo Violens"*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

DAYRELL, J. Juventude e escola. In: SPOSITO, M. P. (Coord.). *Juventude e escolarização, 1980-1998*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/2002/estado_do_conhecimento/juventude_escolarizacao_n7.pdf#search='Juarez%20Dayrell%20Juventude%20e%20Escola'>. Acesso em: 16 mai. 2005.

DEBARBIEUX, E. *L'opression quotidienne: recherches sur une delinqu nce des mineurs*. Paris: Laboratoire de Recherches Sociales en  ducation et Formacion – LARSEF, 2002.

_____. *La violence em milieu scolaire: l'  tat d s lieux*. 2.ed. Paris: ESF  diteur, 1999.

_____. Violência nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político. In: BLAYA, C.; DEBARBIEUX, E. (Orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília, UNESCO, 2002.

_____ et alii. *Desafios e alternativas: violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, UNDP, 2003.

DELORS, J.. *Educa o: um tesouro a descobrir*. 6.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 2001.

DEVINE, J. *Maximum security: the culture of violence in inner-city schools*. Illinois: The University of Chicago Press, 1996.

_____. A mercantiliza o da violência escolar. In: BLAYA, C.; DEBARBIEUX, E. (Orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília, UNESCO, 2002.

DIJK, J. J. M. van. Introducing victimology. In: NONO SIMPÓSIO DA SOCIEDADE DE VITIMIOLOGIA, Amsterdam, 1997. *Apresenta o*. Amsterdam: Free University of Amsterdam, 1997. Disponível em: <<http://www.victimology.nl/onlpub/other/vandijk.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2005.

DIÓGENES, G. *Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e Movimento Hip Hop*. São Paulo: Annablume e Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto, 1998.

DOS SANTOS, J. V. T. *A violência na escola, uma questão social global*. Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/violencia/dossantos.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2005.

DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

DUPPER, D. R., MEYER-ADAMS, N. Low-level violence: a neglected aspect of school culture. *Urban Education*, v. 37, n. 3, 2002.

FANTE, C. *Fenômeno bullying: estratégias de interven o e preven o da violência entre escolares*. São José do Rio Preto: Ativa, 2003.

FARRINGTON, D. P. Childhood aggression and adult violence: early precursors and later-life outcomes. In: PEPLER, D. J.; RUBIN, K. H. (Eds.). *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991. p. 5-29.

FATTAH, E. A. Victimology past, present and future. *Criminologie*, v. 33 n. 1, 2000. Disponível em: <<http://www.org/revue/crimino/2000/v33/n1/00472ar.html>>. Acesso em: 15 dez. 2004.

FISCHMANN, R. Estratégias de superação da discriminação étnica e religiosa no Brasil. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/discrim/roseli38.htm>>. Acesso em: 11 abr. 2005.

FLANNERY, D. J. *School violence: risk, preventive intervention and policy*. New York: Eric Clearinghouse on Urban Education, Institute for Urban and Minority Education, Teachers College, Columbia University, 1997. (Urban diversity series; 109).

FURLONG, M. The school in school violence: definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, Summer, 2000.

GARCIA PÓLO, M. J. *Aportacion de Agnes Heller a la sociologia da la vida cotidiana*. Madrid: Ed. Grupo Cero, 1997.

GIRARD, R. *A violência e o sagrado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n.1, p.167-182, jan./jul. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>. Acesso: 12 abr. 2005.

_____. *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p. 101-138, mar. 2002.

GLASSNER, B. *Cultura do medo*. São Paulo: Francis, 2003

GOTTFREDSON, Denise C. *Schools and delinquency*. New York: Cambridge University Press, 2001.

GUIMARÃES, A. S. A. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade São Paulo, Ed. 34, 2002.

GUIMARÃES, E. *Escolas, narcotráfico: novos padrões de relacionamento entre a escola pública de 1º grau e o meio urbano na cidade do Rio de Janeiro*. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/escola_galeras.asp>. Acesso em: 24 jan. 2005.

HABERMAS, J. *Theorie de l'agir communicationnel: pour une critique de la raison fonctionnaliste*, tomo 2. Paris: Fayard, 1981

HALL, S.; JEFFERSON, T. Resistance through Rituals. In: _____. *Youth Subcultures in post-war Britain*. Birmingham: Centre for Contemporary Studies, University of Birmingham, 1975.

HENRIQUES, R. *Raça & gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília: UNESCO, 2002.

HEREDIA, R. A. S. Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos. In: BRANDONI, F. (Org). *Mediación escolar: propuestas, reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF, 1999.

HOPENHAYN, M. *Alfabetização por sexo e raça no Brasil: um modelo linear generalizado para explicar a evolução no período, 1940-2000*. Rio de Janeiro: Ipea, 2003.

HOPENHAYN, M. *Drogas y violencia: fantasma de la nueva metropoli latinoamericana*. Santiago: CEPAL, 2002

ILANUD; FIA/USP. *Pesquisa de vitimização 2002 e avaliação do Plano de Prevenção da Violência Urbana – PIAPS*. São Paulo: ILANUD, USP, 2002. Disponível em: <http://www.ilanud.org.br/index.php?cat_id=35&pag_id=524>. Acesso em: 19 out. 2004.

JUHEM, P. Les relations amoureuses des lycéens. *Sociétés Contemporaines*, n. 21, p. 29-42, 1995.

KAHN, T. *Cidades blindadas: ensaios de criminologia*. São Paulo: Editora Conjuntura, 2001.

KARMEN, A. *Crime victims*. Pacific Grove: Brooks, Cole, 1992.

KOEHLER, S. M. F. *Violência psicológica: um estudo do fenômeno na relação professor-aluno*. Disponível em: <<http://www2.cesdonbosco.com/revista/congresso/36-Sonia%20Ferreira%20Koehler.pdf>> . Acesso em: 26 ago. 2005.

LEPOUTRE, D. *Coeur de banlieu*. Paris: Odille Jacob, 1997.

- MAIO, M. C. O Projeto UNESCO e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.14, n. 41, p.141-158, out. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091999000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 abr. 2005.
- MESQUITA NETO, P. de et alii. *A violência do cotidiano*. São Paulo: Konrad Adenauer Stiftung, 2001.
- MICHAUD, Y. *A violência*. São Paulo: Atica, 1989.
- MONTEIRO, A. C. *Direito à não-discriminação*. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/oficinas/dhparaiba/5/discrimina.html>>. Acesso em: 18 jan. 2005.
- MONTOYA, Y. Violências nas escolas: orientação e situação atual das pesquisas na França. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs). *Violência nas escolas: dez abordagens européias*. Brasília, UNESCO, 2002.
- MOSER, C.; VAN BRONKHURST, B. *Youth violence in Latin America and the Caribbean: costs causes and interventions*. Washington, D.C.: World Bank, 1999. (LCR sustainable development working paper: urban peace program series; 3). Disponível em: <www.worldbank.org>.
- MUCCHIELLI, L. *Violences et insécurité: fantasmes et réalités dans le débat français*. Paris: La Découverte, 2002.
- MUNITA, M. H. A.; YAÑEZ, I. A. *Mediación en la escuela: una estrategia de resolución de conflictos*. Chillán: Impresora Ñuble Ltda., 2001.
- NOLASCO, S. *De Tarzan a Homer Simpson: banalização e violência masculina em sociedades contemporâneas ocidentais*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- NOLETO, M. J. *Abrindo espaços: educação e cultura para a paz*. Brasília: UNESCO, 2003.
- OLIVEIRA, E. de. Identidade, intolerância e as diferenças no espaço escolar: questões para debate. *Revista Espaço Acadêmico*. v. 1, n. 7, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/007/07oliveira.htm>>. Acesso em: 12 abr. 2005.
- OLWEUS, D. Bullying at school: tackling the problem. OECD Observer, Mar. 2001. Disponível em: <http://oecdobserver.org/news/printpage.php/aid/434/Bullying_at_school:tackling_the_problem.html>. Acesso em: 27 mai. 2005.

- ORTEGA, R. Programas educacionais de prevenção da violência escolar na Espanha: o Modelo Sevilha Anti-Violência escolar. In: DEBARBIEUX, E. et alii. *Desafios e alternativas: violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, UNDP, 2003.
- PAYET, J.-P. La violence à l'école. In: CHARLOT, B. ; ÉMIN, J.-C. (Coord.). *Violences à l'école: l'état des savoirs*. Paris: Masson & Armand Colin Ed., 1997.
- PERALVA, A. *Violência e paradoxo brasileiro: democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- PINHEIRO, P. S. O passado não está morto, nem passado é ainda. In: DIMENSTEIN, G. *Democracia em pedaços: direitos humanos no Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- PRAXEDES, W. A diversidade humana na escola: reconhecimento, multiculturalismo e tolerância. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 42, nov. 2004.
- PRINA, F. A violência na escola: da pesquisa ao projeto, a experiência da rede européia. In: DEBARBIEUX, E. et alii. *Desafios e alternativas: violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, UNDP, 2003.
- ROBERT, P.; LASCOUMES, P. *Les bandes d'adolescents*. Paris: Éditions Ouvrières, 1974.
- ROCHÉ, S. *Insecurités et libertés*. Paris: Éditions du Seuil, 1994.
- _____. *La société incivile*. Paris : Éditions du Seuil, 1996.
- ROSS, D. *Childhood bullying, teasing, and violence: what school personnel, other professionals, and parents can do*. 2.ed. Alexandria, VA: American Counseling Association, 2003.
- RUBI, S.. *Les "crapuleuses" ces adolescentes déviantes*. Paris: PUF, 2005.
- SALLAS, A. L. F. et alli. *Os jovens de Curitiba: esperanças e desencantos*. Brasília: UNESCO, 1999. (Juventude, violência e cidadania).
- SAPORI, L. F.; WANDERLEY, C. B. A relação entre desemprego e violência na sociedade brasileira: entre o mito e a realidade. In: MESQUITA NETO, P. de et alii. *A violência do cotidiano*. São Paulo: Konrad Adenauer Stiftung, 2001. p. 42-73. (Cadernos Adenauer).

- SNYDERS, G. *Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. São Paulo: Paz & Terra, 1993.
- SINGLY, F. de. *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris: Nathan Université, 2002.
- TAVARES DOS SANTOS, J. V. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 1, p. 105-122, jan./jul. 2001.
- TEIXEIRA, M. C. S.; PORTO, M. do R. S. Violence, insecurity and “imaginary of fear”. *Cad. CEDES*. v.19, n.47, p.51-66, dec. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000400005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 ago. 2005.
- UNESCO. *Políticas públicas del/para/com juventudes*. Brasília: UNESCO, 2004.
- VIEIRA, O. V. et alii. Estado de direito: seus limites e criminalidade. In: MESQUITA NETO, P. de et alii. *A violência do cotidiano*. São Paulo: Konrad Adenauer Stiftung, 2001. (Cadernos Adenauer).
- VOLOKH, A.; SNELL, L. *School violence prevention: strategies to keep schools safe*. Los Angeles, CA: Reason Public Policy Inst., 1997. (Policy study; 234).
- WAISELFISZ, J. J. *Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasília*. Brasília : UNESCO; São Paulo: Cortez, 1998.
- WAISELFISZ, J. J. *Mapa da violência IV: os jovens do Brasil*. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2004.
- WATTS, M. W. (Ed.). *Cross-cultural perspectives on youth and violence*. Stanford: JAI Press, 1998.
- WESSLER, S. *Respectful school: how educators and students can conquer hate and harassment*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision, 2003.
- XIN M. Bullying and being bullied: to what extent are bullies also victims? *American Educational Research Journal*, v. 38, n. 2, Summer, 2001. Disponível em: <http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&res_dat=xri:pqd&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&genre=article&rft_dat=xri:pqd:did=187565111>. Acesso em: 06 set. 2004.

ZALUAR, A. M. *Cidadãos não vão ao paraíso*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.

_____. *Condomínio do diabo*. Rio de Janeiro: Revan, UFRJ, 1994.

_____. *Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

_____. *A máquina e a revolta*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. Violência e criminalidade: saída para os excluídos ou desafio para a democracia? In: MICELI, S. (Org). *O que ler para conhecer o Brasil*, v. 1. São Paulo: Anpocs, 1999.

_____; LEAL, M. C. Extra and inter walls violence. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.16, n.45, p.145-164. fev. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092001000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 ago. 2005.

ZANETIC, A. *Mensuração da criminalidade: limitações e metodologias existentes*. S.l.: Brasiliano e Associados, 2002. Disponível em: <http://www.brasiliano.com.br/artigo_20021028_b3.htm>. Acesso em: 06 jan. 2005.