

CLAUDEMIRO ESPERANÇA CLÁUDIO

BRIGAS ENTRE ALUNOS NA ESCOLA:

A adolescência, o mal-estar

e o Outro

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
2005

CLAUDEMIRO ESPERANÇA CLÁUDIO

BRIGAS ENTRE ALUNOS NA ESCOLA:

A adolescência, o mal-estar

e o Outro

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
2005

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alípio Marcio Dias Casali
(Orientador)

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Saul

Prof. Dr. Belarmino Cesar Guimarães da Costa

***Aos meus pais, Salvador e Adelita, e
tias, Ruth e Aurelina, pela paciência educadora.***

A Angela pelo incentivo e companheirismo.

***Aos amigos da rede pública estadual e municipal
que acreditam nas possibilidades emancipatórias da Educação.***

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Alípio M. D. Casali e Prof^a. Dr^a. Ana Maria Saul pelo acolhimento e incentivo à reflexão.

Ao grupo “Chorume” (Gilcia, Rodrigo, Kátia e Sandro) pelas horas de estudos e pelas amizades construídas.

Às professoras, coordenadoras e adolescentes que contribuíram com suas falas à elaboração dessa dissertação.

Ao CAPES pelo apoio financeiro.

RESUMO

Este trabalho tem como finalidade compreender o significado das brigas entre adolescentes na escola. A pesquisa se realizou em uma escola pública estadual, na região Noroeste da cidade de São Paulo, junto a meninos e meninas que freqüentam o segundo ciclo do Ensino Fundamental (antigas 5ª a 8ª séries). Os resultados das entrevistas e observações revelam que os motivos de tais brigas são costumeiramente os mais fúteis e banais, o que reforça a importância de se compreender o significado de sua ocorrência no ambiente escolar nos tempos atuais do país e do mundo. Tomarei duas referências para essa compreensão: a da adolescência como um momento específico desse jovem e a da globalização, que envolve a primeira. Ao fazer essa contextualização, lançarei um olhar para a escola pública, seus conflitos, seus encontros e desencontros diante desse momento vivido pelo jovem. No espaço escolar, portanto social, são “trabalhadas” concepções de ser humano. Mostrarei que essas concepções trabalham com a idéia de ser humano enquanto totalidade fechada e, dessa forma, aliada ao mal-estar inerente ao processo civilizatório, o adolescente pode tratar o outro, enquanto alteridade, o não igual, com desprezo, com violência. Procurarei compreender o que essa escola faz ou deixa de fazer não só para entender a adolescência como também para orientá-la, nessa fase crítica da vida do ser humano. Ao final farei apontamentos de alguns caminhos, via uma concepção de currículo crítica, para o enfrentamento dos problemas surgidos nesse contexto escolar.

Palavras-chave: currículo - violência - brigas - alteridade - adolescência

ABSTRACT

The purpose of this work is to understand the meaning of the fights among teenagers in school. The research was performed in a state public school situated in the northwestern area of São Paulo city, with boys and girls who attend regularly the Fundamental School - second cycle (from 5th to 8th grades). The interviews and observations results reveal that the drives for those fights are usually the most trivial and commonplace. It also reinforces the significant importance of understanding why do they happen nowadays in our schools and country. I'll take two references for this comprehension: the first is the adolescence itself as a specific moment in the lives of these teenagers and the second is the current globalization, which involves the first one. While making this contextualization, I'll watch the public school conflicts, its agreements and disagreements in face of these adolescents lived moment. Conceptions of human beings are part of the school space, hence social space as well, and I'll show that they deal with the idea of human being as a closed totality, that is, a very selfish conception of human being, that only accepts the other person as one's mirror. In addition to the alterity approach and to the inherent discomfort of the civilization process, the adolescents use to treat their next or neighbours with contempt and violence, once they see these "others" as people very different and distinct from themselves, who live together at school, or at any other public and social space, and that have others values and belong to another group or tribe. This is the reason for the hate to the different ones. Then I'll try to understand what does this school do, not only to know the adolescence itself, but also to guide it in this critical phase of the human being's life. At the end, in a curriculum critical perspective, I'll give some ways in order to face up the problems arised in this school context.

KEY-WORDS: curriculum - violence - fights - adolescence - alterity

SUMÁRIO

Introdução.....	09
▪ Justificativa	10
▪ Procedimentos Metodológicos	14
Capítulo I – Globalização e Violência	17
1.1. O contexto econômico e cultural.....	17
1.2. A adolescência e o Outro	24
Capítulo II – O Adolescente em brigas na Escola: múltiplos olhares.....	31
2.1. Justificativa Metodológica	31
2.2. O problema, a escolha dos/as alunos/as e os procedimentos para as entrevistas.....	33
2.3. O/A adolescente e a adolescência: a busca por um espaço, o mal-estar e o agulhão.....	36
2.4. Professoras e coordenadoras: da preocupação individual à indiferença coletiva.....	48
2.5. O Outro do ponto de vista da escola	57
Capítulo III – Escola e Adolescência: do conflito esperado à reorientação pulsional, a importância da pedagogia crítica.....	60
3.1. Considerações iniciais.....	60
3.2. Da importância da pedagogia crítica.....	63
3.3. Adolescência e currículo.....	69
3.4. Adolescência e diálogo.....	73
3.5. Uma terceira concepção de ser humano e as implicações éticas e curriculares dentro do espaço escolar.....	75
Conclusão.....	86
Bibliografia.....	90
Apêndice.....	94

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa tem por finalidade tentar compreender o que leva meninos e meninas do 1º ao 4º ano do ciclo II, do ensino fundamental, a praticarem agressões corporais dentro do espaço escolar. O trabalho procura entender e isso ficou evidenciado nas entrevistas por que adolescentes brigam por razões, aparentemente, fúteis, por motivos banais, bem como analisar a postura da escola frente a esse problema e mostrar a importância da utilização da pedagogia crítica e seus pressupostos filosóficos para o enfrentamento dos problemas da relação da adolescência com o outro não igual.

O que me motiva são quase vinte anos de atividade no magistério público e a constatação de que os adolescentes, com quem trabalho hoje, são muito diferentes dos adolescentes, por exemplo, de meados dos anos 80 – época em que me efetivei como professor – e início dos anos 90.

Enquanto educador, venho tentando refletir, junto com alguns colegas de profissão, sobre essa questão. Constatamos que esses jovens que estudam na escola pública, quando passam a freqüentar o 2º ciclo do ensino fundamental (antigas 5ª a 8ª série), começam a modificar radicalmente seu comportamento. Minha tese é que a agressão corporal, sua banalização em um mundo em constante transformação econômica, social e cultural, é um ritual. Um ritual de passagem, onde alunos e alunas, procurando um lugar no mundo, reproduzem de forma inconsciente os principais valores de uma sociedade capitalista neoliberal. Valores que ignoram completamente o outro adolescente, o outro não-igual.

Tenho claro que, essa mudança de comportamento está diretamente relacionada com a nova fase da vida que se inicia para esses jovens, que estão entrando na chamada adolescência. Segundo Calligaris (2000: 15-16),

... há um sujeito capaz, instruído e treinado por mil caminhos – pela escola, pelos pais, pela mídia – para adotar os ideais da comunidade. Ele se torna um adolescente quando, apesar de seu corpo e seu espírito estarem prontos para competição, não é reconhecido como adulto. Aprende que, por volta de mais dez anos, ficará sob a tutela dos adultos, preparando-se para o sexo, o amor e o

trabalho, sem produzir, ganhar ou amar; ou então produzindo, ganhando e amando, só que marginalmente.

Por essa razão, é possível percebermos que a questão não se esgota, digamos, em uma caracterização biológica. Junto a essa observação, faz-se necessário lançarmos um olhar no contexto histórico, percebermos as mudanças no contexto histórico-social para, de fato, entendermos o que está se passando com a adolescência. Acredito que essa reflexão é de fundamental importância para quem está envolvido responsabilmente com a escola pública. Se desejamos uma escola que possibilite um ser humano capaz de uma ação transformadora consciente, temos que entender como é ser adolescente, que está construindo o seu “Eu”, em uma sociedade onde o saber estimulado vai ao encontro de um saber contábil, anistórico, que não admite contradições.

Justificativa

Sou formado em História pela PUC-SP, desde 1985, e, por isso, cultivo em mim compreender o ser humano, suas ações, desejos, motivações, inserido em um determinado contexto. O que se pode perceber é que nossa sociedade vem sofrendo profundas transformações desde o início dos anos 90. Foi a partir desse momento, com o governo Collor, que o Brasil se “abriu” para o mundo, que entramos na era da Globalização, entendida como “*o processo de interligação crescente das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias*” (Marrach, 1996: 42) .

Entramos definitivamente em um mundo cada vez mais rápido – porque mediado por tecnologia – e excludente. Esse “novo mundo” é quase que instantâneo, um fato, um acontecimento, pode ser visto ao mesmo tempo em quase todos os cantos do planeta. O capital se reproduz ininterruptamente, viaja de um ponto a outro da Terra em segundos, as indústrias se modernizam e dispensam operários e estes têm que ter novas habilidades para continuarem trabalhando. Essas transformações trouxeram uma outra realidade para a escola

pública. De um lado uma nova LDB, a implantação da progressão continuada, dos ciclos e outras “inovações”; de outro, um comportamento aparentemente mais agressivo por parte do aluno. Tem se tornado cada vez mais comum, abrirmos um jornal ou assistirmos a um telejornal e recebermos a notícia de que um professor foi agredido ou então uma “gangue” acertou contas com outra “gangue” dentro ou nas proximidades da escola. Brigas ocorrem em sala de aula, no horário do lanche, alunos entram na escola armados, para se defenderem ou para ameaçarem. A situação chegou a tal ponto que o então Governador de São Paulo, em 2001, lançou um pacote de medidas para conter a violência nas escolas públicas estaduais. Esse pacote propunha entre outras coisas: a contratação de caseiros, a instalação de câmeras de vídeo em vários pontos do prédio escolar, detector de metais móvel, para ser usado na entrada para as aulas em qualquer escola, a (re)criação da ronda escolar... Esse pacote (antiviolaência) deixa bem claro que:

- a) o enfoque dado no Estado de São Paulo, tanto pelo Governador quanto pela Secretaria Estadual de Educação, desconsidera a violência nas escolas como um dos desafios de natureza educativa, como uma situação que exige contextualização, que requer uma reflexão sobre o que é ser adolescente em um mundo em constante transformação e a aproxima de um problema da área de segurança pública; a solução está apenas em vigiar e punir;
- b) a violência não é apenas simbólica, ela existe de fato e tornou-se, também, agressão corporal. Segundo Maria de Jesus Cordeiro (1999: 77),

A violência que permeia os corredores, sala de aula, pátio e arredores dos prédios escolares, é a mesma que percorre outras instâncias da nossa sociedade. Mas um fato torna-a mais grave: são adolescentes quase crianças imberbes que se posicionam, agem e falam como atores principais deste drama. Drama este muitas vezes considerado como normal e rotina no dia a dia da escola.

Diante do exposto procurarei lançar também um olhar na relação entre professor e aluno. Parece-me, entendo, que as tensões resultantes dessa relação passam por currículos inadequados e ou por uma “concepção bancária” de educação vista, ainda, como ideal por muitos professores. Essa tensão pode gerar indisciplina aos olhos do corpo docente que não percebe que os alunos reagem a tentativas de enquadramento de comportamentos:

...o aluno com cultura diferente da transmitida na escola, sentindo-se excluído, sem espaço para pronunciar o seu mundo, é levado a acreditar que existe apenas uma maneira correta de se viver e que não é a sua. Com isso, a sua identidade e perspectivas de um futuro melhor diminuem e ele “não tendo nada mais a perder” denuncia a discriminação da qual é a vítima, por meio de atitudes incômodas, entendidas por essa concepção [bancária] como indisciplina (Rebello, 2002: 49).

O que pretendo é olhar para a relação que existe, e a escola pouco reflete sobre, entre ser aluno e adolescente, ou seja, viver profundas mudanças físicas, psíquicas, emocionais e sociais dentro de um espaço institucional que, normalmente, não está atento a essa nova situação e tentar construir uma explicação para as constantes agressões corporais que ocorrem nas Escolas Públicas Estaduais.

Quando me deparo com esses problemas, e não apenas esses, começo a me questionar se o adolescente que tentamos compreender é o mesmo de 50 anos atrás. Sei que a idéia da criança como um ser diferente do adulto é uma noção que começou a ser construída no século XVI (Ariès, 1981), dentro de um contexto sócio-econômico chamado de Capitalismo. Esse sistema econômico passou por profundas transformações tecnológicas nos últimos séculos. Essas transformações tecnológicas tornaram-se mais constantes e rápidas a partir de meados dos anos 70, do século XX. Como conseqüência, o mundo passou e ainda passa por profundas reformas econômicas e sociais. O Estado enquanto um articulador entre o capital e o trabalho, enquanto um fomentador de políticas públicas, começou a perder seu papel, os trabalhadores perderam parte de seus direitos trabalhistas. Todo um ideário foi “construído” para justificar essas

mudanças. Anos mais tarde, o Socialismo, dito real, desmorona. A partir desse instante, o Capitalismo, aos olhos de seus ideólogos, passa a ser o grande e único vencedor da história. No mundo só existe espaço para um único pensamento: o que apregoa a vitória do Capitalismo Neoliberal e seu valor maior, o individualismo.

O Brasil, a partir dos anos 90, abre suas portas a esse ideário: privatizações, perdas de direitos trabalhistas, agonia dos sindicatos, desempregos. Ao mesmo tempo entramos em contato com os mais novos artefatos tecnológicos. No mundo, megafusões começam a acontecer, a propaganda e os filmes de Hollywood vão ao encontro dessa nova situação. Essas mudanças, no plano econômico, trazem consigo mudanças no plano cultural (essas, seguramente, mais lentas), o neoliberalismo tornou-se hegemônico e a hegemonia, como salientou Apple, é um conceito para além do econômico. O individualismo é exacerbado, o consumo é estimulado, propagandas tratam crianças como adultos em miniaturas. Adolescentes passam a furar o corpo, a mostrar as cuecas e as calcinhas, numa não tão clara alusão à sexualidade, a queimar seres humanos que dormem ao relento... Será que nós, professores, quando criticamos esse aluno, seu comportamento, sua agressividade, temos como referência um ser humano que já não existe mais, só existe em nossas cabeças?

Para tentar responder essas indagações, terei que fazer uso de um instrumental teórico que dê conta dessas questões, teóricos como Elias Canetti, Paulo Freire, Sigmund Freud, Peter McLaren, entre outros. Sei que vivemos em uma sociedade dividida em classes sociais e que, dentro desse contexto, “o educador é alguém que tem um papel político-pedagógico, ou seja, nossa atividade não é neutra nem absolutamente circunscrita...” (Cortella, 2000: 136). Nesse sentido, estamos na educação ou para manter a ordem social vigente ou para tentar mudá-la. Como não tenho como esquecer minhas origens, como estou na escola pública para tentar modificá-la, como estou envolvido na elaboração de projetos político-pedagógicos nas escolas em que trabalho, como venho discutindo com colegas nas escolas em que leciono, com colegas de outras escolas a questão da diferença brutal de comportamento dos alunos quando

passam do 1º para o 2º ciclo do ensino fundamental (antigas 1ª. a 4ª. séries para 5ª. a 8ª séries, respectivamente) e, conseqüentemente, no aumento de conflitos entre educadores e educandos e por acreditar que só entendendo de forma crítica a realidade, é que posso transforma-la, é que realizo esse trabalho. Percebo que não estamos mais compreendendo esse aluno. Se isso for verdade, como educar, o aluno que não é compreendido, para a mudança?

Procedimentos Metodológicos

Esse trabalho é uma combinação entre pesquisa teórica e empírica. Não me parece adequado isolar o indivíduo do contexto histórico, inclusive, como já disse, devido a minha formação, por outro lado, é preciso embasamento teórico para responder as minhas indagações. Tudo isso como pano de fundo para o cruzamento das informações obtidas através de questões formuladas a alunos/alunas, professoras e coordenadoras de uma escola pública em que leciono. A estas questões respondidas, foi usada a técnica conhecida como “grupo focal”¹ e uma abordagem chamada exploratória. A pesquisa está, portanto, circunscrita a uma escola pública da periferia da cidade de São Paulo (Região Noroeste), em Parada de Taipas, feita com alunos/alunas do 1º ao 4º ano do 2º Ciclo (antigas 5ªs a 8ªs séries), e suas respectivas professoras e coordenadoras.

Para fechamento desta introdução, cabe esclarecer que a dissertação está dividida em três capítulos, conclusão e apêndice.

O Capítulo I apresenta inicialmente uma visão do quanto os jovens podem ser agressivos, independentemente de sua situação econômica e social. Faz referências às mudanças ocorridas nas últimas décadas no que diz respeito ao campo econômico, principalmente a partir do advento do Neoliberalismo e mostra

¹ **Grupo Focal** é uma técnica de avaliação de conceitos, identificação de problemas ou apropriação de soluções sobre qualquer tema da vida social. O objetivo é a identificação de sentimento, percepções, idéias e atitudes dos participantes a respeito de um determinado assunto. A abordagem exploratória visa para o pesquisador a geração de novas hipóteses ou idéias. **Formação de grupos:** De acordo com características homogêneas ou heterogêneas são selecionadas pessoas, entre seis a dez, em relação ao assunto a ser discutido. **A técnica:** um moderador conduz a discussão; utilizando dinâmicas de grupo para compreender os sentimentos externados pelos participantes. Para o participante, a aparência da reunião é de flexibilidade e de falta de estrutura, o que dá margem à discussão sobre qualquer assunto. Para o moderador, sua perspectiva, não existe excesso de flexibilidade. Há um planejamento sobre o que deverá ser discutido. Cabe ao moderador redirecionar a discussão, caso haja dispersão do tema pesquisado.

como as relações sócio-econômicas da sociedade atual podem contribuir para o comportamento, muitas vezes, mal compreendido dos adolescentes. O capítulo segue com indicações de como se dá a relação entre adolescentes - o outro: o igual e o não-igual -; partindo de uma interpretação freudiana, é demonstrado o quão difícil é viver e construir culturas/civilizações, incluindo aí a tarefa de construção do “EU”, em meio a tantas modificações físicas, psicológicas e sociais pelas quais o/a jovem passa. O capítulo encerra-se questionando como é possível, a partir do mal-estar criado com o viver, construir um novo modelo para olhar, entender e auxiliar o/a jovem em seu cotidiano.

O Capítulo II apresenta trechos das entrevistas feitas com alunos/as, professores/as e coordenadoras da escola analisada. Nessas falas, é possível perceber as aflições que todos/as os/as envolvidos/as no processo escolar apresentam com relação à “crise” da adolescência. Nas entrevistas apresentadas, é possível perceber que a busca por reconhecimento e filiação é permanente e, nessa busca, os/as jovens acabam agindo com violência e auto-preservação. Nas falas dos profissionais de educação, percebe-se o conflito existente e as diferentes visões do mesmo problema. Encerra-se o capítulo com a proposta de vivenciar uma nova concepção de educação, de ser humano e de currículo.

O Capítulo III apresenta aspectos que contribuem para o aumento das incertezas e medos entre os/as adolescentes. Reflete sobre a importância de possibilitar ao/à jovem um novo olhar para o que está posto, em busca de uma outra realidade mais justa e mais humana. Este capítulo demonstra que a escolarização e não a educação permite a manutenção do *status quo*, sem dar ao/à educando/a a possibilidade de dialogar e de construir utopias. A partir dessas considerações, apresenta a Pedagogia Crítica como alternativa para a criação de um novo olhar para os profissionais da educação e uma nova possibilidade de pensar a relação com os/as jovens. Citando McLaren, Freire e outros pensadores, mostra-se como é possível, com a Pedagogia Crítica, repensar a adolescência e vivenciar uma maneira mais humanizadora de educação. Inclui a importância de repensar o currículo e valorizar o diálogo. Encerra-se com a proposta de uma nova

concepção de ser humano, em que a vida humana não seja negada e a alteridade seja vivenciada de forma irrestrita.

Na Conclusão, argumenta-se sobre a positividade que a tensão dialética, entre acomodação e transformação, que a Pedagogia Crítica oferece, é capaz de criar contraposição ao modelo de ser humano que é construído socialmente.

Finalmente, uma parte do material de pesquisa, as entrevistas com adolescentes, professoras e coordenadoras, é apresentada no Apêndice. Por ser um registro rico em informações, acreditamos que possa ser útil tanto para educadores, como para pesquisadores, que abordem o mesmo tema, cruzarem informações.

CAPÍTULO I : GLOBALIZAÇÃO E VIOLÊNCIA

O PULSO

*Arnaldo Antunes,
Marcelo Fromer e Tony Bellotto*

*O pulso ainda pulsa
O pulso ainda pulsa
Peste bubônica câncer pneumonia
Raiva rubéola tuberculose anemia
Rancor cisticercose caxumba difteria
Encefalite faringite gripe leucemia
O pulso ainda pulsa
O pulso ainda pulsa
Hepatite escarlatina estupidez paralisia
Toxoplasmose sarampo esquizofrenia
Úlcera trombose coqueluche hipocondria
Sífilis ciúmes asma cleptomania
O corpo ainda é pouco
O corpo ainda é pouco
Reumatismo raquitismo cistite disritmia
Hérnia pediculose tétano hipocrisia
Brucelose febre tifóide arteriosclerose miopia
Catapora culpa cárie câimbra lepra afasia
O pulso ainda pulsa
O corpo ainda é pouco*

1.1. O Contexto Econômico e Cultural

Os noticiários de final de tarde, tanto da TV Bandeirantes quanto da TV Record, respectivamente, Brasil Urgente e Cidade Alerta, nos passam a impressão que viver em uma mega metrópole como São Paulo implica em respirar e transpirar violência² o tempo todo. É possível assistir por horas esses noticiários e a sensação que permanece é que vivemos em terra de ninguém. Onde, por qualquer motivo, as pessoas são mortas. Se lermos notícias de jornal, a sensação permanece, conforme matéria do jornal Folha de São Paulo, 05/05/04, pág. C-6:

Um estudante de 15 anos teve sua mandíbula fraturada, passou por cirurgia e sofreu uma parada cardíaca após ser espancado por um grupo de quatro adolescentes, um deles de 14 anos, dentro da escola estadual Domingos João Baptista Spinelli, em Ribeirão Preto (314 km de SP). [...] A agressão ocorreu na

² Segundo DUSSEL, Enrique: “uso da força contra o direito do outro, sem validade nem consistência objetiva (será a força destrutora da “exclusiva reprodução” do sistema vigente, mas não a reprodução e desenvolvimento da vida humana). Pág. 547.

última quinta, no intervalo das aulas. Foi o quinto caso de violência em escolas públicas da cidade no mês. Segundo a mãe da vítima, a dona-de-casa Aparecida Donizete Antônio dos Reis, seu filho foi agredido porque teria tentado defender um amigo que assediou a namorada do principal agressor. Ele levou um soco, caiu e recebeu pontapés na cabeça e no rosto...

Ou então, na matéria do mesmo jornal Folha de São Paulo, de 25/05/04, pág. C-1:

Uma menina de 16 anos matou uma colega de 17 com uma faca de açougueiro ontem dentro de uma escola pública de Planaltina, Distrito Federal, pela manhã. Segundo Reginaldo Borges, delegado-chefe do DCA (Delegacia da Criança e do Adolescente), F., 16, disse que teve uma briga no sábado com C., 17, pois estava com um ex-namorado da vítima numa festa de aniversário. [...] No domingo, F. teria decidido matar a colega na escola.

Ou ainda, uma reportagem um pouco mais longa, mas também emblemática, do jornal Folha de São Paulo, de 03/06/04, pág. A-15:

A polícia vasculhou e-mails, examinou mensagens de celular e investigou relatos sobre uma disputa no pátio de uma escola, anteontem, em busca da razão que levou ao assassinato sangrento de uma menina de 12 anos, por uma colega de classe, no sul do Japão.

[...] Na terça-feira, a suposta assassina, uma menina de 11 anos, levou Satomi Mitarai a uma sala de aula vazia na hora do recreio, decepou seu pescoço e seus braços com um estilete e a deixou sangrar até morrer. O diretor da escola, ..., contou que uma professora encontrou o corpo ensangüentado de Mitarai numa sala de aula do terceiro andar depois de a suspeita ter voltado para baixo, suja de sangue.

[...] ” Os pais [da suspeita] disseram que não tiveram trabalho em sua criação, que suas notas são boas e que é uma menina confiável e esforçada”...

[...] De acordo com o site do jornal “Asahi Shimbun”, a suposta assassina teria dito aos investigadores: “Não achei graça do que ela escreveu na home-page, então a chamei para fora da sala de aula. Eu pretendia matá-la” ...

Quando assistimos noticiários e/ou lemos jornais, onde são descritas situações em que adolescentes estão envolvidos, ficamos perplexos com a fúria empregada para situações que entendemos como fúteis, banais. Basta relermos as três notícias acima e começarmos a fazer perguntas para percebermos o que elas têm em comum, vejamos:

- 1) onde o ato de agressão, portanto de violência foi realizado? Em escolas;
- 2) quais os motivos para as brigas?
 - a) defesa de um amigo que assediou a namorada do agressor;
 - b) a agressora apareceu em uma festa com o ex-namorado da vítima;
 - c) a agressora não gostou de mensagens que a vítima enviou para sua home-page.Portanto, os motivos para as agressões não passam, aos nossos olhos de adultos, de banais, fúteis.
- 3) as idades dos jovens envolvidos nas três notícias indicam que estão em que fase da vida? Adolescência.
- 4) as reportagens mostram, no caso do Brasil, que os atos de violência ocorreram não em locais isolados, mas em centros urbanos. No caso japonês, as adolescentes se comunicavam via computador, em casa, o que indica a sua posse. Logo não podemos considerá-las extremamente pobres. Escolhi esta para mostrar que a violência entre jovens não deve ser explicada simplesmente como sendo a pobreza a motivadora, a causadora.

Existe algo mais sutil acontecendo, mudanças no campo econômico, que estão afetando o comportamento, principalmente do adolescente.

Para entendermos os significados desses e outros atos violentos cometidos por adolescentes precisamos entender o que é Globalização, Brasil e Japão, por exemplo, estão inseridos nesse processo, e Neoliberalismo. Segundo Corrêa (2000: 16):

Globalização é a atual forma capitalista de expressão histórico-social desse incessante movimento de acumulação e internacionalização do capital inerente à própria natureza do capital, hoje, particularmente, do capital financeiro e especulativo. No âmbito da educação, a globalização nos colocou diante de questões como a homogeneização/diversidade cultural, a preservação de valores universais/direito à diferença, etc., processos plurais e contraditórios ainda não suficientemente estudados e compreendidos, produzidos por sujeitos e grupos portadores de múltiplas formas de identidades.

Se é um processo incessante de acumulação e internacionalização a Globalização não é um processo recente. Marx, há aproximadamente cento e cinquenta anos, no Manifesto Comunista, já mostrava a importância da universalização (sua vocação) do sistema Capitalista. Essa necessidade incessante de acumulação do capital faz com que, de tempos em tempos, as sociedades capitalistas entrem em crise. Noções que foram construídas historicamente tais como de direitos sociais e de igualdade em sociedades democráticas precisam ser destruídas para garantir essa acumulação. A partir dos anos 70, do século XX, uma outra ordem social começou a ser construída. Esta apontava como única solução natural para sua regulação os princípios do livre mercado.

É com essa intenção que o Neoliberalismo é pensado, segundo Corrêa (2000: 17):

Do ponto de vista da prática política representa um conjunto de receitas econômicas e programas políticos de efeitos ampliados graças ao monopólio dos avanços científicos e tecnológicos que possibilitaram uma expansão do capital até atingir a atual etapa de globalização...

Tudo isso é muito recente, pouco mais de trinta anos na história humana. Tanto a Globalização, essa é excludente³, quanto o Neoliberalismo estão em processo. Portanto, não são fatos acabados, prontos, irreversíveis, estão em

³ Para aprofundamento no tema, ler, por exemplo, SANTOS, Milton – *Por uma outra globalização*, Ed. Record; DUSSEL, Enrique – *Ética da Libertação, na idade da globalização e da exclusão*, Ed. Vozes; MCLAREN, Peter & FARAHMANDPUR, Ramin – *Pedagogia Revolucionária na globalização*, Ed. DP&A.

curso. Sofrem críticas, resistências, avanços, recuos. Uma outra reflexão necessária aponta para a seguinte questão: quais são as conseqüências, penso eu, para os adolescentes principalmente, de um modelo Neoliberal onde a lógica de mercado é a única capaz de modelar, de ser referência, para as relações sociais e políticas?

Quando escrevo a lógica de mercado quero dizer todo um ideário construído por Hayek e Friedman que de, uma forma ou de outra, estão introjetados nas consciências, produzindo, dessa maneira, um novo senso comum. Algumas dessas idéias sintetizadas apontam para: o Capitalismo, com o fim do Socialismo real, é a única forma possível de relações sociais e econômicas; não existe mais a utopia de uma outra sociedade possível; somente a liberdade de mercado leva à prosperidade, a igualdade desemboca em servidão; por ser de forma livre, justa, as leis de mercado são os melhores norteadores para regular interesses e as relações sociais; os mais aptos, selecionados pela competência e produtividade são os que vencem no livre mercado. Isso leva a uma espécie de darwinismo social, onde o mais forte é o vencedor natural, onde, dessa forma, pobreza, exclusão, violência, passam a ser vistos como naturais.

Ou ainda, citando longamente Corrêa (2000: 40-41):

Esse ideário neoliberal que sob várias denominações tais como princípios neoliberais, crenças neoliberais, verdades neoliberais, idéias-chave, idéias-força, vem sendo veiculado pela mídia de forma sistemática, em decorrência do monopólio da informação e sua manipulação. Ao tomar o mercado como definidor fundamental das relações sociais, da visão do mundo, das ações e aspirações dos homens, desloca valores como liberdade, igualdade, solidariedade, cooperação, coletividade, convívio com as diferenças, democracia e utopia.

O critério mercantil promove o individualismo, desmobiliza ações de solidariedade e de participação social, mas tranqüiliza a consciência uma vez que a lógica do modelo é considerada a lógica da natureza: vence o mais capaz. A complexidade e a lógica desse modelo não são visíveis, havendo o risco da tendência a um reducionismo na sua análise. Não se pode desprezar o fato de que o papel

hegemônico da ideologia neoliberal constitui um processo em curso fundamentado nos elementos de uma realidade que também lhe dá condições de sustentação.

Se penetrar nas consciências poderá construir um senso comum presidido pelos valores neoliberais e desenvolver um processo de naturalização da exclusão e das formas de violência contra grupos e populações deixadas à sua própria “sorte” (desemprego, fome, miséria, morte), sem falar nos danos ecológicos que podem inviabilizar a vida humana no planeta. Porém não impedirá [isso é importante ter claro, uma vez que as relações não são mecânicas, elas são humanas] o surgimento de formas contrárias de resistência a essa lógica.

O que quero enfatizar é que essas idéias neoliberais podem e, se transformam, em ideologia, no sentido de não-orgânica⁴, de dominação, elas são veiculadas sutilmente, cotidianamente, penetram e passam a ser o senso comum. Em um mundo onde tudo virou mercadoria, inclusive a vida, tudo passa, então, a ser aceitável. Para vencer, ser reconhecido, vale tudo. É isso o que está implícito no neoliberalismo praticado.

Dentro desse contexto, está a mídia e uma de suas funções, embora não caiba apenas a ela, é a construção e veiculação de um mundo, de uma ordem das coisas, tão natural que seja impossível pensar em sua transposição. Quem a assiste, pode, assimilar os valores descritos acima. É essa introjeção que possibilita uma certa, por mais paradoxal que seja, integração social, a manutenção do sistema econômico.

Esse é o momento ético-político-econômico que vivemos. A adolescência tem de ser vista, entendida, dentro dessa lógica. Segundo Levisky (1998: 21):

A adolescência é um processo que ocorre durante o desenvolvimento evolutivo do indivíduo, caracterizado por uma revolução biopsicossocial.

O processo adolescente marca a transição do estado infantil para o estado adulto. As características psicológicas deste movimento evolutivo, sua expressividade e manifestações ao nível do comportamento e da adaptação social, são dependentes da cultura e da sociedade em que o processo se desenvolve.

⁴ Ver a respeito, nota de rodapé em: FRIGOTTO, Gaudêncio – *Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional*, pág. 77, em *Pedagogia da Exclusão - crítica ao neoliberalismo em educação*, Org. GENTILI, Pablo, Ed. Vozes.

Dito de outro modo, nos organizamos socialmente segundo tradições, leis, costumes e regras que, via cultura, permanecem como valores coletivos que são aceitos pelos participantes. São estabelecidos, dessa maneira, pré-condições, pré-requisitos para a mudança de status, para a passagem da infância à fase adulta. Na cultura ocidental, esse processo originou-se com o desenvolvimento da burguesia e da industrialização⁵.

Hoje, início do século XXI, a adolescência sofre impacto dos valores disseminados pelo neoliberalismo. Ela é vivida no cruzamento de valores locais, de um determinado grupo social e de valores, ditos, universais. Estes ligados à globalização e ao neoliberalismo: promoção do individualismo, do narcisismo, o vencedor é o mais capaz... Esse jovem está buscando sua identidade adulta. Procura novos modelos de identificação e o máximo que encontra, como caminhos norteadores, são as referências neoliberais e o próprio espelho, onde sua imagem é refletida. O momento vivido acentua, incessantemente, a necessidade de ser jovem, independentemente da idade, há que ser sempre jovem, logo ocorre uma desvalorização do não-jovem, do velho⁶. Diante disso, aprender a lidar com o corpo, seus desejos, afetos, ter consciência das repercussões nos outros e em si, ocorre depois do fato consumado. Os psicanalistas falam que o jovem age por descarga, o que significa dizer, de forma impulsiva, inseqüente, não faz uso do pensar criativo. O adulto, o velho e, por extensão, a escola não são mais mediadores desse momento.

Freud nos ensinou [veremos no próximo capítulo] que expressamos aquilo que a sociedade aceita, esse é o preço a ser pago para vivermos em sociedade, para tanto necessitamos criar um equilíbrio entre o nosso eu, ou seja, a nossa relação com o meio a partir das singularidades internas de cada um e, de outro

⁵ Em cada época, a sociedade tem privilegiado mais uma idade do que outra. Assim, a juventude teria sido valorizada no séc. XVII, e “o primeiro adolescente moderno típico teria sido o Siegfried, de Wagner”. A música de Siegfried exprimia, pela primeira vez a mistura de pureza, força física, naturismo, espontaneidade e alegria de viver, a qual faria do adolescente o herói do nosso séc. XX. Tais seriam as variações conceituais expressando as transformações que ocorrem na compreensão das sociedades, com suas culturas no decorrer do tempo e na dependência de questões demográficas, como afirma Ariès. In: LEVISKY, David Léo – *Adolescência, reflexões psicanalíticas*, 1998: 22, Ed. Casa do Psicólogo.

⁶ A respeito ver: GALVÃO, Andréia Clara – *Adolescência em tempos modernos*, in: *A psicanálise, a educação e os impasses da subjetivação no mundo moderno*, Instituto de Psicologia da USP, 2000.

lado, via cultura, a incorporação de um conjunto de valores à nossa identidade. O problema hoje é que quando um jovem agride violentamente outro jovem, nas escolas, por exemplo, tanto aqui quanto no Japão, esse jovem pode estar reproduzindo um modelo identitário oferecido socialmente.

1.2. A Adolescência e o Outro

Segundo Freud, pagamos um alto preço quando começamos a construir Culturas/Civilizações, melhor dizendo, quando iniciamos o processo de humanização. O homem cria a Cultura/Civilização para poder enfrentar a destrutividade das forças naturais. Essa decisão cria uma obrigação, a de associação a outros seres humanos, uma vez que a relação é desigual entre a força física do ser humano e a violência da natureza. Porém, ao associar-se a outros seres humanos, criando assim a organização social, o homem/mulher é obrigado/a a impor limitações à satisfação de suas pulsões⁷, daí a necessidade das instituições.

Viver organizado socialmente, em comum, traz em seu bojo uma relação que é antagônica (satisfação e frustração). Somos natureza e cultura, ódio e amor, coesão e desagregação. Viver comunitariamente implica em repressão dos instintos, em desconforto, em *Unbehagen*. De outra forma, a organização social trouxe para o ser humano uma relação constante de tensão com a Cultura/Civilização, seus impulsos precisam ser contidos; o trabalho, para dominar a natureza, uma obrigação.

O refreamento e o redirecionamento das pulsões possibilitou não só a construção de toda uma série de artefatos, de próteses, que dão a possibilidade de uma vida melhor, bem como, a necessidade de transmitir esses conhecimentos às gerações seguintes. Esse é o contexto para o nascimento daquilo que conhecemos como escola. Esse é o preço a ser pago pela nossa humanização: interdição, coerção dos instintos.

⁷ Processo dinâmico que consiste numa pressão ou força (carga energética, fator de motricidade) que faz o organismo tender para um objetivo. Segundo Freud, uma pulsão tem a sua fonte numa excitação corporal (estado de tensão); o seu objetivo ou meta é suprimir o estado de tensão que reina na fonte pulsional; é no objeto ou graças a ele que a pulsão pode atingir a sua meta.

Apreender para aprender, para dar continuidade ao processo de dominação da natureza, para a construção da autonomia do ser humano, essa é a intenção implícita do processo civilizatório e, também, da escola. No entanto, não podemos nos esquecer das renúncias pulsionais, do desconforto que é inerente a qualquer tipo de civilização. Frustração e culpa é o que também carregamos. Somos descontentes.

Isto posto, é possível perceber que “freudianamente” falando:

a cultura [civilização] é vista como tendo por função a proteção da condição do desamparo humano ante a natureza e os outros homens, assim como a organização das relações humanas e a divisão dos bens. As relações entre os homens, se são as que trazem maior satisfação, são também a maior fonte de dor, pois, o mesmo homem que conhece nas relações amorosas a maior felicidade, não toma o próximo apenas como possível amado ou colaborador. O homem pode, excluindo a alteridade, tomar o outro como objeto de gozo seja para explorar sua capacidade de trabalho, seja para aproveitar-se dele sexualmente sem consentimento, ou apoderar-se de seus bens, humilhar, torturar ou mesmo matar. (Rosa, 1999: 87-88)

Nosso processo de hominização abre a possibilidade de construção de laços sociais, de respeito à alteridade, jamais a certeza. O que nos impede de destruir, matar, de acordo com nossos desejos, impulsos, são pressões externas (Estado, leis, polícia) e pressões internas (o superego). Nossa subjetividade⁸ é construída a partir de multideterminações pulsionais e sociais.

A construção do “EU” sempre se deu e dará em contextos sociais, políticos e econômicos diferentes. Uma coisa é pensar o ser humano vivendo no período medieval. Em um momento em que havia imobilidade social, a sociedade era estamental, o coletivo prevalecia sobre o individual, a igreja se fazia presente, mostrava sua existência, sua onipresença, por exemplo, com o badalar dos sinos, nos momentos mais importantes, diariamente; explicando as doenças através da idéia de castigo de Deus. Caçando o “Demônio” e, conseqüentemente, os

⁸ O sentido dado a essa palavra é o mesmo dado por Peter McLaren: “...O significado de formas de conhecimento conscientes e inconscientes que expressam nossa identidade como agentes humanos.” (b: 1997: 212)

hereges, via Inquisição. Outra coisa é pensar e entender o ser humano a partir da Modernidade. Com o Renascimento (econômico e cultural), com a expansão marítima, com a idéia de individualidade, com o estranhamento perante o outro (é só pensarmos nos projetos de colonização nas Américas, África e Ásia), com a valorização do pensamento racional, da ciência.

Nos últimos quinhentos anos, esse é o movimento histórico que estamos fazendo – não sem resistências, contradições –, é o “nascimento”, expansão e hegemonia do Capitalismo. É o advento do mercado/mercadoria, do trabalho assalariado/alienado, das máquinas. Foi e é um tempo de aceleração para a reprodução do capital. São cinco séculos de sacrifícios, de reorientação das pulsões. Período em que um projeto foi criado com o objetivo de possibilitar a auto-emancipação de significativa parcela da humanidade. O nome desse projeto: Iluminismo.

O século XX foi, segundo Hobsbawm, o século com maiores transformações em todos os campos – econômico, cultural, tecnológico – na história da humanidade. Guerras mundiais, oposição entre sistemas econômicos e políticos, avanços científicos, crescimento das cidades.

Nos últimos cinquenta anos, então, ocorre uma aceleração dessas transformações. No campo cultural, tivemos a explosão do rock'n'roll e toda uma revolução nos costumes. Nos anos sessenta e até meados dos anos setenta, os jovens questionavam o que estava preestabelecido, o sonho era viver em sociedades alternativas ou em um mundo sem fronteiras. Bandas e/ou cantores zombavam da sexualidade considerada correta com um visual andrógino, por exemplo, New York Dolls, Lou Reed, David Bowie. No Brasil, Secos e Molhados, Caetano Veloso, Novos Baianos, Raul Seixas, etc. O mal-estar era canalizado para movimentos coletivos, onde o outro, no sentido de não igual, tinha importância para projetos utópicos. A partir de 1975, ocorre uma ruptura significativa nesses movimentos juvenis. Surge o movimento punk, os jovens passam a usar roupas rasgadas, a furar o corpo e a gritar um slogan: “*No future!*”. Acompanhando essa atitude, um outro comportamento: a violência. Esses grupos abrigam o outro igual, o não igual não é suportado.

Olhando para a economia dos países centrais, podemos compreender as razões para essa mudança de comportamento. O capitalismo viveu seu derradeiro momento de expansão até 1970, entra em uma crise profunda e em meados dos anos 70, reformas estruturais são realizadas. É o tempo do Estado mínimo no campo social, da perda de direitos trabalhistas, do refreamento do movimento sindical. No campo tecnológico, ocorre uma revolução da microeletrônica.

Na Europa, entre os trabalhadores, o desemprego cresce. Greves chegam a durar anos, contra as reformas estruturais – vide Inglaterra – e entre os jovens que estavam aptos a entrar no mercado de trabalho, o primeiro emprego torna-se impossível. Conflitos de toda ordem explodem contra empresas, contra o Estado, contra imigrantes.

Em um curtíssimo espaço de tempo, o capitalismo passou e passa por situações opostas: expansão, opulência, décadas de 50 e 60, até meados de 70 e depois, retração. Dentro desses contextos, ser adolescente implicou em comportamentos diferentes, sempre de contestação, é verdade, da utopia para a entropia.

Faço essas considerações para mostrar que ser adolescente, no mundo urbano, implica não só em crise, mas também em contestação. Portanto, a adolescência não é um problema restrito ao momento em que vivemos. Acredito que os embates, entre o jovem e o adulto, entre o jovem e as instituições, espelham muito mais os problemas das organizações sociais que tentam imobilizá-lo, melhor dizendo, moldá-lo ao que está posto.

Passar pela adolescência significa viver contradições: ser instigado à autonomia e não poder vivê-la, ser educado para continuar o modelo cultural ou para rompê-lo. De qualquer forma, é, também, um momento de intenso sofrimento, segundo Ferrari (1996: 5):

O adolescente é envolvido pela dor mental provocada pela aguda sensibilidade em relação a seu mundo interior e pelo clamor do mundo exterior, bem como pela complexidade das emoções e das sensações diante das quais tem escassas capacidades de controle.

E ser adolescente hoje, particularmente no Brasil, quando esse país fez, a partir dos anos 90, as reformas econômicas descritas anteriormente? Por que associamos adolescência apenas com violência e não mais com contestação? Como um momento de crise? Quais as conseqüências de se viver a adolescência, no Ocidente, onde trabalhamos com uma concepção de ser humano, diga-se de passagem, fortemente concebida como indivíduo? Segundo Guareschi, (2002: 152):

... o indivíduo é o indivisum in se, sed divisum a quolibet alio, isto é: indivíduo é alguém que é um, uno, indiviso em si mesmo, mas que é separado, isolado, de todo o resto ... Essa visão de ser humano responde por um lado, e fundamenta, por outro, a visão liberal (neoliberal) de mundo. Os indivíduos são os responsáveis últimos e únicos por seu sucesso ou por seu fracasso. O individualismo é o comportamento preponderante. Cada um cuida de si, deixando "Deus" cuidar de todos.

Com essa concepção de ser humano, temos que refletir sobre as conseqüências no campo social, no campo das relações humanas. Se o indivíduo é uno, um, é isolado, sendo assim, ele não aceitará o outro não-igual. Parece-me que o que é feito, inconscientemente, é um jogo de espelho. O outro que é aceito é o próprio. É o ele-mesmo refletido no outro. Como se não bastasse o mal-estar por vivermos socialmente, temos que enfrentar também uma cultura narcisista.

Retomando o que foi escrito, vivemos mal-estar de várias ordens: a primeira é inerente ao nosso processo de humanização. Restringimos nossa liberdade quando passamos a construir civilização/cultura. Para tanto renunciamos a certos desejos (aqueles que não são aceitos socialmente), isso acaba gerando desconforto psíquico.

Atualmente esse mal-estar tem-se agravado, fruto de um modelo econômico adotado, que vem sofrendo transformações, nos últimos quinhentos anos, e que levou segundo Dussel (2002: 62-63):

A ‘racionalização’ da vida política (burocratização), da empresa capitalista (administração) da vida cotidiana (ascetismo calvinista ou puritano), a descorporalização da subjetividade (com seus efeitos alienantes tanto do trabalho vivo - criticado por Marx -, como em suas pulsões – analisado por Freud). A não eticidade de toda gestão econômica ou política (entendida só como engenharia técnica), a supressão da razão prático-comunicativa substituída pela razão instrumental, a individualidade solipsista que nega a comunidade, etc., são exemplos de diversos momentos negados pela indicada simplificação formal de sistemas aparentemente necessária para uma ‘gestão’ da centralidade do sistema-mundo⁹ que a Europa se viu obrigada a realizar peremptoriamente. Capitalismo, liberalismo, dualismo (sem valorizar a corporalidade), instrumentalismo (o tecnologismo da razão instrumental), etc., são efeitos do manejo dessa função que coube à Europa como ‘centro’ do sistema-mundo. Efeitos que se tornaram sistemas que terminaram se totalizando. A vida humana, a qualidade por excelência, foi imolada à quantidade. O Capitalismo, mediação de exploração e acumulação (efeito do sistema-mundo), depois se transforma num sistema formal independente que, desde sua própria lógica auto referencial e autopoietica, pode destruir a vida humana em todo o planeta.

Esse estágio do Capitalismo aprofunda o mal-estar (não nos esqueçamos que não importa o modelo político econômico que a humanidade escolha, o desconforto sempre acompanhará a opção), na medida em que o modelo atual - Globalização/Neoliberalismo – estimula a lei da selva, vence o mais apto, o melhor preparado. Onde é “cada um por si”, a violência passa a ser vista e entendida como “natural”. Não existe compensação – a felicidade – para todos. A vida dentro dessa lógica passa a ser simplificada, via racionalidade instrumental, o que interessa é a reprodução do capital. Para a reprodução do sistema é isso o que interessa. Para a maioria, institucionalmente falando, só existe uma possibilidade, a repetição cultural. Não existe espaço para a criação, porque o trabalho é alienado, porque a mercadoria esconde o trabalho humano, porque a desigualdade e a dominação precisam prevalecer.

⁹ Segundo Dussel,... “a primeira hegemonia mundial, pelo único sistema-mundo que houve na história planetária, que é o sistema moderno [inaugurado pela Espanha, por ser ela que chega sem almejar a Ameríndia], europeu em seu ‘centro’, capitalista em sua economia (2002: 56)

O adolescente que está estruturando sua subjetividade, pode utilizar esse referencial para essa estruturação. Não nos esqueçamos que o paradigma desse referencial é solipsista, que a cultura aprisionada, objetivando a manutenção do *Status Quo*, “é uma estrutura sob o domínio do instinto de morte”. (Dussel, 2002: 357) A sociedade, a organização social, a economia, a cultura (numa relação dialética) estão produzindo um modo de vida onde, principalmente, a vida do outro, do outro não igual, pouco valor possui.

Nesse mal-estar a escola está inserida de duas maneiras: a primeira é que ela é parte para o processo de integração do ser humano à civilização, portanto ela também restringe, ela é geradora de mal-estar. A segunda é que a escola é criticada por não conseguir construir conhecimento e também por não conseguir compreender mais os jovens. Isso gera um outro tipo de desconforto que coloca essa instituição em uma encruzilhada. Afinal qual é o seu papel dentro desse contexto? Quais são suas responsabilidades? Quais são suas possibilidades?

Procurando desenvolver essas considerações, passarei a analisar no próximo capítulo as entrevistas realizadas com meninos e meninas, adolescentes, do ciclo II, do ensino fundamental, bem como com suas professoras e coordenadoras.

CAPÍTULO II – O ADOLESCENTE EM BRIGAS NA ESCOLA: MÚLTIPLOS OLHARES

2.1. Justificativa Metodológica

A escola estadual, em que realizei a pesquisa, está situada no sub-distrito administrativo de Pirituba, região noroeste, da cidade de São Paulo. Segundo dados da ACITA (Associação Comercial e Industrial de Taipas), de 2000, é uma região com duzentos mil habitantes, com apenas vinte e três escolas, entre municipais e estaduais e a sétima região mais violenta da capital.

Essa escola funciona em três períodos, com cinquenta e quatro salas, dezoito por período, com alunos cursando o 1º ano do ciclo II até o 3º ano do ensino médio. São aproximadamente dois mil e cem alunos. Trabalho nessa escola há mais de vinte anos, pois comecei ainda estudante, em 1983, e, segundo Severino (1998: 113):

Quaisquer que sejam as distinções que se possam fazer para caracterizar as várias formas de trabalhos científicos, é preciso afirmar preliminarmente que todos eles têm em comum a necessária procedência de um trabalho de pesquisa e de reflexão que seja pessoal, autônomo, criativo e rigoroso.

Trabalho pessoal no sentido em que 'qualquer pesquisa em qualquer nível, exige do pesquisador um envolvimento tal que seu objetivo de investigação passa a fazer parte de sua vida', a temática deve ser realmente uma problemática vivenciada pelo pesquisador, ela deve lhe dizer respeito.

É com essa intenção que pensei e intitulei minha pesquisa para dissertação. Trabalho com adolescentes e venho observando, nos últimos dez, quinze anos, um comportamento mais agressivo desses/dessas jovens, não só contra o professor/ a professora, mas, principalmente, contra o/a outro/outra adolescente.

Por ser formado em História, sei da importância da História oral, segundo Prins (1992: 198):

Alguns historiadores acham que seu ofício é descrever e, talvez, explicar porque as coisas ocorreram no passado. ... Há dois outros componentes essenciais da tarefa do historiador. A continuidade deve ser explicada. ... Em segundo lugar, a tarefa do historiador é proporcionar ao leitor confiança em sua competência metodológica...

É para essas partes vitais da tarefa do historiador que a história oral – tradição e reminiscência, passado e presente – com seu detalhe, sua humanidade, freqüentemente sua emoção e sempre seu muito desenvolvido ceticismo com relação a todo o empreendimento historiográfico – é principalmente dirigida. Sem acesso a tais recursos, os historiadores das sociedades modernas, maciçamente alfabetizadas e industriais, ou seja, a maior parte dos historiadores profissionais, vão consumir-se em um poço de compreensão circunscrito por sua própria cultura, como amantes abandonados colocados sob o círculo de luz tremulante de um poste isolado em uma rua escura e varrida pelo vento.

As ciências humanas carregam suas especificidades, estudam o comportamento humano e social. Por isso a opção pelo método histórico antropológico. Para tanto, para não só desvelar esse cotidiano, mas também compreendê-lo e intervir é que optei pela metodologia de estudo chamada de pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa para Chizzotti, (2001: 79):

... parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados conectados por uma teoria explicativa, o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Nesse sentido, esse tipo de abordagem possibilita uma interação contínua entre sujeitos, suas vivências e o objeto a ser pesquisado. Ela abre espaço para parcerias e é concretizada quando o pesquisador consegue estabelecer uma

relação dialógica e interpretativa entre os sujeitos com suas histórias, seus valores, seus imaginários e suas ações desenvolvidas individualmente ou coletivamente.

Em outras palavras, a pesquisa qualitativa abre a possibilidade de compreensão da vida concreta, do mundo real, vivido. Para tal é requisito uma rigorosa análise interpretativa e reflexiva, um compromisso com o estudo de valores do mundo simbólico, presentes no campo investigado.

Uma segunda razão para a escolha desse tipo de abordagem é que ela abre uma perspectiva crítica. Ela dá espaço para uma relação através de sujeitos (diálogo). Por isso, entrevistar tanto meninos quanto meninas foi importante: há o reconhecimento que esse outro/outra é um ser humano que tem valores, concepções, o que torna plausível a perspectiva de misturar várias concepções de mundo com o objetivo de tornar crítico o objeto do conhecimento, levando à possibilidade de mundos tornarem-se legíveis. É uma ação com-unicacional que visa construir um dia-a-dia com-partilhado.

2.2 O Problema, a Escolha dos/as Alunos/as e os Procedimentos para as Entrevistas

Como frisei anteriormente, trabalho há aproximadamente vinte anos na escola estadual Santa Clara do Noroeste¹⁰. É uma escola com dois mil e cem alunos, divididos nos três períodos de funcionamento. Esse estabelecimento de ensino trabalha com jovens do 1º ano do ciclo II até o 3º ano do ensino médio (da antiga 5ª série até o 3º colegial). Está localizada na região noroeste da cidade de São Paulo, em um bairro periférico, chamado Parada de Taipas, que pertence ao sub-distrito administrativo de Pirituba.

Essa região é considerada violenta, tanto que freqüentemente os telejornais sensacionalistas mostram reportagens sobre assaltos, seqüestros, violência doméstica, assassinatos, estupros sobre o bairro. Quando olhamos para a escola, o que percebemos é que, até certo ponto, a imagem de violência que a mídia

¹⁰ Todos os nomes usados, de escolas, de alunos, de professores e coordenadoras, são fictícios.

veicula não coincide. A razão é que os/as alunos/alunas que freqüentam as aulas do período noturno, no ensino médio, não são agressivos/as, não vivem brigando. Nesses anos todos de profissão, nunca um/uma professor/professora foi agredido/agredida ou aulas foram suspensas motivadas por atitudes consideradas violentas.

No entanto, quando olhamos para os alunos/alunas do ensino fundamental o que observamos é que esse quadro muda dramaticamente. As brigas – físicas – são uma constante. Quase que diariamente alunos/alunas brigam tanto dentro quanto fora da escola. É normal alunos/alunas, em grupos, baterem em um único/única aluno/aluna.

Essas brigas acontecendo, é procedimento rotineiro que os que estão de fora incentivem a pancadaria. Nós, professores/as, a partir do momento em que passamos a perceber esse quadro, começamos a ficar angustiados. Se são os/as mesmos/as alunos/as que freqüentam a escola, que passam de um ciclo para outro, por que razão brigam tanto no ensino fundamental e quando vão para o ensino médio as brigas diminuem sensivelmente?

Não sabemos até que ponto a construção de uma imagem violenta pela mídia do bairro repercute nesses/nessas jovens. O fato é que durante um curto período da vida desses/dessas jovens há ‘*transpiração*’ de violência, qualquer coisa ou situação é motivo para agredir, brigar. Afinal o que está ocorrendo? Por que essa necessidade de brigar fisicamente? O que eles/elas têm em comum?

O que salta aos olhos inicialmente é que são jovens que estão entrando na chamada adolescência. Suas idades variam dos treze aos quinze, dezesseis anos (esse é o período de maior agressividade), o que indica a necessidade de uma ação/reflexão/ação sobre essa fase da vida.

Por ser Historiador, acredito que essa ação/reflexão/ação não pode vir desacompanhada de uma abordagem mais ampla, não isolada, que é o contexto em que esses jovens estão inseridos. Tenho esse cuidado porque as tentativas de problematização que são feitas por parte da mídia isolam esses jovens. Quando um ato brutal é cometido, as perguntas feitas, geralmente, são: “*O que levou esse jovem a cometer esse crime? Os pais são gente de bem, não lhes faltava nada.*”

Tinha carinho proteção. Só pode ser por pura maldade, que tempos são esses que vivemos?” Esse tipo de questionamento isola, individualiza responsabilidades. Não permite o entendimento do poder das imagens, do simbólico, das mudanças econômicas afetando a cultura – e essa, por sua vez, realimentando todo o processo socioeconômico -, o modo de viver, de compreender e se relacionar com o outro.

Esse era o problema, com o cuidado descrito acima, que me propus entender. Para iniciá-lo fui ao livro de ocorrências da escola, onde estão registradas as brigas com as respectivas punições e escolhi, aleatoriamente, alguns alunos e algumas alunas para uma conversa inicial. Feita a escolha, foram aproximadamente quinze adolescentes, realizei uma conversa individual em que apresentei minhas intenções de pesquisa. Esses encontros ocorreram no final de outubro de 2002. O que pedi era que eles pensassem se gostariam ou não de participar desse meu projeto de pesquisa.

Na primeira quinzena de novembro, desse mesmo ano, um novo encontro, agora com todos, foi marcado. Nesse encontro compareceram onze alunos/alunas. Expus novamente minhas necessidades, minhas intenções, expliquei a técnica que seria usada, o chamado grupo focal, e perguntei quem estaria interessado em participar. Todos demonstraram disposição. Só fizeram um pedido, que as entrevistas fossem feitas separadas: meninas com meninas e meninos com meninos. As meninas justificaram que dessa forma se sentiriam mais à vontade para falar, os meninos também concordaram com esse pedido. Aceitei prontamente e marcamos, então, uma data para o início das entrevistas.

As meninas foram mais prolixas, dois encontros foram necessários. Um ocorreu em 29 de novembro de 2002 e o outro, a pedido delas, para continuarem falando, aconteceu no dia 03 de dezembro de 2002, à noite. Nesse mesmo dia, à tarde, fiz as entrevistas com os meninos. Durante o ano de 2003, fiz as transcrições, bem como leituras teóricas que me deram o referencial desejado para interpretá-las. No final do mesmo ano, realizei encontros individuais com duas meninas e três meninos entrevistados em 2002, para esclarecimentos de algumas dúvidas. O que determinou a participação, nessa segunda entrevista

para os meninos e a terceira para as meninas, foi a disponibilidade de tempo, uma vez que as férias escolares já haviam se iniciado. Com os meninos, o encontro foi em 05 de dezembro e com as meninas foi em 09 de dezembro de 2003.

As professoras foram entrevistadas em 15 de dezembro de 2003, período em que não mais estavam dando aulas. O convite foi feito às professoras que foram citadas pelos alunos/alunas durante nossas conversas. Escolhi três e usei como critérios para a escolha mais tempo, menos tempo de escola, maior empatia, menor empatia para com os alunos/alunas e destes/destas para com elas. As entrevistas foram individuais.

As coordenadoras foram entrevistadas em 18 e 19 de fevereiro de 2004. Essas entrevistas foram necessárias para ver se há um entendimento por parte das mesmas quanto ao problema das brigas, bem como observar se um trabalho está sendo feito com o objetivo de enfrentamento da situação.

2.3 O/A Adolescente e a Adolescência: a Busca por um Espaço, o Mal-estar e o Aguilhão

As entrevistas foram realizadas nos anos de 2002 e 2003. Onze alunos foram escolhidos para essas entrevistas. O livro de ocorrências da escola foi utilizado para as escolhas. O que priorizei foi descobrir, nessa leitura, alunos/as que, por qualquer razão, brigaram dentro ou fora da escola. A partir desse critério, os alunos eram convidados a uma conversa. Procurei mostrar meus objetivos com a pesquisa, os que demonstraram interesse, permaneceram. Ficaram seis meninos e cinco meninas. A entrevista foi dividida em três momentos por decisão deles: final de 2002, primeiramente com os meninos, à tarde, e, à noite, com as meninas, posteriormente, em outro dia, mais um encontro com as meninas para terminarmos as entrevistas. No final de 2003, duas meninas e três meninos voltaram para responder às últimas questões.

Vamos a algumas falas:

Entrevistador: Vocês são da 7ª e 8ª séries [do 3º e 4º anos, do ciclo II]. Quando vocês estavam na 5ª série [1º ano, do ciclo II] vocês brigavam, no sentido físico mesmo, ou não? Ou é uma coisa que começou a acontecer a partir de uma determinada série?

Vilson: _ 6ª e 7ª série [respectivamente, 2º e 3º anos, do ciclo II].

Para as meninas, a pergunta feita foi:

Entrevistador: A partir de que momento vocês começaram a responder para os pais?

Teresa: _ Há uns dois anos pra cá, ela começava a falar, eu começava a gritar também.

Na época da entrevista, ela estava no 3º ano, do ciclo II, portanto, começou no 1º ano, do ciclo II.

Anita: _ De um tempo pra cá, de uns dois ou três anos pra cá, eu comecei a ficar mais rebelde. [Isso equivale a dizer, a partir do 2º ano, do ciclo II].

Débora: [A mais precisa.] _ Foi do ano passado pra cá que eu fiquei... da 6ª [2º ano do ciclo II] para a 7ª [3º ano, do ciclo II].

Segundo os meninos, os problemas, tanto em casa quanto na escola, começaram desde o 1º ano, mas principalmente a partir do 2º ano, do ciclo II. Isto quer dizer que os enfrentamentos começam a ocorrer por volta dos doze anos de idade. Para Calligaris, (2000: 14-15):

Ao longo de mais ou menos 12 anos, as crianças, por assim dizer, se integram em nossa cultura e, entre outras coisas, elas aprendem que há dois campos nos quais importa se destacar para chegar à felicidade e ao reconhecimento pela comunidade: as relações amorosas/sexuais e o poder (ou melhor, a potência) no campo produtivo, financeiro e social. Em outras palavras, elas aprendem que há

duas qualidades subjetivas que são cruciais para se fazer valer em nossa tribo: é necessário ser desejável e invejável [considerados coletivamente].

Isso significa dizer que, depois de um período de aprendizado, essas crianças estão prontas para não só adotar, mas também colocar em prática os valores sociais mais importantes. Só que essa autorização é adiada. A nossa “modernidade tardia” instaura um período de “hibernação” involuntário. Esse período é chamado de adolescência. Esses jovens são incentivados à autonomia, no sentido de ser independente (esse é um dos significados de ser adulto), e, no entanto, no dia-a-dia, essa possibilidade, geralmente, lhes é negada.

A negação ocorre porque os adultos dizem que falta maturidade para se viver essa nova experiência, logo, ser adolescente significa viver uma contradição entre a autonomia idealizada, desejada, e a continuidade da dependência. Esse/a é o/a jovem que frequenta as escolas públicas, fora as transformações físicas que carregam, vivem uma terrível insegurança, pois ninguém lhes diz qual é o lugar a ser ocupado.

Essa não aceitação, por parte dos adultos, leva esses jovens a procurarem a convivência com outros jovens. É o momento dos grupos, dos iguais. É o espaço onde ocorre a aceitação. Os critérios de aceitação são claros para eles. Para: *Teresa: [Justificando a briga]...Falaram que ia juntar um grupinho... Como a gente não ia deixar a Anita sozinha, a gente foi com ela.*

Ou ainda,

Entrevistador: Por que o Edson entrou na briga?

Tadeu: _ Porque nós somos quase irmãos, andamos sempre juntos, onde um está, o outro está também. Se tivermos que apanhar juntos...

O não reconhecimento da independência, da autonomia, por parte dos adultos, empurra os jovens à vida gregária¹¹. Entre esses iguais, os pares, uma vida social. Uma vida que deseja ser reconhecida, para tanto, esses grupos

¹¹ Existem outras visões de adolescente, tais como o delinqüente, o toxicômano, aquele que se enfeia e o barulhento que não são objetos desse estudo. Consultar CALLIGARIS, Contardo, 2000: 35 a 53.

realizam ações que têm múltiplos significados. Transgridem para fortalecerem laços grupais, para marcar espaços, para se afastarem dos adultos.

Corroborando com esse raciocínio:

Entrevistador: Por que vocês acham que ocorrem mais brigas na escola do que fora dela?

Edson: _ Tem uns que acham que é o PAM [o bom]. Não é nada.

Vilson: _ Eu acho que cada um quer ser alguém conhecido. Aí começa a rolar disputa, popularidade na escola.

Ou ainda:

Entrevistador: Para vocês é importante que outras pessoas, meninos e meninas, assistam vocês brigando? Sim ou não e por quê?

Débora: _ Acho que sim, porque se virem a gente brigar não vão querer arrumar confusão...

Anita: _ Ganha um certo ibope [prestígio].

Beatriz: _ Do mesmo jeito que você está arrumando briga, você está evitando com outras pessoas, porque as pessoas que viram não vão querer brigar com você, sabendo que você bate.

Esse comportamento aponta para buscas, por reconhecimento, por filiação. É a busca do que está sendo negado socialmente no cotidiano. Esse viver a adolescência não pode ser entendido como sendo um momento pleno de felicidade, em que tudo está ao alcance desse/a jovem, é mentira. Vivem-se longos momentos de angústia, de desamparo. É, também, de fato, um momento de crise com o biológico, com o psíquico, com o social.

A adolescência, o comportamento adolescente, é um movimento de autopreservação, de autoconservação. É a vida pulsando e tentando se manter frente ao abandono. Não sem paradoxo:

Entrevistador: O que vocês sentiram antes da briga, durante a briga e depois da briga? Quais são as sensações que vocês tiveram? E tentem me explicar o porquê de tudo isso.

Débora: _ Vontade de bater na pessoa, brigar mesmo.

Anita: _ Vontade de brigar!

Débora: _ Depois que a gente viu que estava batendo... foi um alívio. Porque se a gente apanhasse, ia ser pior, mas como a gente bateu...

Anita: _ A gente se sente meio feliz de ter batido.

Débora: _ Isso! De ter batido.

Jaime: _ Sei lá o que sinto, acho que nem respiro na hora em que estou brigando...

Tadeu: _ Na hora da raiva, penso até em matar, na hora da briga, penso em matar, mas não se chega aí.

Lucas: _ Eu acho que na hora que você está brigando, você nem sabe, cada vez bate mais, deixa sangrar.

Esse é o paradoxo da adolescência, atitudes de autoconservação acompanhadas de atitudes de destruição. Agregação e destruição caminham juntas. O outro, não igual, pode vir a ser um estranho ameaçador. Somos partícipes de um projeto que propõe postulados universalistas sobre a natureza humana, no sentido de combate a todos os obstáculos, à total integração dos seres humanos, como por exemplo, racismo, questões de gênero, de opção sexual, etc, e, no entanto, no cotidiano, a impressão que fica é que estamos caminhando em sentido contrário.

Vivemos um tempo de mudanças rápidas e constantes, em uma sociedade pobre de senso coletivo. O momento é o de vencer a qualquer preço, “do cada um na sua”. A sociedade é a do espetáculo, as imagens são mediadoras das relações sociais. O corpo valorizado é o musculoso, perfeito, só que interiormente ele é vazio. Propagandas em todos os cantos, excessos de estímulos. Um mundo cada vez mais veloz, fragmentário.

O tempo vivido é o de drómos, tempo de mudanças rápidas e confusão, tempo do não-pensar, da não-reflexão, a adrenalina prevalece. Para os jovens é, também, tempo de crise, agravada por uma maior, paradigmática, a crise ideológica. Não existem mais utopias que apontem para uma necessária transformação social. A vida humana pouco vale, a vida para a maioria é muito mal vivida (fome, doenças, inacessibilidade a bens de consumo, guerras, saneamento básico...). É necessário pensarmos no adolescente, aquele que ocupa, para os adultos, lugar nenhum, inserido nesse contexto. Nesta fase da vida, ocorre uma reestruturação da identidade, a construção da subjetividade, “esta relaciona-se ao conhecimento diário em suas formas socialmente construídas e historicamente produzidas”¹², logo, dos sistemas éticos. Sentimentos de ambivalência são rotineiros, também de impulsividade.

O/A jovem está buscando novos modelos para a estruturação de sua subjetividade e, nesse mundo quase instantâneo e individualista, torna-se difícil procurar, encontrar integração social. O sentimento constante é de raiva, frustração.

Freud nos ensinou que para construirmos civilizações/culturas temos que sublimar¹³ as pulsões sexuais, parcialmente é verdade, e estas se transformam em ideais coletivos e as pulsões agressivas são recalçadas¹⁴ e voltam-se contra o próprio indivíduo, transformada em sentimento de culpa. Esse é o mal-estar que carregamos. Suportamos esse peso desde que sejamos recompensados. Acredito que para compreendermos melhor esse pressuposto civilizatório, para podermos “visualizar” as conseqüências da construção do nosso processo de hominização, do nosso distanciamento da natureza, e, para entendermos, em parte, o

¹² MCLAREN, Peter (b: 1997: 212).

¹³ Processo postulado por Freud para explicar atividades humanas sem qualquer relação aparente com a sexualidade, mas que encontrariam o seu elemento propulsor na força da pulsão sexual. Freud descreveu como atividades de sublimação principalmente a atividade artística e a investigação intelectual. Diz-se que a pulsão é sublimada na medida em que é derivada para um novo objetivo não sexual e em que visa objetos socialmente valorizados.

¹⁴ No sentido próprio. Operação pela qual o sujeito procura repelir ou manter no inconsciente representações (pensamentos, imagens, recordações) ligadas a uma pulsão. O recalque produz-se nos casos em que a satisfação de uma pulsão – suscetível de proporcionar prazer por si mesma - ameaçaria provocar desprazer relativamente a outras exigências.

comportamento do adolescente, seja necessário trazer, agora, para reflexão alguns conceitos de Canetti (1995: 303):

“Ordem é ordem”. É possível que o caráter definitivo e indiscutível atrelado à ordem seja a causa da pouca reflexão a seu respeito. Aceita-se a ordem como algo que sempre existiu; ela parece tão natural quanto imprescindível. Desde pequeno, o homem acostumou-se às ordens, nelas consiste, em boa parte, aquilo a que se chama educação; e mesmo a totalidade da vida adulta encontra-se impregnada delas, seja na esfera do trabalho, da luta ou da fé. Pouquíssimas vezes o homem se perguntou o que de fato é a ordem: se ela é tão simples quanto parece; se, a despeito da prontidão e facilidade com a qual produz o efeito esperado, ela não deixaria outras marcas, mais profundas e talvez até hostis, naquele que obedece a ela.

Não há como não relacionar ordem com cultura, com interdição. É algo externo ao ser humano, é algo que não admite resistência. É imposição do mais forte (o social) ao mais fraco (o ser humano). Se é assim, qual é a composição da ordem? Segundo Canetti, (1995: 305):

Toda ordem compõe-se de um impulso e de um agulhão. O impulso obriga o receptor ao seu cumprimento, e, aliás, da forma como convém ao conteúdo da ordem. O agulhão, por sua vez, permanece naquele que a executa. Quando o funcionamento das ordens é o normal, em conformidade com o que se espera delas, nada se vê desse agulhão. Ele permanece oculto, e não se imagina que exista; antes do cumprimento da ordem ele talvez, quase imperceptivelmente, se manifeste numa ligeira resistência.

A ordem realiza-se pelo desejo. É o desejo de ser amado, é o desejo pelo desejo do outro, que faz com que a criança obedeça. E quais as conseqüências desse obedecer? Ainda, Canetti, (1995: 311):

É a ordem em sua situação isolada [na família] que conduz à formação do agulhão. A ameaça que acompanha a ordem dada ao indivíduo é incapaz de diluir-se por completo. Quem quer que tenha cumprido sozinho uma ordem conserva em si, na qualidade de seu agulhão, sua resistência contra ela – um duro cristal do

rancor. Desse aguilhão, ele somente logrará livrar-se dando ele próprio aquela mesma ordem. Seu aguilhão nada mais é do que a imagem oculta e idêntica da ordem que recebeu e não pôde, no mesmo instante, passar adiante. E é apenas sob a forma dessa imagem idêntica que ele consegue libertar-se dele.

O que ocorre, então, é uma espécie de ferimento psíquico. Freud chamou-o de *Unbehagen*, mal-estar, que em algum momento precisa ser descarregado. Tenho que esse momento é a adolescência. São aproximadamente doze anos de cumprimentos de ordens, no sentido de subordinação dos desejos ao social, primeiro à família, depois à escola. O ser humano é preparado para ser independente, desejado e invejado. Quando é chegado o momento, os adultos não aceitam.

Para agravar ainda mais a situação devemos olhar para a concepção de ser humano que é valorizada socialmente. Como foi dito anteriormente, essa concepção trabalha com a idéia de indivíduo, aquele que é uno, isolado de todo o resto. Portanto, é importante salientar, para o social, “o indivíduo passa a se constituir como uma “totalidade fechada”, “suficiente em si mesmo” (Guareschi, 2002: 164). Como não entender as agressões físicas, as brigas entre adolescentes? Para essa compreensão, temos que percorrer dois caminhos: o da frustração que é inerente ao processo civilizatório e da concepção do ser humano que se basta.

O ponto de partida e chegada dessa concepção é o nós-mesmos. Por isso, a adolescência é o tempo das tribos, dos iguais. O outro não igual é visto como diferente. Guareschi (2002: 157), usando Enrique Dussel, explica as conseqüências dessa visão:

O “outro” é o “di-ferente”, do latim, dis, que significa divisão ou negação; e ferre, que significa levar com violência, arrastar. Nesse sentido, o diferente é o arrastado desde a identidade original, e coloca-se como o oposto...

Não é mais possível falarmos que a violência na adolescência é gratuita, que ela não tem explicação. Ou então, falarmos que os jovens são naturalmente

maus. Somos naturalmente frustrados, a questão está na concepção de outro que é trabalhada socialmente. Valendo-se mais uma vez de Dussel, escreve Guareschi (2002: 155):

Na totalidade fechada há a a-versão ao outro; o homem perfeito é o que tem mais ... o outro é o reino do escatológico ... o outro é o inferno, o odioso e a origem da guerra.

Uma questão que considero pertinente abordar, dentro desse quadro de estranhamento perante o outro não igual, também diz respeito à reação quase instantânea desses/as adolescentes frente a uma provocação. Tanto professores, quanto pais ficam perplexos diante de uma reação imediata. Estes se sentem impotentes e não sabem como reagir.

Entrevistador [Para a professora]: No ensino fundamental, por exemplo, na conversa que eu tive com os alunos, eles insistiram que dificilmente o professor interfere, a visão que eles têm é que o professor pouco faz para impedir a briga.

Ruth: _ Porque no ensino fundamental você só percebe, pelo menos nas ocasiões que eu presenciei brigas, você não percebe que vai acontecer aquilo, primeiro eles brigam, depois você tem a intervenção do professor. Quando você vai ver, eles já estão pulando um em cima do outro... Mas você não espera que vá acontecer, porque você não estava preparado pra lidar com a violência... Eles não dão prévio aviso: “Eu vou socar a cara dele.” “Eu vou bater nele agora.” “Vai ser agora, professora, dá licença que eu vou ali dar porrada nele.”

O que está em jogo, e raramente é percebido, é que esses/as jovens estão aprendendo a lidar com as emoções e não sabem ainda como fazê-lo. Afinal eles não são adultos ainda! Esses/as jovens não estão suficientemente amadurecidos para controlar desejos, impulsos. É o momento em que o aguilhão, a descarga, se manifesta com toda sua força. Vejamos alguns exemplos:

Anita: _ Durante a briga, eu senti na hora ódio porque eu vi a cara da menina, daí foi na hora que eu peguei e já descí o gesso na cara dela. Daí na hora eu comecei assim... vou falar a verdade: senti prazer de bater nela e não queria parar de bater.

Edson: _ Na hora [da briga], eu nem penso nada, uma raiva do caramba, aí a gente nem sente nada, não pensa em nada, soca tudo, toma outro, aí fica mais nervoso ainda. Na hora nem pensei em nada, depois fiquei pensando: “O que eu fiz?!”

Ou ainda:

Vilson: _ Eu acho que, eu penso que cumpri minha parte, não dei uma de otário. Fico pensando isso. Quando eu bato em alguém, depois de um tempo, eu fico pensando: “Por que eu fiz isso? Deve ser culpa minha...” Me sinto culpado, assim...

Segundo Levisky (2001: 31):

*Espera-se que o jovem aprenda a controlar seus impulsos sexuais e agressivos num período em que ele se sente pouco habilitado para fazê-lo, levando-o a reprimí-los ou liberá-los. Não raro passam à ação, muitas vezes de forma impulsiva e inseqüente, constituindo o **acting out**. Isto é, agem por descarga, não usando devidamente sua capacidade para pensar criativamente. O que se observa comumente é que uma vez satisfeito o desejo imediato, ocorrida a descarga, surgem o conflito interno e a dor, decorrentes de sentimento de culpa e da possibilidade de uma construção reparadora.*

Sozinhos, normalmente em conflitos com a família – é o momento da morte simbólica dos pais – precisam (e o fazem) construir uma imagem positiva de si mesmos, vencedora. Por isso as brigas em espaços públicos:

Entrevistador: Para vocês é importante que outras pessoas, meninos e

meninas, assistam vocês brigando? Sim ou não e por quê?

Débora: _ Acho que sim, porque se virem a gente brigar e outra pessoa que já tenha visto a gente brigando, não vai querer arrumar confusão, porque já viu a gente brigando uma vez.

Beatriz: _ Do mesmo jeito que você está arrumando briga, você está evitando com outras pessoas, porque as pessoas que viram não vão querer brigar com você, sabendo que você bate.

Ou, ainda, para os mesmos:

Entrevistador: Por que vocês acham que ocorrem mais brigas na escola do que fora da escola?

Vilson: _ Eu acho que cada um quer ser alguém conhecido. Aí começa a rolar disputa... popularidade na escola.

Há uma profunda coerência entre o que esses/as jovens fazem e o que é difundido pelos meios de comunicação: precisamos ser vencedores a qualquer custo, normalmente às custas do outro não igual. Valores são diluídos e outros são construídos. Tudo isso torna o processo de adolescência muito mais complexo e conflituoso do que de gerações anteriores. Portanto, o que o/a adolescente faz é devolver para a sociedade aquilo que aprendeu. Para o igual, o amor, a agregação. Para o diferente, o ódio, o aguilhão, a desagregação.

Para Levisky, (2001: 30):

O adolescente está à procura de sua identidade adulta. Busca novos modelos de identificação, e as possibilidades de fazê-lo numa sociedade urbana, industrializada, são relativamente ilimitadas. São infindáveis as alternativas que existem diante de si, por meio de seus colegas de escola, dos grupos a que pertence, do seu professor (grifo meu), técnico de esportes, um artista, um ídolo político ou religioso.

Isto posto, a pergunta que fica é: Como a escola estudada, representada por seus/suas professores/as, coordenadoras e diretores/as olha para esse adolescente? O que procurar fazer para enfrentar esse período de crise?

Nós, educadores, trabalhamos com o devir, com o futuro. Podemos colaborar para a superação das desigualdades (todas), para a realização de possibilidades, para o desenvolvimento de potencialidades. Para falarmos de educação farei uma citação de Fontana (1990: 266), segundo este:

[...] A tarefa imediata parece ser antes a de retirar a história dos esquemas em que foi apresada e utilizá-la para aprender como se formaram os mecanismos de exploração e como organizaram-se os homens para combatê-los, buscando novas escalas que não se estabeleçam em função dos avanços da tecnologia industrial, mas sim dos alcançados na satisfação das necessidades coletivas, incluindo nelas a da liberação de toda forma de opressão; recuperando caminhos cortados – programas fracassados, derrotas e utopias - , porque nada nos garante que o que triunfou foi sempre o melhor, o que conduzia na direção do futuro desejável (não é seguro, por exemplo, que o melhor que poderia suceder às sociedades da América pré-colombiana, ou às africanas, fosse a sua inclusão forçada num sistema capitalista mundial). Só quando tenhamos destruído o velho mecanismo de relojoaria poderemos voltar a situar as peças de outro modo, explicando a evolução das sociedades humanas sem fazer de tal explicação um sortilégio adormecedor: uma profecia desmobilizadora. A mais urgente das tarefas parciais, hoje, é a de refazer a história do capitalismo, não como uma fase no desenvolvimento das forças produtivas, mas sim como uma etapa no das formas de exploração, de modo que nos ajude a entendê-lo melhor e a combatê-lo mais eficazmente, para substituí-lo por formas de organizações sociais mais justas e mais livres, que garantam uma melhor satisfação das necessidades coletivas dos homens (grifos meus).

Se retirarmos da primeira linha da citação a palavra *história* e colocarmos a palavra *educação*, entenderemos uma das preocupações da educação. É possível compreendermos a educação como um descortinamento de outros saberes, de outras possibilidades que não os estabelecidos. Para tanto, é necessário dar voz aos que perderam – via utopias sociais, políticas – aos que foram deslocados à força – no sentido geográfico e físico – aos que sofrem pelas impossibilidades de

reprodução da vida com dignidade, aos que são humilhados por questões de gênero, raça, enfim aos derrotados, até agora, pelo sistema mundo. É trabalhar com o outro enquanto alteridade, enquanto sujeito. Diriam alguns historiadores, é trabalhar com o silêncio dos vencidos, ou então, como alguns educadores críticos, é trabalhar com e para os oprimidos, ou ainda, segundo alguns “dusselianos”, é ter as vítimas do sistema mundo como ponto de partida. Não importa a escolha, o que estou tentando dizer é que é possível trabalhar em educação com uma concepção de educação enquanto possibilidade de transformação do sistema mundo, por exemplo.

Diante destas considerações, pretendemos mostrar, através das entrevistas com as professoras e coordenadoras, qual é a concepção de educação implícita no fazer pedagógico desse cotidiano escolar.

2.4. Professoras e Coordenadoras: da Preocupação Individual à Indiferença Coletiva

Afinal de contas, por que somos educadores e educadoras? Por que dedicamos toda uma existência a essa atividade cansativa, econômica e socialmente prejudicada e desvalorizada, entremeada de percalços?

Tenho uma suspeita: por causa da paixão. Paixão pelo quê? Por ganhar pouco, trabalhar muito, e toda noite querer desistir, e no dia seguinte, de manhãzinha, estar, de novo, na escola? Vinte, trinta (aposenta e volta) quarenta ou mais anos na profissão, alimentando o corpo docente nas reuniões movidas a café, chá e bolacha?

Não. Paixão por uma idéia irrecusável: gente foi feita para ser feliz! E esse é o nosso trabalho; não só nosso, mas também nosso. Paixão pela inconformidade de as coisas serem como são; paixão pela derrota da desesperança; paixão pela idéia de, procurando tornar as pessoas melhores, melhorar a si mesmo ou mesma; paixão, em suma, pelo futuro.

Cortella, (2000: 157)

As professoras entrevistadas, bem como as coordenadoras, serão apresentadas com nomes fictícios, a saber:

Professoras: Ruth, Rosa e Olga;

Coordenadoras: Vilma e Florinda.

Nesta parte, farei alguns cruzamentos com entrevistas dos/das adolescentes. A idéia é reforçar um ou outro argumento para retratar de forma mais fiel possível a vida escolar.

A pergunta inicial objetivava entender se todas, tanto professoras, quanto coordenadoras, viam da mesma forma a questão das brigas entre adolescentes.

Entrevistador: Você acha que os/as adolescentes do ensino fundamental estão brigando muito dentro ou fora da escola?

Ruth: Muito eu não diria... Não é a quantidade que seria preocupante, mas o porquê que estão brigando...;

Rosa: _ Estão. Dentro e fora da escola. Ultimamente muito mais fora da escola porque a gente tem uma certa repressão aqui dentro da escola, então eles evitam um pouco que a coisa seja feita aqui dentro, mas na saída, pelo menos duas, três vezes por mês acontece;

Olga: _ Brigando bastante, dentro da sala de aula, no término das aulas sempre tem ocorrência, semanalmente, pelo menos uma vez por semana de brigas fora da escola;

Vilma: _ Nos últimos anos eu estou achando que sim. Eles chegam com muita agressividade dentro da sala, eles se batem, eles se destratam, eles arrancam material um do outro...

A exceção é Florinda:

Florinda: _ Dentro não, dentro da escola não. Eu acredito que aqui, então, nessa comunidade...Eu acho ótima, inclusive, a gente não tem assim, problemas de briga, eu acho pelo número de alunos que nós temos, eu

acho que não chega a ser tão formada essa idéia de que realmente eles são violentos, de brigas ou não. Nem dentro nem fora, viu!

Tentando compreender esse desencontro de entendimento, reformulei a pergunta, agora confrontando com a visão das professoras:

Entrevistador: **Eu gostaria de entender melhor isso, porque na entrevista que fiz com as professoras, no período da tarde, elas comentam que é normal duas ou três brigas por mês.**

Florinda: _ *Eu acho que briga, briga mesmo, não sei... Por mês, eu não acredito, não. Na minha visão [sobre se existe muitas brigas entre adolescentes], pelo que chega para mim, você entendeu? Pelo que chega para mim, na direção em si.*

É interessante observar que a coordenadora Florinda só acredita no que chega até ela. Se não chegar não existe. E o livro de ocorrências onde tanto professores/as quanto inspetoras de alunos/as registram os fatos, inclusive as brigas, que foram objeto de pesquisa inicial deste entrevistador? Ela, enquanto coordenadora pedagógica, se identifica com a direção e não com a coordenação e isso traz implicações, principalmente, nas escolas públicas estaduais.

Para Vilma, respondendo se o diretor ajuda na reflexão sobre adolescência:

Vilma: _ *... Não há presença nem da direção, nem da vice-direção na questão desses problemas que envolvem a sala de aula propriamente dita; estas questões que são consideradas mais pedagógicas, então, joga-se para o coordenador pedagógico resolver. E aí fica difícil porque nem sempre a gente tem autonomia para acertar determinadas questões, para estar conseguindo um tempo maior para discussões...*

A relação com a direção é marcada por uma definição bem clara, uns pensam o administrativo, outros, sem autonomia, devem pensar o pedagógico. Segundo Paro (2001: 117):

*No senso comum de uma sociedade perpassada pela injustiça social e constituída por relações de dominação, os termos **direção, coordenação, supervisão, administração**, costumam aparecer associados a relações de mando e submissão, como se a espécie humana fosse tão incapaz de autogovernar-se a ponto de os seres humanos não poderem jamais conviver com autonomia e em cooperação mútua. Mesmo na escola, ouve-se falar menos em **direção** ou **administração** como mediações para a realização de fins educativos e mais em **diretores** e em **administradores** que mandam e determinam ordens a serem obedecidas; menos em **coordenação pedagógica** como função coletiva visando à melhor utilização de recursos e procedimentos didáticos e mais em **coordenadores** ou **supervisores pedagógicos**, prescrevendo práticas e prevendo rotinas a serem cumpridas.*

A prática, dessa forma, é burocratizada. A vida escolar, o currículo experienciado, é um fim em si mesmo. Aparentemente inconseqüente, natural. As ações são quase sempre individuais, raramente são coletivas.

Entrevistador: **Você acha que a escola, a instituição, o grupo de professores tenta fazer alguma coisa no sentido de evitar as brigas ou tentar entender as brigas? A escola tem esse olhar, tem essa preocupação?**

Ruth: _ A escola como um grupo não, porque a maioria dos professores tem atitudes pessoais, cada um quer resolver a sua maneira.

Rosa: _ Eu acho que a escola não. A escola como um todo não.

Olga: _ Não, porque nos Horários de Trabalhos Pedagógicos Coletivos (HTPC) esse assunto nunca é abordado, nunca é discutido entre o grupo, é uma coisa que aparece: leva-se para fazer ocorrência, chama-se os pais, mas é tratado individualmente, não no coletivo.

As coordenadoras pedagógicas têm um olhar aparentemente oposto ao das professoras. Na realidade esse olhar expõe as razões para as opiniões das professoras:

Entrevistador: **A escola está refletindo, está fazendo alguma coisa no sentido de enfrentar a situação [das brigas físicas]?**

Vilma: _ *Eu acredito que sim. Pelo menos, aqui na nossa escola, a gente tem procurado fazer alguns trabalhos diferenciados e também trabalhar um pouco essas questões com os alunos. Então, todo começo de ano, por exemplo, tira-se alguns critérios de comportamento, procura-se falar um pouco mais profundamente sobre as questões de cidadania, de ética...*

Florinda: _ *Existe. Eu acho que existe, acho não, a gente sempre está discutindo nos HTPCs a conscientização deles em relação à agressão [dos alunos/as]. A preocupação dos professores [fala confusa] em si, em deixar a comunidade a passar para eles como cidadão [sic], entendeu? Enquanto cidadãos a forma de brigas ou de encrenca ou de violência, eu acho que existe sim, tanto que a gente comenta, a gente pensa, existe a discussão no HTPC.*

Nessas falas, é possível perceber que não há contextualização, não há diálogo entre todos os envolvidos no problema. Não escrevo sujeitos escolares porque essa é uma outra forma de entender e se fazer educação. As coordenadoras acreditam que o correto seja a transmissão de conhecimentos para a superação dos problemas.

Entrevistador: **Essas discussões têm algum material teórico como pano de fundo ou elas são feitas em cima do que aconteceu em sala de aula?**

Florinda: _ *Algumas vezes, em cima do que acontece. Eu, por exemplo, já trouxe reflexão sobre disciplina, então a gente tinha elaborado, até na minha faculdade, elaborado um tipo de acróstico de indisciplina [grifo meu].*

Trouxe, distribuí versos para cada um deles [para os/as professores/as], cada um deles comentavam (sic) e lá, nós tiramos soluções [grifo meu] de trabalho mesmo com [no sentido de 'para'] os alunos.

A escola Santa Clara do Noroeste tem um perfil autoritário, já indicado por fala de uma das coordenadoras e essa visão também é partilhada pelos alunos:

Edson: _ ... e esse diretor é folgado.

Entrevistador: Por quê?

Edson: _ Porque é folgado, é o maior ignorante esse cara.

Entrevistador: Ignorante em que sentido?

Tadeu: _ Eu tenho bronca dele, ele não deixa ninguém explicar nada, ninguém falar nada.

Edson: _ Só ele está certo.

Nilo: _ Ele chega gritando.

Tadeu: _ Não sabe falar direito. Eu mesmo tenho raiva dele.

Ou, ainda:

Débora: _ Às vezes, a gente ia lá [para a diretoria], nem tanto por briga, mas por uniforme, por ter falado alguma coisa pro professor, por ter cabulado. Mas aí já era motivo: “Ah! Não tem jeito, é só brigando.” Sendo que nem era caso de briga. “Por que vocês não se oferecem a sair da escola? Eu estou te oferecendo um convite!”

Quanto aos professores/as a percepção não é diferente:

Entrevistador: Vocês acham que os/as professores/as agem como os pais de vocês?

Teresa: _ Não.

Entrevistador: Conversar, ouvir, acreditar...

Teresa: _ Acho que não. Os outros professores não, só teve até hoje uma professora que conversou comigo, foi a professora Rosa... mas os outros professores nem tocam no assunto, ficam olhando torto para a sua cara.

A escola Santa Clara do Noroeste procura, a seu modo, encontrar caminhos para a superação de seus problemas. E o único caminho que encontra é uma coerência, que pode ser percebida por alguns e não percebida pela maioria, entre o cotidiano e as práticas pedagógicas vividas. As relações são hierarquizadas, de mando. Uns têm o “saber”, o conhecimento e deverão levar, passar, tanto para alunos quanto para pais, para a comunidade. Para Paulo Freire (2000: 42):

*A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é **transferir, depositar, oferecer, doar** ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico [grifo meu].*

A lógica que permeia a ação dos/as professores/as e coordenadoras é a da exclusão. Estão preocupados com a violência, com as brigas, no entanto, a direção trilhada para o enfrentamento desse problema é violenta. É um paradoxo. Sem diálogo não há entendimento, não existe espaço para a reflexão, para a elaboração de ações coletivas. O outro é um sujeito sujeitado, é passivo. Mas afinal, onde fomos buscar esse referencial de educação? Ao invés de Paulo Freire, nosso referencial é positivista¹⁵, mais precisamente de Émile Durkheim (1858-1917). Este entendia a educação (2001: 13) como:

¹⁵ A história do Brasil é uma história marcada pela filosofia positivista, em detrimento da filosofia iluminista. A primeira era vista como possuidora de um caráter organizador da sociedade, já a segunda, era entendida como negativa, em outras palavras, como contestadora das instituições sociais que colocaram em risco a liberdade dos homens. Isso resulta em horror à crítica e em, principalmente por parte das elites dominantes, em conservadorismo social, político e econômico.

... a acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda se não encontram amadurecidas para a vida social. Ela tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política, no seu conjunto, seja o meio especial a que ela se destina particularmente.

Entendida dessa forma significa dizer que é o adulto o único responsável pelo devir do aluno. No espaço escolar, a possibilidade de criatividade é restrita, de negação e, conseqüentemente, de transformação da realidade histórica. A escola existe para transmissão de conhecimento e acomodação dos alunos à realidade social. É um espaço de não existência de sujeitos. A escola pode ser, portanto, um espaço de coerção integral. Ela pode e deve, segundo essa visão, determinar comportamentos. Caso o aluno resista, é perfeitamente normal a punição, o castigo. Segundo Durkheim (2001: 246):

É... um princípio importantíssimo que, salvo raras excepções, a punição não deve ser administrada em doses maciças, e que o seu efeito é tanto maior quanto mais doutamente diluída ela for. Eis porque é necessário esforçarmo-nos por multiplicar as divisões da escala penal. Para isso, convirá recorreremos apenas às punições propriamente ditas, depois de havermos tentado todas as formas de reprovação e reprimenda, e inúmeras elas são... Um olhar, um gesto, um silêncio, quando dele nos sabemos servir, são processos muito significativos, e a criança sabe compreendê-los. Antes mesmo de chegar aos castigos verdadeiros, o mestre dispõe de imensos meios de acção, que pode diversificar e alterar infinitamente.

Essa talvez seja a grande contradição da escola pública. Sentidos opostos entre o desejo e a prática pedagógica. Há uma preocupação coletiva, sim, dos problemas, na escola estudada com a questão da adolescência e das brigas, só que o/a professor/a não foi e não é instigado/a a refletir outros caminhos no campo pedagógico. O/a professor/a reproduz sua vida como estudante, tanto do, hoje, ensino fundamental, como do ensino médio, inclusive do terceiro grau. Há pelo menos quarenta anos, no Brasil, existe outra proposta à prática educativa – via, por exemplo, Paulo Freire – e, raramente, o ensino superior provoca uma reflexão

profunda sobre educação e as práticas pedagógicas. Não sabemos, ainda, trabalhar coletivamente, contextualizar. Percebemos os problemas, só que quando os enfrentamos, o fazemos de forma individual, solitária. Quais as conseqüências desse agir tanto para professores/as quanto para os/as adolescentes?

Entrevistador: A escola está refletindo, está fazendo alguma coisa no sentido de enfrentar a situação?

Vilma: _ ... eu acho que é uma coisa muito a longo prazo e precisa de uma reflexão maior por parte dos próprios professores, direção, funcionários, enfim a comunidade escolar. E também, assim, na questão de que as pessoas têm que se preparar um pouco mais para enfrentar essa situação, então, eu percebo pela experiência de vida como professor. E também, agora, na questão da coordenação, que eles estão muito insatisfeitos com o que a escola oferece.

Entrevistador: Eles, os alunos?

Vilma: _ Os alunos. Então, eles vêm, às vezes se queixam das atividades sempre iguais: “Professor, dá uma aula diferente! Faz uma coisa diferente!”...

Entrevistador: Em algum momento, em HTPC, ocorreu ou ocorre esse tipo de problematização, de discussão sobre a violência?

Vilma: _ É, se fala bastante. Os professores, eles discutem bastante essa questão, sim, reclamam muito, falam muito da violência e chamam essa violência até de falta de educação dos alunos. Que eles não sabem se comportar e tudo mais, mas é bastante difícil pra gente encontrar uma forma, uma solução pra estar resolvendo isso.

Entrevistador: Então não existe um trabalho coletivo, no sentido do enfrentamento dessa situação de violência dos alunos?

Vilma: _ Olha, acho que não. A gente procura fazer algum trabalho de estudo, de ajuda ao professor, mas eu acho que a coisa acaba ficando muito superficial...

Insatisfação é o que sobra. Tanto professores/as, adolescentes e coordenadoras vivem angustiados/as. A escola Santa Clara do Noroeste consegue perceber coletivamente, o corpo docente, os problemas a serem enfrentados. O que ela não consegue é pensar coletivamente, agir coletivamente, escutar o outro e levá-lo em consideração. Para esta, assim como para Durkheim, a escola é um espaço para adolescentes passivos, onde a punição é justificável, é aceitável. Esse é, portanto, um espaço para a acomodação, se não existem sujeitos, não há como negar e transformar a realidade vivida. Como, então, ajudar os/as adolescentes a enfrentarem esse momento?

2.5. O Outro do Ponto de Vista da Escola

Apesar de fazer os apontamentos anteriores sobre a escola Santa Clara do Noroeste, não quero insinuar que o perfil do corpo docente seja conservador. Na sua totalidade, seguramente, não. Muitos são os/as professores/as preocupados/as com as injustiças sociais, com as questões da teoria e da prática pedagógica. Para Freire (2000: 78):

*Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual a educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da **heteronomia** para a **autonomia** [essa é a crise da adolescência], atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos..., não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação.*

Apesar da preocupação, como o/a professor/a pode vir a ser um “suporte” para essa passagem? Esse espaço escolar reproduz um modelo educacional que não permite o diálogo e esse/essa adolescente diante de suas transformações físicas e psíquicas começa a tentar um outro posicionamento na rede social, preservando a sua autonomia e singularidade (subjatividade). Como ajudar esse/essa adolescente, se a concepção escolar de ser humano coloca-o/a como “categoria segunda na escala de valores”? Para Guareschi (2002: 152-153):

O ser humano, enquanto tal, não é assumido como categoria fundamental: essa categoria passa a ser o “todo”, isto é, a instituição, o estado, a organização... As condutas de massificação, de anonimato, a preponderância da burocracia são conseqüências de tal visão de mundo e de ser humano.

Com essa concepção de ser humano, a escola pode contribuir para a construção de “subjatividades cooperantes”. Não com o outro não igual, mas com a ordem atual dos valores. É uma sujeição a esse universo, a essa ordem simbólica, a do sistema capitalista globalizante. Esse universo simbólico estimula à competição, ao interesse próprio, pessoal. Quando trabalhamos para a sujeição, podemos dizer que estamos construindo subjatividades “que se identificam com o universo simbólico do sistema social e o internalizam como sendo seu próprio desejo”. Por isso, a importância de nós, educadores, preocupados com a injustiça social, buscarmos outras referências pedagógicas para o nosso fazer. Trabalhamos com uma educação que não é contextualizada, que não sabe dialogar e, normalmente, perdemos uma chance, oportunidade, única de trabalharmos com esses/essas adolescentes para a construção de subjatividades questionadoras. Segundo Marin (2002: 153):

É na adolescência..., o momento de romper, decididamente, com o ideal narcísico dos pais, constituindo, para além de suas determinações, a possibilidade de um ideal de Eu. Ou seja, é o momento de subjetivar-se, aceitando as limitações sociais, posicionando-se criativamente. É tempo de buscar, em novas relações, recuperar “amores perdidos”, fundar-se num corpo que foi amado e que poderá amar, que foi gerado e poderá gerar, enfim, de entrar na realidade social com

nome próprio. Esse processo, porém, não é feito sem luta. Pensemos na explosão pulsional que um corpo em puberdade significa. Pensemos na multiplicidade de opções de identificações, de ilusões imaginárias que a sociedade contemporânea coloca para que um jovem se posicione, estabelecendo, assim, um excesso de exigências, muito embora sob a forma de promessas de prazer e realização.

Portanto, o que temos que perceber é que a adolescência é um momento de várias rupturas – com os pais, com o imaginário social degradante, etc. – e nós, educadores, podemos ser um suporte para essa passagem. Para tanto, precisamos construir outras concepções de educação, de ser humano, de currículo.

CAPÍTULO III – ESCOLA E ADOLESCÊNCIA: DO CONFLITO ESPERADO À REORIENTAÇÃO PULSIONAL, À IMPORTÂNCIA DA PEDAGOGIA CRÍTICA¹⁶

As escolas... precisam munir alunas e alunos com a linguagem freireana da crítica e da esperança. Precisam prepará-los para conceitualizar, sistemática e sistemicamente, a relação entre seus sonhos e desejos individuais e os sonhos coletivos da ordem social maior. Devem ainda ser capazes de analisar, ao modo de Freire, as condições sociais e materiais nas quais os sonhos são gerados, realizados, diminuídos ou destruídos. Mais importante, precisam poder reconhecer quais sonhos e quais sonhadores são perigosos para a sociedade mais ampla, e por que o são. As escolas necessitam abrigar o sonhar coletivo, um sonhar que fala da criação de justiça social para todos os grupos, e da eventual eliminação das desigualdades de classe, raça, sexo e da homofobia. Isto só ocorrerá se as escolas ajudarem suas alunas e alunos a analisarem o modo como suas subjetividades foram ideologicamente formadas... As escolas também precisam criar “formações de afeto” que ajudem a promover uma práxis crítica e que eventualmente transformem as relações sociais de produção, as configurações ideológicas e as condições materiais responsáveis pela exploração das classes subordinadas.

McLaren (1999: 38-39)

3.1. Considerações Iniciais

Parece-me, pelas falas até aqui mostradas, que o outro, na adolescência, pode vir a ser um estranho ameaçador. Vivemos um tempo de mudanças rápidas e constantes. Tempos midiáticos que impedem o pensamento, não existe dialogicidade, e impulsionam os estímulos. Para Matos (1997: 157):

¹⁶ Neste trabalho, chamo de Pedagogia Crítica, tanto a obra de Paulo Freire e seus insights, bem como as reflexões de autores como Peter McLaren, Michael Apple, Henry Giroux entre outros. Para entendimento da importância da obra de Paulo Freire para a pedagogia crítica, ver Uma Pedagogia da Possibilidade – Reflexões sobre a Política Educativa de Paulo Freire, in McLAREN, Peter, *Utopias Provisórias – As Pedagogias Críticas num Cenário Pós-Colonial*, Vozes, 1999.

A mídia evita a complexidade, oferecendo produtos à interpretação literal, ou melhor, minimal. Espécie de caça à polissemia, ela se impõe na demagogia da facilidade – fundamento do sistema midiático de comunicação. Portadora de dogmatismo e preconceito, a indústria cultural veicula uma servidão que ignora a si mesma, pois submete o expectador ou leitor a hábitos preestabelecidos. Semiformação [no sentido de educação para a passividade] é próprio da mídia...

O momento é o de vencer a qualquer preço, “do cada um na sua”, logo, vivemos em uma sociedade pobre de senso coletivo. O corpo valorizado é o perfeito, porém, interiormente vazio. Propagandas em todos os cantos, excessos de estímulos. O mundo cada vez mais veloz e fragmentário.

Insisto nessas considerações porque elas são, também, necessárias para pensarmos o/a adolescente – aquele/a que ocupa, para os adultos, lugar nenhum. Nesta fase da vida, ocorre uma estruturação da subjetividade, uma reestruturação da identidade, dos sistemas éticos. Por isso, sentimentos de ambivalência são rotineiros, idem para a impulsividade. Essa fase agudiza o conflito entre o biológico e o cultural. Vive-se sob pressões internas e externas mais intensas. O jovem está buscando novos modelos para a estruturação de sua subjetividade, para a formação de sua identidade cultural e nesse mundo quase instantâneo e individualista, torna-se difícil procurar, encontrar integração social. O sentimento constante é de raiva, frustração. É o tempo das tribos, dos iguais. Nesse quadro, o outro, o não igual, poderá vir a ser o bode expiatório. O gozo tem que ser imediato. A vida do outro pouco vale, civilização ou barbárie?

Retomo essas observações para pensarmos a escola diante dessa situação. É preciso inserí-la nessa discussão de duas formas (que serão abordadas adiante): por um viés que é a pedagogia crítica e por um outro que é o ético. Não podemos nos esquecer que a escola está mergulhada nessa questão. Nesse espaço sempre existe um/uma outro/a em cena. Esse é um espaço de reprodução/produção de saberes, valores.

As falas citadas, analisadas, inicialmente são de jovens que vivem em um espaço geográfico que indica exclusão, não existem áreas de lazer públicas, há pouco investimento estatal. Estudam em uma escola, onde há escassez de

profissionais, de material pedagógico. A relação entre alunos, direção e professores é marcada pelo autoritarismo, não de todos, é verdade. Resumindo, estudam em escola pública, vivem sob relações autoritárias e moram na periferia. Para Adorno (apud. Matos, 1997: 155) vivemos um:

Mundo de mínimas morais, a atualidade testemunha a crise espiritual das sociedades e da racionalidade fundada no valor da troca: este mundo não é propriamente humano, mas do Capital. O mercado é o agente subordinador de todos os planos da vida ao fator econômico.

Por essa razão, a vida humana pouco vale, a vida para a maioria é muito mal vivida (fome, doenças, inacessibilidade a bens de consumo, guerras, saneamento básico, etc.) apesar dos avanços tecnológicos. A escola tem um importante papel a desempenhar nesse contexto. Os/as adolescentes estão buscando novos modelos para a estruturação de suas subjetividades, portanto, é também o momento – talvez o último – para a construção e introjeção de uma outra ética.

São três os aspectos que contribuem em nossa sociedade para o aumento de incertezas e medos entre os/as adolescentes, segundo Anna Freud e colaboradores (apud. Levisky, 2001: 33):

- a) *em primeiro lugar, salientam que, justamente num período em que todas as energias do adolescente estão voltadas para a solução dos problemas trazidos por seu crescimento somático e sexual, dele se exige que produza academicamente, faça escolha de uma profissão e assuma crescentes responsabilidades sociais e financeiras;*
- b) *a óbvia preponderância dos problemas sexuais na adolescência obscurece o papel concomitante da agressão. A autora lembra países onde as energias agressivas do adolescente são empregadas em atividades bélicas, socialmente aprovadas, e nos quais há uma incidência menor de problemas com adolescentes. Acrescenta que certos países, altamente politizados, canalizam essa energia dos jovens para movimentos ideológicos, em que a luta intelectual e democrática é edificante (grifo meu);*
- c) *o importante não é considerar como o adolescente se comporta em casa, na*

escola ou na sociedade e sim que tipo de desenvolvimento é mais satisfatório para que ele atinja uma forma de vida adulta adequada.

Acredito que, apesar de não sermos um país altamente politizado, no sentido de organização de movimentos reivindicatórios, mas inclusive por isso, seja possível pensarmos em um redirecionamento das pulsões. Em vez da destruição, a construção; da desagregação, a agregação; de tâtatos para eros, lógico que sem a garantia de que todos/as irão desviar suas pulsões. É necessário que partamos da sensação de desamparo, de fraqueza, solidão, fracasso dos jovens e começarmos, a partir daí, a ressignificar a vida. Para tal a escola precisa reinterpretar a realidade, fazer a crítica ao que está posto, vivido, mostrar que é inaceitável a ordem das coisas no mundo, tanto do ponto de vista deles/as, adolescentes, vítimas, como do nosso, também. Isso é aceitável se adotarmos, nós, educadores, um referencial teórico conhecido como pedagogia crítica. Uma pedagogia que reflita sobre a realidade, que não aceita desigualdade, porque implica em sofrimento humano. Em uma pedagogia que aponte a importância do outro não igual para a construção de subjetividades, que acredite em transformações e que abra a possibilidade, para esses/as adolescentes, de construção de uma outra realidade, mais justa, mais humana.

3.2 Da Importância da Pedagogia Crítica

O desafio da pedagogia crítica não reside somente na consistência lógica ou na verificação empírica de suas teorias, mas sim na escolha moral que temos de fazer como professores e cidadãos, uma escolha que o filósofo americano John Dewey sugeriu ser a distinção entre educação como uma função da sociedade, e sociedade como uma função da educação. Devemos examinar esta escolha: queremos que nossas escolas criem uma cidadania passiva e livre de riscos, ou uma cidadania politizada, capaz de lutar por várias formas de vida pública e informada por uma preocupação com igualdade e justiça social?

McLaren, (b: 1997: 190)

Carregamos um mal-estar que é condição para o processo civilizatório. Hoje, tempos da cultura de massa e da Globalização excludente, acrescentamos

ao mal-estar inerente à nossa humanização, o desprezo em relação ao outro não igual e, veiculada sutilmente, a idéia de fechamento de horizontes, de possibilidades de alternativas sociais emancipadoras. Inserida nesse contexto, temos a adolescência. Para o/a jovem é um momento de procura de referenciais para a estruturação de sua subjetividade, de modelos para a construção da sua autonomia.

A passagem, da infância para a vida adulta, provoca normalmente um afastamento desses/as adolescentes dos pais e a uma aproximação com o coletivo, não qualquer coletivo, um coletivo de iguais. A busca pela independência provoca esse movimento de ruptura familiar e sentimentos, no adulto, de inveja. Porém, nossa sociedade globalizada quase não oferece nenhum ritual de iniciação. Não há anteparos para esse momento, nessa luta por reconhecimento, os adultos, inclusive os/as professores/as, costumam chamar os/as adolescentes de “aborrescentes”. Esse tipo de adjetivação traz conseqüências. Segundo Marin, (2002: 161)

[...] Se aborrece, então é melhor ignorá-lo, afastar-se dele, poupar-se do embate que ele propõe, desviar o olhar desse corpo que pulsa, que insiste em transbordar de sexualidade quer seja nas belas formas da mulher modelo ou do jovem atleta, quer seja nas formas desajeitadas e feias (espinhas, gordura etc.). Os infundáveis questionamentos carregados de revolta e raiva, aliados à imagem de um corpo jovem pleno de erotismo e potência criativa, tornam-se insuportáveis a um adulto que também vive sob a égide da busca do prazer incessante e da obsessão pela imagem perfeita. Lembro que o princípio da submissão a uma ordem dada, por exemplo, o da sucessão entre as gerações e o peso da dívida entre elas, não é o norteador da sociedade contemporânea. Ao contrário, os filhos é que deveriam ser felizes e livres para garantir o narcisismo dos pais. Não é difícil entender, então, como o adulto poupa-se de enfrentar a sua própria violência, que é reativada nesse encontro com os adolescentes ao considerá-lo apenas “aborrescentes” e, por isso, não merecedores de controle e cuidados. Ao contrário, o espelho se inverte e o adulto inveja o espetáculo que o adolescente produz, abandonado-o ao seu próprio destino heróico. Mas de herói a vilão os passos podem ser curtos. E se há excessos, não se hesita em condenar os jovens. Violência crescente são excessos da juventude malcriada, audaciosa, exigente e intolerante.

Esse momento é uma encruzilhada. O/A adolescente está “cheio/a” de energia - pulsão -, vive um intenso processo de mudanças internas e externas – de ordem psíquica e física -, de inconformismos e ele/a se depara com um mundo que não lhe oferece muitas alternativas fora da ordem estabelecida. Quer ter prazer, felicidade? Consuma! Quer ser reconhecido? Vença a qualquer preço! Dialogar com a mídia não é possível. Os veículos de comunicação de massa trabalham com a sugestão, informações em velocidade. Trabalham com as mesmas propagandas, com as mesmas notícias, com as mesmas imagens. Dessa forma, não há diferenciação, não existe estímulo ao pensamento, à reflexão, à imaginação. A indústria de massa pode moldar subjetividades passivas.

Na escola estudada, a possibilidade de diálogo é quase nula. Seu referencial educacional é positivista e este põe um peso considerável na dívida entre gerações. Entendemos que o que está implícito nesse cotidiano escolar é uma concepção – não percebida – de escolarização e não de educação.¹⁷

Portanto, podemos estar a serviço da construção de subjetividades passivas. Quando não nos atentamos, não refletimos coletivamente sobre o nosso fazer, não percebemos as conseqüências de nossas ações, para os/as adolescentes, por melhores que sejam nossas intenções:

***Entrevistador [Para professora]:* Você acha que esse aluno do fundamental, quando vai para o ensino médio, continua com os mesmos comportamentos agressivos ou não?**

Olga: _ Eu acho que muda. Eu acho assim, da agressividade eles passam... Não é passividade, mas eu percebo assim, uma ironia, quer dizer, eles não são agressivos na maneira de lidar com a gente, de lidar com o colega, mas eles ficam irônicos, eles deixam pra lá, eu acho que o nível de

¹⁷ Para MCLAREN, Peter (b:1997: 198) A [escolarização] é basicamente um modo de controle social, a [educação] tem o potencial de transformar a sociedade, tendo o estudante a função de um sujeito comprometido com o aumento de poder pessoal e social.

interesse, até em relação ao conhecimento eu acho que muda, e muda assim, de uma forma... eu acho negativa.

Entrevistador: Negativa? Como assim?

Olga: _ Negativa, porque eu percebo assim, que os alunos que até... que a gente dava aula na oitava série [quarto ano do segundo ciclo], eram mais estudiosos, que se envolviam mais, quando chegou no terceiro ano [do ensino médio], eu já percebo assim que alguns daqueles que eram considerados bons alunos, já acabaram deixando meio de lado o estudo, querem só terminar com o papel na mão, pensam em não fazer mais nada, pelo menos quatro pessoas que eu conversei esse ano [2004], que eu dei aula na oitava série [quarto ano do segundo ciclo], eu vi assim que são largadas agora.

Através dessa fala da professora, é possível percebermos que as brigas entre alunos não passam de uma fase. Normalmente, no ensino médio, a agressividade, no sentido físico, deixou de ser visível. No entanto, o que fica é a apatia, a indiferença para com a escola. No ensino fundamental, os/as adolescentes marcados/as ainda pela heteronomia “estudam”, logo são considerados bons alunos/as. No ensino médio, esses/as adolescentes, mais afastados/as da heteronomia, inseridos nesse processo de construção do EU, talvez tenham percebido algumas coisas: *“sem possibilidades de emprego, estudar para quê? Minhas expectativas futuras são quase nulas. Nesse ambiente [escolar] dificilmente fui ou sou ouvido, os conteúdos não fazem muito sentido...”* Resultado? A rendição ao que está posto.

Com a concepção de formação enquanto escolarização não aproveitamos as potencialidades da adolescência. O que a escola faz é submeter. Não existe utopia, não existe futuro possível, não existe possibilidade de reinvenção. Para essa mudança de paradigma é preciso a construção de uma outra prática pedagógica. Prática esta que provoque um encontro entre desejo e ação – se atentarmos às entrevistas observaremos que os/as professores/as e coordenadoras estão preocupados/as com a questão da adolescência. Uma

prática que estimule o/a adolescente à dúvida, à reflexão, à possibilidade de transformação, que gere atitudes de questionamentos aos arranjos sociais vigentes. O referencial teórico para essa prática, tenho para mim, pode ser encontrado na pedagogia crítica. Segundo McLaren (b: 1997: 194), a pedagogia crítica é fundamentada:

*... na convicção de que a escolarização para habilitação pessoal e social **precede eticamente** um diploma técnico, sendo este último basicamente relacionado à lógica de mercado (embora deva-se salientar que o desenvolvimento de habilidades, certamente, desempenha um papel importante). A preocupação com a dimensão moral da educação fez com que os teóricos críticos, empreendessem uma reconstrução socialmente crítica do que significa “ser escolarizado”. Eles salientam que qualquer prática pedagógica verdadeira exige um compromisso com a transformação social em solidariedade com grupos subordinados e marginalizados. Isso transmite, necessariamente, uma opção preferencial pelo pobre e pela eliminação das condições que geram sofrimento humano.*

Significa dizer, então, que nós, professores/as, devemos perceber e assumir responsabilidades não só pelas nossas ações individuais na sociedade, mas também pelo sistema do qual participamos. Só assim encontraremos coerência entre a teoria e a prática. Implica entender que todo conhecimento é uma construção histórica e social. Portanto, não existe neutralidade no conhecimento e, conseqüentemente, no que se ensina nas escolas. O/A professor/a não pode ficar indiferente às inquietações dos/as adolescentes. Não pode achar que é possuidor/a de um saber absoluto, neutro, anistórico, e ficar, em sala de aula, distante da realidade que o/a cerca. Somente dessa forma poderemos contribuir para a construção de subjetividades questionadoras, se for isso que desejarmos.

A pedagogia crítica fornece elementos para esse tipo de reflexão. Referenciais para ações outras dentro do espaço escolar que levem a conferir poder aos/às adolescentes. Para McLaren (b: 1997: 215):

Conferir poder significa não somente ajudar os estudantes a entenderem e envolverem-se no mundo ao seu redor, mas também dar a eles as possibilidades de executar o tipo de coragem necessária para mudar a ordem social, quando preciso. Os professores precisam reconhecer que ***as relações de poder correspondem a formas de conhecimento escolar que distorcem a compreensão e produzem o que é comumente aceito como “verdade”.***

Para tanto o/a adolescente precisa ser reconhecido como um outro que tem voz, que tem conhecimento, que é, portanto, um sujeito. E é esse reconhecimento que os/as adolescentes buscam. Em escolas com relações autoritárias, como a estudada, a possibilidade desse reconhecimento é distante. É preciso que exista interlocução, sem isso não existe participação, questionamento. Não existe produção de conhecimento, esse é apresentado como descoberta e é, por isso, impessoal, tedioso. Um espaço de vida pulsante como é a escola, sofre tentativas diárias, por parte do seu corpo docente principalmente, de anular essa alegria, de impedir a curiosidade, de inibir a produção de conhecimento. Para a pedagogia crítica, conhecer implica intercomunicação, intersubjetividade. Dessa forma, homens e mulheres de maneira recíproca se educam. O “ato de conhecer” não é isolado, solitário. Para conhecer é preciso diálogo. A escola é, pode ser, um espaço de dialogicidade. Esse é um momento de abertura aos outros, é experienciar nossa incompletude, que será sempre incompletude. Somente quem se abre ao mundo, para o outro, o outro não igual, percebe o inacabamento humano. Para Freire (2000: 154):

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.

A adolescência pede esses encontros. O grande problema hoje é que o mundo globalizado, tentando negar o próprio movimento da História, oferece como modelo ideal o outro igual, numa tentativa de construção de posturas homogêneas, unidimensionais. Essa necessidade objetiva a indiferença frente ao

outro não igual, frente à miséria, ao sofrimento humano. A escola pode contribuir ou não para esse tipo de construção de ser humano. Uma escola que não entenda que o aluno é também um sujeito, impõe valores preestabelecidos, sem contextualização, não sem resistências, é verdade, que separa ética¹⁸ da dimensão política da vida social, contribui para a indiferença, inviabiliza a necessidade, a idéia de transformação, de utopia.

A adolescência é campo fértil para questionamentos, para o repensar a si própria, bem como repensar o social. É um momento de dúvidas, incertezas, de procura, de amadurecimento, de criticidade, normalmente, contra tudo e todos, de busca de argumentos, tanto para entender a vida, como também para o entendimento de si. É um “jogo” entre o individual e o coletivo, o social. Esse embate pode, e precisa, ter mediadores. O/A professor/a pode vir a ser esse “aparato”, esse/a mediador/a. Precisamos, para tanto, construir outros referenciais para nossas ações cotidianas. Para a questão da adolescência pretendemos agora apontar duas categorias – currículo e diálogo – dentro de um referencial crítico que pode nos ajudar a refletir sobre um outro tipo de ação escolar.

3.3. Adolescência e Currículo

O currículo pode ser entendido como uma construção social que preenche a escolarização de conteúdo e orientações. Ele vem carregado de intenções, deixa “marcas”, “cicatrices”, no outro. Para Moreira & Silva (2001: 7):

O currículo há muito tempo deixou de ser uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas. Embora questões relativas ao “como” do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que os considere em sua relação com questões que perguntem pelo “por quê” das

¹⁸ Segundo DUSSEL (2002: 131), o ser humano acede à realidade que enfrenta dia-a-dia a partir do âmbito de sua própria vida. A vida humana não é um fim nem um mero horizonte mundano ontológico. A vida humana é o modo de realidade do sujeito ético (...), que dá o conteúdo a todas as suas ações, que determina a ordem racional e também o nível das necessidades, pulsões e desejos, que constitui o marco dentro do qual se fixam os fins. Os “fins” (...) são colocados a partir das exigências da vida humana.

formas de organização do conhecimento escolar.

Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Percebe-se que o currículo é muito mais do que um simples programa de estudos, de conteúdos disciplinares. Faço essa consideração porque normalmente as escolas trabalham com essa idéia. Por isso, o conhecimento, socialmente produzido, é apresentado descontextualizado, fragmentado como se pairasse eternamente sobre as cabeças dos seres humanos. Estabelece-se uma relação autoritária, uns sabem, por isso falam, outros não sabem, por isso escutam. O cotidiano escolar não tem relação alguma com as necessidades da adolescência, com a vida pulsante. Para Freire (2000: 33 e 34):

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar à disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? Há ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Apreendidos, estes operam por si mesmos.

Agindo dessa forma, descontextualizada, a escola pode formar cidadãos de segunda categoria. São seres humanos que acreditam na naturalidade da

exclusão, não se vêem como fazedores da história. Educa-se para a sujeição. O/a adolescente que está deixando a heteronomia, buscando sua autonomia não encontra espaço para reflexão e sim para a reprodução. Já vimos que o capitalismo globalizado tem como paradigma o individualismo exacerbado, as mídias trabalham incessantemente com essa idéia. À adolescência, momento de (re)estruturação psíquica e física, de estruturação identitária, tem-se socialmente oferecido esses valores, essa concepção de mundo, de vida. Esse é o modelo usado para essa passagem.

A adolescência é um momento de incertezas, de angústias. É um momento de problematização da vida. Em ambientes escolares onde imperam regras e regulamentos definidos previamente pelos adultos, onde os conteúdos estão descolados do cotidiano, pode-se sufocar sonhos, o tempo é pré-dado. Para Freire (2000: 81):

A desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da História, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. É que, na inteligência mecanicista portanto determinista da História, o futuro é já sabido. A luta por um futuro assim “a priori” conhecido prescinde da esperança.

Com uma concepção de currículo meramente técnica “arranca-se” da adolescência a utopia. Sem interlocução, sem mediação, sem historização, o referencial usado pelo/a adolescente é o do mercado, é solipsista. O outro não igual não tem direitos, não existe. A educação, nesse contexto, é usada para a acomodação. A escola, dentro de uma perspectiva crítica, pode ter outra responsabilidade. Para Freire (2000: 140):

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá-la” ou “domesticá-la”.

Dessa forma, abrimos outra perspectiva educativa. Os/as adolescentes assumem a condição de sujeitos. De recebedores de conteúdos, passivos portanto, ao desafio da construção do saber, do entendimento do mundo. Na escola, essa concepção é importantíssima. É a possibilidade de reconhecimento de que existe um outro, que tem voz, que precisa ser considerado. É criar espaços de escuta, de reflexão. Para os/as adolescentes que querem, que precisam se posicionar, que estão em um momento de questionamento da vida, do mundo, trabalhar com esse pressuposto teórico é fundamental. Segundo McLaren (1997: 218):

*Os teóricos críticos da educação vêem o currículo como uma forma de **política cultural**, ou seja, como uma parte da dimensão sociocultural do processo de escolarização. O termo **política cultural** permite que o teórico educacional focalize as conseqüências políticas da interação entre professores e estudantes que vêm de culturas dominantes e subordinadas. Encarar o currículo como uma forma de política cultural é **assumir que as dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas são as categorias básicas para entender a escolarização contemporânea.***

Essa perspectiva de entendimento de currículo cria outras condições dentro do espaço escolar. Esse pode ser entendido como um espaço de pluralidades de linguagens, portanto onde o outro não pode ser ignorado. Um espaço onde culturas diversas interagem, se chocam. Um espaço de questionamentos, de apropriação seletiva de conhecimento socialmente construído, que serão utilizados para leituras de mundo, para posicionamento contextualizado, para interferir no mundo, para transformá-lo. O sujeito não é sujeitado, é ativo. A educação, nesse contexto, não é usada para acomodação.

Para a construção da subjetividade crítica, momento por excelência da adolescência, essa prática é vital. Se há espaço para posicionamento, para questionamento, a realidade pode ser re-interpretada, re-inventada, re-construída.

Cria-se uma outra dinâmica escolar, a fala “como um desafio a ser desvendado” e não como uma forma de transferência de conhecimento.¹⁹

É uma diferenciada prática sociocultural que implica em escuta, que parte dos conflitos e das necessidades vivenciadas, que tem o outro como parte integrante do processo de conhecimento e transformação do mundo. Trabalhar com essa concepção é escutar e dar voz aos/às adolescentes, é construir outros significados para entendimento da realidade, utilizando a dialogicidade. Categoria esta também fundamental, pelos seus desdobramentos, para um outro fazer educacional, bem como para a construção de uma outra concepção de ser humano.

3.4. Adolescência e Diálogo

Já foi apontado nesse estudo, porque uma concepção crítica de currículo é importante para tratarmos não só conteúdo, mas também o adolescente de uma outra forma. Um passa a ter contexto, historização, sentido de construção. O outro passa à condição de alguém que tem voz, que precisa escutar e ser escutado, que é visto como um sujeito. É uma nova situação. O saber, o conhecimento se faz na interlocução entre adolescentes e professores/as. Um traz, supostamente, o discurso racional, o outro o saber cotidiano. São mundos que se encontram, multi-experiências que se fundam em modos de vida diversos. Para essa vivência, o espaço escolar precisa ser democrático. Para tanto, a construção dessa relação será dialógica.

O diálogo é categoria central para a pedagogia crítica. Citando longamente Paulo Freire (a: 2002: 79-80):

*Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens [seres humanos]. Não é possível a **pronúncia** do mundo, que é um ato de criação*

¹⁹ É importante salientar que essa concepção curricular e a prática dialógica não negam o conhecimento universal acumulado. Estes continuam sendo utilizados dentro da sala de aula, só que com outro direcionamento, a respeito, ler uma obra fundamental: SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da – *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. Tese de doutorado, PUC-SP, em Educação: Currículo, 2004.

e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens [seres humanos] (grifo meu). Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

... Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens [seres humanos], não me é possível o diálogo.

*... Como posso dialogar, se me admito como um homem [ser humano] diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço **outros eu**.*

... Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem [ser humano] quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos [alunos/as], nem sábios absolutos [professores/as]: há homens [seres humanos] que, em comunhão, buscam saber mais.

O diálogo é, portanto, dentro da perspectiva crítica, uma abertura do eu para o outro. Não o outro igual, narcisista, mas para o outro não igual, logo alteridade. Para a adolescência que tem como referência única o modelo solipsista a dialogicidade, nessa perspectiva, é uma alternativa de construção de outro paradigma.

O diálogo só existe entre sujeitos, por isso implica no reconhecimento do outro não igual enquanto ser humano que tem concepções, valores, necessidades. Dessa forma, abre possibilidades de culturas se tornarem compreensíveis e legítimas. É com-partilhar o dia-a-dia dentro do espaço escolar. E tornar comuns as ações, misturando várias concepções de mundo para entendê-lo de forma crítica. Para Freire (2000: 153):

Nas minhas relações com os outros, que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, nem posso partir de que devo “conquistá-los”, não importa a que custo, nem tampouco temo que pretendam “conquistar-me”. É no respeito às diferenças entre mim e eles ou

elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas.

A dialogicidade permite leituras conjuntas, construções de entendimentos com-partilhados, não só entre adolescentes e professores/as, também entre adolescentes e adolescentes. O outro não igual deve aparecer em toda sua dimensão humana. Para a adolescência, que é o momento da construção da subjetividade, o diálogo cria condições de relações face-a-face com qualquer outro, que não pode ser desconsiderado, para a construção de uma outra identidade. Identidade esta solidária, porque para a construção do Eu, o outro não igual foi relevante. São momentos de entrelaçamentos de concepções de mundo, de vida, de relações conflituosas que se misturam. É a possibilidade do outro que sofre se posicionar, ter voz. A dialogicidade, nesse contexto, é humanizadora. Ela possibilita conhecimento de si e reconhecimento de classe e somente quem se reconhece é capaz de transformação.

A possibilidade de reconhecimento do outro não igual na concepção da pedagogia crítica, via currículo e dialogicidade, abre a perspectiva de construção de um outro referencial de ser humano. Ser humano enquanto pessoa-relação, um outro paradigma para se contrapor ao egocentrismo, ao narcisismo, ao solipsismo vigente. É uma referência humanizadora de ser humano para a adolescência. É o que veremos na seqüência.

3.5. Uma Terceira Concepção de Ser Humano e as Implicações Éticas e Curriculares Dentro do Espaço Escolar

Venho procurando, ao longo do texto, estabelecer relações e conseqüências entre concepções de ser humano e adolescência, entre o social e o individual. As concepções, trabalhadas socialmente e apontadas nesse estudo, mostram que o ser humano pode vir a ser “suficiente em si mesmo”, ou seja, “de alguém que nada tem a ver com os outros, o “outro” é um ser (se igual), ou uma coisa (se não igual), com quem estabeleço relações” qualitativamente e

tipificamente diferenciadas ou então uma concepção de ser humano enquanto alguém sem criatividade e iniciativa, sem potência humanizadora. Em outras palavras, alguém sem rosto, sem identidade própria (individual e social), um autômato, um ser massificado. As duas concepções se complementam. Na adolescência, via mídia e escola, elas, as concepções, se encontram e podem construir jovens que são indiferentes à dor, ao sofrimento, à morte do outro não igual. São totalidades fechadas onde a perfeição está em ter. “Perfeito é o que tem mais”. Há a repulsa ao outro não igual, não existe espaço para a alteridade. O outro não é alter, é alienígena. É estranho e estrangeiro. A instituição escola é um espaço não só para construção de conhecimento como também um local, por excelência, para o estabelecimento de relações com o outro. Relações de aversão podem vir a ser constantes, uma vez que a lógica de mercado é a que prevalece. Seu discurso é individualista, “do vale tudo”, “do cada um na sua”, “do cada um por si”. Para Sidekum (2002: 190):

Desse ponto de vista, da unidimensionalidade econômica e da unidirecionalidade ideológica, a globalização apresenta-se como um grande perigo, pois muitos problemas sociais oriundos da economia globalizada agravam-se cada vez mais em todos os setores da sociedade. A globalização é compreendida como uma fábrica de perversidade... Em vez da aldeia global e do encurtamento de distâncias, o que ocorre é a globalização de uma humanidade egoísta, competitiva, consumista e corrupta.

Vivemos um momento histórico em que o paradigma experienciado é solipsista. Em outras palavras, o modelo social, político e econômico hoje vivido “naturaliza” a exclusão, a violência, o desrespeito à vida. O discurso moral da sociedade para Freire, (apud. Oliveira 2003: 44):

... tem como fim o “lucro” e os “bens materiais”, adquirindo estes um sentido de “felicidade”. Moral em que prevalece o “ter” sobre o “ser sujeito”, apesar de se necessitar “ter” para “ser”, o “egoísmo” sobre a “solidariedade” e o “eu” sobre o “outro”, o “não-eu”, que se apresenta negado e coisificado.

Esse quadro é de negação da vida humana. É um quadro de além sofrimento, mais do que o necessário para se viver socialmente. São esses os valores que são comunicados socialmente. Não podemos esquecer que comunicar é tornar comum, é fazer saber, é ato de partilhar. Supremo paradoxo: partilha-se o egoísmo, a indiferença. Nós professores/as trabalhamos com o futuro, com jovens, com adolescentes que estão (re)estruturando seus valores, suas condutas. Muitas vezes ficamos indignados com suas posturas, seus comportamentos. Desejamos, queremos uma educação transformadora, no sentido de formadora, de propiciadora de sociabilidade, de simetria. No entanto, pouco conseguimos. Nossas intenções são negadas por nossas ações. Queremos sujeitos e negamos ao/à aluno/a o direito à palavra, não deslocamos para as salas de aula as angústias desses/as adolescentes, seus problemas, suas necessidades não estão incorporadas ao cotidiano escolar. Os conteúdos, de qualquer disciplina, estabelecidos a priori, precisam ser trabalhados de qualquer maneira. Não há normalmente contextualização, historicidade na escola, seguramente na escola estudada.

Se entendemos que a escola tem responsabilidades sociais, no sentido de partilhar o conhecimento produzido pela humanidade, para a humanidade, se não aceitamos o sofrimento ético-político produzido socialmente, precisamos trabalhar com outro paradigma de ser humano para referenciar nossas ações. Para Sidekum (2002: 197):

É necessário criar um novo paradigma para entender os valores da dignidade do ser humano e a infinita responsabilidade para com o outro, da subjetividade que precisa ser traduzida para o conceito de uma comunidade de comunicação da vida.

Nós nos tornamos seres humanos, nascemos com a pré-disposição biológica para isso. No entanto, para nos tornarmos seres humanos, precisamos do outro, precisamos de referências. Ninguém é ser humano sozinho. A nossa humanidade é construída na relação. Partindo desse pressuposto é possível conceber uma outra concepção de ser humano. Para Guareschi (2002:153):

Chegamos, assim, a uma terceira visão de ser humano, que pode ser identificada como diferente das anteriores. É relativamente claro para mim que é possível conceber o ser humano como algo que não é, de modo algum, alguém “isolado”, “separado” de tudo o mais, de um lado; nem alguém que é apenas uma “peça da máquina”, de outro. E aqui nos valem do conceito de “relação”. O filósofo Agostinho de Hipona emprega, para designar essa concepção de ser humano, o conceito de pessoa. E pessoa, para ele, é relação, isto é, alguém que é um, que constitui uma unidade, mas ao mesmo tempo não pode “ser” em completude sem “os outros”; para ser ele necessita intrinsecamente dos outros. Pessoa é relação.²⁰

Isto posto, precisamos agora refletir sobre as implicações dessa concepção de ser humano. Ela abre a perspectiva da alteridade radical. Para nossa existência o outro é necessário, não existe autoconhecimento, o outro é fundamental para o próprio entendimento de nós mesmos. Guareschi enfatiza dois conceitos para explicar a complexidade do que é ser humano. Somos singulares, não repetíveis, únicos. Isso porque nas relações estabelecidas ao longo de nossas vidas, nos apropriamos de forma diferente da realidade que contactamos. Do tecido social escolhemos partes diferentes para a formação da “colcha de retalhos de uma existência”. E um outro conceito é o de subjetividade: este realça “e tenta dar conta daquela realidade que constitui o “conteúdo” de nosso ser”. Portanto, a realidade que constrói nossa “carga existencial” são as relações estabelecidas no transcorrer de nossa vida, e que vivemos cotidianamente. Ainda segundo o autor (2002: 154):

A singularidade chama a atenção para o fato de sermos diferentes; a subjetividade chama a atenção para o fato de que nós somos “os outros”, isto é, nos constituímos de relações, de experiências que estabelecemos e vamos estabelecendo a cada dia.

²⁰ Para Guareschi (2002: 153) dizer que o ser humano é relação, é diferente de dizer que ele é um ser “em” relação. Alguém pode se relacionar com os outros, mas permanecer um indivíduo fechado em si mesmo. As condutas de dominação, exploração, mostram como os indivíduos, dentro de uma concepção essencialmente liberal, estabelecem “relações”, mas pensam e agem como alguém que não tem nada a ver com os outros.

Somos, por isso mesmo, seres em mudança contínua. Apropriamo-nos do mundo, à medida em que nos relacionamos com as coisas, as pessoas, enfim com o mundo. Essa concepção de ser humano é bastante diferente das vistas anteriormente. Uma apontava para um ser massificado, a outra para uma “totalidade fechada”, ou seja, de alguém que é “suficiente em si mesmo”.

Essa perspectiva aponta para a necessidade de uma outra reflexão: dentro dessa concepção de ser humano enquanto pessoa-relação, quem é o outro? Segundo Guareschi (2002: 155):

Não podemos negar que o “outro” existe, que ele é real, que ele também é um ser humano-relação. Mas o que é central discutir, e o que realmente vai importar, o que vai trazer diferenças, é que estamos falando de “relações”, e com isso ao falar de um, estamos falando necessariamente de outro. E mais: ao falar de relações, estamos falando de condutas, de comportamentos que derivam e que se coordenam com tais concepções de ser humano... o que vai importar, na verdade, serão as práticas...

Toda prática traz consigo e implica uma dimensão ética. Logo, e por isso mesmo, “toda relação contém uma ética”.

A idéia de pessoa-relação traz a possibilidade de uma outra experiência, não só para os professores, mas também para os/as adolescentes. Essa idéia abre a possibilidade de experienciar uma outra relação, “onde o outro não é outro no mesmo”, o outro igual, mas “diante” do mesmo, um pensar o outro como “distinto”, sem um mesmo idêntico, originário, donde procede a diferença: é o outro como o “face-a-face”.

Dentro do espaço escolar, trabalhar com essa concepção é se contrapor ao paradigma solipsista. Nessa concepção que é hegemônica hoje, o outro pouco ou nada interessa. Somos o centro de tudo. Esse individualismo tem como referência primeira o “nós mesmos”. O sentido das coisas passa a existir a partir, e só a partir, de nós. O que é certo ou errado, bom ou mau é decidido isoladamente. Com a concepção de pessoa-relação podemos construir com os/as adolescentes outros modelos de conduta no momento exato em que estão buscando outros referenciais para a estruturação de suas subjetividades. Em vez do desencontro, o

encontro com o outro não igual. O outro poderá não ser tratado como diferente e sim como distinto. Para Dussel (apud. Guareschi, 2002: 157)

... o “outro” é o “dis-tinto”, de dis e tinguere, que significa tingir, pintar: também é separado, é o outro, não contudo arrastado para fora, mas possuindo sua identidade e estabelecendo com o “mesmo”, relações de diálogo, construtivas, de conversão...

A adolescência é um momento de crise, de abandono da proteção dos pais. É um momento de entrar em contato com a realidade, como sujeito ou indivíduo [sujeito sujeitado]. É um momento de descoberta de quem ele/ela é. E, dessa forma, esse “seu” ser será enriquecido com experiências para viver a própria vida de maneira feliz ou não, de modo solidário ou não. Vive-se um período de pressões internas, biológicas, e pressões externas do social. Este, marcado pelo individualismo exacerbado e pela extrema desigualdade social, tais como a fome, a falta de oportunidades, a reificação humana, ou seja, o homem tratado como coisa, sendo usado e abusado, desumanizado, vivendo com sofrimento. Para Cassorla (apud. Levisky, a: 2002:16):

O adolescente (assim como a criança) será a vítima preferencial dessa violência social, pois ele é o mais vulnerável. Essa vulnerabilidade decorre da invasão de seu ser por estímulos internos ligados à sexualidade e à agressividade, de difícil controle, que interagem com um ambiente externo que não lhe permite sua transformação adequada, gratificante, que implique também pensar e agir de formas úteis para si e para os demais.

Trabalhar e construir no ambiente escolar a concepção de pessoa-relação implica em trazer para esse cotidiano, num primeiro momento, questões como ética e alteridade, porém sem nunca dissociá-las. Guareschi citando Lévinas (Guareschi, 2002: 158) aponta para esse elo:

quando escreve que o rosto é inviolável; esses olhos absolutamente sem proteção são a parte mais nua do corpo humano, e contudo oferecem a mais absoluta resistência à proteção, resistência absoluta na qual se apóia a tentação do

assassino: a tentação duma negação absoluta. O outro é o único ente que se pode estar tentando matar...Ver um rosto já é escutar: não matarás! É escutar: não matarás! É escutar: justiça social!

A escola pode oferecer para os/as adolescentes, que estão buscando modelos para a construção de sua identidade adulta um outro paradigma, se os/as professores/as estão preocupados com a banalização da violência, com a indiferença para com o outro não igual, com justiça social. Nesse paradigma há a conversão ao outro e não a aversão, onde só há realização no serviço e a justiça é o imperativo ético, onde todo espaço, situação, é dramático, isto é, existe a idéia de história, de ação, de movimento, de fazer, humanos. A concepção de pessoa-relação traz nas linhas e nas entrelinhas a idéia de ética e justiça, daí ser o imperativo ético, já que nenhum ser humano consegue ser justo sozinho. Para Guareschi (2002: 159):

É na relação com o “outro” que nos tornamos, ou não, justos. Pois o que significa “ser justo”? significa que no meu agir – e esse agir é sempre em relação a outros – eu sou correto, não firo os direitos de ninguém. A partir daí conclui-se que ninguém pode ser justo sozinho. Eu sou justo na medida em que estabeleço relações que sejam “justas”. São as relações que são justas ou injustas, não a pessoa. Do mesmo modo com a ética. Ética é uma relação. Ninguém é ético ou pode ser ético sozinho. O adjetivo “ético” só pode ser aplicado a relações, pois são as relações que são éticas ou não. Diz-se que alguém é ético somente indiretamente, isto é, na medida em que ele estabelece relações que sejam corretas, que não firam os direitos de outra pessoa... Desse modo, afirmar que alguém é ético é afirmar que é justo. E o que está implícito na afirmação de que alguém é justo, é que nas relações que estabelece com os outros ele respeita os “direitos” que essa pessoa tem. Toda vez que os direitos de alguém são feridos, há uma injustiça.

Trabalhar nessa perspectiva abre possibilidades tanto para professores/as como para adolescentes. Só existe viabilidade se nos enxergarmos e tratarmos todos como sujeitos. Para os/as alunos/as, ainda, abre a possibilidade de viver experiências, o conceito de outro distinto, bem como de criticar o modelo sócio-econômico vigente, este provoca dor, sofrimento à vida humana. É uma

possibilidade, bastante concreta, de redirecionamento das pulsões. Da agressão, mutilação do outro, a contestação para a necessária transformação social. (Para os/as professores/as implica trabalhar com uma outra concepção de currículo e ter no diálogo, uma categoria central para o seu fazer.) Ter a idéia de justiça como imperativo ético, “como compromisso solidário com o sofrimento do outro”, nos impele segundo Ruiz (apud. Sidekum, 2003: 168):

...à responsabilidade e ao compromisso com o outro e exige que estruturas sociais se transformem em instrumentos a serviço da pessoa e da vida. A justiça como prática é intolerante, como a instrumentalização (muitas vezes racional ou racionalmente justificada) do outro como meio para fins institucionais; o sentido simbólico da justiça levanta-se de forma veemente contra a manipulação da vida como insumo para o lucro individual. A justiça como prática da alteridade é o meio e o caminho para poder desenhar modelos sociais plurais e diversos, com o objetivo comum de promover a vida e a dignidade das pessoas.

Portanto, temos uma alternativa, bastante concreta de redirecionamento das pulsões. Da agressão, mutilação do outro, a contestação para a necessária transformação social. Como critérios universais e culturais passamos a ter “a alteridade do mundo da vida e a felicidade do outro”. Isso permite a construção de “novas identidades”, logo a construção de “novos sujeitos sociais”. A adolescência é esse momento especial. A escola, se trabalhar com essa concepção, torna-se dramaticamente um espaço de uma outra ética. Passamos a ter, todos nós, professores/as e adolescentes, responsabilidades pelo outro. Para Ruiz (apud. Sidekum, 2003: 158):

A alteridade não outorga receitas ético-políticas para serem implementadas, mas oferece critérios que possibilitam construir modos e modelos abertos de valores, princípios e práticas. Não devemos procurar na alteridade o último refúgio da verdade. A força da verdade, seu poder, está implicada com a nossa liberdade. Ao nos confrontar com nossas possibilidades criadoras, percebemos que o mundo da verdade é o universo de sentido que nós damos para nossas práticas. A alteridade não encerra um novo nicho de verdades a serem descobertas, mas nos oferece

critérios para desenvolvermos, livremente, nosso universo de significações e direcionar as práticas. Desde a alteridade é possível pensar nosso modo de ser e agir num horizonte de crescimento do outro e da vida, servindo como referência crítica contra os modelos desumanizadores e como horizonte para elaborar novos modos, simbólicos de autocompreender-nos e produzirmos novas práticas humanizadoras.

A pedagogia crítica tem esse propósito. O diálogo é uma forma de abertura para o outro não igual, para a alteridade e o entendimento de currículo enquanto produtor de identidade, portanto, capaz de construir indivíduos [o sujeito sujeitado] e, nessa proposta, sujeitos, objetivando a promoção de uma consciência ético-crítica. Esse outro, nesse estado, dentro de uma escola pública, inserida em uma sociedade capitalista globalizada, é um outro que sofre. Sofrimento duplo: pelo momento vivido, de transformação biológica e psíquica de um lado, e, de outro pela condição de classe social despossuída de meios de produção. Esse outro é uma vítima.²¹

Ter direito a voz nessa concepção pedagógica traz a possibilidade de desconstrução das formas simbólicas que legitimam os mecanismos de poder. O sofrimento retratado, sua dor, desmascara não só as estruturas, mas também as instituições sociais que as produzem. Para Ruiz (apud. Sidekum, 2003: 160):

A vítima, enquanto categoria ético-política é um referencial que pode promover a crítica das formas de sujeição social e estimular a construção de novos modelos de autonomia do sujeito. A interpelação da vítima possibilita a desconstrução do indivíduo sujeitado e seu (re)nascimento para uma nova identidade de sujeito. O indivíduo alienado pela subjetividade cooperante com o sistema sente-se questionado pelo sofrimento do outro. Esse sofrimento o desestrutura.

Essa é a intencionalidade dessa ação pedagógica, dialógica, intersubjetiva. É uma educação dentro do próprio processo social. O outro não igual para a

²¹ Usando como referência Dussel, conceitua Ruiz (apud. Sidekum, 2003:159): O vitimado é um outro negado, humilhado, destruído. Ele não é mera circunstância social. Seu sofrimento não pode ser reduzido a uma mera questão conjuntural. Sua dor não pode ser diluída nos discursos sociológicos. Sua condição de vítima se projeta como uma categoria ético-política; ela se constitui como referência matricial (simbólica) a partir da qual podemos (e devemos) pensar a superação das estruturas sociais.

construção do eu é fundamental. O pressuposto é que somos pessoas-relação. A perspectiva solipsista, individualista, é posta em xeque. É um movimento de conversão para práticas solidárias que permitirão, na adolescência principalmente, a constituição de um outro tipo de ser humano, responsável e comprometido com o outro. Essa prática, como já discutida, cria não só uma nova demanda social, a necessidade de justiça, também oferece um outro modelo de sujeito. Para Ruiz (apud. Sidekum, 2003: 169):

Sujeito que se caracteriza por ter o poder de constituir o governo de si. Este é conseguido a partir de uma tensão multidirecional que integra a poder de controle e produção das forças internas do eu, junto com a riqueza e os questionamentos que o outro me oferece. Nesta tensão, que constitui o modo de governo de si, a alteridade aparece, paradoxalmente, como meio de constituição da autonomia pessoal. Uma autonomia constituída pelo dia-logos e pelo dia-pathos com o outro, e não encerrada em alguma forma de individualismo que sempre, de um ou de outro modo, a levará a instrumentalizar o outro como um meio para conseguir meus interesses.

A pedagogia crítica oferece a possibilidade de construção de novas identidades, de novos sujeitos sociais. Para Ruiz (apud. Sidekum, 2003: 170):

A criação de sujeitos históricos passa, necessariamente, pela construção positiva da identidade dos vitimados. As vítimas têm a potencialidade de se constituir em sujeitos transformadores do sistema, sempre e quando eles conseguirem construir uma auto-identificação a partir de sua situação de vítimas. Só pelo reconhecimento desta nova identidade, criada a partir do sofrimento das vítimas, poder-se-á pensar na possibilidade de construir uma nova prática social que leve à transformação das estruturas desumanas.

A escola, qualquer escola, tem a seu dispor um referencial teórico humanizador. Um referencial que se contrapõe ao paradigma vigente. Com isso, possibilitamos para a adolescência uma outra opção de construção de subjetividades, de (re)construção de novas identidades. É um movimento que parte da indiferença para com o outro não igual e chega ao acolhimento do outro

não igual, ao seu reconhecimento como ser humano. Esse referencial teórico, da Pedagogia Crítica, cria condições para a Utopia, para a crítica, para o redirecionamento das pulsões. Ele coloca o conhecimento universal acumulado a serviço do homem, coloca também a necessidade de intersubjetividade, de democracia dentro dos espaços escolares. Se nós, professores/as estamos preocupados com a questão da adolescência e sua indiferença para com o outro não igual, para com questões sociais, temos em mãos uma prática pedagógica alternativa que visa a transformação social.

CONCLUSÃO

Procurei mostrar, ao longo do texto, que a adolescência não pode ser compreendida sem contextualização. Independentemente da situação econômica ou cultural, o/a adolescente é uma pessoa em crise, em conflito, não só com os pais, com os/as professores/as, com os/as diretores/as, ou seja, com os adultos, mas também consigo mesmo/a e com o/a outro/a adolescente, principalmente quando esse/a é considerado/a um/a outro/a não igual. Como vimos, através das entrevistas com adolescentes, os motivos que levam às brigas, na maioria das vezes, são banais. São jovens que estão em busca de reconhecimento, de espaço, e que procuram construir sua identidade adulta com o referencial que é trabalhado socialmente, ou seja, de um “EU” que se basta por si só.

Na escola estudada, o que chama a atenção é o descompromisso coletivo do corpo docente, para com os conflitos, os problemas enfrentados pelos/as adolescentes. Estes/as querem diálogo, querem até limites, no entanto, o que vivem é o descuido pedagógico para com essas questões. A escola Santa Clara do Noroeste tem como referencial para o seu fazer pedagógico o Positivismo, em que a criança é tributária do adulto, em que o diálogo é inexistente, em que não existe possibilidade para a crítica, estes dois últimos tão fundamentais para a adolescência. Conseqüentemente, essa escola não é capaz de refletir e entender criticamente a realidade em que está inserida. Ela é reprodutora da ordem social vigente.

Vivemos uma outra fase do capitalismo, no campo econômico, o da globalização excludente, de mudanças tecnológicas constantes, de degradação da natureza, de aceleração tanto da produção quanto da vida cotidiana nas grandes cidades; no campo psíquico, de uma cultura narcisista.

O modelo de ser humano que é trabalhado socialmente, principalmente pelas mídias, de forma positiva, logo a ser valorizado, é de ser humano que se basta, de ser humano solitário, onde o que importa é o “EU”. A idéia veiculada é a de que quanto mais o ser humano estiver voltado para si, ele será o melhor, o

mais bem sucedido. É uma perspectiva que exacerba o individualismo, a indiferença, como também agrava o mal-estar que é inerente à construção de nossos processos civilizatórios.

A adolescência, que é um momento de incertezas, de angústia, de estruturação da subjetividade, da (re) estruturação da identidade, pode se utilizar desse modelo absurdamente individualista para essa construção. Sendo assim, esse/a adolescente poderá dar vazão irracional a seus impulsos. Se está voltado/a para si, que importância tem o outro não igual? O que o/a adolescente está fazendo é a utilização de um modelo que é trabalhado socialmente. Os/as mais aptos/as vencem, os/as melhores conseguem projeção.

Esse/a adolescente que está buscando modelos para sua estruturação individual e reestruturação social (identidade coletiva), por não ter outro reproduz o que lhe é oferecido como paradigma único.

A escola está inserida nesse contexto, faz parte da sociedade. Ela não está fora do social. Esse/a adolescente leva para esse espaço o mesmo comportamento, só que essa instituição, representada na figura de seus/suas professores/as, dos/as seus/suas diretores/as, dos/as seus/suas coordenadores/as não é capaz de compreendê-lo/la, como visto na referida escola. A vida, dentro desse espaço, acontece como se ela pairasse num limbo. Conteúdos descontextualizados, relações autoritárias, infelizmente, são características desses ambientes. Por isso, a escola se desqualifica para a compreensão da questão da adolescência.

Fala-se muito desse/a adolescente, no entanto, pouco se faz para compreendê-lo/la. Acredito que nós, professores/as, se quisermos entender o que acontece dentro da escola, em termos de comportamento adolescente, por exemplo, devemos olhar para fora dela, para a sociedade como um todo. A escola, como no caso estudado, sem contextualização, reproduz o paradigma vigente. Nesse local, a idéia é que o/a adolescente faz parte da instituição. Ele/a não tem vontade própria, a concepção é que são seres humanos sem rostos, massificados. A idéia de educação, como dito anteriormente, é tributária ainda do positivismo. Acredita-se que estamos educando, quando, de fato estamos

escolarizando. Dito de outra forma, estamos ensinando acomodação. Por isso, na escola estudada, o cotidiano é de submissão, de monólogos, de punição.

Atuando dessa maneira, essas escolas se tornam espaços de aversão ao outro. Espaços que não permitem alteridade. Os/as adolescentes estão em um momento único da vida, de questionamentos, só que não encontram disposição, por parte da instituição, para o diálogo. Estranhamente, as escolas acreditam que estejam dialogando em relações verticalizadas. Nesse estudo, isso ficou também evidenciado. Não existe, por parte do corpo docente, a percepção de que se trabalha, via currículo, com uma concepção de sujeito e de mundo que estrutura e justifica a ordem socioeconômica estabelecida. Por essa razão, há um descompasso entre o desejo e a ação dos/as professores/as e coordenadoras.

Como alternativa, não só para a qualificação da escola, mas também para a compreensão dos problemas da adolescência, e para dar um novo sentido à relação com o outro não igual é que busquei referências na Pedagogia Crítica. Esta nos oferece possibilidades de um outro paradigma. Um paradigma solidário, humanista, de drama, de historicidade, não de tragédia; de ética, no sentido de produção e reprodução da vida humana em condições de dignidade, de construção de novos sujeitos sociais, de novas identidades, portanto.

No sentido mais positivo imaginável, a Pedagogia Crítica cria condições de tensionamentos de ambientes, de espaços para a acomodação para espaços de transformação, de ambientes de apatia para ambientes de questionamentos, de situações de indiferença para situações de solidariedade, de acolhimento. É uma tensão dialética. Para a adolescência, momento de tensões, é uma ação pedagógica humanizadora.

A Pedagogia Crítica e suas categorias, particularmente as de currículo e diálogo, aqui estudadas, direcionam não só professores/as, mas inclusive adolescentes, a uma abertura ao outro não igual, a uma outra postura frente à vida. Para a adolescência implica em questionamentos de valores, da vida como é vivida, e em respostas outras para esses entendimentos. Para os/as professores/as implica em repensar sua prática, sem abrir mão do conhecimento universal sistematizado. Implica em colocar esse conhecimento a serviço das angústias da

adolescência e a serviço de uma possibilidade transformadora. Precisamos compreender que trabalhar o conhecimento socialmente produzido dessa maneira é importantíssimo para a adolescência, uma vez que, trabalhamos com a idéia de utopia e, conseqüentemente, com a possibilidade de redirecionamento das pulsões.

Para a adolescência essas alternativas são fundamentais, já que elas criam condições de contraposição. Um outro modelo de ser humano é oferecido. Para quem sabe, novos atores sociais, novos sujeitos, para um outro mundo.

BIBLIOGRAFIA

- APPLE, Michael (1979). *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARIÈS, Phillipe (1973). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BOURDIEU, Pierre (2003). *A economia das trocas lingüísticas*, p. 144-169, in ORTIZ, Renato (Org.). *A sociologia de Pierre Bordieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.
- CALLIGARIS, Contardo (2000). *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CANETTI, Elias (1960). *Massa e poder*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- CHIZZOTTI, Antonio (1991). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 5ª. ed., 2001.
- CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves (1999). *Violência na escola e "Medidas Socioeducativas". Desvio entre intenções e resultado: um estudo de caso no Mato Grosso do Sul*. Mestrado em Educação – Currículo, PUC, 1999.
- CORRÊA, Vera (2000). *Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?* Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- CORTELLA, Mário Sérgio (1998). *A escola e o conhecimento*. São Paulo: Cortez, 3ª. ed., 2000.
- CROCHIK, José Leon (1998). *O computador no ensino e a limitação da consciência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- CUNHA, Antônio Geraldo da (1982). *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2ª. ed., 3ª impressão, 1989.

- DURKHEIM, Émile (1926). *Sociologia, educação e moral*. Lisboa: Rés Editora, 2ª. ed., 2001.
- DUSSEL, Enrique (1998). *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2ª. ed., 2002.
- FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 14ª. ed., 2000.
- FREIRE, Paulo (1968). (a) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 32ª. ed., 2002.
- FONTANA, Josep (1982). *História: análise do passado e projeto social*. Bauru: EDUSC, 1998.
- FREUD, Sigmund (1929). *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- GENTILI, Pablo (Org.) (1995). *Pedagogia da exclusão – Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 9ª. ed., 2001.
- GUARESCHI, Pedrinho (1998). *Alteridade e relação: uma perspectiva crítica*. In: ARRUDA, Ângela (Org.). *Representando a Alteridade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 149 -164.
- HOBBSAWM, Eric (1994). *Era dos Extremos – O breve século XX – 1914 - 1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 2ª. ed., 1996.
- HORKHEIMER, Max (1946). *Eclipse da Razão*. São Paulo: Centauro, 2000.
- JR. GHIRALDELLI, Paulo (2000). *Filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- JR. GHIRALDELLI, Paulo et alii (1996). *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 3ª. ed., 2002.

- LAPLANCHE, J. & PONTALIS, J. B (1982). *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 4ª. ed., 2001.
- LEVISKY, Léo David (Org.) (1998). *Adolescência – Reflexões psicanalíticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2ª. ed., 2001.
- LEVISKY, Léo David (1998) (a) *Adolescência – Pelos caminhos da violência. A psicanálise na prática social*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2ª. ed., 2002.
- MARCUSE, Herbert (1964). *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 5ª. ed., 1979.
- MARIN, Isabel da Silva Kahn (2002). *Violências*. São Paulo: Escuta, 2002.
- MATOS, Olgária (1997). *Filosofia – A polifonia da razão*. São Paulo: Scipione, 1997.
- MCLAREN, Peter (1999). *Utopias provisórias – As pedagogias críticas num cenário pós-colonial*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MCLAREN, Peter & FARAHMANDPUR, Ramin (2002). (a) *Pedagogia revolucionária na globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MCLAREN, Peter (1989). (b) *A vida nas escolas – Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Rio Grande do Sul: Artes Médicas, 2ª. ed., 1997.
- MOREIRA, Antonio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) (1994). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 5ª. ed., 2001.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (2003). *Leituras freireanas sobre educação*. São Paulo: UNESP, 2003.
- PARO, Vitor Henrique (2001). *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 1ª. ed., 2001.

- PRINS, Gwyn. *História Oral*, in: BURKE, Peter (Org.) (1991). *A escrita da História – Novas Perspectivas*. São Paulo: Unesp, 2ª. reimpressão, 1992, p. 163 – 198.
- REBELO, Rosana Aparecida Argento (2002). *Indisciplina Escolar: Causas e Sujeitos*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ROSA, Miriam Debieux (1999). *Os impasses da subjetivação dadas as configurações familiares da pós-modernidade*. In: *Psicanálise e Universidade*, 1999, PUC-SP, nº 9, p. 79 a 104.
- ROUANET, Sergio Paulo (1993). *Mal-estar na modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2ª. reimpressão, 2001.
- SEVCENKO, Nicolau (2001). *A corrida para o século XXI – No loop da montanha russa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- SEVERINO, Antonio Joaquim (1975). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 20ª. ed., 1998.
- SIDEKUM, Antonio (2002). *Ética e alteridade – A subjetividade ferida*. São Leopoldo: UNISINOS, 2002.
- SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. Tese de doutorado – PUC – SP, em Educação: Currículo, 2004.
- VIRILIO, Paul & LOTRINGER, Sylvere (1983). *Guerra Pura – A militarização do cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CLAUDEMIRO ESPERANÇA CLÁUDIO

BRIGAS ENTRE ALUNOS NA ESCOLA:

A adolescência, o mal-estar

e o Outro

APÊNDICE

(Mestrado)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
2005

As entrevistas transcritas, a seguir, foram feitas com alunos, alunas, professoras e coordenadoras pedagógicas do ensino fundamental de uma escola pública estadual da região da zona noroeste da capital de São Paulo, do bairro Parada de Taipas. Todos os nomes das pessoas entrevistadas e das escolas citadas são fictícios.

**1) TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS COM MENINOS DO CICLO II, 3^{os} E 4^{os}
ANOS (7^{as} E 8^{as} SÉRIES) DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ALUNOS:	ENTREVISTADOR:
<i>Edson</i>	<i>Claudemiro</i>
<i>Vilson</i>	
<i>Nilo</i>	
<i>Jaime</i>	
<i>Lucas</i>	
<i>Tadeu</i>	

São Paulo, 3 de dezembro de 2002 - 15h22min.

Entrevistador: _ Estou em uma escola pública estadual, mais precisamente em uma biblioteca, fazendo uma entrevista com seis alunos do ensino fundamental. Vamos tentar conversar sobre as questões que motivam os adolescentes a praticarem a agressão física dentro e fora da escola.

Entrevistador: _ Por que vocês brigaram dentro da escola?

Edson: _ Acho que foi sem motivo. A gente estava andando bateu um murro, virou pra trás, começou a falar alto comigo. Então saiu do nada a briga.

Vilson: _ Começamos a discutir, quando começou a rolar uma coisa assim em que começamos a gritar, eu com ele e de repente entrou um monte de gente.

Entrevistador: _ Então a briga começou com um esbarrão?

Edson: _ Do nada.

Entrevistador: _ A agressão foi verbal ou física e a briga aconteceu fora da escola?

Edson: _ Foi dentro da escola e foi física mesmo. Eu virei pra trás e comecei a brigar.

Jaime: _ Eu já briguei porque eu estava fazendo um trabalho de História, quando o Renato, um colega meu, tirou o meu material. Eu falei: “Quem foi que tirou o material?”

Ele falou que fora ele. Perguntei por que tirou e ele disse: “Porque nós vamos fazer o trabalho agora!” Não podia pedir para mim a ficha? Os moleques começaram a agitar, então comecei a discutir, chutar a cadeira, nós começamos a brigar, depois paramos. Só que os moleques continuaram a ficar agitando, por isso continuamos. Em seguida, eles falaram que a briga seria na saída, dessa forma levaram para a direção.

Entrevistador: _ **Então no seu caso, Jaime, a briga começou em sala de aula? A professora não tomou nenhuma providência?**

Jaime: _ Levou-nos para a direção.

Tadeu: _ Como ele falou, foi porque nós trombamos. Estava ele, eles dois e mais duas meninas e a menina ficou falando comigo, quando eu olhei pra trás e falei: “O que foi?” Ele veio e começou a me xingar. Então a gente começou a brigar e ele falou: “Lá fora somos nós!” Eu falei: “Lá fora não, vamos aqui”. Nós começamos a brigar e ele (Edson) chegou e entrou também, deu uns murros em mim, foi quando chegou a professora Ruth e nos levou para a diretoria.

Entrevistador: _ **Por que o Edson entrou na briga?**

Tadeu: _ Porque nós somos quase irmãos, andamos sempre juntos, onde um está, o outro está também. Se tivermos que apanhar juntos....

Lucas: _ Comecei a brigar por besteira, foi culpa minha. Estava na sala de português e havia mais três moleques na minha frente, dois moleques ficaram atacando borracha, atacando papel, até que um moleque ficou nervoso, pensando que era eu e me derrubou da cadeira. Quando eu caí, todo mundo: “Bate nele, soca ele!” Então, eu pensei “É agora!”, comecei a chutar o moleque, ele começou a me bater e eu a bater nele. Saímos na mão, até que ele desistiu, parou. A professora levou-nos para a diretoria, tomamos suspensão e ele apontou aquele dedo para mim. Foi besteira mesmo, nem ia brigar, mas por causa da molecada: “Bate nele!”...

Nilo: _ Briguei depois que o moleque estava mexendo, me chamou, briguei várias vezes.

Entrevistador: _ **Quais as razões?**

Nilo: _ Deram um tapa em mim na fila e era para eu jogar, então o moleque me deu um tapa e eu dei outro. Eu briguei ali atrás da escola, o moleque ficava dando bica, chute em mim, até ameaçou....

Entrevistador: _ **Cheguem mais perto. É diferente brigar dentro da escola ou fora da escola?**

Vilson: _ Acho que o motivo de brigar fora da escola é que não vai ter que ir para a diretoria; quando brigamos aqui dentro, tem suspensão e fora da escola não.

Edson: _ Acho que fora da escola é bem mais perigoso porque na escola os professores tentam ajuntar a gente pra conversar e entrar num acordo, fora da escola não tem isso, brigou é um pra cada lado, e vai uma ‘renca’ de cada e a briga se estende, não morre. Eu prefiro não brigar, mas se brigar vai dar na mesma se for fora da escola ou não.

Entrevistador: _ **Então, para vocês é mais seguro brigar dentro da escola porque, teoricamente, tem um fim e fora não?**

Vários – Não tem.

Tadeu: _ Que nem (Explicando), a nossa briga aqui, os moleques falavam ‘Por que não deixa pra brigar lá fora?’ Se fosse pra brigar lá fora, entraria um ‘monte’ também para pegá-lo e como sempre tem uns caras no portão da escola, seria só ‘Adeus, moleque!’. “Então nós vamos descer lá e vamos pegá-lo.” Eu falei : “Não, deixa quieto. Nós já conversamos, deixa quieto”. Chegou o outro dia, os moleques da rua chegaram e trocaram idéia com ele, com eles dois, e falaram: “Por que você entrou?” e ele se explicou. Aí firmeza, ficou falando para eu pegá-lo, então eu falei: “Se não for para pegá-lo, eu vou pegá-lo lá fora porque aqui eu não vou brigar mais.” Então eles falaram: “Se for lá fora, nós *todos* vamos entrar e vamos bater no moleque.” Eu falei: “Aí, já era.” Eu o chamei, conversei, então já era, terminou por aqui.

Entrevistador: _ **Normalmente, quando vocês vão brigar, existem regras? No seguinte sentido: é um contra um, não pode ser dois contra um, se forem mais....**

Edson: _ Na minha briga foi errado, foram três contra um, foi covardia. Na hora você nem pensa nada, você só está com raiva, nervosão...

Lucas: _ Depende do tamanho dos dois, qual que é o mais forte, o mais fraco. Se está vendo que está levando desvantagem, chama o outro e já entram uns trinta...

- Risos -

Entrevistador: _ **Depende do tipo físico, se o cara for mais forte, mais alto.**

Lucas: _ Quando a gente brigou o cara era mais gordo e mais forte, o outro era um baixinho. Ele foi e bateu nele.

Entrevistador: _ **Ele bateu no maior?**

Lucas: _ É, no maior.

Niló: _ Se eu brigar, não vou chamar ninguém, não. Se eu apanhar, aí, não. Se eu falar que não vou levar ninguém, aí é mentira.

Entrevistador: _ **Se você apanhar, o que acontece?**

Niló: _ Eu vou atrás.

Entrevistador: _ **Por quê?**

Niló: _ Porque eu apanhei, se o moleque estiver errado, pior ainda, vichi. Já era...

Vilson: _ Eu discordo, porque se for brigar, posso apanhar. De um cara maior que eu, eu apanho, mas não vou chamar ninguém porque eu apanhei.

Niló: _ E se ele estiver errado?

Vilson: _ Errado não está, vai estar errado de brigar.

Niló: _ Não. E se ele mexer, ele chegar e te der um tapa?

Entrevistador: _ **Você fala que está errado, porque foi ele que provocou a briga?**

Niló: _ É, aí ele começa toda hora a querer me zoar e eu vou ficar quieto? Se for assim, não, mas se eu apanhar normal, apanhei.

Entrevistador: _ **O que é que vocês sentem quando vão brigar? O que é que vocês desejam quando vão brigar? Ou quando estão brigando, estão batendo em alguém? Quais são as sensações que vocês têm? O que desejam naquele momento?**

Edson: _ Na hora, eu nem penso nada, uma raiva do caramba, aí a gente nem sente nada, não pensa em nada, soca tudo, toma outro, aí fica mais nervoso ainda. Na hora nem pensei em nada, depois fiquei pensando: “O que eu fiz!”

Jaime: _ Na hora que está brigando, não percebe, você começa a bater assim, aí se olha para frente e não se vê nada... Sei lá o que eu sinto, acho que eu nem respiro na hora em que eu estou brigando...

Entrevistador: _ **Nem respira?**

Jaime: _ É.

Entrevistador: _ **Vocês tem o desejo de bater cada vez mais, matar? Quebrar? O que é que passa pela cabeça de vocês?**

Tadeu: _ Na hora da raiva penso até em matar, na hora da briga, penso em matar, mas não se chega aí. Chega “Toma! Toma! Vamos lá!” Aí o cara pega e vai e faz besteira.

Lucas: _ Eu acho que na hora que você está brigando, você nem sabe, cada vez bate mais, deixa sangrar.

Niló: _ Quando eu estou brigando não penso em nada, não penso em ninguém. Mesmo se for com o Edson, meto paulada nele. Se meu colega, tipo assim: estiver apanhando, eu passo na hora do intervalo. Na rua, se estiver apanhando, pode estar uma pá (vários), eu entro. Mas depois também, eu vou atrás, eu vou com uma ‘pá’ de gente, já era. Eu chamo quem é de briga, quem não é, nem chamo.

Edson: _ Na hora, você nem sente a dor, você tomou uma ‘pá’ de porrada, você só vai sentir depois no outro dia, mais tarde, quando o sangue esfria.

Entrevistador: _ Para vocês, é importante, quando vocês estão brigando ou vão brigar, que existam pessoas vendo, assistindo? Ou não? Isso é indiferente pra vocês?

Edson: _ Eu acho que quanto menos gente é melhor. Mais gente fica agitando, dá mais raiva. Eu briguei pouco tempo, mas se for brigar assim, prefiro ir pro banheiro, tem menos gente. Com mais gente é pior.

Entrevistador: _ Por que é pior?

Edson: _ Você fica mais nervoso. Os outros ficam agitando.

Nilo: _ Os outros também entram.

Vilson: _ Acho que um monte de gente é pior, porque se você 'arregaça' assim, para ele você vai tomar fama de 'cuzão'. Se for pouca gente assim, vamos supor, duas pessoas, você pode 'arregaçar' assim, acho que faz parte. Aí, se tiver um monte de gente você vai ter que brigar, e mesmo assim não tem como fugir.

Entrevistador: _ Jaime? Não sabe?

Nilo: _ Eu apanhei uma vez só na escola, na 7ª série, três moleques me 'arregaçaram', foi o Siri, me 'arregaçaram'. Depois desse dia, se alguém me chamar para brigar, eu vou. Eu evito brigar, mas se ficar falando que está com medo...

Entrevistador: _ Vocês falaram que preferem que não tenha muitas pessoas assistindo, mas se vocês batem em alguém, brigaram e bateram, vocês saem contando para as outras pessoas que vocês bateram em fulano de tal? Ou não?

Vilson: _ Só falo que eu briguei na escola, não comento que apanhei, não é? Só comento que briguei, só!

Entrevistador: _ Você comenta que brigou. E os outros?

Nilo: _ *Eu falo que eu bati, que joguei no chão, que costumo 'arregaçar' mesmo, então falo que bati. Se ninguém cair, eu não vou levar várias também...*

Lucas: _ Eu não conto pra ninguém, não.

Tadeu: _ No dia da briga aí, não precisei falar pra ninguém, já subi e os moleques: "Ah! Você brigou na escola?" eu falei: "Briguei!" , "Quantos foram? Foram dois?", eu falei: "Foram dois moleques, subiram em cima de mim, começaram a me bater.", Aí os caras: "Vamos descer lá!", e eu falei: "Não, deixa quieto, amanhã nós descemos lá, então." Foi na 5ª feira, e os moleques lá da rua desceram e falaram que ele estava falando para os outros, contando que me bateu, que eu estava dando uma de malandrão. Aí o moleque, que eu conheço lá da rua, falou que chegou nele e falou: "Como ele chegou em você? Assim?" e aí começou a dar peitada nele.

Entrevistador: _ Por exemplo, Nilo, você arrumou a ‘treta’ aqui dentro da escola e marcou que a briga vai ser fora da escola, quando terminar a aula. Como é que você fica das 3h até às 6h, quando terminam as aulas? Como é que fica a sua cabeça?

Nilo: _ Se eu for brigar lá fora? Normal. Não fico: “Caramba, o moleque vai pegar!”, fico normal.

Vilson: _ Acho que eu fico preocupado, não sei quais as conseqüências do que vai acontecer comigo, se ele tiver uma arma... Não fico nervoso, mas também não fico calmo, fico pensando como será, com vai ser? ...

Nilo: _ Eu já percebi uma coisa que quando eu brigo, a maioria assim... uma vez já aconteceu, eu falei: “Vou levar o maior ‘preju’ (prejuízo)”. Briguei numa sala, com um moleque, ele sentava lá no fundo e eu sentava na frente. Ele começou: “Abaixa a cabeça aí!” e eu abaixei um pouco, ele: “Tudo não! Filho da puta!” Aí, ele levantou e veio me dar bica (chute), aí ninguém separou, ninguém entrou no dia, por isso que... quando eu vejo uma briga assim, eu não entro.

Entrevistador: _ Entra?

Nilo: _ Mas agora, se alguém mesmo que esteja apanhando, não entro. Só os dois. Os caras não querem nem saber, os caras entram.

Vilson: _ Isso é professor. No dia em que eu estava brigando com o Tadeu, estávamos brigando eu e ele, não sei se eu estava apanhando ou não, aí o Edson entrou, porque eu estava tomando prejuízo. Eu falei para ele: “Não, Edson, deixa eu”. Porque é covardia, eu acho, ser dois, aí eu falei “Deixa eu.” Continuamos brigando em dois, e na hora que eu saí, ele saiu. Mas falaram que foram dois...

Entrevistador: _ Vocês já falaram que quando acontece a ‘treta’, normalmente o professor interfere...

Edson: _ Nem todos.

Nilo: _ A professora Rosa... Foi na 7ª F... Eu briguei com o Siri, porque eu estava falando com uma menina. Eu falei: “Eu não quero brigar, não.” E ele foi e me deu um soco na cara, e ele estava do lado da mesa da professora, e eu falei: “Não quero brigar.” Aí, a professora: “Nilo, sai! Sai!” Eu falei: “Não professora, agora nem entra também, vai lá chamar a Diretora, que ele está me batendo.” A professora foi. Aí eu peguei-o e ‘arregacei’... na cara, nos olhos...

Entrevistador: _ E os pais de vocês, como é que eles reagem quando sabem que vocês brigaram?

Tadeu: _ Eu conto a verdade para o meu pai. Quando eu acho que estou errado. Uma vez eu já contei que eu briguei, que: “Eles xingaram você,” para o meu pai. Eu briguei com o moleque, aí eu fui contar para o meu pai, porque eu tomei suspensão. Eu falei que eles tinham xingado meus pais e ficaram me zoando por causa disso, aí eu tentei convencê-los de que não fora culpa minha, mas do garoto, não é? Aí vai ter que entender... Só que quando chega na escola, ele sabe que é outra coisa. Quando ele vai embora, ele fala um ‘monte’ para mim.

Edson: _ Eu invento história. Falo para me proteger que estava separando, mas nem deu porque a professora Gilda... a mãe dela, é vizinha da minha avó, e ela chegou, já falou para minha tia, para minha avó (que eu estava mentindo). Falaram um ‘monte’ para mim. A minha tia veio assim dar bronca. Meu pai já queria tirar satisfação com a minha tia. Meu tio veio tirar satisfação. Eu sou meio revoltado na minha família.

Nilo: _ Só tenho a minha mãe, não tenho pai. E eu falo a verdade para minha mãe, porque a minha mãe fica preocupada: “Você arrumou briga com o moleque? Vai saber quem ele é...”

Entrevistador: _ Ela fica falando um ‘monte’ pra você?

Nilo: _ Minha mãe fala: “Não briga lá na escola e tal..” Esse ano eu nem briguei, no ano passado eu brigava direto, tinha uma ‘ganguinha’, era uma ‘ganguinha’, lembra? Agora não, agora não tenho, nem tenho... tenho uns colegas... só assim, não agito...

Lucas: _ Meus pais ficam ‘enchendo o saco’ mais de uma semana. Ficaram falando, outro dia, que mataram um moleque, não sei aonde. Ficam falando mais de um mês, não param de falar...

Tadeu: _ Meu pai fica falando, porque ele vê na televisão esses negócios que acontecem em porta de escola, aí fica preocupado e fica falando. Um dia, eu falei: “Não, não tem nada a ver.”

Entrevistador: _ Jaime? E você? Sua mãe, seu pai não falam nada?

Jaime: _ Falam, ficam ‘enchendo o saco’, ficam perguntando o que eu estava fazendo. Ficam preocupados se briguei na porta da escola também, ficam ‘enchendo o saco’. Ficam só falando uma ‘pá’, xingando porque eu briguei.

Entrevistador: _ Vocês ficam quietos, escutando ou retrucam?

Tadeu: _ Eu falo um monte...

Edson: _ Quando eu morava com a minha mãe, tipo, eu retrucava, depois eu fui morar com meu pai, aí eu já escutava, eu morava há pouco tempo com ele, aí eu tinha meio vergonha.

Nilo: _ Eu deixava minha mãe falar.

Edson: _ Não, eu falo também, 'tipo' uma discussão.

Nilo: _ Eu espero minha mãe falar, depois que ela parou de falar, eu falo: "Posso falar?" Ela: "Pode." Aí eu falo. Se não, não quero saber. Eu: "Tá bom." Aí eu saio.

Entrevistador: _ **Normalmente, os pais de vocês concordam com as punições que a escola dá? Por exemplo, vocês brigam e são suspensos. Os pais gostam disso? Acham que é por aí? O que é que eles pensam a respeito? Já falaram com vocês sobre isso?**

Nilo: _ Minha mãe fica falando que se eu for suspenso, eu já vou perder um ano. "Fica perdendo aula, fica aí na rua, jogando fliperama direto. Não faz nada! Vai estudar!" Eu fico 'mó' quieto. Quando a minha mãe briga comigo eu fico triste... nervoso.

Vilson: _ Eu não sei se ela acha que é certo levar suspensão ou não, mas ela fica com bastante vergonha de vir aqui na escola por causa de mim. Nossa! Está passando uma humilhação. "Meu filho brigou na escola!" acho que ela pensa isso. Mas não sei se ela acha certo.

Tadeu: _ Uma vez eu fui suspenso por um dia, por causa de brincadeira, eu estava conversando com o moleque, assim, aí eu empurrei-o, na brincadeira. Aí não sei o moleque veio chorando, sangrando. Então ele foi falar com a diretora. E a Dona Regina (Diretora) suspendeu por um dia nós dois. Mas assim, foi na brincadeira. Eu fui suspenso por brincadeira. Minha mãe ficou com raiva, até o outro falou que foi na brincadeira.

Edson: _ Que nem ele falou, a minha mãe fica com vergonha. Ela fica com vergonha de vir na escola. Ela fala 'direto': "Eu já fui umas dez vezes este ano, todo mês eu estou indo lá falar com o diretor. Já não sei mais nem com qual cara eu vou falar com ele." Ele fala um monte. E esse diretor é folgado.

Entrevistador: _ **Por quê?**

Edson: _ Porque é folgado, é o maior ignorante esse cara.

Entrevistador: _ **Ignorante em que sentido?**

Tadeu: _ Eu tenho bronca dele, ele não deixa ninguém explicar nada, ninguém falar nada.

Edson: _ Só ele está certo.

Nilo: _ Ele chega gritando.

Tadeu: _ Não sabe falar direito. Eu mesmo tenho raiva dele.

Edson: _ A minha avó já fica falando, fica jogando na cara: "Com meus filhos nunca tive que ir na escola pra assinar nada, meus netos ficam fazendo eu ir pra escola pra passar vergonha!" Eu gosto muito dela. O que ela vai pensar de mim?

Entrevistador: _ **Vocês já comentaram que quando vocês brigam, normalmente, vocês não sentem nada, é pura raiva, essa coisa toda. E quando termina a briga o que é que vocês sentem? Qual é a sensação que vocês têm?**

Jaime: _ Sei lá, fica branco, com raiva, dá um branco, aí depois, acaba falando...

Vilson: _ Eu acho que, eu penso que cumpri minha parte, não dei uma de otário. Fico pensando isso. Quando eu bato em alguém, depois de um tempo eu fico pensando: “Por que eu fiz isso? Deve ser culpa minha...” Me sinto culpado, assim...

Tadeu: _ Eu, quando termino a briga, só quero pegar e voltar lá de novo. Apanhando ou batendo, eu só quero chegar e pegar de novo.

Entrevistador: _ **Bater de novo?**

Tadeu: _ De raiva, fico nervoso, só quero fazer maldade.

Edson: _ Eu fico morrendo de vergonha, quando você termina, você sai todo curvado, todo mundo olhando... é como se você fosse um animal, todo mundo olhando, como se fosse um espetáculo. Eu fico com vergonha disso.

Lucas: _ Quando termina, eu fico mais aliviado de tê-lo socado, fico bem melhor. Se não apanhou, bateu, fica bem melhor. Se apanhou, fica bem, bem pior.

Entrevistador: _ **Se apanhou, a raiva aumenta?**

Lucas: _ É. Sai de lá”Você bateu nele?” ”Bati!” Mas, se você bateu nele e ele ficou lá, todo ‘arregaçado’, todo sangrando, você fica até irritado.

Nilo: _ Eu acho que brigar assim, não é bom... Muita gente leva muito ‘preju’ (prejuízo), que nem meu primo que foi parar na UTI porque apanhou na escola. Por isso que eu não gosto de brigar. Muitas vezes, eu nem quero...

Entrevistador: _ **Mas você briga?**

Nilo: _ Brigo, ‘né’ (não é), fazer o quê?

Entrevistador: _ **Mas por que você briga?**

Nilo: _ Tem muitas vezes... ‘tipo’ na escola, tem muito moleque ‘cheio de querer’, dá uma de bonitinho. Não é ‘porra’ nenhuma!

Entrevistador: _ **E quando termina a briga, o que é que você sente?**

Nilo: _ Quero brigar de novo.

Entrevistador: _ **Quer brigar de novo?**

Nilo: _ Quero brigar, aí eu quero sangue...

Entrevistador: _ **Batendo ou apanhando?**

Nilo: _ Batendo ou apanhando. Não é que eu gosto.... Ah! Eu gosto de ver o outro lá no chão, sangrando... Se o moleque catar você no chão, meu Deus! Vai fazer a mesma

coisa. Eu vou brigar, mas, ao mesmo tempo, vou levar um 'preju'... O moleque me catou e disse que não ia ter dó. Se alguém vir separar o moleque, eu vou pra cima dos outros. Se for meu amigo, eu não vou, mas se não for assim, eu não vou com a cara dele... "Com esse eu já queria brigar faz tempo." Aí eu já vou pra cima, se eu apanhar, dane-se, mas eu vou catar para ele cair de novo.

Tadeu: _ Se for brigar, e você apanhar, espera um mês, um ano, mas a bronca fica. Só vai aumentar, está 'ligado'? Vai só combinar: "Ah! Amanhã nós vamos lá pegá-lo". Apanhou que nem os moleques, no dia: "Você apanhou?" Eu falei: "Ah! Não sei, não vi. Só saí meio inchado aqui na perna..." Eu falei que a única coisa que machucou foi isso aqui. Aí os moleques: "Você sabe onde os moleques moram?" Eu falei: "Um eu sei onde mora." Aí eles falaram: "Então vamos lá!" Eu falei: "Não, deixa quieto." "Então sábado nós vamos lá na casa dele." Eu falei assim: "Caralho! Na casa dele vai ser pior, porque aí os pais dele vão ver, vão encher o saco, vão querer vir na escola perguntar as coisas, chamar até a polícia".

Entrevistador: _ **Uma coisa que eu observei, não existe briga entre meninos e meninas, é sempre entre meninos e meninos e meninas e meninas. Não é isso?**

Tadeu: _ Eu já briguei com umas meninas.

Entrevistador: _ **Por quê?**

Tadeu: _ Porque as meninas são folgadas, a mesma coisa que os moleques, vêm querer crescer, ser valentona... Esses dias mesmo, eu estava andando, aí um moleque, um moleque que eu conheço, pegou a cadeira e falou: "Vai!" Eu sabia que ele ia jogar, eu falei: "Então joga!" Aí ele jogou, chegou em mim, eu peguei a cadeira e ataquei de novo, tinha uma 'pá' de menina sentada. A cadeira, na hora que ia pegar nela, ela levantou e começou a me xingar e eu: "Ah! Menina sai fora!" E ela: "Você é louco!" Eu falei: "Não sei, não." Comecei a xingá-la até umas horas... "Ah!" e eu "Demorou então!" Para uma pá de menina eu já falei um monte!

Entrevistador: _ **Normalmente não existe briga entre meninos e meninas.**

Entrevistador: _ **Vocês gostam que tenham pessoas assistindo a briga de vocês? Têm prazer com isso ou não?**

Nilo: _ Eu não gosto de ninguém vendo.

Jaime: _ Tanto faz.

Tadeu: _ Não.

Edson: _ Eu não penso em nada.

Entrevistador: _ **Como é que vocês decidem que vai ter briga?**

Edson: _ Não é que decide, vai do nada, uma discussãozinha, vai ter uma briga...

Entrevistador: _ **Vocês nunca pensam em conversar?**

Nilo: _ Nem sempre é assim, tem muita gente que fala, “Ah! aquele moleque lá é folgadinho, ‘mó boyzinho’, não gosto dele”.

Edson: _ É isso que o Nilo fala, se o moleque te acha ‘boyzinho’.

Nilo: _ Olha lá aquele moleque... Nem converso com ele, nem sei quem ele é, vou cumprimentar? “O moleque é mó cuzão! Vamos tomar! Vamos tomar!” Porque os moleques são assim...

Tadeu: _ Se o moleque só olhar pra você, aí já fica falando. Eu não gosto da pessoa ou quando é ‘boyzinho’. Mais quando é ‘boy’.

Entrevistador: _ **O que é ‘boy’ pra vocês?**

Tadeu: _ Boy é o molequinho filhinho de mamãe e de papai, que quer se mostrar...

Entrevistador: _ **Você não é boy?**

Tadeu: _ Não, boy é o moleque que vem de esporte, que não vem com uniforme. Que nem o moleque da 8ª D, ele é boy.

Entrevistador: _ **Mas, por exemplo, você brigou com ele. Ele é boy?**

Tadeu: _ Não sei. Falar assim que muitas vezes alguém acha: Aquele moleque, eu não gosto dele, é ‘mó boyzinho!’, não vai com a cara do moleque só porque o moleque é boy, pensa que ele é, está ligado? Nem sempre é assim. Que nem eu briguei com ele orque ele se alterou, deu uma de malandrão, pra mim foi isso.

Entrevistador: _ **Foi no esbarrão que você deu?**

Tadeu: _ Eu falei: “Não mano, eu falei com a menina!” E ele: “Aí, não sei o quê...” Eu falei: “Lá fora eu não vou.”

Nilo: _ Eu acho, que se eu tivesse no dia, ninguém ia brigar, não.

Edson: _ Professor, também o que dá muita briga é jogo de futebol na quadra. Qualquer tipo de jogo, dá briga. Os caras roubam ‘pra caralho’, batem pra caramba. Treina minha sala com a outra sala, nego rouba pra caramba, ninguém é inocente, aí nós batemos e eles também batem mais no jogo.

Nilo: _ Na quadra, o Diogo da noite, sabe quem é? Que está todo dia aí, ele não sabe apitar não. Ele apita e rouba. Hoje ele roubou no vôlei. No futebol ele não rouba da minha sala, não. Ele tem ódio de mim. Eu acho que tem desde a 6ª série, só por causa do campeonato... Nós ganhávamos da sala dele. Ganhamos umas três vezes, desde aí ele tem inveja, mas eu quase bati nele esse ano, não foi, não? Eu ia bater nele. O moleque deu uma bica em mim, eu caí no chão. Aí ele: “Não foi nada!” Fui expulso! Expulso! Aí eu

já fui pra cima dele. Eu ia expulso, não ia jogar, ia ficar lá na quadra. Jogo é jogo. Não tem um que não rouba, não tem jogo justo.

Entrevistador: _ **Vocês são da 7ª e 8ª séries. Quando vocês estavam na 5ª série vocês brigavam? Ou não? Ou é uma coisa que começou a acontecer a partir de uma determinada série?**

Vilson: _ Eu arrumava briga lá pela 4ª série. Começava a discutir, mas não chegava a arrumar brigas, só discussão.

Entrevistador: _ **Agora, física mesmo?**

Vilson: _ 6ª e 7ª séries.

Tadeu: _ Lá na rua eu brigava quando tinha uns 10 anos, na escola eu já briguei na 5ª série, já comecei a brigar.

Vilson: _ Na rua, nunca tive motivo pra brigar.

Tadeu: _ Acho que eu briguei mais na rua do que na escola.

Vilson: _ Só jogando futebol...

Edson: _ Na rua não tem, porque todo mundo troca idéia, agora, quando chega um folgadinho aí...

Entrevistador: _ **Por que vocês acham que ocorrem mais brigas na escola do que fora da escola?**

Edson: _ Tem uns que acham que é o 'PAM' (o bom). Não é nada. Na hora do intervalo, andamos eu, ele (Nilo), andamos assim, 'na moral', mas se alguém mexer, aí já viu...

Vilson: _ Eu acho que cada um quer ser alguém conhecido. Aí começa a rolar disputa... popularidade na escola.

Tadeu: _ Tem um aí... tem um cara, vê uma pessoa, e fica marcando essa pessoa, até uma brechinha que ele dá... o outro lá não gostou. só porque viu e não gostou, só porque olhou assim pra ele: "Não gostei dele!" Aí os moleques novos, querendo meter bala direto, aí já era...

Jaime: _ Na rua, na hora que começa a discutir, todo mundo que é amigo, separa, por isso que é mais difícil brigar. Quando dois moleques estão discutindo, nós já entramos pra separar. Não deixamos brigar. Agora, na escola, não, todo mundo já começa a agitar: "Briga!" Então começa a briga.

Entrevistador: _ **Então, na escola, vocês acham que tem a galera, a moçada que mais incentiva do que separa?**

Nilo: _ Tem alguns que separam.

Edson: _ Os que não conhecem.... aí ficam querendo ver briga

Nilo: _ Tem gente que ‘pá’ ...’bota maior’.... porque conhece assim, aí, ele está brigando, se está batendo, deixa lá, se está apanhando, aí a gente vai lá e separa...Se alguém tiver brigando, daqui nós deixamos primeiro 1 a 1. Se o outro tiver batendo, já era.

Entrevistador: _ **Sim, mas como vocês falaram, desde que o outro seja maior, mais forte e tal, agora, se for igual....**

Edson: _ Não professor, até se a pessoa for menor e estiver batendo, a gente entra.

Entrevistador: _ **Mas a regra de vocês é assim: se é uma luta justa, ninguém entra. Se as pessoas têm a mesma altura, o mesmo porte físico... Apanhou, apanhou. Não é isso que vocês falaram?**

Tadeu: _ É.

Entrevistador: _ **Tem essas regras, mas às vezes, ela não é respeitada?**

Vilson: _ Se tem um colega como irmão e ele está brigando, ele pode estar apanhando, tentamos separar, toma um soco, dá outro... Acho que foi o caso dele.

Edson: _ Quando eu cheguei na classe, vi que ele estava brigando, separei porque foi a maior briga no começo do ano. Nós entramos no corredor, do lado direito e do lado esquerdo, vários moleques assim, para dar bica, do nada. Eu peguei, começou....bica, soco, deixou só os dois, aí o Frank já veio por cima e bateu. Nesse momento, eu também já entrei na briga. O Nilo separou.

Nilo: _ Esse moleque é cheio de querer ameaçar. Um dia ele falou para mim: “E se envolver, vai ser aqui.” Eu falei: “Você está falando comigo?” E ele: “Não, não se envolve, não.” Esse moleque é o maior boy! Eu já conhecia o irmão dele, o Paulo, ‘há maior cara’ (há muito tempo), a gente jogava junto. Eu: “Ah! Esse moleque vai apanhar!” Só estava esperando brigar de novo que eu ia...

Edson: _ Pára. Esse moleque é cheio de ‘querer PAM’ (querer se aparecer). Fala aí como ele anda? Ele anda todo... esquisitão.

Tadeu: _ Ele é o maior boyzinho.

Nilo: _ Aí, pega uns pano da hora... a maioria das roupas dele, ele compra dos caras, se for assim então, não tem comparação. Eu compro roupa assim,mas ele compra roubada...

Tadeu: _ Compra roupa dos caras “Porque eu comprei a roupa dos caras...se precisar ‘é nós’(procura por nós). Não é assim. Só por causa que comprou roupa? Os caras estão lá só pra vender para os trouxas.

Entrevistador: _ **Então ele acredita que comprou roupa, fez amizade, os caras vão cuidar dele, passar o pano para ele?**

Niló: _ Na minha rua é assim: os caras: “Hei, compra aí o bagulho!” E aí não é ‘troço’ para comprar , não, mas se precisar...

Entrevistador: _ **Normalmente vocês andam em turma, vocês se conhecem e se protegem. Na escola todo mundo anda mais ou menos assim? Existem grupos aonde um grupo tenta ser mais do que o outro....**

Niló: _ Se os moleques fossem amigos, amigos mesmo... tenho meus amigos aí também, mas se fosse amigo mesmo, tinha uma ‘pá’ de moleque, os caras falaram, os caras batiam nos dois, tinham arregaçado. A sala dele (Frank) ficou vendo, tinha só nós dois da nossa sala e a sala dele ficou vendo.

Tadeu: _ Eu sabia que eles eram cuzão. Não querendo falar, mas alisó eu.

Edson: _ Ele é o maior trairão.

Tadeu: _ Qualquer dia nós, né, se ele cruzar na minha... já era.

Edson: _ Mulherzinha... vai brigar mesmo.

Tadeu: _ ‘Mó legal!’

Edson: _ Três balas...

Tadeu: _ Maior vacilão!

Edson: _ O cara que é o cara, fala assim: “Demorou, então!” que nem nas...estava uma ‘pá’, não foi? Os caras aí..... deram duas porradas em mim e eu dei duas neles. “Demorou, então!” Eu falei: “Então ninguém entra. Vamos só nós dois.” Depois vieram trocar idéia comigo. Cheguei: “Tira a mão!” . Depois da briga, o cara vem pedir desculpas... pra mim.... Não vou reagir? O caralho! O cara vira as costas eu POW (som de soco)! Vou nada, deixa levar, ajunto dinheiro.Minha mãe fala “Deixa levar embora. Deixa levar embora.”

Entrevistador: _ **Retomando, de uma maneira geral, as brigas acontecem, dependendo do olhar, se aquilo que vocês acharam que representa folga, atravessou uma linha que vocês acham que era o limite, já é motivo pra briga?**

Edson: _ Não chega a ser motivo, professor, mas você está marcando o moleque, aí se ele der uma brecha, já dá motivo. Você não gosta dele, e ele já deu uma brecha, aí já era...

Entrevistador: _ **Você pode não gostar dele por qualquer razão, desde ser boy, a falar demais, a ficar olhando demais...**

Edson: _ É bem isso. Mas você não fala nada deixa o moleque lá. Dá trombada ou qualquer tipo assim, já é motivo de briga.

Niló: _ Eu acho que muitas vezes também as pessoas não vão com a minha cara...

Edson: _ Nem todos.

Entrevistador: _ Está bem, então obrigado a todos! Tchau.

**2) TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS COM MENINAS DO CICLO II, 3^{os} E 4^{os}
ANOS (7^{as} E 8^{as} SÉRIES) DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ALUNAS: **ENTREVISTADOR:**

Débora

Claudemiro

Anita

Beatriz

Carolina

Teresa

São Paulo, 29 de novembro de 2002.

Entrevistador: _ Estamos, nesta tarde ensolarada, em uma biblioteca de uma escola pública estadual, da região noroeste, de São Paulo. Tenho uma pergunta para fazer para 5 garotas que estou entrevistando que são alunas de 7^{as} e 8^{as} séries.

O que vocês têm em comum é que, em um determinado momento desse ano letivo, vocês brigaram na escola por alguma razão.

A primeira pergunta que faço a vocês é: Por que vocês brigaram dentro da escola?

Débora: _ Meu nome é Débora e tenho 14 anos. A briga não era com a gente, era com outra menina que no caso é a Anita, que está aqui com a gente. Uma menina estava com o braço quebrado, na época, e a outra falou que ia quebrar o outro braço dela.

Entrevistador: _ **Da Anita?**

Débora: _ Da Anita. A Dayse foi a menina com quem a gente brigou, falou que ia quebrar o outro braço da Anita. Então por isso, foi bem por isso que causou a briga, começou a briga.

Entrevistador: _ **Para vocês é a mesma coisa brigar dentro da escola ou brigar fora da escola?**

Débora: _ A provocação começou aqui dentro, mas a briga foi lá fora.

Entrevistador: _ **Por que a briga foi lá fora?**

Anita: _ Porque eu saí mais cedo e eu não quis dar o braço a torcer e fiquei lá fora esperando-a, daí ficou todo mundo lá fora também, foi quando aconteceu...

Entrevistador: _ **As outras três estavam envolvidas nessa briga?**

Todas – Estávamos.

Entrevistador: _ **Por que vocês se envolveram nessa briga?**

Teresa: _ Meu nome é Teresa, tenho 13 anos e me envolvi na briga por causa da Anita.

Entrevistador: _ **Como assim? Pelo fato de quê? A outra era mais forte...**

Teresa: _ Porque ela estava com o braço quebrado e as meninas da sala da Dayse estavam falando que iam bater na Anita. Falaram que ia juntar um grupinho para bater na Anita. Como a gente não ia deixar a Anita sozinha, a gente foi com ela. Por isso.

Débora: _ Tinha um monte que ia pra cima dela e a gente ia deixar ela sozinha? Eram várias meninas..

Entrevistador: _ **O que vocês sentiram antes da briga, durante a briga e depois da briga? Quais são as sensações que vocês tiveram? E tentem me explicar o porquê de tudo isso.**

Débora: _ Antes, era meio que assim... vontade de bater na pessoa, brigar mesmo.

Anita: _ Vontade de brigar!

Débora: _ Acho que durante assim, depois que a gente viu que estava batendo, aí, já, 'né'... a gente continuou e tal...Até que chegaram alguns meninos e separaram, depois foi um alívio. Porque se a gente apanhasse, ia ser pior, mas como a gente bateu...

Anita: _ A gente se sente meio feliz de ter batido.

Débora: _ Isso! De ter batido.

Entrevistador: _ **Há uma certa felicidade?**

Carolina: _ Sente assim: briguei, bati, não apanhei. Depois pensa "Ainda bem que eu bati, não fui eu que apanhei".

Anita: _ Durante a briga, eu senti na hora ódio porque eu vi a cara da menina, daí foi na hora que eu peguei e já desci o gesso na cara dela, daí na hora eu comecei assim... vou falar a verdade: senti prazer de bater nela e não queria mais parar de bater.

Teresa: _ Durante... no começo, antes de a gente brigar com ela, a gente estava com vontade de pegá-la e bater mesmo, 'né'. Durante a briga, a gente só queria bater, a única coisa que vinha na cabeça da gente era bater.

Anita: _ A gente não pensava em apanhar.

Teresa: _ No final, a gente saiu feliz por ter batido. Até uma certa hora... Parecia que a gente queria deixá-la caída mesmo no chão, entendeu?

Anita: _ E deixamos.

Todas – Risos.

Débora: _ Antes da briga eu sinto um certo nervoso. É realmente!

Teresa: _ Porque da última vez que eu briguei com ela, porque eu briguei três vezes com ela, e na última vez eu saí tão feliz! Eu sei lá... Aliviada.

Entrevistador: _ **Aliviada?**

Teresa: _ Pra mim é aliviada. Deve ser por causa do jeito, na hora, em que a gente está discutindo, entendeu? Deve ser que ela falou alguma coisa que a gente não gostou. Então na hora que a gente estava brigando, a gente queria descontar. Só veio na nossa cabeça bater.

Débora: _ E a Teresa tinha mais motivos, 'né', porque já tinha brigado com ela mais algumas vezes.

Entrevistador: _ **Para vocês é importante que outras pessoas, meninos e meninas, assistam vocês brigando? Sim ou não e por quê?**

Débora: _ Acho que sim, porque se virem a gente brigar e outra pessoa que já tenha visto a gente brigando, não vai querer arrumar confusão, porque já viu a gente brigando uma vez.

Anita: _ Ganha um certo ibope. Como: "Ah! Aquela menina bateu na outra, deixou a outra no chão, então não mexe com ela porque ela pode deixar você pior."

Carolina: _ Morrer sendo amiga dela! (Ao fundo)

Teresa: _ Quando for brigar, a outra vez vai chegar e falar assim: "Ela já brigou na escola uma vez e ela bateu mesmo, eu vi. Se eu fosse você nem brigava, você não vai agüentar, vai sair perdendo". Vai falar logo assim.

Beatriz: _ Do mesmo jeito que você está arrumando briga, você está evitando com outras pessoas, porque as pessoas que viram não vão querer brigar com você. Sabendo que você bate.

Teresa: _ No caso, se você apanhar, todo mundo: "Ah! Pode brigar porque nessa daí você bate tranquilo...".

Carolina: _ Apesar de que na hora em que for brigar, você não pensa em apanhar. Não pensa nem em apanhar e nem em bater, pensa em ir lá e ir pra cima. Você não se preocupa se vai apanhar, você quer é bater, você quer deixar a pessoa no chão.

Entrevistador: _ **As brigas acontecem por qualquer motivo? Qualquer motivo é motivo para bater em alguém?**

Débora: _ É porque aqui tem um monte de menina na escola que passa te medindo, olhando de cima abaixo e tal e aí já fala: “Ah! Você está me encarando, já está me chamando para rebento (briga) e não sei o que...” E é bem por isso. E outra, também, se uma aqui arruma briga, outra entra porque a gente anda junta. Assim, se for comigo, a Anita entra, se for com a Anita a Teresa entra e vice-versa.

Entrevistador: _ **No caso da Dayse que brigou com vocês, ela tinha amigas pra brigar com ela?**

Teresa: _ As meninas da sala dela ficaram falando que iam entrar, que iam entrar e chegou na hora, nenhuma entrou. Entendeu? As meninas ficaram só em volta olhando ela apanhar, ao invés das meninas verem que ela estava apanhando e entrarem, deixaram a amiga delas apanhar.

Anita: _ Exatamente!

Teresa: _ Isso porque elas estavam em maioria.

Anita: _ Com certeza.

Teresa: _ Era a sala dela toda.

Beatriz: _ A gente só entrou porque elas falaram que iam entrar, porque se não é covardia mesmo. Porque foram cinco meninas pra cima de uma.

Carolina: _ Mas se ela não falasse que ia entrar com as amigas dela, jamais a gente iria entrar.

Entrevistador: _ **Se, por exemplo, acontece uma discussão com alguém que vocês vão brigar aqui na escola na 1ª aula e a briga vai acontecer quando terminar a aula, às 6 e pouco, na saída. Porque normalmente vocês brigam na saída, vocês não brigam na escola, não é isso?**

Anita: _ Não.

Entrevistador: _ **Aqui dentro começa a discussão.**

Teresa: _ Na hora da entrada, se a menina falar pra gente: “É, você fica esperta que meu grupinho vai entrar”.– aí já avisa, porque se não...

Débora: _ Já avisa assim: “Olha, gente, vocês... que nem aqui tipo das amigas: “Olha gente, não é preciso vocês entrarem na briga, mas se vocês virem que uma das outras entrou, se vocês virem que tem duas em cima de mim, vocês entram. Entenderam? É bem isso.

Carolina: _ Eu acho assim, se eu começo a discutir na entrada e fico nervosa, eu acho que vou pra cima da menina ali mesmo.

Beatriz: _ Na entrada.

Carolina: _ Pode ser dentro da escola, se eu estou nervosa, igual na briga dela, eu não estava nervosa porque a briga foi com ela e eu entrei porque as meninas estavam em monte. Agora, se eu começo a discutir com uma pessoa e eu ficar nervosa e querer bater mesmo, eu acho que vou na entrada, na porta da diretoria eu bato. Se eu estou nervosa, não espero a saída não.

Teresa: _ É sempre assim, fala, aí chega na hora do intervalo, passa e fica olhando de rabo de olho, 'né'. Aí já fala: "O que você está me olhando? que não sei que...". E aí começa a falar coisas, querendo já brigar, entendeu? Mas se for, no caso, assim...aí na hora mesmo, se a menina ficar tirando muito uma com a sua cara.

Carolina: _ Lá mesmo, não importa o lugar.

Entrevistador: _ **E quando ficou acertado que a briga vai acontecer fora da escola. Até chegar a hora o que é que vocês fazem?**

Anita: _ A gente bola um... a gente bola, 'né', eu falo, como a briga foi comigo, eu falei que as meninas falaram assim: "Se as meninas entrarem, a gente entra, pode ir tranqüila". E eu: "Tudo bem!". Elas falaram assim: "Mesmo que a gente vir que você não está mais agüentando com ela, aí a gente entra pra separar, fazer alguma coisa". A gente pega e conversa, já fala o que vai fazer antes de brigar.

Beatriz: _ Bem antes.

Carolina: _ Essa briga a gente meio que combinou antes da saída. A discussão aconteceu no intervalo, então depois do intervalo, a gente começou a combinar. Essa briga a gente combinou mesmo. "Ah! Uma chega conversando... quando você bater, uma entra". Essa a gente combinou mesmo.

Entrevistador: _ **Mas o normal não é combinar?**

Débora: _ Não. O normal é assim, vamos supor: eu vou brigar com a Anita. Eu falo "Carolina, se a Teresa entrar, você entra?" Aí a Carolina fala que topa e tal. É bem essas.

Entrevistador: _ **Então existem regras?**

Beatriz: _ Agora se nenhuma entrar e só tiver as duas, só vão as duas.

Entrevistador: _ **E se nessa briga – uma contra uma – vocês apanham. O que vocês sentem e o que acontece depois?**

Débora: _ Aí briga de novo.

Anita: _ Se eu apanhar, eu vou sentir muito ódio. Tudo bem, eu vou voltar pra minha casa, só que depois eu cato a menina de qualquer jeito.

Entrevistador: _ **Por quê?**

Anita: _ De ódio dela me bater, aí eu faço pior do que ela fez comigo.

Débora: _ Porque aí a escola... você vai passar e a escola vai falar “Nossa! Aquela ali apanhou de tal e não vai fazer nada”.

Teresa: _ Tem gente que quando vê que apanha, fica agitando também “ Ah! Vai lá... Você vai apanhar e vai deixar quieta”? Entendeu? Deve ser de tanto as pessoas falarem também que a gente fica com mais raiva ainda, enquanto não pegar a pessoa e bater mesmo, não pára. Porque as pessoas ficam agitando... “Vai lá, vai lá, você apanhou e vai deixar quieto?” Aí a gente até fala...Ah! eu vou né.

Carolina: _ Se eu apanho, eu sei que da próxima vez eu vou bater na menina, porque eu vou estar com ódio. Ta, ela me bateu, então eu vou bater nela. Então eu tenho certeza que, se eu brigar com a Beatriz, agora e ela me bater, eu tenho certeza que, da próxima vez, eu bato porque eu vou estar com raiva dela, mais raiva do que o normal.

Teresa: _ Professor, agora eu posso fazer uma pergunta pra Carolina? Se você não agüentar com a pessoa? Se você apanhou e a pessoa é muito mais forte e você sabe que você não vai agüentar, mesmo morrendo de raiva, o que é que você vai fazer?

Carolina: _ De qualquer jeito saio na mão de novo. Se eu apanho uma vez e eu sei que eu não ia agüentar e eu apanhei dela...

Teresa: _ Você só não vai provocar, mas se ela provocar....

Carolina: _ Eu não provoço mais. Se eu apanhar dela e sei que não agüento com ela, eu não provoço mais. Mas se ela provocar, fazer o que ‘né’? Se ela provocar, eu apanho de novo, mas eu brigo, vou pra cima.

Teresa: _ Ah! Eu dou uma nela e saio correndo...

Todas - Risos –

Entrevistador: _ **Há o desejo de, nesse ódio que vocês sentem pelo outro, há o desejo de eliminar literalmente?**

Beatriz: _ Não.

Entrevistador: _ **Matar?**

Débora: _ Nunca houve assim...Mas bem que se a pessoa bate em você e você quer brigar de novo, você acha assim.... aí também você acha que vale tudo.

Anita: _ Já passou pela minha cabeça. Às vezes, você pensa...

Débora: _ Assim, você não vai querer eliminar a pessoa, mas você vai brigar e se ninguém chegar, você não sabe o que vai acontecer. Se alguém chegar pra separar...

Teresa: _ Tipo assim: na última vez que eu briguei com a Dayse, que o pai dela foi lá na minha casa e fez o maior escândalo, tudo e tal. Depois eu a vi e minha vontade era de, sei lá... pedir pra alguém matar. Sei lá...eu mesma pegar e matar a menina porque eu

fiquei morrendo de raiva do escândalo que o pai dela fez no portão da minha casa. Então minha vontade era de matar ela, entendeu? Mas depois passou.

Débora: _ Depois da briga, aqui na escola, a Teresa brigou sozinha com essa Dayse, aí por isso o pai dela foi lá na casa dela, falou um monte. Acho que a Teresa tem mais ódio dessa pessoa.

Teresa: _ Fomos para a delegacia, deu o maior rolo.

Anita: _ Já passou pela minha cabeça, mas também veio, mas o que não deixou na hora foi pensar, 'né'... família, essas coisas, o que minha mãe acha disso, por isso eu não fiz.

Débora: _ A família da pessoa...

Anita: _ Mas se não fosse minha família mesmo, eu acho que eu tinha feito. Porque eu não penso duas vezes pra fazer as coisas, penso uma vez e já faço.

Teresa: _ O que eu fiquei com mais raiva, que eu fiquei uma semana, uns tempos pensando e que não saía da cabeça, foi que minha mãe ficou falando a semana toda, 'né'. Porque a gente foi pra delegacia e meu nome está lá. até hoje, e vai ficar. Fiquei com mais raiva que minha mãe ficava falando na cabeça. Então, não tinha como 'né', só ficava pensando.

Débora: _ Nisso, num sábado, tinha uma festa para a gente ir e eu fui na casa da Teresa pedir, então a Teresa tem ódio dela por isso: porque no dia, elas brigaram numa sexta-feira, a festa era no sábado. A mãe dela falou: "Você não vai porque você brigou com a Dayse." Acho que bem por isso a Thais ficou com mais ódio dela.

Teresa: _ Apesar que eu já estava morrendo de raiva e eu não ia poder sair, aí foi acumulando. Eu fiquei uma semana até que meu vizinho foi lá, chorou, teve que implorar para minha mãe e a minha mãe me deixou sair. Mas minha mãe ficava: "Já pensou se o homem vem, passa aqui? O homem te mata." Aí minha mãe ficou falando, não podia nem pôr o pé na rua, nem aparecer na laje. Minha mãe já ficava louca, aí a gente vai ficando com mais raiva ainda.

Carolina: _ Eu agora penso duas vezes em brigar, porque sei que minha mãe vai me impedir de fazer muitas coisas.

Débora: _ Agora eu penso duas vezes porque aqui na escola foi praticamente uma das últimas brigas da gente.

Beatriz: _ A minha foi a última.

Entrevistador: _ Foi a última por causa da punição? Da ameaça dos pais?

Beatriz: _ É. Bem por isso. Porque , assim, antes eu provocava, também eu não pensava duas vezes. Agora o pessoal me olha, eu deixo olhar, eu deixo olhar. Quer olhar, olha.

Entrevistador: _ Das outras vezes que você brigava, por exemplo, sua mãe não fazia nada com você?

Beatriz: _ Fazia...

Entrevistador: _ E por que você continuava brigando?

Beatriz: _ Não sei. Porque a punição que a mãe deu antes da última briga não era assim tão rígida. E também, ela não me puniu só por briga, eu cabulava, brigava. Era só o que eu fazia, cabular e brigar.

Entrevistador: _ E que tipo de punição pegou em vocês? O que os pais começaram a fazer com vocês que hoje vocês pensam duas vezes antes de brigar?

Teresa: _ Porque minha mãe... eu não podia usar o telefone, não podia pôr o pé na rua, se passava alguém, eu olhava pra cara, minha mãe começava: "Você quer ir pra FEBEM? Vou te internar". Minha mãe ficava fazendo muita ameaça de me internar, essas coisas, entendeu? Aí era castigo um em cima do outro, não podia nem pisar na rua.

Débora: _ Eu, a família inteira falava: "Você precisa tomar juízo, você não teve nenhum filho pra querer bater no filho dos outros". A minha mãe não deixa sair. Eu fico mais de um mês sem sair. Se eu apronto num final de semana eu fico uns dois, três sem sair. Porque o meu pai pega mesmo.

Anita: _ A minha mãe fala bastante também, o meu pai também. Então eles comentam com uma pessoa da família, aí já fica todo mundo sabendo. Aí fica aquele comentário. Depois o meu pai vê que não fui eu que estava errada, o comportamento dos pais também está errado. Tem gente que fala que os filhos se espelham nos pais e o meu pai é muito cabeça quente, ele faz qualquer coisa. Então eu peguei isso do meu pai porque essa primeira briga que teve com a Dayse aconteceu, porque eu achei que eu era a 'bambambam', porque um tempo atrás entrou um cara na minha casa, meu pai brigou com o cara e eu também entrei junto na briga e comecei a brigar. Então eu achei: "Ah! Se eu consegui com um cara de 1,80m, porque eu não posso agüentar com uma pirralha dessas"! Então isso que eu coloquei na minha cabeça de sair na mão agora com todo mundo, se alguém olha na minha cara, eu já vou, dou porrada, xingo, jogo pedaço de pau, estou desse jeito agora. Agora eu estou na minha cabeça que eu sou melhor, que não sei o quê... Agora eu tenho que ver que não é assim, que um dia alguém pode me catar e me dar um pau lascado e eu ficar lá... derrubada no chão.

Teresa: _ Ninguém me criticou, entendeu? A não ser uma tia minha. Todo mundo criticou a minha mãe: "Porque a Edna não cuida direito, a Edna deixou a menina solta, a Teresa vai para onde quer." Ninguém brigou comigo, todo mundo foi pra cima da minha mãe,

porque meu pai não mora aqui, “Ah! Porque o pai dela não está aqui, a Edna deixa a filha solta”. Família é de ficar enchendo o saco, não?

Débora: _ Eu não, porque eles acham que meu pai, minha mãe dão uma criação que não era para eu ser assim: brigar em escola, nada disso. Então por isso os tios, todo mundo, até de longe: “Ah! Débora fiquei sabendo, a sua mãe está tão chateada, e agora você vai pegar um castigo de bobeira.” É bem assim, eu não tenho muita sorte, porque sempre quando eu brigo e pego um castigo, sempre tem alguma coisa legal pra estar fazendo, todo mundo vai e eu não posso ir.

Carolina: _ Eu não pensei, só que eu não ia poder sair, eu pensei também na minha mãe e no meu pai que estavam super chateados comigo, porque eu não estava só brigando, eu estava cabulando, fazia maior tempão que eu não entrava na escola – aí eu pensei que além de eu não poder sair, meus pais iriam ficar ‘mó’ mal comigo. Minha mãe, nossa! Meu pai não olhava nem na minha cara e eu vi que meu pai estava sofrendo por mim. Então eu pensei em mudar por eles e não por mim, por mim também, mas agora eu faço o que eu quero, entre aspas, porque eu mudei, eu sei que mudei, mas por eles, não por mim.

Teresa: _ Meu caso foi o mesmo da Carolina, só que não foi meu pai, foi minha mãe que ficava olhando torto assim pra mim, entendeu? Aí a gente percebe que perdeu a confiança.

Carolina: _ Tudo o que você fala, os pais não confiam mais.

Teresa: _ A gente percebe.

Débora: _ Eu pedia para ir a um lugar, meu pai: “Tem certeza que você vai nesse lugar?” Eu ficava com raiva e falava: “Merda! Eu falo que vou ali, vocês falam que não é. Também não quero mais ir”. Era bem isso. Agora acho que também foi bem o caso da Carolina, foi bem por eles também. Meu pai ficou muito chateado.

Anita: _ Agora, a qualquer lugar que eu falo que vou, minha mãe põe a mão no fogo. Meu pai não. Meu pai, por causa disso, dessas brigas, porque eu comecei a responder, comecei a xingar, ficar nervosa, não queria entrar pra casa cedo, aí meu pai, por causa disso, começou a me levar ao psicólogo e ele também e fazíamos consulta eu e ele, no mesmo dia, pra ver o que estava acontecendo e por quê. Aí a gente chegou a uma conclusão que não vale a pena ficar fazendo isso.

Teresa: _ Minha mãe queria que eu passasse no psicólogo, porque minha irmã passa: “Vou te levar ao psicólogo porque não sei o que está acontecendo, você só responde!”

Mesmo caso da Anita: “Só quer ficar na rua, não quer fazer nada.” Aí ela começava a falar, ‘né’... a gente fica meio assim.

Entrevistador: _ Essa história de que vocês respondem... Vocês sempre responderam para os pais ou isso começou a partir de um determinado momento, de uma determinada idade?

Débora: _ Eu não respondo assim, eu falo bem baixinho, porque se eu responder..Nossa Senhora! Não sei nem o que meu pai faz. A minha mãe está falando, aí eu falo: “Ah! Mãe!” se eu alterar a voz ela já fica...

Carolina: _ Eu sempre respondi para os meus pais, eu nunca consegui ouvir e abaixar a cabeça. Eu nunca consegui fazer isso. Por mais que meu pai... Nossa! Meu pai, ele falava e eu tinha que falar por cima. Eu nunca consegui, eu sempre respondi a ele. Eu não consigo ficar sem responder.

Anita: _ Meu pai também, tudo que ele falava para mim, eu respondia, até um certo momento em que ele enfiou a mão na minha cara, eu nunca mais respondi a ele e a minha mãe também. Minha mãe é que mais pega no meu pé, mas sempre quando a minha mãe pega no meu pé, ela tem razão, porque ela não pega no meu pé por besteira, então eu pego, abaixo a cabeça, evito o máximo de responder para os meus pais pois eu sei que eles estão pegando no meu pé porque eu estou errada, porque eles querem o meu bem.

Carolina: _ Por mais que eu esteja errada, eu não consigo ficar quieta, eu tenho que responder, eu sempre tenho que ser a última a falar.

Débora: _ Quando o meu pai ou a minha mãe fala alguma coisa que eu não fiz, eu não respondo, só que eu choro e começo a gritar porque eu acho que é a pior coisa quando falam que eu fiz e eu não fiz nada. Dá vontade de quebrar tudo.

Anita: _ Comigo acontece direto, meu pai começa a falar: “Anita, você está aprontando na escola, me falaram isso, isso e isso de você...” “Mas, pai, eu juro que não fiz isso” e ele pega e fala: “Fez.” Aí eu já começo a gritar, eu já cato as coisas da estante e começo a quebrar, pra não descontar nele. Ele vê que eu estou daquele jeito, então ele nem chega perto. Mas se ele chegar perto de mim, acho que eu chego ao ponto de agredi-lo, a ele e a minha mãe. Minha mãe me deixa lá isolada no quarto, quebrando tudo e não fala nada.

Teresa: _ Minha mãe, de um tempo para cá, assim... eu não respondia pra ela, eu era a maior bestinha. Ela falava as coisas, eu abaixava a cabeça e saía andando. Aí, de um tempo pra cá, ela começava a falar e eu falava também.

Entrevistador: _ De um tempo pra cá. Quanto tempo?

Teresa: _ Há uns dois anos pra cá, ela começava a falar, eu começava a gritar também. Ela começava, falava alto comigo eu achava que também tinha o direito de gritar com ela. Aí, ela começava a falar e eu começava a falar também, mas se eu tiver errada como a Débora falou, aí nossa! A situação fica pior, eu começo a falar que eu não fiz “E o que você está falando que eu fiz?” Mas minha mãe ficava falando que era influência dos Rap, porque eu chegava da escola e ligava o rádio. A minha mãe, falava: “Você está virando maloqueira com essas músicas.”. Aí você está influenciada. Minha mãe falava que era influência das músicas, entendeu?

Débora: _ Quando você apronta uma vez, aí é aquela desconfiança, você chega cedo da escola: “Ah! Você cabulou, eu vou ligar...” Aí vem na escola e dá o telefone, vê se dá pra passar pelo menos duas vezes na sala. Porque minha mãe, o ano passado, fez isso. Ela pedia pra passar na sala pra ver se eu estava cabulando. Mais assim, a confiança não é a mesma.

Teresa: _ A minha mãe todo dia ligava na casa da professora para saber se eu tinha entrado e todo dia a professora via se eu estava na sala. Minha mãe ligava à professora e aí a professora “Não, a Teresa está melhorando.” Aí minha mãe começou a confiar um pouco mais. Agora eu acho que ela confia mesmo.

Anita: _ Às vezes, meu pai fica quieto e eu falo para o meu pai que eu não fiz e ele começa a falar que eu fiz, aí de raiva, de pirraça eu já faço pra ele ficar quieto. Aí eu pego e provo para ele “Você não falou que eu fiz? Então agora eu fiz mesmo. E que é que tem?”. Aí ele começa a falar vem, que vai querer me bater, eu já saio correndo, Depois ele fica lá. Fica tudo como estava.

Entrevistador: _ Mas você sempre foi assim?

Anita: _ De um tempo pra cá, de uns dois ou três anos pra cá, eu comecei a ficar meio rebelde.

Teresa: _ A minha mãe queria me levar para a igreja, queria que eu fosse pra igreja com ela de qualquer jeito. Ela falava que o demônio estava tomando conta de mim, que eu não fazia nada, e ela falava: “Vamos para a igreja e vamos.” Eu tinha que ir, sentar do lado dela e ficar prestando atenção, não podia nem olhar para o lado que ela falava: “Você não está prestando atenção no culto, que não sei que lá...” Minha mãe era assim. Tinha que ir pra igreja junto com ela, pois ela falava que eu estava endemoniada. Que o demônio estava tomando posse.

Todas – Risos –

Débora: _ Eu assim.. A família.. quando a minha mãe fala, o pessoal não acredita porque quando eu estudava na outra escola, no Carlos Corda, eu não era assim, meu primeiro ano aqui no Roberto eu também não era assim. Foi do ano passado pra cá que eu fiquei...da 6ª para a 7ª, porque agora eu estou na 7ª. Porque quando eu fiz a 5ª lá no Carlos Corda, eu não era assim. Porque lá, eu não sabia o que era cabular. Aqui, quando eu vim pra cá, o 1º ano eu não tinha assim...eu falava: “Ah! Eu não vou cabular.” A gente tinha medo dos professores, medo dos diretores e hoje já não tem mais esse medo de professor e nem de diretor.

Entrevistador: _ **Porque não tem mais medo?**

Débora: _ Eu não tenho medo, porque o que eles fazem é uma suspensão que até meu pai fala que não acha que resolve. Suspensão de 3 dias, ele não acha que resolve. E é bem por isso.

Anita: _ É pior.

Débora: _ A pessoa fica com raiva. Se me derem uma suspensão de 3 dias, o que eu vou fazer é ficar em casa.

Teresa: _ Tem pessoas que eu acho que fazem questão de aprontar pra levar uma suspensão de três dias pra ficar em casa, porque acho que é a mãe que não deixa o filho faltar. Até faz questão de aprontar para poder ficar em casa à vontade. Eu acho assim, que nem na 5ª série, tinha um menino na nossa sala que, nossa! Aquele menino era atentado, o Tiaguinho, não sei se ele tinha problema na cabeça ou se ele fingia. Aí chegava na sala, ele botava fogo na escola, batia em todo mundo, xingava os professores. Eu acho que por causa daquilo, porque não acontecia nada com ele, não levavam pra diretoria, nem nada, ele fazia o que queria na escola. Acho que por causa daquilo, ele fazer o que queria, porque a gente não pode fazer? Aí, daquele tempo pra cá eu comecei a aprontar, pensei assim: “Ah! Ele faz as coisas e não acontece nada com ele, acho que comigo também não vai acontecer.” Comecei a cabular, apesar de que, na 5ª, na 6ª, não acontecia nada quando a gente cabulava. Agora que a gente começou a se ferrar mais, fomos querer cabular, bater nos outros, ficar encarando, agora pegou mesmo.

Carolina: _ Eu, na 6ª série, até portão pulava.

Débora: _ O meu pai muitas vezes falava “Pra que cabular?” Porque ele não é daquele tipo de pai que fala que você tem que ir, você vai, você vai. Porque quando eu estudava no Carlos Corda, eu tinha no máximo, em um ano, 4, 5 faltas. Agora, aqui eu sempre, nossa! Mais de cem. No ano passado, eu tive 103 faltas. Ele fala: “Débora, se você quer

ficar em casa, fica.” Meu pai fala que acha supererrado brigar e cabular. Não sabe para que eu cabulo.

Teresa: _ Minha mãe fala: “Quer ficar em casa, fica, você vai pra escola, você cabula, alguém pega você, aí vai lá e fala na diretoria, você vai se ferrar. Então não é mais fácil você falar: “Hoje eu não estou a fim e de ir à escola!” e ficar aqui, do que ir à escola e atrapalhar o professor, dando aula.” Aí ela fala assim.

Entrevistador: _ **Por que a vontade de cabular?**

Teresa: _ Tem gente que cabula porque não gosta, não vai com a cara do professor, ou se não, não tem a matéria para mostrar para o professor. Aí, fica: “Ah! eu vou entrar para quê? Pra levar um D. É mais fácil cabular”.

2. a) SEGUNDA PARTE DAS ENTREVISTAS COM MENINAS

Devido à prolixidade das alunas entrevistadas, as mesmas solicitaram um segundo encontro que ocorreu em 03 de dezembro de 2002, à noite, na mesma escola situada em Parada de Taipas.

São Paulo, 3 de dezembro de 2002.

Entrevistador: _ **Para vocês é mais fácil brigar dentro da escola ou fora da escola?**

Teresa: _ Dentro.

Entrevistador: _ **Por quê?**

Teresa: _ Não entendi a pergunta.

Entrevistador: _ **Repete.**

Teresa: _ Fora, porque lá fora não vai ter direção, essas coisas.

Débora: _ Tanto faz ser aqui dentro ou lá fora, porque quando a gente briga lá fora, as meninas apanham e vêm aqui na diretoria, aí já desperta totalmente a pessoa, aí a diretora já fala “Ah! Fulano, cicrano...” então tanto faz brigar aqui dentro ou lá fora.

Entrevistador: _ E vocês? Tanto faz. Vocês acham que vocês brigam por qualquer motivo?

Débora: _ Acho que não. Porque às vezes nem é tanto a gente que procura...é mais as outras pessoas. Eu acho que se eu procurar, eu é que tenho que bater, Agora se a pessoa procurar....

Entrevistador: _ O que é esse “procurar” pra vocês?

Débora: _ É assim: você passa e ela mexe, você passa de novo, ela mexe de novo, aí você já fala: “É assim, assim e se você quiser sair na mão comigo vamos lá pra fora ou aqui agora.”

Todas - Risos.

Débora: _ A hora em que você quiser, para mim está bom. Se você quiser comigo, eu quero em dobro.

Entrevistador: _ E as outras?

Teresa: _ Concordo.

Todas – Concordamos.

Entrevistador: _ Como vocês são punidas pela direção da escola, vocês acham que a punição é justa?

Anita: _ Não, porque eles punem e falam: “Você está advertida, vamos chamar seus pais.” Eu acho que isso não resolve, ou se não eles pegam e falam “Você está suspensa durante 3 dias”. Aí é o que todo mundo quer. A gente é suspensa, tudo e o que a gente vai pensar? “Ah! Por causa daquela menina eu fui suspensa! Agora que eu vou bater nela, agora que eu vou fazer isso.” Então não tem lógica você advertir, chamar os pais que não vai resolver. Vai ficar na sua cabeça: “Ah! Por causa daquela menina, chamou meus pais, então vou bater nela”. Tudo vai ser motivo para bater nela.

Teresa: _ Se apanhar então, vai ficar pior ainda, porque a pessoa vai pensar assim “Fui punida, apanhei e ainda vou ficar quieta?” Aí a pessoa fica mais nervosa.

Débora: _ Eu acho que, às vezes, é muito injusto também, porque eu acho que não tem dessas, você apanhou e não tem que ser suspensa. Você tem que ser do mesmo jeito você brigou. E, às vezes, não tipo assim: eu briguei aqui umas 4, 3 vezes ou mais, aí eu brigo com a Anita, a Aline nunca brigou. “Ah! Então é sinal de que quem tem que levar é a Débora”. Não interessa o que a outra fez, se a outra já chegou batendo na Débora. Não interessa. Quem tem que levar suspensão é a Débora. A escola, pelo jeito, é assim porque a gente chega lá, não sei se ainda é assim porque agora faz um tempo que a gente não vai para a diretoria. A gente chegava e já falavam assim “Ah! De novo vocês! –

aí já vem com o caderno – “Olha quantas pessoas querem entrar na escola, por que vocês não dão a vaga de vocês?” Desse jeito.

Teresa: _ Da última vez, quem apanhou saiu no bem bom, foi para casa à vontade, normal. Agora quem bateu já foi para diretoria, já falaram um monte: “Vocês vão ser suspensas da Escola..”

Débora: _ “Podem vir buscar sua transferência.”

Anita: _ Que nem com a Dayse, a gente brigou com ela e pegou três dias de suspensão, não foi?

Débora: _ Até os pais virem.

Anita: _ Tanto que na briga da Dayse, a Selma (Vice-diretora) bipou pra minha casa e falou pra minha mãe: “A Dayse está aqui com o nariz todo estourado, a boca toda estourada e é pra senhora vir aqui porque se não a gente vai buscar a Anita aí, com policial e tudo”. Como se eu fosse uma vândala. Aí a minha mãe: “Vamos!” E minha mãe já começou a falar um monte e quando chegamos aqui, a menina não estava nem arranhada, estava só com o nariz torto, a boca torta e o cabelo e as costas toda arranhada, porque a gente arrastou-a pelo chão. Quando a gente chegou, o pai dela veio querer me agredir, meu pai segurou-o, foi na hora em que a mãe da Carolina chegou, daí, aquele desgraçado queria bater em mim: “Eu não bati na sua filha, que não sei o quê..” Aí o pai entrou, a Valda também entrou, não, foi o Fernandes. Aí o Fernandes começou a dar razão para a Débora.

Entrevistador: _ **Fernandes o diretor?**

Anita: _ É. O diretor começou a dar razão para a Dayse, falando “A Anita não tem mais jeito, a Dayse não sei, eu nunca vi o comportamento dela, mas a Anita, sem condições dela continuar na escola, se ela quiser continuar...”

Entrevistador: _ **Ele já te conhecia?**

Teresa e Anita: _ Já.

Teresa: _ Também todo dia ela ia lá para diretoria.

Anita: _ Todo dia eu discutia com ele porque ele ficava “Cadê a camiseta? Está em casa? Não é pra usar no corpo?” e não sei que lá...

Entrevistador: _ **Você está falando da camiseta da escola que ele fala que é obrigatório usar? Como você não tinha...**

Anita: _ Exatamente.

Débora: _ Às vezes, a gente ia lá, nem tanto por briga, mas por uniforme, por ter falado alguma coisa pro professor, por ter cabulado. Mas aí já era motivo: “Ah! Não tem jeito, é

só brigando.” Sendo que nem era caso de briga “Por que vocês não se oferecem a sair da escola? Eu estou te oferecendo um convite!”

Anita: _ Ele falou assim pro meu pai: “A minha filha e o meu filho não têm esse tipo de comportamento. Isso vem do berço.” Meu pai começou a falar: “Isso não vem do berço. Isso ela pode estar se inspirando em qualquer coisa aqui na escola, lá em casa também, mas que vem do berço eu te garanto que não. Tanta gente brigando e só minha filha deve estar matando os outros, brigando, fazendo isso.” Aí ele pegou e começou a falar que a filha dele não fazia isso. Aí ele fez o quê pra me tirar da escola? Ele procurava motivo pra me tirar da escola, começou a falar: “A Anita não vem com uniforme, a Anita responde pra professor, a Anita não tem nota.” - como se só eu não tivesse nota na escola, só eu brigasse – “A Anita picha as paredes do banheiro, quebra vidro”. Começou a falar tudo isso. Meu pai “Como?” eu falei: “Como? Meu Deus! Nunca quebrei nenhum vidro dessa escola!”. Começou a falar, então eu estava como: eu tinha feito tudo isso. Meu pai estava dando quase favor para ele: “Realmente a Anita fazendo isso...” Foi isso que aconteceu. Estava dando motivo pra tirar os outros da escola.

Teresa: _ Aqui, na escola, é assim: a Débora, já foi para a diretoria um monte de vezes, aí ela briga com alguma menina e apanha. Ela pode estar toda estourada na escola e a menina que bateu nela nunca fora para a diretoria, como a Débora já bateu cartão na diretoria. Quem se ferra é só a Débora.

Anita: _ Eles dão favor a outra pessoa, para Débora como ela já foi várias vezes para a diretoria, ela apanhou, eles vão fazer o quê?: “Ela merece apanhar, merece levar na cara.” Ele pega e ainda fala assim: “Eu apóio a pessoa que bateu!” e ainda dá suspensão para Débora e não dá para a outra menina.

Beatriz: _ Vai muito da pessoa.

Teresa: _ Se a pessoa já foi muito na diretoria, eles não querem saber se foi você quem provocou ou se não foi. Ele não quer saber o motivo. Ele só pensa assim: “Com certeza foi você que fez isso, então você mereceu”. Pode ser que eu estivesse com razão e ele tira a razão da gente. É sempre assim.

Entrevistador: _ **Vocês não acham isso justo?**

Todas – Não.

Débora: _ Eu acho que não é justo porque se eu provoquei, do mesmo jeito tem que levar nós duas. Agora se eu apanhar e ele não der suspensão pra menina... Olha! Não sei o que eu faço... dou um cacete nele...

Todas – Risos ...

Débora: _ Aí eu quero ver o que ele vai fazer, se ele vai dar suspensão ou não vai. Porque eu acho ‘mó’ injusto. Teve briga aqui da Anita que só ela levou suspensão.

Entrevistador: _ **Pela fama que carregava aos olhos da direção, era você sempre que provocava?**

Anita: _ Eles nunca ouviram a outra pessoa falar “Anita eu vou te pegar!”, ele só ouviam o quê? A Anita falando pras pessoas “Olha eu vou te bater, eu vou te matar, eu estou com o revólver aqui...” eles pensavam logo assim: “Anita? Nossa senhora! Mora lá naquela bocada, ela mata todo mundo”. Nunca matei ninguém. “A Anita? Essa menina é o cão em pessoa!”, começam a falar assim.

Entrevistador: _ **E os professores?**

Débora: _ Os meus, eu não acho que são chatos.

Teresa: _ Nessa questão de briga nunca falaram nada.

Débora: _ A gente até que brinca assim: “Hei, professor, ainda bem que você não tem carro porque se tivesse ...” aí leva na brincadeira, mas nada de criticar e dizer “Ah! Vocês merecem. Estava na hora já...”

Anita: _ Por questão de briga eles nunca falaram nada, mas sempre quando a gente ficava atazanado-os ou ficava gritando na sala, pulando em cima das carteiras, fazendo isso e aquilo, eles chegavam na diretoria e falavam: “Tem que dar uma suspensão pra Anita porque ela faz isso e isso na sala”. Ajuntava o que a direção estava aprontando para me tirar da escola e o que os professores também estavam falando, aí a Anita já está suspensa de novo, leva advertência. Às vezes, eu estava dentro da sala fazendo lição lá quietinha e me chamavam “Anita pra direção.” E eu não tinha feito nada. “Ah! Naquele dia você cabulou, naquele dia você brigou, naquele dia você respondeu ao professor..”

Débora: _ Um mês.

Anita: _ Dois meses, três meses atrás “naquele dia você ameaçou o professor.” Então ele esperava acumular para falar. Já não tomava a iniciativa na hora.

Débora: _ Às vezes, a gente já tinha sido até punida por ter cabulado a aula deles e eles chegavam lá e se você estivesse levando uma suspensão já ajudavam a diretoria “Ah! Merece mesmo e olha se sua mãe vir, pede pra me procurar também.”

Entrevistador: _ **Vocês se acham agressivas, violentas? Como é que vocês se vêm?**

Anita: _ Eu sou agitada, não sou agressiva, nada. Sou uma pessoa assim: eu fico na minha, eu fico quieta pra ninguém mexer comigo. Eu nunca vou chegar em um lugar que eu não conheço e vou andar com a cabeça levantada, não é verdade? Sempre passeio

de cabeça baixa. A não ser que um dia eu passe e alguém fale “Olha, essa menina ta dando pra todo mundo, essa menina é uma vagabunda... que não sei o quê”..– isso já é motivo pra eu chegar e dar na cara dela e se ela tiver com uma banca, já apanho lá e tudo. Só que quando eu voltar, eu volto com a banca inteira.

Débora: _ Eu, a Teresa e a Anita já temos mais cara de sermos violentas.

Entrevistador: _ Por quê?

Débora: _ Sei lá, porque o pessoal já acha.

Anita e Débora: _ O pessoal já acha.

Anita: _ O pessoal já acha e a gente coloca na nossa cabeça.

Débora: _ Porque, se olhar feio pra mim, eu já faço pinta, já encaro também, não adianta. Olhou feio, eu olho também. Aí as pessoas já acham... Hoje mesmo, eu fui com a professora Rosa chamar a Beatriz para pedir o telefone da Carolina – chegando lá, ela falou: “Essa mocinha com carinho de santa!” - As duas, elas não têm.... quem olha não pensa que elas duas são de briga e tal...

Teresa: _ Como a Anita disse, eu também sou assim um pouco agitada, só que o meu problema é que se a pessoa fala uma coisa de que eu não gosto, aí eu não consigo me segurar. Entendeu? Dependendo, assim eu já começo a xingar. Como hoje na quadra, na hora em que na quadra eu me revoltei. Hoje eu fiquei besta, nunca na minha vida minha mãe me mandou calar a boca. A menina olhou pra mim e fez assim... “Cala a boca!” Eu não agüentei já comecei a xingar e veio todo mundo e fez aquela rodinha. Mas eu falei, como ela estava provocando muito, eu falei: “Se você continuar me provocando eu não vou deixar quieto, não vou abaixar a cabeça pra você porque eu também não sou besta, a gente resolve lá fora”. Aí, já foi a sala todinha e começaram a falar. Mas eu não sou uma pessoa muito violenta, qualquer coisinha já quero bater. Só discuto se der motivo pra mim.

Carolina: _ Eu não fico nervosa à toa, se a pessoa me encarar, eu finjo que não estou nem vendo, eu menosprezo ao máximo. Até certo ponto, entendeu?

Débora: _ Porque também se falar “Olha aí a cubanga...”. “Nessa tiriça aí que vou bater...” Agora se passar e me encarar eu encaro também, se falar eu já viro e já falo.

Teresa: _ Se passar e começar a me xingar, se começar a falar um monte, eu não vou abaixar a cabeça e sair andando.

Débora: _ Quem tiver do lado dessa pessoa que está mexendo, vai falar assim “Virgem! ‘Mó’ ‘cuzona!’ Você aloprou e a mina não fez nada.”

Teresa: _ A menina está me provocando, vamos dizer, a Débora está me provocando, passamos eu e a Anita e a Anita começa: “Thais, você não vai fazer nada? Olha a menina te xingando. Eu não acredito que você vai deixar a outra zoar com você! Eu não estou acreditando”. A pessoa fica desse jeito. Então, como a Carolina falou, você pode ter toda a calma do mundo, mas se a pessoa começar a falar na sua orelha e a outra começa a xingar, não tem como ficar quieta.

Carolina: _ Eu penso assim: É o que ela quer, provocar. Então deixa provocar, é o que ela quer. Você não vai...

Teresa: _ É melhor ignorar essas pessoas.

Carolina: _ É melhor ignorar. Deixa ela falando sozinha e sai andando.

Teresa: _ A Carolina é igual minha mãe.

Carolina: _ Tem uma hora que ela vai parar...

Beatriz: _ Pra mim eu finjo que nem existe

Débora: _ Eu também.

Beatriz: _ Passo e nem enxergo mesmo, não estou nem aí, só que se falar também... Ah não! Aí não agüento.

Teresa: _ Até ficar quieta, certa hora, fico. Mas a minha mãe fala assim: “A menina te encarou, irritou? Você abaixa a cabeça e sai andando, se ela vir pra cima te dar um tapa na cara, ainda vira o outro lado.” Minha mãe é assim, só que se a pessoa vir falar alto comigo, se eu tiver passando e a pessoa começar a gritar comigo, eu não vou ficar quieta e sair andando, entendeu?

Débora: _ E outra, nem tanto da pessoa que estiver comigo: “Ela mexeu com você.” Tipo a Teresa mexe comigo e está ela e a Anita, aí a Anita começa: “E, Teresa, você mexeu com ela e ela não fez nada, a bicha é a maior ‘cuzona’”. Aí, já é motivo.

Teresa: _ Aí a Débora também, depois, quando estiver passando com alguém e a menina estiver sozinha, vai ver a cara dela se mexer com a menina: “Agora a menina está sozinha e não mexeu comigo. Por que agora ela está sozinha e não mexeu comigo?” Pensa logo assim. Aí chega na menina e fala “Agora você está sozinha, está quieta por quê? Demorou para você mexer comigo agora!”

Entrevistador: _ **O que os pais de vocês tentaram fazer para que vocês mudassem?**

Teresa: _ A minha mãe queria me levar para a igreja de qualquer jeito.

Entrevistador: _ **Igreja evangélica?**

Teresa: _ É. Minha mãe falava que tinha que ir pra igreja de qualquer jeito e falava: “Você está dando brecha para o demônio. O demônio está tomando conta de você.” Teve um

dia em que ela falou que ia sair e me chamou para ir, eu fui toda inocente. Nós estávamos indo e eu perguntei para minha mãe: “Para onde você está indo?” e ela: “Estou indo lá...” “Mãe, a gente está perto da igreja...” “Não, vou te levar pra gente comer um negócio ali..” Chega, a minha mãe pára na frente da igreja e faz eu entrar. “Você tem que ir para a igreja.” Não podia sair na rua, não podia escutar Rap que ela falava que o Rap estava influenciando minha mente, que eu estava ficando louca por causa disso. Minha mãe começava a discutir comigo, porque teve uma época em que eu só escutava rap, minha mãe começava a falar comigo, eu ligava o rádio e começava a falar. Por causa disso, minha mãe falava que era os rap que estavam fazendo isso comigo e começava a falar: “Desde que você começou a ouvir essas músicas, você ficou assim, você tem que buscar a presença do Senhor.” Tudo pra minha mãe era assim. Eu acho chato. Eu poderia mudar, se ela chegasse falando comigo, eu podia fazer o máximo para mudar. Agora, me obrigar a ir para a igreja, me proibir de escutar minhas músicas?....

Débora: _ Conselho, o meu pai dava muito conselho e a minha mãe também, só que assim: “Você tem que ir para a igreja, você tem que mudar de um jeito ou de outro, porque se não você...” “Pensa no seu futuro Débora!” Bem conselho, mesmo. Não tipo: “Débora ou você dá um jeito ou dá um jeito porque se não eu te interno ou te levo pra igreja” não desse jeito.

Anita: _ Meu pai dava muito conselho: “Anita melhora, pensa no seu futuro e tal... O que é que você vai ser amanhã?”

Teresa: _ A minha mãe, teve uma época em que ela só falava, falava comigo, dava conselho, conselho... ela achou que não estava adiantando nada ela falar, foi aí que ela viu que não adiantava. Ela falava tanto, tanto, tanto...que chegava uma hora que eu falava: “Mãe, você já falou isso umas dez vezes. Tem como você parar?” Eu não agüentava mais. Era um conselho atrás do outro, chegava que eu ficava até louca. Aí minha mãe viu que não adiantou nada, que continuava a mesma coisa e quis me obrigar a ir para a igreja.

Carolina: _ Minha mãe conversou muito comigo e o meu pai falou: “Ou você muda ou você muda, se não você vai para um colégio interno.”

Meu pai é muito assim, ele... minha mãe é mais pela conversa, acho que eu mudei mais pela minha mãe, não pelo meu pai. Porque minha mãe é muito pela conversa, agora o meu pai não.

Entrevistador: _ Ele conversa até certo ponto e depois parte pra ameaça?

Carolina: _ É. Ele já ameaçava de me bater e a minha mãe não deixava. Ele falava: “Ou você muda, ou você muda, se não te coloco num colégio interno, te mando pra casa do teu tio no interior.” Aí teve uma hora em que eu fiquei com medo.

Beatriz: _ A minha mãe me impediu de falar com algumas pessoas, viu se isso funcionava. Impediu-me de falar com a Anita: “Vamos ver se você, parando de andar com ela, você melhora.” Proibiu-me de sair na rua, de falar ao telefone, de assistir televisão, tudo. A minha mãe falou: “Ou você muda ou você muda, não vou te colocar no colégio interno, não vou fazer nada, mas ou você muda ou você muda porque você vai sentir na pele”.

Beatriz: _ Acho que é bem pelas companhias.

Débora: _ O meu pai fala que nem tanto pela companhia, porque ele acha que você vai se você quiser. Mas eu concordo com o pai da Carolina, o pai da Beatriz, a mãe dela em falar assim, porque minha mãe já falou também. A minha mãe falou mesmo: “Ah! Você anda com fulano...”

Teresa: _ A mãe da Débora, tinha dia que eu ia chamar e ela olhava bem assim (Cara de reprovação) para minha cara... meu Deus!

Débora: _ E o meu pai, tinha dia que falava: “Meu Deus! Não sei o que vou fazer com você.” Ficava ‘mó’ chateado, eu chorava e tal.. Mas tipo assim: “Vou te mandar não sei pra onde, eu vou te pôr no colégio interno. Ele falava: “Você vai perder toda a sua liberdade. Se tem uma festa, pode ir todo mundo, toda sua família, suas primas aqui da rua, todo mundo, você não vai. Você é quem sabe! Você quer sua liberdade, quer poder, poder ter uma coisa? Ou você muda ou você não vai poder ter mais nada. Comigo não.” Ele chegou até a falar para minha mãe que não adiantava eu pedir nada. Mas ele conversa bastante, minha mãe ...

Anita: _ Meu pai conversa e ele me faz chorar de um jeito... Meu pai começa a falar: “eu nunca tive a oportunidade que você tem, eu nunca tive uma roupa que nem você tem, eu nunca tive um tênis que nem você tem. Puxa Anita! Eu batalho para você ir para cursos, eu batalho para ver você ser alguém na vida e você faz isso comigo?” Aí, eu começo a chorar e a minha mãe chega, eu não tenho diálogo aberto com minha mãe, eu converso mais com meu pai. Porque a minha mãe é bem assim: eu falo com ela: “Mãe eu estou passando por uma fase...” ela fala, mas ela não fala o que eu quero ouvir, ela fala assim: “O que você quer que eu faça?” e eu falo: “mãe eu estou perguntando: O que você pode fazer por mim?”

Entrevistador: _ **O que você quer ouvir?**

Anita: _ Um conselho legal, quero ouvir um conselho dela, não partindo de mim. Ela pergunta pra mim: “O que você quer que eu faça pra você mudar?” Não tem isso. Eu estou perguntando para ela: “O que você pode fazer pra eu mudar?” Entendeu? E eu não convivo direito nem com meu pai, nem com a minha mãe, porque eles trabalham e tudo, chegam 11h da noite e saem 5h da manhã, então às vezes vai por companhia, entendeu? Como, eu estou lá em casa, chega uma prima minha e pega: “Anita, tem um barato louco pra gente fazer, vamos ali que o negócio está quente, que não sei o quê...” Não tem ninguém para me impedir eu vou mesmo. Aí a gente vai lá, fica lá, tudo. Aí o que que acontece? “Ah! Você tem dinheiro? Você tem dinheiro? Vamos juntar, comprar um vinho, umas cervejas, vamos beber, encher a cara, ficar ‘bebaça’.” Acontece isso. Quando chego em casa a minha mãe começa a falar tudo de novo, aí ela me deixa de castigo. Quando ela me solta, eu faço tudo de novo. Aí não dá certo.

Teresa: _ Esses dias, eu saí com minha mãe, aí passou uma menina com quem eu não vou com a cara. A menina ficou olhando assim (cara de provocação) para minha cara e eu olhando para a dela também. Minha mãe começa: “Você já foi para a delegacia, isso tudo não funcionou para você? Não acredito que esse tempo todo, eu te dando as coisas e você não tem consideração por mim?” E a minha mãe começa a chorar: “Eu não acredito que eu me esforço pra te ajudar e você não me ajuda, que não sei que lá...”

Entrevistador: _ **O que é que vocês esperam então que os pais façam? O que vocês acham qual seria a melhor atitude dos pais?**

Anita: _ O meu pai tem uma atitude legal, mas o que não dá é a atitude da minha mãe. Meu pai fala: “Anita, você quer fazer alguma coisa aqui em casa? Faz perante os meus olhos”. Por mais que eu esteja errada “Se um dia você fumou um baseado, se um dia você cheirou uma cola, se um dia você cheirou uma farinha, o que você fez chega em mim e fala.” Agora a minha mãe não. Houve um dia, na inocência, em que eu cheguei nela e falei: “Mãe, hoje eu fumei seu cigarro”. E a minha mãe: “Nossa senhora! Filha da puta! Desgraçada! Vou pôr você para fora de casa, você não vai mais dormir nesse teto...” Imagine se eu falar para minha mãe que eu fumei um baseado! Minha mãe me mata, sei lá o que ela faz comigo, chama até a polícia para mim. Agora, o meu pai não, ele já me levou para o psicólogo, ele conversa comigo legal. Minha mãe... houve um dia em que eu cheguei com bafo de cerveja e minha mãe: “Desgraçada, sai daqui!” e eu: “Mãe, foi só um pouquinho”. Ela: “Não quero saber! Some da minha frente.” Aí eu pego e saio. Minha mãe brigou porque eu bebi um pouco e se eu beber agora um monte ela vai brigar do mesmo

jeito. Então eu vou lá e bebo mesmo. Chego em casa e o meu pai começa a conversar comigo: “Anita não é assim, você tem que seguir o exemplo da sua irmã”. A Amanda? Pelo amor de Deus! Ela é santa perante os olhos do meu pai, porque perante os meus olhos...

Teresa: _ A minha mãe tem uma atitude super legal comigo, agora o meu pai não faz nada. Apesar dele não morar aqui, quando ele morava, era assim “Ai Edna! Você não toma uma atitude, que não sei o que...” Isso porque a minha mãe já tinha feito tudo que podia fazer. Meu pai não fala com a gente, ele joga tudo nas costas da minha mãe e ela que tem que falar com a gente. Então eu acho que não adianta nada, minha mãe falar, falar e o meu pai não fazer nada. Apesar de que as últimas broncas da minha mãe eu estou merecendo um pouco.

Anita: _ A minha mãe, agora, está mudando um pouco, porque estamos passando, eu e meu pai, no psicólogo. Então meu pai começa a conversar com a minha mãe sobre o que o psicólogo falou com a gente e a minha mãe reflete sobre o assunto. Meu pai fala: “Ivanilde – Ivanilde é o nome da minha mãe – você tem que tentar, tem que ouvir o que a gente tem para te falar, porque se você não ouvir, com certeza vai chegar uma colega e vai falar o que ela fez, por exemplo: se um dia ela fuma um baseado com a colega dela. Vai bater confiança em você e vai chegar “fumei um baseado, cheirei uma coca, não sei que... aí, vamos dizer que ela é uma boca aberta: “Teresa, você não sabe o que ela me falou, fumou baseado, cheirou cola, deu na esquina, fez isso, fez aquilo, está se destruindo, deu pra todo mundo, é a maior ‘rasgadeira’, que não sei o que...” Aí chega no meu pai: “A sua filha é uma puta!” E o meu pai: “Eu não acredito, minha filha! Eu te criei!” E a minha mãe vai pela cabeça dos outros. Minha mãe é piolho pra caramba! Se alguém chega na minha mãe e fala: “Ivanilde, a Anita está dando na esquina”. A minha mãe vai lá na esquina ver, enquanto eu estou lá na rua de baixo, vendo outra coisa. Eu chego em casa e a minha mãe: “Anita, acabaram de vir me falar que você estava dando na esquina.” “Mãe, pelo amor de Deus! Não tem lógica.” Meu pai não, meu pai... eu converso com ele, ele acredita em mim, sei lá, se está falando a verdade, mas ele acredita, só se ele mente pra mim: “Aline, eu acredito em você”. Então quer dizer que pelo menos uma pessoa acredita em mim. Quando eu falo pra minha mãe alguma coisa, por exemplo: “Eu tive uma nota boa na escola” e a minha mãe: “Eu nunca vi você com nota boa, eu vou lá na escola ver.” E ela vem na escola. Agora o meu pai não, ele espera, ele pode até correr atrás, mas ele não fala pra mim que vai à escola saber se é verdade ou não. Então eu confio no meu pai, agora na minha mãe não. Quando eu falo alguma coisa pra ela, ela

fala pra minha avó e a minha avó é maior boca aberta, já fala para a família inteira. Quando eu vou ver: “A Anita? Nossa! É uma lixeira, pode jogar fora que nem pra reciclar dá mais.”

Teresa: _ O pai da Anita é bem discreto.

Entrevistador: _ **Vocês acham que os professores agem como os pais de vocês?**

Teresa: _ Não.

Entrevistador: _ *Conversar, ouvir, acreditar...*

Teresa: _ Acho que não. Os outros professores não, só teve até hoje uma professora que conversou comigo, foi a professora Rosa, a gente teve uma conversa legal, a gente ficou uma cara conversando. Mas os outros professores nem tocam no assunto, ficam olhando torto pra sua cara.

Débora: _ A Rosa conversa bastante, se ela vê que a sua mãe está aí, ela não vai mentir para você, ela vem e fala: “Débora, sua mãe estava aí. Vê se você consegue! Sua mãe estava triste pra caramba.” O ano passado, a minha mãe veio, porque não tinha como ela vir nas reuniões, ela só vinha na primeira e na última, aí, olha só! Quando a minha mãe chegou, todos os professores estavam aí, todos ficaram sabendo que a minha mãe vinha, ninguém foi embora, ela falou com todos os professores: de Português, de História, Geografia e até de Inglês, com todos. Aí falou com a professora Gilda também. Ela chegou em mim e falou: “Débora, sua mãe estava chateada...” Na época, o ano passado, a Sônia, a professora agora, ela era a diretora e a minha mãe tinha o telefone dela e ela tinha o telefone da minha mãe, tudo o que acontecia, a minha mãe ficava sabendo, não tinha como eu fazer alguma coisa aqui, aí eu dei uma mudada o ano passado. Mas os professores, há alguns que olham e falam assim: “Nossa! Tenho até medo de mexer com ela.” Agora, nenhum professor pra chegar em mim e falar: “Pó, Débora! Já estava na hora de você tomar um jeito. É hora de você mudar. Sua mãe veio aqui e você ... Pelo amor de Deus!” Agora a Rosa da ‘mó’ conselho e tem outros também, ‘né’.

Anita: _ A professora que chegou em mim para conversar, foi a professora Gilda. Ela chegava em mim e falava: “Anita, pelo amor de Deus, muda! Eu já dei aula pra sua irmã, ela é totalmente diferente de você.” Ela falava: “Anita, você é o cão em pessoa, dentro da sala, fora da sala, onde for. Tem que mudar esse seu jeito.” Ela conversava comigo: “Você está com algum problema pra agir desse jeito?” Então eu sempre conversava com ela e quando eu mudei de escola, a Gilda mandou falar pela minha irmã que ela queria conversar comigo, saber como eu estava, porque eu estava desse jeito, porque eu tinha mudado. Então ela foi a única professora que chegou em mim e procurou saber dos meus

problemas, se eu estava passando por dificuldades na minha casa, dificuldades financeiras pra meu agir desse jeito. Ela foi a única professora, ela é a única dessa escola aqui que eu realmente considero. Agora o resto... Pelo amor de deus! Que vá para o raio que o parta!

Débora: _ Eu gosto da Sueli, da Rosa e da Gilda que foram as que conversaram mesmo comigo. A Gilda é do tipo que percebe quando você muda. Aqui tem professor que não percebe, que ele só quer... só ver o seu mal. Eles não percebem. Outro dia estavam conversando, a Gilda e a Rosa. A Gilda: “A Débora mudou” e a Rosa: “Está mudando. A Teresa mudou, mas a Débora está mudando.” E a Gilda falou: “É bom quando elas namoram, porque quando tem uma certa liberdade para sair... ”A gente melhora mesmo, porque quando eu fico de castigo eu quero morrer. Eu cabulo, eu não sei o que eu faço, só tiro D nas provas, eu não faço lição, a professora me manda descer... Mas quando eu tenho a minha liberdade eu tento fazer o melhor possível.

Teresa: _ Do 3º bimestre pra cá, eu até mudei bastante. Eu estava conversando com uma professora e ela falou: “Sua mãe veio aqui e tal... ” e a minha mãe “Teresa, eu fui na escola e me humilharam por causa de você” e eu nem aí, sabe? Eu acreditava, mas não estava nem aí. Um dia a professora veio conversar comigo e eu fiquei pensando, tudo o que eu ia fazer, ficava pensando: “Minha mãe já veio aqui, já aconteceu tudo isso por causa de mim, deixa eu parar, deixa eu melhorar um pouco, causei tanta decepção.” Eu pensava assim.

Anita: _ Houve uma vez em que eu não estava entrando na escola fazia um mês, estávamos eu, a Carolina, a Beatriz, a outra Carolina, um monte de gente faltando. Aí a professora Olga, aquela chata, miserável, se eu pudesse eu matava aquela professora, mas... No dia que eu resolvi entrar na escola, que estou de saco cheio dessa escola, eu falei: “Se eu não quero nada na escola, eu não vou entrar, não vou ficar enchendo o saco dos professores, então não vou nem entrar. Não posso atazaná-los e nem eles podem me atazanar.” Fiquei um mês sem entrar na escola, quando resolvi entrar, tomar vergonha na cara e entrar, a Professora Olga perguntou: “Aline, qual que é o seu telefone?” Eu dei o meu telefone na inocência, ‘monga’. Aí ela pegou o telefone da Beatriz e o telefone da Carolina. A Carolina foi a primeira pessoa que ela ligou. Eu pensei: Se ela ligou pra Carolina e não ligou pra mim no mesmo dia, não vai mais ligar. Aí, chegou no dia, a gente levou o maior susto “Que foi? Por que vocês pararam de vir para a escola? Dá o nome, vamos para a diretoria.” Chegando à diretoria, a Valda (Vice-diretora) gritava com todo mundo: “Eu não agüento mais ver a cara de vocês, vocês são um bando de gente que eu

não suporto mais olhar na cara.” Chamou meu pai e a minha mãe, só que tinha um mês que a gente tinha faltado e a outra Carolina Augusta, dois meses fora da escola. E o que aconteceu? Ela falou para o meu pai e para minha mãe que eu estava faltando dois meses na escola. Daí ligou para o pai da Carolina e começaram, o pai da Carolina e o meu pai, a conversar, pra ver o que iam fazer com a gente. Meu pai sugeriu, meu pai cabeça dura e o pai da Carolina também, começou a falar: “A gente vai internar as meninas porque eu já não agüento mais!” E eu chorando lágrimas de crocodilo, dizendo: “Pai, pelo amor de Deus! Eu fiz isso, eu juro – de pé junto – eu juro!” Meu pai me bateu pra caramba. Quando o pai da Carolina deu a hipótese de me internar, meu pai ficou ligando no mesmo dia, aí, pela primeira vez, minha mãe me salvou, ela falou: “Não. Vamos conversar direito.” Ela veio na escola, conversou com a diretora, conversou com a Olga, só que o meu pai me deu três tapas na cara e me colocou de joelhos nos feijões. Eu fiquei o jogo do Santos, o primeiro tempo inteirinho ao segundo tempo. Quando eu saí, os meus joelhos, todos cheios de buracos, foi aí que eu me enfezei, meu pai dormiu. Não tinha chave no meu portão, estava sem a tranca, eu fiquei nervosa pra caramba. Saí da minha casa meia-noite, de pijama, com os joelhos cheios de buracos, não conseguia nem correr, nem andar direito. Eu pensei: Puxa! Deixa para amanhã. Eu preciso de um lugar pra dormir.” Voltei pra minha casa. Meu pai me falou bem assim: “Você vai resolver ir para a escola agora?” E eu falei: “É, vou resolver, sim.” E ele falou assim: “Tem material, pelo menos?” Eu não tinha caneta, não tinha lápis, não tinha borracha, não tinha nada. Meu pai comprou tudo pra mim e pediu desculpa: “Aline, me desculpe por ter feito isso...”

Teresa: _ Na hora do nervoso...

Anita: _ “O que você quer que eu faça pra você me perdoar?” Aí eu já explorei, né? “Eu quero que você seja liberal, não vá pela cabeça dos outros, me ouça e não me coloque mais de joelhos nos feijões. Ele falou: “Tudo bem.” Passou um tempo, nesse tempo a gente já estava confabulando, a gente foi na casa de um colega nosso, a gente ficava enchendo a cara, ficava bêbada até cair e o meu pai descobriu que eu ficava ‘bebaça’. Lá todo mundo bebia... Meu pai ficou sabendo, depois que eu fiquei de joelhos, meu pai descobriu isso daí e me bateu de novo. Aí eu peguei e falei o que o próximo motivo para o meu pai me bater...é pra eu fazer alguma coisa. Meu pai me bateu, falou um monte para mim, falou que ia me internar num colégio interno. Minha colega chegou e falou que ia ter uma festa e eu falei que iria, ela perguntou se eu não ia perguntar para o meu pai e eu disse: “Eu não tenho pai, não tenho mãe, não tenho ninguém.” Eu comecei a agir por cabeça própria, depois que o meu pai deu um tapa na minha cara e começou a falar um

monte. No dia em que ele me bateu, eu falei para ele: “Se um dia eu te chamei de pai, foi porque eu errei.” E falei pra minha mãe também: “Se um dia eu te chamei de mãe, foi porque eu errei e se for por me colocar no mundo, eu não pedi pra me colocarem no mundo.” Meu pai começou a chorar e pediu para perdoá-lo, porque agiu por impulso emocional, que não sei o quê, que a família estava pesando e eu falei ‘um monte’ para ele e ele falou: “Você quer ir à festa? Você vai à festa.” Eu sempre falava: “Obrigado, pai!”, mas dessa vez eu falei “Não quero ir em festa nenhuma, não preciso pedir pra você. Agora que você deixa, eu não quero mais ir para festa.” Eu comecei a agir por conta própria, mas agora eu não sei.

Entrevistador: _ **O que vocês acham dessa comparação entre professores e pais?**

Débora: _ Eu acho diferente. Porque meu pai não é do tipo que bata, ele conversa. Eu apanhei com 4 e apanhei com 12, mas eu apanhei com 12 por bobeira. Se eu não tivesse apanhado com 12, eu acho que não teria apanhado até hoje, porque ele é muito de conversar. Só que eu pisei na bola mesmo com ele. Ele nunca deu na minha cara, e acho que não teria coragem de dar, nem com esse negócio de cabular, só conversando, com as ameaças dele.

Teresa: _ Meu! Eu apanhei pela primeira vez na minha vida, quando ele chegou do serviço e perguntou onde eu ia quando eu cabulava.

Débora: _ Uma vez ,eu e a Teresa cabulamos e fomos para a casa dela. Eu cheguei e a minha mãe perguntou: “Onde você estava?” Eu respondi: “Na escola.” “Como você estava na escola se eu cheguei da escola não tem nem 20 minutos? Só quero saber onde você estava, onde você foi? Eu falei que estava na casa da Teresa e ela: “Fazendo o quê?” eu falei que a gente foi pra lá e ficou lá a tarde inteira. Ela disse que ia passar a saber direito e ficou vindo na escola, ficava ligando, as inspetoras passavam na sala perguntando: “A Débora está?” Mas acho que tem a maior diferença entre pai e professor, porque se professor vier falar ‘merda’ pra mim também... “Você não é meu pai, não é minha mãe e se o meu pai vier aqui...”

Anita: _ A professora Olga não cansa, é uma professora intrometida, que se intromete na vida dos outros, é uma chata.

Débora: _ Eu estou lá na diretoria, aí chega a Olga, eu levo uma suspensão, ela já chega lá na sala e fala “Gente, vocês não acreditam! A Débora estava tomando com uma suspensão muito merecida.” A conversa nem é com ela, mas ela já está lá pescando a idéia, está pescando para ir lá vender o peixe para os outros.

Anita: _ Ela vê a gente na diretoria e fala: “Porque você está aqui?” “Fiz isso, isso e isso.” “Ah! Você não pode fazer isso.” Chega outro professor e ela: “Meu Deus! A Anita, nossa senhora! É o capeta em pessoa. Está possuída.” Ela é muito gancho. Às vezes, as coisas não são nem com ela, por exemplo: eu xinguei a professora de Português. O que ela faz? Eu falando: Ah! Vai se ‘fuder’! Eu não vou fazer a lição...” e ela “Anita, você não pode falar assim com a professora.” E eu já mando ela também se ‘fuder’ e já saio. Porque ela já vai para a diretoria e aumenta um monte, já fala que eu a agredi, que eu bati, que eu fiz isso e fiz aquilo.

Beatriz: _ Ela atacou o estojo em mim... do jeito que ela é.

Entrevistador: _ **E essa história do professor?...**

Teresa: _ Ninguém sabe dessa história... Só porque eu e o professor Ivair brincávamos muito, foram lá na diretoria e falaram que a Teresa estava tendo um caso com o professor Ivair, só porque eu via ele. A gente ia no show e ele estava lá no palco, aí a gente chegava na escola e ficava comentando, naquela brincadeira. Foram falar que eu estava com um caso com o professor.

Débora: _ Porque ele é muito legal, eu o adoro. Ele é do tipo.. tipo assim: A gente chega: “Aí, professor! Tudo bem?” Na segunda-feira a gente chega comentando que viu o professor. Já foram falar que a Teresa estava junto com o professor no show de Rap.

Teresa: _ No caso, foi que falaram que eu ficava na escola, nem foi de show, de nada, porque ninguém sabia. Nossa! Eu achei isso um absurdo.

Débora: _ Ele é ‘mó’ liberal a gente chega fala: “Aí professor! Tudo bem?” pega na mão dele assim e ‘pá’ e ele: “Ah! Legal! E aí gente como é que vocês estão?” Ele pergunta: “Vocês foram em tal show?” Sabe? O pessoal fala “Como pode o professor passar o final de semana com as alunas?” Não tem isso, gente. É uma coisa normal. Igual a um show que teve ali no Terrão, ele estava. Chegou ali no posto, o show já tinha acabado, a gente já estava indo embora, a gente o encontrou, com certeza a gente vai falar: “Oi, professor!” Mesma coisa se a gente te encontrar, a gente vai falar: “Oi, Miro! Tudo bem?” A gente vai chegar à escola e falar: “Eu encontrei o professor Miro, por exemplo, em tal lugar, aí já vão falar: “Ah! Como? Você estava com o Miro ou o Ivair em tal lugar?...”

Teresa: _ Parece que o professor só se vê na escola, se sair na rua e ver o professor tem que virar a cara e sair andando, não pode olhar na cara do professor nem morta, porque se não é motivo. Ainda mais se ficar sabendo, se uma inspetora vir, alguma coisa da direção vir, aí reunião. Faz aquela rodinha “Nossa! Você não acredita no que eu vi a

Teresa com o professor Miro.” “Fazendo o quê?” – podia estar conversando – “Ah! Estavam lá numa agarrão, que não sei o quê...” Meu Deus do céu! O povo aumenta.

Entrevistador: _ **Agora, vou fazer uma pergunta específica para a Anita. Você carregava uma fama aqui na escola, como você comentou, o José Fernandes, diretor da escola, passou um tempo pressionando não só você como os seus pais para que você saísse da escola e você acabou saindo. Você foi para uma outra escola, o Machado, você saiu daqui porque você era vista como uma pessoa agressiva, violenta, briguenta, uma vândala como você mesma diz. Fale-me um pouco como é essa escola, ela tem brigas também?**

Anita: _ O Machado, na verdade, é pior que o Roberto. Acho que não adiantou absolutamente nada me tirar daqui, porque lá no Machado tem brigas constantemente, aqui tem aula, é raro ter uma aula, no Machado, a semana toda. A gente chega na escola cedo ... 8B, 8C não tem aula. O que a gente faz? Fica todo mundo lá fora e sempre bola aquele plano: “Ah! Tem uma menina lá dentro que eu não gosto dela, então vamos ajuntar essa turminha aqui pra bater nela.” Então com a escola dispensando, a gente tem que bolar alguma coisa pra fazer O Machado é bem pior que a escola Roberto. Tem aluno que fuma maconha lá na escola, fuma cigarro mesmo, na sala de aula e o professor não fala nada. Eu mesmo, vejo que o professor dá uma certa liberdade pra mim... No primeiro dia de aula que eu cheguei eu já catei uma carteira e joguei lá de cima da escada, estourou a carteira toda e não aconteceu nada comigo. Então isso... a gente soltou bomba na sala de aula. Não aconteceu nada! A gente estourou tudo, estourou o vidro da escola... Não aconteceu nada!

Entrevistador: _ **E o que o seu pai acha de tudo isso?**

Anita: _ Meu pai nem sabe, porque a direção não vai atrás de quem fez isso, porque eles têm medo.

Entrevistador: _ **Então seu pai não tem nem idéia de que você saiu de uma escola e foi para outra pior? Uma outra que tem mais brigas?**

Anita: _ Eu cheguei e conversei com ele: “Pai, me muda de escola porque não está dando certo”. Tanto que ele já foi em várias escolas procurar vaga pra mim. Só que não consegue porque já está como expulsa da Roberto. Então o que é que eles estão fazendo na outra escola? Está no Machado com observação. Então se meu pai vai procurar vaga em outra escola eles ligam para o Roberto para saber o motivo pelo qual eu fui expulsa da escola, e falam: “A Anita foi expulsa porque brigou, porque é uma vândala”.

3) TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO

PROFESSORAS: *Ruth*

Rosa

Olga

Todas as entrevistas com as professoras foram feitas na escola estadual de Parada de Taipas, no mesmo dia, em horários diferentes.

3. a. Entrevista realizada com a professora Ruth

São Paulo, 15 de dezembro de 2003 – 16h22min.

Entrevistador: _ **Ruth, a pergunta que eu tenho pra fazer pra você é a seguinte: Você acha que os adolescentes do ensino fundamental estão brigando muito dentro ou fora da escola?**

Ruth: _ Muito eu não diria, mas eu acho que eles estão brigando sem razão... Não é a quantidade que seria preocupante, mas o porquê que estão brigando, o que é que está levando a essa ocorrência sem necessidade.

Entrevistador: _ **Você, por um acaso, entende as razões porque eles estão brigando?**

Ruth: _ Não, assim caso por caso a gente não leva, mas a gente pergunta o porquê, não para tomar partido, mas para poder direcionar algumas coisas perante o grupo depois, porque você tem que dar um retorno, a partir do momento que tem um conflito o professor tem que dar o retorno não só pra aqueles dois que estavam brigando, mas para os outros quarenta também que ficam lá na expectativa, porque se você não cortar hoje, amanhã você tem quarenta e dois brigando. Então quando você vai perguntar: “Por que vocês brigaram?” as justificativas são mínimas, é uma palavra, uma atitude, uma coisa mínima que não deveria sair logo pra porrada, deveria ter vários caminhos até a agressão física que seria a última etapa e que pra eles é a primeira, qualquer coisa que desagrada ele sai na ‘porrada’ mesmo.

Entrevistador: _ **Então as causas você está percebendo que são..**

Ruth: _ Fúteis, uma palavra, um xingamento, uma atitude de pegar uma coisa do outro sem pedir permissão, umas coisas mínimas e isso vai desde a 5ª até a 8ª série ... a gente

percebe que eles não amadureceram. E todas as divergências que aconteceram esse ano foram por motivos fúteis desde: “Ele xingou a minha mãe!” “Ele pegou meu lápis!” “Ele tá usando meu caderno!” “Ele não quer devolver isso..” Então, essas foram as questões, não eram coisas profundas... “Ele me dedurou! Coisa assim que já deveriam... a gente acredita que eles vão amadurecendo e achando outros caminhos, que seria o diálogo e eles não conseguem dialogar. Então acho que está faltando pra eles essa capacidade de se comunicar, de chegar a um acordo antes de sair na porrada... . Eles já vão primeiro pra agressão e depois eles querem que o adulto entre no meio pra resolver, que tome partido, que aconselhe, mas depois, depois que aconteceu...

Entrevistador: _ **Você acha que a escola, a instituição, o grupo de professores, tenta fazer alguma coisa no sentido de evitar as brigas ou tentar entender as brigas, a escola tem esse olhar, tem essa preocupação?**

Ruth: _ *A escola como um grupo não, porque a maioria dos professores tem atitudes pessoais, cada um quer resolver a sua maneira... Eu entendo a escola como um grupo, direcionado com cabeça, com corpo, coração, com tudo funcionando, mas as atitudes são individuais e por isso que eu acho que, às vezes, acontece, em algumas salas, acontecem algumas coisas e depois em outras não acontece nada porque é posicionamento do professor, do adulto que está ali pra tomar conta daquele grupo, pra direcionar algum trabalho.*

Entrevistador: _ **Por que você acha que não existe um trabalho coletivo na escola e sim, como você falou, um trabalho pessoal, individual? O que acontece?**

Ruth: _ Porque é o que eu falei, as pessoas têm... Uns vão pelo lado punitivo: “Ah! Você tem que punir, fazer isso e aquilo”... Outros acham que não: “Vamos pelo coleguismo, hoje eles não estavam bem, amanhã, né!” E não vêem como um problema a ser resolvido, acham que é uma questão que aconteceu hoje, isoladamente, não vêem que é um problema que vai ter conseqüências, não pensam politicamente, só pensam naquele momento. Na minha aula, no meu umbigo, no meu aluno, aquela coisa assim: muito meu. Não, nosso aluno, a nossa escola, a nossa comunidade, é uma coisa pessoal enquanto a pessoa está falando eu, eu, eu, a coisa não flui. ... Quando os professores se unem pra falar daquele aluno, aí eles descobrem no aluno uma pessoa que eles não tinham visto ainda, porque ele tem comportamentos diferenciados. E você senta pra ver, o grupo senta e vai falar especificamente daquele aluno, você vê que ele está aprontando há muito tempo, só que está sendo de forma isolada. Você não vê o aluno como um ser grande,

você o vê pequenininho, repartidinho em oito matérias, você não o vê como uma pessoa comum.

Entrevistador: _ **Você acha que esse aluno quando termina a 8ª série e vai para o colegial, esse mesmo comportamento agressivo o acompanha ou ele tem uma mudança no colegial?**

Ruth: _ Nos casos que eu vi, não, porque ele não teve um acompanhamento, não aconteceu nada com ele, então ele leva aquele comportamento pra frente, só que ele se torna mais agressivo, aí ele não é agressivo só com os colegas, ele passa a ser agressivo também com os professores, com outras pessoas, porque agora ele tem uma coisa que ele não tinha que é a força física...

Agora, no ensino médio, eles estão maiores, eles têm a força física, eles vão machucar uns aos outros mesmo. ... no ensino médio, eles têm uma necessidade de se auto afirmar também. A maioria deles acaba levando essa questão (da violência), *a gente não vê mudança, então, são alunos que quando você vai pra trás, começa a pegar o passado deles, você vê que eles estão com esse comportamento há muito tempo e que não tiveram um direcionamento, como agir? O que fazer? Como é que você trabalha essa situação? Então não acredito que tenha grande mudança, não.*

Entrevistador: _ **Há quanto tempo você está nesta escola?**

Ruth: _ Há quatro anos.

Entrevistador: _ **Nesses quatro anos, você percebeu, em algum momento, uma negativa de uma reflexão coletiva por parte dos professores, no entendimento, no encontrar caminhos para enfrentar esse problema?**

Ruth: _ Não. Não tem nenhum seguimento assim, geralmente quando o pessoal se une é porque quer forçar a saída do aluno, quer tomar algum direcionamento porque se torna insuportável e porque aqui tem muito assim: "Aconteceu com ela, não aconteceu comigo. Eu não vou palpar". ... Quando o pessoal se une é porque já chegou no extremo e mesmo assim a maioria acaba pensando duas, três, quatro vezes, mas se une só quando o caso é gravíssimo, não consegue perceber a agressividade ainda meio latente, mórbida... Aquela coisa assim que você vê que daria pra controlar de uma outra maneira. Então eu acho que não tem um trabalho direcionado...

Entrevistador: _ **No ensino fundamental, por exemplo, na conversa que eu tive com os alunos, eles insistiam que dificilmente o professor interfere, a visão que eles têm é que o professor pouco faz para impedir a briga.**

Ruth: _ Porque no ensino fundamental você só percebe, pelo menos nas ocasiões que eu presenciei briga, você não percebe que vai acontecer aquilo, primeiro eles brigam depois você tem a intervenção do professor, quando você vai ver eles já estão pulando um em cima do outro. ... não passa pela sua cabeça que o grupo vai sair na 'porrada', que alguém vai 'se catar', por exemplo. ... você entra numa sala, você vê, principalmente no ensino fundamental, você vê crianças, você vê pessoas, a menos que a pessoa tenha um laudo dizendo: "Olha! Cuidado que esse daí bate, morde, belisca..." Mas você não espera que vá acontecer, porque você não estava preparado pra lidar com a violência, porque você olha pra eles sempre pelo lado positivo, não achando que isso vai acontecer... . Então, eu acredito que o professor não interfere, porque ele não sabe que vai acontecer. Eles não dão prévio aviso: "Eu vou socar a cara dele". "Eu vou bater nele agora". "Vai ser agora, professora, dá licença que eu vou ali dar uma porrada nele".

Você pressupõe... Você trabalha a questão da violência pela ética, pelo comportamento, pelas regras sociais, pela educação, coisas que eles têm contato não só dentro da sala de aula. Só que a gente não sabe como é que é essa questão da violência lá fora, como é que é administrado dentro de casa, na rua... Como é que eles são educados. Então o professor não está preparado porque ele desconhece de onde vem aquele... Aquela pessoa que está na frente dele é um ser desconhecido. Você começa a conhecer seus alunos, na verdade, quando acaba o ano que é quando você teve um tempo para estar conhecendo e às vezes o vínculo é muito esparso. Tanto que a gente fala que é bom quando pega uma turma dois, três anos, porque aí você já conhece o seu aluno, ele já te conhece, você consegue direcionar alguns comportamentos, consegue agir com antecedência pra evitar algumas situações, mas tem coisa que às vezes você não percebe porque você não sabe que está acontecendo, você vai interferir? Vai dar uma aula de bom comportamento? "Se você for bater no seu colega conte até três, peça licença e venha falar comigo". Ninguém vai fazer isso... Acho que a maioria não interfere porque não há um prévio aviso, pelo menos as ocasiões que eu presenciei eram pessoas "normais", saíram para a agressividade, assim, gratuitamente, por motivos que já vinham...

Entrevistador: _ Obrigado.

3. b. Entrevista realizada com a professora Rosa

São Paulo, 15 de dezembro de 2003 – 17h03min.

Entrevistador: _ **Rosa, o que eu tenho pra perguntar para você é o seguinte: Você acha que os adolescentes do ensino fundamental estão brigando muito, dentro ou fora da escola? Você acha que eles estão brigando?**

Rosa: _ Estão. Dentro e fora da escola, ultimamente muito mais fora da escola porque a gente tem uma certa repressão aqui dentro da escola, então eles evitam um pouco que a coisa seja feita aqui dentro, mas na saída, pelo menos duas, três vezes por mês acontece.

Entrevistador: _ **Você ou a escola, o grupo de professores já procuraram compreender quais são os motivos para essas brigas?**

Rosa: _ Eu acho que a escola não. A escola como um todo não. Eu muito pouco.

Entrevistador: _ **E o que você percebeu?**

Rosa: _ Que é uma questão de impor, uma coisa assim de delimitar o seu território, de marcar o seu espaço. Esse ano eu percebi algumas coisas que vêm de fora mesmo, o problema vem de fora.

Entrevistador: _ **Como assim?**

Rosa: _ A gente teve um caso, que foi até meio feio, de uma menina da 6ª série, que é aluna minha, que ela bateu em um menino, jogou-o na grade aqui do jardim e ele ficou cortado na nuca, sangue pra tudo quanto é lado. ... a mãe da menina abandonou a família pra ir morar com uma pessoa vizinha, então logicamente a rua inteira ficou sabendo e tal... Então eles já tiravam muito sarro dela lá. E ele trouxe esse problema pra dentro da escola, então logicamente teve um momento que ela não conseguiu segurar, desceu 'porrada' nele, machucou, o menino levou até ponto e tal. Então foi um dos casos que a gente ficou sabendo a razão, era porque ela não suportava mais ser humilhada por toda situação, esse problema da mãe e tal, então acabou descontando. Mas na maioria das vezes a gente não fica sabendo, quer dizer, a escola não fica sabendo, a gente sabe porque depois conversa com um, conversa com outro então é sempre a questão, algumas vezes do preconceito, a pessoa se sente humilhada e acaba indo tirar satisfação dessa maneira ou a questão mesmo de impor respeito, então a gente percebe que eles de alguma maneira têm que se impor, isso daí eu acho que é bem claro assim, são normalmente os alunos que têm alguns problemas, que apresentam algumas dificuldades, eles acabam se sobrepondo dessa maneira.

Entrevistador: _ Quando você fala: “Alguns problemas, algumas dificuldades” em que sentido?

Rosa: _ No sentido de aprendizado, isso eu via muito nas minhas 6^a s séries esse ano, porque eu acho que quando eles vão ficando mais velhos, fica meio encoberto o preconceito... A tiração de sarro... Ou fica encoberto ou eles suportam mais, mas eu vi na 6^a série o aluno que tinha dificuldade, que tirava nota baixa, ele era humilhado na sala de aula, várias vezes eu presenciei esse tipo de atitude e aí algumas vezes eles saíam ali dentro da sala mesmo, partiam pra cima. Aí você tem que ir separar, porque aí você percebe que ele é respeitado quando ele parte pra cima, porque aqueles que não faziam nada... Foi o ano inteiro essa situação, de você ter que cortar a brincadeira porque o menino ou a menina ficava quieto, aqueles que partiam pra cima era uma ou duas vezes e depois ele já não era mais atingido com os comentários e tal.

Entrevistador: _ Você comentou que a escola como um todo não procura entender as razões, porque você acha que existe essa dificuldade do grupo olhar, encarar, enfrentar essa situação?

Rosa: _ Sinceramente eu acho que ninguém está muito aí pra situação no geral. As pessoas vêm com todas as suas dificuldades, com o seu desânimo, então é muito mais fácil você entrar na sala de aula, você entrar na sua sala de coordenação ou na sua sala de direção e fazer com que o barco siga sem muitos danos a ninguém. Então: brigou? Suspende, ele vai ficar dois, três dias fora da escola; dois, três dias o problema está resolvido porque você entender essas razões requer um certo trabalho, eu acho que as pessoas não têm muita vontade de fazer isso...

Entrevistador: _ Em nenhum momento, em horários de trabalho coletivo, nesses anos que você trabalha aqui, você nunca ouviu nada nesse sentido: “Precisamos olhar pra esses adolescentes do ensino fundamental e tentar entender porque eles estão brigando...” Nada?

Rosa: _ O que a gente ouve é que a indisciplina está muito grande, vamos refazer o regimento, as normas de convivência, mas sempre a partir do olhar do professor e nunca a partir do olhar do aluno, então o que a gente já discutiu algumas vezes é isso, principalmente em reuniões de começo de ano e tal então é: Como controlar a indisciplina? E coisas assim muito básicas: não pode deixar ir ao banheiro, não pode deixar sair da sala de aula, não pode deixar arrastar as coisas, não pode isso, não pode aquilo...

Entrevistador: _ Você está nesta escola há quantos anos?

Rosa: _ Seis anos.

Entrevistador: _ **Nesses seis anos?**

Rosa: _ Não. É sempre nesse sentido: como controlar a indisciplina. Mas as brigas, as agressões elas entram nesse geralzão, é a indisciplina. Não tem uma discussão específica para essa questão.

Entrevistador: _ **Você acha que quando esse aluno do ensino fundamental vai para o ensino médio, ele continua com esse mesmo comportamento ou essa pré-disposição para a briga ou isso muda no ensino médio?**

Rosa: _ Eu acho que muda um pouco. Eu acho que a situação fica mais amena... Eu não me lembro esse ano, no noturno, por exemplo, que é ensino médio, eu acho que a gente teve uma briga dentro da escola e algumas confusões que tiveram fora da escola eram alunos daqui, mas com pessoas de fora. Alunos com alunos acho que foi uma ou duas vezes no máximo. Como eles fazem a tarde, por exemplo, que é o outro período que eu dou aula, de brigar no meio do pátio, de brigar dentro da sala de aula eu acho que no ensino médio diminui um pouco.

Entrevistador: _ **Por que você acha que ocorre essa mudança?**

Rosa: _ Não sei. Não sei se é um pouco de amadurecimento, talvez passe por isso ou porque eles já ficam mais tranquilos, algumas questões já não incomodam mais, porque o que eu percebo é que no fundamental as questões sociais, as questões raciais ficam muito evidentes.

Entrevistador: _ **Quando você fala questões sociais você está falando exatamente do quê?**

Rosa: _ Da pobreza. Então eu já presenciei assim, alunos que são humilhados ali na hora da merenda, então você vê aqueles que vêm mais humildezinhas e tal, eu acho que nessa época do fundamental, nessa faixa etária, que eles estão aí, eles não têm muito respeito pela situação, então “é o negrinho”, “é gordo”, “é o pobre”, “é o burro”. Eu acho que isso fica muito claro, então eu acho que isso, na minha opinião, é o que muitas vezes leva pra agressão física, eu acho que, conforme eles vão crescendo, essas coisas ficam mais veladas, não que o preconceito não exista mais e tal, mas eu acho que fica mais velado, então...

Entrevistador: _ **O que você acha que é possível fazer no fundamental para enfrentar essa situação de violência, de brigas; o que a escola pode fazer?**

Rosa: _ Tem que ter um olhar mais voltado pra esse aluno, pra esse momento que eles estão passando. A gente tem que parar um pouco de querer enfiar conteúdo na cabeça

dessa molecada e achar que eles são umas coisinhas que vêm pra cá e precisam ser preenchidos com um monte de coisa que não tem nada a ver com a realidade deles. Acho que é voltar o olhar pra eles e perceber mesmo que eles têm história, que eles têm vida, que eles podem trazer muita coisa pra dentro e quando perceber uma situação de desconforto dentro da sala de aula, ou perceber uma movimentação que pode acontecer alguma coisa, realmente estar conversando com eles, ou mesmo desenvolvendo um trabalho pra que não chegue nesse ponto. Porque enquanto a gente continuar mandando pra direção e suspendendo esses alunos, a gente não vai estar fazendo nada. Então, enquanto a escola, e aí eu não digo só essa, eu digo o sistema todo, porque eu também sei de outras histórias de outras escolas, então, enquanto a escola não tiver um olhar voltado pra esse aluno, não perceber que ele é um ser humano e que ele tem que ser tratado como ser humano, a gente não tem muito que fazer não.

Entrevistador: _ Obrigado.

3. c. Entrevista realizada com a professora Olga

São Paulo 15 de dezembro de 2003 – 18h03min.

Entrevistador: _ **Você acha que os adolescentes do ensino fundamental estão brigando muito, dentro ou fora da escola?**

Olga: _ Brigando bastante, dentro da sala de aula, no término das aulas sempre tem ocorrência, semanalmente, pelo menos uma vez por semana de brigas fora da escola.

Entrevistador: _ **E você acha que essas brigas, os motivos são justificáveis?**

Olga: _ Pra nós não, mas pra eles muito. Porque assim, brigam por causa de namorado que é uma questão que a gente vê, aí presente nas meninas; brigam porque roubaram alguma coisa do colega e não querem devolver aquilo e brigam também, parece, pelo poder dentro da sala de aula pra mostrar o domínio de cada um.

Entrevistador: _ **Você acha que a escola enquanto coletivo está preocupada com esse problema ou não ?**

Olga: _ Não, porque nos horários de HTPC esse assunto nunca é abordado, nunca é discutido entre o grupo, é uma coisa que aparece: leva-se para fazer ocorrência, chama-se os pais, mas é tratado individualmente, não no coletivo.

Entrevistador: _ **Por que você acha que é só no individual e não no coletivo?**

Olga: _ Porque não tem interesse por parte de quem coordena a escola, porque esse problema vem até que crescendo, porque nós percebemos que existem problemas que vêm passando de ano a ano, os alunos não melhoram na sua condição. Você pega o livro de ocorrência, você vê que parece que são os mesmos que estão envolvidos aí, mas a gente não percebe, por parte da escola, do grupo, de estar fazendo um trabalho nesse sentido, de estar melhorando essa questão da violência dentro da escola.

Entrevistador: _ **Mas por que não há esse interesse?**

Olga: _ Por parte nossa, inclusive dos professores...

Entrevistador: _ **Mas por que não há esse interesse?**

Olga: _ Porque não tem esse espaço, não tem esse espaço garantido, quer dizer, o que eu percebo é que tem umas três ou quatro pessoas que discutem nos corredores, mas nunca é abordado, quer dizer, esse assunto poderia ser levantado no HTPC, mas esse ano nós tivemos outros assuntos aqui que foram considerados prioritários: regimento, projeto político pedagógico. E isso acabou ficando meio esquecido, mas parece que no próximo ano, o pessoal da 5ª série, eles querem fazer um projeto tentando colocar essa questão em pauta.

Entrevistador: _ **Você acha que esse aluno do fundamental, quando vai para o ensino médio, continua com esse mesmo comportamento agressivo ou não?**

Olga: _ Eu acho que muda. Eu acho assim, da agressividade eles passam... Não é passividade, mas eu percebo assim, uma ironia, quer dizer, eles não são agressivos na maneira de lidar com a gente, de lidar com o colega, mas eles ficam mais irônicos, eles deixam pra lá, eu acho que o nível de interesse, até em relação ao conhecimento eu acho que muda, e muda assim, de uma forma... eu acho negativa.

Entrevistador: _ **Negativa? Como assim?**

Olga: _ Negativa, porque eu percebo assim, que alunos que até... Que a gente dava aula na 8ª série, eram mais estudiosos, que se envolviam mais, quando chegam assim no 3º ano, eu já percebo assim que alguns daqueles que eram considerados bons alunos, já acabaram deixando meio que de lado o estudo, querem só terminar com o papel na mão, pensam em não fazer mais nada, pelo menos quatro pessoas que eu conversei esse ano, que eu dei aula na 8ª série, eu vi assim que são largados agora.

Entrevistador: _ **Então você consegue perceber que há uma diminuição na agressividade?**

Olga: _ Há, eu percebo que há.

Entrevistador: _ **Mas também pode ocorrer um desinteresse...**

Olga: _ Pela escola. Porque eu acho que eles foram percebendo ao longo do caminhar deles que a escola, talvez eles pensassem que fosse uma coisa, mas por falta de interesse dos professores, dos alunos, aquilo foi acabando se diluindo com o tempo e aí eles acabam deixando meio que de lado aquele sonho de terminar, de ser alguém; você vê que alguns já estão mais na fase do desinteresse, infelizmente.

Entrevistador: _ **Você acha que a escola pode fazer alguma coisa em relação à violência? Se ela pode, o que ela pode fazer?**

Olga: _ Bom, o primeiro ponto é passar pra uma discussão entre os professores, porque isso nunca é discutido aqui. A violência aqui na escola passa assim, como se fosse só o aluno indisciplinado... Confunde um pouco da violência com a indisciplina eu acho aqui.

Entrevistador: _ **É, são coisas diferentes... Então você acha que a instituição pouco faz...**

Olga: _ É pouco faz. Esse ano, depois de tantos anos trabalhando na escola, eu não recebo nenhuma ameaça....clara, mas veladas algumas e eu vou lidando com elas da maneira que eu acho que eu devo estar lidando.

Entrevistador: _ **Isso no ensino médio ou no fundamental?**

Olga: _ No ensino fundamental não tem isso, porque o aluno, ele é assim mais agressivo, mais violento, ele bate e tal, mas é aquela coisa infantil.

Entrevistador: _ **Era aluno nosso desde o fundamental ou aluno que veio de outra escola?**

Olga: _ Isso eu não chequei ainda, mas eu acho que ele estudou um tempo aqui, foi pra outra escola e voltou. Um aluno que era LA (liberdade assistida), ficou preso esse ano um período, mas ele é um aluno que tem um potencial intelectual muito grande, ele tem uma percepção... o conhecimento dele eu acho que vai além dos alunos da sala.

Entrevistador: _ **Voltando ao ensino fundamental, você falou assim: que a violência entre eles é mais infantil. O que você quer dizer com isso?**

Olga: _ É assim, aquela coisa de se baterem. Um bate no outro quando pega algum material, xingam os pais, os parentes, xingam entre eles, mas é aquela coisa assim que parece que se resolve logo, mas que isso dentro da sala de aula acaba trazendo tumulto, porque é tempo que você perde de estar organizando a sala, de estar procurando atender aquilo que ele está falando e, muitas vezes, você não consegue, e essa violência é do pegar mesmo deles...

Entrevistador: _ **Tem que ter esse ...**

Olga: _ Tem que ter esse contato físico.

Entrevistador: _ Tanto meninos quanto meninas?

Olga: _ Ah! Não tem distinção de sexo, eu acho. Pelo menos as 7^a s eu vi assim, não tem distinção.

Entrevistador: _ É só isso.

4) TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORAS COORDENADORAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO

4. a. Entrevista realizada com a Coordenadora Pedagógica Vilma

São Paulo, 18 de fevereiro de 2004 – 19h19m.

Entrevistador: _ Estou em uma escola estadual da Zona Noroeste de São Paulo para entrevista Vilma, professora de português e coordenadora pedagógica. Vilma, o que eu tenho para perguntar para você é o seguinte: Você acha que os alunos do ensino fundamental, particularmente alunos da 7^a e 8^a séries, estão brigando muito dentro da escola?

Vilma: _ Nos últimos anos eu estou achando que sim. Eles chegam com muita agressividade dentro da sala, eles se batem, eles se destratam, eles arrancam o material um do outro e às vezes não é só essa agressão física, mas também a agressão moral. No sentido de que colocam apelidos desagradáveis, xingam a pessoa de nomes pejorativos e às vezes até palavrões.

Entrevistador: _ Você entende que esses motivos, eles são motivos para uma briga?

Vilma: _ Não, não são motivos. Eu não consigo compreender bem essa agressividade deles. Em todos os sentidos, já entra na sala com dificuldade de se organizar, com dificuldade de sentar perto de determinadas pessoas e aí eu fico imaginando o que teria acontecido. Se é mais uma questão social, se eles vêm com problemas da família, se eles têm essa super atividade, então essa necessidade imensa de por pra fora as coisas que eles sentem e aí nesse sentido eles acabam sendo agressivos uns com os outros, com quem passa no corredor, com os funcionários e quase sempre com o professor também.

Entrevistador: _ Você acha que a escola anda refletindo sobre esse problema?

Vilma: _ Eu acho que sim. Porque a gente nota também essa questão da escola se manter muito antiga ainda na sua metodologia, muito professor que dá ainda aquela aula tradicional, giz e lousa, não diversifica nada, e o aluno ele tem aí fora um mundo cheio de coisas mais rápidas, muito interessante e a aula fica aquela coisa parada, monótona o professor falando ou escrevendo e parece que não é suficiente para o aluno se sentir atraído, então ele acaba colocando para fora de uma outra maneira que seria a agressividade, canalizando, por exemplo, pra essa questão da agressividade essa insatisfação que ele tem com relação ao ambiente escolar.

Entrevistador: _ **Mas a pergunta que eu fiz... Assim: A escola está refletindo, está fazendo alguma coisa no sentido de enfrentar a situação?**

Vilma: _ Eu acredito que sim. Pelo menos aqui na nossa escola a gente tem procurado fazer alguns trabalhos diferenciados e também trabalhar um pouco essas questões com os alunos. Então, todo começo de ano, por exemplo, tira-se alguns critérios de comportamento, procura-se falar um pouco mais profundamente sobre as questões de cidadania, de ética. Algumas leituras a gente tem feito de textos na tentativa de refletir um pouco mais sobre essa agressividade toda que a gente não consegue compreender ainda porque que ela existe, mas é muito para a escola conseguir sanar isso, eu acho que é coisa muito a longo prazo e precisa de uma reflexão maior por parte dos próprios professores, direção, funcionários, enfim toda a comunidade escolar. E também, assim, na questão de que as pessoas têm que se preparar um pouco mais para enfrentar essa situação, então eu percebo pela experiência de vida como professora. E também agora na questão da coordenação que eles estão sempre muito insatisfeitos com o que a escola oferece.

Entrevistador: _ **Eles, os alunos?**

Vilma: _ Os alunos. Então eles vêm às vezes se queixam das atividades sempre iguais: "Professor dá uma aula diferente! Faz uma coisa diferente!" Então, tem se feito algumas tentativas, estou falando basicamente de nossa escola, não sei dizer, assim, o grande número delas, e inclusive a própria escola particular que eu também trabalho, é aquela aula expositiva o tempo todo, algumas fitas de vídeo, algumas músicas, mas que não chega a ser uma coisa que busque uma solução. Para esta questão que está aí, que está posta pra todo mundo ver, que todo mundo sabe que é esta insatisfação do aluno se refletindo na agressividade.

Entrevistador: _ **Em algum momento, em HTPC, ocorreu ou ocorre esse tipo de problematização, de discussão sobre a violência?**

Vilma: _ É, se fala bastante. Os professores, eles discutem bastante essa questão sim, reclamam muito, falam muito da violência e chamam essa violência até de falta de educação dos alunos. Que eles não sabem se comportar e tudo mais, mas é bastante difícil pra gente encontrar uma forma, uma solução pra estar resolvendo isso.

Entrevistador: _ **Então não existe um trabalho coletivo no sentido do enfrentamento dessa situação de violência dos alunos?**

Vilma: _ Olha, acho que não. A gente procura fazer algum trabalho de estudo, de ajuda ao professor, mas eu acho que a coisa acaba ficando muito superficial. Eu acho que não dá o embasamento suficiente para o professor resolver essas questões. Acho que precisaria de estudos muito mais direcionados, talvez com profissionais. Especialistas no assunto ou com algumas soluções mais ou menos apropriadas porque eu acredito que a escola tem muita dificuldade de encontrar essa solução, um caminho para resolver esse problema da violência na escola. Acho que sozinha ela não consegue não.

Entrevistador: _ **O diretor da escola ele ajuda na reflexão desse problema ou não?**

Vilma: _ Raramente ele está presente nas reuniões de HTPC e mesmo no período noturno nós temos essa dificuldade devido ao acúmulo de cargo, então ele raramente está presente, então não há presença nem da direção, nem da vice-direção na questão desses problemas que envolvem a sala de aula propriamente dita, estas questões que são consideradas mais pedagógicas, então joga-se para o coordenador pedagógico resolver. E aí fica difícil porque nem sempre a gente tem autonomia para acertar determinadas questões, para estar conseguindo um tempo maior para discussão, para debate, nem sempre todo o grupo de professores está presente. Então a coisa (a situação) vai enrolando, crescendo se transformando numa bola de neve e parece que a solução não chega nunca.

Entrevistador: _ **Você acha que esse aluno do ensino fundamental quando ele passa para o médio ele continua com a mesma agressividade ou não?**

Vilma: _ Muda um pouco, o comportamento dele muda sim. Com relação aos professores eles são mais contidos, no entanto se ele tiver alguma divergência ele é muito mais grosseiro e chega mesmo a atingir, assim, um grau de... Vamos dizer assim: de intimidar o professor. Ele chega com atitudes e até a própria postura, os gestos dele. No sentido de que "Olha! Se não for do jeito que eu quiser eu vou resolver pela força, pela violência". No entanto com os próprios colegas eles são_ mais comedidos, são mais tranquilos se acontece alguma coisa que a classe percebe que um só fez a classe assume a culpa, raramente eles contam quem foi porque vem aquela história do "dedo duro" "eu não vou

delatar ninguém” e aí a gente tem até alguma dificuldade até de descobrir quem foi que fez a violência, mas ela continua existindo. Então, por exemplo, eles soltam bombas na escola, desaparecem com chaves, devido a sala ambiente, aproveitam-se da ingenuidade de certos professores, principalmente esses iniciantes. E se eles tem alguma antipatia por algum professor e aí eles não sabem como conversar e resolver isso no diálogo, eles partem para violência também e aí os ataques são bem complicados.

Entrevistador: _ **Então você quer dizer que há uma mudança de foco, deixa de ser o próprio colega e passa a ser o professor?**

Vilma: _ Nem sempre é apenas o professor. O colega, eles tem divergência, eles tem grupos dentro daquelas tribos que eles fazem. Então cada um tem uma forma diferente de pensar e isso já é motivo para eles brigarem e se desentenderem, no entanto parece que sobra muito para o professor essa questão da violência eles vêm muito agressivos em todos os sentidos. Eu não sei se é porque eles não têm um ideal, perderam os sonhos, as expectativas, a própria sociedade que está aí impede o jovem de ingressar numa faculdade porque ele sabe da situação financeira, de poder estar trabalhando também. Conseguir um emprego hoje é a minoria, então eu acho que toda essa insatisfação se reflete na sala de aula que é o lugar onde eles estão mais presentes e onde eles acabam desabafando as coisas que eles pensam e o alvo disso geralmente é o professor.

Entrevistador: _ **Obrigado.**

4. b. Entrevista realizada com a Professora Coordenadora Florinda

São Paulo, 19 de fevereiro de 2004 – 10h.

Entrevistador: _ **Estou numa escola estadual da zona noroeste de São Paulo para entrevista a coordenadora pedagógica Florinda. Florinda, o que eu gostaria que você me respondesse é o seguinte: Você acha que os adolescentes do ensino fundamental estão brigando muito dentro ou fora da escola?**

Florinda: _ Dentro não, dentro da escola não. Eu acredito que aqui, então, nessa comunidade... Eu acho ótima, inclusive, a gente não tem assim, problemas de briga, eu acho pelo número de alunos que nós temos, eu acho que não chega a ser tão formada essa idéia de que realmente eles são violentos, de brigas ou não. Nem dentro nem fora, viu!

Entrevistador: _ **Eu gostaria de entender melhor isso porque na entrevista que eu fiz com professores do período da tarde eles comentam que é normal duas ou três brigas por mês.**

Florinda: _ Será que briga? Porque tem aquelas encrenquinhas de sala, que é coisa de adolescente daqui a pouco já está bem. Eu acho que briga, briga mesmo, não sei... O ano passado se a gente for ver, nós tivemos duas no ano mais fortinhas, não assim... Por mês eu não acredito não. Na minha visão, pelo que chega para mim, você entendeu? Pelo que chega para mim, na direção em si.

Entrevistador: _ **Você acha que há por parte da escola uma preocupação com a adolescência, uma preocupação com a violência na adolescência? O que eu quero dizer é assim: existe uma reflexão nesse sentido?**

Florinda: _ Existe. Eu acho que existe, acho não, a gente sempre está discutindo nos HTPCs a conscientização deles em relação à agressão. A preocupação dos professores em si em deixar a comunidade a passar pra eles como cidadão, entendeu? Enquanto cidadãos a forma de brigas ou de encrenca ou de violência, eu acho que existe sim, tanto que a gente comenta, a gente pensa, existe a discussão nos HTPCs ..

Entrevistador: _ **Essas discussões elas têm algum material teórico como pano de fundo ou elas são feitas em cima do que acontece em sala de aula?**

Florinda: _ Algumas vezes em cima do que acontece. Eu, por exemplo, já trouxe reflexão sobre disciplina, então a gente, tinha elaborado, até na minha faculdade, tinha elaborado um tipo de acróstico de indisciplina. Trouxe, distribui versos para cada um deles, cada um deles comentavam e lá nós tiramos soluções de trabalho mesmo com os alunos.

Entrevistador: _ **Você acha que esses alunos quando brigam, eles brigam por algum motivo que é pertinente que é sério ou não?**

Florinda: _ Olha! Então, no ano passado teve uma, por exemplo, que eu sei que era uma coisa séria. Porque pegou lente de contato do colega aí depois não pagou aí o irmão saiu da cadeia “Então o meu irmão vai te catar, não tem nada a perder” então isso pra mim é sério. Que a gente teve que chamar o menino que ficou devendo a lente, chamar o outro que já tava mobilizando o irmão. Isso nós trabalhamos, eu a Sueli (vice-diretora), o Fernando (diretor) na época estava de férias, foi em novembro, parece que foi em novembro ou outubro. Então eu e a Sueli tivemos que chamar e conversar com eles, deixar registrado e aí eles se comprometem, você vê que a gravidade não foi tanta assim, porque você sabendo conversar com eles, eles tratam você como amiga e você quer o bem deles tanto que acabou aquilo um pediu desculpas pro outro: “eu não vou fazer isso

mesmo” e acabou, então você sente a gravidade assim no sentido de que “eu vou colocar o meu irmão e o meu irmão vai te matar” que foi o que foi falado mesmo. Quer dizer depois que você tem um trabalho, que na conversa, foi a professora Gislene, inclusive, que trouxe o aluno para falar com a gente, eu chamei a Sueli, quer dizer, então na hora que ele vê que está sendo tratado e a gente mostra o porque... Tudo que pode causar de encrenca para ele, pro irmão “o irmão não está livre? Agora você quer ver teu irmão de novo preso? Deixa ele fora disso, aí vai dar encrenca você vai matar e a tua consciência”. Eu acho que foi o que nos fizemos e o resultado foi bom, tanto que não tivemos problemas.

Entrevistador: _ **A direção ela também tem uma preocupação com a questão da violência nessa escola?**

Florinda: _ Tem. Tanto direção, eu acho que até a coordenação entra como direção. Quando a gente percebe alguma coisa grave é chamado o pai, é chamada a mãe, pra amenizar os problemas que como houve um caso: O ano passado que perceberam a gravidade, o aluno foi tirado daqui já pra sair de perto, fica um pouco, então os pais resolveram mesmo tirar para não correr o risco de ficar. Então existe sim uma preocupação porque às vezes com você eles falam uma coisa ou te prometem, mas isso, inclusive, não foi nem com o ensino fundamental, não foi com esses adolescentes de ensino fundamental, foram os maiores. Porque os menores de ensino fundamental mesmo você acaba conseguindo educar eles melhor. Passar a tua idéia. Passar a segurança pra eles, tudo isso eles procuram, eu acho uma comunidade ótima aqui, viu! Nossa! Pelo que eu já vi por aí, aqui até a maneira de a gente lidar com eles, eu vejo assim professores lidar, são professores amigos e eles confiam porque quando eles vão à sala, eles falam em quem eles confiam. Então, tem, lógico, não é cem por cento o corpo docente confiável. Do aluno, entendeu? Mas eu acredito que...Olha! Um corpo docente ótimo no geral pelo que eu sei.

Entrevistador: _ **Você acha que quando o aluno deixa o ensino fundamental e vai para o ensino médio a violência ela continua a mesma, ela aumenta, ela diminui?**

Florinda: _ Eu acho que depende da maturidade deles. Na cabeça deles normalmente, eu acredito até que pode ser que no 1º ano a gente tenha alguma dificuldade porque eles se sentem mais homens, não sei, mais gente. Eu acho que é mais por isso, mas quando eles caem na real de que eles estão a mesma coisa, eles percebem o amadurecimento deles, eu acho que cai essa agressividade, essa violência.... eu acho que cai.

Entrevistador: _ **Obrigado.**