

Shirlei Rezende Sales do Espírito Santo

**Oposição, diversão e
violência na escola: os**
para práticas culturais de
transgressão significados
produzidos

à Faculdade de Educação
da Universidade de Minas
Gerais, Dissertação
apresentada
como requisito parcial à obtenção
do título de Mestre em Educação,
sob orientação do Prof. Dr. Luiz
Alberto de Oliveira Gonçalves.

**Belo Horizonte Faculdade de
Educação da UFMG**

2002

*“Eu vejo na TV
O que eles falam sobre o jovem
Não é sério
O Jovem no Brasil nunca é levado a sério
Sempre quis falar
Nunca tive chance...”*

(Charlie Brown Jr.)

Breves Agradecimentos:

A Deus que me protegeu e permitiu.

À minha irmã Lidiane que me inspirou a buscar o caminho da educação.

À minha mãe, que carinhosamente acompanhou-me durante toda a escolarização, mas que acima de tudo me educou [e educa] sempre em busca de uma vida e de um mundo melhor. Obrigada pela força, pela torcida e pelas orações. Ao meu pai que, a seu modo, também participou. À Cris, que muitas vezes mostrou-me o que é ser jovem. Ao Marcílio, meu amor, que com todo carinho ajudou-me a dar cada passo em direção ao conhecimento, desde a época do curso pré-vestibular. Que soube ouvir todas as lamúrias e também o fascínio pela aventura da pesquisa. Que enxugou-me muitas lágrimas e que gargalhou comigo outras vezes. Que aturou minhas inúmeras insônias e o esperado péssimo humor do dia seguinte. Que me incentivou a seu modo, mas que, acima de tudo, torceu para que esse dia chegasse. À Marlucy que além de professora e pesquisadora exemplar [brilhante e exemplo] chamou-me a assumir meu papel como educadora e depois como pesquisadora, sendo, sem dúvida, uma das maiores **responsáveis** pelo que sou hoje e principalmente pelo resultado que aqui apresento. Ao Cláudio que também orientou-me e todos/as demais colegas que muito me incentivaram e pacientemente leram as inúmeras versões deste trabalho, desde o memorial.

A todos/as os/as colegas do mestrado, especialmente a Analise, pela atenção e as indicações bibliográficas, ao Márcio pela gentileza de ter gravado um programa de TV que muito me ajudou.

À Gláucia (sempre dando pistas) e à Vanessa, com as quais compartilho as dores e as delícias de ser educadoras, já desde a graduação. E também à Carla, Carmem,

Ruth, Sheilla e Giordani que compartilharam os embates de se pesquisar a violência e a juventude.

À Simone, Aline e Vevé que gentilmente cederam-se seus ombros amigos e deram-me colo sempre que, angustiada, as procurava para lamuriar-me, mas que acima de tudo torceram e acreditaram.

Ao Jonathan e à Mira que muito têm somado à minha família. Obrigada pela torcida. Ao restante dos/as sobrinhos/as, cunhados/as, tios/as, e à minha sogra que acreditaram e rezaram por mim.

A todos/as os/as companheiros/as da Fraternidade, especialmente Isabella, Lígia e Paulo que me ajudaram a harmonizar a alma, para que esse trabalho fosse possível.

À Chafia que me escutou atentamente, que soube estimular-me e acalmar-me sempre, mostrando que tudo era "normal". À Rita, Maria Eugênia e D^a Carmen que me ajudaram a desvelar os mistérios das línguas.

Aos/às amigos/as do Colégio Nossa Senhora das Dores que torceram por mim e possibilitaram a finalização deste trabalho. Ao Copom, à SEE e a todos/as que tornaram possível esta pesquisa. Aos/às educadores/as que participaram desta investigação, especialmente àqueles/as da Escola Paraíso, que tanto me ensinaram. Aos jovens e às jovens que me mostraram as muitas faces das juventudes e das violências, que me fizeram rir e chorar, crescer, ter esperança, mas acima de tudo acreditar que é possível!

Ao Joel, à Nádia, ao João e ao Daniel que desde a graduação tornaram possível aprender. E também, é claro, pela enorme paciência que sempre tiveram. À Gláucia, Rose e demais funcionários/as que muitas vezes organizaram a minha vida na Pós-Graduação.

À Amelinha que, desde a graduação, incentivou-me a buscar o que mais me "motiva como pessoa" e carinhosamente ensinou-me a trilhar o caminho da pesquisa científica.

Ao Leo, grande incentivador, atencioso ao extremo, sempre a telefonar dando dicas e orientações precisas.

E finalmente, ao Luiz que sabiamente orientou-me muitas vezes e também desorientou quando foi necessário. Mas que acima de tudo indicou-me o caminho a seguir e, pacientemente, ouviu minhas incertezas, inseguranças e também as fascinantes descobertas.

RESUMO

A presente dissertação analisa as práticas culturais na escola noturna,

enfazando aquelas que transgridem as normas escolares. Busca compreender os

significados

produzidos pelos sujeitos – prioritariamente os/as jovens – para essas práticas e a partir delas. Trata-se de um estudo sobre os significados, em que foram investigadas práticas transgressoras das normas, por meio de observação participante, em uma escola pública que atua nos turnos da tarde e noite. A pesquisa utiliza a teorização sobre práticas culturais, produção de significados, juventude e violência, em uma perspectiva sociocultural de análise. O objetivo geral é problematizar o sentido de violência atribuído a determinadas práticas, contrapondo-o aos significados produzidos pelos sujeitos de uma escola pública. Esta dissertação argumenta que as práticas que acontecem na escola são culturais à medida que são relevantes para o significado e que funcionam a partir dos significados produzidos pelos sujeitos observados. Esses significados são múltiplos e complexos, podendo uma mesma prática significar diversas coisas ao mesmo tempo: luta, oposição, diversão, brincadeira ou até mesmo violência. A argumentação é desenvolvida a partir da narração e análise de uma multiplicidade de episódios observados, acompanhados e registrados em diário de campo, confrontando os significados que eu mesma produzia para tais práticas, as argumentações de teóricos/as que escrevem sobre a temática (como Michel de Certeau, Pierre Bourdieu, Éric Debarbieux, Michel Wieviorka, Marília Sposito, Angelina Peralva e outros/as), bem como os significados a elas atribuídos pelos sujeitos da escola.

Résumé

L'objectif de ce travail est de mettre en question le sens attribué à certaines pratiques scolaires en l'opposant aux sens produits par les étudiants d'une école publique qui offre

de cours d'éducation fondamentale. Il s'agit donc d'une étude sur le sens, dans laquelle on a recherché les pratiques qui se heurtent aux normes. Pour autant, on a réalisé une observation en place, dans une école qui fonctionne pendant l'après-midi et le soir. Et encore on s'est servi d'un ensemble de théories versant sur les pratiques culturelles, production de sens, jeunesse et violence, dans une perspective socioculturelle.

Notre recherche soutient que les pratiques qui se donnent à voir à l'école sont culturelles, et à cause de cela, les sujets qui les engendrent leurs donnent des sens. Ceux-ci sont multiples et complexes, une même pratique pouvant signifier plusieurs choses à la fois: lutte, opposition, amusement, jeu, ou même violence. L'argument est développé à partir de la narration des étudiants, professeurs et des fonctionnaires de l'école. Il est développé aussi à partir de l'analyse d'une multiplicité d'événements observée, accompagnée et enregistrée, en confrontant les sens que je leurs donne, à ceux qui ont été donnés par des théoriciens qui écrivent sur le thème (tels que Michel de Certeau, Pierre Bourdieu, Éric Debarbieux, Michel Wieviorka, Marília Sposito, Angelina Peralva parmi d'autres), et à ceux qui sont ainsi attribués à elles par les étudiants.

SUMÁRIO

Resumo – 6

Résumé – 7

Introdução – 8

1 – Percurso teórico-metodológico – 17

Resgate da trajetória: a construção do objeto de pesquisa
A escolha da escola

2 – Um pouco do

Paraíso – 24 A escola

investigada

O ensino noturno

Um pouco do cotidiano à noite

3 – Jovens incendeiam o Paraíso – 41 O

fogo no coqueiro: oposição à desilusão diante do Paraíso

O fogo no corredor: brincadeira e produção de masculinidades

4 – Explodindo o Paraíso – 61

Risco, diversão ou prática de resistência?

5 – O protesto –

81 As situações de

embate

Compreendendo o episódio

6 – As brigas – 104 O

racismo também entra em cena

A produção do feminino

7 – As armas – 123

Juventude favelada: *outsiders*?

8 – Alguns questionamentos possíveis – 137

Referências bibliográficas – 142

Anexos – 148

INTRODUÇÃO

B

ombas, assassinatos, brigas, roubos, drogas, fogo, armas, pichações.

Essas não são mais palavras ausentes do cotidiano escolar. Ao contrário, a cada dia, o que

comumente

denominamos “violência” parece mais presente nas escolas do mundo todo. Ela tem amedrontado, desafiado e mobilizado as mais diversas esferas da sociedade: educadores/as, pais, mães, líderes religiosos, governantes, justiça. A preocupação mundial acerca da temática pode ser exemplificada pela “Conférence Internationale sur Violence en Milieu Scolaire et Politique Publique” promovida pela UNESCO, em março de 2001, em Paris.

Tal questão torna-se mais visível, principalmente, quando a mídia lança o seu olhar sobre o tema, em um apelo para que autoridades e instituições encontrem soluções para o “problema”. No início de 1999, por exemplo, a Rede Bandeirantes de televisão reservou, durante uma semana inteira, alguns minutos de seu telejornal diário para uma série de reportagens sobre a “violência nas escolas”. Nessa mesma emissora de televisão, o programa “H”, destinado ao público jovem e transmitido em “horário nobre”, levou ao ar no dia 12/05/99 um programa inteiro sobre o assunto, tendo até mesmo a participação do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza¹. Na mesma época, a revista semanal de circulação nacional “Isto é” divulgou uma extensa reportagem sobre a temática, colocada em destaque como matéria de capa. Além disso, tanto diferentes telejornais, como vários jornais escritos, não cessaram de falar a respeito².

Tamanha repercussão foi desencadeada, especialmente, após o assassinato de 13 pessoas por dois adolescentes de classe média, que depois se suicidaram, em uma escola norte-americana, no estado do Colorado, no dia 20 de abril de 1999. Após esse episódio, exaustivamente divulgado pela mídia, começaram as reportagens sucessivas acerca do tema. Foram diversas matérias divulgando episódios denominados violência, como as que podem ser vistas em “Bombas explodem em três escolas públicas” O Tempo (21/04/99); “Aluno mata aluno” Diário da Tarde (27/04/99); “Garota de 14 anos é morta em briga de escola” Folha de

¹ Não posso deixar de registrar o meu agradecimento ao colega de mestrado Márcio Antônio Cardoso Lima que gentilmente gravou o programa para mim.

² Não cabe neste trabalho uma discussão mais detalhada a respeito da mídia e dos usos (e abusos) que ela faz, especialmente em relação à violência, posto que tal discussão não faz parte do meu objeto de estudo. Cabe ressaltar, no entanto, que a mídia assume um lugar importante na nossa sociedade e se a temática, em um determinado momento adquire tamanha repercussão é porque interesses bastante específicos estão em cena (Batista, 1993).

São Paulo (28/04/99); “Cidadania abortada pela violência que assola a juventude” Estado de Minas (23/05/99); “Vandalismo e insegurança nas escolas” Estado de Minas (23/05/99); “PM desbarata gangue da escola” Estado de Minas (26/05/99); “Arma e droga no lugar de livros” Estado de Minas (27/05/99). Além desse tipo de reportagem, foram divulgados levantamentos sobre a questão da violência na escola, bem como algumas práticas que tentavam resolver essas questões, como por exemplo: “Pesquisa revela que violência toma conta de escolas mineiras” Hoje em Dia (07/05/99); “Mobilização para a paz” Pampulha (15/05/99-21/05/99); “Escola precisa mudar para enfrentar a violência” Folha de São Paulo (31/05/99).

Em meio a todas essas discussões, e atendendo ao clamor da população para que a polícia interviesse nesse setor, foi criado em Minas Gerais o serviço telefônico “Disque Escola Segura”, da Polícia Militar de Minas Gerais – PMMG – por meio do Centro de Operações Policiais Militares/Capital – COPOM. Esse serviço foi criado no dia sete de maio desse mesmo ano e consiste em uma ramificação do serviço de urgência da PMMG (190). Ele recebe ligações gratuitas, da comunidade escolar, por meio do número 0800-300-190, para solicitação da atuação da PM, no período de 8 horas às 23 horas, nos dias úteis. O “Disque Escola Segura” insere-se no “Programa Anjos da Escola”, também da PMMG, criado em 1996, para atendimento às escolas da capital mineira, no que se refere à segurança.

Dos dados a que tive acesso sobre o serviço, chamou minha atenção o levantamento geral das ligações, visto que quase metade delas, 41,94%, aconteceram na primeira quinzena de funcionamento do serviço: de 7 a 21 de maio³. Não é demais lembrar que justamente nessa época a mídia se encarregava de abordar repetidamente a temática da violência nas escolas. No entanto, segundo o chefe do COPOM, o serviço foi mal divulgado, e as escolas continuam desconhecendo-o, o que explicaria a redução no número de solicitações, com o passar dos dias.

Fica evidente nos dados levantados com a PMMG que as escolas demandam a orientação, ou até mesmo a ação da polícia diante de uma diversidade enorme de fatos e episódios genericamente denominados de “violência”. Mas o que aí é denominado violência? Ou melhor, quais práticas são consideradas violência? Como a chamada violência acontece na escola? Por que ela é assim denominada? Quem são os sujeitos que a praticam? Quais os

³ Mais detalhes podem ser vistos na tabela em anexo.

significados produzidos pelos sujeitos para essas práticas? Como e em que condições a violência acontece na escola noturna? Essas foram as perguntas que mobilizaram esta investigação.

Esta dissertação trata, então, dos significados produzidos por sujeitos – prioritariamente os/as jovens –, da escola noturna, para as práticas culturais denominadas “violência”, ora pelos próprios sujeitos, ora por teóricos/as que estudam práticas que transgridem as normas da escola. Na perspectiva aqui adotada, os significados são produzidos por sujeitos, a partir de suas vivências e experiências. O contexto social mais amplo, como o mundo do trabalho, a família e a própria escola atuam nessa produção de significados (cf. Parenti, 1999).

O argumento aqui defendido é o de que a uma mesma prática ocorrida na escola, por mim observada e registrada em diário de campo, são atribuídos os mais diversos significados. Tais significados parecem relacionados com o contexto, o local e o tempo em que as práticas acontecem. Esse processo de significação é portanto complexo, diferenciado, desencadeando ações igualmente distintas. Assim, uma prática transgressora pode demandar ações diversificadas dependendo do sentido que é produzido. Uma prática transgressora na escola pode ser considerada uma violência e ter determinados efeitos, tais como a atuação da polícia, a iniciativa de abandonar a escola – tanto por parte de alunos/as quanto de professores/as –, a suspensão de determinado/a aluno/a da frequência às aulas, apenas uma conversa etc. Enfim, há uma multiplicidade de ações que se seguem a determinadas práticas transgressoras dependendo dos significados que lhes são atribuídos.

As práticas culturais que analiso são aquelas produzidas por jovens alunos/as, e entendidas como transgressoras das normas e do regulamento da escola, pois implicam dano direto ou indireto ao seu patrimônio ou incorrem em embate propriamente físico entre os sujeitos. É importante registrar que os episódios aqui analisados são entendidos como transgressões por todos os sujeitos investigados, pois eles compreendem que aquelas práticas não estão de acordo com as normas da escola, suscitando uma punição que pode ser uma ocorrência, a suspensão das aulas ou até mesmo a “expulsão” da escola. E, justamente por isso, na maioria das vezes, tentam esconder da direção, professores/as e funcionários/as a autoria dessas práticas.

Parto do entendimento de que a “violência” é o produto de processos múltiplos de significação. Mas esse entendimento foi construído ao longo do processo da pesquisa aqui

relatada. Inicialmente, o tema geral, que me preocupava a ponto de fazer-me procurar o mestrado e realizar uma pesquisa sobre ele, era a questão da violência na escola. “Violência” essa que me preocupava, incomodava, inquietava. Uma violência exaustivamente abordada pela mídia, que parecia preocupar as famílias e que eu descobrira, ainda na graduação, havia se tornado tema de investigações de alguns/algumas estudiosos/as, sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas (cf. Peralva, 1997b; Lucas, 1997; Cardia, 1997). De todo modo, minha preocupação era muito genérica, sem muitas definições. Com o ingresso no curso de mestrado fui aprendendo que deveria precisar melhor minhas questões de pesquisa, recortar o fenômeno que investigaria, ou em outras palavras: definir melhor o objeto de pesquisa.

Ao longo do processo de desenvolvimento do projeto de pesquisa, a partir das discussões e das leituras feitas, defini como objeto de investigação “o processo de constituição da violência nas relações juvenis de tensão na escola noturna”. Tal objeto tinha por pressuposto uma violência que se desenvolve de forma processual e que pode ser observada em uma escola. Pressupunha ainda que a violência constituía-se nas relações entre jovens, pois a juventude também era objeto de minhas preocupações e interesses.

Mas essas definições não foram suficientes para explicar minhas questões de pesquisa. De modo geral, a literatura sobre a violência trata-a como se fosse um fenômeno único, como se pudéssemos estudar “a violência”. Violência que se manifesta de diferentes formas, mas sempre violência (cf. Guimarães, Paula e Scholl, 1991; Whitaker, 1994; Peralva, 1997; Cardia, 1997; Lucas, 1997). Boa parte dos trabalhos (cf. Zaluar, 1999; Nascimento, 1999; Sposito, 1998; Santos, Nery, Simon, 1999) centra-se nas questões das suas causas bem como em formas de evitar ou solucionar o “problema”. Eu, de modo diferente, estava disposta a problematizar essa generalização a ela atribuída e a observar, em uma dada “realidade”, como são construídas tais práticas, bem como os significados para elas produzidos por diferentes sujeitos.

Com base na minha pesquisa de campo argumento, no entanto, que a violência não existe como um conceito único, definido *a priori*. Ao contrário, algumas práticas que transgridem as normas da escola podem não significar uma violência para os sujeitos que as praticam. Elas são outras coisas. Os significados produzidos não se referem à violência.

Podem ser uma prática de sociabilidade⁴, uma tática de oposição, uma forma que os sujeitos encontram de se mostrar, uma forma de espetáculo, uma forma de se identificar. Não se trata aqui de uma visão romântica, muito menos relativista, perante a realidade pesquisada, mas sim de reconhecer e entender outros significados produzidos para determinadas práticas.

Os sujeitos focalizados neste estudo são jovens estudantes de uma escola pública estadual. Entendo a juventude⁵ como uma complexidade vivida de forma múltipla, em que os significados do “ser jovem” são sempre construídos e reconstruídos pelos sujeitos. Não percebo a juventude como uma categoria fixa de análise e sim como o produto de processos de significação em que os sujeitos vão atribuindo sentido às suas experiências. Esses significados cotidianamente produzidos compõem o que representa a juventude, e o sentido que essa categoria assume (cf. Sposito, 1994a e 1996; Dayrell, 1999).

Considerando, então, que os sujeitos produzem significados diferentes para as práticas, torna-se impossível definir genericamente a violência. Acredito que a determinadas práticas transgressoras seja atribuído o significado de violência por alguns sujeitos, e isso é importante. Argumento, no entanto, ser igualmente importante entender que para quem pratica aquela ação o significado, muitas vezes, é outro. Em vez de violência, ela pode ser: “brincadeira”, “farra”, “diversão”, “impacto”, “rebelião”. Não se trata apenas de uma questão de nomenclatura ou linguagem, trata-se do significado que aquelas ações têm para os sujeitos que as praticam.

Os estudos brasileiros sobre violência na escola já vêm mostrando que os significados são múltiplos. Entretanto partem sempre do pressuposto de que os mais diferentes conflitos e práticas transgressoras constituem-se em violência. Uma violência que é entendida das mais diversas formas, mas sempre considerada violência. Um exemplo disso pode ser visto no estudo sobre a juventude carioca publicado sobre o título “Fala Galera – juventude, violência e cidadania no Rio de Janeiro”. Esse estudo trata as mais diferentes práticas como atos

4 Sociabilidade é aqui empregada no sentido desenvolvido por Simmel (1983), de rede de relações que são constituídas, de forma lúdica, pelos sujeitos, sem um caráter instrumental, apenas com um fim em si mesmas.

5 De acordo com as definições institucionais em uso, a categoria juventude engloba os sujeitos entre 15 e 24 anos de idade e se aproxima da tradição sociológica, sendo também a faixa etária utilizada em estudos demográficos. Vale lembrar que numa sociedade como a brasileira, na qual a sexualidade e, também, a inserção no mercado de trabalho têm sido bastante precoces, é possível que a idade mínima seja antecipada para um pouco antes dos 15 anos. Assim como em alguns países onde a escolarização tem-se estendido e a inserção no mercado de trabalho tem sido adiada, temos um alargamento da faixa etária para um pouco mais que 24 anos (cf. Sposito, 1997).

violentos, embora reconheça que nem todas essas práticas são percebidas dessa forma pelos/as jovens. Afirma que “muitas atitudes e atos violentos não são vistos como tais, ganhando legitimidade e invisibilidade nos discursos e na consciência desses jovens” (Minayo et al., 1999:156). O meu argumento é justamente que essas práticas são outras coisas e não violência, pelo menos para determinados sujeitos, como aqueles com os quais convivi durante a pesquisa de campo, na qual me baseio para desenvolver esta dissertação.

Na escola em que fiz a pesquisa de campo, os significados atribuídos a uma mesma prática variam ao longo do tempo. Encontrei alguns estudos que em parte corroboram minha argumentação, quando mostram que uma mesma prática pode ter significados diferentes dependendo do contexto, do local e do tempo (cf. Sposito, 1998; Laterman, 2000; Araújo, 2000). Sposito (1998) chega a avaliar as mudanças no processo de produção de significados em uma dupla dimensão. Por um lado, certos atos que antes eram tolerados e percebidos como “transgressões usuais” inerentes ao desenvolvimento do ensino, hoje podem ser definidos como violentos. Por outro lado, atos envolvendo agressões físicas podem ser vistos pelos atores envolvidos como “mera transgressão às normas do convívio escolar” (p.60).

A fim de compreender o sentido que as práticas observadas tinham para os sujeitos, entrevistei duas alunas do turno da tarde e dois rapazes e duas moças do turno da noite, em um total de seis. Todos/as estiveram envolvidos/as em brigas entre alunos/as ou entre professor/a e aluno/a. Um aluno e uma aluna da noite foram entrevistados porque envolveram-se também em um episódio de grande repercussão na escola, denominado pela PMMG de violência, que foi a explosão de bombas colocadas nos corredores da escola e nos banheiros masculinos.

Considero a diversidade de episódios que analiso nesta dissertação como práticas culturais uma vez que funcionam a partir do significado para elas produzido. Cada ação tem um sentido e é esse sentido o responsável para que aquele ato aconteça. Como bem nos lembra Hall (1997), “todas as práticas sociais, à medida que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão cultural” (p. 32).

Busquei, portanto, compreender os significados produzidos pelos sujeitos para as práticas observadas, entendendo que a tarefa do/a pesquisador/a é compreender o sentido da ação dos sujeitos, e que a análise científica é uma interpretação das explicações que os

sujeitos constroem para seus atos a partir dos discursos culturais (cf. Geertz, 1989; Souza, 2000).

Desse modo, foi importante a utilização dos conceitos de prática, de produção de significados e de cultura em Certeau (1995 e 1996) segundo o qual “para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais, é preciso que essas práticas tenham significado para aqueles que as realizam” (1995:141). Desse modo, o conjunto de operações realizadas pelos usuários dos produtos culturais é mais importante do que a sua disponibilidade no mercado de bens simbólicos. Isso porque, para Certeau, os dominados não são apenas consumidores dos produtos culturais produzidos pelos dominantes, pois eles usam esses produtos, modificando-os a partir do significado produzido. É operação e não apenas consumo (cf. Souza, 2000).

A partir do diálogo com esses autores, das inúmeras leituras, dos registros das vozes dos sujeitos ouvidos durante a pesquisa de campo, passei a problematizar a temática que me levava a realizar esta investigação de um modo diferente. Dessa forma, posso hoje definir este trabalho como um estudo das práticas culturais na escola noturna, enfocando aquelas que transgridem as suas normas, analisando os significados produzidos pelos sujeitos. Os significados são múltiplos e incluem oposição, rebelião, diversão, violência e muitos outros. Dessa forma, discuto as ações praticadas pelos/as jovens na escola, bem como seus desdobramentos – não abandonei a idéia de processo – considerando as categorias “juventude” e “violência” como produtos de processos múltiplos de significação.

Inicialmente, quando observava as práticas dos sujeitos na escola, olhava-as com os olhos da “boa-moça” (cf. Fraga, 2000), a aluna “caxias” que sempre fui, rígida cumpridora das normas e regras da escola. Acabava, portanto, por analisar as práticas transgressoras de forma a enxergá-las como violentas. Muitas vezes deparava-me com minha própria intolerância e incompreensão diante de determinadas ações dos/as alunos/as que participavam da investigação. Mas aos poucos fui modificando minha compreensão daquilo que presenciava na escola. Ao ouvir os sujeitos da pesquisa fui registrando outros significados para as mesmas práticas que antes considerava violência. Os sujeitos foram ensinando-me outras possibilidades de leitura daquelas ações. Além disso, acredito que as próprias leituras que fiz, das teorias a respeito da violência na escola, inicialmente foram marcadas pela visão da “boa-

moça” e somente com o desenvolvimento da pesquisa pude ter um olhar diferenciado para toda a teorização.

Assim, no capítulo que se segue, intitulado “Percurso teórico-metodológico” faço um resgate da trajetória da pesquisa, relatando como se deu o processo de construção do objeto de pesquisa, a escolha da escola e os instrumentos utilizados para a coleta dos dados empíricos. No capítulo seguinte: “Um pouco do Paraíso” apresento a escola investigada buscando descrever um pouco de suas práticas e seu cotidiano, narrando alguns acontecimentos. Nesse capítulo procuro mostrar como as práticas vão-se constituindo na escola, quais as suas repercussões e o sentido produzido. Trago ainda uma discussão a respeito do noturno, suas características e implicações na educação, de modo geral, e na escola pesquisada, mais especificamente.

Do terceiro ao sétimo capítulo, “Jovens incendeiam o Paraíso”; “Explodindo o Paraíso”; “O protesto”; “As brigas” e “As armas” analiso alguns episódios observados na escola, confrontando os significados produzidos pelos sujeitos e as possibilidades de explicações teóricas. Esses capítulos fazem parte do trabalho analítico e argumentativo que desenvolvo na dissertação. São aqueles em que descrevo e analiso os episódios selecionados, a fim de trazer instrumentos para minha argumentação, discutindo os inúmeros e diversificados significados construídos pelos sujeitos para as práticas observadas.

No último capítulo, “Alguns questionamentos possíveis”, estabeleço um diálogo imaginário em que levanto algumas interrogações a respeito do trabalho desenvolvido e busco construir respostas possíveis. Não é de modo algum uma finalização e sim uma tentativa de estender as reflexões sobre o que discuto nesta dissertação.

1 – PERCURSO TEÓRICO- METODOLÓGICO

N

este capítulo narro como foi construída a metodologia de pesquisa, desde a

elaboração do objeto até a escolha da escola a ser investigada. Trago uma série de

informações

sobre as opções feitas, o caminho percorrido, as decisões tomadas. Nesta parte do trabalho faço uma espécie de resgate histórico da trajetória desenvolvida para a realização da pesquisa.

Resgate da trajetória: a construção do objeto de pesquisa

A escrita fixa o conhecimento produzido, muito embora muitos outros conhecimentos são produzidos a partir dela, com ela, e nela. Como bem nos diz Certeau (1996) “o discurso produz então efeitos, não objetos. É narração, não descrição. É uma arte de dizer” (p.154). Uma arte que produz. Cada leitura é, pois, uma produção de significados. É justamente sobre significados que vou escrever.

Parece estranho iniciar a redação de uma dissertação sobre “violência” falando de significados. Mas essa é sem dúvida uma questão importante. Quando iniciei minha formação docente também na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG – no curso noturno de Pedagogia, inúmeras questões fervilhavam em minha mente sedenta de respostas. Com o desenvolvimento do curso, o convívio com colegas que já atuavam no campo educacional – diferentemente de mim, que trabalhava como técnica em Química em um laboratório – e, posteriormente, a vivência dos estágios e da iniciação científica foram delineando algumas questões que incomodavam, inquietavam e algumas vezes angustiavam, como por exemplo a violência nas escolas, a juventude e o ensino noturno. Foi esse trio temático que me levou ao mestrado. Naquela época considerava importante conceituar precisamente os termos. Mais especificamente, diferenciar violência, agressividade e indisciplina que, para mim, estavam confusos. Isso porque acreditava que essas “confusões” inviabilizam ações concretas no sentido de buscar alternativas e até mesmo de solucionar o problema da violência nas escolas (cf. Espírito Santo, 1998). Pensava que fosse possível, e mais do que isso, necessário, estabelecer distinções, fixar significados.

Mas a pesquisa foi mostrando como esses significados são produzidos, de diversas formas, por sujeitos plurais, e como eles assumem conotações diferentes dependendo do contexto, do lugar, dos sujeitos, do tempo. Desse modo, fui percebendo que a violência escolar, também devido à heterogeneidade de suas manifestações, é um “conceito impossível”

(Debarbieux, 1998: 14)¹. O que eu observaria? Decidi, então, partir dos significados que os sujeitos atribuem às práticas entendendo a violência como uma ação que significa.

Inicialmente trabalhei com o que a Polícia Militar de Minas Gerais – PMMG – denomina como violência nas escolas. Nas visitas exploratórias que realizei no Centro de Operações Policiais Militares/Capital – COPOM – (órgão que gerencia as ocorrências policiais) tive acesso aos tipos de ocorrências que, na perspectiva da PM, constituem violência nas escolas, entre eles: rixa, ameaça, roubo, uso ou tráfico de drogas, bombas, dano ao patrimônio, agressão, lesão corporal etc.

O interesse em estudar a juventude surgiu durante minha pesquisa de iniciação científica² quando investiguei turmas de um curso de Magistério – nível médio – em que as jovens³ eram o público principal. Já naquela época – 1997-1998 – indagava-me sobre as questões que envolvem a juventude e uma das conclusões a que cheguei, em um trabalho oriundo daquela investigação, foi de que a cultura da juventude era simplesmente desconsiderada pelo curso investigado, que insistia em assuntos e abordagens distantes das alunas e do seu mundo. Os exemplos, os textos, a metodologia, os temas e a própria linguagem utilizada iam totalmente de encontro à vivência e às representações das jovens, que compunham a maioria das alunas do curso (cf. Espírito Santo, 1999).

Além disso, estudos recentes, como os de Cardia (1997), demonstram que a violência urbana fatal assume um ‘caráter epidêmico’ entre os jovens – 15 a 24 anos de idade – do sexo masculino, moradores de áreas mais pobres. Segundo a autora, são mortos 22 rapazes para cada moça, no Rio de Janeiro. Então, perguntava-me o porquê dessa predominância da juventude masculina das classes populares e queria compreender, no caso mais específico da escola, quem são esses/as alunos/as (cf. Espírito Santo, 1998).

Já o ensino noturno constituiu objeto de minhas preocupações ainda na graduação, diante das enormes dificuldades que eu e meus/minhas colegas enfrentamos como alunos/as

¹ As citações desse artigo de Éric Debarbieux foram traduzidas pelo professor Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves.

² A pesquisa tinha por título: “Campos de silêncio do currículo e poder na formação do/a professor/a” e investigou

o tratamento atribuído às culturas dos grupos sem poder na sociedade, pelo currículo de um curso de formação de professores/as e analisou as relações de poder nele inscritas. A pesquisa realizou-se sob orientação da professora Marlucy Alves Paraíso.

³ Na escola pesquisada, apenas as mulheres freqüentavam o curso de Magistério.

que, em decorrência do trabalho, vão para a escola já no 3º turno. Além dos limites à nossa formação, como as dificuldades enfrentadas em relação aos horários, inúmeros eventos acadêmicos (desde a realização de palestras até congressos e seminários) aconteciam apenas no diurno, inviabilizando a participação dos/as alunos/as do noturno – em sua maioria trabalhadores/as⁴ – excluindo-os/as desse importante espaço de formação (cf. Espírito Santo, 1998).

Partindo desse trio temático: violência, juventude e ensino noturno, o objeto da pesquisa ficou assim definido: *o processo de constituição da violência nas relações juvenis de tensão na escola noturna*. Para viabilizar a investigação, elaborei alguns critérios para a seleção da escola a ser pesquisada. A opção pelo ensino médio dá-se por duas razões: em primeiro lugar, porque é nesse nível de ensino que se encontram os/as jovens de 15-17 anos que estão em situação regular idade-série; em segundo lugar, porque esse nível de ensino tem o maior número de matrículas no noturno⁵, objeto de preocupações desta investigação.

Tendo feito um breve resgate do processo de construção do objeto da pesquisa passo agora à descrição dos critérios que possibilitaram a escolha da escola a ser investigada.

⁴ Nesse caso específico, utilizo minha experiência pessoal, no contexto da turma por mim freqüentada.

⁵ Ver Leão (1998).

A escolha da escola

Para selecionar a escola a ser investigada, busquei informar-me, junto à Polícia Militar de Minas Gerais – PMMG –, sobre quais escolas de Belo Horizonte tinham um maior número de casos denominados “violência”, pois a PMMG havia criado no dia 07 de maio de 1999 o serviço telefônico “Disque Escola Segura”, o qual registrava as ocorrências demandadas pelas escolas. A idéia era buscar uma escola na qual acontecessem freqüentes episódios relacionados com a violência, pois a pesquisa de campo aconteceria, inicialmente, em um único semestre. Parecia-me importante encontrar uma escola onde esses eventos fossem numerosos, a fim de levantar o maior número possível de dados que possibilitassem um entendimento do fenômeno.

Mas nem a PMMG, nem a Secretaria de Estado da Educação – SEE – sabiam informar qual ou quais escolas tinham maior número de casos de violência. A PMMG conseguia informar apenas, por meio de dois capitães responsáveis pelo Centro de Operações Policiais Militares/Capital – COPOM – quais eram os dois batalhões⁶ em que a violência é mais incidente. Segundo eles, o 5º batalhão – região oeste – e o 13º – região norte – são os mais acometidos pela violência, sendo que essa informação baseia-se em suas próprias experiências. No entanto, de acordo com o levantamento feito pela própria PMMG, dentro do “Programa Anjos da Escola”, no período de Janeiro a 21 de maio de 1999, o batalhão que teve o maior número de ocorrências policiais registradas em escolas de Belo Horizonte foi o 16º – região leste – com 85 casos. O 5º batalhão vem em segundo lugar com 74 ocorrências e o 13º batalhão em 3º lugar com 56 casos.

Desse modo, era necessário criar critérios que viabilizassem o levantamento preciso das ocorrências nas escolas. Como a investigação aconteceria no ensino médio, apurei junto à SEE, quais escolas estaduais da capital ministravam o ensino médio, totalizando 90 escolas, no ano de 1999, número excessivamente alto, que inviabilizava qualquer levantamento das ocorrências policiais. Levantei, então, aquelas escolas que ministravam exclusivamente o

⁶ A PM divide Belo Horizonte e a região metropolitana por regiões sendo cada uma delas de responsabilidade de um determinado “batalhão”.

ensino médio e que, portanto, lidavam apenas com jovens e adultos/as. Cheguei, assim, ao nome de sete escolas.

Feito isso, verifiquei junto aos arquivos do COPOM as ocorrências de cada uma das sete escolas. Inicialmente o levantamento foi feito da seguinte forma: o COPOM tem um programa de computador de busca de ocorrências. Então eu mesma utilizava esse programa digitando o período em que deveria ser feita a procura – todo o ano de 1999 – o nome da rua onde se localizava cada escola, o batalhão relativo a cada uma, além da palavra chave “escola”. Esse processo era extremamente lento, devido ao extenso período solicitado. Feito isso, eu lia o resumo de cada ocorrência levantada pelo computador e avaliava se ela estava ou não relacionada com a escola pesquisada, anotando o número de cada ocorrência para que depois fossem impressos os registros que ficam armazenados no banco de dados do COPOM. Ocorreu que uma das sete escolas não tem em seu nome a palavra “escola” o que tornava falha a metodologia de busca utilizada. Além disso, se o/a policial que registrou a ocorrência omitisse ou até mesmo abreviasse a palavra “escola” no registro, o computador não rastrearia aquela ocorrência assim registrada.

Um policial prontificou-se a fazer o levantamento das ocorrências de outra forma. De posse dos nomes e dos endereços das sete escolas ele levantaria os registros, por sub-áreas, por meio do que a PM denomina de “quadrículas”, que são formadas pelas ruas próximas a cada endereço informado e, dessa forma, teríamos uma maior precisão do levantamento. Esse procedimento, no entanto, revelou-se ainda mais demorado que o primeiro e só poderia ser feito pela própria PM, não por mim, como já vinha fazendo. Devido ao grande número de solicitações ao único soldado encarregado de fazer esse tipo de levantamento para toda a população, e também pelo grande número de escolas a serem investigadas, esse levantamento só ficou pronto após aproximadamente 40 dias.

Mesmo assim, ainda houve uma série de problemas. Três das sete escolas de ensino médio dividiam o espaço físico com outras escolas. Elas são independentes, têm direção e orçamento separados, mas como a pesquisa junto ao COPOM considerou prioritariamente o endereço, e já que os registros das ocorrências muitas vezes não são absolutamente precisos e não trazem informações suficientes em relação ao endereço e nome exato da escola, foi necessário que eu fosse em cada companhia da PMMG – os batalhões são subdivididos em

companhias – e lá procurar o boletim completo das ocorrências de cada escola para então verificar a que escola de fato a ocorrência se referia. E aí vieram outros empecilhos.

Nem todas as ocorrências policiais registradas no COPOM geram um boletim de ocorrência. Esse boletim só é gerado se o/a policial responsável por aquele atendimento considerá-lo grave o suficiente para justificar um encaminhamento à delegacia e então registrar um boletim. Se o caso não for considerado dessa gravidade, o policial pode apenas registrar um “boletim de ocorrência simplificado – BOS” que traz alguns detalhes sobre o fato ocorrido e é encaminhado ao comandante de cada companhia. Mas se o caso for avaliado como simples, o único registro fica a cargo do COPOM que faz apenas um resumo do fato e muitas vezes não oferece informações precisas.

Foi necessário, então, separar as ocorrências que realmente se referiam às sete escolas pesquisadas. Além disso, foi preciso separar as ocorrências que tratavam de “visita tranquilizadora”, das outras ocorrências policiais. Isso deveu-se ao fato de que essas ocorrências são de iniciativa da própria PMMG, dentro do “Programa Anjos da Escola”, e não tinham uma relação direta com o número de casos de violência que a escola enfrentava. Além disso, como essas ocorrências partiam da PM, ela própria ligava para o COPOM e solicitava o registro da visita, para o controle do trabalho dos/as policiais. Desse modo, o/a policial em questão nem sempre especificava exatamente a escola a que atendeu naquele dia, citando muitas vezes apenas endereço, o que obviamente inviabilizava a separação entre aquelas escolas que dividiam um mesmo espaço.

De posse desse levantamento, cheguei ao nome da escola que tinha o maior número de registros – 20, descontadas as “visitas tranquilizadoras” – e ela foi assim selecionada. Para se ter uma idéia, as duas escolas que ficaram em segundo lugar, empatadas em número de ocorrências, tinham 8 registros cada uma. Além do significativo número de ocorrências, a escola escolhida é também a maior de todas. Tem 30 turmas para cada turno de funcionamento, ao passo que a escola que vem em segundo lugar tem apenas 16 turmas por turno. A questão do grande tamanho do estabelecimento de ensino tem sido apontada como um elemento que favorece a violência na escola, pois desfavorece um relacionamento efetivo entre professores/as e alunos/as (cf. Lucas, 1999).

2 – UM POUCO DO PARAÍSO

O

presente capítulo traz algumas informações a respeito da escola pesquisada e

também dos sujeitos que a freqüentam. Isso é importante para contextualizar as

análises

desenvolvidas neste trabalho. Discuto ainda questões relativas ao ensino noturno, seus pressupostos e os significados produzidos a seu respeito. Ao final, trago alguns trechos do diário de campo que considero representativos do cotidiano da escola. Esses trechos servem para mostrar um pouco da complexidade que constitui aquele universo, dando uma idéia dos tipos de práticas que ali acontecem, bem como da rotina e da organização da escola.

A escola investigada

A pesquisa de campo foi realizada de fevereiro a outubro do ano 2000 em uma escola pública estadual que ministra exclusivamente o ensino médio – geral e profissionalizante. Atendendo a um público prioritariamente jovem, está localizada nas proximidades do centro de Belo Horizonte, capital do Estado e é circundada por bairros de classe média. Do ponto de vista dos serviços urbanos, pode-se dizer que a referida escola localiza-se em uma região privilegiada.

O ensino médio geral é posterior ao ensino fundamental, com duração de três anos. Como o próprio nome indica, destina-se à formação geral dos/as estudantes, assumindo um caráter de continuidade, expresso na preparação para o ingresso nas faculdades, ou nos cursos profissionalizantes, possibilitando um prosseguimento dos estudos.

Já o curso pós-médio tem duração de um ano, com formação técnica de magistério. Pode ser freqüentado por alunos/as que já tenham concluído o ensino médio geral. Esse curso liga-se à origem e tradição da escola, criada para a formação de professores/as de nível médio. Com as mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394, de dezembro de 1996, os cursos de magistério foram recebendo modificações, a fim de dar cumprimento à nova lei a qual estabelece que em um prazo de 10 anos todos/as os/as professores/as, até mesmo do primeiro segmento do ensino fundamental, devem ter habilitação de magistério superior. Isso acabou por fazer com que, paulatinamente, os cursos de magistério de nível médio fossem-se extinguindo. Foi justamente a partir do ano seguinte à promulgação da lei, 1997, que a escola criou turmas de ensino médio geral.

Trata-se, pois, de uma escola tradicional, quase centenária. Sua criação ocorreu em 1906, nove anos, portanto, após a inauguração da cidade¹. Em sua origem, destinava-se à formação de professores/as, no clássico curso de magistério de nível médio. Ainda nos dias de hoje, goza de uma alta reputação e prestígio junto à população da cidade de modo geral. Sendo uma escola de renome, ela faz parte do sonho e do ideal de muitas famílias que buscam lá encontrar o verdadeiro “paraíso” para onde enviar seus/suas filhos/as. Por isso, chamo a escola pesquisada de *Paraíso*. Quero, desse modo, discutir as expectativas produzidas pelos/as sujeitos – tanto alunos/as, como professores/as – em torno do nome e do prestígio da escola. Pretendo discutir também a desilusão de muitos deles ao depararem-se com a realidade da escola, principalmente com as dificuldades que ela enfrenta. Desse modo, analisarei as situações que acontecem na escola, ressaltando suas especificidades, para então promover as generalizações possíveis.

Paraíso é uma escola de grande porte, com trinta turmas em cada um dos dois turnos de funcionamento, tarde e noite. À tarde são vinte e quatro turmas de ensino médio geral – sete de 1º ano; dez de 2º ano; sete de 3º ano – e seis de profissionalizante, ao passo que à noite são vinte e três turmas de ensino médio geral – seis de 1º ano; oito de 2º ano; nove de 3º ano – e sete de profissionalizante. No ano da pesquisa eram mais de 2500 alunos/as matriculados/as.

No período da manhã o prédio do Paraíso é utilizado pelas turmas de outra escola localizada no mesmo quarteirão, que aqui chamarei de Escola Marcílio Santos². Assim como algumas escolas da cidade, Paraíso convive com mais duas escolas e, juntas, as três ocupam um quarteirão com aproximadamente 8000 alunos/as no total. As três têm autonomia administrativa, com direção e orçamento independentes, mas com uma direção geral e vice-direção geral que articulam as três escolas em determinados aspectos. Na sua origem, as duas outras escolas foram criadas com o propósito de servir de aplicação para os/as estudantes de magistério, já que uma delas ministrava exclusivamente a educação infantil e a outra o ensino fundamental. Mas com o passar dos anos, com as mudanças na legislação educacional³, as duas escolas começaram a abranger também outros níveis de ensino, sobrepondo-se umas às

¹ Assim como outras cidades do país, Belo Horizonte foi projetada e construída para tornar-se a Capital do Estado. Sua inauguração foi em 12 de dezembro de 1897.

² Por questões éticas, todos os nomes utilizados neste trabalho são fictícios.

³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996.

outras e iniciando-se uma disputa acirrada entre as três, especialmente entre as escolas Marcílio Santos e Paraíso. Essa disputa acabou culminando na imposição de um processo de reestruturação, por parte da Secretaria de Estado da Educação – SEE –, que não permitiu a eleição de diretores/as no ano de 1999 e colocou no cargo de diretora geral uma inspetora de ensino, no ano 2000. Por meio de resolução, a SEE, instituiu um “grupo de trabalho” composto por um Procurador do Estado, uma representante da SEE, uma professora do Paraíso, uma supervisora pedagógica do Paraíso (que também atua como professora na escola Marcílio Santos) e um representante da comunidade escolar. Esse grupo tem por incumbência a sugestão de “medidas e providências que permitam que sejam promovidas a reestruturação administrativa e a reformulação pedagógica” das três escolas que compõem o conglomerado Paraíso (Resolução da SEE, 2000)⁴.

O espaço físico da escola pesquisada é altamente imponente. Tem um belo jardim na entrada e no *hall* principal, onde se localiza a sala da diretora-geral. Ali encontram-se belas esculturas e uma escada de mármore que dá acesso às salas de aula do 2º andar. Na parede há uma imagem de Nossa Senhora. Na sala de espera da diretoria geral há diversos quadros com fotos de antigos/as diretores/as e também uma belíssima pintura do prédio do Paraíso em sua origem, sem os muros que hoje circundam a escola. Há um enorme e suntuoso auditório que é freqüentemente alugado a terceiros, constituindo uma importante fonte geradora de recursos próprios. Há uma sala de música que, além do tradicional piano, abriga uma grande televisão e um aparelho de vídeo cassete, funcionando como espaço audiovisual. Existe um laboratório antigo que pode ser utilizado em aulas práticas de biologia, química e física. Para as aulas de educação física, que acontecem apenas no diurno, a escola utiliza três boas quadras que fazem parte do espaço físico da escola Marcílio Santos. Há ainda uma piscina olímpica que, devido às dificuldades de limpeza e manutenção, não é utilizada, o que gera indignação entre os/as alunos/as. Com essa breve descrição, verifica-se que o espaço físico da escola pesquisada destaca-se entre a maioria das escolas públicas brasileiras e também constitui um importante elemento a alimentar o sonho de muitas famílias de que seus filhos lá estudem e encontrem o verdadeiro “paraíso”.

⁴ Para preservar o anonimato da escola investigada, optei por não fornecer o número, nem a data da resolução.

A pesquisa de campo concentrou-se no noturno, para o qual dirigia-me todas as noites, entre os meses de fevereiro e outubro de 2000, incluindo os sábados e feriados de reposição de greve. Mas ela ocorreu também à tarde – duas ou três vezes por semana – a fim de elaborar algumas comparações entre os turnos, a partir das hipóteses que ia construindo.

A metodologia de pesquisa foi a observação participante, com o uso de técnicas etnográficas para a coleta dos dados, como o registro detalhado em diário de campo⁵. Foram realizadas também entrevistas com roteiros semi-estruturados, a fim de complementar os dados coletados por meio das observações, buscando apreender os significados produzidos para as práticas observadas (Thompson, 1992 e Bourdieu, 1998). Além disso, foram analisados vários documentos, tais como ocorrências policiais, o regimento interno da escola, os livros de ocorrência, o plano curricular, variados informativos, entre outros (Geertz, 1989 e Burgues, 1997).

A observação participante revelou-se um método eficiente para a compreensão do fenômeno, posto que pude observar cotidianamente os episódios, as ações praticadas na escola, seus desdobramentos e repercussões. Pude perguntar aos sujeitos quais significados eram produzidos para essas práticas. Com isso, pude compreender o sentido construído. Mas foi necessária muita cautela. Inúmeras vezes precisei explicar insistentemente qual era o meu papel naquela escola, como pesquisadora. Por vezes era temida como uma figura que poderia estar vigiando e controlando alunos/as e funcionários/as. Muitas vezes era percebida como a “estagiária” e como tal era solicitada a dar aulas ou aplicar provas. Outras vezes acabava inibindo professores/as e alunos/as por me verem, de certo modo, como uma representante da UFMG.

Os diários de campo são a minha principal fonte de dados para esta dissertação. Durante a coleta de dados foi fundamental reler diariamente as notas registradas, para complementar os dados e também organizar e planejar o dia seguinte. Essas leituras mostravam-me sobretudo o lugar privilegiado que eu ocupava ao colocar-me diante daquela complexidade que é o Paraíso, com o único propósito de investigá-lo. Além disso, mostravam-me o quanto a minha presença em alguns casos interferia diretamente naquela realidade como, por exemplo, as vezes em que alguns episódios aconteciam justamente no momento em que,

⁵ Ao todo foram gastos nove diários de campo, cada um com 200 páginas manuscritas.

por um motivo qualquer, eu não estava presente na turma para a qual me dirigia cotidianamente. Por tudo isso, é importante salientar os limites deste estudo que obviamente não tem a pretensão de apreender toda a realidade da escola investigada e sim trazer uma possibilidade de leitura, a partir de uma determinada perspectiva teórica e de um lugar específico.

Além dos espaços comuns como cantina, pátio, biblioteca, corredores, sala da vice-diretora etc., desenvolvi observações pormenorizadas em três turmas do ensino médio geral – uma de 1º ano e uma de 3º à noite, e outra, também de 3º ano, à tarde. As turmas foram selecionadas a partir dos dados coletados nas observações gerais em que os/as alunos/as dessas turmas estavam envolvidos/as em episódios que os sujeitos denominavam como violência, prioritariamente as brigas entre alunos/as e entre eles/as e os/as professores/as.

Considero importante dizer que, devido ao grande número de dados registrados nos diários de campo, foi necessário selecionar aqueles que seriam objeto de análise neste trabalho, a partir dos objetivos da pesquisa. Essa seleção foi um trabalho árduo e até mesmo sofrido, já que para mim tudo era importante, tudo era interessante. Mas não há como dar conta de toda a amplitude do universo investigado e nem era esse o meu objetivo como pesquisadora. Para selecionar os episódios e os elementos que os compunham sempre perguntava: como aquele evento foi-se constituindo? Quais os seus desdobramentos? Que ações se seguiram? Quais os significados produzidos para aquelas práticas?

Desse modo, precisei reler atentamente as notas registradas, marcar as informações mais importantes, criar um sumário com as frases chaves (Burgues, 1997), indexado por datas, depois reunir as informações por episódios e finalmente por tipos de manifestações do fenômeno. Mesmo assim, durante todo o processo de redação deste trabalho recorri várias vezes aos diários a fim de explicar da melhor forma possível os episódios analisados, tendo em mente que, como bem nos diz Geertz (1989), “nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas” (p.19).

Para as análises focalizei aquelas práticas que transgrediam as normas da escola, entendendo que os fatos aconteciam de forma processual, sendo importante apreender os desdobramentos que se seguiam, relacionando tudo aos depoimentos colhidos em inúmeros e diferenciados momentos. Busquei ler os significados produzidos articulando as falas ditas em tempos distintos. Só assim foi possível entender que a uma mesma prática eram atribuídos os

mais diferentes significados, dependendo do sujeito, e que esse mesmo sujeito diferenciava o significado produzido para aquela prática dependendo do momento em que dela falava.

Os fatos que analiso nesta dissertação são, portanto, múltiplos em suas manifestações, heterogêneos, complexos. São práticas transgressoras que significam. São práticas que demandam outras ações as quais vão depender do sentido produzido.

Desse modo, o texto que aqui apresento é fruto de inúmeras decisões, opções, cortes, recortes, e por tudo isso constitui-se em uma das muitas possibilidades de leitura da realidade investigada.

O Ensino Noturno

Antes de falar um pouco das turmas observadas farei aqui algumas reflexões sobre dos significados produzidos por professores/as e alunos/as acerca do ensino noturno. É à noite que o descaso e a decepção com a escola são sentidos mais fortemente, não só pelos/as alunos/as, como pelos/as docentes, frustrados/as com suas próprias condições de trabalho. Os/as professores/as também almejavam uma escola diferente, melhor – o Paraíso – e se deparam com os mesmos e corriqueiros problemas que já vinham vivenciando em outras escolas públicas estaduais, tais como: a ausência de um projeto político pedagógico que dê uma unidade à rede; ausência de uma coordenação pedagógica; salas superlotadas; indisciplina; fracasso escolar e carências materiais diversas. Eles/as também estão apavorados/as com certas práticas que acontecem na escola. Alguns/algumas professores/as expressam ter “medo” de dar aulas à noite. A vice-diretora do noturno concluiu que esse turno é muito “desamparado”, principalmente pela ausência das demais diretoras, mas também pelo não funcionamento da Secretaria de Estado da Educação – SEE – naquele horário.

A esse clima de insatisfação soma-se uma crença homogeneizadora, estereotipada de que o/a aluno/a do noturno trabalha e chega cansado/a para a aula. Desse pressuposto decorre uma série de preconceitos e de atitudes negativas para com os/as estudantes. Há professores/as que julgam os/as alunos/as da noite como mais incapacitados/as intelectualmente, “mais fraquinhos”, e por isso devem “aliviar”, “ser mais amenos” em relação ao conteúdo e também às cobranças. Há professores/as que realmente acreditam no constante cansaço dos/as estudantes para justificar as mais diversas atitudes.

Mas como falar em cansaço permanente de uma juventude que em boa parte efetivamente não trabalha, que muitas vezes chega a levantar-se da cama após o meio-dia, que corre, dança e canta pelos corredores da escola a noite toda, que conversa, brinca, toca, joga cartas?

Não podemos, então, falar de forma generalizada que os/as alunos/as estão permanentemente cansados/as do trabalho. Podem estar, sim, fartos/as daquele tipo de escola que não tem sentido para eles/as. Que, embora tenha um nome conceituado, não difere muito das outras escolas públicas por eles/as já freqüentadas. E quando há diferença é justamente no sentido mais negativo, como uma aluna uma vez disse, que ao menos na sua escola anterior os/as professores/as “se preocupavam” com os/as alunos/as, ao passo que no Paraíso “é cada um por si”. Para essa aluna, os/as professores/as não se interessam pelos/as alunos/as, por suas demandas ou problemas.

Há ainda, no julgamento dos/as docentes, uma descrença em relação ao/à aluno/a do noturno. Um professor não acreditava, por exemplo, que os/as estudantes da noite fossem prestar vestibular. Em suas palavras, “esse povo da noite não vai fazer vestibular! O que eles vão fazer o ano que vem?! No máximo o magistério⁶!” Para ele, de toda a escola “nem vinte” teriam feito a inscrição. E essa era apenas uma crença, pois se ele tivesse perguntado às turmas quem tentaria o exame, se surpreenderia. Só na turma de 3º ano, à noite, que acompanhei – para a qual ele dava aula – dos/as 38 freqüentes, sete fariam o exame naquele ano, sendo que dois já estavam até freqüentando aulas de um cursinho pré-vestibular.

Embora esse número seja pouco expressivo, é preciso considerar que diante da desilusão que os/as estudantes enfrentam em relação à escolarização de uma forma mais ampla, e em relação ao Paraíso, mais especificamente, renunciar à continuidade dos estudos é apenas uma faceta desse complexo processo. Além disso, diante de um ensino que eles/as classificam como “fraco” – o que constitui mais uma fonte de decepção – muito em decorrência das constantes ausências dos/as docentes e também do que os/as alunos/as chamam de “desinteresse” e descaso por parte dos/as professores/as, é compreensível que os/as estudantes não se considerem aptos/as a prestar um exame tão seletivo como é o vestibular.

⁶ Na verdade o professor usou o nome real do curso profissionalizante oferecido pela escola, o qual foi aqui substituído pela denominação genérica, por propósitos éticos de não revelar o nome da instituição pesquisada.

Mas o que chama a atenção é que eles/as não se permitem sequer a chance de tentar, já se auto-eliminam antes mesmo de fazer os testes.

Esse mesmo professor expressou diversas vezes, ao longo de todo o ano, seu descrédito em relação ao noturno. Era evidente o seu preconceito em relação àqueles/as alunos/as. Para ele, os/as estudantes da tarde não freqüentavam as aulas de reposição de greve aos sábados e feriados⁷, pois “não assumiram a greve” dos/as professores/as, e, por isso, recusavam-se a repô-la, ao passo que a justificativa que ele mesmo apresentava para a baixa freqüência dos/as alunos/as do noturno, durante as reposições, era o cansaço decorrente de toda uma semana de trabalho.

Para os/as estudantes do diurno, ele atribui uma justificativa mais política, de contestação, mais esclarecida. Ao passo que aos/às alunos/as da noite ele não confere os mesmos atributos e volta a utilizar a velha justificativa do cansaço. Para esse professor “no mínimo 95%” dos/as estudantes da noite trabalham, e só pensam em descansar no fim de semana.

Esse discurso inquietava-me, e pude observar que tanto esse professor como os/as outros/as que se queixavam da clientela do noturno, trabalhavam nos três turnos⁸. Provavelmente os/as professores/as chegavam à noite realmente cansados/as e desanimados/as, após um dia inteiro de trabalho. Parece que esse cansaço vivenciado pelos/as docentes possibilita com que eles/as justifiquem da mesma forma a postura de desinteresse dos/as alunos/as.

Os embates em relação ao trabalho, contudo, não se restringem ao suposto cansaço dos/as alunos/as. Existem aqueles/as que realmente trabalham e que, muitas vezes, deparam-se com situações que tornam a escola e o trabalho inconciliáveis. Principalmente no que se refere ao horário de entrada na escola, o qual é incompatível com o horário de saída do

⁷ No ano da pesquisa, os/as professores/as da rede estadual de ensino permaneceram em greve por mais de quarenta dias, fazendo com que o calendário de reposição das aulas incluísse sábados e feriados. Esse fato gerou uma grande insatisfação nos/as alunos/as que, em ambos os turnos, praticamente não compareciam às aulas de reposição, criando tensões que analisarei mais adiante.

⁸ As políticas atuais de desvalorização do magistério incluem uma péssima remuneração ao trabalho docente, o que acaba por obrigar os/as professores/as a uma enorme carga de trabalho, muitas vezes, para conseguir até mesmo sobreviver.

trabalho de alguns/algumas estudantes. Sendo assim, muitos/as alunos/as freqüentemente chegam atrasados/as à escola, complicando sua vida escolar.

Passemos, então, à descrição das turmas observadas:

O 1º ano

Embora oficialmente sejam 59 alunos/as matriculados/as na turma do 1º ano noturno, em agosto de 2000, apenas 25 eram freqüentes. As altas taxas de evasão são uma das maiores preocupações da escola, a qual acredita que muitos/as alunos/as apenas se matriculam lá para levar, aos respectivos locais de trabalho, declarações de que estudam no Paraíso que, como já disse, é uma escola de renome. Essa explicação é bastante possível se considerarmos o que os/as próprios/as estudantes dizem a esse respeito. Eles/as mesmos/as não cessam de dizer que a escola tem muito prestígio, muito embora, para muitos/as, ela não faça juz ao nome que tem, como bem expressou uma aluna do 3º ano, quando questionada sobre os motivos que a levaram optar pelo Paraíso: “Porque a escola tem nome. [...] o diploma daqui vale muito. A escola não vale nada, mas o diploma...” Além disso, as diretoras e professores/as acreditam que muitos/as estudantes abandonam a escola por não terem condições financeiras para arcar com o alto custo do transporte⁹.

Na turma do 1º ano são 16 moças e 9 rapazes. O número maior de moças em relação aos rapazes é uma marca do Paraíso. A explicação mais provável está na tradição da escola, criada para a formação de professores/as, profissão historicamente atribuída às mulheres. O ano da pesquisa era o 3º ano após a criação do curso médio geral e muitas pessoas ainda vinculam o nome da escola ao curso de magistério. Isso provavelmente desestimula os rapazes a matricularem-se lá.

A idade dos/as alunos/as freqüentes varia entre 15 e 24 anos, sendo que a maioria – 64% – têm entre 15 e 18 anos. Mesmo no noturno, boa parte dos/as alunos/as das turmas investigadas mais detalhadamente não trabalham. Dos/as estudantes freqüentes na turma de 1º ano, apenas nove trabalham e desses/as só quatro têm a carteira de trabalho assinada. É importante salientar que o tipo de ensino ministrado na escola pesquisada é o regular, e como

⁹ Se considerarmos o preço médio do transporte na cidade de R\$1,00 por trecho, teríamos, na época, um custo mensal de aproximadamente R\$44,00, comprometendo quase 25% do salário mínimo.

o cadastramento feito pela SEE prioriza a menor idade, os/as jovens são a grande maioria dos/as alunos/as. Por outro lado, com uma demanda infinitamente superior às vagas que a escola oferece, o noturno é uma alternativa de ampliar o atendimento, sem a necessidade de grandes investimentos, como a construção de novas salas (cf. Marques, 1997). Assim, mesmo a contragosto, no Paraíso muitos/as alunos/as são matriculados/as no noturno, e só então o trabalho surge como uma oportunidade. A opção dos/as estudantes é feita antes pela escola do que pelo turno de funcionamento. Ou seja, os/as alunos/as e suas famílias optam pelo Paraíso, independente do turno em que encontram uma vaga. O trabalho costuma aparecer depois, como consequência, quando a escola determina que os/as alunos/as frequentarão o noturno, diante da inexistência de vagas à tarde (Marques, 1997). Além disso, nas atuais condições da economia do Brasil, com elevados índices de desemprego, alunos/as trabalhadores/as com carteira de trabalho assinada não são muitos/as. Das duas turmas pesquisadas à noite, apenas metade dos/as que trabalhavam tinham esse tipo de vínculo empregatício. A inserção do/a jovem no mercado de trabalho, quando acontece, não se dá, prioritariamente, por meio das atividades produtivas que nos remetem ao operário fabril. Ao contrário, as atividades informais têm representado um grande número das ocupações dos/as jovens¹⁰.

Vários estudos demonstram que a relação do/a jovem com o trabalho tem mudado (cf. Bajoit e Franssen, 1997; Marques, 1997; Chiese e Martinelli, 1997; Freitas, 1998). De acordo com esses estudos, não há um declínio da importância do trabalho e sim uma mudança na relação que os/as jovens estabelecem com ele. Freitas (1998), por exemplo, argumenta que o trabalho deixa de ser importante dentro do processo de socialização, para ser reconhecido como algo que proporciona maior autonomia “particularmente no que diz respeito ao lazer e ao consumo de bens ligados à diversão” (p. 210). Essa modificação, segundo Bajoit e Franssen (1997) “está ligada à experiência de empregos ‘alternativos’ do setor não mercantil no quadro de sub-status (diversos mecanismos institucionais especialmente criados pelo governo para

¹⁰ Marques (1997), em sua pesquisa de doutorado, detectou que apenas 25% dos/as jovens que ela investigou trabalhavam com carteira assinada e atuando no setor de serviços. Ao passo que outros 62% estavam no mercado informal.

atendê-los...)” (p.82). Esses empregos, na maior parte estágios, são muito marcados pelo “autoritarismo das relações de trabalho” (ibidem).

No caso da escola investigada essas questões são extremamente sérias já que metade dos/as alunos/as – das turmas pesquisadas mais detalhadamente – que efetivamente trabalham, o fazem por meio de empregos informais¹¹, e também estágios¹². Muitos desses, são programas criados pela Prefeitura Municipal visando empregar a juventude das classes populares. Esses estágios, além de mal remunerados, não possibilitam aos/às jovens quaisquer garantias sociais como 13º salário, férias, fundo de garantia por tempo de serviço etc.

O 3º ano

Já o 3º ano noturno tem 44 alunos/as matriculados. Mas apenas 41 (10 rapazes e 31 moças) eram de fato freqüentes em abril de 2000, e em outubro já eram apenas 38 (9 rapazes e 29 garotas).

De três que deixaram a escola durante o período letivo, um aluno disse que o fez por já ter sido reprovado em decorrência do seu elevado número de faltas; uma aluna simplesmente “desapareceu” e, de acordo com os/as colegas, não se justificou; a última aluna, Dilma, deixou a escola após ter apanhado da colega de sala, em um episódio que analisarei mais adiante.

Em abril era 27 o número dos/as trabalhadores/as, e em outubro, 26. Nesse período, apenas a metade dos/as estudantes que trabalhavam tinham a carteira de trabalho assinada. Os/as demais participavam do mercado informal, ou atuavam em estágios. Esses, em sua maioria, comprometendo apenas meio período do dia.

O vínculo com o emprego não é consolidado e as relações são altamente instáveis no caso dos/as jovens, que são a maioria da turma. Dos/as 38 freqüentes em outubro, 35 têm entre 17 e 23 anos, sendo que mais de 70% têm 17-18 anos e, portanto, encontram-se em

¹¹ Algumas das atividades informais que ocupavam os alunos/as eram: produção e venda de artesanato; aula particular; produção e venda de salgados e doces; venda de cosméticos, especialmente aqueles oferecidos de porta em porta por meio de catálogos. Algumas alunas trabalhavam como empregadas domésticas, sem carteira de trabalho assinada. Outros/as alunos/as trabalhavam com os/as pais/mães, geralmente em pequenos comércios como bares e lojas, sem vínculo empregatício formal.

¹² As atividades de estágio também eram variadas: office-boy; digitação; telefonista; arquivista; auxílio a professores/as; recepcionista; professora da educação infantil etc.

situação regular série-idade. Apenas três têm mais de 25 anos – sendo classificados/as portanto, como adultos/as. Entre os/a adultos/as, dois trabalham e mantêm-se nos mesmos empregos, uma há 8 anos e outro há 12 anos. Já entre os/as jovens a instabilidade foi significativa, mesmo no curto período entre abril e outubro. Uma aluna jovem ficou desempregada, três começaram a trabalhar, e outros/as três trocaram de emprego.

É também à noite que os/as alunos/as sentem mais o descaso da escola e parecem mais desiludidos/as com o Paraíso. Um aluno dessa turma, por exemplo, disse sobre a escola: “Ah, pra mim não é o que eu imaginava, ser uma escola, pô, rigorosa, o ensino seria legal, tal isso, aquilo”. Além disso, os/as alunos/as do noturno consideram que há uma diferença significativa entre o “ensino” da tarde e da noite e essa diferença estaria mais relacionada ao empenho e dedicação dos/as professores/as. Esse mesmo aluno diz:

“Aqui à tarde é diferente, é completamente diferente da noite. Há uma diferença muito grande, os professores exigem mais, ensinam melhor, parece que têm mais ânimo de ensinar, cê entendeu? Professor da noite, não, já é aquele pessoal mais... é diferenciado, há aquela diferença. (...) De noite é totalmente diferente. Cada um por si. Professor chega na sala: ‘aprenderam? Vou explicar de novo. Aprendeu, não? Então, paciência agora’” (Lucas, 20 anos, 3º ano do ensino médio noturno).

Uma outra aluna dessa turma tem a mesma opinião em relação aos/às professores/as do noturno e atribui ao descaso deles/as a mesma justificativa que os/as professores/as apresentam para desqualificar os/as alunos/as do noturno: o cansaço. Ela diz: “Eu acho que o professor, à noite, dá aula o dia todo e chega esgotado, já tá cansado” (Magali, 17 anos, 3º ano ensino médio noturno).

Diurno: uma comparação importante

O 3º ano

A turma é freqüentada por 51 alunos/as no total, embora sejam 54 matriculados/as, tendo apenas 4 garotos. Diferentemente das turmas da noite, ela é bastante cheia, mesmo tendo um elevado número de ausências, que se revezam durante a semana. A desproporção entre moças e rapazes também é mais visível e os/as estudantes percebem isso como uma característica do Paraíso, embora não estabeleçam uma distinção entre os turnos de funcionamento. As idades variam entre 17 e 22 anos, sendo que mais de 80% têm 17-18 anos.

Apenas dez alunos/as trabalham, sendo que quatro o fazem juntamente com seus pais. Embora o trabalho já fizesse parte do cotidiano de alguns/algumas, as questões do trabalho não eram a tônica da turma. O vestibular, no entanto, era mais comentado e discutido que no noturno, sendo que seis alunas freqüentam aulas de um cursinho pré-vestibular paralelamente ao 3º ano, ao passo que à noite apenas um aluno e uma aluna freqüentavam o cursinho preparatório.

A turma tinha uma característica peculiar: era formada a partir da fusão de duas turmas de 2º ano. Essa fusão é vista pelos/as alunos/as como arbitrariamente imposta pela direção da escola. Esta, por sua vez, alega que não pode manter duas turmas com poucos/as estudantes. Para viabilizar a fusão, a escola transferiu alunos/as “mais velhos”/as de uma das turmas de 2º ano, para o noturno, a fim de que o número de estudantes da turma resultante da fusão não ficasse excessivamente alto. Além de arbitrária, os/as alunos/as consideram que a fusão foi prejudicial, uma vez que eles/as acabam disputando entre si, por meio das “panelinhas”¹³ intensificadas ainda mais a partir da união das antigas turmas.

Um pouco do cotidiano à noite

A fim de mostrar um pouco da complexidade presente no cotidiano da escola investigada, descreverei a seguir alguns trechos extraídos das notas do diário de campo, que ilustram alguns dos inúmeros momentos observados.

23/02/2000

Observo a entrada dos/as estudantes pelo lado de fora, sentada no jardim. A portaria C é aberta pontualmente às 18h 30. Inicialmente, apenas uma parte da porta é aberta, permitindo que passe apenas um/a aluno/a por vez, provocando aglomerações. Dez minutos depois a

¹³ Esse é o termo usado pelos/as estudantes para designar aqueles grupos que se formam nas salas de aula. Esses grupos são, geralmente, muito coesos e fechados; os trabalhos e as atividades são desenvolvidos entre eles com rara abertura a elementos de outra “panela”. Esse tipo de formação é bastante comum na escola e é visto de forma pejorativa pelos/as próprios/as alunos/as. Alguns/algumas chegaram a apontar, nas entrevistas, que esse tipo de formação seria o responsável pelas brigas entre os/as alunos/as, devido à rivalidade e à disputa que se estabelece entre as “panelas”.

portaria é totalmente aberta, para dar passagem a dois funcionários da escola carregando diversas caixas de arquivo morto, e agora passam dois, três ou até mais estudantes por vez. Toca o sinal e Célia, auxiliar de serviços gerais responsável pela portaria naquela noite, aparece do lado de fora. Alguns/algumas alunos/as chegam fumando e jogam o cigarro no chão (não há lixeiras no local), antes de entrar no prédio. Outros/as entram fumando. Às 19h 05 Célia fecha a portaria, e em seguida começa um processo sucessivo de abrir e fechar a portaria à medida que estudantes vão chegando e batendo na porta, solicitando permissão para entrar. Uma professora de outra escola, que divide espaço com o Paraíso, estacionou o carro próximo a mim, perguntou se eu estava desanimada e se não iria entrar para assistir aula. Pareceu-me simpática, expliquei-lhe que não era aluna da escola.

Com o sinal do 2º horário a portaria é aberta e alguns/algumas alunos/as saem enquanto outros/as entram na escola. Passados alguns minutos inicia-se novamente o ciclo abre-fecha da portaria, com a chegada de alunos/as atrasados/as. Nessa noite nenhum/a aluno/a deixou de entrar na escola por causa do atraso.

24/02/2000

No 3º horário, um grupo de meninos joga truco no mesão¹⁴. Outros grupos apenas

conversam no pátio. Dois alunos ensaiam uns poucos passos de capoeira. Durante o recreio há uma grande mistura: alunos/as dançando, namorando, cantando, lanchando, conversando. Há também aqueles/as que aproveitam os poucos minutos do intervalo para xerocar as apostilas, ou resolver pendências na biblioteca, na secretaria ou na diretoria. Depois do recreio, um grupo de cinco alunas senta-se no mesão (sobre ele) e uma delas põe cartas, lê a sorte das colegas, interpreta, dá conselhos. O assunto mais discutido é o amor. Uma das garotas diz que seu coração “está pulando” diante da ansiedade de ouvir as previsões da colega. A “cartomante” garante: “só posso te dizer uma coisa: até hoje, nunca errei!”

¹⁴ O “mesão” é o nome que os sujeitos da escola dão para um grande mesa localizada próxima à cantina, em

torno da qual muitos/as alunos/as reuniam-se para conversar, namorar, matar aula, lanchar. O mesão possui um significado de espaço de transgressão, e uma das maiores lutas da vice-diretora do noturno era justamente “acabar com o mesão”, o que significava impedir que aquele espaço fosse utilizado para matar aulas.

25/02/2000

Durante o recreio um aluno literalmente escalou a parede do Paraíso, subindo do 1º para o 2º andar. Dois garotos seguraram-no pelo braço, antes que ele concluísse a manobra e ameaçaram jogá-lo lá embaixo. Uma auxiliar de serviços gerais apareceu, fez um sonoro “psiu” e apontou as escadas, os dois garotos então terminaram de alçar o “alpinista”.

16/03/2000

Ao final do recreio, como de costume, os/as alunos/as aglomeram-se próximos à portaria. Há muitos assobios e alguns gritos. Um aluno vocifera um palavrão e exige que a portaria seja aberta. Depois há um relativo silêncio que é novamente interrompido pelos gritos, assobios e agora pelo som dos murros que os alunos/as dão na portaria. Há muitos/as estudantes espalhados/as pelos corredores.

19/04/2000

Às vésperas da comemoração oficial dos “500 anos de Descobrimento do Brasil”, o professor de história organizou uma série de apresentações das turmas de 1º ano, com um tom de contestação e, acima de tudo, repúdio às festividades espalhadas pelo país. Foi muito interessante o envolvimento dos/as alunos/as que se produziram, maquiaram, fantasiaram. Eles/as tremiam quando subiam ao palco daquele enorme auditório. Mas ao mesmo tempo exibiam-se, mostravam-se, expressavam-se. Entre um trabalho e outro o professor tecia pequenos comentários resumindo e concluindo os trabalhos, que eram verdadeiras aulas de cidadania. Não resisti, assobiei e aplaudi efusivamente cada apresentação. Foi um momento sensacional porque até então eu mesma sentia-me desiludida com a realidade apresentada pela escola, que negava seu nome e prestígio.

15/09/2000

Quando me dirigia para a turma de 3º ano, deparei-me com o professor Pedro, de química, carregando a aluna Bárbara nos braços. Ele levou-a aos prantos para o corredor da sala da supervisora Luiza que, pensando tratar-se do antigo problema de coluna da aluna, tentou convencê-la a deitar-se no chão da sua sala. Foi extremamente doce e terna com a

aluna. Enquanto isso, Pedro chamou a vice-diretora Isabel para levar a aluna ao hospital. Bárbara, 23 anos, sofre de depressão. Foi uma cena simultaneamente tensa e comovente.

As cenas que descrevo no tópico acima mostram um pouco da complexidade do Paraíso. A impaciência dos/as alunos/as diante da demora e dificuldade de entrar ou sair da escola faz parte da rotina. As aglomerações formadas representam ao mesmo tempo uma constatação da “desorganização” da escola e uma forma de sociabilidade, uma festa.

As cenas mostram ainda a exploração dos espaços, os significados atribuídos a eles, como o “mesão” representando um espaço altamente lúdico, de diversão, de produção cultural, ao mesmo tempo em que assume o *locus* da transgressão: matar aula, jogar cartas, sentar-se na mesa, literalmente falando.

A transgressão e o risco também estão muito presentes nas constantes escaladas que alguns/algumas alunos/as faziam no prédio. Eles/as transpunham os espaços do Paraíso desbravando-os, desafiando-os e arriscando-se, mas também exibindo sua coragem, astúcia e grande talento. O espaço da escola era visto como algo a ser descoberto e ao mesmo tempo dominado.

A complexidade também se fazia presente no desenrolar das atividades. A escola era altamente tradicional, em alguns momentos, em que a relação ensino-aprendizagem pautava-se exclusivamente no “cuspe e giz”. Em outros momentos a escola transpunha em muito esse tipo de relação levando os/as alunos/as a construir posturas altamente críticas, revelando uma grande capacidade de análise da realidade.

Além disso, mesmo diante de difíceis condições de trabalho, os/as professores/as exerciam determinadas ações que extrapolavam a relação do ensino-aprendizagem, mostrando preocupar-se com os/as alunos/as. Com isso, colocavam em xeque a tese dos/as estudantes, de que o descaso era a tônica na relação professor/a-aluno/a. A cena do professor com a aluna nos braços revelou o quão complexa é a realidade observada e a multiplicidade de demandas colocadas pelo Paraíso.

3 – JOVENS INCENDEIAM O PARAÍSO

Este capítulo é composto basicamente de duas partes. A primeira traz a análise do

episódio em que os/as alunos/as do noturno colocaram fogo em um dos coqueiros que

ficam no pátio da escola. A segunda parte refere-se ao dia em que um grupo de alunos/as da tarde colocou fogo no teto do corredor. Esses fatos foram selecionados, primeiramente, porque trazem informações importantes a respeito da produção de significados em torno da escola e das práticas vivenciadas. Esses dois episódios foram aqui reunidos ainda por permitirem uma comparação entre o noturno e o diurno na escola, especialmente por utilizarem de um mesmo instrumento: o fogo.

O episódio do coqueiro mostra como os/as jovens relacionam-se com a escola, como a vêem e como agem diante desse contexto. O evento permite analisar como os significados da escola vão participar da constituição das ações dos/as alunos/as e como essas ações são vistas e tratadas pela escola. Nos desdobramentos do episódio é possível discutir o tipo de ação decorrente de uma prática transgressora como “incendiar” o Paraíso.

O segundo episódio traz ainda outros elementos que compõem o universo investigado. Mostra como uma prática transgressora relaciona-se com questões de vivência em grupo e também de produção de masculinidade. No caso em questão, um tipo de masculinidade baseada em uma identidade hegemônica, em que o “ser homem” está repleto de significados socialmente construídos. Esse processo não exclui a produção do feminino, e as moças também vivenciam o que lhes é, ou não, apropriado.

O fogo no coqueiro: oposição à desilusão diante do Paraíso

Durante parte do 3º horário e o recreio, acontecia, na sala dos/as professores/as, uma festa para comemorar o aniversário da diretora-geral. Foram servidos salgadinhos e refrigerantes, os quais eram requisitados também pelos/as estudantes que podiam assistir, de longe, à festa, através das janelas. De repente uma enorme movimentação: um dos seis coqueiros do pátio da escola estava em chamas. A festa de aniversário acabou instantaneamente (Extraído do diário de campo).

04/04/2000

Naquela noite, segundo Sérgio¹, os/as professores/as são orientados/as a deixar determinada atividade para os/as alunos/as no 3º horário e descem para a sala dos/as professores/as onde é comemorado o aniversário da diretora geral. Pela janela, vê-se que muitos/as alunos/as estão pelos corredores da escola e quando são servidos os salgadinhos e os refrigerantes é possível ouvi-los/as gritar: “também quero!”

O aniversário de Márcia, diretora-geral, foi dia 30/03/2000 e em um primeiro momento pareceu-me contraditória a suspensão de aulas para a comemoração do aniversário dela, já que ela é a primeira pessoa a exigir o cumprimento do calendário e da carga horária. Por vezes a vi entrando na sala dos/as professores/as, à tarde, incumbindo-se pessoalmente de mandar os/as professores/as para a sala de aula ao final do recreio, para não atrasar o 4º horário. Foi também ela que exigiu que fossem dadas duas aulas antes das avaliações, na semana de provas bimestrais, sendo que anteriormente, nestas semanas, os/as alunos/as iam à escola somente para fazer as provas sendo “liberados/as” em seguida. Também ela relutou muito para reduzir a hora-aula do noturno de 50 para 45 min, como solicitavam alunos/as e professores/as.

A comemoração do aniversário da diretora, que aconteceu nos três turnos da escola, talvez fizesse parte de uma estratégia política, já que a Márcia encontra-se no Paraíso por ocasião do processo de reestruturação pelo qual a escola vem passando. Não é uma figura da escola e sim da SEE, logo, não foi eleita e, obviamente, encontra resistências à sua presença na escola, por parte dos/as professores/as. Assim, as festas talvez servissem para que ela pudesse aproximar-se dos/as professores/as, discursasse, elogiasse-os/as, e desse modo fizesse uma política de acolhimento e de aproximação de todos/as. Os/as professores/as, por sua vez, também fizeram discursos elogiosos à diretora, de forma tática, talvez fazendo uma política que lhes garanta, teoricamente, o lugar na instituição.

Minutos depois de iniciada a festa, um dos coqueiros do pátio, que pode ser visto pela janela da sala dos/as professores/as, pega fogo. A festa de aniversário é interrompida imediatamente e todos/as correm para ver o que acontecia. Os/as alunos/as vibram muito, gritam e assobiam, comemorando o espetáculo. O professor de filosofia fica indignado e,

¹ Professor de Biologia, das turmas de 2º ano.

juntamente com a vice-diretora do noturno, Isabel, e as auxiliares de serviços gerais, corre para apagar o fogo. Thereza, vice-diretora do ensino médio diz apenas: “deixa que o fogo apaga sozinho!” e entra para sua sala. Quando o fogo finalmente é apagado, com baldes de água, os/as alunos/as vão.

A cena foi estarrecedora e ao mesmo tempo espetacular. Pareceu-me um filme em que o caos se estabelece com uma motivação: revolta contra o descaso da escola para com os/as estudantes. Esta foi, portanto, a primeira explicação que me veio à mente. Parece que o fogo concomitante à festa, acompanhado pela vibração dos/as estudantes, simboliza um descontentamento estudantil. Foi assustador para mim – “boa moça” –, e ao mesmo tempo uma celebração, uma catarse dos/as estudantes, que comemoraram. Foi como se criassem uma festa particular que lhes proporcionava uma comemoração, ao mesmo tempo em que encerravam a festa dos/as professores/as e das diretoras.

Se o fato suscitou reações diversas entre os/as professores/as e funcionários/as, com os/as alunos/as não foi diferente. Em um primeiro momento, o fogo no coqueiro foi interpretado como uma festa e tratado em tom jocoso. Um aluno disse que deveriam usar um maçarico e atear fogo em todos os coqueiros [são seis ao todo]. Um outro falou: “Perdi a festa! Vou ter que pôr fogo em outro só para ver!” Há quem acredite que o incêndio possa ter sido acidental e não proposital. Disseram que o fogo teria começado de baixo para cima e que poderia ter sido causado por uma “guimba” de cigarro desprezível. Um aluno, em contrapartida, acredita que o evento foi intencional, provocado com o objetivo de “chamar a atenção”, para “aparecer”. O significado produzido por esses alunos para aquela prática transgressora é de festa, brincadeira, e remete ao objetivo de conseguir visibilidade, assumir um lugar de notoriedade e prestígio entre os pares.

Nenhum/a aluno/a soube dizer quem tinha colocado o fogo. Quando questionei os motivos um aluno disse: “rebelião”. A mim inicialmente o fogo pareceu uma revolta contra a festa dos/as professores/as e por isso a palavra rebelião para definir as razões do ato indicava-me que foi uma prática calculada de oposição. Como um dano ao patrimônio da escola, o ato pode ser classificado como uma “depredação” e assim assumir o significado de violência na escola (cf. Nascimento, 1999; Santos, Nery, Simon, 1999). Uma violência que se explicaria como um protesto motivado contra a exclusão da festa e também contra a desilusão em relação ao Paraíso. Essas possíveis explicações estavam baseadas na literatura acerca da

temática da violência na escola que interpreta as práticas transgressoras como atos de oposição à instituição escolar que, na visão de alguns/algumas teóricos/as, encontra-se atualmente desprovida de sentido e utilidade (cf. Peralva, 1997b; Bourdieu, 1999b).

A violência seria, então, uma resposta a essa escola que não cumpre a promessa de mobilidade social, sem que nenhum outro sentido seja colocado em seu lugar. Para Sposito (1998), por exemplo, a escola tem atualmente uma reduzida capacidade de possibilitar a ascensão social e não oferece outras alternativas para que sua importância seja reconhecida pelos/as estudantes. Ela sugere que “na falta de outras referências, a indiferença e a violência serão respostas freqüentes e banalizadas, expressões parciais da crise que atinge os sistemas escolares” (p. 73).

Peralva (1997b) também alerta para esse problema, afirmando que com a massificação da escolarização na França, há um processo em que a escola passa a ser destituída de sentido à medida que os diplomas por ela concedidos não são capazes de garantir uma colocação no mercado de trabalho. Para ela, “a ruptura de consenso em torno do sentido da escola, que ele acarreta [o diploma escolar], reduz as chances de construção de uma ordem escolar” (p.19-20).

Ao dialogar com tais estudos e confrontar com aquilo que via na escola pesquisada, comecei a questionar: estaria mesmo a escola destituída de sentido para os/as jovens? E era essa falta de sentido que os/as mobilizava às práticas transgressoras que eu presenciava? A hipótese que passei a formular era bem diferente do que lia no campo dos estudos sobre violência na escola. O meu olhar de “educadora” lançado sobre a escola e os sujeitos pesquisados permite que eu sugira que a escola não está destituída de sentido para os/as jovens que fizeram parte desta investigação. O que acontece é que hoje o significado simbólico da escolarização está modificado. O/a jovem sabe que a escola não é mais capaz de **garantir** um lugar no disputado mercado de trabalho, nem tampouco a ascensão social. Ele/a reconhece, porém, que o diploma escolar ainda é uma importante credencial para a inserção no mundo do trabalho. No caso pesquisado, um diploma do Paraíso credencia mais ainda. Além disso, a escola significa um importante espaço de encontro e de sociabilidade (cf. Marques, 1997), em que os/as jovens divertem-se, contam casos, namoram, arriscam-se e (por que não?) transgridem normas. A escola, portanto, ainda tem importantes sentidos para os que nela estão. Talvez não mais aqueles de que gostaríamos, mas certamente tem algum sentido. Dessa forma, é possível sugerir que as práticas de transgressão observadas em alguns

momentos constituem-se em “reivindicações” e “lutas” a fim de que a escola cumpra efetivamente o papel almejado por aqueles/as que nela estão.

Entre os/as próprios/as professores/as e funcionários/as da escola, vão aparecendo algumas hipóteses que relacionam o incêndio acontecido a algum tipo de protesto. Parecem entender aquele ato da mesma forma como eu inicialmente o fiz, e consideram o fogo como um protesto motivado pelo descaso dos/as professores/as para com os/as alunos/as deixados/as de fora da festa, sem ter o que fazer.

Os desdobramentos

Rosa², por exemplo, relaciona o fogo à festa da diretora. Segundo ela, vários/as alunos/as reclamaram do fato de os/as professores/as ficarem na “festinha” e “deixá-los/as largados/as pelos corredores”. Estavam indignados/as com o fato de estarem sem aulas para que os/as professores/as ficassem na festa. Parece-me que Rosa não concorda com a festa e usa a fala dos/as alunos/as para mostrar a sua própria indignação.

Ana, orientadora educacional, por sua vez, vê naquele ato dois tipos de reações dos/as estudantes: uma contra a ociosidade a que eles/as ficaram submetidos/as e outra contra a ordem de manter os portões da escola fechados, impedindo-os/as de sair quando bem entenderem. Ela chega a falar que acha “ridículo” trancar os portões da escola, mas provavelmente nunca tenha tido coragem de dizer isso à diretora. Ana associa aquela situação de tensão com a atitude dos/as alunos/as de atear fogo no coqueiro. Ela parece ver no episódio uma atitude motivada, como que uma resposta ao impedimento dos/as alunos/as de sair da escola, quando querem fazê-lo. Ao relacionar essa regra ao episódio do fogo, Ana parece tentar dar lógica ao fato, para que ele não pareça muito “bárbaro”. Justifica que “eles [alunos/as] estão revoltados”.

De certa forma, é curioso observar que, ao coletar as primeiras impressões do evento, junto aos/as alunos/as, professores/as e funcionários/as, identifiquei claramente um certo

Auxiliar de serviços gerais muito querida por praticamente todos/as os/as alunos/as da escola. É sempre beijada e abraçada por muitos/as deles/as. Nas entrevistas também não foram poucos os elogios a ela. Além disso, no final do ano letivo um aluno da escola informou-me que os/as estudantes tinham feito um abaixo assinado reivindicando a permanência de Rosa na escola. Ela é funcionária designada e, como acontece todos os anos, não se sabe em que escola conseguirá trabalho no ano subsequente. O mesmo ocorre com todos/as os/as funcionários/as públicos/as estaduais que se encontram com esse tipo de vínculo empregatício. Afinal o/a funcionário/a tem que disputar, ano a ano, uma vaga provisória em uma escola estadual.

descompasso de interpretação. Inicialmente são os/as professores/as e funcionários/as que estabelecem uma relação imediata entre a prática transgressora e um comportamento de resistência. Já os/as estudantes falam do evento relacionando-o com seus próprios efeitos: um incêndio em si é sempre algo impressionante, afeta diretamente os sentidos, não precisa estar relacionado a algo externo para causar impacto. Para um aluno, o incêndio, mais do que um ato de rebeldia, significa uma forma de expressão, de se dar visibilidade, de se fazer notar. Ele explica que quem colocou o fogo teve um objetivo: “aparecer”.

Este e muitos outros eventos dessa natureza ocorridos na escola (e que serão ainda descritos e analisados nesta dissertação) fazem com que eu considere importante refletir sobre a necessidade desses/as jovens de se fazerem notar. Tem a escola proporcionado momentos de expressão dos/as alunos/as? Seria possível isso ocorrer em um espaço em que o número de pessoas circulando em cada turno é enorme³? Estariam os/as alunos/as “lutando” do modo que sabem para ser vistos e ouvidos? Para discutir essas questões cabe trazer alguns depoimentos, comentários e relatos sobre o “entorno” do episódio em questão.

A professora de física (que parecia não concordar com a festa) comentou que duas alunas do 1º ano estavam chorando porque precisavam falar com uma pessoa que estava dentro da sala dos/as professores/as e não podiam fazê-lo porque “estavam cantando parabéns para a diretora!”⁴ A professora ainda comentou que quando estava a caminho da sala dos/as professores/as viu “uns alunos” dizendo que eles/as “estão na escola e os professores tomando refrigerante e comendo salgadinho. O governo não vê isso, não?!” Parece que a professora também usa a fala dos/as alunos/as para expressar sua própria discordância em relação àquela prática. No entanto, ela não o faz diretamente, não explicita sua divergência de opinião. Talvez isso ocorra por sentir-se pressionada, por não ter espaço para expressar-se dessa forma, já que seu vínculo com a escola é instável por ser ela uma funcionária designada⁵. A contestação é dificultada ainda mais devido ao fato de a diretora ser uma figura

São mais de 1200 alunos/as por turno, mais de 30 professores/as e cerca de 40 funcionários/as circulando diariamente na escola. ³

Trata-se uma prática freqüente, apenas no noturno, ficar uma auxiliar de serviços gerais na porta da sala dos/as professores/as, essencialmente na hora do recreio, impedindo que os/as alunos/as entrem ou chamem os/as professores/as. ⁴

A designação de funcionários/as é o artifício usado pela rede pública estadual de Minas Gerais para contratar, provisoriamente, professores/as e outros/as funcionários/as, sem a realização de concursos públicos. O/a ⁵

altamente imponente, principalmente por ser representante da SEE, muito bem relacionada com o Secretário Estadual de Educação.

Em relação ao evento, professores/as e funcionários/as, de modo geral, não chegam a contestar diretamente a festa. Embora demonstrem discordar daquela prática e de algumas regras da escola, não chegam a rebatê-las contundentemente. Mas a professora de língua portuguesa fica transtornada com o episódio e aproveita a presença da PM⁶ na escola para solicitar-lhes ajuda. Para definir a atual situação da escola a professora usa as seguintes expressões: “campo de batalha”; “barbárie”; “guerra civil”; “estorrecedor”; “precisa de punição”; “há uma falta de atitude”; “não há justificativa para atos vândalos!”; “nós estamos coagidos”. Ela reclama muito da falta de segurança para trabalhar e argumenta: “estou em pânico com essa escola!” “minha vida é mais útil que isso aqui!” Fala também de seu desejo de usar uma câmera secreta em sala de aula. Ela teme ser assassinada pelos/as alunos/as.

[M1] Comentário:

[M2] Comentário: nimo

As imagens que a professora constrói a respeito dos/as jovens alunos/as são impressionantes. Para ela, a juventude está fora de controle, aterrorizando e ameaçando a paz e a ordem no Paraíso. A professora parece basear-se nos estereótipos desenvolvidos dentro de um processo de “demonização da juventude” observados na sociedade contemporânea (cf. Green e Bigun, 1995; Giroux, 1996; Fraga, 2000). Nesse processo, os/as jovens são vistos

profissional assim contratado/a não possui as mesmas garantias trabalhistas que os/as funcionários/as públicos efetivos/as como, por exemplo, estabilidade no emprego. Ao contrário, eles/as disputam uma vaga de emprego a cada término de contrato.

Durante quase um mês, desde o dia 20/03/2000, o Comando de Combate e Prevenção às drogas – CCPD – da PMMG esteve na escola, nos dois turnos, ministrando palestras sobre drogas a todos/as os/as alunos/as, inclusive da E. E. Marcílio Santos. De acordo com Luiza, partiu da PM a iniciativa de realizar as palestras sobre drogas na escola. No dia da reunião dos/as professores/as do 1º ano com a PM (dia do fogo), o policial Ricardo disse que pediu aos/as alunos/as da E. E. Marcílio Santos que fizessem uma redação sobre a palestra assistida e que, a partir desse material, ele estaria levantando os “possíveis usuários de drogas”. O policial passaria esse levantamento para a psicóloga da PM e depois o resultado desse trabalho seria encaminhado à direção da escola. Até o final das observações não tive notícias sobre esse trabalho. Nesse mesmo dia, a supervisora Luiza comentou que o policial Nestor a procurou alegando que “estava passando por aqui e tive vontade de chegar até a escola”, como se fosse algo absolutamente casual. Essa casualidade parece-me algo muito duvidoso, pois muito embora os/as policiais com que tive contato afirmassem que a PM não dispõe de dados que apontem as escolas com maior ou menor índice de violência, o Paraíso é disparado o líder no número de ocorrências registradas no COPOM-PMMG, se considerarmos as sete escolas estaduais que ministram apenas o Ensino Médio, em Belo Horizonte. No levantamento relativo ao ano de 1999, o Paraíso tem 20 ocorrências registradas contra apenas oito das duas escolas que ficaram em segundo lugar. Por outro lado, a avaliação diagnóstica do ambiente de segurança nas escolas de Belo Horizonte, Sabará e Caeté, realizada pela PM em 1999, apontou que o 1º batalhão – responsável pelo Paraíso – é o último colocado em uso de drogas, o que parece demonstrar uma certa improvisação das ações da PM que parece não se guiar nem mesmo pelos instrumentos que ela própria cria, como a pesquisa citada.

como uma ameaça pública, demônios descontrolados, verdadeiros alienígenas. A noção de alienígenas tem aqui um duplo sentido, em que os/as jovens são enxergados/as, ao mesmo tempo, como completamente alienados/as e também como alienígenas a serem humanizados. Isso acaba produzindo imagens de que a juventude age por meio de comportamentos de “desregramento social” (cf. Abramo, 1997). Por outro lado, de acordo com Green e Bigun (1995), da mesma forma que os/as educadores/as percebem os/as estudantes como alienígenas, como a nova “estirpe de demônios”, esses/as últimos/as podem ver os/as primeiros/as como os alienígenas em questão.

Mas esse processo não é linear. Ao contrário, ele se dá em meio a paradoxos e ambivalências, em que esses grupos etários são, por um lado, tidos como “alienígenas”, por outro lado, são transformados em “modelo cultural do presente” (Peralva, 1997a:23), aliados à “juvenização” do mercado de consumo, no qual principalmente o corpo jovem é apresentado como um modelo estético a ser seguido e como mercadoria, principalmente pela mídia, desencadeando um culto ao corpo e a mitificação da juventude (cf. Gómez, 1997; Fischer, 1998). Nesse mesmo sentido de paradoxo, Giroux⁷ (1996) argumenta que “os jovens têm-se tornado objeto de ambivalência” (p.124) à medida que são exaltados como símbolo do futuro e acusados de constituírem uma ameaça social, especialmente por parte da mídia.

A professora Nívea tem medo dos/as jovens, e esse medo parece calcado em uma representação predatória da juventude em que se cria um “pânico moral” em torno dela. Segundo Abramo (1997), a idéia de “pânico moral” foi desenvolvida por A. Cohen e “condensa os medos e angústias relativos aos questionamentos da ordem social como conjunto coeso de normas sociais” (p. 29). Essa representação resulta de um processo de produção simbólica e discursiva, influenciado pelo contexto histórico cultural (cf. Silva, 2000; Hall, 2000). As imagens que a professora constrói, a respeito dos/as jovens alunos/as, podem ser elaboradas a partir de um conjunto de significados que circulam em nossa sociedade e que por vezes associam a juventude a práticas desregradadas, a atos amorais e/ou ilícitos (cf. Abramo, 1997). Ao mesmo tempo, o medo demonstra a incapacidade do/a adulto/a de impedir os malfeitos juvenis. Afinal, “esse medo se ‘realiza’ no corpo juvenil. Multiplica seus efeitos articulando a existência de uma

O autor analisa diversos filmes, especialmente o filme *Kids*, de 1995, dirigido por Larry Clark. Para Giroux, o filme tem a clara intenção de apresentar uma juventude “demoníaca”, fora de controle, e altamente ameaçadora da ordem social, em que os/as jovens são apresentados/as como indivíduos sem capacidade crítica, vivendo “num vácuo histórico, político e cultural” (1996:129). 7

fase marcada pela conturbação a um mundo adulto fragilizado em sua intenção educativa, incapaz de exercer controle dentro dos pressupostos tradicionais de família e educação” (Fraga 2000: 63).

Essa mesma professora, menos de um mês depois, afastou-se da escola, primeiramente para gozar dois meses de férias-prêmio⁸, depois para candidatar-se ao cargo de vereadora e, posteriormente, para cuidar da mãe doente. Até o final das observações, em outubro, ela não havia retornado. As práticas transgressoras na escola parecem assustar muito a professora, e os significados que ela produz para esses atos deixam-na completamente apavorada, com uma permanente sensação de perigo, levando-a a ausentar-se constantemente da escola. Ela, aos poucos, vai abandonando o Paraíso.

O fogo colocado no coqueiro pode ser visto ainda de outras formas. Ele pode ser entendido como um pequeno atentado à segurança, já que de algum modo expunha os sujeitos ao risco de ferir-se. Pode, desse modo, ser denominado de *incivilidade*, de acordo com Debarbieux (1998) e Wieviorka et al. (1999), à medida que transgride os códigos da vida em sociedade, produzindo um clima de insegurança e criando a impressão de uma violência latente. Esse clima parece insuportável para a professora.

Além disso, o ato de colocar fogo no coqueiro da escola de acordo com a definição dos/as teóricos/as franceses que estudam a violência no meio escolar (cf. Debarbieux, 1998 e Wieviorka et al., 1999), pode ser classificado como uma *violência*, uma vez que também fere o artigo 250 do código penal: “Causar incêndio expondo a perigo a vida, a integridade física ou o patrimônio de outrem” (Brasil, 2000:287). Talvez seja exatamente pela força do discurso penal em nossa sociedade que a maioria das práticas transgressoras sejam vistas como violência na escola por parte da mídia (como apresentei na introdução) e pela professora Nívea.

Willis (1991), no entanto, define esses atos como integrantes de uma “cultura contra- escolar”. Práticas como fumar, beber, matar aula, transgredir as normas da escola são, para o autor, formas de oposição à autoridade, compondo uma “luta entre culturas”, podendo culminar no questionamento da legitimidade da instituição escolar. Nessa perspectiva, essas práticas representam uma oposição entre o formal – a escola – e o informal – a cultura contra-escolar. O grupo informal “é a unidade básica dessa cultura, a fonte fundamental e elementar de sua

⁸ Benefício oferecido pelo governo estadual, para funcionários/as efetivos/as, a cada 5 anos de trabalho.

resistência” (ibid. p.37). As transgressões são, para o autor, uma expressão da oposição dos/as jovens à escola, em busca do “autogoverno”, como a capacidade de decidir que aulas assistir, que trabalhos fazer, como portar-se etc.

Como vemos, essas definições são complexas, e talvez por isso, no Brasil, a literatura especializada (cf. Guimarães, Paula e Scholl, 1991; Whitaker, 1994; Sposito, 1994 a e b, 1998; Cardia, 1997; Aquino, 1999; Lucinda et al., 1999; Santos, Nery e Simon, 1999; Nascimento, 1999) não tem diferenciado violência, incivilidade, tratando as mais diversificadas manifestações com o nome de “violência na escola”. O trabalho de Laterman (2000) difere um pouco à medida que, apoiado em Debarbieux, distingue as incivilidades como componentes das chamadas violências. Em sua perspectiva, o episódio do fogo no coqueiro poderia ser analisado como uma incivilidade, posto que desorganizou o ambiente escolar, sua rotina idealizada e promoveu o sentimento de insegurança.

Esses são alguns dos significados possíveis. Mas os/as jovens falam de outros. O coqueiro ardendo em chamas é visto pelos/as jovens alunos/as como uma diversão que, além de “chamar a atenção”, envolve um certo risco e requer ousadia. Como o ato é praticado a céu aberto, o/a transgressor/a tem muita possibilidade de ser descoberto/a e sofrer punições severas por isso. Como diz Carlinhos, aluno do 1º ano, o fogo no coqueiro foi “engraçado”, “chamativo” e “arriscado”, deixando o/a autor/a exposto, e colocando em jogo a vida das pessoas que observavam o espetáculo. Vejam, por exemplo, o que esse aluno diz sobre o ocorrido:

“Pelo tempo que a palmeira [ou coqueiro] pegou fogo, muita gente viu aquele camarada que chegou perto dela lá. Mas ninguém, assim, na hora sacou que foi ele, não. Porque pegou muito rápido, né?” (Carlinhos, 16 anos, 1º ano do ensino médio noturno).

Sobre os sentimentos que teve na hora do incêndio ele responde:

“Foi engraçado! Ainda mais quando as tias tava tentando apagar a palmeira com fogo, com água e sabão. O professor de filosofia lá, querendo, puxando a palmeira pegando fogo assim. Foi engraçado demais!” (Carlinhos, 16 anos, 1º ano do ensino médio noturno).

Quanto ao risco, ele diz:

“É... arriscado, porque dava pra saber. Se tivesse gente olhando assim, mais assim fixamente do que eu, já ia saber quem foi, e com certeza ia falar, porque o povo desse colégio aqui é fofoqueiro. Se não revelasse quem contou, eles ia falar mesmo. Então, assim, foi muito mais arriscado. [...] Na palmeira, é livre acesso, mas cê vê, dá pra, dá pra várias pessoas ver, quem colocou o fogo lá. [...]Do fogo eu acho que foi bem mais arriscado, porque aquela palmeira podia arriscar a cair de qualquer lado, assim, e tinha gente do lado olhando.” (Carlinhos, 16 anos, 1º ano do ensino médio noturno).

No relato de Carlinhos ficam evidentes vários aspectos que envolvem o episódio. O primeiro deles é que o fogo em si não foi divertido. A diversão estava na reação dos/as professores/as e demais profissionais da escola tentando apagar o fogo. Um segundo aspecto a ser considerado é que os termos “risco”, “arriscar-se”, “arriscado” têm pelo menos uma dupla interpretação: corre risco quem atea fogo porque se expõe. Mas corre risco também quem assiste ao espetáculo, pois pode machucar-se seriamente devido a possibilidade de parte do coqueiro desprender-se e cair sobre os/as espectadores/as.

Além disso, o fogo não foi planejado por Carlinhos. Ele não pôde fazer previsões, controlar a situação, e talvez por isso perceba mais claramente a exposição ao risco. Provavelmente devido a isso, Carlinhos seja intolerante com o episódio e seus/suas autores/as considerando que a expulsão seja uma punição “corretíssima” para os/as autores/as do fogo.

Diferente de mim e dos/as funcionários/as da escola, Carlinhos, em entrevista, não relaciona o fogo a um protesto dos/as alunos/as contra a escola. Para ele, o fogo serviu apenas como um espetáculo, para chamar a atenção. Já Aline considera que o fogo no coqueiro foi uma atitude ousada e seu/sua autor/a o/a mais audacioso/a transgressor/a que já havia aparecido na escola. Sua fala é direta, mostrando que se sentiu derrotada e frustrada diante da astúcia de seu/sua colega. Em suas palavras,

“Nossa! Eu falei: ‘esse conseguiu me superar, viu?! Esse é muito doido! Ah, não!’ Fiquei até com raiva. Falei: ‘por quê? Tinha que ter sido eu! [risos] Ah, não (?) eu falei: ‘que isso?! Esse bateu o recorde do ano! Cabou! Não tem pra ninguém, não! Só se eu pôr fogo na cantina. Ou então explodir os salgados tudo em cima dos outros [risos]. Não tem jeito!’” (Aline, 18 anos, 1º ano do ensino médio noturno).

É interessante observar na fala de Aline uma certa disputa entre os/as jovens em relação à coragem e astúcia. Quando diz que após esse evento “não tem pra ninguém”, ela

deixa claro que de certa forma os eventos são avaliados por eles/as numa gradação que acaba traçando uma espécie de *ranking* entre os/as jovens. É como se o risco proporcionado por determinada prática tivesse que ser superado por um outro, a fim de sobrepor-se ao primeiro. Na realidade, Carlinhos e Aline foram derrotados por um/a anônimo. O Paraíso foi alvo de uma prática de transgressão com a qual ele e ela não tinham a mínima condição de competir.

É paradoxal o fato de que, embora Carlinhos entenda que o atear fogo expõe o autor, ninguém fica sabendo ao certo quem incendiou o coqueiro. Indiretamente, ele e Aline nos traçaram aquilo que entendem ser os critérios que envolvem aquela prática:

- 1º) para atear fogo é preciso ser muito/a ousado/a e não ter medo de se expor;
- 2º) quem põe fogo no coqueiro não tem qualquer preocupação com a integridade do/a outro/a. Pouco importa se os/as espectadores/as venham a sofrer queimaduras; 3º) quem atea fogo não tem limites. Os/as competidores/as têm de escolher alvos que possam ameaçar a segurança da comunidade, como forma de superar a última marca.
- 4º) é preciso manter um anonimato relativo para que o fato seja construído nos comentários, seja moldado pela imaginação das pessoas.

Embora alguns/algumas alunos/as do grupo de amigos/as de Aline e Carlinhos tenham dito claramente, no dia em que o episódio aconteceu, que o fogo era uma atitude de “rebelião”, tanto Aline quanto Carlinhos não estabeleceram qualquer relação desse tipo no dia da entrevista. Embora deixassem claro que percebem o ato como uma transgressão passível de punição, não fizeram qualquer menção a “rebelião”. Para ambos, o ato tinha como propósito “chamar a atenção” além de ser “engraçado demais”.

Ao longo de toda a pesquisa, a necessidade de “chamar a atenção” ocorre constantemente. Parece-me que aqueles/as jovens estudantes tentam mostrar-se, fazer-se ouvir em um ambiente massificador, com mais de 2500 alunos/as, em que a maior parte dos/as funcionários/as e professores/as desconhecem até mesmo o nome dos sujeitos. Várias vezes, os/as alunos/as surpreendiam-se, com certo contentamento, quando eu os/as chamava pelo respectivo nome. Quando digo isso não me restrinjo ao nome dos/as alunos/as. Os/as professores/as também não sabem o nome dos/as colegas de trabalho, o que torna as relações um tanto frias e distantes.

Já a graça do episódio parece-me articulada às habilidades culturais dos/as jovens em fazer rir, sendo a “risada” um importante implemento da “cultura contra-escolar” (cf. Willis, 1991). Ela é um elemento privilegiado do informal contra a dimensão formal, representada pela escola com suas normas, regras e o conseqüente tédio sentido por alguns/algumas jovens. Esses/as jovens estariam, com suas práticas transgressoras, buscando formas de divertir, de fazer rir, acabando com a festa da diretora e criando outra: dos/as alunos/as.

Além desses aspectos, sabendo do imaginário e expectativas acerca da escola e também da desilusão de alguns/algumas alunos/as, procurei averiguar os motivos que levaram Carlinhos e Aline a estudar no Paraíso. Os dois disseram que o “nome” e o prestígio da escola foram decisivos. Não demonstraram, no entanto, estar decepcionados/as com a escola. Aline admitiu, porém, que no ano anterior, quando entrou na escola⁹, ficou “horrorizada” com a permissividade do Paraíso. Quando perguntei se o que ela pensava sobre a escola antes de lá entrar havia mudado após a experiência de ser aluna do Paraíso, ela respondeu:

“Não. Continua sendo a mesma coisa. Muito bom o colégio. Eu não pensava – pelo menos no ano passado, que esse ano já mudou – eu não pensava que fosse muito liberal, porque no colégio anterior, a gente não podia ficar fora de sala, de maneira alguma! Era diretoria na certa! Só se você conseguisse ficar escondido – não era muito difícil. Mas, é, no ano passado que eu entrei, eu fiquei horrorizada por esse fato: quem quisesse assistir aula assistia, quem não quisesse ficava no corredor. Foi justamente por isso que eu tomei bomba: porque eu não tinha essa mordomia de poder ficar no corredor. Eu não pensei que seria assim. Mas aí depois, fui aceitando, gostando e agora que eu gostei, não pode mais, né? [risos] Ou é Isabel¹⁰, ou é sala, então eu prefiro a sala. [risos] Mas não é difícil correr de Isabel aqui também não, viu?! Facinho!” (Aline, 18 anos, 1º ano do ensino médio noturno).

Ao contrário de alguns/algumas colegas, Aline tem uma boa avaliação da escola. Considera-a um “bom colégio”. Por outro lado, admite ter ficado assustada com a possibilidade de optar entre assistir ou não às aulas, entre estar em sala ou nos corredores. No primeiro ano, parece ter encontrado uma escola que não imaginava, pois achava que não “fosse muito liberal” e conclui: “Eu não pensei que seria assim”. Mas com a mudança de diretoria e a proibição de matar aula nos corredores, diz preferir a sala de aula para não ser punida por

⁹ Tanto Aline como Carlinhos estão repetindo o 1º ano.

¹⁰ Vice-diretora do noturno.

Isabel, muito embora reconheça ser “facinho” driblar a vigilância e transgredir essa regra. “Matar aula” é ainda um dos elementos da “cultura contra-escolar” (Willis, 1991) desenvolvida por parte dos/as jovens do Paraíso. Em sua postura de resistência à escola, buscam o autogoverno representado pela mobilidade pessoal, em que eles/as decidem a que aula assistir, que espaços ocupar nos momentos em que permanecem no Paraíso.

É justamente a imagem de que há tolerância em relação a matar aula, fumar, ou namorar que muitos/as alunos/as interpretam como desorganização e como um profundo descaso do Paraíso para com os/as estudantes e seu aprendizado. Mas a fala de Aline é conflituosa. Se a escola é tão permissiva como ela diz, por que a necessidade de “rebelião” apontada por um outro aluno? Por que comparar a escola aos presídios como fizeram alguns/algumas alunos/as? Por que a oposição às proibições impostas pela direção? A própria desilusão em relação ao Paraíso é relativa, à medida que alguns/algumas alunos/as expressam que permanecem fascinados/as pela escola, seu nome e prestígio e, como Aline, não percebem uma divergência entre a expectativa criada e as experiências vivenciadas na escola.

Assim, o fogo no coqueiro foi um espetáculo que atingiu os objetivos supostamente visados pelos/as alunos/as: “chamar a atenção”. O próprio objetivo é ambíguo, uma vez que, ao mesmo tempo em que pretendem “chamar a atenção”, os/as autores/as escondem-se atrás de um (pseudo) anonimato em que poucos/as ficam sabendo exatamente quem praticou o ato. Mas, mesmo assim, os comentários pelos corredores, os elogios à coragem e astúcia dos/as praticantes já lhes servem de troféu.

Lembro-me, por fim, de Laterman (2000) quando diz que a “violência”, ou as incivildades podem ser “sinais de fumaça”. Ela pergunta: “Será que anunciam o incêndio ou são códigos de comunicação, sinais que, para serem ouvidos, se fazem cada vez mais altos?” (p.153). No caso investigado, temos sinais de fumaça – literalmente falando – que podem ser uma forma de representar o “inferno” vivenciado no Paraíso. Mas podem também ser códigos de comunicação, maneiras de se fazer ouvir, notar, reivindicar, protestar e, acima de tudo, de se expressar. Artes que cada vez mais precisam ser astutas, ousadas, gritadas.

O fogo no corredor: brincadeira e produção de masculinidades

Perplexas, umas alunas chamam-me para mostrar o fogo que uma outra turma de alunos/as colocou no teto do corredor, durante o recreio daquela tarde. Um dos/as autores/as me explicou que foi “brincadeira”, “pra aparecer” (Extraído do diário de campo).

16/08/2000

Era a hora do recreio, à tarde. Algumas alunas do 3º ano chamam-me para ver o fogo que três alunos e uma aluna colocaram no teto do corredor. Elas estavam impressionadas. Riam, mas diziam considerar aquilo um absurdo. Quando cheguei a ver o fogo, ele já estava quase se apagando. Não consegui ver quem o provocou. Segundo as alunas do 3º ano, uma aluna e um grupo de alunos grudaram um plástico no teto e colocaram fogo. O corredor dá acesso à sala do xerox e tem o teto bem baixo. Além disso, fica ao lado do pátio, onde a maioria dos/as alunos/as fica no momento do recreio. Nesse episódio não houve alarde porque o fogo foi pequeno.

Na semana seguinte, a meu pedido, uma das garotas mostrou-me um dos/as alunos/as que tinha colocado o fogo no corredor. Ao conversar com ele sobre o fogo, inicialmente ele quis negar a autoria, dizendo: “Eu?!” Como eu o tranquilizei sobre o meu papel na escola, ele começou a explicar o episódio. Disse que estava com “amigos” “brincando” de colocar fogo em copos e tampinhas plásticos com um isqueiro [ele fuma]. Então ele colou uma dessas tampinhas no teto do corredor e o amigo colocou fogo. Ele fala como se não soubesse que o teto poderia pegar fogo, como se o fato tivesse sido quase um acidente, sem um objetivo claro.

Ele justifica o ato como “brincadeira” e porque é “homem”. Como tal, faz essas coisas “para aparecer”. Quando questiono como é isso, ele diz que, em grupo, a pessoa se sente “rei do mundo”, porque os/as colegas comentam: “o cara é corajoso, e acaba que o sujeito vai na onda”. Mas “depois” viu “a besteira” que fez. Nesse momento ele olha para o teto¹¹ e comenta que sua atitude “estragou o colégio” [diz isso em um tom de aparente arrependimento]. Essa prática traz, no entanto, uma nova informação: às vezes o jovem age desta ou daquela forma por estar em grupo, que testa sua coragem e também a sua masculinidade. Afinal, “sozinho é

¹¹ Era recreio e conversávamos no tal corredor, bem próximo de onde ficou a marca do fogo.

impossível formar-se uma cultura distintiva. Sozinho não se pode produzir diversão, clima e uma identidade social. Associar-se à cultura contra-escolar significa associar-se a um grupo, e comprazer-se com ela significa estar com o grupo” (Willis, 1991: 38).

Na conversa ele fala sobre o Paraíso. Para ele, “o ensino é fraco” e “o colégio é desorganizado”. Cita vários casos para exemplificar por que pensa assim, e não se conforma com o fato de os/as alunos/as poderem “matar aula”¹². Diz que não está “acostumado” com isso. Por outro lado, justifica que fez cursinho preparatório para tentar entrar no Coltec e CEFET¹³. Talvez por isso sinta que o ensino na escola seja “tão fraco”.

O fogo do turno da tarde teve proporções infinitamente menores que o do noturno [no coqueiro], mas não deixa de ser um sinal de semelhança evidente entre os turnos. O “incendiar” o Paraíso pode ser “lido” como uma forma de oposição à sua desorganização e à expectativa frustrada, em ambos os turnos. A desilusão diante do Paraíso prometido acaba por ser utilizada como um argumento do aluno para justificar aquele tipo de atitude diante da escola. Esse processo de significação, no entanto, é extremamente complexo. Os/as alunos/as do 1º ano, por exemplo, mantinham, até o final da coleta dos dados, uma boa impressão em relação ao Paraíso. Ao passo que muitos dos/as alunos/as de 3º ano (há mais tempo na escola) – diurno e noturno – mostravam-se decepcionados/as com a escola. Quando questionados/as sobre os motivos que os/as levaram a escolher o Paraíso, a maioria disse que o nome “forte”, o suposto ensino “apertado” e o prestígio da escola foram decisivos. Boa parte dos/as alunos/as, entretanto, mostrou-se frustrada diante da escola, dizendo: “Não é nada do que eu pensava”; “Falaram que era uma escola ótima. Quando eu cheguei aqui, averigui que era o contrário”; “Procurei um colégio que pudesse me dar mais base, mas infelizmente eu não achei isso aqui”; “A fama! Cheguei aqui e vi que não é o que eles falam.”

Além disso, por um lado, o aluno que colocou o fogo mostra-se arrependido das consequências que seu ato provocou para o patrimônio da escola. Paradoxalmente, isso pode ser uma tática de oposição ao processo explícito de deterioração do Paraíso. Por outro lado, o

Há na escola um grande movimento por parte da direção da escola, tanto à tarde quanto à noite, para impedir que os/as estudantes “matem” aula. No entanto, freqüentemente eles/as fazem isso com uma certa facilidade, embora à tarde isso não seja tão tranquilo, já que, devido à presença da diretora-geral naquele turno, muitas ocorrências são registradas como forma de punir os/as alunos/as que insistem nessa prática. ¹²

Escolas técnicas federais, que têm um exame de seleção altamente disputado, e geralmente percebidas pela população de Belo Horizonte como “escolas fortes”. ¹³

aluno também justifica o ato como coisa de “homem”, uma “brincadeira” que envolve a afirmação de sua identidade masculina, que precisa ser mostrada e evidenciada de forma espetacular. O fogo transforma-se em uma clara demonstração de coragem, de masculinidade, em um verdadeiro espetáculo do “macho”, chamando a atenção dos pares para a afirmação daquela identidade que está sendo forjada também no espaço escolar.

Ao narrar o episódio, o aluno de certa forma também “aparece”, é ouvido, faz-se notar, fato constantemente buscado por alguns/algumas jovens como provavelmente aqueles/as que colocaram o fogo no coqueiro. Novamente uma prática transgressora aparece com o sentido de brincadeira “para aparecer”. O próprio rapaz classifica seu gesto como uma “besteira”. O ato pode ser mais um elemento da “cultura contra-escolar”, que faz rir, rompendo com a ordem e a tranquilidade (cf. Willis, 1991).

O episódio mostra ainda uma prática com novos critérios: produzir masculinidades, definindo o tipo de comportamento que pode ser denominado como “próprio do homem”. De acordo com Connell (1995) o conceito de “papel masculino” não permite uma compreensão de questões relativas ao poder, à violência e à desigualdade. Ele propõe então uma discussão sobre a produção de “masculinidades”, no plural, entendendo uma multiplicidade de formas de masculinidade, a qual é por ele definida como “uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero” (p. 188). O autor discorre sobre as características da masculinidade hegemônica, bem como suas implicações, especialmente a sua “tendência à violência”, o que poderia explicar a lógica formulada pelo aluno que pôs fogo no corredor, de que seu ato condiz com a conduta masculina. Connell (1995) considera, no entanto, que essas masculinidades são produzidas conjuntamente e em relação com outras, dentro do processo de luta por hegemonia e dominação. Essa “política de masculinidades” inclui ainda a relação com o feminino e todas as contradições que encerra esse processo.

Essa produção dos gêneros encontra na escola um espaço importante. Mas é preciso estar atento/a para ser capaz de perceber o processo de produção de identidades no cotidiano escolar. É “preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios” (Louro, 1997: 59) por entre os corredores, as salas, o pátio etc. As características do que é “ser homem” ficam claras nesse episódio. Para o aluno, significa ser capaz de transgredir as normas da escola, de arriscar-se, de exibir-se, de incendiar o Paraíso, de desafiar o grupo de colegas para demonstrar sua coragem e astúcia. Essas são algumas das características atribuídas ao

“homem”, que tanto os meninos como as meninas vão aprendendo a conhecer e também a valorizar na escola. Esse aprendizado é regulado por meio de um policiamento das condutas, cercado ao mesmo tempo de censura e admiração. As alunas que me chamaram para assistir ao espetáculo do “macho”, ao mesmo tempo em que pareciam perplexas e indignadas, demonstravam um certo fascínio e admiração à ousadia do grupo de “incendiários/as”.

Ao macho cabe a postura destemida, a irreverência e preleção pelo risco. Muitas vezes, para não ser tachado como diferente e discriminado como tal, especialmente em grupo, o rapaz acaba comportando-se de acordo com as expectativas criadas em torno da conduta masculina, dentro das narrativas acerca da masculinidade hegemônica. No caso em questão, o “homem” deve ser capaz de transgredir as regras e colocar fogo no teto da escola, uma atividade perigosa. Ele estaria assim agindo de acordo com a “taxonomia oficial”, analisada por Bourdieu (1995) que divide o mundo social, estando os homens

“situados no lado do exterior, do oficial, do público, do direito, do seco, do alto, do descontínuo, eles se arrogam todos os atos ao mesmo tempo breves, perigosos e espetaculares que, como a matança do boi, a lavragem ou a colheita, sem falar do assassinato ou da guerra, marcam rupturas no curso comum da vida, e fazem intervir instrumentos fabricados pelo fogo” (p. 138).

As meninas também aprendem sobre as “feminilidades”, sobre o que é ou não apropriado a uma moça, as quais são colocadas no lado do interior, do privado, do invisível (cf. Bourdieu, 1995). Questiono, então, os significados produzidos para a atitude da garota que participou do ato de colocar fogo no corredor. Ao narrar o episódio, o aluno definiu sua própria conduta como normal ao “homem”. A conduta da jovem que participou do ato estaria dessa forma em discrepância com o comportamento esperado de uma moça? Teria ela com isso tido sua feminilidade suprimida naquele ato e em sua posterior narração? A garota que participou do evento estaria rompendo com os estereótipos impostos ao gênero feminino de docilidade, comportamento ordeiro e delicado? Ou teria agido de acordo com o imaginado comportamento masculino para justamente afirmar-se no grupo, conquistar o respeito e a admiração dos rapazes seduzindo-os, mas ao mesmo tempo assumindo uma conduta desviante, que não se enquadra nos pressupostos do feminino? Estaria ela transgredindo as fronteiras do gênero?

Os significados do masculino e feminino são produzidos na relação entre os gêneros de forma dinâmica e contraditória. Nas palavras de Connell (1995),

“Se a ‘masculinidade’ significasse simplesmente as características dos homens, não poderíamos falar da feminilidade nos homens ou da masculinidade nas mulheres (exceto como desvio) e deixaríamos de compreender a dinâmica do gênero. O gênero é sempre uma estrutura contraditória. É isso que torna possível sua dinâmica histórica e impede que a história do gênero seja um eterno e repetitivo ciclo das mesmas e imutáveis categorias” (p. 189).

Esse mesmo autor ressalta que a discussão em torno dessas questões busca a justiça social, um mundo mais igualitário e nunca um ataque às diferenças entre homens e mulheres. A luta seria contra as relações de dominação que estão intimamente relacionadas às diferenças entre os gêneros. Segundo Connell (1995), em uma “cultura patriarcal, a diferença é sempre lida em termos hierárquicos, tendo o masculino como pólo de autoridade. A diferença se torna diferença/dominação” (p. 199).

Outra possibilidade de análise consiste em perceber que existem posições distintas dentro da política de identidades. Desse modo, havia aquelas alunas que, mesmo admiradas, recriminavam a atitude dos/as transgressores/as. O próprio aluno, posteriormente, avaliou seu ato como uma “besteira”, muito embora parecesse orgulhoso de sua coragem. Ele e seu grupo também não agem da mesma forma o tempo inteiro. Tanto a masculinidade como a feminilidade são construídas e reconstruídas nas relações entre os gêneros. Afinal como nos lembra Louro (1997),

“Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o pólo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses pólos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe *a mulher*, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias e companheiras, cúmplices ou opositoras)” (Grifo da autora. p.32).

Podemos entender, então, que a construção das relações entre homens e mulheres está em permanente transformação, dentro do processo identitário. E as práticas transgressoras na escola são repletas dos mais diversificados significados, desde a definição do que aquela prática significa – violência, incivilidade, depredação, oposição, brincadeira – até o processo de formação identitária e de luta por dominação que ele abarca.

4 – EXPLODINDO O PARAÍSO: OPOSIÇÃO E DIVERSÃO

N

este capítulo desenvolvo uma série de análises que buscam compreender um

tipo de prática que geralmente assusta: explodir bombas na escola. Para construir minha argumentação trago uma série de episódios em que os/as jovens do noturno detonam bombas, ora nos banheiros masculinos, ora nos corredores da escola. Procuo discutir o sentido que essa prática tem para os/as alunos/as e também para professores/as e demais funcionários/as, mostrando que os significados são múltiplos, podendo variar de oposição, rebelião a diversão. Esses episódios permitem observar que os significados produzidos vão definir as ações dos sujeitos diante do fato. Assim, uma pessoa assusta-se, indigna-se, outra nada faz ou comenta, outras divertem-se, riem, orgulham-se.

Sendo assim, ao longo do capítulo, trago não só a descrição dos fatos, como os diversos significados produzidos, bem como as ações que se seguiram, buscando compor os episódios, mostrando o desenrolar das práticas e seus desdobramentos.

Risco, diversão ou prática de resistência?

Chovia forte na hora do recreio, a maioria dos/as alunos/as estava pelos corredores da escola, quando um enorme estrondo foi ouvido. Fiquei zonha com toda a movimentação que se seguiu. Do banheiro masculino no 2º andar, bem próximo à sala dos/as professores/as, exalava uma fumaça densa e sufocante. Era a primeira bomba a explodir. Dias depois, cinco bombas menores explodiram nos corredores, uma após a outra, durante uma noite de aula. Desta vez, praticamente não houve repercussão. Então, no dia seguinte, no recreio, uma nova explosão no banheiro masculino, tão grande e assustadora como a primeira. Mas nós já estávamos nos “acostumando”... (Extraído do diário de campo).

13/04/2000

Ao terminar o recreio, uma bomba de fabricação caseira explode no banheiro masculino do 2º andar. Esse banheiro é o mais próximo da sala dos/as professores/as, onde eles/as estavam, como rotineiramente o fazem, na hora do recreio. É um barulho imenso. Uma fumaça sufocante sai do banheiro. Os/as alunos/as gritam e muitos/as vibram com o fato. Mas diferentemente do fogo no coqueiro, que foi aparentemente unanimemente comemorado, muitos/as alunos/a se indignam com o episódio, não só pelo medo da ameaça à própria integridade física, mas também por não aprovarem o dano ao patrimônio do Paraíso.

É interessante observar a diversidade de reações diante do mesmo evento. Um vigilante imediatamente coloca-se diante da porta para impedir a entrada de curiosos/as. Diz

aos/às alunos/as que a direção deveria deixá-los/as sem banheiro, para “mijarem no chão!” Ana, orientadora educacional, diz: “eu estou ficando com uma preguiça disso aqui! Cada dia é uma coisa! A gente não descobre quem foi...” Uma auxiliar de serviços gerais aconselha Ana a chamar a polícia e fazer um exame de pólvora nas mãos dos/as alunos/as.

As saídas punitivas apontadas pelo vigilante e até mesmo pela auxiliar de serviços gerais parecem-me as mais esperadas, mas a “preguiça” da orientadora é o que mais me incomoda. Seu desânimo e omissão parecem refletir um descrédito absoluto na possibilidade de transformação daquele quadro de insatisfações e de constantes práticas transgressoras. Ela parece acreditar que esse quadro seja inerente ao Paraíso e se vê como incapaz de modificar a situação. Às vezes ela parece lidar com as situações como se não fossem parte de sua responsabilidade. Por outro lado, volto a lembrar o grande acúmulo de tarefas a que os/as profissionais da escola estão submetidos/as, especialmente os/as do noturno, com um elevado número de turmas, com as mais diferenciadas demandas, para um pequeno número de funcionários/as.

Valmir, aluno do 1º ano noturno, diz que “os meninos” contaram-lhe que tinha sido uma “bomba-relógio” e que o ato foi “para aparecer, para chamar a atenção”. Ele conta que no início do ano “os meninos” colocaram uma outra bomba no museu da escola e que o motivo foi o mesmo: “para aparecer”. Afirma não gostar “desses atos vândalos”, mas não parece preocupado ou indignado, pois sorri com seus comentários. Alguns alunos aproximam-se e um deles, Ricardo, descreve detalhadamente como a bomba foi construída. Segundo ele, são utilizados explosivos retirados de foguetes e um cigarro como pavio. Valmir e Ricardo narram detalhadamente como a bomba é fabricada, o que me leva a questionar como esse tipo de informação encontra-se disponível aos/às jovens. Várias discussões têm sido feitas a respeito da circulação da informação na sociedade globalizada, demonstrando que esse tipo de conhecimento encontra-se disponível, por vezes, até mesmo na Internet. Porém os alunos não revelam quem fez a bomba. Carlinhos acredita que eles serão acusados pelo fato, bem como, segundo ele, o foram, injustamente, em outras ocasiões. Impressiona como a fama é ao mesmo tempo buscada, almejada e contestada. É como se o estereótipo de transgressores já estivesse associado à identidade daqueles jovens que, simultaneamente, negam e reafirmam o estigma imposto.

Fábio passa e recomenda-lhes que tomassem cuidado comigo porque eu seria “olheira” da direção. Ser a “olheira” assumia no mínimo um duplo significado na escola. Às vezes omitiam-me os fatos, para que eu não delatasse os/as autores/as. Outras vezes, narravam-me os fatos justamente para que eu supostamente os levasse ao conhecimento da direção, ou até mesmo, quem sabe, da SEE.

Ainda no corredor, insisto com os alunos para saber os motivos da bomba, Ricardo e Dezinho falam que o motivo foi “rebelião” e lembram o episódio do fogo no coqueiro. Nesse momento os alunos atribuem uma conotação de reação à prática transgressora da bomba. É como se ao explodir o Paraíso os alunos estivessem se opondo àquela escola que, como argumentam alguns/algumas estudiosos/as, não cumpre o papel de possibilitar a mobilidade social gerando um sentimento de desilusão e revolta. Esse processo de desilusão coletiva diante da escola é também alimentado pelo processo de exclusão continuada que nela acontece. À medida que a democratização do ensino amplia o acesso à escolaridade, mas mantém as condições desiguais de permanência e de êxito escolar, contribui para a manutenção do processo de desigualdade e exclusão social (cf. Peralva, 1997; Bourdieu, 1999c).

Analisando o contexto francês, Bourdieu (1999c) argumenta que até a década de 50 as crianças das classes culturalmente desfavorecidas eram eliminadas precoce e brutalmente do ensino secundário, elas não tinham sequer acesso a esse ensino. E essa seleção era perfeitamente aceita por suas vítimas (pelas crianças e também por seus pais) por estarem convencidas de que tal seleção estava apoiada unicamente nos dons e méritos individuais dos/as eleitos/as e, mais ainda, que os/as excluídos/as é que não queriam a escola (nesse aspecto, a escola cumpria bem o seu papel de convencê-los/as disso).

A hierarquia das estruturas de ensino, principalmente a separação entre o primário e o secundário, relacionava-se de maneira direta com a hierarquia social, contribuindo para que aqueles/as que não se sentiam “feitos/as para a escola” se convencessem de que não eram igualmente feitos/as para ocupar as posições que poderiam ser alcançadas via escola, a saber, as posições dirigentes.

É justamente com a expansão dos sistemas de ensino e, com isso, a facilitação do acesso, ao ensino secundário, de categorias sociais antes excluídas desse ensino – as classes culturalmente desfavorecidas – que houve uma aumento da concorrência e também dos

investimentos educativos por parte das classes que antes já se utilizavam da escola. As desigualdades sociais reconstituem-se tomando novas formas. No Paraíso, o acesso que antes era feito por meio de um rigoroso exame de seleção, passa a ser feito pela SEE que utiliza critérios mais “democráticos”, como o pedido do próprio/a aluno/a e a sua idade. Com isso amplia significativamente as chances das classes populares de freqüentarem o Paraíso, modificando o público na escola: antes prioritariamente classe média, atualmente as classes populares.

De acordo com Bourdieu (1999b), os/as novos/as beneficiários/as foram percebendo que não bastava o acesso ao ensino secundário para ter êxito nele, nem tampouco bastava o êxito nele para ter acesso às posições que antes eram possibilitadas, quando as elites detinham o monopólio dos diplomas secundários¹. Os mecanismos de desigualdades reconstituem-se, e com a massificação do acesso ao ensino, a exclusão das classes desfavorecidas passa a dar-se de forma contínua e diluída, ao longo de todo o processo de escolarização, em todos os níveis de ensino. A escola exclui mas conserva em seus prédios os/as excluídos/as, relegando-os/as, no entanto, às posições desvalorizadas. As desigualdades mantêm-se, mas são deslocadas. Os processos de eliminação mantêm-se, mas são diluídos na duração, o que faz com que eles se dissimulem. A exclusão assume novas formas, sendo agora, uma exclusão mais dissimulada, menos visível e por isso mesmo mais eficaz. Em sua forma branda, a exclusão escolar instaura práticas “insensíveis, no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, despercebidas tanto por aqueles que as exercem como por aqueles que são suas vítimas” (ibid. p. 222). A exclusão é *mais estigmatizante* porque todos/as, supostamente, tiveram sua chance, sendo que a identidade social de um sujeito está cada vez mais calcada no capital escolar. A exclusão é ainda *mais total* à medida que as posições no mercado de trabalho estão, cada vez mais, reservadas aos detentores de um diploma.

Já Debarbieux (1998) defende a idéia de que a denominada “exclusão” é, na verdade, “uma inclusão em um destino sobre as margens, para amplas partes da população das sociedades dualizadas” (p. 13). Esse processo seria o responsável pelo surgimento de uma “incivilidade reativa” por parte de alguns/algumas jovens decepcionados/as com uma escola

¹ É preciso salientar que além dos conhecimentos práticos das classes populares sobre esses mecanismos de exclusão, o desenvolvimento das ciências sociais da educação contribuíram para que o fracasso escolar não fosse apenas explicado pelas deficiências individuais dos/as excluídos/as.

incapaz de cumprir suas promessas de inserção social – mais especificamente, profissional – e, conseqüentemente, de protegê-los/as de tal exclusão.

Nessa lógica, a bomba seria uma espécie de “rebelião” das “vítimas” da exclusão continuada, ou, na perspectiva de Debarbieux (1998), dos/as incluídos/as em um destino sobre margens, uma reação contra a instituição escolar.

O descontentamento diante do Paraíso é expresso diversas vezes ao longo da investigação por vários/as alunos/as. No dia da bomba, o aluno Ricardo chega a fazer uma analogia entre o Paraíso e as prisões, já que, segundo ele, os/as alunos/as ficam “presos” na escola, e aponta a portaria fechada². Ele acrescenta ainda que “no ano passado não era assim!” Dezinho até mesmo comenta que vai parar de estudar porque “é muito chato!” e diz que vai à escola somente “por causa das mulheres”.

É complicado pensar na constante analogia que os/as alunos/as fazem entre a escola e os presídios. Repetidamente dizem-se “presos” no Paraíso, muito embora para lá se dirijam “voluntariamente” quase todas as noites. É preciso entender que embora a escola, há muito, não cumpra o papel de proporcionar ascensão social às classes populares, o diploma ainda é uma importante credencial na busca por uma colocação no disputado mercado de trabalho. Se considerarmos que a inserção do/a jovem hoje nesse mercado dá-se consideravelmente por meio de estágios remunerados, a necessidade de estar matriculado em uma escola passa a ser ainda maior. Sendo assim, estudar não é uma prática altamente facultativa mesmo para jovens que já saíram da faixa etária de escolarização obrigatória – 7 a 14 anos³. Neste contexto, o Paraíso é uma das poucas escolas públicas de ensino médio, que funciona no turno da noite, localizada nas proximidades do centro da cidade. Isso facilita o acesso de alunos/as que lá trabalham, sendo, portanto, uma importante opção para a juventude das camadas populares.

² Durante toda a pesquisa inúmeras vezes os/as alunos/as faziam uma analogia entre a escola e as penitenciárias. Também o episódio do fogo, das bombas e o protesto – que analisarei posteriormente – foram apontados como uma forma de “rebelião”, portanto uma reação à situação “carcerária”. Lembrei-me ainda do dia em que um aluno do 3º ano sugeriu que se jogasse uma bomba para explodir todo o Paraíso, como forma de reação à proibição de se realizar festas utilizando o nome da escola. Uma aluna acrescentou que “tem muita gente querendo fazer isso”. Esses comentários aconteceram, em sala de aula, na presença de um professor, dezessete dias antes da primeira bomba.

³ Cf. Brasil (1996).

Por outro lado, se Dezinho vai à escola somente “por causa das mulheres”, provavelmente está muito mais interessado em “chamar a atenção” delas para si, com seus atos, do que em demonstrar uma oposição a essa escola sem sentido, como tenho discutido. O significado da escola, para ele, parece não residir na importância ou irrelevância de seu nome ou respectivo diploma, mas sim em proporcionar o encontro com as mulheres desejadas. Quando Dezinho fala em rebelião pode estar, também, querendo demonstrar sua indignação para com uma escola que veta, o máximo possível, esse tipo de encontro.

Além desses aspectos, a desaprovação de parte dos/as estudantes indica que a bomba não constitui um instrumento de contestação válido para todos/as. Pelo menos para uma parcela dos/as alunos/as a justificativa de “rebelião” para o ato não encontra ressonância.

Na turma do 3º ano, nenhum/a professor/a comenta sobre a bomba, em sala de aula. Eles/as não discutem, ou problematizam os episódios que parecem ir crescendo, aumentando a atitude desafiadora para com a escola. A aparente indiferença dos/as professores/as pode ser também um tática deliberada de enfrentamento das questões relativas às transgressões. Afinal podem acreditar que “mexer é pior”, como comentou uma professora em relação a um outro episódio.

No dia seguinte, algumas alunas comentam que suas mães ficaram “horrorizadas” com o caso. A mãe de uma delas argumentou: “a diretora tem que conversar com esses meninos!” Episódios como a bomba repercutem fora da escola e a família também participa na construção dos significados atribuídos às práticas transgressoras, ajudando a definir o que é ou não violência, o que é ou não aceitável, admissível.

Ao fim da aula, Rosa conta que Gustavo dissera-lhe saber quem foi o autor da bomba e que ela procurará saber quem foi e que contará a Isabel por considerar o caso grave. Afinal a bomba poderia ter “machucado alguém”. É importante lembrar que a filha de Rosa também estuda na escola. Talvez por temer que ela se machucasse tenha tomado a decisão de contar a Isabel o nome do autor da bomba, caso viesse a saber por Gustavo. Essa decisão é diferente do que ela tem feito na escola, já que, comumente, oculta da direção as transgressões dos/as alunos/as, como por exemplo o dia (no ano de 1999) em que eles/as trouxeram bebidas alcólicas para a escola e lhe mostraram. Essa convivência de Rosa é algo muito instigante. Parece-me que ao ocultar as transgressões dos/as estudantes ela vai assumindo um lugar de confiança e também de espectadora, já que eles/as chegam a lhe revelar os “malfeitos”. Ao

mesmo tempo ela vai desenvolvendo uma relação extremamente afetiva com eles/as. Rosa é uma das figuras mais queridas na escola. É praticamente uma unanimidade. Com sua “fidelidade” aos/às jovens, seduz a todos/as, ganhando-lhes a confiança e admiração. Com seu silêncio, assume também um lugar de prestígio entre os/as jovens no Paraíso.

A fim de compreender melhor o episódio, os motivos, os significados, fui conversar com o aluno Gustavo, que afirma: “tem coisa que a gente sabe quem fez mas não pode contar.” Existe na escola uma espécie de código de honra que impede a delação. É como se ao revelar os nomes, os sujeitos estivessem expostos a algum tipo de represália, o que é altamente temível. Além disso, segundo Willis (1991), há entre os grupos informais um tabu sagrado e universal contra “passar informações incriminadoras àqueles que detêm o poder formal” (p.39). Quanto aos motivos, assim como Valmir, diz que foi “para aparecer” e acrescenta: “para ganhar IBOPE⁴”. Nesse momento questiono a questão do IBOPE, já que ninguém sabe quem foi o/a autor/a. Então ele pondera que “alguns” sabem e quando se escuta os comentários sobre a bomba “o IBOPE sobe”.

Quatro dias depois da bomba, Rosa disse-me ter contado a Ana que Gustavo sabia quem era o/a responsável pela bomba e que Ana chamou-o para conversar. Segundo Ana, porém, ele se recusou a revelar os nomes. No final da aula ele disse a Rosa para se “preparar” porque no dia seguinte teria bomba na escola novamente. Neste dia, 18/04/2000, aconteceria uma série de apresentações no auditório da escola para a comemoração dos 500 anos do Brasil. O professor de História, Mário, das turmas de 3º ano, que organizou o evento, alardeou que estava chamando para presenciar as comemorações toda a imprensa: jornais, rádios e televisão.

Outro dado importante é que apenas as turmas do 1º ano não participaram dessas comemorações. Segundo o professor de História do 1º ano, Luiz, o professor Mário teria centralizado as decisões e, deste modo, o 1º ano tinha sido “excluído”. As práticas excludentes na escola são freqüentes. Os/as alunos/as do 1º ano exercem menos poder no Paraíso devido à sua entrada recente, por serem “calouros”. Além disso, o olhar lançado para os/as estudantes, especialmente para Dezinho e seu grupo é altamente estigmatizante. Realmente eles/as eram vistos/as como os/as desordeiros/as, “demoníacos/as”, favelados/as. O próprio

4 Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística.

professor Luiz, como funcionário designado, no primeiro ano de trabalho na escola, exercia pouco poder no Paraíso. Diante do que ele próprio denominou de “exclusão”, organizou um evento paralelo, que aconteceria no dia 19/04/2000 apenas com as turmas de 1º ano. Luiz ainda disse achar que não deveriam ter sido trabalhos separados, tendo as turmas de 1º ano ficado sozinhas. Para ele a supervisora Luiza só participou no dia do evento porque ele a convidou para assistir. Disse sentir vontade de fazer muitas coisas na escola, mas que “as barreiras são muitas”.

Dessa forma, o dia era excelente tanto para que os/as alunos/as do 1º ano mostrassem sua indignação diante da exclusão de que foram vítimas, quanto para “aparecer”, já que a imprensa estaria na escola. Essa é a principal justificativa que os alunos têm apresentado para explicar as bombas e também o fogo no coqueiro.

No dia 18/04/2000 Isabel avisou os/as professores/as, e orientou os vigilantes e também as auxiliares de serviços gerais a ficarem circulando já que a escola estava “em alerta” devido à possibilidade de bomba, de acordo com a denúncia de Gustavo. Naquele dia, durante as apresentações que aconteceram no auditório, vi vários policiais circulando na escola. Suspeitei que eles haviam sido solicitados por Isabel. Mas ela informou-me que eles haviam sido convidados, pelos outros policiais que ministravam palestras sobre drogas na escola, a assistir às apresentações, e que, portanto, ali estavam como convidados, assim como os/as representantes da SEE. No entanto, Isabel mostrou-me uns números de telefone para acionar a PM diretamente, em caso de bomba na escola. Além disso, ela contou que duas alunas, a pedido de uma professora, vieram denunciar que havia um aluno armado de revólver na escola. Pela descrição que elas deram do aluno, Isabel foi ao auditório e o trouxe à sua sala. Ela disse que mesmo o vigilante tendo-se oferecido para acompanhá-la, decidiu resolver tudo sozinha. Primeiramente foi conversando com o aluno sem que ele soubesse de suas suspeitas, até que ele lhe respondeu que estava preparando-se para o teatro a ser apresentado no dia seguinte e, para tal, trouxe uma arma de brinquedo. Segundo Isabel, por causa dessa arma, houve muita agitação, já que uma professora espalhou a suspeita para toda a escola. Isabel disse que avisou aos policiais presentes, suas suspeitas de arma e de bomba e que os policiais teriam ficado atentos e circulando pela escola.

O fato é que não houve bomba na escola no dia 18, nem no dia 19 – dia das apresentações dos trabalhos das turmas de 1º ano. Contudo, a possibilidade de ter arma ou

bomba no Paraíso constitui algo fora do controle da escola, demandando a ação da polícia. É como se a escola deixasse de ser o Paraíso com todo seu status, lugar de proteção, e passasse a ser um local que expõe a sérios riscos, ao ameaçar a integridade física das pessoas.

Após essa data aconteceu a semana de provas e em seguida um feriado prolongado. No segundo dia após o recomeço das aulas tivemos mais cinco bombas na escola. Dessa vez as bombas foram menores, mas a ousadia e a capacidade de desafiar a escola, não. As explosões aconteceram no corredor do 3º andar e não no banheiro como da primeira vez. As bombas foram soltas diante das portas das salas onde aconteciam as aulas, na presença de vários/as alunos/as que, como costumeiramente o fazem, matavam aula, ficando nos corredores.

Os corredores do Paraíso chamam muito a atenção. Eles parecem ter sido projetados de modo a possibilitar uma vigilância permanente do que acontece na escola. Eles circundam as salas de aula dando acesso ao pátio, local em que se localizam os coqueiros e de onde se vê praticamente toda a movimentação da escola. Os corredores funcionam como uma espécie de “vasos comunicantes” interligando as salas de aula, sala da direção, dos/as professores/as, banheiros, salas-ambiente etc. Lembro-me do panoptismo analisado por Foucault (1977). As salas de aula circundadas por corredores, tendo um pátio ao centro assemelha-se, para mim, à construção do Panóptico, dispositivo disciplinar idealizado por Bentham, em que a torre central de vigilância é representada pelo pátio aberto, perfeitamente visível, a expor comportamentos, práticas e posturas.

A arquitetura do Paraíso possibilita uma vigilância constante dos sujeitos. Essa vigilância é um exercício sutil de poder e não exclui a presença permanente do exterior. Qualquer pessoa que entre na escola pode ver as práticas expostas em seus espaços e visíveis do centro. Como no Panóptico, “A máquina de ver é uma espécie de câmara escura em que se espionam os indivíduos; ela torna-se um edifício transparente onde o exercício do poder é controlado pela sociedade inteira” (Foucault, 1977: 183). Essa possibilidade de numerosos vigilantes anônimos e passageiros aumenta a eficiência da vigilância, pois amplia o risco de os sujeitos serem surpreendidos e também a possibilidade inquietante de estarem sendo constantemente observados.

Por outro lado, quando os/as alunos/as saem das salas de aula e vão para os corredores – transgredindo, matando aula – assumem o lugar de poder e subvertem a razão de ser daquela estrutura arquitetônica. Deixam de ser o objeto da informação e vigilância, passando a ser os sujeitos da comunicação. Assumem o lugar de quem vigia, exercendo o poder da informação. São os/as alunos/as transgressores/as aqueles/as capazes de ver e falar sobre os mais diversificados eventos ocorridos na escola. Ao deter o saber sobre as práticas transgressoras que acontecem na escola, esses/as alunos/as podem narrar os episódios, construindo e reconstruindo as experiências, produzindo imagens acerca dos/as alunos/as famosos/as por sua coragem e astúcia.

Os/as estudantes, além de apropriarem-se desse lugar de poder e vigilância, utilizam os corredores como espaços de sociabilidade. É lá que eles/as se encontram para conversar, rir, dançar, cantar, tocar e paquerar, possibilidades negadas em sala de aula, impedidas por suas paredes e finalmente alcançadas nos corredores. É ainda um local de transgressão: é lá que matam aula, é também lá que soltam bombas.

A primeira das cinco bombas da noite explodiu logo no 2º horário e não originou um barulho muito forte, talvez pode ter sido abafada. É importante lembrar que o 1º horário tem uma baixa presença de alunos/as na escola, já que começa às 18h 40 horário incompatível com a chegada de alunos/as que trabalham fora da região central. Na sala do 1º ano a professora não comenta o barulho. Minutos depois, um grande estouro. Douglas, Dezinho, Carlinhos, Valmir, Ricardo e Aline⁵, além de outras meninas matavam aula nos corredores. Fui perguntar-lhes os motivos da bomba e todos/as agem como se não tivessem sido eles/as. Dezinho desconversa e pergunta se poderia me dar um beijo na boca, encerrei a conversa e voltei para a sala. A estratégia do aluno para me tirar dali foi extremamente eficiente. São os/as alunos/as que exercem o controle da informação e podem manipulá-la como bem entendem.

Parece que tanto os/as alunos/as como professores/as e funcionários/as assustaram-se bem menos, desta vez. Talvez porque a maioria estivesse dentro da sala de aula, local que tem-se revelado um espaço à parte na escola. Ali uma certa ordem, rotina e disciplina são garantidos. Ou talvez porque, assim como eu, estivessem habituando-se com as bombas.

⁵ Todos estão repetindo o 1º ano e Dezinho já teve uma ocorrência no ano passado, por ter pichado a escola.

A segunda bomba pareceu-me acontecer como consequência do silenciamento da primeira bomba da noite e também daquela do dia 13/04/2000. Tenho a mesma sensação de bola de neve e de desafio crescente. Os episódios acontecem, a escola não faz nada e a coisa vai aumentando, intensificando e agravando-se.

No início do 3º horário há outro grande estouro. Na turma do 1º ano o professor apenas abaixa a cabeça como se tivesse assustado um pouquinho com o barulho e continua apagando o quadro, silenciosamente, como já estava fazendo, como se nada tivesse acontecido. Com essa 3ª bomba da noite estamos todos/as aparentemente acostumados/as, e quase não nos assustamos, o significado das bombas vai-se modificando para todos/as, até mesmo para mim. Parece-me que a seqüência das explosões vai gerando uma espécie de acomodação, e aquela prática não alcança mais o efeito supostamente desejado: chamar a atenção, causar impacto.

Em seguida, durante o recreio, na sala dos/as professores/as, a supervisora Luiza falava-lhes quando há um outro estouro. É a 4ª bomba da noite. Luiza continua falando, como se aquele fato não lhe dissesse respeito, e assim como os/as professores/as, age como se nada tivesse acontecido. Pela janela da sala observo os/as alunos/as, os/as quais pareceram-me igualmente desprezar o fato.

No 4º horário, o professor de história recomenda aos/às alunos/as do 1º ano que façam uns exercícios e se retira da sala para “subir aula”⁶ para uma outra turma. Douglas e Dezinho entram para a sala. Minutos depois mais um estouro. É a 5ª e última bomba da noite. Há alunos/as nos corredores como de costume. As auxiliares de serviços gerais desta vez ficaram apenas olhando em direção ao corredor do 3º andar, onde as bombas estouraram.

A escolha dos corredores como o local para colocar as bombas parece atender ao objetivo já descrito por alguns/algumas alunos/as: “chamar a atenção”. A visibilidade proporcionada por esse espaço é perfeita para esse propósito. Além disso, como é acessível a muitas pessoas, dá mais ousadia ao ato e ao mesmo tempo garante um anonimato relativo, já

⁶ “Subir aula” é o principal recurso utilizado pela escola para lidar com as constantes ausências de professores/as. Para isso, o/a professor/a responsável pelo último horário da turma que tem um/a professor/a ausente dá aula simultaneamente em duas turmas. Assim, aquela turma para a qual o/a professor/a “subiu aula” e conseqüentemente o/a respectivo/a professor/a são dispensados/as mais cedo de aula. Devido ao elevado absentismo dos/as professores/as, essa prática é freqüente na escola, o que acaba gerando alguns embates, especialmente no momento em que a turma é liberada para deixar a escola mais cedo. Os/as alunos/as aglomeram-se na portaria, falam, gritam, inviabilizando as aulas nas salas próximas. Além disso, freqüentemente alunos/as de outras turmas juntam-se aos/às que têm permissão para sair, numa tentativa de “fugir” do Paraíso, causando dificuldades, aos/às funcionários, na liberação dos/as estudantes.

que muitos/as são os/as suspeitos/as de tal prática. Vale lembrar que são praticamente os/as mesmos/as alunos/as que cotidianamente matam aula nos corredores.

Ao término das aulas Rosa conta que o aluno Gustavo sugeriu uma explicação para os episódios da noite: como ninguém tomava providências os/as alunos/as estavam “aproveitando”. Parece que o objetivo dos/as alunos/as era chamar a atenção não só dos pares, mas da direção, professores/as e funcionários/as, numa espécie de busca de alguma ação, de uma intervenção e (por que não?) de uma punição. Relaciono essa hipótese à tese permanente dos/as alunos/as de que a direção, professores/as e funcionários/as não se “importam” com eles/as. É como se o descaso sentido pelos/as estudantes demandasse uma ação tal que rompesse com essa postura. O fato de ninguém tomar uma atitude, como eles/as supostamente queriam, parece ter sido muito frustrante.

Rosa alega estar preocupada com a segurança, mas que não quer procurar saber quem foi, já que acredita que não poderá revelar. A preocupação de Rosa parece-me semelhante à de alguns/algumas alunos/as e outros/as funcionários/as. Uma bomba na escola é um evento altamente ameaçador para boa parte dos sujeitos. Além disso, há na escola uma espécie de código que condena a delação. Existe um receio não muito bem explicado de que a delação suscite uma represália, assustando e impedido que nomes sejam “denunciados”. Rosa ainda contou que uma outra auxiliar de serviços gerais teria “desconfiado” de alguns alunos e chamado Isabel. Mas ela “não foi” até eles, alegando que estava atendendo outras pessoas⁷.

No dia seguinte, no recreio, estourou uma outra grande bomba no banheiro masculino do 3º andar. Foi uma bomba maior que as do dia anterior, nas mesmas proporções da bomba do dia 13/04/2000. Houve um pequeno burburinho na sala dos/as professores/as neste momento e o professor de Inglês disse: “todo dia é isso agora?!” Isabel saiu em direção ao banheiro. Noto que alguns/algumas alunos/as se indignaram com o fato. Como da outra vez em 13/04/2000, parecem sentir ameaçada a própria integridade física. Mas alguns/algumas admiravam o espetáculo. Os vigilantes e as auxiliares também se indignaram e arquitetavam estratégias para conter os episódios, como ficar de prontidão nos banheiros.

⁷ É preciso ressaltar que durante quase toda a coleta de dados Isabel conduziu praticamente sozinha o noturno. Para administrar as 30 turmas, todos/as funcionários/as e 56 professores/as, ela contava com a ajuda de uma supervisora, uma orientadora e por vezes com a vice-diretora do Paraíso, Thereza. A partir dos últimos meses do trabalho de campo ela passou a contar com Carina, vice-diretora do ensino médio.

Rosa disse ter Gustavo contado que o autor das bombas é Dezinho, do 1º ano, o qual estava em sala no horário que antecedeu o recreio. Assim como na noite anterior, ele parece utilizar a sala de aula como álibi. A mim, que observava atentamente os acontecimentos, parecia evidente que isso aconteceria, as bombas da noite anterior anunciavam o fato e as pessoas omitiram-se.

Isabel disse-me que descobrira quem tinha soltado as “bombinhas” da noite anterior. Volta a insistir que tem certeza de que “foi com o intuito de brincadeira” e ressalta que foi diferente da bomba de hoje. Ao atribuir à bomba um significado de brincadeira, a vice-diretora parece tentar de alguma forma preservar a imagem e status do Paraíso e – por que não? – de sua própria administração. Diz que chamará os agentes no dia seguinte para conversar e que “teve algumas meninas no meio”. Ao enfatizar a presença feminina entre os/as transgressores/as, Isabel parece perceber uma contradição, é como se aquele tipo de comportamento não coubesse a uma moça. É como se meninas soltando bomba na escola fosse a “suprema transgressão” por romper com as condutas hegemônicas que constituem o gênero feminino. Esse cruzamento de fronteiras (cf. Louro, 1997) é visto pela diretora como algo fora do “normal” e talvez por isso mesmo seja tão censurado.

Ainda nesta noite Gustavo comentou também que no ano passado estava sempre na sala da diretoria, e este ano ainda não havia sido chamado nenhuma vez. Ele diz isso com uma aparente indignação, como se quisesse ser chamado à diretoria e como se houvesse este ano um certo descaso para com ele. O aluno parece reivindicar uma certa notoriedade. Ser chamado na sala da diretora – ainda que para ser repreendido – representa uma certa distinção no meio escolar.

No dia seguinte, Valmir conta que Isabel, o “pegou” na hora do recreio da noite anterior [portanto, após a bomba] levando-o para sua sala onde os dois ficaram “trancados” durante todo o 4º horário. Segundo ele, Isabel o “acusou” dizendo saber que ele tinha jogado a bomba no banheiro, que pediria a “pasta” dele na outra escola para saber se ele já havia soltado bombas lá. Valmir estava tenso, chateado, indignado, preocupado, com medo e revoltado com a atitude de Isabel. Disse que “ela não sabe conversar”, não o “deixou falar”, foi “estúpida”, “grossa”, “ignorante”, “ficou gritando” com ele, deixando-o “confuso”, “com medo”. “Fez chantagem”, ameaçou expulsá-lo da escola e declarou que ela já estava em sua “captura”. Com isso ele ficou especialmente indignado dizendo que não é “malandro”, nem “marginal”.

Valmir disse que foi “muito humilhado” e saiu da sala de Isabel “chorando”, “nervoso” e que “derrubou” o Dezinho, quem ele diz ter certeza de ser o autor das bombas nos banheiros masculinos (do dia 13/04/2000 e 04/05/2000). Para ele, Aline e suas amigas soltaram as cinco bombas do dia 03/05/2000 e também foram elas as responsáveis pelo fogo no coqueiro.

Valmir disse estar “com medo” que Dezinho e seu grupo saibam que foi ele quem os “derrubou” pois, caso isso aconteça, eles o vão “jogar para trás”, pois são “barra pesada” e, juntamente com Xexéu, estavam envolvidos no caso da arma na escola no ano de 1999. Segundo Valmir, Xexéu não teria participado dos episódios das bombas, porque este ano ele está “mais quieto”, por estar namorando. É interessante observar que Valmir associa a mudança de conduta do colega ao fato de ele estar namorando. Nesse sentido, o relacionamento afetivo-sexual seria um dos elementos a fazer parte do processo de construção da identidade dos sujeitos, ajudando a definir posturas, condutas, posicionamentos e atitudes.

Valmir considera que a “humilhação” pela qual passou foi “uma injustiça”, pois ele não fez nada e quem fez está “solto”. Indignado, conta que Isabel “faltou bater, como a polícia faz” para obter confissões. Diz que, no ano anterior, “derrubou” seus amigos os quais estavam pichando a escola, porque considerava isso errado e “quis defender” sua escola. Até o dia anterior “só elogiava” a escola, mas depois do que passou vai “defamar” o Paraíso.

Com seu relato Valmir traça um retrato do funcionamento da escola. Quando me procurou, parecia abalado e com medo do que poderia lhe acontecer em represália à sua delação. Ao mesmo tempo mostrou as estratégias adotadas pela vice-diretora a fim de obter as informações:

- 1º) acusa Valmir para que ele possa defender-se e delatar o outro;
- 2º) faz uma investigação da vida do aluno em outra escola, buscando antecedentes comportamentais;
- 3º) faz chantagens e ameaças;
- 4º) Valmir sente-se humilhado e indignado ao ser tratado como “marginal” ou “malandro”;
- 5º) Valmir delata os pares.

Valmir pensou em falar com os pais para tomarem uma providência, pois está muito

preocupado com seu “nome” que deve estar “sujo”. Está preocupado com sua “pasta”, mas não falou com os pais porque em sua casa está “um clima chato” devido ao fato de seu pai ter

batido o carro. Pediu sigilo [eu lhe garanti isso]. Disse estar pensando seriamente em “sair da escola” porque tem “medo” da possível reação de Dezinho e seu grupo, além de estar indignado com a postura ameaçadora e acusadora de Isabel. Disse ainda não fazer a menor idéia de quem possa ter dito a Isabel que ele seria o autor das bombas. Contudo, acredita que quem o “derrubou” só pode tê-lo feito por “inveja”, pois constantemente o chamam de “boy”, “playboy”, “metido”. Comentam que ele “só anda nos panos”, “só anda bem vestido”. Valmir é muito vaidoso, andava sempre perfumado e as moças da sua sala viviam comentando isso, o que o enchia de orgulho.

Isabel, por sua vez, contou-me que conversou com um grupo de alunos/as, entre eles/as Aline e Dezinho. Aline disse que onde eles moram – uma favela próxima – estão “acostumados é com tiros” e não com bombinhas. Parece-me que Aline sente-se superior a Isabel, como se a vice-diretora não soubesse como é o mundo de fato (Willis, 1991). Isabel, então, foi dispensando todos/as os/as alunos/as até ficar apenas com Dezinho na sala. Porém não conseguiu “sensibilizá-lo”. Ele ficou “duro”, “irredutível” e não admitiu ser o autor das bombas. Isabel disse-lhe que não o quer fora da sala de aula e irá vigiá-lo.

No dia seguinte, 09/05/2000, aconteceu uma paralisação da rede estadual e, por isso, não houve aula. No dia seguinte, 10/05/2000, começou a greve dos/as professores/as estaduais e as aulas foram suspensas. Desse modo, não pude conversar com Dezinho, nem observar seu comportamento. De qualquer forma, a greve é um elemento que já faz parte da rotina das escolas públicas de modo geral e deve ser analisada como tal. Ela ocasionou uma parada no ritmo de tudo na escola. Estávamos em meio às reuniões de conselho de classe. Há poucos dias tinham acontecido as provas bimestrais. Estava, portanto, iniciando-se um novo bimestre letivo. A escola vinha de uma sequência de bombas; um novo e importante conflito se delineava após o primeiro dia de exigência definitiva da blusa do uniforme à noite, dia 08/05/2000⁸.

Meses depois, em entrevista, Carlinhos e Aline admitiram ter explodido as bombas no Paraíso. Mas os motivos apontados são apenas a diversão, o entretenimento, o “chamar a

⁸ Embora a direção da escola insistisse muito em cobrar o uniforme – sob os argumentos de facilitar a identificação dos/as estudantes e proporcionar uma equalização social na escola, no que se refere ao tipo de roupa usada por eles/as – devido à resistência dos/as alunos/as do noturno e também pela ilegalidade dessa exigência, o não uso do uniforme não chegou a ser de fato um impedimento para a freqüência à escola.

atenção”, causar “impacto”. A motivação de protesto, revolta, rebelião contra a escola não aparecem mais no discurso dos/as jovens, como anteriormente, nos dias das explosões.

Quando questionada sobre a sua motivação quanto às bombas, Aline declara:

“Diversão. [risos] Cê não vê o impacto? Todo [risos] todo mundo querendo saber o que aconteceu, por que aconteceu isso. Nossa senhora! É bom demais! Nós começa a rir, nós não guenta, não. Quando cê vê rindo assim, cê pode saber: foi fulano” (Aline, 18 anos, 1º ano do ensino médio noturno).

Sobre os sentimentos que ela teve depois que a bomba estourou, ela diz: “Ah, felicidade! É legal demais! Nossa! É chique demais!” Quando questionada sobre as razões que a levaram a fazer isso na escola, ela responde:

“Impacto. Se soltar na rua não faz diferença. No colégio todo mundo quer saber. Tá todo mundo lá distraído, estudando, e ouve aquele barulho, já fala: ‘nó! Que que aconteceu?’ É muito legal!” (Aline, 18 anos, 1º ano do ensino médio noturno).

Quanto ao risco que a prática proporciona, Carlinhos avalia que a escolha do local onde deixar as bombas impede que elas possam ferir os/as colegas e que os/as autores/as sejam identificados/as. Em suas palavras,

“Porque as bombas todo mundo entra no banheiro, é um lugar de livre acesso pros homens. Então, entra homem e sai homem toda hora. Então, assim, se ocê colocar lá pode ser qualquer um. [...] Igual, no banheiro, é só cê entrar lá, fechar a porta, colocar a bomba, sair, pronto. Aí entra outra pessoa lá, faz também o que quiser fazer e depois sai. Entra várias pessoas. Então, assim, não tem uma pessoa observando. Então, é muito mais seguro. [...] Agora a bomba, a gente sempre coloca num lugar bem escondido, assim, pra não ficar à vista e nem de fácil acesso pra pessoa, porque se ela não vê e não tem como chegar perto, só a gente mesmo que coloca, não tem como ela chegar perto, então não tem perigo de pegar nela. É só o susto mesmo, assim” (Carlinhos, 16 anos, 1º ano do ensino médio noturno).

A conduta de Carlinhos e seu grupo, embora transgressora, é para ele responsável, visto que não coloca em risco a segurança das pessoas. Ele diz que toda a ação é calculada de modo que não cause nenhum dano a ninguém. Embora esse jovem se veja e se declare transgressor e perceba essa postura como uma atitude tipicamente juvenil, ele dá ao seu ato e de seus pares uma conotação responsável, já que tudo é planejando de modo a não ferir ninguém. Nas palavras do rapaz,

“Mas a gente sempre, assim, tem essa precaução: colocar [as bombas] num lugar onde não tem jeito de ninguém ver, pra ninguém se machucar. [...] Já tem essa preocupação, então, de colocar num lugar escondido, assim, que ninguém possa ver, e ninguém possa tocar, ou chegar perto pra encostar, não” (Carlinhos, 16 anos, aluno do 1º ano do ensino médio noturno).

Parece-me que isso não é possível. Não há esse lugar de difícil acesso no banheiro masculino. As bombas foram colocadas uma na janela e a outra na lixeira. Todavia ele acredita que isso protegeria os pares. Por outro lado, ao colocar as bombas, Carlinhos calculava e deliberava, avaliava onde colocar, o momento “adequado” etc. Com esse planejamento podia sentir-se no controle da situação, supostamente garantindo a segurança dos/as colegas.

Percebemos alguns critérios para produzir esse tipo de prática na escola:

- 1º) é preciso colocar bombas em lugares freqüentados pela maioria dos colegas, sem ser visto, sem se expor.
- 2º) a bomba não pode ser descoberta. Isso significa que o/a transgressor/a tem que ter habilidade para encontrar um lugar bem escondido. Ou seja, a localização da bomba também deve ser um elemento que surpreenda a todos/as.
- 3º) a bomba deve explodir com intensidade suficiente para “chamar a atenção” de todos/as, “causar impacto”, mas sem ferir ninguém. É apenas para assustar.
- 4º) o/a transgressor/a tem que ser suficientemente habilidoso/a para se misturar com os pares e não atrair a atenção para si.
- 5º) o/a transgressor/a não deve admitir nunca a autoria do fato, primeiramente para não ser penalizado, e também para que possa criar uma atmosfera de suspense em torno da autoria do fato. Cria-se um anonimato em que poucos/as ficam sabendo exatamente quem praticou o ato. Mas os comentários entre os sujeitos, os elogios à coragem e astúcia dos/as praticantes lhes servem de prêmio.

Em relação às punições que a prática de colocar as bombas suscita, Carlinhos considera que uma “suspensão” seria a melhor medida, caso fossem descobertos pela direção.

“Igual da bomba assim, pelo fato de ser isso tudo, eu acho que não, não merece uma expulsão, não. Uma advertência, assim, uma ocorrência ou suspensão merece. E bem merecida. Agora uma expulsão assim é uma coisa muito grave, acho que expulsão pra esse ato, acho que é muito grave. Então não seria conveniente, não. Do fogo acho que seria sim. Corretíssima! Porque o fogo foi muito mais perigoso que a bomba. Podia machucar muita gente. E a bomba, não. A bomba tava num lugar escondido, onde que assim, ninguém ia ver, então

como é que uma pessoa ia chegar perto? Não tinha como. [...] Se um ato for grave assim, igual o fogo, expulsão. Agora se fosse igual a bomba assim, uma suspensão e umas duas ocorrências cairiam bem melhor do que uma expulsão” (Carlinhos, 16 anos, 1º ano do ensino médio noturno).

Para Carlinhos, colocar as bombas no banheiro do Paraíso é proibido e por isso mesmo é tão “divertido”. Carlinhos parece influenciado por frases de efeito, muito comuns entre nós, como “tudo que é proibido é mais divertido” ou “aquilo que é proibido é que é bom” para formular suas explicações. Ele não vê, no entanto, em suas atitudes e dos/as colegas uma “violência” capaz de acarretar um dano a alguém. Ele considera que o planejamento da ação para que aconteça num momento em que o banheiro esteja vazio, e o local de colocação, supostamente “escondido”, garantem a preservação da integridade física das pessoas, o que confere ao ato uma conotação responsável. Mas essas eram suas falas em entrevista, em uma situação formal, posterior aos fatos. No dia do episódio, sem se declararem os/as autores/as, tanto ele como seus pares, além da diversão tão mencionada na entrevista, falaram muito em “rebelião” e remetiam às bombas um caráter de reação às políticas da escola que eles/as percebiam como tolhedoras, mais especificamente a proibição de entrarem e saírem da escola quando bem decidissem. Para eles/as, o Paraíso assemelha-se a um “presídio”, uma “penitenciária” que mantém os/as alunos/as encarcerados/as, tendo as bombas um caráter de oposição às práticas que eles/as consideram restritivas. Mas o Paraíso apresenta algo sedutor, já que os/as jovens se dirigem para lá todas as noites, voluntariamente. A sedução pode ser representada pelas oportunidades de sociabilidade que a escola oferece ao propiciar o encontro daqueles/as jovens. Pode ser representada também pela possibilidade de ascensão social via escolarização certificada por um respeitável diploma.

Os/as jovens explodem o Paraíso, causam impacto e divertem-se. Esses significados atribuídos às práticas pelos sujeitos que colocaram as bombas na escola são apenas parte da realidade. Nos dias das explosões os/as alunos/as produziam também outros significados, tais como revolta, indignação, oposição. Isso demonstra que as ações dos sujeitos são práticas culturais, à medida que funcionam a partir dos significados produzidos. Esse processo de significação não acontece isoladamente e sim em meio às redes de relacionamentos das quais os sujeitos fazem parte. As relações sociais vão marcando os significados produzidos, vão trabalhando na produção dos sentidos. Dessa forma, os significados produzidos são também

produto das interações estabelecidas nas relações vivenciadas. Afinal, os significados encontram-se vinculados a todo um contexto que os forma e é por eles formado. Eles/as “não existem como idéia pura, como pensamento puro” (Silva, 2001: 18) e independente de seus desdobramentos.

Dentre os múltiplos significados produzidos, explodir o Paraíso pode ser entendido como uma violência, tal qual define Debarbieux (1998) e Wieviorka et al. (1999), à medida que fere o artigo 251 do código penal “Expor a perigo a vida, a integridade física ou o patrimônio de outrem, mediante explosão, arremesso, ou simples colocação de engenho de dinamite ou de substâncias de efeitos análogos” (Brasil, 2000:287). Nessa perspectiva, a prática de colocar bombas na escola estaria sendo entendida como uma “rebelião” contra a escola, como os/as próprios/as alunos/as definiram.

Se, por um lado, a oposição à escola pode ser entendida como uma reação à escola destituída de sentido e de utilidade, visto que não promove mais a mobilidade social (cf. Peralva, 1997b; Sposito, 1998; Bourdieu, 1999a), por outro lado, pode ser entendida como uma reação ao fato de as práticas escolares, com sua rigidez de horários e regulação das condutas, impedir o encontro entre os/as jovens de modo que eles/as possam vivenciar práticas de sociabilidade tais como: conversar, dançar, namorar.

A prática pode também ser compreendida como uma incivilidade à medida que causa uma desordem e gera um sentimento de insegurança nos sujeitos (cf. Debarbieux, 1998 e Wieviorka et al. 1999).

Essa prática pode ainda ser entendida como uma tentativa de chamar a atenção, não só dos pares e das mulheres desejadas, como das diretoras, professores/as e funcionários/as que, na visão de alguns/algumas alunos/as, não se importam com eles/as. Com isso, esses/as jovens ganham notoriedade e acabam destacando-se no grupo.

Por último, a prática aqui discutida pode ainda ser vista como uma reação do grupo de alunos/as favelados/as à escola que os/as segrega, que os/as considera inferiores/as, que os/as exclui cotidianamente. Uma reação que visa não só contestar os estereótipos, como também vingar-se dos sujeitos que os segregam e assim divertir-se. É justamente essa multiplicidade de leituras, de possibilidades e de significados que trago neste trabalho.

5 – O PROTESTO

Este capítulo difere um pouco dos dois anteriores, pois traz uma discussão a

respeito de uma mobilização dos/as estudantes contra a direção, na luta pelo

controle do

funcionamento da escola. Inicialmente descrevo uma série de situações que tensionam o ambiente escolar, pois colocam em embate os desejos e necessidades dos/as alunos/as e as determinações da direção. Essas situações servem para compor o cenário em que se dão as práticas escolares, e também para mostrar como as insatisfações dos/as alunos/as vão sendo construídas até culminarem no protesto aqui analisado. Em seguida descrevo o episódio em si, como ele se compôs, as diversas posturas diante dele e os significados produzidos. Por fim, discuto os desdobramentos que se seguiram, como o evento foi tratado na escola, o tipo de ação decorrente, mostrando como esses elementos vinculam-se dentro do universo investigado.

Luta e ação coletiva na escola

As insatisfações de alunos/as e também professores/as iam aumentando dia a dia. Eram inúmeras as reclamações, mas os/as alunos/as não suportaram a proibição de entrar pelo portão principal da escola e decidiram fazer um grande protesto contrário à direção. Foram para a rua, obstruíram o trânsito, enfrentaram um enorme contingente de policiais com cassetetes em punho. Mas finalmente, conquistaram algumas coisas... (Extraído do diário de campo).

As situações de embate

Uma das situações clássicas de tensão na escola é, invariavelmente, o horário de entrada e de saída. Todos os dias, sem exceção, algum conflito se delineia nesses momentos. E os motivos são múltiplos.

O primeiro horário – noturno – da escola começa às 18:40h, horário incompatível com a chegada dos/as alunos/as que trabalham, o que, por si só, gera tensões cotidianas. Várias vezes os/as alunos/as reivindicam, junto à vice-diretora de turno, permissão para entrar na escola mais tarde. Chegam a levar declarações dos locais de trabalho que atestam o horário de saída do emprego e que confirmam a incompatibilidade com o horário de entrada na escola. A estratégia do Paraíso para lidar com a questão é exigir que os/as estudantes adequem-se às suas normas e por vezes sugere que os/as alunos/as mudem de escola, a fim de sanar a incompatibilidade de horários. Acontece que a escola é o Paraíso almejado, e que por sorte foi

alcançado. Não é possível, então, que os/as estudantes abram mão do tão sonhado espaço, assim tão facilmente. A vice-diretora argumenta ainda que os/as alunos/as podem entrar na escola no 2º horário, mas isso inviabiliza a permanência deles/as no Paraíso visto que teriam a carga horária comprometida.

À tarde, a entrada também é um problema constante, posto que, diferentemente da noite, não há a possibilidade de entrar no 2º horário. Desse modo, os/as alunos/as que chegam após o término dos quinze minutos de tolerância não podem mais entrar. Então, principalmente quando há atividades avaliativas, os/as estudantes reivindicam a entrada e muitas vezes acabam fazendo com que o vice-diretor a permita, desde que assinem uma ocorrência.

Na escola, assinar uma ocorrência é a medida mais utilizada para tratar os casos que ela denomina de indisciplina e violência. Segundo informações da orientadora do noturno, os/as alunos/as têm “direito” a três ocorrências, depois disso podem ser suspensos das aulas. Mas, na verdade, isso não acontece dessa forma, ficando a cargo da pessoa que trata determinado episódio, o tipo de medida a ser adotada. Se o caso for considerado grave, a suspensão é dada imediatamente; se não o for, nem mesmo a ocorrência é “lavrada”.

O horário de saída é motivo de constantes embates, em ambos os turnos. Cotidianamente os/as alunos/as agrupam-se próximos à portaria e começam a reivindicar a saída antes do término efetivo do horário. As reivindicações são por vezes tão intensas que chegam a inviabilizar as aulas que acontecem nas salas próximas à portaria.

Embora os conflitos aconteçam nos dois turnos, à noite o problema é mais grave, principalmente devido aos horários dos ônibus, já que à noite eles funcionam em horários reduzidos. Vários/as estudantes levam cópia do quadro de horário dos seus ônibus à vice-diretora para comprovar que não têm como voltar pra casa, caso a escola não permita que eles/as saiam uns minutos mais cedo. Os embates são tamanhos que a direção geral acabou reduzindo a hora-aula de 50 para 45 minutos a fim de que os/as alunos/as consigam voltar para casa. Mas nem por isso as tensões cessaram. Na verdade, os/as estudantes, por vezes não querem assistir a todas as aulas e forçam para que sejam liberados/as mais cedo. Aí as táticas são várias, desde tentar “dobrar” o/a auxiliar de serviços gerais responsável pela portaria, como pular o muro ou chutar a portaria. Também utilizam outras táticas, como criar histórias, dizendo que estão passando mal e várias outras.

Essas questões da entrada e da saída são complexas na escola, pois ao mesmo tempo em que os/as alunos/as interpretam a rigidez como uma forma altamente tolhedora da liberdade, chegando várias vezes a fazer analogias, comparando a escola a “presídios”, “penitenciárias”, dizendo-se “presos” nela, eles/as também reivindicam mais ordem, reclamam da permissividade e de conseguirem ludibriar tão facilmente a orientadora e os/as auxiliares de serviços gerais. Ao mesmo tempo em que reclamam por estarem “presos”, clamam por uma maior organização e disciplina da escola. Ambos os casos são argumentos que eles/as apresentam para justificar as práticas transgressoras que acontecem.

As dificuldades em relação aos horários não se restringem apenas à entrada e saída, embora esses sejam os mais críticos. O horário de funcionamento da biblioteca e da cantina também traz embates constantes no caso do noturno. A biblioteca, por exemplo, nunca está aberta no horário de saída dos/as estudantes, e inúmeras vezes também está fechada na entrada e na hora do recreio, o que obviamente impossibilita que os/as alunos/as a utilizem, gerando insatisfação e protesto por parte deles/as.

Já a cantina, que no início do ano ficava aberta durante todo o período das aulas, era largamente utilizada por aqueles/as estudantes que queriam “matar aula”. Desse modo, a direção geral restringiu os horários de funcionamento da cantina para alguns minutos na entrada dos/as alunos/as e durante os 10 minutos do recreio. Esses 10 minutos são insuficientes para o atendimento dos mais de mil alunos/as do noturno, já que a cantina é pequena. Essas restrições também deixaram insatisfeitos/as os/as estudantes que protestaram bastante.

Outros fatores que tensionam muito a escola são as proibições impostas, nas quais o poder é exercido hierarquicamente, sem chances à participação dos/as estudantes. A esses fatores alia-se o desencontro de informações que faz com que tais proibições sejam impostas e exigidas de forma diferenciada, dependendo da pessoa encarregada de fazê-las cumprir.

É proibido namorar ou fumar na escola. Os/as funcionários/as e alunos/as sabem disso, mas nem todos/as participam de modo que a proibição seja mantida. Dependendo do/a profissional que estiver controlando a entrada dos/as estudantes, eles/as podem ou não entrar fumando na escola. Como a mudança das pessoas que assumem esse posto são constantes, um dia o cigarro é permitido, no outro é proibido. Os/as alunos/as indignam-se com essa inconstância. Por outro lado, mesmo os/as fumantes não concordam com a permissividade, e

com a tolerância em relação ao cigarro na escola. Também é comum presenciar professores/as fumando pelos corredores. Menos conflituoso que o cigarro, o namoro também é um foco de tensão, pois é proibido, mas praticamente não é advertido pelos/as auxiliares de serviços gerais. Os casais beijam-se e abraçam-se sob a vista tolerante da maioria.

Uma outra proibição imposta e altamente contestada é em relação ao uso de bonés na escola. Essa é a estratégia adotada pela escola para tentar impedir que os alunos tragam drogas nos bonés. É importante dizer que são efetivamente os rapazes que usam o boné. Algumas poucas estudantes usam diversificados tipos de chapéus, os quais são altamente tolerados na escola. Essa proibição encontra muitas resistências até mesmo por parte daqueles/as encarregados/as de fazê-la cumprir, como um auxiliar de serviços gerais, que em determinada época foi responsável pela portaria, portanto era encarregado de barrar os bonés. Ele argumentava que as drogas poderiam ser trazidas nos bolsos ou nas mochilas dos/as estudantes, que não eram averiguados. Esse próprio funcionário, também jovem, quando começou a trabalhar na escola naquele ano, usava constantemente um boné. Mas em poucos dias teve que abandonar o acessório.

O próprio vice-diretor da tarde diz-se contrariado em ter que fazer cumprir tal proibição, já que para ele, o boné “faz parte do menino”. Já a vice-diretora do noturno argumenta que “não justifica” o boné na escola já que “nem na igreja, nem na escola” isso é permitido. Essa proibição é altamente contestada pelos estudantes que utilizam várias táticas para entrar na escola usando o boné. Nesse caso também variava a tolerância ou a proibição, dependendo da pessoa responsável pelo controle da entrada de alunos/as. Um professor das turmas de 1º ano também não admite que os alunos assistam a suas aulas usando o referido acessório. Já uma auxiliar de serviços gerais pede que a aba do boné seja virada para trás e só assim permite a entrada dos estudantes. Ela alega que a aba do boné impede que o rosto do aluno seja visualizado, e por isso há necessidade de virá-la para trás. Tal postura é ridicularizada pelos estudantes que acatam – embora provisoriamente – a exigência da funcionária, mas riem dela, argumentando que tal regra é absurda, já que a aba para trás dá-lhes justamente um ar “mais malandro”. Essas práticas mostram-nos a multiplicidade de táticas e estratégias em jogo no ambiente escolar, bem como os complexos significados produzidos a partir delas.

Os instrumentos musicais também não são permitidos na escola. A vice-diretora do noturno alega que a escola “não é clube” e, tal como no caso dos bonés, compara a escola à

igreja, um lugar sagrado, que deve ser respeitado, e que, igualmente, deve ser altamente tolhedora e reguladora das condutas.

Os/as alunos/as, por sua vez, reivindicam o direito de tocar suas músicas ao menos no horário de intervalo. A vice-diretora alega que isso não se sustenta visto que o intervalo é de apenas dez minutos, tempo suficiente apenas para o lanche. Na verdade, esse é apenas o tempo teórico destinado ao intervalo. Afinal, o recreio é também um dos raros momentos em que os/as professores/as estão praticamente todos/as juntos/as na “sala dos professores”, sendo freqüentemente utilizado para que a supervisão ou a direção da escola possa passar os informes, ou realizar pequenas reuniões etc. Isso cotidianamente estende o horário do recreio, atrasando o 4º horário, em ambos os turnos.

Mas a música é um dos elementos culturais mais importantes para a juventude. Mesmo com a ausência material de suas melodias, muitos/as jovens ficam dançando pelos corredores da escola, nos intervalos entre as aulas, no recreio ou mesmo enquanto matam aula. Transformam aqueles espaços em verdadeiros palcos de um balé sem música de fato, apenas imaginada e sentida.

Por intermédio das músicas a juventude vai traçando perfis, estilos, identidades. O estilo musical representa mais do que um simples gostar desse ou daquele tipo de música, representa ainda uma estética, uma maneira de se vestir, de falar, de andar, de se comportar e de viver (cf. Dayrell, 1999).

Existem na escola, aqueles/as que se identificam mais com o pagode, com o axé, com o funk, com o forró, com o RAP (Rhythm and Poetry), além do rock'n'roll – estilo musical, por excelência, ligado ao modo de ser jovem. No Paraíso, os estilos são diversificados, e muitas vezes sobrepostos. Desse modo, é comum encontrar um/a típico/a forrozeiro/a, batucando com pagodeiros/as ou cantando com roqueiros/as. Embora qualquer tipo de instrumento musical ou aparelho de som seja proibido na escola, por vezes, os/as alunos/as conseguem burlar a regra e levar a música, às escondidas, para o Paraíso. As táticas são múltiplas, desde esconder na mochila um pandeiro ou um cavaquinho, ou se aproveitar da realização de um trabalho escolar, que utilizou um aparelho de som, e ligá-lo mesmo fora do trabalho.

Uma outra situação que produziu muitos embates foi a tentativa de exigir o uso do uniforme à noite. Foram várias as incursões da direção nesse sentido – embora o próprio regimento da escola dispense os/as alunos/as do noturno do uso do uniforme – como a doação

de blusas de uniforme aos/às estudantes que supostamente não teriam condições financeiras de comprá-las. Algumas vezes os/as alunos/as chegavam a ser impedidos/as temporariamente de entrar na escola o que só acontecia após uma reunião com a direção, a qual alegava que o uniforme era importante para a identificação dos/as estudantes não só pelos/as funcionários/as na hora da entrada – o que impediria a entrada de pessoas estranhas à escola – mas também por outras pessoas, caso eles/as viessem a passar por quaisquer dificuldades no caminho da escola. Além disso, a diretora argumentava que o uniforme equalizava a condição social dos/as estudantes. Mas os/as alunos/as opunham-se e muitos/as deles/as alegavam que vinham direto do trabalho para a escola, o que, para eles/as, inviabilizava o uso do uniforme.

A escola é também um local de sociabilidade, “espaço de encontro” (cf. Marques, 1997), onde o/a jovem quer mostrar-se, exibir-se, desfilhar para os pares e assim se identificar, delimitar estilos, expressar-se etc., o que, obviamente, um uniforme rigorosamente idêntico impossibilita. Após inúmeros embates e discussões, a exigência do uniforme à noite não conseguiu efetivar-se.

À tarde, o uniforme é utilizado unanimemente, embora existam vários/as alunos/as que freqüentemente vão para a escola com outra blusa por baixo do uniforme, o qual é tirado tão logo passem pela portaria, e transponham a vigilância de uma auxiliar de serviços gerais. Além disso, é muito comum que os/as jovens estilizem seus uniformes, reformando-os, cortando-os, apertando-os, modificando-os, adaptando-os de alguma forma aos seus estilos próprios. A exigência do uniforme parece fazer parte de uma espécie de plano de segurança na escola. Com ele tenta-se garantir que a entrada no Paraíso fique restrita a sujeitos pertencentes àquele espaço, buscando controlar e identificar os/as alunos/as. Tal necessidade é notória em uma escola tão grande como o Paraíso em que as pessoas, de modo geral, se desconhecem.

A greve dos/as professores/as e os seus desdobramentos também desencadearam muitos embates na escola. Desde a greve em si, que já tem uma imagem desgastada diante da sociedade, de forma geral, até mesmo dos/as alunos/as, que se vêem como os/as únicos/as prejudicados/as pelo movimento, até o estabelecimento do calendário de reposição das aulas.

Embora a greve ainda represente uma importante tática dos/as professores/as na luta por melhores condições de trabalho e remuneração, ela não tem conseguido sensibilizar prontamente os governantes e historicamente tem-se prolongado, comprometendo muito o cumprimento dos dias letivos. No ano da pesquisa de campo, a greve estendeu-se por mais de

quarenta dias, levando a um calendário de reposição que incluísse sábados e feriados, gerando uma enorme insatisfação nos/as alunos/as que, em ambos os turnos, praticamente não compareciam às aulas de reposição.

O xerox é outro elemento que tenciona as relações na escola. Os motivos dos embates também são múltiplos, desde o valor a ser pago pelas apostilas solicitadas pelos/as professores/as, até o enorme tempo despendido nas corriqueiras, desorganizadas e grandes filas de espera. Além disso, os/as alunos/as têm que se ausentar das aulas para conseguir fazer as cópias solicitadas, já que no horário do recreio e na entrada é praticamente impossível conseguir atendimento, devido ao enorme número de estudantes que para lá se dirigem nesses horários. É bom lembrar que em cada turno são mais de mil alunos/as e apenas dois, no máximo três funcionários/as para atendê-los/as.

Compreendendo o episódio

21/09/2000

As situações de embate na escola foram aumentando dia a dia e vários fatores proporcionavam isso. Thereza, vice-diretora do Paraíso – última diretora eleita – entregou o cargo, sob alegação de não mais suportar ter que “trabalhar reprimida” pelo sistema de “ditadura” da atual direção-geral. Isso provocou o descontentamento e indignação da maioria dos/as professores/as que muito se identificava com ela. Além disso, o calendário de reposição de greve exigia que fossem dadas aulas aos sábados e feriados, o que era muito rejeitado pelos/as estudantes – e também pelo corpo docente. De todo modo, as reposições nestas noites praticamente não aconteciam, devido, principalmente, ao elevado absenteísmo dos/as alunos/as, levando a direção a pressionar os/as professores/as para criar estratégias a fim de fazer com que os/as estudantes comparecessem à escola nesses dias.

Foi assim que um grupo de professores/as pensou em exibir um filme, em um sábado de reposição, promover um debate e distribuir cinco pontos a quem estivesse presente, como forma de fazer com que os/as alunos/as fossem à escola. Esse fato causou um enorme descontentamento nos/as alunos/as que se recusavam a comparecer à escola aos sábados. Essa estratégia de distribuir pontos a quem estivesse presente em dias de reposição já tinha sido utilizada com um sucesso relativo, quando os/as professores/as deram dois pontos aos/às alunos/as que compareceram à escola em um sábado em que foi realizada uma festa junina,

dia 15/07/2000. Embora a proposta fosse dar dois pontos extras, alguns/mas professores/as não entenderam dessa forma e incluíram aqueles pontos nos 25 relativos ao bimestre. Naquela época os/as alunos/as já protestaram bastante contra a distribuição de pontos, mas a presença foi relativamente grande. Um aluno recusou-se veementemente a ir à escola alegando que não gostava de festa junina – da tradição católica – que achava que “não tem nada a ver”. Quando questionei-o sobre qual era a sua religião, ele respondeu um pouco timidamente, “Triangular”. Embora a religião, muito provavelmente, fosse o motivo da recusa do aluno, ele sequer conseguiu externar isso. Apesar de a própria orientadora educacional ser praticante da religião batista, a escola sequer cogitou a possibilidade de que a religião fosse um impedimento para que os/as alunos/as participassem da festa junina. Não se propôs nem mesmo a pensar ou discutir a viabilidade de uma festa católica. Mas o aluno tentou, embora de outra forma, mostrar sua indignação e também a exclusão imprimida pela escola. Afinal, ele também queria os pontos. Além disso, a festa em si foi um fracasso. Várias informações desconstruídas culminaram com apenas uma barraquinha; um único e minúsculo banheiro para alunos e alunas; e também a inexistência de bebedouros no local do evento – as quadras que atendem ao Paraíso e também à Escola Marcílio Santos.

Acrescido a esse quadro estava o constante embate quanto à proibição de os/as alunos/as saírem da escola antes do término do último horário, o que desde o início do ano era motivo de gritos, desentendimentos etc. Além disso, no dia 20/09/2000, Márcia decretou que, assim como no diurno, os/as estudantes estariam proibidos/as de entrar ou sair da escola pelo portão principal, sob a alegação do risco de serem atropelados/as, já que é por esse portão que entram também os carros dos/as professores/as. Foi a “gota d’água” que faltava. A proibição transpôs o que Melucci (2001) denomina “fronteira crítica” a qual se delineava no descompasso entre as “expectativas” dos/as alunos/as em relação ao Paraíso, colocadas em termos de necessidades (entrar mais tarde, sair mais cedo, usar a cantina quando bem entendem, não usar o uniforme, usar boné, entrar pelo portão principal etc) e as “recompensas” que seriam o atendimento dessas necessidades.

Representantes de turma, sob liderança de Maurício – 2º ano – reuniram-se, naquela noite, com Isabel e Carina para uma série de reivindicações, relativas aos problemas mencionados. As diretoras tomaram nota e prometeram levá-las ao conhecimento da diretora-geral que, como de costume, não ficava na escola à noite. Mas os/as alunos/as não ficaram

satisfeitos/as. Houve um sentimento de frustração diante do encaminhamento dado pela direção.

Na noite seguinte, ainda no 1º horário alguns/mas alunos/as começaram a passar de sala em sala convocando todos/as a fazerem uma “manifestação contra a direção”. A proposta era que tão logo batesse o sinal do 2º horário, os/as estudantes descessem para o pátio e, em silêncio, dessem as costas para a sala de Isabel. A ênfase dos protestos recaía sobre a impossibilidade de saírem da escola quando desejassem, a distribuição de pontos nos dias de reposição de greve e também sobre a recente proibição de entrarem pelo portão principal. Os/as estudantes argumentavam principalmente que um dos outros dois portões que lhes restavam era mal iluminado e ali ficavam muitos “pivetes”.

Um grupo de alunas do 3º ano passou todo o 1º horário reclamando da direção. Disseram que “o colégio está pior do que jardim!”, “os alunos é que deveriam fazer greve!”, “é por isso que colocam bomba no colégio!” Embora essas alunas muito provavelmente não conhecessem os/as alunos/as que colocaram as bombas na escola, elas produziram para o fato o significado de oposição ao Paraíso. Para elas, as bombas tinham um sentido de revolta e contestação às práticas da escola.

Com o sinal do 2º horário, iniciou-se a manifestação no corredor em frente à sala de Carina, com os/as estudantes de costas para ela. Os/as manifestantes, então, desceram para o pátio e lá deram início a um grande protesto. Vários eram os gritos de guerra como “el, el, el fogo na Isabel!”, “queremos eleição!”, “ina, ina, ina, fogo na Carina!”, “ai, ai, ai, a direção é ruim demais!” Os/as alunos/as assobiavam, pulavam, gritavam. Muitos/as apenas observavam tudo dos corredores, mas aos poucos foram descendo e juntando-se aos/às demais. Uma aluna do 1º ano, representante de turma, veio contar-me, um tanto orgulhosa, que ela, uma aluna de sua sala e alguns/algumas outros/as eram os/as idealizadores/as da manifestação. Minutos depois, Cristiano, Daniel¹ e mais alguns alunos também do 1º ano apareceram com muitos sacos de lixo, repletos de papel, jogaram-nos no meio do pátio e começaram a incitar para que colocassem fogo. Alguns/algumas alunos/as, principalmente Thiago – 1º ano – e Maurício do 2º ano começaram a acalmar os ânimos – que a essa altura estavam para lá de acirrados.

¹ Esses dois alunos tinham sido repreendidos recentemente pela direção. Cristiano por pichar a escola, tendo até mesmo que limpar as inscrições que fez, e Daniel por brigar com o colega de sala. Daniel tinha um punhal, que foi apreendido pela direção, embora não o tenha usado em momento algum na escola.

Maurício até ameaçou veementemente “dedurar” à direção quem colocasse fogo no lixo. Alguns/algumas alunos/as começaram chamar Maurício de “puxa-saco”. O professor de matemática do 3º ano apareceu e pediu que Maurício não permitisse o fogo. Mas ignorando os apelos e as ameaças de Maurício, um grupo de alunos/as colocou fogo em um pequeno monte de papéis fora do centro do pátio, Maurício foi lá e apagou-o com o próprio pé. Cristiano vociferava: “fogo na Isabel!” ao som do batuque produzido por seu grupo, com uma lixeira – parecia o som de um tambor anunciando um ritual tribal. O vigilante apareceu e tomou a lixeira, obviamente sob o som de muitas vaias. Maurício não se cansava de lamentar aos/às colegas, argumentando que a manifestação “era para ser pacífica” e que agora “virou bagunça”, acha que depois de tudo isso não mais seria possível qualquer negociação com a direção da escola.

Os meios inicialmente planejados para definir a mobilização são modificados, os objetivos vão sendo redefinidos a partir da adesão de diversos sujeitos com motivações diferentes. Essas motivações, embora sejam individuais, não devem ser compreendidas exclusivamente pelas diferenças psicológicas e de personalidade. Elas são construídas nas redes de relações que ligam os sujeitos. Além da motivação, para que um movimento como o protesto aconteça, é preciso um “potencial de mobilização” – percepção das oportunidades e dos vínculos da ação coletiva – e ainda “redes de recrutamento” que possam envolver os atores na ação coletiva (cf. Melucci, 2001). O recrutamento no Paraíso, inicialmente, foi realizado pelos/as representantes de turma, liderados/as por Maurício, indo de sala em sala, convocando os/as estudantes.

Meia hora após o início do protesto, toca o sinal², numa tentativa de fazer com que os/as alunos/as voltassem para as salas, mas foi em vão. Alguns/algumas começaram a gritar para que todos/as parassem de vir às aulas, numa espécie de greve. Depois resolveram ir em massa para a sala da Isabel, que naquele momento estava lá. Ao ouvir o grito dos/as que se encaminhavam para sua sala, Isabel saiu de lá e tentou negociar a volta deles/as para as salas de aula, mas recusaram-se e exigiram a presença de Carina – que não apareceu em momento algum – para uma “conversa” com todos/as no auditório. Isabel recusou-se a atender tal solicitação. Essa cena foi particularmente incrível pois os/as alunos/as correram em massa

² O sinal da escola não é automático e, na verdade, deveria tocar novamente apenas às 20h 10, quando termina o 2º horário.

para a sala de Isabel, mas ao ver sua figura saindo da sala, pararam instantaneamente. Foi como se o fogo recuasse diante do surgimento da água.

Em seguida, a maioria dos/as estudantes saiu correndo para fora da escola em direção ao jardim, pois tinha chegado a notícia de que a “Rede Globo” estaria lá. Contudo voltaram em seguida, após desmentida a notícia. Minutos depois saíram novamente. Maurício então convocou os/as alunos/as a darem a volta no Paraíso e eles começaram parando o trânsito na rua. Uma aluna do curso de magistério disse: “Essa escola está um absurdo! Eles tratam a gente pior do que animais!” Assim como ela, vários/as alunos/as chegavam perto de mim – que anotava tudo no diário de campo – para saber o que eu fazia³ e também para relatar casos e reclamações contra a direção da escola. Parece que os/as alunos/as enxergavam-me como alguém que, de algum modo, pudesse ajudá-los/as e por isso insistiam em contar seus anseios e suas queixas, provavelmente na esperança de que eu pudesse modificar aquela realidade.

No meio da rua, com carros, ônibus e motos buzinando, exigindo passagem, os/as estudantes iniciavam mais uma série de gritos de guerra: “Ah, rá, uh, ru, o Paraíso⁴ é nosso!”, “ora, ora, ora, a Isabel está por fora!”, “Carina, safada, o seu trono é a privada!”, “ão, ão, ão, nós queremos educação!” “o Paraíso não é mais aquele, que que faz com ele? O Paraíso não é mais aquele, a Isabel acabou com ele!”, “sábado, não!”, “eve, eve, eve, quem mandou fazer a greve!”⁵, “eiro, eiro, eiro, nós somos prisioneiros!” Depois cantaram o Hino Nacional. Algumas camisinhas foram cheias e atiradas ao ar como se fossem balões de festa. Algumas ambulâncias com as sirenes ligadas tentaram passar⁶, mas enquanto os/as manifestantes se organizavam para abrir passagem, seus motoristas se impacientaram e mudaram a rota.

Em meio à complexa trilha sonora, composta pelos gritos de guerra dos/as manifestantes, pelas buzinas e sirenes dos carros, um casal dança passos de forró – a dança

³ Embora já fosse conhecida por muitos/as alunos/as, e também já ter sido vista na escola pela maioria, alguns/algumas ainda não sabiam ao certo qual o significado da minha presença, o que eu sempre fiz questão de esclarecer, até mesmo neste dia, a partir das perguntas que eles/as me fizeram.

⁴ Para garantir o anonimato da escola, substituí seu verdadeiro nome pelo que adoto neste trabalho.

⁵ É importante ressaltar que, de maneira geral, greve de professores/as tem sido muito mal vista pela sociedade, e no caso dos/as alunos/as do Paraíso isso não foi diferente. Desde o início do movimento que começou com algumas paralisações pontuais, os/as alunos/as criticavam os/as professores/as dizendo que greve não resolvia nada e que os/as estudantes eram os/as únicos/as “prejudicados/as” por aquele tipo de movimento.

⁶ A escola localiza-se na região hospitalar e o movimento de carros de socorro é intenso.

do momento para muitos/as jovens – como se estivessem numa casa de dança. Um outro casal aproveita o mesmo cenário e dá um beijo cinematográfico, no meio da multidão. Essas cenas, embora aparentemente contrastantes, compunham todo aquele contexto que é em si mesmo heterogêneo e fragmentado, pois é construído por sujeitos também compostos de várias formas, que atribuem diferentes significados àquela manifestação. Isso porque,

“O campo simbólico nas sociedades complexas nunca é, portanto, dividido segundo a límpida geometria do bem e do mal, como nos *western hollywoodiani* (oeste americano); ele se apresenta muito mais como um sistema entrelaçado de oposições, de ambivalências, de significados múltiplos que os atores buscam submeter aos seus objetivos para dar sentido às suas ações” (Melucci, 2001: 75).

Alguns/algumas alunos/as apareciam repassando garrafas de bebidas alcóolicas, que eram compartilhadas. Cristiano passou chamando os colegas para irem comprar foguete no supermercado que fica bem próximo à escola e funciona 24 horas por dia. Provavelmente não havia foguetes à venda no supermercado, pois os alunos retornaram um tempo depois, sem eles. Fabrício – 2º ano – veio contar que estava “aproveitando para matar aula”. Um novo grito de guerra começou: “Olha, olha, olha, cadê o Marcílio Santos⁷?” Nesse momento parte dos/as estudantes dirigiu-se àquela escola a fim de fazer com que seus/suas alunos/as se juntassem a eles/as. Às 20h 45⁸ uma viatura da Polícia Militar apareceu e os policiais desbloquearam a rua. Inicialmente os policiais conversavam com os/as manifestantes, tentando convencê-los/as a irem para a Praça da Liberdade, perguntaram se eles/as já tinham ligado para a “Rede Globo” e não permitiram que a rua fosse fechada novamente.

Dez minutos depois, Maurício voltou com uma boa turma de alunos/as do Marcílio Santos e conseguiram fechar novamente a rua, sentando no chão, o que durou apenas cinco minutos, já que chegaram mais duas viaturas da PM com cassetetes em punho e dispersaram os/as alunos/as. Mas, eles/as não se resignaram e desafiaram a polícia, atravessando na frente dos carros e gritando: “polícia é pra ladrão, pra estudante, não!”, “ô, ô, ô, cadê o Cabo Júlio?!⁹”

⁷ Para garantir o anonimato da escola, substituí seu verdadeiro nome pelo que adoto neste trabalho.

⁸ A rua ficou bloqueada por aproximadamente 30 minutos.

⁹ Deputado Federal eleito após ter liderado os Policiais Militares em uma greve histórica da PM de Minas Gerais.

A figura de Cabo Júlio contrastava com a atitude dos policiais que reprimiam um tipo de prática, por eles mesmos feita pouco tempo antes, durante a greve. Com isso os/as alunos/as acabavam por apontar uma certa ~~contradição na atitude dos policiais~~ que os/as repreendiam. Aquilo também funcionava como uma espécie de

e também batiam na lataria dos ônibus que passavam. Por vezes conseguiam obstruir a rua, a qual era prontamente desbloqueada pelos policiais que empurravam abruptamente os/as manifestantes. Em uma dessas manobras, a irmã de Cristiano – Fabíola – caiu no chão após ser empurrada por um PM, ela exibia a barriga machucada a todos/as que se aproximavam e vociferava contra o policial, o clima ficou extremamente tenso. A barriga exposta trazia a marca da ação policial, ação condenada pelos/as manifestantes. Era ainda uma espécie de símbolo que servia de estímulo à continuidade do protesto. A intervenção da polícia, lembra o que Melucci (2001) descreve como a utilização do aparato repressivo do Estado, demandada porque o protesto dos/as estudantes atinge diretamente o aspecto do poder exercido pela diretoria da escola.

Minutos depois “a reportagem” chegou fotografando e os policiais pararam instantaneamente de empurrar os manifestantes. A rua foi bloqueada novamente pelos/as estudantes. Maurício levou Fabíola até um repórter.

Nesse momento, um aluno, já completamente bêbado, veio até mim saber o que eu tanto anotava, queria saber se eu levaria nomes de estudantes para a direção. Um outro aluno amigo dele, inicialmente, tentou defender-me dizendo que eu era apenas “estagiária”¹⁰, mas não adiantou. Ao primeiro – que estudava no Paraíso – juntaram-se uns quinze alunos, aproximadamente a maioria do Marcílio Santos, que nunca me tinham visto antes. Foram bastante intimidadores. Tentaram me rodear, quiseram tomar meu diário de campo – o que não permiti. Por mais que eu me explicasse, eles não compreendiam meus argumentos, posto que estavam visivelmente embriagados. Embora me mantivesse firme, agindo de forma brava, no fundo fiquei completamente apavorada. Foi preciso que o professor de português¹¹ viesse em meu socorro e explicasse a eles os meus propósitos – o que eu tentava fazer em vão. Saí de perto e eles não me seguiram, parece que o professor conseguiu convencê-los. Mas depois

afronta e provocação aos policiais, mostrando que eles próprios agiam daquela forma quando reivindicavam seus direitos. Cabo Júlio também foi candidato à prefeitura de Belo Horizonte.

¹⁰ Esse aluno, estudava no 2º ano, e embora eu não tenha ido nas turmas desta série – como também não o fiz

nas do curso de magistério – ele já tinha me visto diversas vezes conversar com seu amigo Vítor e, como vários/as outros/as alunos/as, via-me como estagiária. Isso se explica pelo fato de que é muito mais comum a presença de estagiários/as do que de pesquisadores/as nas escolas.

¹¹ Assim como outros/as poucos/as professores/as, ele observava, da calçada, a manifestação dos/as alunos/as.

disso, parei de registrar os eventos e decidi continuar minhas anotações quando já estivesse em casa¹².

A partir daí, foram chegando mais e mais policiais e viaturas. Eram inúmeros, incontáveis. Eu nunca havia presenciado uma cena semelhante. Os/as próprios/as alunos/as pareciam não acreditar no que viam e comentavam indignados/as que quando são assaltados/as¹³ não aparece sequer um policial para socorrê-los/as. E embora os/as manifestantes tentassem continuar obstruindo toda a rua, os policiais conseguiram liberar uma das pistas. Com isso, os/as alunos/as dirigiram-se em massa para as escadarias do Paraíso, em frente a portaria A, que a essa altura já estava fechada. Maurício assumiu uma verdadeira liderança e tentava negociar com a direção, por vezes entrava e saía da escola para tal. Ao mesmo tempo, tentava controlar a multidão e evitar que a situação explodisse¹⁴. Por vezes alguns/mas estudantes, especialmente Cristiano, tentaram derrubar a liderança de Maurício, gritando: “ade, ade, ade, um líder de verdade!” Seu grupo quase chegou a brigar com um outro e nessa hora fiquei muito preocupada, pois de acordo com João e o próprio Daniel, um dos alunos tem um punhal idêntico ao que Daniel entregara a Isabel na noite anterior.

Várias vezes instalava-se um burburinho de que os policiais iriam “bater” nos/as estudantes, para encerrar o protesto. Isso tensionava muito a situação, embora não tenha de fato ocorrido. Os PM, no entanto, permaneceram nas ruas que dão acesso à escola até o final. De uma de suas conversas com a direção, Maurício trouxe a notícia de que as aulas seriam suspensas no dia seguinte – sexta-feira – e só seriam retomadas na próxima segunda. Alguns/mas alunos/as diziam que mesmo assim viriam no dia seguinte para ver o que aconteceria.

¹² Na verdade, depois desse momento quase fui embora, fiquei realmente muito assustada, foi uma situação horrível, muito ameaçadora, senti um medo terrível. Mas consegui controlar-me e permaneci no local até o aparente desfecho do episódio, por volta das 23h.

Além disso, hoje, quando avalio a situação, considero que fui ingênua e muito afoita em estar registrando tudo o que acontecia. Afinal, por mais que muitos/as estudantes me conhecessem e realmente soubessem dos meus propósitos como pesquisadora, alguns/algumas ainda não o sabiam. Muitos/as dos/as que sabiam das minhas intenções, por vezes, demonstravam não acreditar piamente em meus argumentos e viam com desconfiança a minha presença na escola. Ademais, além do Paraíso, os/as estudantes do Marcílio Santos também participaram do protesto, e desconheciam totalmente o meu trabalho.

¹³ Durante toda a pesquisa foram vários os relatos de alunos/as assaltados/as nas proximidades da escola, na sua maioria por menores de rua, os quais eles/as denominam de “pivetes”.

Thiago veio contar-me que uns policiais ameaçaram prendê-lo quando o viram anotando as placas das viaturas. Ele queria que Fabíola fizesse “exame de corpo de delito” para depois processar o PM que a machucou.

Alguns/algumas alunos/as comentavam que a reação dos/as estudantes “demorou” a acontecer, que “já estava passando da hora”. Com esses depoimentos, é possível perceber que para que o descompasso entre as expectativas e as recompensas oferecidas pelo Paraíso fosse intolerável (a ponto de demandar a ação coletiva vivenciada) foi necessário um ponto de ruptura. Melucci (2001) argumenta que esse ponto é adquirido por acumulação de oposições ao longo do tempo. Roseli¹⁵, representante de turma do 3º ano, disse, no entanto, que tal manifestação não precisaria ter acontecido caso a direção tivesse dado uma solução às reivindicações dos/as alunos/as na noite anterior. Os/as jovens do Paraíso não compreenderam as relações com o tempo da mesma forma que a direção. Eles/as queriam uma resolução imediata para o impasse entre as suas exigências e as normas da escola. Eles/as perceberam a atitude da direção de anotar e analisar as reivindicações juntamente com a direção-geral, como uma “não solução” para o caso.

Esse episódio foi, por si só, cheio de múltiplas manifestações, desde o confronto propriamente dito entre policiais e estudantes, chegando mesmo a ferir uma delas, até jovens dançando, beijando e bebendo no meio da rua. Era uma multiplicidade complexa em que alguns/algumas alunos/as organizavam o movimento, elaborando táticas e frases de efeito para serem proferidas em côro. Outros/as trataram de comunicar à imprensa local, que algum tempo depois apareceu e entrevistou alguns participantes. Outros/as disseram ter aderido ao movimento apenas pela “farra”, outros/as aproveitaram para “matar aula”. Outros/as apenas observavam, alguns/algumas apavorados/as, uns/umas estupefatos/as, outros/as indiferentes, alguns/algumas extasiados/as.

Segundo Certeau (1996), as táticas são as “artes”, as maneiras de fazer – calculadas e repletas de astúcias – adotadas pelos sujeitos que exercem menos poder numa correlação de

¹⁴ Diversas vezes tive a impressão de estar assistindo ao vivo, cenas do filme “O senhor das moscas” que mostra a situação de massa, a liderança, a depredação, as brigas, etc. Além disso, ficou evidente que a linha que separa uma manifestação daquele tipo de um movimento de destruição, é extremamente tênue.

¹⁵ Ela é a autêntica “boa aluna” tira as melhores notas da turma, sempre vai à sala dos/as professores/as na hora do recreio conversar com eles/as, presenteia-os/as nos aniversários, etc.

forças. Em suas palavras “a tática é a arte do fraco” (p.101). Ainda segundo ele, a tática “opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende” (p.100).

O protesto constituiu-se pelas “artes de fazer” dos/as estudantes, repletas de astúcias e com um extraordinário senso de ocasião, que foram delineando-se naquele contexto de luta contra as práticas da escola, as quais os/as alunos/as consideravam injustas, tolhedoras. Suas ações foram modeladas por práticas táticas, em alguns momentos depredando a escola, como quando atiraram ovos na sala da vice-diretora, ou quando espalharam lixo pelo pátio e ameaçaram incendiá-lo. Também usaram a força ao lutar contra os policiais e seus cassetetes.

Esse episódio pode ser entendido como um tipo de ação coletiva dos/as estudantes do Paraíso definidos por um tipo de “solidariedade específica”. Essa solidariedade fez com que os atores se reconhecessem e fossem reconhecidos “como parte da mesma unidade social” (Melucci, 2001: 35). Eles/as formaram o grupo: “alunos/as”, em luta contra um adversário: a direção, para o “controle de recursos valorizados para ambos” (ibidem), no caso, o controle da definição dos horários, do portão de acesso, da forma de reposição da greve etc. O protesto dos/as estudantes não se limitou a manifestar um conflito entre as expectativas criadas em torno do Paraíso e as práticas efetivamente vivenciadas. Ele ainda questionou a legitimidade do poder da direção da escola, tentando instituir novas formas de organização institucional.

Embora não se possa dizer que ali havia um movimento propriamente dito, há de se considerar que o protesto dos/as alunos/as do Paraíso reunia características de movimentos antagonistas, típicos em sociedades contemporâneas. Características que foram identificadas por Melucci (2001) como sendo: ação fragmentada, formas de agir diversificadas e produção de significados, igualmente diversos, para as ações.

O protesto expressa a oposição entre uma parte do corpo discente e a direção, em torno de um objeto de embate comum: o funcionamento da escola. Ambos buscam controlá-lo, por meio de ações muito diferentes umas das outras, instituindo-se áreas claras de conflito. Nesse processo, os/as professores/as e demais funcionários/as dividem-se entre um dos pares de oposição. Há também aqueles/as que se mostram indiferentes ao embate. Não há como deixar de registrar o fato de que, entre o corpo discente, há divergências quanto à orientação adotada pelos/as alunos/as protestadores/as, criando-se, assim, uma fragmentação nas ações.

Os desdobramentos

As aulas do noturno foram suspensas nos dois dias subsequentes, para que houvesse uma “reunião administrativa”. Primeiramente, Isabel reuniu-se com os/as auxiliares de serviços gerais para cobrar a falta de atuação deles/as na noite anterior, durante o protesto e informar que a proibição de os/as estudantes entrarem pelo portão principal estava suspensa.

As diretoras reuniram-se com os/as professores/as e Carina começou justificando que não foi “omissa” no evento da noite anterior e que esteve na escola o tempo todo¹⁶. O professor de filosofia questionou o fato de tanto ela como Márcia não serem eleitas. As diretoras rebateram veemente, enfatizando que estão prestando “um favor” à SEE e que esta é a “última chance” que tem o Paraíso, já que elas foram nomeadas para pôr ordem na casa. Márcia disse que infelizmente a escola vem enfrentando o problema de professores e funcionários¹⁷ que trabalham “embriagados” e vocifera: “Por que temos que achar que porque é escola pública tem que ser bagunçado?!” Depois disso o professor calou-se¹⁸.

Márcia começa um longo discurso culpando os/as professores/as pelo protesto, pois sua “experiência” lhe diz¹⁹ que “aluno não faz isso sozinho, não! Ele tem que ser instigado a fazer isso!” Para ela, os/as estudantes foram incentivados/as pelos/as professores/as a fazerem todo o “vandalismo” da noite anterior. Conta que os/as alunos/as chegaram até mesmo a jogar ovos pela janela de Isabel, que ficou com a mesa toda suja. Nota-se no discurso da diretora um interesse em converter as práticas antagonistas apenas em um desvio. A diretora conclui que na escola não pode ter professor/a e nem aluno/a “baderneiro”. De fato, algumas vezes, ao longo das observações, presenciei certos/as professores/as, em sala de aula,

¹⁶ Na verdade, em momento algum ela apareceu diante dos/as manifestantes.

¹⁷ Uso apenas o gênero masculino, porque neste caso, embora sem mencionar os nomes, a diretora-geral referia-se a dois homens. A maioria dos/as presentes sabia de quem ela falava.

¹⁸ O professor de filosofia, durante todo o ano, foi repreendido por alunos/as e também pela direção por chegar para dar aulas embriagado. Márcia usou isso para desqualificar a reivindicação do professor por eleição. Dias depois dessa reunião ele ganhou outra ocorrência, a segunda, por chegar embriagado para dar aula. Tanto Isabel como Rosa acham que a ocorrência foi mais em represália à cobrança que o professor fez da falta de eleições, para a direção da escola.

¹⁹ Isabel disse-me que, na verdade, o chefe da vigilância do Secretário Estadual de Educação, que esteve na escola durante o protesto, a pedido de Márcia, contou-lhe que os/as alunos/as teriam citado o nome de dois professores/as que teriam planejado o protesto. Isabel não quis revelar os nomes.

incentivando a reação dos/as estudantes no momento em que eles/as queixavam-se da direção.

Thereza argumenta que a descentralização das três escolas que compõem o grande Paraíso, transformou-as em “rivais”, e que a “autonomia dada às escolas pode ter gerado uma rivalidade”. Márcia concorda com Thereza e pondera que embora ela mesma tenha sido a responsável pela descentralização das três escolas – já que isso aconteceu numa época anterior, em que, por determinação da SEE, ela também assumiu a direção da escola a fim de solucionar problemas administrativos, entre os quais desvio de dinheiro público –, hoje ela pensa em propor que as escolas sejam novamente fundidas. Acha, porém, que o problema advém da clientela que hoje é “diferente”, porque não há mais o processo de seleção. Thereza pondera que a clientela não é mais tipicamente feminina e é também advinda de diversos bairros, por causa do “cadastramento aleatório da SEE”. Márcia ainda completa, em tom altamente pejorativo, que a escola recebe alunos/as “inclusive das favelas”. Thereza continua e argumenta que a atual direção não se tem esforçado para “ouvir” os/as estudantes. Mas Márcia e Carina rebatem prontamente dizendo que estão sempre ouvindo todos/as os/as alunos/as. E diz ainda que depois da “baderna” que houve na escola, ela se viu “obrigada a pedir uma sindicância” junto à SEE para descobrir os/as culpados/as e solucionar o caso.

Uma professora do curso de magistério, então, reclama do namoro dos/as estudantes na escola e diz que “aqui à noite está quase um motel!” Márcia argumenta – vangloriando-se da sua eficiente atuação – que “nunca se fez tanta ocorrência e suspensão nessa casa como agora”. O professor Pedro, de química, pede que a direção seja mais atuante no que se refere à “violência” na escola²⁰ e cita o caso de uma briga entre uma aluna e um aluno, em sua sala, em que ela deu “quatro cadeiradas” nele²¹. O professor diz que deixou “rolar”, e que só interferiu “no final” porque quando intervém no meio é ele quem se prejudica. Um outro professor argumenta que nos casos em que há “agressão” com cadeira deveria chamar a polícia para fazer a ocorrência policial. Márcia diz que isso não é possível pois só podem

²⁰ É interessante que justamente o professor que mais tem-se envolvido em casos de conflitos com os/as estudantes tenha feito essa reclamação. Ele parece tenso e preocupado com os problemas que vem enfrentando, não sabe o que fazer e parece pedir socorro à direção.

²¹ Novamente casos anteriores de “violência” são retomados quando se discute um episódio.

chamar a polícia “as partes envolvidas”. O professor discorda, mas ela encerra o assunto alegando que “é a lei”.

Seguiu-se, então, uma série de reclamações dos/as professores/as quanto aos problemas apontados pelos/as estudantes como problemas com o horário de chegada e saída, falta de papel higiênico e sabonete nos banheiros, a existência de um único telefone público para aquela enorme quantidade de alunos/as, cantina aberta por apenas dez minutos etc. Márcia rebateu algumas alegando que são inviáveis (como o papel higiênico, sob a alegação de que os/as estudantes o utilizam para entupir os vasos sanitários e também para jogar no teto do banheiro). Encerra sua fala dizendo que se reuniria com os/as representantes de turma na próxima segunda-feira para discutir a pauta de reivindicações e também suspender de aula “os cabeças” “da baderna”²².

Passei a semana seguinte fora da escola²³. Quando voltei, Thiago – 1º ano – entregou-me uma série de papéis que tinha guardado para mim²⁴. Entre eles estavam os recortes de jornal com notícias sobre o protesto, os comunicados que os/as representantes entregaram a todos/as os/as alunos/as e também o que Cristiano e seu grupo distribuíram para se retratarem perante a direção da escola. Depois Ana esclareceu que a UCMG – União Colegial de Minas Gerais – “estava influenciando a turma do Cristiano” e que por isso eles teriam distribuído, no Paraíso e também no Marcílio Santos, panfletos contrários à direção²⁵. Depois de Márcia ter ameaçado “expulsá-los” e “chamar os pais”, eles “choraram e pediram uma chance”. Segundo ela, eles próprios sugeriram que fariam um outro “panfleto” e os distribuiriam “de sala em sala”, dizendo que “foram influenciados e pedindo desculpas”. Esses acontecimentos foram registrados na ata em anexo ao final da dissertação.

²² Isabel me disse que “os cabeças” eram Cristiano e seu grupo.

²³ Ausentei-me da escola para participar da reunião anual da ANPEd, Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação.

²⁴ Thiago sabia que eu era pesquisadora e disse ter previsto meu interesse por aqueles documentos. Por outro lado, tanto professores/as, funcionários/as e alunos/as de algum modo mantinham certa desconfiança em relação à minha presença e pareciam não acreditar piamente que eu não me relacionava com algum órgão do governo. Desse modo, penso que Thiago pode ter guardado aqueles materiais, a fim de dar-me mais instrumentos de análise na esperança de que eu eventualmente pudesse auxiliá-los/as de alguma forma.

²⁵ Esse é o único panfleto que Thiago não tinha.

Neste mesmo dia, há uma reunião com os/as representantes de turma. É interessante notar que essa reunião só aconteceu na terça-feira e não na segunda como prometera Márcia²⁶. Também foi nessa noite que alguns/algumas estudantes distribuíram uma “circular” sob o título de “União de alunos do Paraíso” convocando todos/as a continuar a luta pelos seus direitos, sem “violência e vandalismo”, mas lembrando que, caso fosse necessário, haveria uma “nova manifestação”. É importante observar que os/as líderes foram-se instituindo ao longo do protesto e depois durante o processo de negociação organizaram-se de tal modo que criaram uma espécie de comando sob o título de “União de alunos do Paraíso”. A organização evoluiu de tal forma que redigiram “circulares”, as quais divulgaram na escola, distribuindo aos/às alunos/as. Além disso, começaram a dar às suas táticas o mesmo significado produzido pela direção: “violência e vandalismo”. Talvez ao assumir um lugar de maior poder entre os pares passaram a operar de forma semelhante aos/às dirigentes e utilizaram-se de seus significados para “controlar” e (por que não?) “dominar” seus pares.

O processo de negociação com a direção da escola, por meio de representantes, colocou em pauta outras reivindicações que nem eram as principais motivadoras do protesto e que foram lembradas ao longo do processo. Alguns/algumas alunos/as como Cristiano e seu grupo, no entanto, opuseram-se de certa forma a esse processo e tentaram instituir novas maneiras de contrapor-se à direção, aliando-se ao UCMG e tentando dar continuidade à tática de protesto. Contudo, eles foram contidos pela direção.

É necessário lembrar que, neste contexto, tanto as experiências vividas como os significados atribuídos ao trabalho são múltiplos. No Paraíso, embora muitos/as alunos/as efetivamente não trabalhem, ou ainda mantenham uma relação mais pragmática com o trabalho, a condição de aluno/a trabalhador/a é evocada como uma tática de resistência às imposições da escola, desde a reivindicação da flexibilização dos horários de entrada, para que consigam compatibilizar com o trabalho, como também dos horários de saída, sob o argumento de que já são adultos/as e podem decidir se querem ou não permanecer na escola durante todo o turno. Além da necessidade de que a cantina e a biblioteca tenham seus horários estendidos para atender aos/às trabalhadores/as, essa também era a tática para justificar a recusa a freqüentar a escola nos sábados e feriados de reposição de greve, posto que eles/as

²⁶ A ata da reunião encontra-se nos anexos.

trabalhavam a semana toda e dispunham apenas desses dias para cuidar de suas próprias coisas e também para descansar.

É importante ressaltar que a tática de se auto-denominarem adultos/as, devido à inserção no mercado de trabalho, representa uma transposição do mundo da irresponsabilidade – tido, para muitos/as, como o lugar próprio da juventude – para o da responsabilidade, funcionando como um “rito de passagem” (Marques, 1997:70).

Isabel depois informou que Márcia garantiu que o processo de sindicância, com o qual ela havia ameaçado os/as professores/as no dia seguinte ao protesto, foi substituído por uma “consultoria cara” de um conceituado professor da Pontifícia Universidade Católica²⁷. Esse professor faria “um trabalho” com os/as professores/as e também com “os alunos que lideraram” o protesto, nos sábados letivos. Ela frisou que “Márcia é muito poderosa” e só por isso essa consultoria tinha sido disponibilizada²⁸. Dias depois Carina informou aos/as professores/as que a consultoria por ser “muito cara” teria a participação exclusiva dos/as professores/as efetivos. Ela ainda argumentou que os/as professores/as designados/as têm uma “rotatividade muito grande”²⁹ o que justificaria a ausência deles/as na consultoria, a qual focalizaria a elaboração de “um projeto pedagógico” da escola. Um professor do ensino médio – efetivo – questionou essa limitação alegando que “dois terços” dos/as professores/as são designados/as. Mas a restrição foi mantida.

De fato, segundo informações da vice-diretora e também da secretaria da escola, dos/as 56 professores/as do noturno, 32 são designados/as, portanto, praticamente 60% do total. Além disso, é importante observar que a maioria dos/as efetivos/as são professores/as do curso de magistério, ao passo que algumas disciplinas do ensino médio geral como física,

²⁷ Para Isabel o processo de sindicância não foi abandonado, embora a diretora-geral o tenha dito. Segundo ela, “Márcia não perdoa” e continuará com a sindicância paralelamente à consultoria, mas sem que os/as professores/as saibam.

²⁸ Não foi a primeira vez que Isabel observou o “poder” de Márcia junto à SEE. Depois da semana de férias em julho, a escola passou por uma limpeza que custou R\$20.000,00. Além disso, ela conseguiu um relógio de ponto para os/as funcionários/as da escola – exceto professores/as, especialistas e direção – que faz até mesmo a leitura e o reconhecimento da impressão digital, que como Isabel mesma observou: “deve ter sido caríssimo!”.

~~Ora, isso não é tão simples assim.~~ Dos/as 32 professores/as designados/as do noturno, 11 trabalham na escola há mais de um ano. Um deles, por exemplo está lá há 10 anos. Em contrapartida, é o primeiro ano de trabalho, na escola, de uma das professoras efetivas. ²⁹

química, sociologia e filosofia têm apenas professores/as designados/as; e dos/as seis professores/as de matemática apenas um é efetivo.

A essas práticas e também aos seus resultados os sujeitos atribuíram os mais diferentes significados. Para Thiago a manifestação foi um sucesso e conseguiram “tudo” o que queriam. Já para Larissa – aluna que me disse ter ajudado na idealização do protesto – nada mudou, pelo menos “nada de significativo”. Quando a questioneei sobre o que seria “significativo”, ela respondeu que seria a saída das diretoras. Quando perguntei a um aluno do 3º ano sobre a reunião com a direção, após a manifestação, ele listou as conquistas que alcançaram. Nomeou também algumas insatisfações que permaneceram, especialmente em relação à maioria dos/as professores/as. Já um outro aluno do 1º ano tem a mesma opinião de Larissa, acha que o movimento “não deu em nada” e foi “muito mal organizado”. Ele ressaltou, no entanto, que gostou do evento “mais pela bagunça”. A antiga vice-diretora Thereza considera que o protesto “surtiu efeito” e que a direção “está menos repressora”.

O fato é que algumas práticas que compõem o funcionamento e a rotina da escola realmente mudaram. A portaria C passou a ser aberta totalmente; o horário de abertura da cantina foi estendido; caiu a proibição da entrada e saída pelo portão principal; alguns/algumas alunos/as com mais dificuldade de horário de saída, devido aos ônibus, conseguiram permissão para sair mais cedo. A própria SEE teve que se manifestar, inicialmente, propondo uma sindicância e posteriormente uma “consultoria cara”, a fim de solucionar os problemas do Paraíso.

As ações foram variadas, as táticas diversificadas, mas principalmente os significados foram os mais diferentes e aquele evento tornou-se o propulsor de mudanças significativas nas práticas da escola. É preciso salientar que uma mobilização como a que aconteceu no Paraíso é uma alternativa que os/as estudantes encontraram diante da incompatibilidade entre as expectativas dos/as alunos/as e o atendimento dado pela escola. O protesto não foi uma ação necessária e irredutível diante dessa incompatibilidade. O que quero destacar é que esse tipo de prática não constitui uma consequência “natural” do descompasso vivenciado no Paraíso. Ela é uma possibilidade de ação dos sujeitos.

6 – AS BRIGAS

N

este capítulo descrevo e analiso dois episódios de briga entre os/as

alunos/as na escola. Ele está organizado em duas partes. Na primeira, trago a briga entre um

aluno

negro e uma aluna branca, ambos do 1º ano, mostrando como as questões raciais também fazem parte do universo de práticas que, de uma forma ou de outra, desorganizam o espaço escolar. Na segunda, discuto os conflitos entre duas alunas de 3º ano, que há tempos conviviam com disputas e injúrias, as quais culminaram em uma briga entre elas. Nesta parte também é possível analisar como se dá a produção do feminino no interior da escola. Nos dois episódios, analiso os significados produzidos bem como as ações que decorreram de cada um, mostrando como esses significados vinculam-se aos desdobramentos das práticas. Este capítulo é especialmente importante, porque traz o tipo de prática definido pelos/as alunos/as como violência na escola, evidenciando seu caráter negativo e ameaçador.

O racismo também entra em cena

Um grupo de alunos, a maioria negros, do 1º ano – “repetentes” – matava aula no corredor da escola quando uma aluna branca de outra turma do 1º ano, tropeçou no pé de um deles. Ela teria protestado, o aluno revidou e ela teria usado palavras racistas para insultá-lo. Depois disso, ela chamou o namorado, que entrou na escola e ameaçou os alunos para que não mexessem com sua namorada. Os alunos se agruparam em volta dele, que precisou ser escoltado pelos vigilantes, até a rua. A garota nunca mais voltou à escola (Extraído do diário de campo).

As brigas entre os sujeitos são o tipo de evento que os/as alunos/as unanimemente definem como violência na escola. Quando questionados/as, em entrevista, sobre o que é violência na escola todos/as alunos/as entrevistados/as definiram as brigas como tal. Mas essas definições são complexas e por vezes contraditórias. De acordo com a definição de incivilidade em Debarbieux (1998), as brigas podem ser denominadas como tal à medida que minam as relações entre os sujeitos, estando inscritas dentro do processo de microvitimações sem necessariamente configurar um delito. Por outro lado, as brigas constituem o que os estudos britânicos denominam de *bullying* por referir-se às provocações entre os/as estudantes. No caso específico que trago nesta parte da dissertação, pode ser definido como

bullying verbal, posto que as provocações aconteceram por meio de qualificações injuriosas por parte dos sujeitos (cf. Peignard, Roussier-Fusco e Zanten, 1998).

Os/as autores/as argumentam ainda que o *bullying* não faz parte das categorias utilizadas pelas pesquisas francesas para definir a violência no meio escolar e explicam:

“O *bullying* não pode ser classificado como crimes e delitos e não constitui uma incivilidade na medida em que opõe dois indivíduos particulares e não uma população de ordem pública. Ele se origina mais da razão do mais forte do que da desorganização social” (Peignard, Roussier-Fusco e Zanten, 1998:141).

Sendo assim, entre os vários episódios de brigas observados, o presente evento foi escolhido para ser analisado, exatamente porque revela também um conflito bastante comum na sociedade brasileira: o conflito racial.

A literatura sobre o assunto durante muito tempo denunciou o mito da democracia racial brasileira. Já na década de 80, estudos assinalaram a presença do preconceito racial no interior das relações escolares. Este manifesta-se, segundo alguns/algumas autores/as (cf. Gonçalves, 1985; Paraíso, 1995; Gomes, 1995 e 1996; Silva, 1996 e 1998; Meyer, 1998), de diferentes maneiras: no currículo escolar, no livro didático, na relação professor/a-aluno/a, nos rituais pedagógicos e, como veremos no presente episódio, na relação aluno/a-aluno/a, mediada pela direção e demais funcionários/as da escola.

Vejamos, por exemplo, como uma briga entre alunos/as abriga conflitos raciais explícitos.

28/02/2000

Minutos antes de começar o recreio, na porta da sala da Isabel há uma confusão entre um grupo de alunos negros e uma aluna branca. Neste instante chega o namorado da aluna (branco, que não é aluno da escola). Ele dirige-se ao grupo e começa a ameaçá-los dizendo para não mexer, nem encostar na menina (sua namorada). Ele é rodeado pelos alunos. Cada vez aumenta mais o número. Enquanto isso, ele tenta encontrar na sua carteira algum documento e vocifera “vocês sabem com quem vocês estão mexendo?” (ele não mostrou nenhum documento de fato). Isabel vai até o corredor e tira o rapaz pelo braço, levando-o para sua sala, juntamente com o aluno que havia brigado com a namorada do rapaz – Dezinho, 1º ano. Esse aluno (negro) entra para a sala da Isabel reclamando que a menina o tinha xingado

de “preto”. Poucos minutos depois o aluno saiu da sala de Isabel xingando palavrões e o rapaz (“intruso”) é escoltado por um vigilante até a portaria A. Uma turma de alunos/as se junta na porta da sala da Isabel apontando o “branquelo” enquanto ele é conduzido pelo vigilante (branco). A essa altura já é hora do recreio. Uma das alunas chega a reclamar, frustrada: “Ah... achei que era briga...” Os/as alunos/as vociferam que o rapaz nem sequer era da escola e tinha vindo “folgar”. Falam em “estourá-lo” e reclamam: “ele veio dar carteirada aqui na escola!”

O fato aconteceu depois que a namorada do rapaz, aluna da escola, havia tropeçado no pé de Dezinho e xingado-o de “negro fedorento”, dizendo que não mexia com “marginal”. Tanto os/as alunos/as quanto a Rosa¹ (negra) e o próprio vigilante, Ângelo (branco), estavam contra o rapaz, o namorado, repudiando a sua atitude e dizendo que na escola quem manda são eles, que o rapaz “é policial lá fora!”

Ana, orientadora educacional, disse que questionou o namorado para saber como ele tinha conseguido entrar na escola. Talvez ela não saiba como isso é fácil até as 19h 40, quando a portaria C é definitivamente fechada. Após este horário basta dizer que quer falar com algum/alguma funcionário/a e entrar sem dificuldades. Ana disse que ao sair, o rapaz teria levado a namorada embora, “mas amanhã ela vai ganhar uma ocorrência e, se quiser, uma transferência.” Isso por ter levado o namorado sem autorização para dentro do Paraíso. A questão da briga entre ela e Dezinho é esquecida por Ana em sua análise sobre os desdobramentos possíveis para o caso.

O vigilante, por sua vez, estava revoltado com a atitude do rapaz o qual teria dito que queria falar com a diretora e por isso tinha conseguido entrar na escola e “aprontado”. Em suas palavras: “Ele veio aqui bagunçar o trabalho da gente (...) fazer a gente de palhaço! (...) se tivessem me falado, na sala da diretora, o que ele tinha aprontado, eu teria chamado uma viatura para dar uma canseira nele. Deixar ele lá na delegacia até meia-noite! (...) Ele é polícia lá fora, não foi solicitado! Quem manda aqui dentro é a gente!”

¹ Auxiliar de serviços gerais que na ocasião da briga ficava na ante-sala de Isabel, como uma espécie de secretária da vice-diretora.

Os desdobramentos

No dia seguinte a este episódio a escola sofreu uma grande mudança com a retirada de Célia da portaria C e sua substituição por Maria², que antes ficava na portaria A. Nenhuma das duas soube informar as razões da alteração³. O fato é que Maria não deixa os/as alunos/as matarem aula e controla muito mais “efetivamente” a entrada e saída de alunos/as. Além disso, ela proibiu um aluno que usava um chapéu de pescador de entrar na escola e avisava aos que usavam boné que a aba tinha que estar voltada para trás (exigência incompreendida e ridicularizada pelos/as estudantes)⁴. Também não permite que os/as estudantes fumem na escola (essa exigência consta no regimento geral do Paraíso)⁵.

Dias depois Carlinhos narra o episódio, mostrando os significados produzidos por ele e seu grupo: eles matavam aula no corredor quando a menina tropeçou no pé de um deles – Dezinho [Carlinhos não quis dizer o nome dele para “não delatar o cara”]. Ela então, começou a xingar exigindo que ele lhe pedisse desculpas. Dezinho a teria xingado com palavras. Ela, por sua vez, os teria ameaçado. Eles então questionaram se ela chamaria o pai, ela resolveu chamar a direção e teria dito: “Vocês estão fazendo isso comigo só porque eu sou branca!” “Eu não tenho medo de favelado!” Eles ficaram se justificando para mim dizendo que não tinham preconceito. Apontam um outro aluno (branco) e dizem: “Olha esse branquelo, tem até olho

² Auxiliar de serviços gerais, designada. Trabalha na escola há 16 anos.

³ Posteriormente, no dia 10/03/2000, consegui saber de Isabel que a alteração de postos das auxiliares foi uma determinação da Márcia, diretora-geral das três escolas que compõem o grande Paraíso, numa tentativa de alterar o fato de que “as pessoas aqui se sentem donas do lugar que ocupam”. Acredito, no entanto, que a mudança, exatamente um dia após o namorado da aluna ter entrado na escola, consiste em uma tentativa de melhorar o controle da portaria e impedir que o fato aconteça novamente.

⁴ Os próprios vigilantes, nesse dia, usavam boné, com a aba voltada para frente. No dia seguinte os vigilantes estavam sem boné, perguntei-lhes por que e fui informada que eles “sempre” ficam sem boné à noite, porque atrapalha a visibilidade. É importante dizer que os vigilantes não eram os mesmos do dia anterior. Além disso o boné foi alvo das críticas do rapaz que tinha ido à escola brigar na noite anterior. Com o passar dos dias percebo que o uso ou não do boné (como parte do uniforme dos vigilantes), à noite, fica a critério de cada vigilante.

⁵ Durante as observações de campo observei uma grande rotatividade nas pessoas que ficavam encarregadas de controlar a portaria C. E com a mudança das pessoas, mudavam também o tipo e o grau de exigências. Dependendo de quem assumia o posto, o crachá, a blusa de uniforme, o boné, o cigarro eram ou não proibidos/exigidos. Às vezes uma mesma pessoa tinha uma postura diferente quanto às proibições/exigências, dependendo do dia. Essas constantes mudanças acabavam deixando confusas as relações entre a escola e os/as alunos/as que às vezes eram advertidos/as, barrados/as, repreendidos/as, outras não. Talvez justamente por essa inconstância, as proibições ou, contraditoriamente, a permissividade eram freqüentemente contestadas pelos/as alunos/as.

claro e a gente anda com ele!” “Olha aqui a bandeira do Galo⁶: preto e branco!” (dizem isso mostrando Xexéu que é negro e namora uma colega de sala, branca). Eles são todos do 1º ano e estão repetindo. Um deles (branco) veio questionar se eu era do colégio, em tom intimidador. Como eu disse que não, ele falou para eu “ficar à vontade”. O outro aluno (branco) a que eles tinham se referido, perguntou se a aluna que tropeçou no pé era loira. Perguntei por que e ele respondeu: “o ditado diz que toda loira é burra!”

Este episódio revela importantes facetas de conflitos nos quais o componente racial aparece claramente. À primeira vista o conflito envolvendo Dezinho e a outra aluna não passa de um “bate-boca” em torno de coisas aparentemente banais e corriqueiras: “falta de educação” diriam uns/umas, incivilidade ou *bullying* diriam outros/as. Entretanto, com um outro olhar é possível afirmar que ele assume significados nitidamente racistas. As injúrias são feitas com jargões raciais: “negro fedorento”, “toda loira é burra”, assim como as justificativas, tanto do ofendido quanto do agente da ofensa, se fazem em tom racista: “estão fazendo isso comigo só porque eu sou branca”, utilizando um “vocabulário cromático”, como define Guimarães (1999).

As relações raciais no Brasil são permeadas por formas sutis de discriminação, muito pautadas por um vocabulário cromático, muitas vezes em tom de “brincadeira”, mas sempre com sérias implicações sobre os direitos e as oportunidades de vida dos/as atingidos/as. Segundo Guimarães (1999), o racismo brasileiro não tem cara, e é “travestido em roupas ilustradas, universalistas, tratando-se a si mesmo como anti-racismo, e negando, como anti-nacional, a presença integral do afro-brasileiro. Para este racismo, o racista é aquele que separa, não o que nega a humanidade de outrem; desse modo, racismo, para ele, é o racismo do vizinho (o racismo americano)” (p. 57).

Além disso, chama a atenção o discurso aparentemente não racista dos estudantes, reforçando o mito da democracia racial de que não há preconceito no Brasil. Para justificar a inexistência de racismo evoca-se o exemplo de até se ter um amigo branco ou uma namorada branca. É como se isso constituísse uma prova empírica de que não há racismo entre aqueles sujeitos. Ter um/a amigo/a ou namorado/a de outra raça é usado como uma espécie de credencial que atesta a inexistência de racismo nas relações. Justamente essas questões em

⁶ Referência ao clube de futebol Atlético Mineiro cujas cores são o preto e o branco.

torno do mito da democracia racial no Brasil vêm sendo discutidas como formas eficientes de se manter e aprofundar as relações de dominação e desigualdade social entre as diferentes raças brasileiras (cf. Gomes, 1995).

O racismo⁷ no Brasil por muito tempo foi um tabu, e embora atualmente seja relativamente comum presenciar discussões envolvendo racismo na televisão, nos jornais, nas revistas, em palestras, muitos/as brasileiros/as, de modo geral, ainda imaginam viver uma democracia racial e orgulham-se disso. Esse imaginário é construído com base no ideário anti-racialista de negação da existência das raças, levando à negação do racismo e das conseqüentes formas de discriminação raciais (cf. Guimarães, 1999).

Passados alguns dias, tanto Rosa quanto os alunos envolvidos na briga informaram-me que a aluna nunca mais apareceu na escola depois do episódio. Ela renunciou ao Paraíso, talvez por medo, talvez por decepção, talvez por vergonha, ou – quem sabe? – por tudo isso.

Vejamos o que Carlinhos, muito amigo de Dezinho, falou sobre o episódio em entrevista. É importante ressaltar que Carlinhos referiu-se ao episódio depois de questionado se havia alguma garota na escola que pudesse ser classificada como “Paty” que ele define da seguinte forma:

“Que ignora, às vezes, a gente. E às vezes ignora a gente por causa da cor. Eu não ligo por causa disso. Ignora pela classe assim, também, da gente. Da gente ser mais pobre do que eles. [...] Patrícia é aquela menina chata, metida, esnobe, assim, que tem a mania de ser superior a qualquer um, até pessoas da classe dela mesmo. [...] Paty, é pr’aquelas enjoadas mesmo! Chata mesmo!” (Carlinhos, 16 anos, 1º ano do ensino médio noturno).

É importante observar que as características da “Patricinha” descritas por Carlinhos estão repletas de conteúdos raciais. Dificilmente uma garota negra se encaixaria nos estereótipos por ele descritos: que discrimina “por causa da cor” e que se sente “superior”. Dessa forma, a aluna branca que se desentendeu com Dezinho incorpora perfeitamente os pressupostos da Paty, já que teria discutido com ele usando jargões raciais. Sobre o fato de a aluna ter deixado a escola após o episódio, ele disse que ela teria feito isso por medo e analisou da seguinte forma:

“Ainda mais sabendo que a gente... todo esses tipo de pessoa tem medo de favelado. Acha que todo favelado rouba, mata. Faz assim, todo favelado é favelado, tem um comportamento estranho, mal. Mas assim, foi, e pelo fato de ser negro, também. Porque se fosse um branco, acho que ela não sairia daqui do colégio, não. Pelo fato d'a gente ser negro mesmo, tava, todo, a maioria era negro, só a Aline que era a mais clarinha de todos. E pelo fato d'a gente ser favelado também. Ser favelado, não! De morar na favela” (Carlinhos, 16 anos, 1º ano do ensino médio noturno).

Em sua fala podemos perceber uma ambigüidade em relação à categoria favelado. Ao mesmo tempo em que Carlinhos incorpora alguns estigmas, tenta excluir-se e seu grupo dos estereótipos que ele mesmo reafirma. Por outro lado, ele também relaciona esses mesmos estigmas à questão racial e coloca os preconceitos que considera sofrer não apenas na ordem econômica, mas também na ordem racial. Declara que o fato de serem negros também influencia para que algumas pessoas sintam “medo” dele e de seu grupo.

O racismo também entra em cena na produção dos significados a respeito de práticas transgressoras na escola. Ele envolve ainda o conjunto de imagens produzidas a respeito dos/as favelados/as, ajudando a compor uma atmosfera de medo, o que possivelmente fez com que a aluna do 1º D optasse por abandonar o Paraíso. Por outro lado, essas mesmas imagens, calcadas em estereótipos que denigrem os/as favelados/as vão ser contestadas, de modo ambíguo, pelo aluno Carlinhos. Ele tenta mostrar que nem todos/as os/as moradores/as de favelas correspondem aos estigmas que ele próprio reconhece e acaba, de certo modo, incorporando. Digo incorporando porque Carlinhos repudia a denominação de favelado, vendo isso como algo ruim. Quando diz que a aluna deixou a escola por ele e seu grupo serem favelados, imediatamente corrige: “Ser favelado, não! De morar na favela”. Ele rejeita a classificação como favelado, dela distinguindo-se como morador de favela.

Essas considerações vão somar-se à análise das brigas e da produção de significados em torno desse tipo de prática, que continuarei discutindo no episódio seguinte.

⁷ Racismo é entendido neste trabalho em três dimensões: concepções de raças biológicas; tratamento diferente a sujeitos de diferentes raças; desigualdade social entre as raças (Guimarães, 1999).

A produção do feminino

Dilma e Magali, agora no 3º ano, estudavam juntas desde o 1º ano na escola. Desde essa época Dilma era hostilizada por Magali e seu grupo alegando que Dilma era “metida”. Dilma acredita que era invejada pelo grupo que sempre “comentava” sobre suas roupas e seu trabalho. Além disso, alguns/algumas alunos/as, não pertencentes aos mesmos grupos que as duas, alegavam que Dilma era invejada por ser “bonita” e admirada pelos rapazes da sala. Essas desavenças culminaram numa briga física entre as duas, na cantina da escola, no 1º horário do dia. Magali bateu com a cabeça de Dilma na mesa, na parede e no chão da cantina, chegando a quebrar seus óculos. Depois disso, Dilma seguiu a sugestão da orientadora e mudou de escola (Extraído do diário de campo).

28/03/2000

Dilma tinha procurado Ana, orientadora educacional, minutos antes da briga dizendo

não agüentar mais as provocações que sofria por parte do grupo de Magali, e teria ido “avisar” que o conflito estaria “para estourar” a qualquer momento. Enquanto a auxiliar Rosa foi chamar as alunas do grupo de Magali para conversar com Ana, a briga aconteceu. Minutos depois Dilma chegou em sua sala chorando e falando que Magali tinha lhe batido na cantina da escola.

Ao contrário de Magali, após a briga Dilma foi embora e no caminho até a portaria foi vaiada e insultada por um grupo de alunos/as da turma que apoiava Magali. Na sala de aula, Ana diz à turma que o fato daquela noite tinha sido “desagradável” e que costuma “atender a esse tipo de caso, no pré-escolar”. Ela infantiliza e banaliza o episódio. A própria Magali, posteriormente, em entrevista, lança mão dessa perspectiva e produz um significado bastante semelhante ao da orientadora, dizendo que sua briga com Dilma “foi um ato de infantilidade. Uma bobeira. Devia ter deixado passar”.

Então um grupo de alunos/as começa a reclamar de Dilma dizendo que “ninguém” da turma conversa com ela. Ana fala da necessidade de aprender a “respeitar as diferenças” pedindo a colaboração da turma para encerrar o problema. Fabiana então brada que “Magali fez o que muita gente queria fazer”. Nesse momento duas alunas amigas de Dilma, que algumas vezes falaram em defesa da amiga, disseram: “agora a Magali é a poderosa!”, em um tom que ironizava a situação.

O professor de física fala que a atitude de alguns/algumas alunos/as se juntarem para debochar de Dilma como aconteceu após a briga “é covardia!” Alguns/algumas alunos/as, no entanto, voltam a argumentar que Dilma não tinha amizades na turma porque é uma pessoa “difícil” e que fala “mal dos outros”. A própria Magali, por vezes, fala em defesa própria, argumentando que Dilma é “metida”, faz muita “fofoca”, e fica “cochichando” o tempo todo. Um aluno se contrapõe e ressalva que nunca viu Dilma “falar mal de ninguém”, e que por outro lado “um grupinho do meio” (o de Magali) fala mal de Dilma “o tempo todo”.

Ana então conclui que “mulher tem obrigação de ser doce, delicada” e que “isso foi muito feio!” As brigas entre mulheres são vistas como uma negação da “natureza feminina”. As ocorrências deste tipo são avaliadas como uma ruptura com a “ordem natural”. Os discursos relativos a essas brigas estão repletos de adjetivos do tipo “feio”, “absurdo”, “vulgar”, etc. No caso das mulheres, o julgamento do ato não se restringe ao caráter pejorativo que uma briga assume, ao contrário, está em jogo também a feminilidade das jovens. E a própria Magali incorporou isso em seu discurso dizendo, em entrevista, que a briga foi “muita baixaria! Porque eu acho feio duas mulheres se pegar, e brigar”.

As diferenças de gênero, tratadas em termos hierárquicos, pautam-se em um essencialismo que visa atribuir uma natureza biológica a diferenças e desigualdades sociais historicamente instituídas (cf. Bourdieu, 1995). Não se trata de negar as diferenças biológicas e sim de entender que essas diferenças são lidas em termos hierárquicos em que as características da mulher são apresentadas como inferiores, justificando sua posição na sociedade. O “ser mulher” está repleto de uma série de condutas esperadas as quais são permanentemente vigiadas e cobradas, como a “obrigação de ser doce, delicada”. As práticas que por ventura rompem com os padrões de conduta feminina são tidas como uma negação da ordem feminina. Dentre essas práticas, brigar na escola é, sem dúvida, uma das mais censuradas.

Ao reconhecer essa censura, as mulheres acabam agindo de acordo com as condutas esperadas, sendo a transgressão ao instituído algo abominável e extremamente vergonhoso (cf. Louro, 1997), ou nas palavras da orientadora e de Magali: “feio”, “baixaria”.

Os desdobramentos

Magali continuou freqüentando as aulas normalmente, ao passo que Dilma só voltou à escola seis dias depois do fato, chegando a perder uma prova que foi realizada durante sua ausência. No dia seguinte à briga, a mãe de Dilma teria dito que a filha não voltara à escola por estar “envergonhada”. A mãe chegou dizendo que a tiraria da escola por achar “perigoso” a sua permanência lá e não teria “sossego” aguardando a filha em casa à noite. Diante disso, Ana disse que se Dilma não tivesse “clima” para ficar na turma seria “melhor” sair da escola.

Ana informou Thereza sobre a decisão da mãe de Dilma de tirar a filha da escola. Por isso ela decidiu suspender das aulas Magali e suas amigas Fabiana, Paula e Alessandra. Ana justificou-se dizendo que não o fizera por não se considerar com autoridade para tal, sendo isso uma atribuição da vice-direção. Além do mais, argumentou que “pelo regimento da escola” os/as alunos/as “têm direito” a três ocorrências antes da suspensão. Thereza foi firme com elas, suspendeu-as de aula até que os/as responsáveis viessem à escola. Magali defendeu-se alegando que Thereza estava sendo “injusta”, “olhando só o lado” de Dilma, a qual estava “se fazendo de vítima!” Posteriormente, em entrevista pedi que Magali explicasse isso, ela disse:

“Ela se fez de vítima por isso, ela chegou lá embaixo falando que não fazia nada, que não mexia nada com ninguém, entendeu? A mãe dela teve aqui na escola, falando que a gente tava juntando turma. Ela falou com a mãe dela que nós estaríamos esperando ela na porta da escola, que a gente taria juntando turma pra ela, entendeu? Ela se fez de vítima. Como se fosse a coitadinha e nós as ruins, pessoas más da escola. Mas eu jamais! Fiquei muito chateada mesmo com a direção” (Magali, 17 anos, aluna do 3º ano do ensino médio noturno).

Thereza por sua vez, disse que não aceitava justificativas, pois “neste ano” não permitiria “gangue na escola”. Ao ouvir isso, Magali se indigna: “nós não somos gangue, eu nunca mexi com isso! (...) Gangue mata as pessoas, fuma maconha. Eu não mexo com isso!” Mas Thereza se mantém firme, lembra os problemas que a escola enfrentou no ano anterior: “Todo dia tinha polícia na escola. Eu não vou permitir que vocês ameacem os outros!” As alunas, por sua vez, saem pelos corredores reclamando do fato de terem sido acusadas de formar gangue, e retornam à sala de aula debochando do assunto da gangue. Fabiana desfilou na sala dizendo-se “a mafiosa”, alertou para que todos/as tomassem “cuidado” com ela. Grande parte da sala debocha junto com elas. Todos/as parecem achar graça da

punição de suspensão, especialmente da exigência da presença dos pais, afinal Magali é a única delas que ainda é “menor de idade”. Paula disse até estar “adorando ficar uns dias em casa descansando”.

Quando Thereza se refere à “ganguê” para retomar o quadro que a escola vivenciou no ano anterior, acaba utilizando de maneira imprecisa o termo. A mídia norte-americana tem atuado no sentido de produzir uma imagem muito negativa sobre as gangues, ao insistir sobre a agressividade de seus membros (cf. Sánchez-Jankowski 1997). Thereza parece produzir um significado altamente negativo e ameaçador para as práticas ocorridas na escola naquele ano. Talvez por isso tenha usado um termo com a mesma conotação para descrever o contexto vivido.

Segundo Guimarães (1997), os grupos juvenis no Brasil, especialmente no Rio de Janeiro, embora se inspirem nas gangues de rua norte-americanas, não possuem o mesmo nível de organização e são, portanto, por ela definidos como *galeras*. Ao remeter-se ao termo gangue Thereza provoca em Magali e suas amigas uma indignação, pois elas entendem aquele termo como referente à criminalidade, ligada a assassinatos e ao narcotráfico, o que elas repudiam prontamente.

Todas as alunas suspensas produziram o significado de injustiça para o tratamento dado pela direção ao episódio. Alegaram que não foram ouvidas, que a direção não deu crédito aos seus argumentos. Esse significado foi compartilhado por parte da turma, mas outra parte considerou a punição correta.

Na hora do recreio, na sala dos/as professores/as, Pedro, professor de química disse que esse ano está melhor, pois no ano passado foi ameaçado por alunos/as dizendo que iam “trazer faca e revólver” para ele. Ele também se refere a episódios isolados e não fala em gangues na escola, como Thereza. Pedro acha “Dilma tão quietinha” e considera que “o caso deve ser punido exemplarmente”. Se fosse ele “faria exame de corpo delito e meteria um processo na aluna e na escola. Ser espancado na escola?!” Conclui que não vai falar nada porque considera que não tem “nada com isso!” E foi exatamente o que aconteceu, nem ele, nem o professor de filosofia, nenhum/a outro/a professor/a tocou no assunto em sala de aula. O silêncio, assim como a “vista grossa”, o fingir que não viu e não sabe de nada é, sem dúvida, uma das estratégias mais utilizadas pela escola no que se refere às mais diversificadas práticas transgressoras. Inicialmente não compreendia o porquê daquele silêncio, não entendia

por que os/as professores/as não traziam aquelas questões para a sala de aula, por que não faziam delas objeto do conhecimento a ser desenvolvido e trabalhado na escola. Mas aos poucos fui compreendendo que a violência e outros temas como sexualidade, drogas, gravidez, aborto, racismo, etc., muitas vezes são silenciados em sala de aula em decorrência dos mais diferenciados motivos, desde o despreparo docente, até práticas excludentes que deixam de fora do currículo em ação temas como esses (cf. Paraíso, 1995). Outro ponto a ser observado é que o silêncio acerca de práticas consideradas violentas pode ser uma tática de proteção. É como se ao deixar de falar a respeito delas, de certa forma, as afastasse dos sujeitos, protegendo-os (cf. Das, 1999).

No dia seguinte à suspensão algumas alunas da turma comentam a briga das colegas e concluem que não suportam os cochichos do grupo da Magali e que “a briga começou por causa disso”. Outra aluna chegou perguntando por Magali: “cadê a Popó?” referindo-se ao campeão brasileiro de Boxe. Logo depois, Magali entrou sorridente na sala, e essa aluna questionou se a mãe tinha vindo à escola, ao que Magali respondeu prontamente: “Claro! Ela confia na filha que tem.”

Na sala de Thereza reuniram-se a mãe de Magali, de Alessandra e uma tia de Paula.

Ela esclareceu que Paula mora com os avós pois o pai a “colocou para fora de casa”. A mãe de Magali foi contundente na defesa da filha alegou que “ela nunca deu trabalho, é inteligente, catequista, trabalha com crianças deficientes, e tem tanta paciência”, além disso é muito boa aluna já que “nunca tomou bomba” e “passa no 3º bimestre”. É interessante observar que a mãe de Magali, ao defender a filha utiliza argumentos valorizados pela escola: “inteligente”, “nunca tomou bomba” e “passa no 3º bimestre”, é como se essas características garantissem o “rótulo” de “boa aluna” isentando a filha de “culpa” no episódio com Dilma. Essa mesma isenção parece ser buscada ao evocar características de uma pessoa boa, religiosa, solidária ao argumentar que Magali é “catequista, trabalha com crianças deficientes”.

Já a mãe de Alessandra lutava arduamente para defender a filha, e mesmo sem ter os mesmos argumentos que a mãe de Magali alegava que “isso nunca aconteceu antes!” e que embora a filha não frequente “nenhuma igreja”, “faz as orações dela e tem Deus no coração”. Depois começa a justificar as reprovações que a filha já teve, alegando que o marido “é ignorante, avança em cima de mim pra bater, com faca para matar” e quem a socorre é Alessandra e o irmão. A mãe associa o fracasso escolar da filha às práticas denominadas de

“violência doméstica” vivenciadas pela família. Diante disso, Thereza então conclui que essas brigas entre os pais podem favorecer a “agressividade” de Alessandra.

A mãe de Alessandra apenas insiste em recusar “esse negócio de *dangue*” alegando que a filha “nem fumar cigarro, graças a Deus, ela não fuma!” Thereza corrigiu a mãe pela pronúncia errada e disse que “a orientadora vai apurar os fatos e conversar com a turma”⁸. Quando as responsáveis pelas alunas saíram de sua sala, Thereza criticou-as, perguntou se eu havia visto “o nível” delas, referindo-se principalmente à troca da pronúncia da palavra *gangue*, por *dangue*. Para Thereza, a mãe de Magali acredita que a filha é uma “deusa”, a tia de Paula é “um pouco mais esclarecida”. Pergunto-me se Thereza pensou isso porque ela foi quem mais se calou diante da fala da escola.

Já a mãe de Alessandra foi tachada de “ignorante” por ter pronunciado errado a palavra *gangue*. E ainda conclui: “você viu de onde vem a agressividade? Do lar! Elas trazem de casa!”. Acrescenta que achou bom eu ter participado para que eu possa “fazer um trabalho com a verdade.” Ana concorda com Thereza e transporta para a família a responsabilidade pelo fato. Mas eu pergunto: e Magali? Afinal foi ela quem bateu em Dilma e sua mãe não mencionou nenhum problema familiar. Já Alessandra, a aluna com “problemas” em casa, estava na biblioteca na hora da briga. Thereza e Ana agarraram-se ao fato de que a mãe de Alessandra tem problemas com o marido para responsabilizar a família e isentar a escola. Essa não foi a única vez em que Thereza dirigiu-se a mim para tentar convencer-me de que a escola não tem enfrentado tantos “problemas de violência”. Para confirmar o que dizia, citava exemplos de outras escolas, e concluía que comparado a elas o Paraíso “é o céu”.

Nessa mesma noite, durante o recreio, Magali contou que, na noite anterior à briga, Dilma a teria provocado no ponto de ônibus, e que não fez nada com ela porque foi dissuadida por sua irmã. Mas no dia da briga, Dilma teria dito na lanchonete que Magali “só arrumava confusão quando estava junto com as amigas”, sabendo disso, Magali foi então até a lanchonete para “conversar” e mostrar que “caça confusão sozinha”. Lá ela colocou o dedo no nariz de Dilma a qual bateu no dedo de Magali que, por sua vez, reagiu e quando viu “já estava brigando”. Percebo que cada ação tem um significado e depende desse significado para acontecer. Colocar o dedo no nariz de alguém com quem se está discutindo é uma prática

⁸ Isso não chegou a acontecer.

altamente aviltante e provocou em Dilma a necessidade de impedir aquele ato, batendo na mão de Magali, o que funcionou como uma afronta a demandar uma medida enérgica e deflagrar a briga. Esse tipo de gesto marca um alto grau de autoritarismo, o que não é suportado por Dilma, pois ela e a colega estão, teoricamente, em um mesmo nível hierárquico naquele contexto. É interessante observar ainda que a briga não aconteceu no ponto de ônibus na noite anterior e sim na escola. O Paraíso é o local escolhido para que a briga aconteça.

Dois dias depois, enquanto aguardavam a chegada da professora que estava atrasada, Magali e três alunas de seu grupo falavam em gague, debochando e em voz alta, de modo que fosse possível Dilma ouvi-las, mas ela não demonstrou qualquer reação. A atitude de Mônica e seu grupo dava continuidade às provocações que marcavam as relações entre as alunas. Só que dessa vez Dilma não revidou, permaneceu silenciosa em seu lugar. Talvez por medo, talvez por repudiar esse tipo de prática, ou talvez porque como um aluno disse, ela de fato nunca agira dessa forma.

Dilma chegava atrasada e sempre saía antes de terminada a aula, também, às vezes, faltava à aula. Certa noite, Dilma foi até Isabel solicitar a autorização para ir embora na hora do recreio, já que Ana tinha ido embora mais cedo. Como Isabel não sabia quem ela era, Dilma assim se identificou: “eu sou a vítima” e argumentou que seu pai a aguardava fora da escola e como sua situação na sala de aula era “insustentável”, a própria Ana a teria aconselhado a sair da escola, o que ela faria após o encerramento do 1º bimestre.

A única vez que conversei com Dilma, ela contou a sua versão da briga. Nesse dia ela falou por quase uma hora sem parar, pareceu-me um desabafo. Disse que sairia mesmo da escola tão logo acabassem as provas bimestrais, pois na verdade não queria mais ter voltado à escola após a briga, pois considera que “foi muita humilhação”, mas a outra escola para onde vai só a receberá com as notas do 1º bimestre. Ela já teria manifestado o desejo de sair do Paraíso no início deste ano letivo por causa dos constantes insultos que vinha sofrendo. Contudo Dilma tinha ido estudar lá justamente por ser um sonho de sua mãe que considerava o Paraíso “uma escola muito boa”. Além de mudar de escola, Dilma mudará de turno e passará a estudar de manhã. Segundo ela, seus pais ficam “preocupados” por ela estudar à noite,

especialmente o pai que considera que “não dá pessoas selecionadas à noite”⁹. Para Dilma “Ana é muito calma” e não tomou as medidas devidas, sendo necessário que a mãe interviesse para que Thereza suspendesse as alunas de aula. Quando a mãe de Dilma veio à escola, Thereza teria dito que não tinha como garantir a segurança de sua filha e chegou a sugerir que a mãe viesse assistir às aulas junto com a filha para tomar conta dela, o que Dilma achou que seria vergonhoso.

Ela ressaltou, ainda, que não quer que a turma saiba de sua decisão de abandonar a escola, pois tem “medo” do que Magali e seu grupo possam fazer. Seu discurso é repleto de rupturas. Por vezes fala reconhecendo-se vítima, envergonhada e amedrontada, outras vezes assume uma posição de ataque, fala de como machucou Magali [embora reconheça que também tenha sido machucada], e nos planos de vingança contra “tantos anos de humilhação”, afinal as desavenças com o grupo de Magali se arrastam desde o 1º ano, mas que detesta briga e por isso tinha agüentado por tanto tempo as constantes implicâncias e provocações. Ela argumentou que o grupo tem “inveja” dela e que sempre era alvo de seus comentários maliciosos, independente de qual roupa usasse, fossem elas mais sofisticadas ou mais simples. E se por acaso o professor de Matemática falasse qualquer coisa a respeito de seu trabalho e que ela ficaria “rica” com ele, “as meninas falavam”. Para Dilma, elas não agem sozinhas, apenas quando estão em grupo. Parece que para ela o grupo funciona como uma espécie de motivador ou encorajador de práticas transgressoras como as brigas. O grupo poderia funcionar ainda como platéia a presenciar a coragem daqueles/as que brigam.

Ela ainda se queixou de que no dia da briga ninguém na cantina “foi capaz de separar a briga” e depois ela teve que sair da escola “escortada” pelos vigilantes porque as alunas fizeram “a maior baixaria no corredor”. Segundo ela, Magali “se fez de vítima”¹⁰ e disse que nunca tinha brigado antes, mas ela a desmentiu porque uma colega de sala que estudou com Magali na escola anterior lhe contou sobre o envolvimento de Magali em brigas.

O fato é que Dilma mudou de escola tão logo terminaram as provas bimestrais. Depois da conversa que tivemos, tentei insistentemente marcar uma entrevista com ela, que se

⁹ Dilma, que trabalha numa loja de banho e tosa de animais domésticos, do noivo, disse que terá uma redução salarial por deixar de trabalhar o dia todo, por conta de sua decisão de mudar de turno. Ela preferiu ganhar menos dinheiro.

¹⁰ O mesmo que Magali diz de Dilma.

recusou sutilmente. Ora não tinha tempo, ora a sogra estava adoentada, enfim, não consegui entrevistá-la mesmo dispondo-me a ir onde fosse melhor para ela, até mesmo em sua casa. Foram mais de 15 contatos nos quais agendávamos uma data e depois Dilma desmarcava. O trabalho do tempo neste caso parece-me ter produzido em Dilma uma dimensão “não narrativa” da violência vivenciada (cf. Das, 1999). Como se a dor e a humilhação vividas fossem intrinsecamente incomunicáveis, afinal “o encontro com a dor não é algo que se possa enfrentar friamente” (ibid. p. 39). O silêncio de Dilma e de vários outros sujeitos da escola parecem constituir também uma censura ao que é possível e cabível ao comportamento humano, além do significado do afastamento e da não narração como tática de proteção, que já discuti anteriormente. Já Magali não se recusou e meses depois foi por mim entrevistada a partir de um roteiro semi-estruturado.

Além da entrevista tive outras oportunidades de ouvir Magali como no dia em que ela e o colega comentavam a briga, no corredor. Ele disse que assistiu tudo “de camarote”, mas considera que Magali “bateu pouco” em Dilma. Magali, então, concluiu que isso é a única coisa da qual se arrepende, embora considere que seja “feio duas mulheres brigarem”, mostrando que a censura a esse comportamento dissonante ao feminino permanece firme e imune ao trabalho do tempo. Ana também passou por nós e perguntou a ela: “o que você resolveu com a menina?” Magali respondeu que “nada” e riu. Ana continuou o seu percurso. Magali disse que não pagou o conserto dos óculos de Dilma – R\$16,00, no total, portanto, R\$8,00 para cada uma, conforme tinha sido acordado – porque já que Dilma falava que “tinha isso e aquilo” poderia pagar sozinha o conserto dos óculos. Ela enumerou uma série de “mentiras” que Dilma teria dito ao longo dos anos como, por exemplo, que o pai era dono de um “supermercado” quando, segundo Magali, na verdade tem é “um botequim”; que dizia ser dona de “um salão de cachorro”, ao passo que na realidade apenas trabalhava lá; que morava “numa casa de dois andares” que de fato “é na boca de uma favela”; e também as roupas que usava eram de sua irmã e não dela. Magali concluiu que não gostava de Dilma porque ela falava ser e ter o que não era e nem tinha.

A rede de fofocas alimentava a rivalidade entre o grupo de Magali e o de Dilma. A separação da turma em “panelas” favorecia o clima de disputa entre os/as alunos/as. As provocações entre os/as estudantes caracterizam o que os estudos ingleses denominam de *bullying*, mais especificamente o *bullying* verbal em que os sujeitos nomeiam outros por meio

de palavras injuriosas. Ao agredir corporalmente Dilma, Magali praticou o que os ingleses classificam de *bullying* físico ou *hurt* (cf. Peignard, Roussier-Fusco e Zanten, 1998).

É interessante notar que esse tipo de prática pode não ser caracterizada como violência pois não opõe o sujeito à instituição escolar, e sim indivíduos entre si (cf. Peignard, Roussier-Fusco e Zanten, 1998), mas é justamente esse tipo de prática que os/as jovens do Paraíso nomeiam como violência na escola. Magali chega até mesmo, em entrevista, a incluir o episódio por ela protagonizado no rol daquelas práticas que, para ela, significam violência. Quando perguntei se existe violência na escola, ela disse: “Existe. Existe, sim, porque, aqui ó, primeiro: aqui já teve aluno que entrou armado, a violência de eu ter batido na Dilma. Então, existe, sim, violência na escola, sim.”

Para os/as alunos/as entrevistados/as as brigas entre os/as estudantes têm o significado de violência na escola. Já para os/as teóricos/as franceses, a violência refere-se à esfera dos crimes e delitos, opondo os sujeitos à instituição escola. Por que as brigas assumem o significado de violência para a juventude? O que há de tão negativo nessas práticas que os/as fazem defini-las dessa forma? Ao mesmo tempo, porque escolhem a escola para colocá-las em ação? Talvez justamente porque a temem tanto, esperam encontrar na escola alguém que intervenha e os/as proteja de alguma forma, que zele por sua integridade, que não permita que o ato assuma proporções descontroladas. Ao mesmo tempo, é na escola que Dezinho e Magali têm os pares como espectadores de sua grande força e coragem, de sua alta capacidade de subjugar alguém que teima em se apresentar como melhor do que eles/as. No caso de Magali, Dilma é a “metida” usa roupas atraentes, é paquerada e cobiçada pelos rapazes, tem um trabalho que desperta o interesse e a curiosidade de colegas e professores/as. Já Dezinho parece querer vencer a arrogância da aluna do 1º D, uma verdadeira “Patty”, garota branca que se considera superior aos/às negros/as favelados/as.

Mas por que brigar na escola? Parece que a escola assume um lugar ambíguo. Ao mesmo tempo em que, por vezes, apresenta-se como algo que exclui e despreza os/as jovens, é o lugar em que, de alguma forma, consideram-se protegidos/as e seguros/as, a ponto de só se arriscarem em uma prática perigosa dentro dos muros escolares. Mas quando essa crença na proteção é rompida, o caminho é abandonar a escola como fizeram Dilma e a aluna do 1º D. Inquieta-me também o fato de que todos/as os/as alunos/as entrevistados/as tenham definido, como violência, as brigas. Para os/as mais diferentes jovens apenas esse tipo de

evento que acontece na escola tem o significado de violência. E justamente esse tipo de acontecimento é pouco discutido pelos estudos sobre violência na escola. Fukui (1992), por exemplo, tem uma visão oposta à dos/as jovens participantes da pesquisa, pois não reconhece as brigas como violência, afirmando que “agressões físicas, brigas, conflitos podem ser expressões da agressividade humana, mas não são necessariamente manifestações de violência” (p. 103). Alguns trabalhos como o de Peralva (1997b) reconhecem, no entanto, que a parte mais considerável de violência na escola refere-se às relações dos/as alunos/as entre si e assume a forma de brigas e insultos. Ela reconhece ainda que, embora importantes para o entendimento da violência na escola, as brigas e os insultos são de difícil explicação.

Se, por um lado, podemos pensar que uma bomba explodindo na escola não seja nenhum evento grave e não assuma o peso do significado de violência para sujeitos que cotidianamente convivem com tiroteios próximos a suas residências¹¹, como explicaríamos o fato de que esses mesmos sujeitos entendem como violência as brigas, a “porrada”, mesmo convivendo cotidianamente com essas práticas? Uma hipótese explicativa seria a ameaça concreta à integridade física representada pela briga, muito mais que pelas bombas as quais são colocadas em lugar supostamente “seguro”¹².

Por outro lado, podemos pensar que os sujeitos não atribuem aos atos, por eles praticados, um significado tão negativo como “violência” (cf. Martuccelli, 1999), e por isso tenham deixado de fora de sua classificação episódios como da bomba ou do fogo no coqueiro. Mas por que definem então as brigas, nas quais se reconhecem autores, como violência?

Além disso, não seriam as brigas uma expressão da cultura contra-escolar, uma maneira que alguns/algumas jovens encontram de resistir ao tédio da escola? Não seriam as brigas eventos de máxima emoção e risco e por isso mesmo tão perigosas? Contudo, o próprio Willis (1991) que trata as mais diversas práticas de transgressão como formas de oposição, nomeia as brigas como violência. Esse tipo de prática é, pois, o evento considerado por alunos/as e alguns/algumas teóricos/as (cf. Willis, 1989 e Peralva 1997b) como violência na escola.

¹¹ Os/as alunos/as que colocaram bomba na escola moram em uma favela próxima que, segundo os/as próprios/as alunos/as, tem altos índices de assassinato. Nas palavras de Aline, aluna do 1º ano e moradora do local, “toda semana tá matando um.”

¹² Essa hipótese de que as brigas constituem ameaças mais concretas à integridade física, na percepção dos/as jovens, foi-me sugerida primeiramente pela professora Maria Carla de Ávila Araújo.

7 – AS ARMAS

Este é o capítulo mais diferente de todos. Ele trata de um episódio ocorrido no ano

anterior à pesquisa de campo, o qual foi diversas vezes narrado a mim por

alunos/as,

professores/as e demais funcionários/as da escola: o dia que alguns alunos levaram armas para o Paraíso. Foi, pois, um evento de grande repercussão, envolvendo a mídia e a polícia. Repercussão essa, que se estendeu até o ano seguinte. Como não observei diretamente o episódio, uso, para descrevê-lo, informações dadas pelos sujeitos, bem como as ocorrências registradas pela polícia e pela escola. As armas entraram na escola para “resolver” uma briga de alunos/as. Alguns/algumas alunos/as que levaram as armas são moradores/as de uma favela próxima os/as quais também protagonizaram outras práticas transgressoras na escola. Por isso, na parte *juventude favelada: outsiders?* discuto questões relacionadas ao ingresso da juventude favelada no Paraíso e os significados produzidos para isso. Analiso as relações que esse grupo de alunos/as estabelece com a escola, assim como as que os/as professores/as, diretoras e demais funcionários/as estabelecem com os/as favelados/as. Avalio, então, as possibilidades de que as práticas desses/as alunos/as sejam uma forma de opor-se aos estigmas impostos aos/às favelados/as.

O episódio

O episódio que descreverei agora não foi por mim observado diretamente, mas é um dos eventos mais importantes no que se refere à “violência” na escola pesquisada. O dia em que alguns alunos levaram armas para o Paraíso, no ano anterior à pesquisa de campo, foi unanimemente conceituado pelos sujeitos como uma violência na escola. O fato teve grande repercussão e era constantemente narrado, especialmente quando se discutia o declínio e o desprestígio que o Paraíso vivenciava, daí sua importância.

A presença de arma na escola é um evento que perturba consideravelmente os sujeitos. É como se representasse uma grande distorção ao ideário da escola de promover a socialização dos sujeitos e de possibilitar a negociação dos conflitos por meio do diálogo.

Dezinho fazia parte do grupo de alunos/as que colocaram as bombas na escola, e também dos alunos do 1º ano que brigaram com um aluno do 3º ano e que trouxeram armas para a escola no ano anterior. Nunca consegui conversar mais detalhadamente com Dezinho. Ele faltava muito às aulas e mudou de escola antes do término da pesquisa de campo. Todas

essas informações sobre o envolvimento dele nos episódios foram-me fornecidas por seus/suas colegas.

O episódio das armas foi a mim narrado, primeiramente, por Xexéu, Carlinhos e seu grupo, no dia em que conversamos sobre a briga de Dezinho e a aluna do 1º ano D. Naquele dia, eles mesmos lembraram os vários episódios nos quais são discriminados, como em relação à proibição do cavaquinho e também em relação ao uso dos bonés. Um dos alunos (negro) vestindo uma camisa de malha silkada com a frase “100% negro” disse que um amigo seu teria dito a uma “tia” – auxiliar de serviços gerais – que o boné foi proibido na escola porque “boné é coisa de preto”. Esse grupo de alunos/as é composto basicamente por negros e mestiços e percebem uma discriminação racial em várias práticas da escola.

Xexéu disse que eu tinha que estar na escola no ano anterior quando “teve até arma”. Outro aluno lembrou um tanto entusiasmado: “a escola até saiu no MGTV”¹. Eles contaram que tiveram uma briga com um aluno do 3º ano porque “os veteranos” não gostavam deles. Um dos veteranos trouxe um revólver “9 milímetros” e vieram muitos policiais para a escola, “até um micro-ônibus”. Esse aluno armado mais um colega deles, do 1º ano, foram presos, por um dia.

Após o episódio, a escola organizou uma espécie de “julgamento” – em que a diretora era a juíza – para decidir se aqueles alunos poderiam ou não continuar na escola. Segundo eles, todos/as os/as professores/as foram favoráveis à permanência dos alunos na escola, exceto o professor Pedro de química. Para eles, esse professor “é doido! Não respeita os alunos. Faz gestos obscenos. É muito inteligente, estudou demais, mas não sabe passar”². Neste dia os/as representantes de turma também puderam votar. Para Carlinhos, embora eles – o grupo de alunos do 1º ano – sejam constantemente “discriminados como os favelados”, “quem trouxe arma foram os burgueses”. Como somente o aluno do 3º ano foi pego pela polícia, ele e seus colegas omitiram que também estavam armados. Foi Valmir e depois o próprio Xexéu que revelaram que ambos os grupos estavam armados.

¹ Telejornal local, transmitido diariamente à tarde e à noite, pela maior emissora de televisão do Brasil.

² Como o professor em questão já tinha feito mestrado e cursava o doutorado, muitas vezes diversos/as alunos/as mostravam-se impressionados/as com o enorme número de anos que o professor estudara. Além do mais eles/as ficavam muito admirados/as pelo fato do professor não adotar um livro didático e conseguir “passar a matéria no quadro” sem consultar nada. Entretanto, esse mesmo professor, desde que entrou na escola, no ano anterior à pesquisa, tem uma extensa história de conflitos com os/as alunos/as.

A versão da polícia: o boletim de ocorrência³.

A ocorrência traz os nomes de três alunos envolvidos na briga, com seus respectivos endereços e profissão. Dois deles estão denominados como “menor” e o outro – com 18 anos – como “autor”. Dois vigilantes da escola e um policial militar são anotados como “testemunha”. Uma aluna que escondeu a arma apreendida pelos policiais não tinha sua situação em relação ao episódio registrada.

O “histórico da ocorrência” ficou assim descrito:

“Comparecemos na rua X, Paraíso, onde segundo o militar de serviço constado como testemunha do campo (sete): no pátio do referido Paraíso havia uma briga entre os autores Alexandre, Davi e Pablo e quando Alexandre notou a presença do militar, este guardou uma arma na bolsa da autora Tatiana. Dados os fatos o militar manteve a atenção somente para Tatiana e conseguiu abordá-la, localizando a arma em sua bolsa. Alexandre acusa Davi de ser o dono da arma e Davi, por sua vez, acusa Alexandre. Pablo alega que não sabe de quem é a arma. Tatiana também alega que não sabe de quem é a arma, tão pouco viu quando Alexandre guardou a arma em sua bolsa. Fizemos a prisão dos autores e apreensão dos menores e conduzimos até essa delegacia para providências.”

Além desse histórico consta na ocorrência um “anexo descritivo de materiais custodiados/recolhidos” que traz as seguintes informações: “01 pistola automática cal.22 fabricada por ‘Hafdas’ indústria Argentina de n.º 111105; 01 carregador de munição de capacidade 11 cart.; 11 cartuchos intactos cal.22”.

Durante o processo de escolha da escola, li, reli e copiei diversos históricos de ocorrências registradas pela PMMG. Nesse trabalho impressionou-me o quão confusos e superficiais são esses registros. Geralmente não se consegue entender exatamente o que aconteceu a partir desses instrumentos. Na maioria das vezes as informações são insuficientes e por vezes até mesmo contraditórias em alguns aspectos.

O relato não nos diz os motivos da briga, em que bases aconteceu, a relação de Tatiana com a briga, as razões da presença de um policial na escola no momento exato do fato etc. Assim, a leitura das ocorrências policiais não possibilita um entendimento do fenômeno,

³ Essa ocorrência não foi levantada no período de escolha da escola pelo policial do COPOM que fez o trabalho. Tive acesso a ela depois do relato dos alunos sobre o episódio. Então, informei ao capitão do COPOM a data do episódio e pedi que me passasse o número do registro no COPOM, de posse desse número fui até a companhia responsável pela região da escola e tomei nota do boletim de ocorrência. Isso mostra que mesmo o levantamento por quadriculas, feito pela própria PMMG também é falho no rastreamento das ocorrências policiais.

apenas contribui para encontrar pistas de como ele é tratado. No caso em questão percebe-se que a ênfase recai sobre o porte de arma e não sobre suas causas. Não se sabe como essa arma chegou até os/as alunos/as e nem que tipo de ação decorreu do fato.

Considero importante salientar que alguns órgãos como a PMMG, ou a SEE não dispõem de dados que permitam um mapeamento ou um levantamento dos índices de ocorrências policiais nas escolas. Um dos grandes problemas que verifiquei foi, sem dúvida, o modo como é feito o registro das ocorrências, com informações insuficientes, às vezes contendo erros grosseiros como o endereço ou o nome das escolas. Essa carência de dados, de informações mais consistentes e de uma compreensão mais fundamentada acaba contribuindo para uma série de improvisações no que se refere ao tratamento da questão da violência na escola. Um exemplo disso, a meu ver, é o próprio serviço telefônico “Disque Escola Segura” já citado, que na verdade nada mais é que uma extensão do já existente 190 e que há muito tempo já atendia aos chamados das escolas. Na época em que foi criado, foi apresentado pela PM como uma proposta de solução e na verdade não trouxe nenhuma novidade, não acrescentou nada ao trabalho já desenvolvido pela própria PM.

A versão da escola: as ocorrências registradas

“Aos 12 dias do mês de maio de 1999, os alunos Davi, da 3ª série G, a aluna Tatiana, o aluno Alexandre, 3º G e o aluno [há uma palavra apagada com corretivo] série [novamente uma palavra ou número apagado com corretivo] foram envolvidos na questão da briga na saída da aula. Todos foram levados pela polícia para prestar depoimento sobre a **violência**, inclusive com porte ilegal de armas. Estes alunos serão chamados à diretoria para serem advertidos sobre o fato. Belo Horizonte, 13 de maio de 1999”⁴ (grifo meu).

“Aos 14 (quatorze) dias do mês de maio de 1999 foram chamados os alunos Pablo, 16 anos, da 1ª série B do turno noturno. Ao ser chamado afirma ter ganhado um soco. Alexandre deu um chute no mesmo dentro da escola. Já havia um desentendimento anterior. ‘Este viu a aluna Tatiana escondendo a arma.’ O aluno não prestou depoimento sincero em termos dos outros envolvidos na questão. O aluno foi suspenso das atividades escolares pelo período de 17/05/99 a 21/05/99. Isto foi lavrado na presença dos vigilantes Antônio e Evandro [os mesmos citados na ocorrência policial como testemunhas] e o militar, soldado Natanael. Belo Horizonte 14/05/99.

⁴ Além das rasuras mencionadas, esta ocorrência está riscada com um enorme X. Isabel disse que o X indicava que a ocorrência havia sido anulada. Embora ela não soubesse informar o porquê, disse que provavelmente seria devido ao fato de o episódio ter sido “externo” à escola. Como a letra da redação da ocorrência era de Thereza procurei-a a fim de obter esclarecimentos, mas ela apenas soube dizer que aquela ocorrência estava realmente anulada, embora ela não soubesse o motivo.

Em tempo: o aluno Pablo afirma que a aluna Tatiana escondeu a arma no ato da briga lá na calçada, digo, no pátio do estacionamento. Diz não poder confirmar nem afirmar quem é o aluno que usou touca que disse que compraria a briga para ele”.

“Aos 17 (dezesete) dias do mês de maio de 1999 o aluno Davi foi repreendido por ter participado do ato de **violência** no dia 12/09/99 [sic] com uso de armas. Estava portando uma automática PT calibre 22, a qual foi passada dentro de sua mochila para a aluna Tatiana. Disse ter trazido a arma para mostrar ao aluno Alexandre. O aluno ficará suspenso até o colegiado do Paraíso dar uma decisão para o caso como o menor. A responsável pelo aluno deverá comparecer à escola para tomar ciência do fato. Belo Horizonte, 17 de maio de 1999” (grifo meu)

“Aos 18 (dezoito) dias do mês de maio de 1999 a responsável pelo aluno Alexandre e o mesmo foram chamados a esta diretoria para uma explicação sobre o fato acontecido no dia 12/05/99. Este explicou que houve um desentendimento com o aluno Pablo que o insultou quando Alexandre passava na porta da sala da 1ª série. Alexandre afirma que o Davi lhe mostrou a arma na sala de aula. O Pablo e a sua turma falou várias vezes na porta de sua sala que ‘daquele dia não passava’. Alexandre disse que era uma turma grande com alunos da E. E. Marcílio Santos e outros lá fora da rua quando ele chegou lá fora. Deram um soco nele e aí a briga começou. A avó de Alexandre foi avisada de que ele ficará suspenso até o dia 21/05/99 enquanto o colegiado e a Promotoria Pública possam pronunciar sobre o assunto. Belo Horizonte, 18 de maio de 1999.”

“Aos 18 (dezoito) dias do mês de maio de 1999 a aluna Tatiana foi chamada para explicar o fato ocorrido no dia 12 de maio de 1999. Ela afirma que a mochila que ela segurou era do Davi e que não sabia da presença da arma na mochila. A aluna foi avisada de que ficará suspensa até 21/05/99 enquanto a diretora aguarda a decisão do colegiado do Paraíso e o pronunciamento da Promotoria Pública. Belo Horizonte, 18 de maio de 1999.”

“Aos 24 (vinte e quatro) dias do mês de maio de 1999 compareceram a esta diretoria a Senhora Simone para saber sobre o caso de **violência** ocorrido no dia 12 de maio de 1999, envolvendo o aluno Pablo. A mãe foi avisada de que se o mesmo repetir o caso de **indisciplina** na escola, a diretoria irá informar ao Juizado da Infância e da Juventude sobre o seu comportamento. Segundo a mãe, ele é o 2º filho, não trabalha e ela já foi chamada à escola anterior para ocorrências de **indisciplina**. Eles moram na Vila Glória perto da Vila do Ipê. O aluno foi advertido de que deverá evitar companhias ruins e que se vier a cometer outros casos de **indisciplina** será comunicado ao Juizado da Infância e da Juventude. Deverá assistir às aulas, não ficar pelos corredores, evitar todas as coisas que são proibidas pelas normas da escola. Belo Horizonte, 24 de maio de 1999” (grifos meus).

O registro das ocorrências na escola é semelhante ao boletim da PM. Ele prioriza a presença da arma em detrimento do conflito que fez com que a arma fosse levada ao Paraíso. A briga entre os alunos não foi explorada, nem esclarecida nas ocorrências. Os/as alunos/as, quando me contaram a respeito do episódio, também frisavam muito a questão da arma e do

grande número de policiais na escola. Eles pareciam fascinados com a cobertura jornalística feita pelo MGTV. Esse fascínio parece relacionado à visibilidade exaustivamente buscada por alguns/algumas jovens. “Aparecer” na televisão, principalmente em um canal que sustenta um elevado índice de audiência é, sem dúvida, um troféu para quem insiste em ser notado.

Em entrevista busquei obter de Aline e Carlinhos informações mais precisas. Contudo não souberam informar detalhes sobre os motivos da briga. Parece-me que uma arma na escola torna-se um evento altamente ameaçador, deixando as razões para tal em segundo plano quando os sujeitos retomam o fato por meio da narração. Em relação à grande quantidade de policiais na escola Carlinhos declarou:

“Começou a briga, não veio polícia nenhuma. Depois que o indivíduo tirou a arma, aí veio os policial tudo em cima. Questão de segundos, de 10, 5-10 segundos assim. Mas um tanto de policial mesmo! Carro na contra-mão, micro-ônibus, muita polícia mesmo. Parece até que já sabia o que ia acontecer” (Carlinhos, 16 anos, 1º ano do ensino médio noturno).

Aline também demonstrou o mesmo espanto mesclado com fascínio pela grande presença de policiais na escola. Em suas palavras,

“Nó! Deu polícia demais! Eu nunca vi tanta polícia, gente! Nossa, veio polícia de todos os lados. Veio Kombi, veio ônibus, veio um tanto de Pálio, veio furgão. Nossa! Veio polícia demais!” (Aline, 18 anos, 1º ano do ensino médio noturno).

O espanto pela arma, pelos policiais e pela divulgação do fato pela mídia acabaram sobrepondo-se aos motivos da briga no relato dos sujeitos. A narração do episódio sempre frisava esses aspectos em detrimento das razões da briga, o soco, o chute, etc. A narração constantemente refeita apoiava-se nesses itens para recriar a atmosfera de tensão e ao mesmo tempo de fascínio diante do episódio.

Chama a atenção na análise das ocorrências registradas na escola, como um mesmo evento aos poucos vai assumindo um outro significado. Pude constatar que o tempo age modificando o significado. Inicialmente é taxativamente nomeado como uma violência. Com o passar dos dias, afastando-se da data em que o fato ocorreu, ele passa a ser chamado também de indisciplina, em uma espécie de abrandamento do caso. Mas na maioria das vezes em que os sujeitos comentavam alguma prática transgressora na escola o episódio das armas era evocado. Nas entrevistas, quando perguntava se já havia acontecido violência na escola

esse fato foi unanimemente lembrado. O significado atribuído a uma mesma prática se diferencia ao longo do tempo. Desse modo, é possível afirmar que o tempo é uma importante categoria na produção de significados para uma determinada prática. Ele “não é algo meramente representado, mas um agente que ‘trabalha’ nas relações, permitindo que sejam reinterpretadas, reescritas, modificadas, no embate entre vários autores pela autoria das histórias nas quais coletividades são criadas ou recriadas” (Das, 1999: 37).

Além disso, observa-se na última ocorrência a grande necessidade da escola em registrar que o aluno é morador de uma vila próxima à favela do Ipê, local onde moram muitos dos/as alunos/as – como Gerinho, Dezinho e Aline – que atualmente freqüentam o Paraíso. A informação é completamente solta e descontextualizada. É notório que a escola utiliza-se dos estereótipos atribuídos aos/às moradores/as das favelas para responsabilizá-los/as pelo declínio do Paraíso.

Durante o ano de 1999, foram 33 ocorrências registradas no livro do noturno. Seis delas referiam-se ao episódio da arma e seus desdobramentos, o que demonstra, juntamente com a ênfase dada pelos/as alunos/as ao narrar o fato, o quanto ele foi importante na escola.

Neste caso, intriga-me a recorrência e também a regularidade com que o episódio é narrado e também os significados produzidos. Parece-me que uma arma no Paraíso evidencia a sua vulnerabilidade. Expõe suas mazelas e a derrocada que enfrenta. Além disso, acaba gerando nos sujeitos um conflito pois a escola deixa de ter o significado de *locus* protetor e assume o *locus* ameaçador que expõe a riscos iminentes.

O episódio das armas na escola, embora seja um crime, não opôs aqueles sujeitos ao Paraíso. As armas foram levadas para a escola para resolver a questão da briga entre os/as alunos/as, e dessa forma pode ser classificado como *bullying* (cf. Peignard, Roussier-Fusco e Zanten, 1998). No entanto, tanto as brigas que não envolvem armas quanto essas são crimes classificados pela PMMG como “agressão”, “lesão corporal” ou “porte de arma”, e nesse sentido seriam classificados como violência. Assim como os/as próprios/as alunos/as classificaram, já que para eles/as as brigas e a arma na escola são os episódios que eles/as definem como violência na escola.

Mas cabe perguntar: quem são os/as jovens que brigam, que levam armas e que explodem o Paraíso?

A juventude favelada – outsiders?

No Paraíso há uma série de narrativas que segregam a juventude favelada por meio de um discurso pejorativo que a trata como violenta, transgressora, demoníaca, um perigoso mal a ser extirpado. As narrativas estigmatizantes em relação aos/às favelados/as podem estar associadas à “fala do crime” que segundo Caldeira (2000) consiste em “todos os tipos de conversas, comentários, narrativas, piadas, debates e brincadeiras que têm o crime e o medo como tema” (p.27). Essas narrativas atualmente vinculam a criminalidade às favelas, muito em decorrência do tráfico de drogas, e acabam atuando no sentido de segregar determinados grupos sociais.

Em formações sociais segregacionistas como a brasileira há uma divisão entre os grupos “estabelecidos” e “*outsiders*”. Os sujeitos “estabelecidos” compõem um grupo social coeso, que se sentem superiores em relação aos *outsiders*. Essa superioridade sentida, proclamada, reivindicada, baseia-se em critérios de distinção que, no Paraíso, refere-se a não ser favelado. Assim, os favelados – *outsiders* – são vistos como um grupo de “menor valor humano” (cf. Elias e Scotson 2000).

Por meio de sólidas redes de intriga, as “fococas depreciativas”, os estabelecidos criam uma série de preconceitos, estereótipos que subjugam e excluem os *outsiders*. Essas redes ao mesmo tempo em que denigrem a imagem dos *outsiders* servem para garantir a coesão dos estabelecidos e sua sobrevivência, bem como seu lugar de poder e de status. As fococas servem não só para afastar o perigo de “contaminação” que os *outsiders* representam, como também para manter coeso o grupo de estabelecidos, preservando suas tradições e suas formas de regulação e controle social, excluindo os grupos que não pertencem à mesma “linhagem” dos estabelecidos. De certa forma, essas narrativas servem para tentar resgatar o prestígio do Paraíso.

Não foram poucos os episódios em que o comportamento de determinado/a aluno/a era descrito como tipicamente “favelado”. Mas essa tipificação não era linear e tranquila, por vezes ela era ambígua, como no caso do relato anterior em que Carlinhos tenta distinguir a categoria homogeneizadora e depreciativa de favelado, daquela que ele próprio e sua família representam como aqueles/as que moram na favela, mas não se encaixam no perfil estigmatizador, pois são trabalhadores/as. Carlinhos apóia-se nos estereótipos da categoria

favelado para dela se distinguir como aquele que mora na favela e não é propriamente um “favelado”, cheio de sentido negativo, uma verdadeira encarnação do mal. O raciocínio categorizante é a referência à qual muitos/as dão sentido às próprias experiências, até mesmo aqueles/as que são discriminados/as (cf. Caldeira, 2000).

Um professor de filosofia, certa vez, após uma briga de duas alunas suas disse, na sala dos/as professores/as, que teria uma conversa com a turma delas, pois aquele episódio é típico de “favela” e não “é caso de 3º ano, classe média”. Imediatamente arrepende-se, relativiza sua fala e mostra a ambigüidade com que o estereótipo se apresenta: “não que eu queira... tem favelado gente boa”. A fala do professor mostra que ele procura dissociar-se do que ele reconhece ser um preconceito, apesar de, em certa medida, dele compartilhar (cf. Caldeira, 2000).

Diante da perda da condição de Paraíso, a fala do crime atribui aos/às alunos/as moradores/as dos morros, estereótipos que os/as designam como “violentos/as”, sendo assim responsabilizados/as pela derrocada da escola. O/a “favelado/a” do discurso da escola é uma categoria simplista e caricatural, destinada a representar o mal. É ainda o que Caldeira (2000) denominou de “produto de um pensamento classificatório relacionado com a produção de categorias essencializadas e a naturalização e legitimação de desigualdades” (p.36).

Aos/às favelados/as são atribuídas as responsabilidades pelo declínio da escola, e para recuperar o prestígio e a paz no Paraíso, é necessário expulsar os sujeitos que para lá levaram o pecado. A forma encontrada para tal é trazer de volta o exame de seleção, o que para a escola, extirpará de vez o mal, encarnado na figura do/a “favelado/a”. A escola responsabiliza “a mudança na clientela” – antes selecionada e majoritariamente feminina, portanto “dócil” – e culpa os/as estudantes “favelados/as” pelas mazelas que vem enfrentando. Wieviorka et al. (1999) ajudam a compreender essa conduta dos/as professores/as ao argumentar que a massificação do sistema educacional produziu a perda de status e de reconhecimento social gerando um sentimento de “degradação moral” nos/as professores/as.

Dubet (1997) também avalia que o conjunto de transformações sociais alteram o público que frequenta a escola, já que as camadas que antes não tinham acesso a ela passam a usufruí-la. Segundo ele, “esse conjunto de mudanças é freqüentemente vivido como uma

crise, como uma decomposição da ordem antiga”⁵ (p. 22), e os/as professores/as são tomados/as por um forte sentimento de nostalgia marcado por um “conservadorismo ideológico” (p. 23).

Como solução, os/as professores/as reivindicam a volta do extinto “exame de seleção”⁶ numa tentativa desesperada de expurgar da escola tudo o que representa o declínio e a perda de status que um dia o Paraíso teve, querem restaurar a pureza e a “excelência” daquele estabelecimento de ensino. A seleção é estratégia que professores/as e direção, quase unanimemente, apontam na luta contra o pecado. Um professor em uma reunião sobre a reestruturação da escola chega a reivindicar: “Seleção! Pra que a favela não baixe aqui como tem acontecido!” Os/as alunos/as favelados/as são vistos/as como intrusos/as.

Poucos/as são os/as docentes que se opõem a alternativa apresentada. Uma delas chama a atenção para o perigo de que o exame de seleção possa “reforçar desigualdades”. Um outro opõe-se à restrição do acesso, por meio de provas, alegando que a escola, por localizar-se nas proximidades do centro da cidade, é muito procurada pelos/as alunos/as que lá trabalham. Ele argumenta ainda que as escolas particulares que atendem a uma elite também vêm enfrentando problemas de violência e que, portanto, excluir os/as alunos/as pobres não resolveria a questão. Diz que o Paraíso é público e “não tem que discriminar” e que a escola está querendo “ensinar para quem já sabe”. Ele defende que o exame de seleção deveria, na verdade, chamar-se “exclusão social”, já que, para ele, apesar de tudo, a escola ainda é o “único meio de ascensão dos pobres” e que se ela fecha suas portas para o/a estudante, ele/a “cai na marginalidade” e sentencia: “a sociedade cria os monstros e depois quer acabar com eles”.

Os argumentos em favor da seleção por meio de exames rigorosos são fortemente defendidos. A diretora geral alega que a aplicação de provas para selecionar alunos/as deve ser vista como “oportunidade igual para todos. É o mais democrático!” A vice-diretora

⁵ A tradução do francês é minha, com revisão da professora Rita Lages.

⁶ Atualmente, os/as estudantes são encaminhados ao Paraíso, pela Secretaria de Estado da Educação – SEE –,

a partir de uma lista tríplex ou quádrupla que os/as alunos/as preenchem ao término do ensino fundamental. Segundo a vice-diretora esse cadastramento é “aleatório” e por isso os/as estudantes advêm de mais de 200 bairros diferentes, incluindo cidades da região metropolitana. No entanto, segundo ela, a SEE diz considerar alguns critérios como idade dos/as pretendentes e a existência de ônibus que façam o percurso entre a residência do/a aluno/a e a escola. Esse critério é recente no Paraíso, tendo começado em 1997, segundo a vice-diretora, juntamente com a criação do curso de ensino médio geral.

argumenta que o processo seletivo eliminaria a elevada taxa de evasão que a escola enfrenta, e também o “problema” de alunos/as mais velhos/as “de cabelos brancos” que já estão cansados/as “para começar uma carreira!” Após esses embates, a escola acabou por aprovar a proposta do retorno do exame de seleção, que seria encaminhada à Secretaria de Estado da Educação – SEE⁷.

No Paraíso, paradoxalmente, alguns/algumas jovens moradores/as de uma favela próxima – Carlinhos, Dezinho, Aline e Xexéu – agem de modo a reafirmar esses estereótipos brigando ou detonando bombas na escola. Agir de forma a reafirmar o estereótipo de desordeiro/a, desregrado/a, imoral é a maneira encontrada por alguns/algumas jovens de reagir contra a segregação a que são submetidos/as pelos grupos estabelecidos. No entanto, essa reação não é apenas da ordem da vingança calculada, ela pertence também às esferas do prazer que proporciona à juventude *outsider*. Não é apenas uma forma de contestação e revolta, mas também prazer e diversão, pois ao saber que

“sendo barulhentos, destrutivos e agressivos, esses jovens seriam capazes de aborrecer aqueles por quem eram rejeitados e tratados como párias funcionava como um incentivo a mais ou, talvez, como o principal incentivo à ‘má conduta’. Eles se compraziam em fazer justamente as coisas pelas quais eram censurados, num ato de vingança contra aqueles que os cesuravam” (Elias e Scotson, 2000:152).

Por outro lado, a sólida rede de fofocas que garante a perpetuação dos estereótipos contra os *outsiders* faz com que alguns/algumas dos/as próprios/as alunos/as estigmatizados/as acabem (re)produzindo uma auto-imagem pejorativa de seu grupo. Os próprios sujeitos que são objeto dos estereótipos muitas vezes acabam reproduzindo as narrativas que os estigmatizam. Carlinhos, um dos alunos que mora em uma favela, chegou a descrever ambigualmente o que é um favelado, categoria estigmatizadora a qual ele distingue do morador da favela. Em suas palavras:

“O favelado é estúpido e ignorante, porco, ladrão e tudo. E a pessoa que mora na favela, é uma pessoa que tem caráter – nem sempre, né? – que tem caráter, que tem educação, sabe conversar com as pessoas. É trabalhador. Então, tem

Até o final das observações de campo, a SEE ainda não tinha definido se acatava ou não a reivindicação dos/as docentes. ⁷

essa diferença, do favelado e a pessoa que mora na favela” (Carlinhos, 16 anos, 1º ano do ensino médio noturno).

Nesse momento eu o questionei sobre onde, então, mora o “favelado”, e ele respondeu:

“O favelado mora na favela, só que tem o que mora na favela e é favelado, e o que mora na favela e que não é favelado, que só mora na favela” (Carlinhos, 16 anos, 1º ano do ensino médio noturno).

Podemos ver em seu relato que a categoria “favelado/a” não se refere basicamente ao local de moradia do sujeito. Na escola investigada, o/a favelado/a representa todo o mal que vem descaracterizando o Paraíso, que vem transformando-o em inferno ao levar para lá o pecado simbolizado pelo mau comportamento, indisciplina, incivilidade, *bullying*, violência e também pela falta de interesse e de postura diante da escolarização. Rotular de favelado determinado sujeito na escola não significa remeter-se ao local de moradia daquele indivíduo e sim atribuir-lhe uma série de características estereotipadas e depreciativas como “estúpido e ignorante, porco, ladrão e tudo”.

Neste contexto de ameaça à democracia, antes mesmo da possibilidade de exclusão definitiva – impedindo a esses/as alunos/as o acesso à escola – uma das maneiras de excluir cotidianamente, numa “exclusão continuada”, é negar e proibir suas experiências e formas de expressão, gerando um clima de tensão e embates, que pode desencadear práticas transgressoras. Esses processos são ambíguos, pois opõem-se às categorias, preconceitos e estereótipos impostos, ao mesmo tempo em que os reafirmam. Nas palavras de Caldeira (2000), “mais do que manter um sistema de distinções, as narrativas sobre o crime criam estereótipos e preconceitos, separam e reforçam desigualdades” (p. 43). Essas narrativas não incorporam “as experiências dos grupos dominados [...] dessa forma, as experiências desses grupos precisam encontrar maneiras alternativas de expressão, as quais são freqüentemente muito ambíguas, já que simultaneamente reafirmam e negam a ordem categorial” (ibidem).

Uma das formas que os grupos discriminados têm para mostrar sua indignação e revolta diante dos estereótipos impostos é justamente agindo de acordo com as categorias descritas pelos mesmos (cf. Caldeira, 2000; Elias e Scotson, 2000). No caso pesquisado, alguns/algumas alunos/as moradores/as de uma favela próxima, protagonizaram diferentes práticas transgressoras às normas da escola: explodiram bombas, brigaram, levaram armas. Isso pode significar que queriam rebelar-se contra a escola que os/as estigmatizava, em uma

espécie de vingança calculada. Pode significar que queriam fazer-se notar, ganhar visibilidade e notoriedade em um espaço prestigiado: o Paraíso. Pode significar diversão, sociabilidade, gerando um grande prazer. Pode ainda significar violência, incivilidade ou *bullying*.

8 – ALGUNS QUESTIONAMENTOS POSSÍVEIS¹

¹ Inspirada na conclusão de Michel Foucault em “A arqueologia do saber” (1995).

__ Você fala, ao longo deste trabalho, em violência, práticas transgressoras, lutas, resistências, sociabilidade, produção de significados e outras coisas. Diante de todas as questões até aqui discutidas, fico me perguntando se sua dissertação é mesmo sobre violência na escola...

__ Realmente esta é uma questão bastante pertinente. No começo, quando procurei o mestrado, escrevi um projeto de pesquisa em que a grande questão era a violência na escola. Até mesmo quando fiz o levantamento bibliográfico e fui a campo à busca de dados, era a violência que queria investigar. Mas a vivência na escola, a observação das mais diferentes práticas e as conversas com os sujeitos foram fazendo com que eu modificasse o meu modo de entender aquilo que presenciava. Aos poucos fui-me dando conta de que o fenômeno era muito mais complexo do que eu tinha de fato imaginado. Fui percebendo que as práticas que eu procurava ver, observar e registrar tinham significados que eu sequer poderia supor. Fui, assim, modificando meu olhar, minha escuta e principalmente meus modos de pensar. Acabei lançando novas perguntas e elaborando diferentes hipóteses. Analisei diversas práticas escolares protagonizadas por jovens e por eles/as mesmos/as compreendidas como transgressoras das normas da escola. Apreendi ainda as rotinas e a organização da escola investigada, compondo o contexto em que as práticas eram desenvolvidas. Passei a fazer um contraponto entre o que eu mesma pensava a respeito do que observava, o que os/as teóricos/as argumentavam e o que os sujeitos da escola falavam.

Concluí que as práticas culturais da juventude são algumas vezes transgressoras e os significados produzidos para essas práticas são os mais diversificados. Mostrei, ao longo da dissertação, que uma mesma prática que aterroriza professores/as ou até mesmo policiais, pode significar, para alguns/algumas jovens, uma diversão ou uma tática deliberada de oposição e luta. Isso não quer dizer que seja irrisório o fato de que um ato seja denominado violência por teóricos/as e policiais. Ao contrário, esses sujeitos também produzem significados para essas mesmas práticas. Defendi, no entanto, ser igualmente importante o fato de que para os praticantes de determinadas ações, elas não são violência. Hoje acredito, então, que meu trabalho é fundamentalmente sobre práticas culturais, abrindo a possibilidade de discutir a multiplicidade de significados para elas produzidos.

__ Você bem que tentou ao longo desta dissertação escapar de definições já consolidadas a respeito da violência na escola. Tentou argumentar que nem todos os atos

comumente denominados violência na escola são sempre violência. Mostrou diversos significados, baseou-se no empírico e contestou conceitos teóricos. Usou uma série de subterfúgios lingüísticos, misturando um conjunto estranho de conceitos. Você está obcecada pela busca dos significados. Com isso, deixa de ver coisas realmente “significativas” para além da consciência dos atores. Persegue a produção dos significados ao longo de toda a dissertação, não fala de outra coisa! Mas não conseguiu nos enganar. Até agora não consigo ver em que esse “achado” nos ajuda a compreender a realidade. Que diferença há entre chamar uma bomba colocada na escola de violência, incivilidade, prática transgressora, cultura contra-escolar ou diversão? Que importância tem o nome? Em que, esse tipo de argumentação nos ajuda a compreender o fenômeno denominado violência na escola?

__ Essas são realmente questões complexas que envolvem necessariamente relações de poder. O que busquei com este trabalho foi ouvir os sujeitos da pesquisa, dar voz à juventude, não mais tendo como ponto de partida a indagação: “como é que o/a jovem vê e nomeia determinada violência?” Proponho outro caminho: “como o/a jovem vê e nomeia determinada prática?” Não faço isso apenas para depois afirmar que ele/a chama determinada violência disso ou daquilo. Ao contrário, procuro reconhecer o significado produzido pelos/as jovens, colocando-o lado a lado com o que os/as estudiosos/as teorizaram a respeito.

Considero ainda que a linguagem é importante nesse processo de produção de significado. Por meio da linguagem pude registrar e analisar como se desenvolve o processo de produção de significados. Uma parte dessa produção aparece justamente quando os sujeitos nomeiam as práticas por eles vivenciadas.

Além disso, os argumentos que defendo parecem indicar que a palavra violência, no que se refere aos eventos ocorridos na escola, é muito mais um adjetivo a qualificar determinadas práticas, do que um tipo substantivo delas. Ou seja, a palavra “violência” no contexto das práticas escolares, refere-se mais a uma espécie de julgamento (elaborado para qualificar e classificar determinada prática), do que a um tipo específico de prática.

Violência é um termo que serve para carregar de sentido negativo determinado ato.

A tensão entre a “violência” ser um adjetivo ou um tipo de prática, fica por conta das brigas, que até hoje permanecem permeadas de enigmas a nos instigar. Laterman (2000), por exemplo, pesquisou duas escolas públicas localizadas no sul do país, e verificou que mais de 80% dos/as estudantes definiram as brigas e as discussões como manifestações de violência.

As brigas são ainda os únicos eventos que os/as jovens, que participaram da minha pesquisa, nomeiam e classificam como violência na escola. São também as brigas que acabam entendidas como violência até por quem tenta olhar as transgressões na escola de modo “diferente” como por exemplo Paul Willis (1991).

Parece-me que o termo “violência escolar” tem-se tornado uma espécie de “guarda-chuva teórico”² que abriga uma série heterogênea de múltiplas manifestações: violência institucional, violência simbólica, violência familiar, violência sexual, uso e tráfico de drogas, roubos, depredação, brigas, agressões, indisciplina, violência verbal, incivilidade etc. Isso acaba compondo uma complexidade indefinível de ações, muitas vezes inviabilizando uma compreensão da realidade.

__ Suponhamos que seja possível fazer tais argumentações. E que seja razoável tratar o fenômeno sob este prisma. Ainda assim questiono de onde vem a legitimidade de suas considerações. O que é, de fato, capaz de sustentar seus argumentos?

__ Essa questão é de fato embaraçosa. Este trabalho, insisto, é uma possibilidade de leitura das práticas observadas no interior da escola. É uma interpretação da realidade pesquisada. Mas não pretende encontrar um conjunto de determinações ocultas do tipo causa-efeito. Não pretende tampouco estabelecer uma teoria geral da qual os episódios que trago, as análises que faço, os significados produzidos seriam os modelos perfeitos de explicação da realidade. As questões discutidas neste trabalho são apenas parte da complexidade que envolve as práticas culturais na escola. São um extrato que foi cuidadosamente analisado, a fim de compreender um fenômeno específico: a chamada “violência nas escolas”. Nas palavras de Certeau (1996), “esta paisagem, vista do alto, oferece apenas a miniatura de um quebra-cabeça onde ainda faltam muitas peças” (p.38).

__ Você deixa a dissertação flutuar com o “status incerto de uma descrição”³ parecendo abrir possibilidades analíticas cujo destino se delega aos/às outros/as. Você se recusa até mesmo a qualificar os episódios. Tenta escapar de suas próprias definições.

__ Esse é outro aspecto de tensão, ao qual eu ainda não encontrei caminhos tranquilos. Tento ao mesmo tempo mostrar as possibilidades de leitura e significação para as práticas,

² A professora Marília Sposito, em reunião com os/as mestrandos/as da Faculdade de Educação da UFMG, no ano de 1999, já chamava a atenção para isso.

³ Foucault (1995), p. 233.

buscando evitar “tomar partido”, muito embora reconheça que o fiz o tempo inteiro. Não caberia aqui uma discussão mais alongada sobre a impossível neutralidade científica. Por outro lado, tento desesperadamente escapar de uma narração ativista, de uma militância grosseira e mostrar a diversidade de significados possíveis. O acadêmico prevê uma série de normas e procedimentos que acabam tolhendo parte de nossa capacidade de escrita. Sinto-me como um amigo certa vez descreveu: “Mesmo dentro da jaula, você tem que existir”⁴.

__ Eu bem compreendo esse tipo de dilema. Mas há certas coisas que não há como escapar. Por fim, gostaria mesmo de saber: afinal de contas, que contribuições um estudo como esse pode oferecer?

__ Espero, humildemente, que ele possa instigar as pessoas a lançar outros olhares para o fenômeno denominado “violência nas escolas”. Que ele possibilite uma escuta diferenciada aos dizeres da juventude. Que auxilie a compreender como acontece a produção de significados. Que sensibilize e descrystalize as percepções acerca de determinadas práticas escolares. Que esta dissertação seja ainda complementada, questionada, reelaborada pelas mais diferentes pessoas. E, principalmente, que este estudo constitua uma possibilidade de análise a integrar o campo educacional.

⁴ Essa ponderação foi feita pelo professor Luiz Fernando Lima Braga Júnior, no dia da defesa de sua dissertação de mestrado que tem por título: “Clarice Lispector – olhar mutante”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. n. 5 e 6, 1997. p.25-36.
- AQUINO, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos Cedes*. n.47. 1999. p.7-19.
- ARAÚJO, Maria Carla de Ávila. *Vivências escolares de jovens de um bairro da periferia de Belo Horizonte: um estudo exploratório das marcas da violência na constituição de suas identidades*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.
- BAJOIT, Guy e FRANSSSEN, Abraham. O trabalho, busca de sentido. *Revista Brasileira de Educação*. n. 5 e 6, 1997. p. 76-95.
- BATISTA, Nilo. Regras do mercado da informação sobre violência. In.: RAMOS, S. (Org.) *Mídia e violência urbana*. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1993. p.99-106.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- _____. A dominação masculina. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, 1995. v. 20. n. 2. p. 133-184.
- _____. Classificação, desclassificação, reclassificação. In.: _____. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999a. 2ª ed. p.145-183.
- BOURDIEU, Pierre. Compreender. In._____. et al. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1998. 2ª ed. p. 693-732.
- BOURDIEU, Pierre e CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In.: _____. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999b. 2ª ed. p.217-227.
- BOURDIEU, Pierre e SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In.: _____. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999c. 2ª ed. p.185-216.
- BRASIL. *Constituição Federal, Código Penal, Código de Processo Penal*. Decreto Lei 2848 de 7 de dezembro de 1940. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996.
- BURGUES, Robert G. *Pesquisa de Terreno*. Oeiras: Celta Editora, 1997.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. *Cidade de Muros – crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Edusp, 2000.

- CARDIA, Nancy. Violência urbana e a escola. *Contemporaneidade e Educação*. n. 2. set. 1997. p.26-69.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, Vozes, 1996. 2ª ed.
- _____. *A cultura no plural*. São Paulo: Papirus, 1995.
- CHIESI, Antonio. e MARTINELLI, Alberto. O trabalho como escolha. *Revista Brasileira de Educação*. n. 5 e 6, 1997. p. 110-125.
- CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, 1995. v. 20. n. 2. p. 185-206.
- COWIE, Helen e SMITH, Peter K. Violence in Schools: a perspective from the U.K. In.: DEBARBIEUX, Éric e BLAYA, Catherine. (Orgs.) *Violence in schools – ten approaches in Europe*. Moulinaux: ESF, 2001. p.181-195.
- DAS, Veena. Fronteiras, violências e o trabalho do tempo: alguns temas wittgensteinianos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. 1999, n. 40. v. 14. p.31-42.
- DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos de estilo e identidade. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. n.30. p. 25-38.
- DEBARBIEUX, Éric. Le professeur et le sauvageon – violence à l'école, incivilité et postmodernité. *Revue Française de Pédagogie*. Avril – mai – juin, 1998. n. 123. p.7-19.
- DUBET, François. Pourquoi va-t-on à l'école? *Sciences Humaines*. n. 76. Octobre, 1997. p. 20-24.
- ELIAS, Norbert e SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders – Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- ESPÍRITO SANTO, Shirlei Rezende Sales do. *Memorial*. (Apresentado ao Programa de Pós-Graduação – FaE/UFMG – como requisito para a seleção de mestrado), 1998.
- _____. *As Culturas Juvenis no Currículo: em Direção à Equidade*. CD-ROM, ANAIS – IV Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes. Viçosa, UFV, 1999.
- _____. *O processo de constituição da violência nas relações juvenis de tensão na escola noturna*. (Projeto de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação – FaE/UFMG). Belo Horizonte: janeiro de 2000.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e produção de sentidos: a adolescência em discurso. In: SILVA, Luiz Heron. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 424-439.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In.: DREYFUS, H. L. e RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-249.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. 4ª ed.

_____. *Vigiar e Punir – história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FRAGA, Alex Branco. *Corpo, identidade e bom-mocismo – cotidiano de uma adolescência bem-comportada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREITAS, Maria Virgínia. Jovens no ensino supletivo: na escola e na rua. In: SILVA, Luiz Heron. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 208-217.

FUKUI, Lia. Segurança nas escolas. In.: ZALUAR, Alba (Org.) *Violência e educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1992. p. 103-124.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In.: DAYRELL, Juarez. (Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 85-91.

_____. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Maza Edições, 1995.

GÓMEZ, Angel Ignacio Pérez. Socialización y educación en la época postmoderna. *Ensayos de Pedagogia Crítica*. Madrid: Editorial Popular, 1997. p.45-65.

GIROUX, Henry A. O filme Kids e a política de demonização da juventude. *Educação e Realidade*. Porto Alegre. 21 (1). jan./jun. 1996. p.123-136.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *O silêncio, um ritual pedagógico em favor da discriminação racial*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais, 1985.

GREEN, Bill e BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.208-243.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, Eloísa. Juventude(s) e periferia(s) urbanas. *Revista Brasileira de Educação*. n. 5 e 6, 1997. p. 199-208.

GUIMARÃES, Eloísa; PAULA, Vera de; SCHOLL, Lea. Crônica do cotidiano escolar – violência e escola. *Educação e Sociedade*. n. 38. Abril, 1991. p. 81-90.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*. 22 (2). 1997. p. 15-46.

_____. Quem precisa da identidade? In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HAYDEN, Carol e BLAYA, Catherine. Violent and aggressive behavior in english schools. In.: DEBARBIEUX, Éric e BLAYA, Catherine. (Orgs.) *Violence in schools – ten approaches in Europe*. Moulineaux: ESF, 2001. p.47-73.

LATERMAN, Ilana. *Violência e incivilidade na escola – nem vítimas, nem culpados*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000.

LEÃO, Geraldo Magela P. *A gestão da escola noturna: ainda um desafio político*. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd. Caxambu. 1998.

LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron. *A escola cidadã no contexto da educação globalizada*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.33-47.

_____. *Gênero, sexualidade e educação – uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUCAS, Peter. Pequeno relato sobre a cultura da violência no sistema escolar público em Nova York. *Contemporaneidade e Educação*. n. 2. set. 1997. p.70-95.

_____. Violência na escola – questão de segurança ou de pedagogia? *Pátio*. Fev./Abr. 1999. n.8. p.26-29.

LUCINDA, Maria da Consolação et al. *Escola e violência*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Escola noturna e jovens. *Revista Brasileira de Educação*. n. 5 e 6, 1997. p.63-75.

MARTUCCELLI, Danilo. Reflexões sobre a violência na condição moderna. *Tempo Social*. São Paulo: USP, 1999. 11(1). p.157-175.

MELUCCI, Aberto. *A invenção do presente – movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes, 2001.

- MEYER, Dagmar Estermann. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 69-83.
- MINAS GERAIS. Escola Sagarana – educação para a vida com dignidade e esperança. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 1999.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. *Fala Galera – juventude, violência e cidadania*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- NASCIMENTO, Maria das Graças C. de Arruda. *Violência e escola: o que pensam os/as professores/as*. Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 1999.
- NELSON, Cary; TREICHELER, Paula A. e GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.7-38.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. *O currículo em ação e a ação do currículo na formação do/a professor/a*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1995.
- PARENTI, Maria Gabriela Faiçal. *Trabalhadores da construção civil e a experiência escolar: significados construídos em um curso de aperfeiçoamento profissional*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.
- PEIGNARD, Emanuel; ROUSSIER-FUSCO, Elena; ZANTEN, Agnès Van. La violence dans établissements scolaires britanniques: approches sociologiques. *Revue Française de Pédagogie*. Avril – mai – juin, 1998. n. 123. p.123-151.
- PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*. n. 5 e 6, 1997a. p.15-24.
- _____. Escola e Violência nas periferias urbanas francesas. *Contemporaneidade e Educação*. n. 2. set. 1997b. p.7-25.
- SÁNCHEZ-JANKOWSKI, Martín. As gangues e a imprensa: a produção de um mito nacional. *Revista Brasileira de Educação*. n. 5 e 6, 1997. p. 180-198.
- SANTOS, José Vicente Tavares dos; NERY, Beatriz Didonet; SIMON, Cátia Castilho (Org.) *A palavra e o gesto emparedados: violência na escola*. Porto Alegre: PMPA, SMED, 1999.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Espaços para a educação das relações interétnicas: contribuições da produção científica e da prática docente, entre gaúchos, sobre negro e educação. In.: In: SILVA, L. Luiz Heron. *A escola cidadã no contexto da educação globalizada*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 381–398.

_____. Prática do racismo e formação de professores. In.: DAYRELL, Juarez. (Org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 168-178.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

_____. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SIMMEL, Georg. Sociabilidade – um exemplo de Sociologia pura ou formal. In.: MORAES FILHO, Evaristo de. (Org.) *Georg Simmel: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p.165-181.

SOUZA, João Valdir Alves de. *Igreja, educação e práticas culturais: a mediação religiosa no processo de produção/reprodução sociocultural na região do médio Jequitinhonha mineiro*. Tese de doutorado. PUC-SP, 2000.

SPOSITO, Marília Pontes. A instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Cortez, 1998. n.104. p. 58-75.

_____. Estudos sobre juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*. n. 5 e 6, 1997. p.37-52.

_____. Educação e juventude. 1999 (no prelo).

_____. Juventude: crise, identidade e escola. In.: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 96-104.

_____. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo social*. São Paulo: USP, 1994a. 5 (1-2). p. 161-178.

_____. Violência coletiva, jovens e educação: dimensões do conflito social na cidade. *Cadernos ANPEd*. n.7. dez. 1994b. p.121-145.

THOMPSON, Paul. A entrevista. In: _____. *A voz do passado – história oral*. Paz e Terra, 1992. p.254-278.

WHITAKER, Dulce. Violência na escola. *Idéias*. São Paulo: FDE, 1994. n. 21. p.27-36.

WIEVIORKA, Michel. et al. *Violence en France*. Paris: Éditions du Seuil, 1999.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador – escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ZALUAR, Alba. Violência e crime. In.: MICELI, Sérgio (Org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995) – Antropologia, volume 1*. São Paulo: Editora Sumaré: ANPOCS; Brasília: CAPES, 1999. p.13-108.

ANEXOS

Ligações feitas ao serviço “Disque Escola Segura”

<i>Período</i>	<i>Número de ligações</i>	<i>Percentual de ligações no período</i>
<i>De 07/05/99 a 08/09/99</i>	2294	100%
<i>De 07/05/99 a 21/05/99</i>	962	41,94%
<i>De 22/05/99 a 08/09/99</i>	1332	58,06%

*Fonte: COPOM-PMMG.

Ocorrência registrada após manifesto contrário à direção da escola

“Aos 26 dias do mês de setembro, a diretora Márcia recebeu em seu gabinete trazidos pela vice-diretora geral os alunos Cristiano, Diogo, Daniel e Edson, todos do 1º ano para apurar o motivo pelo qual tais alunos estavam distribuindo no Paraíso e na escola Marcílio Santos um manifesto contra a direção e propagando a violência e desordem. Os alunos disseram que estavam a mando dos representantes de turma do ensino médio, mas a diretora já tinha conhecimento do manifesto do ensino médio que não era o mesmo. Os alunos citados usaram o nome de outros e pediram à diretora uma oportunidade para repararem o erro e a situação e confessaram que foram mandados pela UCMG (União Colegial de Minas Gerais). Os alunos não voltarão mais à escola até 2ª ordem. Os pais serão chamados e os alunos ouvidos por autoridades competentes durante a sindicância que será aberta para apurar os fatos. Os alunos falaram que não sabem ao certo, mas que o nome de quem mandou distribuir o panfleto foi, digo, é, Mário. A proposta dos quatro alunos para repararem o erro é fazer outro panfleto anulando o anterior e colocando bem claro que foram usados por pessoas de fora. A diretora dará uma oportunidade aos alunos e receberá os pais. A vice-diretora lembrou que os alunos não chegaram a distribuir os panfletos e foram sim interceptados na Escola Marcílio Santos. Nada mais tendo a tratar, eu, Ana lavei a ata que se aprovada será assinada por mim e por todos. Em tempo, a diretora Márcia disse que pode até relevar, porque os alunos falaram a verdade e foram educados.

Belo Horizonte, 26 de setembro de 2000”

A reunião de negociação entre os/as alunos/as, professores/as e direção estava assim registrada em ata:

“Aos 26 dias do mês de setembro de 2000 na sala da Direção Geral foi realizada a reunião dos representantes de turma do ensino médio com a diretora geral Márcia e a diretora do ensino médio Carina. Estavam presentes a Supervisora Pedagógica Luiza, o professor de química Pedro, o professor de história Luiz, a professora de filosofia Berenice e a vice-diretora Isabel. A diretora Márcia iniciou a reunião pela pauta de reivindicações dos alunos. Justificou que a idéia de fechar o portão e entrada pela Av. X seria pela segurança dos alunos pelo volume de carros que entram e saem pelo mesmo. Disse que atenderia o pedido e todos os portões ficariam abertos a partir de hoje. A portaria de entrada dos alunos terá as duas partes da mesma abertas para facilitar a entrada de um número maior de alunos¹. Sobre a cantina colocou que será aberta das 18:00 às 19:00h e no 2º horário durante 10 minutos. O aluno Maurício questionou sobre o horário de saída, pedindo à diretora que liberasse ainda mais alguns minutos. A diretora Márcia disse que o horário já está sendo reduzido a pedido dos próprios alunos para resolver o problema de ônibus e que diminuindo mais, a carga horária ficará comprometida, aumentando assim os dias letivos. A aluna Raquel reconheceu que a diretora Márcia já fez o possível pelo horário de saída e pediu que os portões fossem abertos no 4º horário. A diretora disse que assim as turmas ficariam vazias e poderíamos até perder o

¹ Desde o início do ano essa questão é um problema. A porta de acesso dos/as estudantes é composta por duas partes e freqüentemente apenas uma delas era aberta, tanto na entrada quanto na saída das aulas,

fazendo com que apenas um/a estudante passasse por vez, o que obviamente gerava um grande acúmulo e descontentamento por parte deles/as.

turno da noite. O aluno Maurício pediu que os alunos que ainda têm problemas de horário de ônibus saindo às 10:35 saíssem 10 minutos antes. A diretora concordou, desde que cada representante de turma leve à direção os nomes dos respectivos alunos para serem acompanhados e não causarem tumulto. O professor Luiz colocou que reduzir ainda mais o horário representa um perigo levando em conta que o aluno pode reivindicar e deve, mas também tem seus deveres. A diretora cumprimentou o professor pela sua fala. Houve comentário sobre o movimento da última quinta-feira e os alunos falaram que queriam um ato pacífico, mas fugiu ao controle. Uma das alunas colocou que um grupo de alunos, digo, o grupo UCMG (União Colegial de Minas Gerais) está querendo tirar proveito do movimento e que os alunos do Paraíso não têm vínculo nenhum com o mesmo. A diretora Márcia disse que quanto à avaliação, quem tem autonomia é o próprio professor, para marcar ou não. Somente na semana de prova será determinado o período, a pedido dos professores. No momento, entra na sala a aluna Carla do curso de magistério entregando à diretora um manifesto de um grupo, que não é do Paraíso e que foi entregue nas salas de aula; convocando os alunos para um novo movimento na escadaria de frente da escola. Uma aluna sugeriu que a portaria estivesse prevenida no dia previsto (dia 27/09/2000). Quanto aos pedidos dos alunos para saírem durante o período de aula, ficou resolvido que a Orientadora administrará a questão; tendo anotações das saídas de cada aluno. Se os alunos passarem dos limites serão chamados à direção e ao SOE (Serviço de Orientação Educacional). Todas as questões foram aprovadas unanimemente. Todos os alunos pediram a presença do segurança da SEE, Éverton. Nada mais tendo a tratar, eu Ana lavrei a ata que se aprovada será assinada por mim e por todos. Em tempo, na leitura da ata, eu vice-diretora Isabel registro que a manifestação de quinta-feira teve a iniciativa dos alunos e não foi incentivada por nenhum professor².”

Ocorrência da briga entre Dilma e Magali

“Aos 28 (vinte e oito) dias do mês de março de 2000 a aluna Dilma do 3º ano dirigiu-se ao S.O.E. – Serviço de Orientação Educacional muito nervosa para relatar o ocorrido na cantina da escola, no 1º horário. Segundo a aluna citada foi procurada pela colega de sala Magali que a agrediu com tapas e empurrões, batendo a cabeça de Dilma contra a parede, a mesa e o chão, quebrando também seus óculos. Segundo a aluna Magali a colega Dilma a provocou no dia anterior no ponto de ônibus e ela a procurou somente para ter uma conversa, mas Dilma deu um tapa no seu dedo e ela a agrediu. Resolvemos no S.O.E. que o assunto seria resolvido na escola sem envolver as famílias e a aluna Magali se prontificou a pagar metade do preço do conserto dos óculos, ficando Dilma de trazer a nota do valor do conserto no dia seguinte. Ficou decidido pela orientadora e pelas alunas que a briga terminaria e que uma não provocaria mais a outra.

Belo Horizonte, 28 de março de 2000”³

Ocorrência da suspensão de Magali e suas amigas

“Belo Horizonte, 29 de março de 2000. A diretora, digo vice-diretora Thereza solicitou a presença das alunas Magali, Fabiana, Paula, Alessandra para dar uma advertência quanto ao

² Isabel informou que essa observação foi acrescentada à ata por solicitação dos/as estudantes, o que, para Márcia, seria mais uma evidência do envolvimento dos/as professores/as no protesto.

3 A ocorrência é encerrada com a assinatura das alunas e da orientadora.

ocorrido no dia anterior com a aluna Dilma que, segundo a mãe presente na escola nesta data, as alunas provocam sua filha e a humilham sempre. A vice-diretora notificará os pais das alunas que só entrarão na escola acompanhadas dos mesmos. Não havendo mudança de comportamento da parte das alunas, elas poderão ser suspensas conforme prevê o Regimento Escolar e caso persista a indisciplina, o fato será levado ao colegiado para análise e tratamento do mesmo. Este fato será levado ao conhecimento da diretora geral do Paraíso. A vice-diretora não aceitou a argumentação das alunas afirmando que se são boas alunas, isso deverá ser demonstrado através de atitudes e que fará tudo para evitar tais comportamentos neste ano de 2000. Belo Horizonte, 29 de março de 2000”

Ocorrência da reunião com as famílias de Magali e suas amigas.

“Aos 30 (trinta) dias do mês de março de 2000, as responsáveis das alunas Magali,

Paula e Alessandra compareceram no Paraíso a fim de tornarem ciente o ocorrido no Paraíso no dia 28/03/2000 em relação à aluna Dilma. Participou da conversa a orientadora educacional Ana e a mestranda em educação Shirlei Rezende Sales do Espírito Santo. A mãe da Magali concorda que sua filha pague a metade do custo dos óculos que foi quebrado no ato da briga entre Magali e Dilma. Após ouvir as responsáveis e a orientadora, concluímos que a briga já existe desde o 1º ano e tudo está ligado a ciúmes. A turma instigou a briga entre Dilma e Magali e após visita da orientadora à sala, a turma continuou zombando do acontecido pois ao que parece, existe uma certa inveja da aluna Dilma, a qual é elogiada pelos professores. A orientadora relatou o acontecido o que foi confirmado pela mãe da Magali. A vice-diretora Thereza pediu às responsáveis que aconselhem seus filhos⁴. Belo Horizonte, 30 de março de 2000.”

Ocorrência da reunião com a mãe de Fabiana.

“Aos 03 (três) dias do mês de abril de 2000, a responsável pela aluna Fabiana compareceu à escola para se tornar ciente do ocorrido na semana anterior entre sua filha e a colega Dilma. Segundo a mãe de Fabiana, a mesma chegou em casa e contou que havia participado da briga incentivando a outra colega a agredir Dilma. A mãe conversou com Fabiana e a pediu para ficar sempre longe de confusões, alegando que a filha nunca deu motivo para ser chamada na escola. A orientadora pediu à mãe de Fabiana, D. Célia, que aconselhe sua filha. B. H^{le}, 03 de março de 2000.”

Como a mãe de Fabiana não concordou com a redação da ocorrência pois alegava que a filha tinha apenas gostado da briga e dito “bem feito”, Ana acrescentou a seguinte observação:

“Obs.: onde se lê participou e incentivou lê-se que disse não haver participado e sim ter apenas gostado do acontecido, pois era sempre insultada por Dilma.”

4 O gênero usado aqui é o masculino, embora se tratando apenas de mulheres.

Roteiro de entrevista a MAGALI, 3º ano do ensino médio noturno.

Como é o seu trabalho? O que você faz? O que acha do seu trabalho?

O que você faz para se divertir? O que você faz para descansar?

Você faz parte de um grupo de liturgia e catequese. O que é esse grupo? O que vocês fazem, quando fazem? Como fazem? O que você pensa sobre esse grupo?

Gostaria que você falasse sobre sua turma.

Fale sobre o episódio de sua briga com Dilma: motivos, relacionamento anterior com ela. E com o restante da turma, antes e depois da briga? Como você acha que a briga foi acontecer na escola?

Os/as professores/as viam as divergências entre o seu grupo e Dilma?

Eu me lembro que no dia da briga você disse que Dilma é metida. O que no comportamento dela leva você a pensar isso? O

que você pensa sobre a briga?

O que você pensa sobre brigar na escola?

Você disse que a Dilma se fez de vítima. Como foi isso?

O que significou aquela briga para você? Algo mudou? Você se sente diferente?

Que sentimentos você teve nos momentos anteriores à briga? Que sentimentos você teve na hora da briga? Que sentimentos você tem agora?

O que você pensa sobre a Dilma ter deixado a escola após a briga?

O que é, para você, violência?

O que é, para você, violência na escola?

Você já tinha vivido situações de violência antes? Em outras escolas? Como foi? Você já tinha brigado na escola antes? Como foi?

O que você pensa sobre o Paraíso? Mudou o que você pensava quando entrou e agora?

O que você pensa sobre sua experiência de estudar à noite, funcionamento, professores/as alunos/as? Há diferenças do diurno?

O que você pensa sobre os/as seus/suas professores/as, diretoras as auxiliares de serviços gerais?

Que sentimentos você teve enquanto discutia com a professora de biologia?

Que

sentimentos você tem hoje?

O que você pensa sobre discutir com uma professora?

Você se sente diferente depois desta discussão? Quais são as suas expectativas de estudo para o futuro?

Roteiro de entrevista a CARLINHOS, 1º ano do ensino médio noturno.

Como é o seu trabalho? O que você faz? O que acha do seu trabalho?

O que você faz para se divertir? O que você faz para descansar?

Você faz parte de algum grupo? O que é esse grupo? O que vocês fazem, quando fazem? Como fazem? O que você pensa sobre esse grupo?

Gostaria que você falasse a respeito do lugar onde você mora.

Gostaria que você falasse sobre sua turma.

Fale sobre o episódio da briga de Gerinho e a aluna do 1º D: motivos, relacionamento anterior com ela. Como você acha que a briga foi acontecer na escola?

O que você pensa sobre a briga?

O que você pensa sobre brigar na escola?

O que significou aquela briga para você? Algo mudou? Você se sente diferente?

Que sentimentos você teve nos momentos anteriores à briga? Que sentimentos você teve na hora da briga? Que sentimentos você tem agora?

O que você pensa sobre a aluna ter deixado a escola após a briga?

Fale sobre o dia em que o coqueiro pegou fogo. Que sentimentos você teve na hora do incêndio? Que sentimentos você teve depois?

Fale sobre as explosões das bombas na escola. Que sentimentos você teve na hora das explosões? Que sentimentos você teve depois?

O que é, para você, violência?

O que é, para você, violência na escola?

Você já tinha vivido situações de violência antes? Em outras escolas? Como foi?

O que você pensa sobre o Paraíso? Mudou o que você pensava quando entrou e agora?

O que você pensa sobre os/as seus/suas professores/as, diretoras as auxiliares de serviços gerais?

Quais são as suas expectativas de estudo para o futuro?

Roteiro de entrevista a ALINE, 1º ano do ensino médio noturno.

Como é o seu trabalho? O que você faz? O que acha do seu trabalho?

O que você faz para se divertir? O que você faz para descansar?

Você faz parte de algum grupo? O que é esse grupo? O que vocês fazem, quando fazem? Como fazem? O que você pensa sobre esse grupo?

Gostaria que você falasse a respeito do lugar onde você mora.

Gostaria que você falasse sobre sua turma.

Fale sobre o episódio da briga em que os/as alunos/as trouxeram armas para a escola. Como você acha que a briga foi acontecer na escola?

O que você pensa sobre a briga?

O que você pensa sobre brigar na escola?

O que significou aquela briga para você? Algo mudou? Você se sente diferente?

Que sentimentos você teve nos momentos anteriores à briga? Que sentimentos você teve na hora da briga? Que sentimentos você tem agora?

Fale sobre as explosões das bombas na escola. Que sentimentos você teve na hora das explosões? Que sentimentos você teve depois?

O que é, para você, violência? O que é, para você, violência na escola?

Você já tinha vivido situações de violência antes? Em outras escolas? Como foi?

O que você pensa sobre o Paraíso? Mudou o que você pensava quando entrou e agora?

O que você pensa sobre os/as seus/suas professores/as, diretoras as auxiliares de serviços gerais?

Quais são as suas expectativas de estudo para o futuro?