A photograph of a lit candle on a table with a patterned tablecloth. The candle is lit, and the flame is visible. The tablecloth has a repeating pattern of small, stylized figures or symbols. The background is dark and out of focus.

**ISABEL CRISTINA VELASQUES STOELBEN**

**JUVENILIDADE, SABER E VIOLÊNCIA:  
UMA LEITURA DA REALIDADE ESCOLAR**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Porto Alegre, fevereiro de 2003.**

**ISABEL CRISTINA VELASQUES STOELBEN**

**JUVENILIDADE, SABER E VIOLÊNCIA:  
UMA LEITURA DA REALIDADE ESCOLAR**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carmem Maria Craidy .

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
Porto Alegre, fevereiro de 2003.**

A comissão Examinadora, abaixo-assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**JUVENILIDADE, SABER E VIOLÊNCIA:  
UMA LEITURA DA REALIDADE ESCOLAR**

Elaborada por

**ISABEL CRISTINA VELASQUES STOELBEN**

Como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação,  
pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

---

Profª Dra. Carmem Maria Craidy- Orientadora

---

Profª Dra. Malvina Amaral Dorneles (professora da FACED)

---

Profª Dra. Carmem Machado (professora da FACED)

---

Profª Dra. Marília Spósito (professora visitante)

Porto Alegre, 2003

Aos adolescentes incluídos ou excluídos das escolas,  
que ainda persistem em acreditar no adulto e ter fé nesta nossa sociedade,  
cheia de injustiças e violências.

Em especial, às adolescentes Aline e Karine,  
por sua paciência e compreensão,  
que tornaram possível o término desta pesquisa.

## **AGRADECIMENTOS**

A todas as pessoas que, de alguma forma, estiveram presentes nesta trajetória. Embora seja difícil nomear a todos os envolvidos, destaco alguns agradecimentos especiais.

À Professora Dra. Carmem Maria Craidy, pela sua orientação e dedicação, que ultrapassou as exigências acadêmicas e contribuiu na formulação teórica e metodológica deste trabalho.

Ao José, por sua compreensão, tolerância e apoio. Ele esteve presente, mesmo nos momentos mais difíceis.

Às filhas e companheiras que, com sua solidariedade e apoio, muito me ajudaram neste trabalho.

Aos meus pais e familiares, pela oportunidade de ter uma experiência em família.

Aos amigos, conhecidos, colegas de serviço, de profissão e deste Programa de Pós-Graduação, que, de algum modo, ajudaram nas reflexões, com a troca de informações e apoio.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade da realização deste mestrado.

Aos professores e funcionários deste Programa, pelo respeito, atendimento carinhoso, paciência e dedicação. Ao CNPQ, pelo apoio financeiro.

## **RESUMO**

Esta dissertação apresenta uma pesquisa numa escola urbana de ensino básico, situada no município de Santa Cruz do Sul/RS, no ano de 2002.

O objetivo desta pesquisa é compreender o olhar do adolescente sobre o seu processo educativo e as relações de violência, percebidas e/ou vivenciadas na escola. A fundamentação teórica utilizada nesta pesquisa foi: De Marco, para compreensão dos espaços arquitetônicos; Ouerial e Aberastury, com relação à adolescência; Arendt e Spósito, para abordagem sobre a violência; Abramo, na compreensão dos grupos juvenis; e Charlot, na relação com o saber.

O método utilizado foi a história de vida, adaptada para educação. Como técnicas de operacionalização, destacam-se a observação participante e a entrevista aberta.

O resultado desta pesquisa demonstra que as ações de violência partiram mais dos adultos do que dos jovens. Há uma ausência de conhecimento sobre a fase da adolescência, por parte dos adultos. Existe uma predominância dos sentimentos de impotência e frustração, por parte dos docentes. A pesquisa mostra, ainda, como os jovens, com seus saberes juvenis, criam caminhos para superar suas próprias dificuldades, assim como podem ser compreensivos, diante das dificuldades dos adultos.

A pesquisa concluiu que a violência é superestimada dentro da escola e que seria relativamente fácil contorná-la, se os adultos compreendessem mais os jovens, oportunizassem a estes a expressão, bem como reconhecessem e trabalhassem pedagogicamente os agrupamentos juvenis.

Palavras Chave: juventude, saber, violência.

## **ABSTRACT**

This dissertation presents a research at an urban elementary school, located in Santa Cruz do Sul/RS, in the course of 2002.

The main objective is to understand the adolescents look about their own educative process and the violence relations realized and/or experienced at school. The theoretical base used was: De Marco, to understand the architectural space; Outeiral and Aberastury, related to adolescence; Arendt e Spósito, approaching violence; Abramo, to understand the juveniles groups and Charlot on the relationship with the knowledge.

The method used was the life history adapted for education. As operation techniques there were used the participants observation and open interviews.

The method used was the life history adapted for education. As operation techniques there were used the participants observation and open interviews.

The result of this research show that the violence actions started more from adults than from young people.

Bases on fright pedagogy execution there is an absence of knowledge about the adolescence phases by the adults. There is a predominance of impotence and frustration feeling by the teachers. The research still shows how youth, with their knowledge, find out their own difficulties and how they can be comprehensive with the adults problems.

The research concludes that violence is overestimated at school and that it would be relatively easy to turn round if adults understood better young people, gave them the chance to express themselves, recognized and worked pedagogically the youth agrupments.

Key Words: Youth, knowledge and violence

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

1 Oficina de Rapel realizada na escola pesquisada/2002.....	14
Os Bairros .....	30
3 Rua Colômbia, do bairro Bom Fim .....	41
4 Pracinha e canchinha .....	42
5 Arroio Grande .....	44
6 Residências.....	47
7 Portão de entrada dos professores e o muro .....	51
8 Portão de entrada dos alunos .....	52
9 Biblioteca.....	53
10 Primeiro Pátio.....	54
11 Escadaria do primeiro prédio.....	55
12 Sala de aula .....	56
13 Pátio quatro .....	57
14 Pátio cinco.....	58
15 Refeitório e escadaria do segundo prédio .....	59
16 Três prédios .....	68
17 Grupo Socorrista em treinamento .....	85
18 Reportagem sobre oficinas, realizadas na Semana de Valorização da vida.....	85
19 Paredes e classes riscadas e quebradas .....	100
20 Porta quebrada.....	100
21 Oficina .....	107
22 Treinamento do Grupo Socorrista .....	149
23 Biblioteca.....	149

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Horário de Funcionamento da escola.....	80
Quadro 2: Conceito de violência .....	97
Quadro 3: Violência na escola.....	98
Quadro 4: Diferença entre agremiações .....	140
Quadro 5: Relatos da professora A .....	197
Quadro 6: Relatos da professora B .....	199
Quadro 7: História do rendimento escolar da Aluna A .....	213
Quadro 8 História do rendimento escolar do Aluno B .....	219
Quadro 9: História do rendimento escolar da Aluna C .....	223
Quadro 10: História do rendimento escolar da Aluna D .....	227
Quadro 11: História do rendimento escolar da Aluna E .....	231
Quadro 12: História do rendimento escolar da Aluna F.....	236
Quadro 13: História do rendimento escolar da Aluna G .....	241
Quadro 14: História do rendimento escolar da Aluna H .....	245

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
1.1 O cenário: sociedade e violência no ambiente escolar .....	<b>22</b>
<b>2 O MOVIMENTO ENTRE OS ESPAÇOS, TEMPOS E PESSOAS</b> .....	<b>29</b>
2.1 Prelúdio histórico .....	<b>31</b>
2.2 O compêndio atual .....	<b>37</b>
2.3 Sinopse dos espaços de circulação das pessoas .....	<b>40</b>
2.4 Os meandros entre o tempo, espaço e a realidade.....	<b>48</b>
2.5 O cenário do tempo e espaço .....	<b>62</b>
<b>3 OS OLHARES: DOS SUJEITOS E DA INSTITUIÇÃO</b> .....	<b>67</b>
<b>4 AGRUPAMENTO JUVENIL: ORIGEM E ORGANIZAÇÃO DENTRO DE UMA ESCOLA</b> .....	<b>106</b>
<b>5 SABERES JUVENIS, SABERES ESCOLARES E A VIOLÊNCIA</b> .....	<b>148</b>
5.1 Saberes Juvenis e os saberes escolares .....	<b>150</b>
5.2 Os saberes escolares e a violência .....	<b>166</b>
<b>6 CONCLUSÃO</b> .....	<b>174</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>182</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>188</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>252</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Sem ideal e sonhos não se pode transformar o mundo,  
mas precisamos agir em consonância ao sonho de pensar (Bernard Charlot)<sup>1</sup>.

Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo,  
que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber.  
Essa relação com o mundo é também relação comigo mesmo e relação com os outros.  
Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem  
e uma relação com o tempo.  
(Bernard Charlot )

---

<sup>1</sup> Frase final do pronunciamento do II Fórum Mundial de Educação, Porto Alegre, 2003.



Foto nº 1: Oficina de Rapel /2002  
Fonte: Gazeta do Sul, 16 de maio de 2002

A pesquisa é um dos mecanismos para se compreender e elaborar alguns processos societários. No caso desta investigação, aborda-se o processo escolar. Acredita-se que a investigação realizada junto ao aluno é que vai dizer como está a escola e que construção do saber está sendo efetuada.

A pesquisadora, como sujeito, tem seu próprio percurso de vida, sua história de vida, onde estiveram presentes: a escola e a violência institucional. Neste percurso, houve um momento em que ocorreu uma transferência do sonho de ser professora, para o futuro, devido ao fato de que uma diretora não concedeu a vaga para o Curso de Magistério<sup>2</sup>. A decisão dela estava ligada a razões burocráticas, envolvendo a recusa à transferência de uma escola privada para uma pública, por ocasião de mudança de residência. A partir daí, a trajetória de vida tomou outros rumos, mas não apagou o sonho, só o adormeceu.

A pesquisadora, como alterou a rota de sua vida profissional, acabou por descobrir o bacharelado em Serviço Social, da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Em 1984, terminou o curso. Como, Assistente Social, sempre manteve uma interligação entre a escola e a instituição mantenedora da sua força de trabalho. Em 1995, após concurso público, foi nomeada para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Santa Vitória do Palmar. Após dois anos, assumiu a nomeação na Prefeitura Municipal de Santa Cruz do Sul. Nesta prefeitura, foi

---

<sup>2</sup> Na época, havia uma obrigatoriedade de a escola dar vaga a quem vinha com transferência. Isto não queria dizer, porém, que a vaga seria no curso que vinha sendo cursado (que, no caso, era o Magistério). No final da história, a diretora acabou cedendo a vaga para o curso de “Desenhista de Decoração” (1979).

designada, também, para a Secretaria Municipal de Educação, na qual permaneceu até junho de 1999. A partir desta data, foi transferida para a Secretaria Municipal de Saúde.

Durante o trabalho nestas secretarias municipais, bem como nas instituições empresariais, a pesquisadora sempre se defrontou com o problema da violência e da exclusão social. O que mais chamava a sua atenção era o que acontecia no ambiente escolar: a expulsão ou exclusão dos processos de aprendizagens, dos que não se enquadravam nos parâmetros considerados ideais pela escola. Além disso, sobressaíam-se as constantes queixas, por parte de adultos e adolescentes, quanto à forma como eram tratados nas instituições escolares. Também se evidenciava o problema das dificuldades de aprendizagem, do fracasso escolar. Estes aspectos sempre eram atribuídos, como culpa, à família ou ao professor, assim como a violência era tida como conseqüência dos comportamentos ditos “delinqüentes” dos alunos envolvidos. Estes, entre outros, foram os motivos que impulsionaram a busca deste Programa de Pós-Graduação, para aprofundar a questão da relação entre saber e violência, no ambiente escolar.

O processo de construção do objeto de pesquisa foi se delineando durante o contato com este Programa, no período em que era aluna sem vínculo (hoje aluno PEC<sup>3</sup>).

O foco da pesquisa é a interpretação e a voz do adolescente frente ao meio ambiente escolar, como ele se relaciona com o saber formal e constrói o seu próprio conhecimento.

Para chegar a dar conta do problema levantado, houve uma opção metodológica e uma definição do espaço onde seria realizada a pesquisa. Optou-se

---

<sup>3</sup> Programa de Educação Continuada - nova denominação do Aluno Sem Vínculo.

por uma metodologia que utiliza a interpretação etnográfica, adaptada à Educação. Definiu-se que a pesquisa seria feita em uma instituição escolar com Ensino Básico e no interior do Estado, numa região de colonização alemã e com predominância do plantio e industrialização do fumo, Santa Cruz do Sul.

Na pesquisa, foram utilizados alguns recursos de análise para auxiliar na interpretação dos dados, como os elementos conceituais de tempo, espaço, pessoa (sujeito e objeto) e a instituição. Orientaram esta interpretação, os conceitos de adolescência, escola e violência. Estes conceitos serão descritos sinteticamente, para que haja o entendimento da aplicação destas concepções nesta pesquisa.

O tempo está entendido, aqui, a partir de Elias e Melucci (1996, p. 6): “[...] serve como categoria básica, através da qual, se constrói a experiência”. Os tempos experimentados pelas pessoas são diferentes uns dos outros e, às vezes, parecem até opostos. Existem tempos difíceis de medir - tempos diluídos e tempos extremamente concentrados. Há uma multiplicidade de tempos, em que as imagens (televisão, gráficos, propagandas) são introduzidas na vida diária. “Isto também significa separações, interrupções mais definidas que no passado – muito mais perceptíveis do que em estruturas sociais relativamente homogêneas - entre os diferentes tempos em que se vive” (MELUCCI, 1997, p. 7).

Para Melucci (1997, p. 7), existe uma “[...] clara separação entre tempos interiores (tempos em que cada indivíduo vive sua experiência interna, afeições, emoções) e tempos exteriores, marcados por ritmos diferentes e regulados pelas múltiplas esferas de pertencimento de cada indivíduo”.

Nesta pesquisa, encontra-se o tempo do adulto e o tempo do adolescente, o tempo da escola e o tempo da família. Há, ainda, o tempo da sociedade de produção

e da consumista. Nesta relação entre tempos, pode-se perceber um outro tempo visualizado nas idas e vindas à escola.

Para Elias (1998, p. 157), o tempo é simbólico. É um instrumento que auxilia na orientação e na regulação da coexistência humana. “O tempo tornou-se a representação simbólica de uma vasta rede de relações que reúne diversas seqüências de caráter individual ou puramente físico”.

Existem, porém, acontecimentos que podem ser percebidos no tempo e no espaço, sem que as pessoas que os percebem levem em consideração seu caráter simbólico. A interpretação de tempo, segundo Elias (1998), vai além da dimensão física. Este passa a ser visto, a partir do momento em que a sociedade se integra, como sujeito do saber, no campo da observação, como um símbolo de origem humana.

O espaço, nesta perspectiva, também é simbólico. Refere-se ao lugar que as coisas ocupam e onde os fatos ocorrem. Isto, dentro de uma ótica societária e uma dimensão do universo que vai além do físico.

Neste tempo e espaço, circulam pessoas que podem ser ora sujeitos ora objetos. A concepção de pessoa, utilizada nesta pesquisa, é a que considera o ser humano como um sujeito em permanente construção. Trata-se, portanto, de um ser que não nasce predeterminado, definido, mas que tem um processo natural de evolução: nasce (criança), desenvolve (adolescente/adulto/ idoso) e morre. Apostase nesta possibilidade para superação deste caos social em que se encontra (MORIN, 2000). Segundo esta concepção, existe a possibilidade de a pessoa ser sujeito e objeto, conforme sejam dadas, ou não, oportunidades para sua manifestação.

O espaço que circunda as pessoas desta pesquisa é o de uma instituição escolar. Por conseguinte, é importante definir o entendimento sobre o que é uma instituição. Considera-se instituição, como um complexo de formas sociais que se cristalizam e têm uma função social específica (doméstica, religiosa, econômica, política, educacional, etc.), que se destina a assegurar a unidade e a continuidade do grupo, organização, corporação, associação, entidade (FERREIRA, 1987).

Dentro da instituição escolar desta investigação, as pessoas circulam nos espaços, sendo ora sujeitos, ora objetos. Há, também, tempos distintos que se inter-relacionam, criando elos ou atritos, conforme o momento histórico dos indivíduos que circulam na escola.

O foco desta pesquisa é a violência no ambiente escolar, com ênfase no olhar do adolescente sobre a instituição escolar. O interesse é compreender como este sujeito, em alguns momentos, transforma-se em objeto e relaciona-se com as adversidades deste ambiente complexo e reprodutor das instituições sociais. Percebe-se que esta relação ora é de autonomia, ora de submissão, assim como, às vezes, é também reprodutora da violência inserida nesta sociedade.

Logo, a escola é entendida como estabelecimento, onde se recebe o ensino científico, literário ou artístico. Nesta instituição, há um encontro de pessoas (professores e alunos), interligadas pelo objetivo de construir uma relação com o saber. Esta relação entre o adolescente e o adulto é marcada pelas suas subjetividades, pelas suas histórias de vida e, também, pelas relações societárias construídas historicamente, que repercutem no ensino-aprendizagem.

Neste complexo mundo institucional, encontra-se o adolescente, que está num período vivencial de intenso conflito existencial, de definições, insegurança, contradição e ambigüidades. É importante ressaltar, neste sentido, que a

adolescência é uma fase etária complexa, cheia de enfrentamentos e definições, necessários para o amadurecimento.

A relação do adolescente com a escola, contudo, não é tão harmoniosa. Existem percalços constituídos pelas agressões<sup>4</sup> verbais, físicas, emocionais, que perpassam a ausência do direito à palavra. O diálogo nem sempre está presente nesta relação. Em conseqüência, surge a violência.

A violência é compreendida, nesta pesquisa, como resultante da ausência de um referencial de autoridade, de legitimidade, de direito. Enfim, ocorre quando o ser humano não tem sua dignidade humana respeitada. Há uma manifestação física ou simbólica para demonstrar esta indignação e frustração, que pode ser resultante da sensação de impotência. Não se pode deixar de mencionar, no entanto, a complexidade e as múltiplas maneiras de interpretar a violência, assim como o contexto que cerca a escola pesquisada, que, por sua vez, sofre influências da globalização, do neoliberalismo, enfim, de um ideário neoliberal. Este aspecto será posteriormente abordado, mais detidamente.

A estruturação desta dissertação foi feita a partir da divisão em capítulos. Os primeiros tratam do ambiente físico e social, do olhar dos atores e suas articulações. Os capítulos seguintes descrevem o agrupamento juvenil, a relação com o saber e a intensificação sobre o entendimento da violência no ambiente escolar.

No primeiro capítulo, enfoca-se a localização geográfica e histórica do município e da escola, permeando a descrição dos bairros que circunvizinham a instituição. Também há descrição da organização espacial do ambiente escolar e sua interferência na reprodução da violência.

---

<sup>4</sup>“Ato de violentar, constrangimento físico ou moral, utiliza a força e a coação” (FERREIRA, 1987, p. 39).

O segundo capítulo mostra o olhar<sup>5</sup> e a circulação dos membros da comunidade escolar, bem como os fundamentos legais que dão forma à instituição. Há uma interação e um intercâmbio de expressões e interpretações, intercaladas à visão de violência.

No terceiro capítulo, descreve-se o movimento das relações interpessoais e institucionais entre o adulto e os adolescentes. Também, neste capítulo, aborda-se o agrupamento juvenil, a partir dos relatos dos alunos. Ressalta-se, por exemplo, o fato de que, em, geral, há uma interpretação equivocada, por parte do adulto, que considera estes agrupamentos como uma ameaça para escola, ou seja, como um mecanismo propulsor da violência. O texto deste capítulo ainda retrata a incompreensão dos adultos com relação aos dilemas e angústias juvenis.

No quarto capítulo, apresenta-se a descrição da relação com o saber, contada a partir dos relatos colhidos nas entrevistas, e o “diálogo” com Bernard Charlot. Neste sentido, constata-se que a relação com o saber, muitas vezes, é entendida a partir de uma memorização, que exige um controle rígido para que esta aconteça. Ao mesmo tempo, há uma permissividade quanto às questões que interessam ao aluno e das quais este necessita. Enfim, há uma incompreensão e intolerância do adulto, que se transforma numa espécie de violência da escola, quando permeada pela pedagogia do medo.

A conclusão traz um apanhado do que se identificou nesta escola, neste contexto específico, neste momento histórico desta instituição, bem como nesta fase da vida de alunos e professores. Chega-se a uma conclusão que parece, num primeiro momento, óbvia, mas que tem suas peculiaridades, como será possível perceber.

---

<sup>5</sup> Olhar é entendido como a interpretação que a pessoa tem de determinado fato, episódio, realidade.

A última parte consiste nos apêndices e anexos. Estão apresentados dados considerados relevantes pela pesquisadora, porém estes são apenas complementares. Trata-se, portanto, de um acréscimo nesta pesquisa.

### **1.1 O Cenário: sociedade e a violência no ambiente escolar**

Neste momento do texto, evidencia-se a importância de fazer algumas considerações, para auxiliar a análise dos dados coletados. Isto parece fundamental, à medida que a escola está inserida em um contexto capitalista, com seus ideários permeando toda elaboração do saber.

A realidade é complexa, e cada vez mais, intensa a vida cotidiana do homem contemporâneo. A contextualização do mundo que cerca o adolescente<sup>6</sup> é relevante, para possibilitar a percepção de que nada está solto nesta vida. Não se pode, simplesmente, delimitar uma questão, sem ver o que está interagindo com esta, pois o mundo é dinâmico e mutável, e, ao mesmo tempo, globalizado.

Entende-se por globalização (GÓMEZ, 1997) uma efetiva transformação do espaço e do tempo, com implicações importantes para análise. Um dos aspectos cruciais, por exemplo, é de que este processo não deve ser compreendido exclusivamente como fenômeno econômico ou como um processo único, mas como uma mistura complexa de processos frequentemente contraditórios, produtores de conflitos e poder, que interpelam fortemente a subjetividade e as tradições, exigindo maior flexibilidade na ação diante do incremento da complexidade e da incerteza. Isto diz respeito não apenas à criação de sistemas em escala, mas também às mudanças nos contextos locais. Para Santos (2001), existem várias globalizações,

---

<sup>6</sup> Adolescência é um fenômeno psicológico e social. Tem peculiaridades que se diferem, conforme o ambiente social, econômico e cultural em que este se desenvolve.

pois, segundo este autor, a globalização é “um conjunto de relações sociais”. Há, portanto, inúmeras globalizações: as que legitimam a hegemonia do processo produtivo capitalista, com ideal neoliberal, e há aquelas (globalizações) compostas por forças contra-hegemônicas.

Na atualidade, também é importante ressaltar a mercantilização. O mercado sobrepõe-se ao poder político. Há grande preocupação das escolas em atender a este mercado, pelo seu grau de envolvimento e sedução. Conforme as idéias neoliberais, intensificou-se a perspectiva mercantil. Esta perspectiva pressiona a sociedade, no sentido de que o ser humano tende a ser mais livre para escolher, ou seja, para usufruir o direito a múltiplas escolhas, se as mercadorias tiverem mais espaço para circular. Este ideário desencadeia um processo que busca a sua legitimação, de tal forma a torná-lo tão necessário como a água para os seres vivos.

É importante esclarecer o sentido de violência simbólica, como sendo a forma de expor pessoas a constantes ataques a sua integridade física e moral. Trata-se de uma condição que produz o medo, em consequência da expectativa da ameaça constante, que induz a submissão às ordens expressas dos detentores do poder. Os padrões de comportamentos sociais definidos são aqueles que detêm poder simbólico (BOURDIEU, 1990). A violência simbólica, segundo a interpretação adotada por Bourdieu, emerge na luta pela produção e na imposição legitimada pelo mundo social. O monopólio da violência simbólica, do ponto de vista dominante na sociedade moderna, é partilhado entre o Estado, os segmentos sociais mais conservadores e os meios de comunicação de massa.

Neste contexto, o Estado tem o papel de garantir o monopólio da violência e o uso legítimo dos meios para combatê-la. Quando estes meios extrapolam a legalidade, ou quando a repressão se transforma em método de governo, isto gera

reação de violência, assim como ocorre quando o estado se isenta de impor a punição legal a todos os infratores da lei e do direito. O acesso à justiça é a mediação fundamental para a distribuição da lei e do direito. Deve-se examinar com atenção, no entanto, o fato de que as injustiças podem ser corrigidas por um acesso aos direitos, à garantia destes e às condições imparciais para todos, como cidadãos.

Nas relações de poder, a “[...] autoridade se fortalece com a persuasão, que é uma forma de estabelecer o poder” (ARENDDT, 1994, p. 65). Em sentido contrário, quando este poder enfraquece, abre espaço para a violência. É o apoio do povo que confere poder às instituições de um país e este apoio não é mais que a continuação do consentimento que trouxe a existência das leis. Para a autora, a partir de um governo representativo, supõe-se que o povo domine aqueles que o governam. “Todas as instituições políticas são manifestações e materializações do poder; elas petrificam-se e decaem tão logo o poder vivo do povo deixa de sustentá-las” (ARENDDT, 1994, p. 162).

Na escola pesquisada, no entanto, não se presenciou esta relação com o poder. Não havia uma preocupação em legitimar o poder. Não tinha nenhum movimento que buscasse a persuasão, mas sim, o contrário. Isto desencadeava muitas revoltas, que eram manifestadas através de agressões (destruição) ao patrimônio ou de ações sigilosas de boicote, por parte dos alunos, funcionários e professores. Portanto, o fato de não haver este processo de legitimação, na administração escolar, fez surgir às violências, principalmente, as simbólicas. Isto não é algo novo. Há várias décadas esta problemática permeia os ambientes escolares. Começou a se intensificar nos grandes centros urbanos, nas décadas de 1980/1990.

Como descreve Spósito (2001), as mudanças que ocorreram na década de 1990 representaram a passagem da prática de atos de vandalismo para práticas de violência interpessoal. Isto ocorreu, sobretudo, entre o público estudantil, sendo freqüentes as agressões verbais. Nesta década, intensificaram-se alguns tipos novos de ocorrências, tratadas com grande alarde pela mídia.

Em Santa Cruz do Sul, não poderia ser diferente. Isto fez com que esta pesquisadora buscasse dados para elucidar esta problemática. Na busca destes dados, encontrou uma outra pesquisa, realizada em 2000, por Mayer, sobre agressividade nas escolas de Santa Cruz do Sul. Este estudo constatou, quantitativamente, a incidência de agressões na rede escolar deste município. Teve como abrangência o Ensino Fundamental, da rede pública e privada, da zona urbana e rural. Foi pesquisado um total de 357 alunos, através de questionários fechados. Na pesquisa de Mayer', há uma interpretação de violência que se confunde com agressividade. A preocupação central desta pesquisa é a forma de agressão e a constatação de que há uma predominância das agressões verbais. Neste estudo, houve uma comprovação de que há um baixo percentual da participação de alunos em atos infracionais<sup>7</sup> (cerca de 15%).

Já a explosão da agressão acontece mais no recreio. Isto foi constatado tanto nesta pesquisa como na de Mayer (2000). No ano de 2002, na escola pesquisada, verificou-se a existência de um Grupo Socorrista, que atende às ocorrências e faz registros destes atendimentos, durante o horário do recreio. As maiores vítimas são os alunos das séries iniciais.

As agressões são esporádicas e não há uma regularidade, segundo os dados colhidos na pesquisa de Mayer. Isto se confirmou nas observações desta

---

<sup>7</sup> O ato infracional referido era o roubo.

pesquisadora, na atual escola pesquisada, visto que os conflitos entre jovens não têm uma constância.

A pouca interferência dos adultos, nos conflitos entre alunos, principalmente entre os adolescentes, deixando-os aos seus próprios cuidados, fez surgir um Grupo Socorrista. Este grupo surgiu por iniciativa dos próprios alunos, tendo sido formado por estes para auxiliar os companheiros<sup>8</sup>. A pesquisadora Mayer (2000) também identificou o mesmo fenômeno: a ausência do adulto nos conflitos.

Nem todos dados, no entanto, são comuns, com referência ao agrupamento juvenil. Mayer (2000) chegou à conclusão de que o índice de agrupamento juvenil tem o objetivo de defesa e aparece só nas séries iniciais. O que se observou na pesquisa atual é a existência destes agrupamentos, também nas séries mais adiantadas. Neste caso, porém, eles são mais elaborados e com objetivos que vão além de simples autodefesa.

A pesquisa de Mayer (2000) constatou que os alunos, ao verem os conflitos com agressão física, têm a tendência de acalmar e tentar ajudar. Eles, contudo, acabam se envolvendo no conflito. Este dado também foi confirmado nesta pesquisa. Os dados da pesquisa de Mayer (2000) apenas elucidam alguns fatos ocorridos, estatisticamente, nas escolas de Santa Cruz do Sul, mas não chegam a aprofundar a análise.

As ações contra a violência na escola já vêm sendo realizadas em outros países há algumas décadas. No Brasil, começou a intensificar a partir da década de 1980/1990. No estado do Rio Grande do Sul, há algumas iniciativas. Pode-se citar a de Porto Alegre, que existe a partir de uma perspectiva de redes. Criou-se o Programa de Prevenção à Violência nas escolas municipais, prevendo também a

---

<sup>8</sup> A escola, na verdade, queria criar um “grupo de cuidados”, para controle no recreio e não para dar socorro. Esta idéia partiu dos alunos.

criação de Fórum Municipal integrado por representantes de vários organismos<sup>9</sup>. Desencadeou-se uma série de eventos e atividades nas escolas.

Em Santa Cruz do Sul, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura criou, em 1998, o Fórum Permanente da Não Violência. A coordenação e a organização deste Fórum ficam a cargo da própria secretaria. A sociedade civil, mensalmente, é convidada a participar dos encontros. Este fórum foi criado, a partir de reuniões com diretores das escolas da rede pública, que levantaram, na época, o problema da violência no meio escolar: os arrombamentos; ameaças contra vida dos professores e alunos; roubos; agressões entre os alunos; invasão de estranhos (ex-alunos ou membros da comunidade local) para fazer acertos de conta ou ameaças; tentativas de homicídios contra alunos (utilização de facas); o fato de a escola servir de escudo para alguns traficantes, durante tiroteio contra rivais; destruição do patrimônio, tanto da escola como do professor (carros arranhados); tráfico de drogas nos banheiros escolares; bombas nos banheiros; agressões de membros da comunidade contra professores e alunos, entre outros. Neste fórum, a vice-diretora da tarde sempre participava.

Segundo Spósito (2001), no entanto, é importante alertar para alguns obstáculos que se encontram neste tipo de trabalho:

- o despreparo e as dificuldades dos educadores para lidar com situações que ultrapassam, em larga medida, o âmbito pedagógico;
- clima de medo e pânico, como fatores que corroem práticas democráticas, calcadas na idéia de direitos;

---

<sup>9</sup> Outras secretarias municipais, Ministério Público, Conselho Tutelar, Conselho Municipal da Educação, Conselho Municipal do Direito da Criança e do Adolescente e associações da sociedade civil, como a Ordem dos Advogados do Brasil.

- “os programas que buscam sua realização por meio dos canais institucionais previstos sofrem o risco de serem absorvidos pelos padrões das condutas burocráticas rotineiras” (SPÓSITO, 2001, p. 23);

- “propostas e medidas recentes de pais ou grupos de profissionais do ensino [...] que exprimem demandas de estrito controle e vigilância sobre crianças e jovens, minando qualquer iniciativa de caráter educativo e democrático” (SPÓSITO, 2001, p. 23-24);

- clima de desconfiança, apatia e distanciamento do conjunto de docentes, com respeito às diretrizes dos órgãos superiores;

- o descontentamento diante de algumas orientações pode se disseminar como atitude de resistência a toda e qualquer mudança, invalidando, *a priori*, outras iniciativas;

- a falta de uma presença mais direta dos responsáveis pela formulação das políticas no cotidiano escolar, para acompanhar e escutar os atores envolvidos, pode criar um mito de que a ação foi um sucesso ou até se transformar em ação contrária.

A partir destas considerações, percebe-se que esta realidade ainda persiste, apesar dos esforços, e que isto ocorre, principalmente, no caso da violência simbólica. Este é o enfoque desenvolvido nesta pesquisa.

## 2 O MOVIMENTO ENTRE OS ESPAÇOS, TEMPOS E PESSOAS

A relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros.

É relação com o mundo como conjunto de significados,  
mas também, como espaço de atividades,  
e se inscreve no tempo.

(Bernard Charlot)

## O MOVIMENTO ENTRE OS ESPAÇOS, TEMPOS E PESSOAS

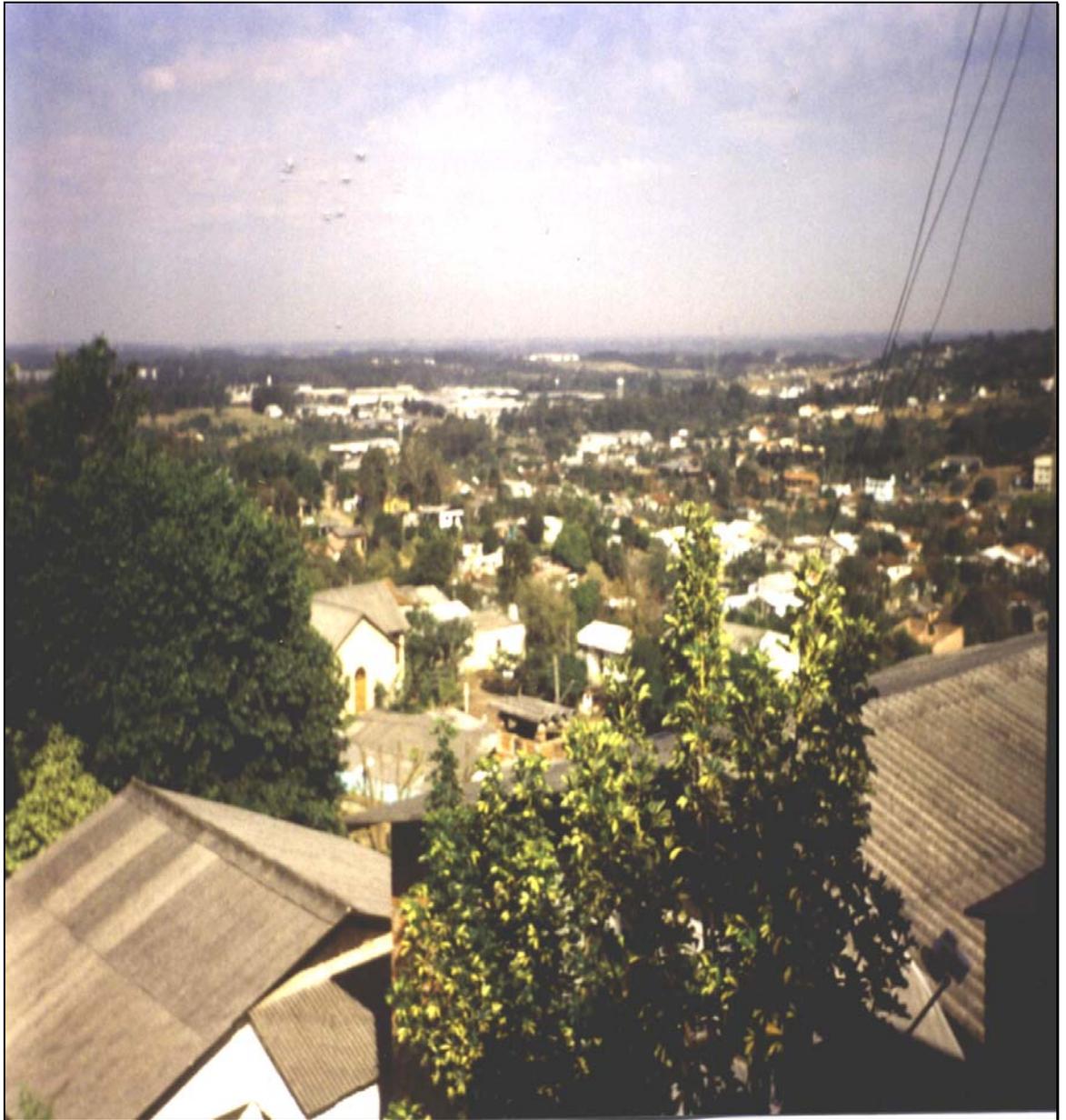


Foto nº 2: Vista dos bairros - Zona da escola pesquisada  
Fonte: Pesquisadora

## **2 O MOVIMENTO ENTRE OS ESPAÇOS, TEMPOS E PESSOAS**

### **2.1 Prelúdio histórico**

A circulação das pessoas<sup>10</sup>, no espaço<sup>11</sup> e no tempo<sup>12</sup>, no universo em que está inserida a escola pesquisada, cria as condições de apropriação de novas concepções do conhecimento. Esta reflexão transporta para o passado cheio de vazios, para o presente que se faz e ao futuro enigmático. Neste sentido, as certezas e incertezas, as verdades e não-verdades da própria existência humana e da sua convivência com outros da mesma espécie e com a natureza terrena fazem criar novas formas de pensar e idealizar o “eu” e o “nós”.

Nesta circulação, encontra-se a realidade local, Santa Cruz do Sul, município situado na zona central do Estado do Rio Grande do Sul, distante de Porto Alegre cerca de 155 quilômetros, um percurso que se faz em duas horas. Situa-se no triângulo Porto Alegre – Caxias do Sul - Santa Maria. A população rural é de 12,88% e a urbana é de 87,12%, num total de 107 mil habitantes (IBGE/2000).

Este município em que foi realizada a pesquisa tem como característica forte a sua colonização. A descrição a seguir foi produzida a partir de pequeno resumo de algumas publicações sobre a colonização alemã, mas não quer dizer que todos

---

<sup>10</sup> As pessoas são os docentes, discentes, direção, funcionários, pais, responsáveis, enfim, toda comunidade escolar.

<sup>11</sup> Tratam-se dos espaços físicos, arquitetônicos, onde circulam as pessoas.

<sup>12</sup> Podem ser tempos diluídos e tempos extremamente concentrados.

descendentes tiveram o mesmo pensamento e a mesma história de vida (NEUMANN, 2000 ; MARTIN, 1999).

As primeiras manifestações de organização decorreram da colonização dos imigrantes de origem germânica<sup>13</sup>. Esta teve início em 19 de dezembro de 1849, quando chegaram os primeiros colonos alemães para nova colônia de Santa Cruz. Ao todo, doze pessoas ocuparam os primeiros lotes demarcados, naquela que se chamaria Picada Santa Cruz ou Picada Velha. O surgimento da povoação foi no dia 21 de abril de 1855, após desapropriação das terras de herança de João de Faria.

As primeiras providências do então vice-diretor Evaristo Alves de Oliveira - como responsável pela província - foram: tornar conhecida aos colonos de Santa Cruz a lei providencial nº 183, de 18 de outubro de 1850, que proibia a introdução de escravos no território da colônia, e a solicitação ao governo provincial de uma polícia, que deveria ser localizada logo na entrada da colônia. A finalidade, neste caso, era assegurar o cumprimento da lei e guardar a tranqüilidade e a segurança pública<sup>14</sup>.

O novo diretor, João Martin Buff, em julho de 1851, comunicou ao presidente da província, em seu relatório, que já estavam ocupados 64 lotes coloniais e que a maior parte dos colonos só havia conseguido levantar suas casas e plantar hortas com a ajuda dos primeiros colonos (NEUMANN, 2000, p. 42).

Estes colonos estavam já estabelecidos e em condições de abastecer a colônia, com feijão, abóboras, milho e alguma batata.

---

<sup>13</sup> Destaca-se que a maior preocupação dos primeiros colonos, além da sua sobrevivência, era com a educação. No início, contrataram professores particulares para seus filhos; após, foram para os salões paroquiais (católicos e protestantes, principalmente, estes últimos). Só muito depois, estas escolas se municipalizaram, tornando-se públicas de direito, não só de fato.

<sup>14</sup> Há registros das dificuldades dos pioneiros, como a morte de seus cães (que protegiam suas residências), atacados por animais selvagens, bem como a existência de especuladores, que os obrigavam a passar fome, pelo alto preço com que lhes vendiam os alimentos. Nestes casos, eles não conseguiam produzir. Precisavam, primeiro, abrigar-se em ranchos de pau-a-pique, para depois derrubar a mata e, então, lançarem as primeiras sementes.

Na opinião do novo diretor da época, para estes que vinham da Europa, apesar da solidariedade, era penoso acostumarem-se no mato, nos primeiros tempos. Então, eles viviam sempre incomodados e doentes. Além disso, estes imigrantes não foram bem tratados na viagem de mar. Alguns chegaram desmoralizados a Santa Cruz do Sul. Vários deles morreram, não de miséria, mas por descuido e por não quererem se acostumar ao estilo do país.

Os relatórios oficiais, contudo, escondem a dura realidade dos recém-chegados. Parece que estes não contavam com a suficiente solidariedade dos colonos estabelecidos há mais tempo. Em ofício de 24 de outubro de 1853, o diretor da colônia enviou uma petição de cem colonos da linha Rio Pardo. Estes colonos viviam de esmolas e, já tendo vendido seus trastes e roupas, demoravam a se acostumar com o trabalho na mata. Por isso, necessitavam de, pelo menos, mais um ano de subsídios oficiais para se arranjar. Também havia solicitação de mais dois professores, que, além de seus afazeres, pudessem atender aos doentes da colônia (NEUMANN, 2000).

Os colonos vinham de regiões diferentes da Alemanha e países vizinhos. Elias (2001) oferece elementos interessantes, para entender a fala dos estabelecidos e “*outsiders*”. Os primeiros imigrantes, portanto, são os estabelecidos e os que chegaram depois se transformaram em “*outsiders*”. O autor salienta a ocorrência de exclusão e discriminação, apenas pelo fato de uns terem chegado antes e se tornado os anfitriões. Isto aconteceu independentemente de etnia ou classe social.

Em 30 de novembro de 1854, foi promulgada a Lei Provincial nº 304, que estabelecia que a colonização do Rio Grande do Sul passaria a ser feita, através da venda de terras devolutas ou compradas de terceiros, pelo governo. Até então, os

lotes vinham sendo distribuídos gratuitamente aos colonos que se apresentassem (NEUMANN, 2000).

Em 1863, ao serem efetuadas as medições na serra, ao norte das Linhas Ferraz e São João, o diretor da colônia indicou a necessidade de construir uma estrada. Foram encontrados vestígios da existência de um grande quilombo e indicada a sua destruição (NEUMANN, 2000). Há referência de negros na região: escravos que fugiram das senzalas de Rio Pardo.

A emancipação da Colônia ocorreu em 1872, passando a ser Distrito de Rio Pardo. Tornou-se município em 28 de setembro de 1878, em cumprimento à Lei n.º 1.079, de 31 de março de 1877. A rede elétrica chegou à cidade em 1906. Desde 1880, já existia, no entanto, iluminação pública: os alemães usavam o sistema de moinhos para geração de energia (MARTIN, 1999).

A educação sempre fez parte das preocupações dos alemães. Mesmo em terras ainda desconhecidas, eles não deixaram de lado o ensino para os filhos. Os imigrantes tiveram duas associações teuto-brasileiras de professores. Uma era dos católicos e a outra dos evangélicos. Em alemão, eram chamadas de "*Lehrerverein*". Cada organização tinha um jornal do professor, que acompanhava todos os aspectos vinculados ao processo escolar. A publicação era conhecida por "*Lehrerzeitung*". Existia ainda o "*Leherseminar*", que era da escola normal. Existia a escola dos evangélicos e a dos católicos (MARTIN, 1999).

Nos primeiros anos em que os alemães chegaram ao Brasil, havia uma estrutura de apoio ao processo escolar. Eles imprimiam muitos livros didáticos. Há uma coleção completa do "*Lehrerzeitung*", de 1900 a 1939, e do Jornal do Professor Evangélico. Foram compostos 137 livros didáticos pelos imigrantes. Estes livros foram impressos aqui, para serem usados na escola teuto-brasileira. Os imigrantes

reuniam-se e, juntos, cotizavam-se para imprimir livros didáticos, como o que foi confeccionado em Porto Alegre e era o abecedário para a escola da imigração alemã. Entre 1920-1930, existiam, só no Rio Grande do Sul, 1.141 escolas teuto-brasileiras. Em torno de 600 eram evangélicas e um pouco menos, católicas. Havia um total de 1.200 professores. Na época, praticamente não havia analfabetos e nem pessoas fora da escola entre os imigrantes alemães, mas, em nível de Brasil, a porcentagem era de 80% (MARTIN, 1999).

Os alemães vieram para o Brasil com uma forte conscientização sobre a necessidade do processo escolar. Além dos livros didáticos e do jornal do professor, havia, no Estado, logo após a chegada dos imigrantes, todo um trabalho sistemático para a formação continuada dos professores.

As escolas, nas primeiras décadas, eram comunitárias: as famílias sustentavam o professor e todo o processo de ensino. Em algumas regiões, o ensino oferecido pelos pais era até a quarta série<sup>15</sup>. Atualmente, as escolas não sobrevivem mais como comunitárias, mas como municipais. Esta mudança foi desencadeada a partir da Segunda Guerra Mundial<sup>16</sup>, quando foi proibido ensinar e falar alemão nas escolas, obrigando o governo municipal e estadual a encampar a responsabilidade pelas escolas, que, até então, estava a cargo das comunidades. Tratou-se de um processo lento, porque, mesmo tendo sido proibido o ensino do alemão, algumas escolas rurais, de difícil acesso, sobreviveram. As crianças continuaram falando o alemão, e as escolas permaneceram sendo sustentadas pelas comunidades. O quadro foi, então, mudando aos poucos, até 1960, quando, finalmente, todas se transformaram em escolas municipais. Ainda hoje, em algumas regiões, existe o envolvimento das famílias com as escolas.

---

<sup>15</sup> Na época, havia poucas escolas que tivessem turmas além da quarta série.

<sup>16</sup> Durante a segunda Guerra Mundial, alguns colonos de origem alemã foram presos, por falarem apenas a língua alemã.

No início, as mulheres passavam muito tempo nas casas, com as crianças. Tinham que aprender a se defender. Eram mulheres fortes, de iniciativa própria e que sabiam exatamente o que fazer nas diversas situações. Há vários relatos sobre mães que, graças a sua coragem durante um incêndio, salvaram as crianças e os bens materiais. A organização administrativa da casa era responsabilidade da mulher na colônia teuto-brasileira. Ela supervisionava tudo que se passava dentro da casa e era também responsável pela criação de galinhas, pela ordenha das vacas e pelo cultivo do jardim e da horta. Nestes domínios, ela reinava em absoluta majestade e o marido não se intrometia. Este costume perdura até hoje em algumas regiões rurais.

A mulher aprendia, desde cedo, a liderar e a comandar os assuntos domésticos, de educação (escola) e da comunidade, sendo que algumas iam além disto. Um exemplo é a “Jacobina”, que teve a sua história transformada em filme, com o título “A Paixão de Jacobina<sup>17</sup>”. Ela fundou uma seita em uma colônia de descendentes alemães de Sapucaia. Estas características são bastante relevantes, por se evidenciar - durante a coleta de dados na pesquisa - uma forte cobrança em relação à mulher, no que tange a tomadas de decisões que vão além dos afazeres domésticos. Os afazeres, neste caso, envolvem a coordenação da estrutura familiar, bem como a atuação nas organizações locais (como associação, comunidade religiosa, sociedade de damas, entre outros), nas quais as mulheres têm importante participação. A mulher, neste meio, participava de um processo educativo, que estimulava sua participação e, em alguns casos, a sua liderança. Era comum ver homens incentivando as mulheres a estudarem, mais do que a si próprios. Como

---

<sup>17</sup> A revolta dos Mucker retrata um movimento messiânico, ocorrido na área de colonização alemã no Rio Grande do Sul, cuja líder era Jacobina.

comprovação disto, podem ser observados alguns pais de alunos, cujas esposas ou companheiras voltaram a estudar, enquanto eles não o fizeram.

A educação ficava mais a cargo da mulher. Havia um relacionamento íntimo entre a escola e a família, já que se tratava, na maioria dos casos, de escolas comunitárias e o (a) professor(a) era conhecido(a) e respeitado(a) em todas as famílias. A mãe sempre cuidava para que as crianças fossem aplicadas e, muitas vezes, as incentivava a continuar com os estudos (isto, até a quarta série). Nas colônias, como havia necessidade da mão-de-obra para lavoura, era comum considerarem o filho como alguém bem estudado e formado, se este estudasse até a quarta série. Naquela época, poucos ultrapassavam este estágio.

## **2.2 O Compêndio Atual**

No século XX, outros grupos étnicos surgiram e se somaram, para contribuir com o desenvolvimento da cidade, que se tornou atrativa pela qualidade de vida que oferece aos seus moradores.

Na atualidade, a principal fonte de recursos vem do centro fumageiro, onde há sete grandes empresas transnacionais. O município abriga 515 empresas com outros empreendimentos industriais. Destacam-se as empresas no segmento de vestuário, metalurgia, borracha e plásticos, alimentação, construção civil e moveleiro. O município tem três distritos industriais. Está na sexta posição do ranking (1999/2000) que mede a circulação de riquezas na economia do Rio Grande do Sul e no segundo lugar em arrecadação de Imposto sobre Produto Industrializado (IPI). Na relação dos municípios com mais de 100 mil habitantes, Santa Cruz do Sul

ocupa uma posição de destaque no ranking do PIB gaúcho (GAZETA DO SUL, 27/06/2002, p. 4-10).

Estão situadas, na cidade, 12 agências bancárias, 11 hotéis, três hospitais, 30 postos de saúde. A rede de ensino público tem vinte e uma escolas estaduais (apenas quatro com Ensino Médio; uma com Educação para Jovens e Adultos; duas com atendimento especializado para portadores de necessidades especiais - audição e visão); quarenta e uma escolas municipais de Ensino Fundamental, 15 escolas municipais de Educação Infantil, um Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CEMEJA), um Centro Municipal Educativo e Cultural. A rede privada tem quatro escolas com Ensino Básico, uma escola com ensino profissionalizante e uma universidade.

A realidade deste município é diferente<sup>18</sup> da da maioria dos municípios brasileiros, possuindo uma boa infra-estrutura, recursos financeiros, sendo um local de grande incentivo à educação. Várias empresas auxiliam as escolas da rede pública para aquisição de recursos audiovisuais, bem como para a compra de computadores. Ao mesmo tempo, há, no mercado, a exigência de uma constante elevação do grau de instrução, para permanência no emprego ou para busca de um novo emprego.

É importante frisar que está muito presente, neste município, o sistema econômico da automação flexível e os ideais neoliberais, já que existem muitas indústrias transnacionais que adotam este sistema. O poder público também aderiu a este ideal neoliberal, transferindo para iniciativa privada a responsabilidade social, democratizando e descentralizando as políticas públicas, que antes eram competência do Estado. Esta realidade interfere também no processo educacional,

---

<sup>18</sup> Existem também focos de situação de miséria e desemprego, porém estes são poucos, em comparação a outros municípios do Brasil.

tanto fora como dentro da escola pela sua correlação entre a instituição escolar e a sociedade, pois nestas circulam as mesmas pessoas.

Evidencia-se também, no contexto da escola pesquisada, a terceirização da mão-de-obra, o desemprego estrutural, o aumento do trabalho feminino (mulheres assumindo mais postos de trabalho), a exclusão dos jovens e das pessoas de meia idade do mercado de trabalho, inclusão precoce e criminosa de crianças no trabalho (principalmente, nas pequenas propriedades rurais e nas periferias, para garantir o aumento da renda familiar<sup>19</sup>), intensificação da concentração de renda de maneira flexível<sup>20</sup>. As famílias, por seu baixo nível de instrução, não conseguem mais emprego formal, só os biscates<sup>21</sup> (informal). Isto resulta no aumento da exclusão social (miséria).

Em decorrência desta situação de exclusão social, é pertinente buscar uma relação com o mundo do trabalho. As relações de trabalho, portanto, que permeiam as atividades laborais, tanto dos professores quanto dos alunos<sup>22</sup>, seguem o mesmo modelo: o da flexibilização. Assim, há um aumento do chamado exército de reserva, de Marx (1988), criando-se um outro, o dos excluídos, que, em Santa Cruz do Sul, se concentra em maior número no seu lado oeste/sul. Já no sudeste, área de abrangência da escola pesquisada, há apenas alguns bairros que podem ser considerados como dos excluídos: Santo Antônio Sul, Liberdade e Vila Nova.

---

<sup>19</sup> Como exemplo, cito: um aluno da sexta série, que tem 13 anos, com aparência física de oito. Os pais são alcoólatras. O menino trabalha no centro do município, distribuindo folhetos todas as manhãs, para ajudar seus pais a sustentarem a casa.

<sup>20</sup> Termo utilizado por Harvey em 1993, como acumulação flexível, para explicar o novo modo de acumulação e concentração de renda.

<sup>21</sup> É o caso, por exemplo, de uma aluna de 15 anos que está na quinta série, cujos pais são analfabetos e os três irmãos (todos maiores de 17 anos) não completaram o Ensino Fundamental e estão desempregados. Vivem dos biscates do pai.

<sup>22</sup> Na pesquisa, foram encontrados, principalmente no Ensino Médio, muitos jovens trabalhadores.

Percebe-se que, na cidade, há um novo proletariado, subproletariado fabril e de serviços, que divide e desarticula a maioria das categorias de trabalhadores. As empresas incentivaram a busca constante de aperfeiçoamento, visto que o município tem, como fonte de sustentação econômica, as empresas transnacionais do fumo. A maioria da população deste município acredita ser de grande benefício ter estas indústrias e considera ser necessário acompanhar a modernidade e adequar-se a ela, buscando, com isto, os bancos escolares. Nos últimos anos, em Santa Cruz do Sul, aumentou consideravelmente a matrícula no Ensino Médio, porém a continuidade é muito difícil. Um exemplo disto é o alto índice de evasão e de repetência no primeiro ano do Ensino Médio, como bem exemplifica a escola pesquisada.

Há, por outro lado, grandes festas, fazendo jus à tradição germânica, tipicamente festeira: a *Oktoberfest* (Festa do Chope), *Oktobermoto* (Encontro dos Motoqueiros), Enart (Festival de Danças Tradicionais Gaúchas), *Christkindfest* (Festa de Natal), entre outras.

### **2.3 Sinopse dos espaços de circulação das pessoas**

O município divide-se em distritos rurais e bairros urbanos. Tem sete distritos rurais e 46 bairros. São destacados apenas os bairros onde moram os alunos da escola pesquisada: Arroio Grande, Bom Fim, São João (I e II), Aliança, Ohland, Santo Antônio (São Luiz), Vila Nova, Esmeralda, Liberdade e Santo Antônio Sul. É interessante resgatar que, nesta região sul do município, ocorre muita abertura de loteamentos e condomínios, estando em constante transformação. Além disso, há um distrito (rural): Cerro Alegre.

A escola pública pesquisada situa-se no Bairro Arroio Grande. Atende a alunos do Ensino Básico, residentes neste bairro, nos bairros vizinhos e, uma parte deles, também, na zona rural.

Os bairros em que residem estes alunos serão descritos, para melhor ilustrar e possibilitar ao leitor uma percepção do que se está relatando nesta pesquisa.



Foto nº 3 – Rua Colômbia, do Bairro Bom Fim  
Fonte: Pesquisadora

O bairro Bom Fim é caracterizado pelas recentes construções de casas e condomínios. Têm ruas calçadas, uma cancha de esporte no centro, uma igreja com sede social e uma escola de Educação Infantil, além de pequenos estabelecimentos comerciais.

Embora no bairro tenha local para lazer, os meninos e as meninas aproveitam a rua calçada para jogarem vôlei, futebol e tacos, improvisando uma cancha. Outros ainda limpam um campo vazio, para fazer a sua canchinha. É importante frisar que o local de lazer, construído pelos órgãos públicos, tem uma praça com brinquedos para os menores. A cancha é cimentada com tela e está sempre aberta, mas é

pouco freqüentada. O que justifica esta atitude parece ser o fato de que, até o ano de 2001, este era um dos locais de forte presença do tráfico de drogas ilícitas. Com a prisão de alguns membros da “gangue da bolacha”, no entanto, ocorreu uma diminuição deste fluxo.

Os jovens do bairro têm o rótulo de serem desordeiros e ‘esquentadinhos’, brigões. Isto se deve ao fato de que, nos anos anteriores, alguns jovens - grupo minoritário, pertencente à “gangue da bolacha” - envolviam-se em conflitos e estavam sempre armados, ou seja, não brigavam de mãos limpas. Tinham como aliados o grupo do bairro Faxinal. Este grupo é considerado, pelos jovens, um dos mais pesados quanto ao envolvimento com drogas.



Foto nº4- Pracinha e a canchinha  
Fonte: Pesquisadora

Outra característica deste bairro é o elevado número de pessoas oriundas de outros municípios e, até, de outros estados.

Este bairro situa-se nos fundos de um quartel do exército. Recentemente, foram abertas novas ruas e há novas construções de casas, de sobrados e de edifícios (condomínios). O bairro Bom Fim localiza-se perto do centro, permite uma linda visão de cima do morro e fica abaixo de um dos pontos turísticos da cidade, o Morro da Cruz, ao mesmo tempo em que está no caminho que dá acesso aos três distritos industriais.

Os primeiros moradores deste bairro eram oriundos do próprio município, mas considerados como “outsiders” deste. Naquela época (década de 1980/1990), havia muita pobreza. Houve um trabalho comunitário da Igreja Católica e da Prefeitura Municipal para auxiliar os moradores, proporcionando cursos, oficinas e ajuda alimentar. Em 1990, inaugurou-se a Escola Municipal de Educação Infantil Gente Miúda e o Centro de Atendimento à Criança (CEAC) - hoje extinto -, para atender às crianças e adolescentes, na faixa etária de sete a 14 anos, o que ocorreu até 1997. Depois, o CEAC passou a atender às crianças de sete a 12 anos. A partir de 2001, o público passou a ser as crianças de zero a seis anos, em um turno<sup>23</sup>.

Os bairros Bom Fim e Arroio Grande são muito interligados, ficando difícil estabelecer o limite de suas divisas, visto que, nos dois, há quase o mesmo tipo de população, ou seja, de trabalhadores.

O bairro Arroio Grande é um dos mais antigos. Tem uma estrutura comercial forte com sua própria associação comercial. Os antigos moradores do bairro são oriundos da zona rural e de outros municípios e possuíam poucos recursos econômicos na época (1980/1990). O bairro era considerado periférico. No momento da realização da pesquisa estava situado perto do centro da cidade.

---

<sup>23</sup> Segundo os moradores do bairro e responsáveis pelos alunos, em entrevistas.

Nas décadas de 1980 e 1990, havia muita pobreza e famílias com carência alimentar. Então, a escola pesquisada, que se situa neste bairro, auxiliava as pessoas com as sobras das merendas escolares. Com o crescimento do município, alguns moradores melhoraram de vida, conseguindo um emprego fixo; outros foram “empurrados”, ainda mais, para a periferia do bairro.

Neste bairro, está localizado, também, o local de esportes do SESI. Há um clube esportivo, o Flamengo, com seu campo de treinamento e uma sede social. Segundo um dos pais de aluno: “A gurizada usa o campinho quando não tem treino do time, não pagam nada, mas às vezes improvisam em terrenos vazios e na rua, canchas esportivas”. Encontra-se instalado ali, ainda, um posto de saúde, na divisa com o bairro São João. Há outro, situado no bairro Ana Néri, que tem a denominação Arroio Grande, dando a impressão de existirem dois postos num bairro. Em direção a bairros periféricos, observa-se que as casas começam a se tornar mais simples e os calçamentos desaparecem.



Foto nº5 – uma rua do Bairro Arroio Grande, com vista para os bairros: Santo Antonio, São João e Ohland. Fonte: Pesquisadora

Os bairros São João, Aliança, Ohland, Santo Antônio, Vila Nova, Esmeralda, Liberdade e Santo Antônio do Sul são mais afastados do centro; portanto, são mais periféricos. Os alunos do Ensino Médio da escola pesquisada são oriundos destes bairros. Já os alunos do Ensino Fundamental são moradores, em sua maioria, do bairro Arroio Grande e Bom Fim. Apenas um pequeno grupo é residente nos bairros Santo Antônio e Aliança.

São João tem a denominação de São João I e II, por causa dos loteamentos realizados. Estão ainda sendo povoados, mas de forma rápida. Como são bairros novos, as casas de seus moradores são pequenas; algumas estão em fase de construção. É um bairro tipicamente residencial e de operários. As suas ruas são asfaltadas ou de chão batido.

O bairro Aliança é um bairro que possui algumas características rurais. Tem residências com hortas extensas e animais. Fica na divisão com o primeiro distrito rural, de onde vêm alunos, também, para Ensino Médio desta escola. Tem estradas asfaltadas, onde circulam ônibus. Algumas estão sendo asfaltadas e outras são de chão batido. As características das casas são mais simples. Há pequenos estabelecimentos comerciais e tem uma escola estadual com Ensino Fundamental e uma sede social da escola Marista São Luiz.

Já Ohland é um bairro praticamente novo, tendo, portanto, sua infra-estrutura em processo de construção, com algumas ruas sendo asfaltadas. Também predominam moradores operários neste bairro, que se caracteriza, igualmente, por ser residencial, com alguns pequenos estabelecimentos comerciais.

Santo Antônio, um dos bairros mais bonitos, tem a maioria de suas ruas calçadas. Suas residências são maiores. Há uma igreja com um salão de festas e o cemitério católico. Sua estrutura é uma das mais recentes, contando com poucos e

pequenos estabelecimentos comerciais. Situa-se nele, também, a subestação da CEEE. Ao lado, deste bairro, surgiu um novo loteamento, denominado São Luiz: nenhuma rua é calçada. O loteamento tem iluminação pública, como os outros locais. Alguns de seus moradores são operários braçais, de baixa renda. A maioria das residências está em fase de construção.

Vila Nova é o bairro mais próximo dos três distritos industriais. Seus moradores, em sua maioria, vão a pé ou de bicicleta para o serviço (fábricas). É um bairro tipicamente industrial. Há uma escola municipal de Ensino Fundamental incompleto (a previsão é que no ano de 2003, tenha a oitava série) e uma escola de Educação Infantil (particular, ligada à igreja Batista). Tem um posto de gasolina e, uma igreja Batista. Suas residências são simples, predominando a construção em madeira. É considerado, por seus moradores, um bairro esquecido pela administração atual. É um dos mais antigos da região.

Por sua vez, Esmeralda é um dos maiores bairros. Tem um posto de saúde, duas escolas municipais de Educação Infantil (atende de zero a seis anos), uma escola estadual de Ensino Fundamental e uma igreja Católica. As residências apresentam diversas características e não dá para definir a predominância. Nos últimos anos, as ruas vêm sendo asfaltadas, o que é resultado de um programa de parceria com o governo municipal (os moradores pagam o material e a prefeitura, a mão de obra).



Foto nº 6 - Características das residências dos moradores mais pobres destes bairros, principalmente estes dois últimos.  
Fonte: Pesquisadora.

Liberdade é um bairro pequeno; as suas residências são mais simples. As casas são mistas de madeira e alvenaria, e suas ruas são de chão batido. Não há, no bairro, nenhuma instituição pública. Não existe transporte coletivo. Os moradores têm que se deslocar a pé até outro bairro (Esmeralda) para ter acesso a este benefício, assim como à educação e ao atendimento de saúde.

Santo Antônio do Sul é o bairro mais periférico, cujo apelido local é “Vila da Macaca”. Trata-se do mais excluído, considerado pelos próprios moradores como uma favela. Tem suas ruas todas de chão batido, com exceção da estrada em que circula o ônibus, e que passa na frente da escola municipal de Ensino Fundamental e outra de Educação Infantil (atende de zero a seis anos). Há um grupo de posseiros e desempregados. Suas residências são, na maioria, precárias. Fica situado atrás da BR-471, atrás do posto de gasolina, perto da fábrica da Souza Cruz. Não tem posto de saúde. Os casos mais sérios de saúde, que precisam de médico, têm que ser encaminhados para outro bairro (Esmeralda) ou para o centro. Os moradores desse bairro são vizinhos de algumas propriedades rurais. Em época de fome – o que

acontece todos os anos, no inverno, quando não tem safra nas indústrias<sup>24</sup>- estas propriedades são saqueadas. Eles pegam os alimentos produzidos pelas pequenas propriedades, para matarem a sua fome. Há, inclusive, uma casa de prostituição. Outro dado é a existência de uma circulação facilitada de armas e drogas.

Esta contextualização dos locais onde os alunos residem é relevante para checarmos a existência de diversos mundos, dos quais os alunos são provenientes. Na escola, circulam muitas pessoas. Há, então, um grande número de histórias de vidas, de pessoas que estão inseridas nos bairros e no ambiente escolar, sem abandonar sua subjetividade e nem seu grupo de origem.

### **2.3 Os meandros entre o tempo, espaço e a realidade**

Estes alunos, ao chegarem à escola, transformam-se em dóceis ou rebeldes. Nesta instituição, é estabelecido e determinado o tempo e o espaço, que serão necessários para que ocorra a interação ou exclusão do aluno. O tempo, entretanto, é um dos importantes determinadores. Este tempo traduz os esforços envidados pelas pessoas, para se situarem no interior desse fluxo, em que são determinadas posições, medidas, durações de intervalos, velocidades de mudanças, etc. O tempo é utilizado como uma expressão que tem uma representação simbólica.

Na escola, o tempo histórico de cada sujeito está ligado a um calendário e a uma carga de horas, estabelecendo o momento de aprender ou ensinar, dentro de um espaço físico adverso ao de sua casa. Neste espaço, os corpos devem permanecer imóveis, seguindo uma rotina disciplinar.

---

<sup>24</sup> A cada ano têm diminuído os contratos de safristas, assim como o seu período de duração.

O calendário é o exemplo do nível alto na sucessão dos eventos físicos, no movimento da sociedade e no curso de uma vida individual (ELIAS, 2001). No ambiente escolar, o calendário é a forma de organizar suas atividades complexas, que auxilia no cumprimento daquilo que é estabelecido pela Lei Federal nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases). Já há muito tempo, no entanto, que a relação não é tão estreita como ocorria em estágios anteriores da civilização. Assim, o bairro e a escola têm sua própria construção histórica. Ambos evoluíram, mas ainda residem, no meio, indícios do seu passado, convivendo no presente. A escola saiu de uma realidade de pequena escola primária (grupo escolar) para ser de grande porte (com Ensino Médio). Ainda conserva, segundo alguns de seus membros, algumas características daquele grupo escolar. Os calendários estabelecidos pelos homens e os mostradores dos relógios atestam o caráter simbólico do tempo que, na escola, é significativo.

O ser humano, em cada momento histórico, criou suas formas de comunicação e de regulação, sendo afetado por meio de símbolos sociais. Por sua vez, a escola, em seu sistema educacional, ao longo de sua história, gerou suas próprias formas de comunicação e regulação, que representam um dos fatores importantes para a convivência nesta sociedade, cada vez mais complexa.

Todo o indivíduo, ao crescer, aprende a se comunicar na língua de seu grupo, à qual se torna parte integrante de sua personalidade. A renovação desta forma de comunicação está ligada à evolução social do seu grupo, que se transforma numa linguagem individual. Trata-se, aqui, de apenas um dos inúmeros exemplos da individualização dos dados coletivos. Esse processo é desconhecido ou mascarado pela socialização do indivíduo, que é correlação dele (ELIAS, 2001). A escola, a partir de sua criação, teve o papel de socializar e mascarar este processo.

A regulação social do tempo começa a assumir um aspecto individual, desde uma etapa muito precoce da vida. Isto contribui em larga escala, certamente, para consolidar nossa consciência pessoal do tempo, para torná-la inabalável. Esta consciência de tempo vai se fixando na estrutura da personalidade do sujeito. Isto faz com que a pessoa aprenda todas as seqüências de acontecimentos - físicos, sociais ou pessoais -, em função dos símbolos reguladores temporais, utilizados na sociedade em que vive. Este processo ocorre, como se isso fosse uma característica de sua própria natureza e, em última análise, da natureza humana em geral.

O potencial regulador é essencial para a sobrevivência do ser humano no plano individual e coletivo. Este potencial cultural de autodisciplina é desenvolvido desde a infância e fortalecido na escola, frente à irrupção momentânea de suas pulsões e impulsos afetivos. Isso ocorre no âmbito de uma comunidade humana, segundo normas precisas de regulação das condutas e dos sentimentos (ELIAS, 2001). Portanto, é o saber social, ligado à necessidade de sobrevivência e às disciplinas civilizadoras dos afetos e das pulsões, que se dá através das instituições sociais, como a escola e a família (ou similar-abrigo, entre outros) - estas que instituem e fortalecem o processo de regulação social do tempo.

Esta regulação está relacionada aos diferentes tipos de coerção, que podem ser externa e/ou auto-imposta, sendo que o equilíbrio e a configuração variam conforme a camada social a qual pertence a pessoa (ELIAS, 2001). A escola, porém, padroniza este processo, não identificando a diferença inerente à pessoa que vem de meios sociais, culturais e familiares diversos. Portanto, neste processo, a coerção pode desencadear a violência, quando não são respeitadas as diferenças.

A circulação das pessoas nos espaços da escola é direcionada pela arquitetura dos prédios, que está voltada mais para a segurança externa. Há, porém,

uma contradição, quando, dentro desta estrutura para a educação infantil, cria-se espaço lúdico (praça) e inclui-se o uso de grades, intensificando e potencializando a agressividade no ambiente.

A organização do espaço, delineada neste capítulo, é importante para entender que a violência nesta instituição escolar começa na sua estrutura predial, com suas grades, seus labirintos, sua má acústica, seu tamanho desproporcional, ausência de espaço no qual as pessoas pudessem circular com segurança no recreio ou na entrada e saída dos alunos, sem receio de se machucar. Não existe a preocupação de proporcionar ao aluno um espaço físico apropriado para a necessidade de expansão e de encontros com os outros.



Foto n°7 – Portão de entrada dos professores e o muro que cerca toda escola  
Fonte: Pesquisadora

Na escola pesquisada, há grandes muros, que não permitem identificar o ambiente escolar. Eles também impedem, muitas vezes, que o observador enxergue o edifício escolar. A identidade visual da escola, então, é prejudicada, e o muro aparece como elemento-chave da comunicação visual. Portanto, a imagem da escola passa a ser percebida, visualmente, no espaço público, pelos muros altos, pelos portões de entrada e saída dos alunos e pais, bem como por outro portão, para professores e funcionários.



Foto nº 8 – Portão de entrada dos alunos e a guarita  
Fonte: Pesquisadora

A visualização da imagem da escola não existe, nem no espaço externo nem no espaço interno. O atual espaço externo da escola transmite a revolta social, a violência, a crise, o que, na verdade, não condiz com os objetivos da educação. O aspecto visual externo da escola revela a crise social que estamos atravessando.

Há espaço privado como, por exemplo, o estacionamento de carros: em área aberta, para professores, funcionários e direção. Há outros espaços privados, que se desencontram e cruzam, como num labirinto arquitetônico. Não há indicação de como chegar à secretaria, sala de direção ou de professores, assim como a qualquer sala que se possa estar procurando. Há muitos pátios (pequenos) que dividem os prédios. O estilo arquitetônico não é uniforme e as linhas são todas difusas.



Foto nº 9 – Estantes da biblioteca e o computador usado para os serviços do (a) bibliotecário (a)  
Fonte: Pesquisadora

A biblioteca tem muita iluminação, janelas nos dois lados. As estantes ficam em posição paralela, abrindo um espaço para o leitor circular. Na entrada, do lado direito de quem entra, há o balcão do bibliotecário. Numa mesinha, fica o computador (outro foi roubado no final do ano de 2001). No final da sala, existe um

canto com três mesas, onde dá para sentar cinco alunos em cada. A circulação entre elas é difícil. Entre o canto e estantes tem uma parede: é um espaço aberto. Neste local havia uma sala de aula, cuja parede foi tirada para ampliar a biblioteca. Com relação ao empréstimo de livros, os alunos só podem retirar os de literatura. Os demais só podem ser utilizados para consulta na biblioteca. Além disso, há horários determinados para atendimento, sendo que, no recreio, a biblioteca fecha<sup>25</sup>.



Foto n° 10 – Primeiro pátio da escola. A entrada dos alunos  
Fonte: Pesquisadora

Na escola, existem cinco pátios. Após o portão de entrada<sup>26</sup> dos alunos, há o pátio um (1). Neste, fica a recepção. Não há janelas no prédio que dêem acesso a este pátio, que é cimentado. Neste pátio, no lado direito, no canto final, perto da parede do prédio, há uma porta com grade, chaveada com cadeado, que permite o acesso ao pátio cinco (5) (canchas de esportes). No pátio um (1), há uma pequena

---

<sup>25</sup> Durante a pesquisa, houve mudança de regras para ter acesso à biblioteca: antes, o aluno não precisava agendar para que fosse atendido fora do seu turno; depois, com a mudança do bibliotecário, o aluno teve que agendar seu comparecimento à biblioteca. No período de aula, os alunos eram liberados pelo professor que estava na sala. Para se locomoverem até a biblioteca, eles precisavam, necessariamente, de um cartão escrito passé livre, com o nome do professor que o liberou.

<sup>26</sup> Neste portão, há uma guarita para controle do portão (entrada e saída). Este é portão de entrada dos alunos e da comunidade.

escada, que permite ingressar em um pequeno corredor. Este divide a sala de artes e a secretaria.



Foto n° 11 – A escadaria do primeiro prédio de dois andares, que dá passagem para sala de música, sala de vídeo e sala da classe especial  
Fonte: Pesquisadora

No término deste corredor, começa o pátio dois (2). Neste, há bancos e o chão é cimentado. No lado esquerdo, há uma escadaria. Embaixo desta, existe um depósito de murais cercado de grades. Depois, subindo a escada, chega-se à sala de recursos, à sala de dança e à sala de vídeo. No lado direito, tem cinco salas de aula. À frente, está localizado o protocolo (xerox) e a sala de laboratório e, atrás, a secretaria e a sala do Grêmio Estudantil. A sala de educação artística ou de artes situa-se entre o primeiro corredor e o pátio dois (2). Seguindo, há dois corredores. O do lado esquerdo é o mais curto e dá acesso aos banheiros feminino e masculino.

Já do lado direito é o mais largo e representa a ligação com a sala de aula (lado direito do corredor) e a sala de supervisão (lado esquerdo do corredor).

O corredor da esquerda leva ao pequeno pátio três (3)<sup>27</sup>. Tem um pequeno jardim com uma cerca colorida de madeira (no lado esquerdo), que fica na frente da sala da pré-escola<sup>28</sup>. Ao lado (seguinte), há uma sala de aula e a biblioteca. Na frente, encontra-se uma sala com mobiliário próprio de primeira série<sup>29</sup>.

O mobiliário escolar, no geral, tem classes de diversos modelos e épocas, porém há algumas poucas salas com mobiliário próprio para os pequenos (sete a 10 anos). Estas são utilizadas nos três turnos, principalmente à noite, quando são freqüentadas por adultos. Fica, então, desconfortável para o aluno ter que se sentar em uma classe não adequada para seu tamanho. Isto talvez justifique o grande número de classes quebradas.



Foto 12: Sala de aula  
Fonte: Pesquisadora

---

<sup>27</sup> Esta numeração foi definida por esta pesquisadora, para melhor identificação, por parte do leitor.

<sup>28</sup> A pré-escola tem um pátio exclusivo, com pracinha, com muita sombra, mas não é visível para visitantes.

<sup>29</sup> Apenas quatro salas têm mobiliários adequados para faixa etária de sete a 10 anos.

No lado esquerdo da escola<sup>30</sup>, tem uma proteção de cerca alta, com uma porta. Esta fica sempre fechada e possibilita o acesso ao estacionamento de carros dos professores e funcionários. No lado direito, localiza-se a sala dos professores. A sala de supervisão fica dentro da sala dos professores, tendo uma porta que é a ligação para o pátio quatro (4). Neste pátio, o único coberto, há cinco bebedouros, quadros e murais à disposição dos alunos, para escreverem, deixarem recados. Na frente, tem umas grades e uma porta de grade fechada. Do lado direito, há a sala da direção, o bar e o portão, também fechado a cadeado, que permite a passagem para o pátio cinco (5) (as canchas de esportes).



Foto n° 13 – O pátio quatro  
Fonte: Pesquisadora

---

<sup>30</sup> De acordo com o olhar de quem entra pelo portão da entrada dos alunos.



Foto n° 14 - Pátio cinco. Utilizado para aula de Educação Física.

Ao lado, estão localizadas salas de aula

Fonte: Pesquisadora

No meio do pátio quatro (4), há uma grande porta que dá acesso ao prédio maior, de dois andares. Neste prédio, existe uma grande área de circulação e, na parte central, estão as escadas que a interligam com o andar superior. No lado direito, pode-se observar a dispensa (depósito de alimentos), a cozinha e as mesas do refeitório<sup>31</sup> em ambiente aberto. O refeitório está localizado num saguão, onde circulam os alunos para salas de aula.

---

<sup>31</sup> O mobiliário do refeitório constitui-se de mesas grandes, sendo que os bancos estão acoplados à mesma estrutura metálica e tampa de madeira, revestidos de laminado-melamínico na cor creme-claro.



Foto n° 15 - Refeitório, escadaria usada pelos alunos para se locomoverem para salas de aula e o portão que dá acesso ao pátio cinco  
Fonte: Pesquisadora

No andar térreo, do lado direito da escada, fica a sala de orientação, sala para guardar material de Educação Física e duas salas utilizadas para depósito, embora uma tenha uma placa indicando que é sala de Psicologia. Do lado esquerdo, há cinco salas de aula. A escada tem uma janela que cobre toda extensão da parede e permite visualizar o pátio cinco. Subindo, encontram-se, do lado direito, uma sala (sala de atendimento que foi ampliada) de aula e uma outra, para atendimento individual (destinado à sala de recursos para portadores de necessidades especiais). Há também um banheiro para alunos menores. Do lado esquerdo, há mais cinco salas de aula. No final do corredor de circulação, situa-se a biblioteca, para os pequenos<sup>32</sup> (da pré-escola à quarta série). Do lado desta biblioteca, fica um depósito de classes quebradas.

Descendo do lado direito, vê-se uma porta grande, que dá acesso ao pátio cinco. Os acessos para estes pátios são, no total, quatro: os dois portões (um do

---

<sup>32</sup> Este foi o único local em que a pesquisadora não teve autorização para entrar.

lado do terreno baldio e outro nos fundos da escola) e as duas portas de grade, já descritas. No pátio cinco, há três divisões de canchas, como já foi descrito antes.

É importante destacar que este labirinto é originário das várias etapas de construção, que se pode classificar em cinco. Na primeira, construíram a sala da secretaria (na época era da direção), cinco salas à direita, o protocolo (que antes era banheiro) e as duas salas, a praça para a pré-escola e parte da biblioteca. Na segunda etapa, houve a ampliação, com a construção da sala que agora é do Grêmio Estudantil, banheiros atuais do térreo, sala dos professores, sala da direção e o bar. Já em um terceiro momento, foi construída, pelo Conselho de Pais e Mestres (CPM), a sala no meio da escola (sozinha), onde funciona a primeira série no diurno. Numa quarta etapa, foi construído o prédio maior, de dois andares: “estilo Brizola”, mais moderno. Na quinta etapa, a sala de artes (no térreo) e, no andar de cima, as salas de vídeo, de danças e de recursos. Por fim, no momento da realização da pesquisa, estavam terminando de construir as salas, que seria destinada à direção, secretaria e supervisão.

A organização espacial do estabelecimento escolar ainda está montada para atender à era industrial, o que significa um atraso, pois já estamos na fase da informática. Na “era industrial”, a idéia era exatamente ter uma padronização - tanto na indústria, propriamente dita, como na educação. Já na “era da informática”, o conhecimento se acumula muito rapidamente, o que muda a forma como os alunos aprendem. Seria necessário experimentar outras disposições para o mobiliário da escola.

Nesta organização espacial, do prédio escolar, existem sons que se diluem no ar, como movimento espiral. Estes penetram nas salas, no corredor, no pátio, nas paredes.

Os cuidados com problemas de som - como ecos, ressonâncias e reverberação excessiva - cabem ao arquiteto. Segundo De Marco (1982), no momento em que existem estes problemas, não há muito que fazer. Suas soluções são paliativas. A intervenção do acústico, depois de realizada a construção, além de não permitir soluções tão eficazes como as que se obtém no momento do projeto, encarece consideravelmente o orçamento das construções. Este autor explica que a onda sonora se desloca com a velocidade que independe da frequência e da amplitude da oscilação. Depende, porém, das características do meio: da pressão, da umidade e, especialmente, da temperatura. A construção arquitetônica foi uma costura de retalhos, e o som não é harmônico. Sua acústica não é de boa qualidade.

Os problemas psicoacústicos são os mascaramentos<sup>33</sup>, localização<sup>34</sup>, eco<sup>35</sup>, flutter eco<sup>36</sup>, segundo De Marco (1982). Os dois últimos encontram-se na escola pesquisada. Um dos prédios tem uma estética moderna, com buracos e vácuos no meio e salas paralelas, com um grande corredor no meio, ecoando o som para dentro e fora da sala de aula. Isto dá impressão de mais ruídos do que realmente há. Esta situação provoca um cansaço mental, tanto para o professor como para o aluno. Este cansaço pode desencadear situações de conflito, provocado pelo excesso de barulho.

---

<sup>33</sup> “O fenômeno é bastante complexo. Enquanto um som puro é especialmente perturbado por outro som puro de frequência próxima, ruídos com predominância de baixas frequências perturbam mais aos de altas frequências, do que reciprocamente” (DE MARCO, 1982. p. 21).

<sup>34</sup> “Esse fenômeno implica num outro igualmente importante: um som percebido duas vezes, com uma ligeira diferença de tempo ou de intensidade, será percebido como proveniente da fonte mais próxima (caso dos alto falantes laterais num cinema)” (DE MARCO, 1982. p. 21-22).

<sup>35</sup> “O processo é complexo e compreende relações de tempo com relações de intensidade entre o som original e o eco, mas, de forma geral, dizemos que poderá existir eco, se a diferença entre o caminho percorrido pelo som direto e o percorrido pelo primeiro som refletido for maior que 17 m” (DE MARCO, 1982. p. 22).

<sup>36</sup> Também chamado eco palpitante, aparece sempre que existem dois fechamentos paralelos. Consiste numa apreciável prolongação do som produzido, por sua reflexão sucessiva num outro fechamento. É especialmente notório em locais estreitos, de paredes paralelas (corredores, etc.) (DE MARCO, 1982. p. 22).

No Brasil, não existe uma medição sistemática dos materiais, para saber o seu resultado acústico. Quando as atividades desenvolvidas num local são particularmente ruidosas, o grau de conforto acústico para as pessoas ali presentes está essencialmente ligado ao nível de ruído devido a estas atividades. No caso de os ruídos produzidos no local serem fracos ou inexistentes, o conforto acústico está essencialmente ligado ao nível de ruído de fundo e aos ruídos específicos (DE MARCO, 1982).

Pode-se afirmar que, nos últimos trinta anos, as estruturas leves, para grandes vãos, vêm se impondo cada vez mais, como alternativa real de condicionamento de grandes espaços, onde se requer monumentalidade eficaz (eficácia). A arquitetura tem feito uso deste tipo de estrutura, cada vez com mais frequência. Além de oferecer proteção da chuva e do sol, e também da neve, sua rapidez de montagem e facilidade de desmonte e reutilização - devido ao seu pouco peso -, bem como sua estética, são aspectos que fazem destas coberturas um grande atrativo para cobrir grandes espaços, de forma temporária ou permanente<sup>37</sup> (DE MARCO, 1982). Este é o caso dos prédios escolares, principalmente por causa do grau de urgência e necessidade de menor custo possível, fatores exigidos pelos órgãos responsáveis por eles. Por isto, estes prédios são construídos, a partir de planejamento tão precário.

## 2.5 O cenário do tempo e espaço

---

<sup>37</sup> Apesar de estes espaços cobertos precisarem de boas condições acústicas, pouco se conhece hoje em dia do seu comportamento deficiente e que sua não correção pode condenar este à condição de "stand" de feiras (DE MARCO, 1982. p. 59)

Na história da escola<sup>38</sup> pesquisada, houve vários momentos em que as pessoas que circulam nestes espaços participaram como sujeitos e objetos. Os tempos, os momentos, poderiam ser considerados 'etapas'. A primeira ocorreu em 1954, ocasião de sua criação, como grupo escolar. A instituição funcionava numa residência alugada (paga pelo Estado), perto da ponte da Estrada Velha, que liga Santa Cruz a Rio Pardo, nas proximidades de um salão de baile. A casa tinha quatro compartimentos, onde estudavam 80 alunos e trabalhavam duas professoras.

A segunda fase iniciou em 1962, na sua sede própria. Daquela data até 1970, funcionava, na escola, do Jardim à quarta série.

No ano de 1985, implantou-se a quinta série. Com a mudança do regimento da escola e recebimento da autorização para o funcionamento, gradativamente foram aumentando as séries, até que, em 1991, havia o Ensino Fundamental completo.

Em 1986, a direção da escola optou por ter duas turmas do pré, em vez do Jardim (a escola até hoje tem esta autorização). Deste modo, passaria a atender 60 crianças e não apenas 30<sup>39</sup>. Nesta época, a escola tinha nove turmas em um turno e oito, no outro. Não funcionava o noturno.

A outra etapa foi a autorização para o funcionamento da classe especial, em 1986. A implantação decorreu dos grandes problemas de aprendizagem dos alunos da época. Havia muitos alunos de 14 anos, na primeira e segunda séries do ensino fundamental.

Em 1992, houve a primeira formatura dos alunos do Ensino Fundamental. Naquele ano, o supletivo começou funcionar à noite. Foi necessário buscar 100 assinaturas na comunidade, para que este pudesse ser implantado, havendo uma

---

<sup>38</sup> Após reivindicação da população moradora no Arroio Grande, deram à escola o nome da pessoa mais culta da comunidade, que tinha uma dedicação exemplar à educação.

<sup>39</sup> Só que no ano de 2002, por falta de professores, passou para, apenas, uma pré-escola de manhã.

grande mobilização. Aconteceu, portanto, a sexta fase, com implantação do Ensino de Supletivo para o primeiro grau.

A última etapa, até o momento da realização da pesquisa, foi a autorização para o funcionamento do Ensino Médio, em 1997<sup>40</sup>. A escola passou, então, a acrescentar, na sua denominação, Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus. Hoje se denomina Escola de Ensino Médio. A escola, como as demais instituições públicas de ensino, nos dois últimos anos, mobilizou-se para elaboração de seu Projeto Político Pedagógico. Houve uma grande mobilização do corpo docente, com a participação de alguns alunos e pais (chamados para fazer entrevista na escola), buscando envolver a todos.

A mudança de uma escola pequena para a atual modificou tanto a estrutura física quanto a sua estrutura legal (regimentos/resoluções/processos), além da própria comunidade escolar (aumentou o número de docentes, discentes, funcionários, pais ou responsáveis). Para alguns docentes que estão na escola desde o início, no entanto, foi tudo muito rápido, sendo que alguns destes ainda não se deram conta desta transformação. Eles reagem e pensam como se estivessem naquela escola pequena.

O processo evolutivo desta instituição escolar não foi programado, nem houve um planejamento. Ocorreu como uma movimentação individual e social, com seus ritmos diversificados de mudança, parecidos com uma polifonia<sup>41</sup>. O movimento do processo evolutivo, nesta escola, partiu para um maior controle e regulação das pessoas. Isto foi feito com a utilização de um espaço físico com formato de um

---

<sup>40</sup> Segundo relato da vice-direção, somente em março de 1998 realmente começou a funcionar o 2º grau.

<sup>41</sup> "Refere-se ao ritmo de mudança: que numa classe é lento, em outra, mais rápido, na outra é da proporção entre estes".(ELIAS, 2001, p. 62)

labirinto e um regimento rígido de entrada e saída do corpo escolar (docentes e discentes).

O espaço físico é reflexo da violência simbólica e da estrutura fixa e estática, que impedem a aproximação das pessoas que lá circulam, no caso, os discentes, docentes, funcionários e direção. O “labirinto” criado pelos diversos momentos de construção deixa a pessoa que chega na escola confusa e atrapalhada. Um agravante, neste sentido, é a ausência de indicadores claros de cada lugar, para guiar o sujeito visitante. Muitas vezes, estes sujeitos são os pais ou responsáveis pelos alunos.

Há aspectos interessantes, também, com referência ao espaço físico e às posições das salas de atendimento ao público escolar. Estas são tão pequenas, que fica difícil a circulação das pessoas. Da mesma forma, não se identifica a existência de um planejamento adequado e com perspectiva para futuro, ou seja, a longo prazo, de uma estrutura predial que atenda às necessidades do aluno, do professor e de toda a comunidade escolar.

Portanto, neste conjunto de situações, encontra-se o aluno e o professor. Ambos sofrem da mesma pressão imposta pelo prédio. Isto foi o que esta pesquisadora comprovou, na observação feita dentro das salas de aulas. Cita-se, como exemplo, um episódio ocorrido durante as observações: a professora falava alto, pensando que os alunos estavam conversando alto. No início, no entanto, todos estavam em silêncio. Com a alteração do tom de voz da professora, começaram a se agitar. Ninguém se escutava. O problema era acústico, porque o barulho vinha de fora e não de dentro da sala. A aula acabou, com professora e alunos estressados.

O olhar desta pesquisadora identificou esta problemática do espaço; porém, há outros problemas, que se evidenciaram nesta pesquisa. Com a intenção de dar

voz e vez aos sujeitos, no próximo capítulo serão apresentados alguns olhares sobre a escola.

### **3 OS OLHARES: DOS SUJEITOS E DA INSTITUIÇÃO**

Os olhos, parentes do fogo e da luz, são faróis emissores de raios luminosos que, deslocando-se no espaço, chocam-se com as coisas materiais e esses encontros são responsáveis pela visão.

(Marilena Chauí)

## OS OLHARES: DOS SUJEITOS E DA INSTITUIÇÃO



Foto n° 16 – Três prédios da escola  
Fonte: Pesquisadora

No capítulo anterior, descreveu-se o olhar estético, ou seja, a estrutura do prédio, a arquitetura dos espaços físicos ocupados pelos corpos (sujeitos), bem como a localização geográfica da escola. Foram delineados os bairros onde moram os alunos, e também o histórico desta instituição escolar pesquisada.

O movimento dos sujeitos que circulam, sua relação com espaço e tempo é que dá visibilidade à instituição escolar. Há muitos olhares, ou seja, vários prismas: o político, econômico, social, administrativo, legal, entre outros. Embora o grande foco desta pesquisa seja a violência no meio escolar, com ênfase para o olhar do adolescente, pode-se considerar, como pano de fundo, vários olhares do mundo adulto. Neste capítulo, de forma sintética, procura-se apresentar, então, alguns olhares interiores da instituição escolar.

Começa-se com o olhar das significações da escola, pelo seu movimento diário (entrada, saída, circulação de docentes e discentes), pelo conjunto dos barulhos ou silêncios que se aglomeram na entrada, no recreio e na saída. Inicia-se, também, pelas conversas paralelas, nos corredores, durante a entrada, saída, no recreio ou até mesmo dentro das salas de aula.

Neste contexto de múltiplas significações, ainda se encontra a agressão física (entre alunos); palavras obscenas (ditas entre os alunos); os furtos (objetos que desaparecem, dinheiro retirado das carteiras dos alunos e dos professores); a presença de alunos usuários de drogas (principalmente no turno da noite). Há alunos com defasagem idade/série. Com relação à prática pedagógica, existe um

apego às práticas tradicionais; escassez da prática de trabalhos em grupo; ausência do hábito de participação nas decisões; além de resistência em trabalhar temas fora do programa escolar. Não existe respeito às normas (quando estas existem). Há rejeição de alguns alunos pelo grupo; surgimento de grupos juvenis e gangues, dentro e fora dos muros da escola.

Além disto, na escola, são feitas campanhas de auxílio à comunidade, por alguns membros da comunidade escolar. Há ações isoladas em prol da vida, ações solitárias de mudança da prática pedagógica.

Interessante, neste momento, destacar a visão de Eizirik e Comerlato (1995) sobre o ambiente escolar. Elas ressaltam que se trata de um lugar de sons, com ritmo próprio, regularidade, marcando a entrada, a fila, o recreio, a saída. É um lugar de tempos, compassados, onde o tempo dos sons se mistura aos códigos, sinais e símbolos de movimento e regras de convivência. É espaço, lugar de cheios e vazios, de sons, de silêncios, de corpos, lugar de tempos para estar cheia e vazia, de distribuição desses corpos, gestos, falas, olhares. Os espaços fixam os lugares e os papéis das coisas e das pessoas - lugar de aluno, de professor, da direção, lugar de estudar, fazer reunião, de brincar, lugar de estar sério, rir. Há espaços flexíveis, que permitem mudanças circunstanciais; outros, são modificados na superfície, abrindo a possibilidade da festa do encontro. Há também o espaço que atravessa todas as paredes, resguardando o teto e as vigas. O espaço do olhar, que tudo vê, vigia, controla, mas finge não estar vendo. Olhar panóptico, íntimo, secreto.

No pensamento de Eizirik e Comerlato, há pequenas revoluções dentro da escola, “[...] nas formas de organizar, na conquista de espaços, nas lutas coletivas e na exigência de autonomia, no prazer de encontro, na construção do conhecimento realizado ali, na concretude de cada dia” (1995, p.28).

Nestes espaços da escola pesquisada, ocorre a reação dos discentes que se rebelam diante da vigilância ostensiva da direção. Entre as suas ações de rebeldia, podem ser salientadas as seguintes: a circulação nos corredores, classes e paredes riscadas, portas dos banheiros destruídas, sujeira no pátio. Os espaços também criam grupos juvenis, sem a idéia do delito, mas simbolizando um mecanismo de reação, de existência, sem que os adultos saibam o que está acontecendo. Já os funcionários, em geral, buscam reagir, não atendendo adequadamente e de forma gentil. Os docentes, por sua vez, prendem-se apenas em fazer o que consideram sua obrigação, elevando seus desejos mesquinhos do “eu”, como mecanismo de defesa, que não permite aproximação, seja de alunos ou colegas de docência. A direção refugia-se na preocupação espacial do prédio, sem se preocupar com a inter-relação entre docentes, funcionários, discentes e pais ou responsáveis dos alunos.

Nesta vivência diária de acertos e conflitos, encontra-se na escola o conhecimento e instrução, segundo Charlot (2000). Ocorrem as inter-relações subjetivas entre professores, alunos, funcionários, direção e pais, sendo que estas formarão as imagens e auto-imagens de si mesmas e proporcionarão, ou não, a construção de um saber próprio ou induzido. Dependerá de quem está administrando a orquestra chamada escola.

Para entender as significações da escola, é preciso ver a sua identidade institucional, ou seja, a sua imagem que transparece, que é visualizada pela sociedade. Nesta escola pesquisada<sup>42</sup>, não há uma preocupação pedagógica de se trabalhar a identidade escolar. Esta (identidade) seria importante para o

---

<sup>42</sup> Por uma questão de ética da pesquisa e por uma combinação prévia com a direção, não será citado o nome desta escola.

fortalecimento e a definição do “eu”, principalmente de quem está em processo de desenvolvimento.

O adolescente necessita identificar-se com o mundo adulto, para não ficar no “vazio”. A ausência de um referencial adulto pode provocar um vazio de valores de perspectivas, fazendo com que este adolescente perca o sentido, a direção, embarcando em qualquer “canoa” que lhe apareça. Por isto, é importante trabalhar a instituição escolar, como um coletivo de “eus” e não só como um prédio que abriga estes “eus”, sem fazer parte destes.

A escola, portanto, deve aparecer como espaço de aquisição e produção de cultura e conhecimento, assim como de socialização, de subjetivação, de construção de identidades. Estes últimos aspectos, porém, não foram percebidos como prática, na proposta pedagógica da escola.

Além da ausência de um trabalho mais consistente da identidade institucional, não existem espaços de democratização, a não ser aqueles formais, instituídos legalmente.

Os olhares do sujeito e da instituição, no tempo e no espaço, disciplinados dentro do ambiente escolar e fora dele, estabelecem a identidade institucional que ainda não é trabalhada nesta escola. O que se observa é a existência de vazios institucionais, que se expressam através de vandalismos, de ações agressivas e de rebeldias. Estes atos podem ser decorrentes da fase juvenil, bem como da ausência da ação do adulto, que se anulou como tal.

Nos estabelecimentos escolares, os órgãos representativos da comunidade escolar são legalmente instituídos e vistos como uma abertura para democracia, sendo considerados um sinônimo de soberania popular (COUTINHO, 1997). Neste sentido, verifica-se a presença efetiva das condições sociais e institucionais que

possibilitam, ao conjunto dos cidadãos, a participação ativa na formação do governo e, em consequência, no controle da vida social. Este não deixa de ser um processo de vários poderes, onde se tenta dividir, para não concentrar num só o poder. Isto não existe na escola pesquisada.

O poder se concentra no nome “diretor” e seus auxiliares (vice-diretores). Está focado, não na pessoa, e sim, na denominação da função que carrega uma imagem histórica de concentração de poder, o que parece difícil de romper. As decisões são tomadas, após a permissão ou o aval da direção, não porque se exija, mas porque se criou esta necessidade (que acabou sendo incorporada pelo diretor e vice-diretor).

Também é importante destacar que a cidadania, tão falada no projeto político pedagógico desta escola, é entendida como a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou, no caso de uma democracia efetiva, por todos os indivíduos, no sentido de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana, abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado (COUTINHO, 1997).

A escola tem, em seu processo democrático, além da escolha do diretor<sup>43</sup>, órgãos que participam da gestão (auxiliam na administração) escolar, que também participam deste processo. Estes são eleitos igualmente, ou seja, todos os votos têm o mesmo peso (ocorre a eleição igualitária). Esses órgãos são o Círculo de Pais e Mestres (CPM), Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil. Este último tem menor poder de decisão. O fato de haver eleições não garante o processo democrático, como resultado da participação efetiva.

---

<sup>43</sup> A escolha do diretor segue as normas estaduais. Os demais membros da equipe diretiva, como os vice-diretores, orientação e supervisão, não são eleitos.

O Círculo de Pais e Mestres (CPM) é composto por pais e responsáveis, professores e comunidade. No seu estatuto, a escola estabelece a possibilidade de haver participação de qualquer membro da comunidade que desejar ajudar a escola, considerando estes membros como prestadores de serviços relevantes. Tem por objetivo incentivar a participação dos pais ou responsáveis e auxiliar na administração da escola. Os membros do CPM dedicam-se mais para resolver questões econômicas e administrativas, e que não envolvam a área pedagógica. São eleitos pela comunidade escolar adulta. Os alunos não participam. O diretor é membro nato e atua junto a outras pessoas, que ocupam os cargos de presidência, vice-presidência, segundo secretário, segundo tesoureiro e três conselheiros fiscais. Estes cargos são preenchidos por pais ou responsáveis de alunos. Já o de primeiro secretário, primeiro tesoureiro e duas vagas do conselho fiscal são ocupados pelos professores, indicados pelo diretor para estes cargos eletivos.

O presidente do Conselho Escolar é um professor - foi eleito em maio de 2002. Os fatos mais importantes dentro da escola passam pelo Conselho. Todas as mudanças são aprovadas no Conselho, assim como as verbas e sua aplicação, bem como a prestação de contas da direção. A direção participa das reuniões, mas não é membro efetivo. A mudança regimental passa também pelo conselho. O Conselho é composto por oito membros, distribuídos da seguinte forma: dois alunos, dois funcionários, dois pais e dois professores. Segundo o presidente do Conselho na época da pesquisa, os membros são indicados pela direção e convidados pelo Conselho anterior. Cabe aos seus segmentos (funcionários, pais, discentes, docentes) aprovarem ou não, através do voto.

O Grêmio Estudantil parece ser a representação mais democrática desta instituição. Seus membros são escolhidos por seus iguais, sendo que eles têm um professor, para assessorá-los.

Nesta escola pesquisada, como já se havia mencionado, não se verifica nenhum trabalho que demonstre preocupação com a identidade institucional. Percebe-se que o conjunto das organizações da escola e a comunidade escolar (alunos, professores, direção, funcionários, pais, responsáveis, comunidade) é que fazem a imagem da escola. Esta imagem pode não ser identificada por seus membros, mas ela existe e é única e exclusiva.

A escola, como instituição social, é também um espaço de luta, no processo de conquista da hegemonia política e cultural na sociedade. Para a população relacionada à escola pesquisada, é de crucial importância a existência desta instituição no seu meio. Assim, estas pessoas podem ter a oportunidade de participarem do processo produtivo e sobreviverem no sistema capitalista.

A escola passou a ocupar, portanto, um lugar de destaque, tanto na esfera econômica quanto cultural, devido ao ritmo acelerado que tomaram dois fenômenos importantes da produção: a incorporação da ciência, como fator produtivo, e a crise de superacumulação financeira ou de capital. Estes fatores determinaram profundas e radicais mudanças nos processos e relações de trabalho. Para Elias (1989), a sociedade moderna tornou-se mais complexa e construiu uma forma sofisticada de regulação social.

A escola auxilia como uma das instituições mais presentes, neste processo de regulação. Ressalta-se que, na Revolução Industrial, além do reordenamento do público e privado, houve o da família, que se tornou menor e acumulou novas funções, como a responsabilidade do desenvolvimento afetivo e moral de seus

filhos. Já na Revolução Informacional, o desenvolvimento moral passou a ser responsabilidade também da escola, obrigando-a a uma reestruturação, o que hoje está sendo uma das suas maiores dificuldades.

Esta acelerada expansão dos processos produtivos, que está alicerçada no desenvolvimento científico e tecnológico, particularmente no que se refere à maior automação e à reestruturação das formas de organização e gerência da produção, determinou, por um lado, a necessidade de uma formação mais qualificada dos trabalhadores e, por outro, a sua gradativa expulsão da esfera produtiva.

A relação entre a produção e educação transforma-se com a metamorfose no mundo do trabalho. O processo de trabalho alterou-se, devido ao novo modelo de produção, provocando mudanças na superestrutura, particularmente na esfera da cultura. Destaca-se, primeiro, a subordinação da produção cultural à lógica da produção da mercadoria. Em segundo lugar, salienta-se a emergência do paradigma da empregabilidade, como referência central para a organização dos processos educativos no capitalismo contemporâneo (ANTUNES, 2000).

A educação, a partir dessas transformações na esfera da produção e da cultura, tem dois desafios centrais. Estes desafios são vinculados às suas funções econômicas e ideológicas, estratégicas no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo: a garantia de uma formação técnica flexível, bem como a garantia de uma formação ideologicamente funcional ao paradigma da empregabilidade.

O olhar legal parte destes princípios de produção do sistema capitalista. A Constituição Federal estabelece o direito de o cidadão (criança e adolescente), e a obrigatoriedade de o mesmo, cursar o Ensino Fundamental, cabendo ao adulto a garantia do cumprimento da lei. A legislação também oportuniza aos adultos, que não tiveram acesso à escolarização, o mesmo direito.

A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394, de 20/12/1996, estabeleceu a organização da educação nacional, passando a ser constituída em níveis e modalidades de educação e ensino (educação básica, profissional, superior e especial). A LDB afirma, também, que a educação escolar deverá vincular-se ao mercado do trabalho e à prática social. A finalidade da educação é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O entendimento de educação, de acordo com a LDB, é que esta “[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações civis e nas manifestações culturais” (COUTO, 2000, p. 150). Neste sentido, são apresentados alguns princípios:

Igualdade de condições para o acesso e permanência da escola;  
Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;  
Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância;  
Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
Gratuidade de ensino público em estabelecimentos oficiais;  
Valorização do profissional da educação escolar;  
Gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legalização dos sistemas de ensino;  
Garantia de padrão de qualidade;  
Valorização de experiência extra-escolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. (COUTO, 2000, p. 150-151)

A pesquisa foi realizada numa escola que tem a educação básica. Segundo a LDB, a finalidade desta educação básica é o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação comum, indispensável para o exercício da cidadania, e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Para tal, a LDB estabelece normas para seus conteúdos curriculares, como: a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos ao bem comum e à ordem

democrática; consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; orientação para o trabalho; promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais (COUTO, 2000).

Observa-se que a preocupação com a educação, como processo, parece estar mais no papel (nas leis) do que nas condições materiais e de recursos para que ela, de fato, seja para todos. Isto se verifica nos vários momentos históricos do Brasil. Com a democratização e consciência cidadã mais afluída, contudo, há, na contemporaneidade, um maior interesse pela educação, por parte da população, embora alguns governantes continuem com os mesmos discursos históricos.

No município de Santa Cruz do Sul, existem escolas públicas e privadas, com diferentes características, que podem produzir violência ou não. O processo de produção da violência escolar depende do olhar que a escola possa ter do fenômeno, assim como dos processos que a circundam. Alguns possíveis geradores destes problemas seriam a não assimilação e introjeção dos sujeitos, do que seja um processo de democratização. Podem ser fatores produtores da violência, além do número de alunos, a falta de unidade do corpo docente e equipe diretiva, o meio social em que estão inseridos. Constatou-se que, não só a miséria é um denominador significativo para proporcionar a violência, mas também a droga (consumo e o tráfico) e as idéias consumistas do meio capitalista, que impulsionam o individualismo de massa, entre os jovens e adultos, entre outros (PERALVA, 2001). Estes são possíveis motivos levantados para a existência de violência no ambiente escolar, a serem aprofundados no decorrer desta dissertação.

No município, há poucas escolas com mais de mil alunos e todas são da rede estadual<sup>44</sup>. Existem outras escolas com menos de mil alunos, cerca de 800 a 900

---

<sup>44</sup> Estes dados foram fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Cruz do Sul, em abril de 2002.

alunos, onde já ocorreram tentativas de homicídios entre adolescentes, tanto do sexo masculino como feminino. Há registro, também, de assassinato de um dos guardas (responsável pelo patrimônio), além de ameaças e agressões contra professores e equipe diretiva.

A escolha desta escola, em toda a rede pública, deve-se a vários episódios. Primeiro, foi verificada a destruição gradual do patrimônio, principalmente no turno da tarde. Foram constatados, também, problemas com professores do turno da tarde, que não estavam preocupados com seus alunos. Estes professores pareciam “esquecer sua responsabilidade de educadores”, segundo a equipe diretiva. A escola também contemplava a existência de grupos organizados, tanto do sexo masculino como feminino, porém era este último grupo que, na época da pesquisa, vinha proporcionado cenas de conflitos, agressões físicas e ameaças, preocupações, segundo a direção da escola. Outro fator decisivo foi o visível tráfico de drogas ao redor da escola, por observação empírica desta pesquisadora. Até 2001, um policial militar permanecia no pátio da escola, nos turnos da manhã e tarde, com o compromisso de cuidar o patrimônio (da escola). Quando se chegou nesta escola, porém, o quadro já havia sido alterado, pois o guarda não trabalhava mais. Saiu, porque havia se aposentado. No seu lugar, ficou um cidadão, que estava cumprindo serviço comunitário. Permaneceu até maio de 2002. A partir desta data, ocorreu um rodízio de pessoas nessa função.

Outro motivo para a escolha desta escola foi o fato de que, além de ter a educação básica (completa), localiza-se em um bairro de trabalhadores, onde a maioria tem emprego fixo, ou, pelo menos, um membro da família tem. Esta escola situa-se na divisa entre o centro da cidade, a subperiferia<sup>45</sup>, a zona rural e o distrito

---

<sup>45</sup> Subperiferia (cidade invisível) é o termo utilizado para denominar os bairros localizados à margem, onde estão os posseiros ou invasores; há miséria (existem situações de desnutrição e fome), um

industrial, região que não possui características visíveis de miséria econômica. Nesta localidade, existem indícios de organização juvenil, com uma tendência para a criminalidade, influenciada pelo aumento do tráfico de drogas na região.

O funcionamento da escola ocorre em três turnos, nos horários abaixo relacionados.

MANHÃ	TARDE	NOITE
Educação Infantil até a terceira série (7 h 30 min às 11h 30 min)	Educação Infantil (13 h 10 min às 17 h 10 min).	Ensino Médio (19 h às 23 h).
Ensino Fundamental e Ensino Médio (7 h 30min às 11h 30 min)	Ensino Fundamental (13 h 10 min às 17 h 10 min)	Supletivo (19 h às 23 h)

Quadro nº 1 – Horários de funcionamento da escola.  
Fonte: Pesquisadora

Na escola, funciona o atendimento para egressos da classe especial, que estão no Ensino Fundamental e Médio. Esse trabalho é feito em classe especial nos três níveis, com sala de recursos, em horários especiais.

---

grande número de desempregados/safristas, muitos imigrantes de outros municípios e predominância da raça negra.

A composição da escola: 90 professores (atuam na docência, sendo que a maioria tem 40 horas, alguns 60 horas), nove funcionários (um funcionário apenas fica responsável pelo portão e outro, pelo patrimônio), três orientadores educacionais (uma das orientadoras educacionais atua também no turno inverso na docência), três supervisores (duas supervisoras atuam também no turno inverso na docência), três estagiários da Psicologia (UNISC), três vice-diretores (sendo que dois vice-diretores exercem a docência num turno oposto e um é também docente noutra instituição escolar), um diretor financeiro, dois responsáveis pela disciplina, um diretor (que exerce docência em duas escolas particulares) e 1504 alunos matriculados (até junho de 2002).

Administrativamente, a escola tem regras muito rígidas para os alunos: há caderno com anotações dos atrasos, que são comunicados para os pais, após três vezes de atraso, através de bilhetes escritos. Os alunos relatam, contudo, que a regra sofre alteração, conforme quem é o envolvido. Há, portanto, um tratamento diferenciado, para alguns, o que provoca revolta nos outros. Foi observada muita queixa, quanto à forma como ocorrem estes procedimentos. As comunicações são feitas em público, na frente de outros adultos.

A burocratização intensa, no funcionamento desta escola, é um dos fatores que a faz ficar presa às leis, documentos, relatórios, absorvendo toda a energia da equipe diretiva e, principalmente, da supervisão e dos professores, que ficam à mercê de um controle burocrático de notas e presenças de seus alunos. Estas amarras servem de justificativa para que não aconteçam as ações pedagógicas inovadoras.

O projeto político-pedagógico fica apenas no papel, com suas linhas de ação pedagógica conjunta. A maioria dos professores faz o que acha mais adequado. Não

há uma concentração de idéias, em prol da educação conjunta, e sim, ações segmentárias. Cada um atua conforme o que acha melhor, tanto que não foram constatados estudos periódicos a respeito da formação de conhecimento para professores, apenas de integração e relações humanas.

Tendo em vista a existência de professores responsáveis para cuidar da disciplina e o relato de um deles (são dois: um no diurno e outro no noturno), constata-se que o centro de preocupação da escola está relacionado ao caráter disciplinar. O olhar do mundo adulto desta escola se concentra nesta perspectiva. A professora responsável pela disciplina, do diurno, é formada em matemática. Em entrevista, esta professora relatou que recebeu um convite do diretor, no ano de 2001, para cuidar da disciplina, apenas num turno (manhã). No ano de 2002, passou a fazê-lo nos dois turnos, manhã e tarde. O objetivo do diretor, segundo ela, era colocar no seu lugar alguns professores concursados de matemática, porque estes têm que estar em sala de aula. Esta professora alega ter saudades da sala de aula.

Nas afirmações de docentes, funcionários e membros da equipe diretiva, não fica claro o quê realmente a escola pensa a respeito da existência ou não da violência na escola. Seus integrantes ora declaram que não há violência, ora que ela diminuiu, alegando que piora no final do ano, quando ocorrem depredações mais intensivas e aconteceu o roubo de computador, por exemplo. Na escola, o único consenso que se tem é que o problema da escola situa-se no “aluno e na sua família”.

Durante as observações desta pesquisadora, pôde-se detectar um movimento, dentro da escola, de exclusão branda, em que os alunos que causam problemas no turno da tarde<sup>46</sup> são, compulsoriamente, transferidos para o supletivo

---

<sup>46</sup> No ano de 2001, estes alunos estavam ocasionando problemas na escola, com agressões físicas contra colegas e contra serventes, merendeiras, desrespeitando professores.

(à noite). A maioria é formada por alunos que estão em defasagem de idade/série, alguns são menores de 16 anos. Estes alunos<sup>47</sup> sofrem rejeição de alguns professores do supletivo. Outros docentes questionaram a transferência, pois, desta forma, estariam apenas repassando o problema. Os outros alunos que permanecem no turno da tarde e estão em defasagem de idade/série temem que esta transferência compulsória possa acontecer com eles também. O problema de exclusão está muito claro em episódios que ocorrem quando o aluno está envolvido com drogas ou exerce liderança e questiona a estrutura vigente da escola. Logo em seguida, é feito um trabalho de neutralização. Uma forma utilizada é o bloqueio de suas ações e, depois, a sua transferência. Já que, por questões legais, este aluno não pode ser expulso, a escola não faz nenhum trabalho de aproveitamento deste potencial juvenil.

Quanto ao olhar dos familiares dos alunos sobre a escola, este poderia ser apresentado de três modos. O primeiro é a consideração de que se trata de um local que precisa de ajuda, onde o maior problema são os alunos que riscam as classes e estragam as cortinas. Há muita sujeira nas salas, há conflito de pais com alunos. Como segundo olhar, pode-se salientar o dos que sentem a escola como uma instituição que exclui seus filhos e a eles de qualquer processo, achando-se indesejáveis neste ambiente, alegando que isto começa na recepção da equipe diretiva.

Já a terceira maneira de ver a escola é fazendo um comparativo com outras escolas. Alguns pais dizem que ela “é calma perto de outra escola”. A escola, portanto, é vista como algo que ameaça, é responsável pelo sucesso ou fracasso do

---

<sup>47</sup> A maioria dos alunos abandonou ou evadiu da escola.

aluno. O erro está na escola, por causa da ausência do desejo de estudar, por parte de seus filhos.

No olhar de uma funcionária, a rotina da escola está em constante mudança. Não há uma definição clara. Segundo ela, não há muita atenção dos professores para com os alunos, referindo-se a um grupo de alunos da classe especial, que brincavam no pátio após o horário do recreio, aproximadamente 15 minutos. Diz ela: “Como a professora não se dá conta da falta deles? Também costumam a ir mesmo para sala de aula”. Segue dizendo: “Este ano está mais calmo, os alunos estão mais educados, não agredem os colegas”. Isto reforça a idéia de que o problema está no aluno.

Os alunos enxergam a escola como um local de encontros e desencontros de amigos, como possibilidade de conhecer novas pessoas (paquerar, namorar, entre outros). Também dizem (os alunos) que é onde se vai aprender (“não sabe-se bem o quê”) alguma coisa. Consideram ser necessário estudar, para ter chance de trabalhar. Para alguns, se a escola tirasse os colegas, ficaria um local massificante, cansativo. Para a maioria dos entrevistados, o interessante da escola é o movimento das pessoas que circulam nela.

Durante a pesquisa, a regra de deixar aberto ou fechado o portão mudava a cada ida a esta escola. A indefinição destes critérios transpareceu também na fala dos informantes desta pesquisa. E com respeito aos projetos alternativos, estes parecem ser raros ou sem nenhuma importância para escola. Esta pesquisadora precisou ter vários diálogos para saber da existência de alguns, como: “Projeto Socorrista”<sup>48</sup>, Música<sup>49</sup>, Inglês, Monitoria das alunas do Magistério de Sinimbu,

---

<sup>48</sup>É um projeto que, segundo a professora responsável, “partiu do diretor a idéia de ter equipes para cuidar do recreio, o que não deu certo, porque havia muitos conflitos. Foi um dos alunos que deu a idéia do projeto atual. Ele havia feito um curso de primeiros socorros, em abril de 2001. Ele treinou os colegas. Isto, sim, é que funcionou. Às vezes, eles trazem para registrar, embora deixem claro que

Encontros com a Poesia, Leitor presente, entre outros. Existem, no entanto, os que são realizados em apenas um período do ano escolar: “Valorização da Vida”, Copa o Mundo, Semana da Pátria, Construção do Ginásio e Multifeira.



Foto nº 17 - Grupo Socorrista, em treinamento  
Fonte: Foto fornecida pelo grupo.



Foto nº 18 - Reportagem sobre oficinas, realizada na Semana de Valorização da Vida, na escola pesquisada.  
Fonte: GAZETA DO SUL, 2002

sua função é apenas socorrer, às vezes extrapolam”. Os alunos narram que nos pátios da escola, não há segurança, tem muito material que põe em risco a segurança física dos alunos, como material de construção, sem nenhuma proteção.

<sup>49</sup>Este projeto é desenvolvido por um docente, que optou por uma alternativa pedagógica inovadora. Tem conseguido sucesso no seu trabalho. A escola tem sua banda, e alguns alunos já estão partindo para aperfeiçoar suas habilidades em outros locais. Outros deles pensam até em fazer faculdade de música e tocar em conjuntos musicais.

Destaca-se, ainda, uma afirmação significativa do diretor financeiro: “a escola parece uma prisão”. Esta expressão foi utilizada, quando a pesquisadora e uma funcionária aguardavam que o portão fosse aberto. Percebe-se, então, uma associação entre a escola e o sistema penitenciário. A declaração lembra Foucault (1999), em seu livro intitulado “Vigiar e Punir”, quando ele compara o sistema penitenciário ao sistema escolar. Este autor considera que ambos têm a mesma função de disciplinar e regular. Segundo este autor (FOUCAULT, 1999, p.144-145), ação pedagógica baseia-se no punir, vigiar e controlar.

Escola seriada – o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica – especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos, de acordo com a maneira como percorreram essas séries. O tempo “iniciático” da formação tradicional (tempo global, controlado só pelo mestre, sancionado por uma única prova) foi substituído pelo tempo disciplinar com suas séries múltiplas e progressivas. Forma-se toda uma pedagogia analítica, muito minuciosa (decompõe até aos mais simples elementos a matéria de ensino, hierarquizada no maior número possível de graus cada fase do progresso) e também muito precoce em sua história (antecipa largamente as análises genéticas dos ideólogos dos quais aparece como o modelo técnico)[...] A colocação em “série” das atividades sucessivas permite todo um investimento da duração pelo poder: possibilidade de um controle detalhado e de uma intervenção pontual (de diferenciação, de correção, de castigo, de eliminação) a cada momento do tempo; possibilidade de caracterizar, portanto de utilizar os indivíduos de acordo com o nível que têm nas séries que percorrem; possibilidade de acumular o tempo e a atividade, de encontrá-los totalizados e utilizáveis num resultado último, que é a capacidade final de um indivíduo. Recolhe-se a dispersão temporal para lucrar com isso e conserva-se o domínio de uma duração que escapa. O poder se articula diretamente sobre o tempo; realiza o controle dele e garante sua utilização.

Existe o disciplinamento para os alunos, professores e funcionários. Cada um deverá desempenhar suas funções, onde cada grupo é controlador do outro. As

relações dos micropoderes, estabelecidos dentro da instituição escolar, é que fazem o cotidiano da escola. A sutileza dessas relações acontece, sem haver uma programação ou planejamento. Há um processo que os cria, a partir de necessidades de convivência social. Quando ocorre o rompimento das normas, vem à tona a existência deste poder nas relações, para regulação e controle das relações.

No sistema escolar, segundo Foucault (1999), a disciplina é o centro. É a que produz, a partir dos corpos que controla, a individualidade. Para tanto, utiliza quatro técnicas:

[...] constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza “táticas”. A tática, arte de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões formadas, aparelhos em que o produto das diferentes forças se encontra majorado por sua combinação calculada é sem dúvida a forma mais elevada da prática disciplinar (FOUCAULT, 1999, p. 140)

Na escola pesquisada, encontram-se alguns indícios desta interpretação, quando verificam os cadernos de registro de ocorrência<sup>50</sup>, que são utilizados como punição às regras rompidas. Verifica-se, nesta escola, ainda em alguns momentos, que o suplício é uma rotina banalizada, onde os sujeitos nem se dão conta. Ex: O aluno foi retirado da aula de ensino religioso para sala dos professores. Chegando lá, sentou numa cadeira com a vice-diretora (da manhã <sup>51</sup>). Ao seu redor, estavam professores, serventes, uma vendedora de roupa e a pesquisadora. Começa o diálogo: “Por que a professora pediu para sair?” O aluno: “Só porque conversei alto, nada mais”. Vice-diretora: “Já mandei chamar tua mãe! Até agora, não veio”. O

---

<sup>50</sup> As irregularidades são registradas, para os alunos, no caderno de registro e para o professor e funcionário, no caderno de advertência.

<sup>51</sup> Estava neste dia substituindo a vice-diretora (da tarde).

aluno: “O meu pai machucou o olho [...]” Vice-diretora: “Mas ela é tua mãe, tem obrigação de vir”. O aluno com voz já trêmula e baixa: “Eu só conversei alto [...]”

O aluno, sendo exposto para vários adultos à condição de violador da regra<sup>52</sup> do silêncio na sala de aula, ficou exposto na sala dos professores diante de docentes, vendedor, serventes e até da pesquisadora, além de ter que ouvir o “sermão” da vice-diretora.

Dentro da escola, as pessoas, às vezes, transformam se em corpos dóceis; portanto, o sujeito que pensa e opina muda para um simples objeto do silêncio e da disciplina, obediente às regras, sendo valorizado enquanto tal.

Também nesta instituição escolar, existe uma valorização da ordem/controle,<sup>52</sup> ou seja, o cuidado com a forma de sentar do aluno, que deve ser adequada aos padrões dos adultos. Assim, como exemplo, a escola tem como regra a não liberação do lanche fora do horário do recreio. Também durante a merenda não se conversa (regras expostas, durante a coleta de dados, pela merendeira e professoras). Nos banheiros, o controle se dá através da meia porta, para cuidar as cabeças e pernas dos alunos. A escola tem como regra, também, o controle da movimentação dos sujeitos que circulam na escola.

Dentro da instituição escolar, o monólogo ocorre com mais freqüência, do que o diálogo. Não se presenciou uma participação do sujeito (aluno) com direito à vez e voz, mas sim, como objeto que apenas tem o direito de dar a última palavra: “Sim, senhor(a)!”. É importante lembrar, no entanto, que só se aprende fazendo, ou seja, é só através do exercício da participação no processo de democratização, que se irá

---

<sup>52</sup> As regras da escola: O aluno não pode entrar na sala após os professores. Não pode sair nos intervalos, sem falar com o professor. Se desobedecer, está sujeito ao registro no caderno, pois o professor o encaminha para o responsável pela disciplina, para pegar autorização para poder entrar novamente na sala de aula. Se tiver mais de três registros, são chamados os pais ou responsáveis.

aprender. Isto, porém, tem o ônus do movimento, do barulho e da agitação nas salas de aula, que, para escola pesquisada, é sinal de indisciplina e não é aceitável.

Como a preocupação da escola é com a disciplina, e há muita confusão entre indisciplina, agressividade e agressão, é oportuno definir alguns conceitos. Primeiro, a indisciplina escolar é vista como ausência ou negação de um comportamento desejável, para Xavier (2002). Já para Fortuna (2002), o processo de subjetivação corresponde à indisciplina escolar, do que emerge a adoção de uma perspectiva diferenciada dos quadros caracterizados pela agressividade e violência.

Constatou-se que, nesta escola, ainda vive o velho conceito de disciplina, que diz existirem três funções principais: manter, prevenir e reprimir. Este conceito vigora desde o século XVI. A disciplina é sinônima de obediência e submissão. Numa outra visão, a disciplina é considerada como autodisciplina, cooperação com o coletivo, ação inteligente, dotada de espaço de análise e opção. Portanto, não é apenas decorrência de uma regulação exterior, mas, sim, de uma escolha consciente (BARBOSA E XAVIER, 2002).

A indisciplina pode ser interpretada de forma positiva, se for vista como contrapoder, pois “[...] se há ação, também há energia para a resistência ao poder”. (FORTUNA, 2002, p. 97).

Para alguns professores desta escola, a indisciplina escolar acontece com as agressões físicas, verbais, depredação aos materiais, brigar, bater, cuspir nos colegas, usar bonés, mastigar chicletes, entre outros. Este assunto é debatido e aprofundado nas reuniões semanais dos docentes, do turno da tarde.

É útil para análise, no momento, buscar a interpretação de agressividade e agressão, visto que indisciplina é interpretada, por esta escola, como resultado de ações oriundas destes fatores. Considera-se, portanto, aceitável e consistente a

interpretação de Fernandes (1992) sobre agressividade. A agressividade pode estar auxiliando na elaboração do desejo de saber e de aprender, enquanto o ato agressivo cruel pode ser definido como “machucar, corporal ou verbalmente ou por omissão”. Este é um indicador de problemas, que pode estar a serviço da destruição do pensamento, dificultando a aprendizagem. Já a violência seria a relação social, caracterizada pelo uso real ou virtual da coerção. Esta impede o reconhecimento do outro - a pessoa, classe, gênero ou etnia - mediante o uso da força ou da correção, provocando algum tipo de dano, configurando o oposto das possibilidades da sociedade democrática contemporânea. Portanto, é importante, para delinear o conceito de violência adotado nesta pesquisa, percorrer algumas interpretações de autores e atores, que auxiliaram na elaboração da interpretação utilizada por esta pesquisadora.

Primeiro, começa-se com a palavra em si que, etimologicamente, vem do latim **vis** e significa **força**. Segundo Chauí (1998, p.3):

[...] significa tudo o que age, usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); todo ato de força contra a espontaneidade, à vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por sua sociedade (é violar); todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade define como justas e como um direito; conseqüentemente, é um ato de brutalidade, mau trato (sevícia) e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror“.

Logo, a violência pode ser entendida como constrangimento físico ou moral. Por conseguinte, cita-se o olhar de Adorno (1994) sobre a violência. Ele a considera como uma linguagem da vida social, ou seja, a expressão da sociedade, assim como é também uma violação dos direitos humanos. Ela poderá ser institucionalizada, quando permitida e legalizada, demonstrando como ocorre a representação desta

violência institucionalizada da sociedade no dia-a-dia, através de um representante: o policial, que persegue o pobre e o negro. Este mesmo tipo de violência tem uma visão adultocêntrica<sup>53</sup>, ou seja, prevalece o direito do adulto sobre a criança e o adolescente. É o adulto que dá aprovação ou não. Neste sentido, deve-se considerar que os jovens são vítimas da violência.

Para exemplificar melhor, pode-se dizer que, na vida escolar, não se discute a palavra do professor, que é um adulto. Assim, é reforçada a idéia de que a ação pedagógica é dotada de autoritarismo pedagógico. Já Santos (1995) entende “a violência como excesso de poder”. Salienta, que no “processo civilizatório”, vincula-se a supressão da violência a uma transformação da agressividade e a um investimento no controle social, em uma configuração definida pelo conceito de “civildade”. Esta é assegurada pelo “monopólio da força física passado a autoridades centrais” e pela “monopolização dos meios de consumo e de produção”. Esta definição, na opinião da pesquisadora, não consegue contemplar a diversidade e amplitude da interpretação da violência. A visão de Arendt (1994) parece mais adequada, quando se refere ao poder como uma conquista legitimada no processo democrático, e à violência como seu antagônico.

A presente pesquisa foi produzida na sociedade brasileira, que atingiu o estágio da fragmentação do espaço urbano, com o confinamento das classes médias e altas em “condomínios fechados” (Bairro Bom Fim), e com a formação de guetos de populações criminalizadas (Bairro: Vila Santo Antônio). Para estas populações, a violência sistemática pode fazer parte de um modo de ganhar a vida e de viver socialmente (ZALUAR, 1992). Na pesquisa, encontra-se esta realidade apenas em um dos bairros (Bom Fim). Nos demais, permanece a construção de

---

<sup>53</sup> “Adultocêntrico” é o termo que o autor utiliza para definir o mundo, como sendo apenas interpretado sobre ótica adulta.

casas, conforme as posses de seus moradores, variando o estilo e os formatos arquitetônicos.

Nestes bairros, que se situam ao redor da escola pesquisada, surgiu o uso da força por grupos privados. Isto não pode ser visto como resultado exclusivo da ausência do Estado, mas também decorre de profundas mudanças na sociedade, como bem assinala Zaluar (1992). O terror e o medo têm sido formas usadas para manter a ordem social em muitos bairros das periferias de várias cidades, principalmente, as metrópoles. Isto ocorre, também, nos bairros citados. Em um deles, inclusive, existe o fantasma de uma gangue, intitulada “gangue da bolacha<sup>54</sup>”.

Em suma, o entendimento de violência, para Zaluar (1992), é o isolamento, discriminação e criminalidade, com a utilização da força e do status de masculinidade, reproduzindo a imagem militarizada das relações interpessoais.

Na pesquisa, constatou-se a transformação da escola, que se deu de forma muito rápida: de uma escola pequena para uma grande. Isto fez com que alguns atores (adultos) não percebessem estas mudanças. Neste contexto, houve situações de muita violência simbólica e ainda persiste a relação de poder, entre os professores e seu alunado, direção e professores. Portanto, temos, neste caso, uma relação de violência legitimada ou institucional.

Na escola pesquisada, a rigidez e não abertura para ouvir o adolescente representa, para este, a continuidade de seu ambiente familiar, que é cheio de conflitos. Esta situação faz com que estes jovens busquem, no seu grupo, suas respostas. Neste sentido, eles estabelecem, nestes grupos, suas próprias regras de funcionalidade, que, em geral, são muito rigorosas.

---

<sup>54</sup> Seus integrantes estão desarticulados desde o fim do ano de 2001, com a prisão de alguns de seus membros, mas a população teme ainda este grupo.

A história social e política do Brasil reforça estas atitudes, segundo Adorno (1994), de rigidez nas relações internas dos grupos de jovens e de intolerância dos adultos, diante de suas ações juvenis. Segundo este autor, trata-se, aqui, da herança do autoritarismo, que marcou vários momentos da história do Brasil. Portanto, para Adorno (1994), a violência contra a criança e o adolescente tem um enraizamento histórico.

Já a atual legislação, o Estatuto da Criança e do Adolescente (COUTO, 2000), busca reverter este quadro, dando garantia de direito à vida à criança e ao adolescente, na condição de sujeito, e de sua sustentação (proteção integral), mas se está longe de alcançar tais propósitos. A criança e o adolescente, como elos fracos da sociedade, terminam sendo colocados como vítimas preferenciais da violência<sup>55</sup>. Paradoxalmente, respondem à violência com a única linguagem que o aprendizado da adversidade da vida lhes ensinou: a própria violência. Identifica-se que, na escola, as maiores vítimas da violência (simbólica, institucional, física) são os adolescentes.

Portanto, as agressões<sup>56</sup> acontecem contra a criança e o adolescente, na instituição escolar como também (principalmente) na familiar, por pessoas conhecidas (em quem confia e ama). Aparecem nas estatísticas (ADORNO, 1994; FALEIROS, 2000), em segundo lugar, os desconhecidos. Em terceiro, os parentes e por último, os policiais. Caracteriza-se, portanto, que a violência contra os infante/juvenis é, sobretudo, doméstica, ou seja, acontece no seu próprio lar. Nas entrevistas realizadas, identifica-se este dado. Exemplos:

---

<sup>55</sup> O adolescente e a criança são os grupos mais suscetíveis para sofrer a violência, segundo Faleiros e Zaluar (2000)

<sup>56</sup> É importante distinguir agressividade de agressão, pela dificuldade comum que se tem em diferenciá-las (principalmente, as relações dos adolescentes). **Agressão** é a ação de agredir, causar ferimento; é pancada, acometimento, provocação; insulto; ofensa, enquanto que a **agressividade** é a qualidade de ser agressivo; pronto para agredir; energia; disposição para condutas hostis (Tersariol, 1997).

A mãe do aluno Ezequiel saiu com ele da escola, xingando na rua. Escutei tudo que falava. Ele ficava de cabeça baixa (Aluna de 14 anos).

O pai tentou me matar, assim como eu tentei matá-lo.(Aluna de 14 anos).

O pai me bateu com um cabo que ficou até torto, por causa daquela mulher (madrasta), mas não reagi. Afinal é meu pai! Fiquei com marcas por um bom tempo (Aluno de 17 anos).

A avó me bate [...] a mãe também [...] não sei por que os mais fortes têm que bater nos mais fracos (Aluna de 13 anos).

A interpretação sobre a violência realizada até aqui não é completa. Há necessidade de buscar outro autor que dê conta da complexidade deste fenômeno. Chega-se à interpretação de que a violência é consequência da ausência de autoridade (ARENDT,1994)<sup>57</sup>. Esta autora define que a violência está presente, quando a obediência ou a submissão se impõe através de instrumentos, que não são a palavra. **Violência** distingue-se de poder, por ser mera relação de meios e fins, em que os meios garantem a obtenção do fim. Poder e violência são opostos; onde um domina absolutamente, o outro está ausente. “A violência aparece onde o poder está em risco, mas, deixada a seu próprio curso, ela conduz à desaparecimento do poder. A violência pode destruir o poder; ela é absolutamente incapaz de criá-lo” (ARENDT, 1994, p. 65).

A violência é caracterizada como instrumental diferenciado do poder<sup>58</sup>, do vigor<sup>59</sup>, da força<sup>60</sup> e da autoridade<sup>61</sup>, segundo esta autora. A violência é muda, uma vez que o uso da palavra seria capaz de substituí-la. O homem, por ser um sujeito

<sup>57</sup> Autora de vários livros dos quais se destaca: A condição Humana (1999) e Sobre a Violência (1994).

<sup>58</sup> Habilidade humana para agir em concerto. Pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido.

<sup>59</sup> É a propriedade inerente a um objeto ou pessoa e pertence ao seu caráter, podendo provar a si mesmo, na relação com outras coisas ou pessoas, mas sendo essencialmente diferente delas.

<sup>60</sup> É energia liberada por movimentos físicos ou sociais.

<sup>61</sup> O reconhecimento não questionado, que não requer nem coerção, nem persuasão, e que não é destruído pela violência, mas pelo desprezo.

político, tem, conforme a autora, a capacidade de resolver situações por meio de palavras e da persuasão<sup>62</sup>, sem ser necessário o uso da força e da violência.

Para a autora, é a partir daí que se constitui a autoridade. É o apoio do povo que confere poder às instituições de um país, e este apoio não é mais do que a continuação do consentimento que trouxe a existência das leis. Para ela, a partir de um governo representativo, supõe-se que o povo domine aqueles que o governam. “Todas as instituições políticas são manifestações e materializações do poder; elas petrificam-se e decaem tão logo o poder vivo do povo deixe de sustentá-las” (ARENDR, 1994, p. 68).

Ninguém questiona ou examina o que é óbvio para todos, ou seja, a violência e sua arbitrariedade foram consideradas corriqueiras e, portanto, desconsideradas em algumas formas de organização social.

A violência, como instrumento da impotência, ausência de poder, necessita de implementos. Ela abriga, em si mesma, um elemento adicional de arbitrariedade, desempenhando um enorme papel nos negócios humanos (por exemplo, na venda de armas/guerras) (ARENDR, 1994).

O ponto de encontro destes autores é que o enfraquecimento do Estado é um dos geradores de violência. Já a divergência consiste no entendimento de poder; para alguns, ele está relacionado à autoridade e para outros, à submissão.

A inclinação de Arendt (1994) é pensar que muito da presente glorificação da violência é causada pela severa frustração da faculdade da ação no mundo contemporâneo. Há alguns processos de desintegração que auxiliam no sentido de aumento da violência: declínio dos serviços públicos (escolas, polícia, correio, coleta de lixo, transporte); a taxa de mortalidade nas estradas; os problemas de tráfego nas

---

<sup>62</sup> Para autora, persuasão é a forma de estabelecer, de se chegar ao poder.

idades: a poluição do ar e da água; nacionalismo étnico; dissolução de estado ou desastroso encolhimento da esfera pública. O ódio aparece, portanto, apenas onde se acredita que existam condições de mudar algo, mas isto não acontece (são insidiosamente destruídas as condições de mudança), ficando o sentimento de impotência, fragilidade e angústia. Reage-se com ódio, quando o senso de justiça está ofendido, surgindo a violência (ARENDRT, 1994)<sup>63</sup>.

A diminuição no poder, conforme Arendt (1994), é um convite à violência. Aqueles que o detêm, ao perceberem que o estão perdendo, sejam eles os governantes ou os governados, têm sempre a tentação de substituí-lo pela violência.

O poder só é efetivado enquanto a palavra e o ato não se divorciam. Existe, efetivamente, quando as palavras não são vazias e os atos não são brutais, bem como quando os atos não são usados para violar e destruir, mas para criar relações e realidades.

A palavra é o mecanismo aberto para que as relações aconteçam de forma humanitária. Sua cassação, contudo, como diz Arendt (1994), provoca a violência, seja ela na forma de exclusão social, como analfabetismo, na forma física, emocional e simbólica. Portanto, a exclusão do direito de manter relações de saber, por via da instituição formal, é uma forma de violência.

Já os atores juvenis entendem **violência** como expressão física e simbólica de sua vivência diária e da violência no meio escolar, a partir das questões de conflitos físicos. No quadro abaixo, há algumas afirmações destes atores:

---

<sup>63</sup> Hipocrisia, tumultos, questão racial e étnica, derrotas nas primeiras tentativas violentas levam a uma total violência. O dispositivo da violência é o uso da força e da coerção.

O que é violência?

“Roubar, matar, estuprar, execuções, agredir as pessoas, brigar, provocar”.  
(Aluna de 12 anos)

“Não sei! Brigas. Várias coisas. Por qualquer coisa, ter raiva em qualquer lugar”. (Aluno de 13 anos)

“Não sei! Brigas. Discussões. Tráfico de drogas” (Aluna de 14 anos)

“Não sei. É corporal, moral, xingar, dizer palavrões. Sempre tem algum querendo se invocar. Algumas vezes mexem comigo. Busco relevar, deixo para lá, não me estresso” (Aluno de 13 anos).

“Tudo: xingar, bater, falar palavrões, diversos tipos” (Aluna de 13 anos).

“Violência – não devia existir! Bater em mulher, não gosto! Briga de bate boca”. (Aluna de 13 anos)

“Quando brigam, se batem,” dá pau nos outros “. (Aluna de 12 anos)

“Drogas [...]” (Aluna de 14 anos)

“Briga. Se matarem”. (Aluno de 12 anos)

“Me [...] lembra das coisas horríveis, tratam como animais. Modo de pensar não igual. Ser humano não é diferente. É briga, ciúmes, inveja, falta de consideração”. (Aluno de 14 anos)

“Como brigas, vários tipos de coisa, estupro, agredir com ameaças, agressão com palavras (conjunto da afirmação das três alunas)”. (Aluno de 14 anos)

“Mais mentalmente e psicológico, não só física. Falando, ofensas” (Aluno de 14 anos).

Há violência na escola?

“Na escola, é trazer arma, faca (o que diz na televisão)” (Aluna de 12 anos).

“Na escola, tem pouca violência. Um dia, a vice-diretora da tarde estava muito brava com um colega, por este estar usando o boné. Ela tirou o boné (quando estava em vigor a “lei” do “não usar o boné”), mandou se retirar da sala, mas ele não quis sair. Ela pediu para o Sândi (o responsável pela portaria) retirá-lo de qualquer forma, mas não o tirou. Apenas conversou com ele. Acabou saindo e depois retornou”. (Aluna de 12 anos)

“No colégio, dá briga no horário da saída”. (Aluno de 13 anos)

“Na escola, há palavrões. Pegam coisas, pegam para bater.” (Aluno de 15 anos)

“Entre os colegas, sim. Um está quieto, outro olha, não vai com a cara do outro, já está feito! Sempre tem todas as fases de se importar e de relevar [...] Com relação aos professores, não tenho queixa. Eles chamam atenção para melhorar [...] Ah! Existe a demolição do prédio: atiram cadeira contra a parede, atiram no chão [...] Isto já aconteceu. Bateram na parede e tiraram pedaços dela. Este ano (2002), com a professora de Geografia, está dando problema. Às vezes, ela divide a turma”. (Aluno de 14 anos)

“Brigas, tapas. Provocações de todo mundo, até das gurias. Professores, como a professora Vilma de matemática, provocava os alunos, nos deixando bem bravos. Isto é violência”. (Aluna de 15 anos).

“Me sinto violentada com a brincadeira de frescura”. (Aluna de 14 anos)

Quadro nº 03 - Violência na escola

Fonte: Entrevistas com os alunos

O entendimento de violência, para uma das professoras que participou da pesquisa, é que ela é imposta pela vida. Descreve o episódio de uma briga de alunos, como um tipo de violência, e a falta de recursos humanos e materiais, como outra:

O aluno Jair<sup>64</sup> havia pedido para sair. Estava alcoolizado já às 7h30 min. Quando chegou no portão, o Diego<sup>65</sup> solicitou a autorização. Ele tinha, mas invés de mostrar, resolveu bater no Diego” (Orientadora Educacional da manhã)

O aluno que foi vítima de agressão, o Diego, estava cuidando o portão... foi uma fatalidade. A chave do portão, neste dia, estava com ele, porque aguardava os bombeiros para palestra que ele havia programado. Foi um horrível acaso! Foi muito ruim! Estavam chegando os bombeiros, ele todo quebrado<sup>66</sup>. Os bombeiros fizeram o registro na hora” (Professora responsável pela disciplina).

A coordenadoria cortou os contratos com professores que estavam nos projetos. Só podem estar dentro da sala de aula. Por isto, ficam os alunos como Diego, marcando palestra e abrindo o portão” (Professora responsável pela disciplina).

Também há grande preocupação com relação à violência contra o patrimônio e as formas criadas por estes jovens para boicotarem as aulas, segundo a visão dos professores.

Tem problemas de destruição do patrimônio: as paredes, portas, os ventiladores que os alunos viram as alças. Neste ano [2002], já aconteceram algumas destruições [...] Uns alunos, segundo nos contou o aluno Luiz, vieram de outra turma para a sua sala (que estava vazia, porque os alunos e o professor estavam na sala de vídeo) e viraram as alças dos ventiladores (vice-diretora da manhã).

Já soltaram os ‘peidinhos<sup>67</sup>’. Ninguém agüenta ficar dentro da sala de aula, com este cheiro. Também esconderam as bombinhas nos cantos da sala de aula, que solta fumaça, assusta um pouco, interrompe a aula. Um aluno colocou uma no banheiro, outro colega foi usar o sanitário e explodiu (bombinha). Ficou com dor de cabeça. (Orientadora Educacional do turno da manhã)

---

<sup>64</sup> Este aluno do Ensino Médio, após o conflito, abandonou a escola. Evadiu.

<sup>65</sup> O aluno é o que coordena o grupo dos socorristas e, em 2002, estava no segundo ano do Ensino Médio.

<sup>66</sup> Exagero na afirmação desta professora, pois havia apenas batido no rosto do aluno Diego, um soco somente.

<sup>67</sup> São umas espécies de “bombinhas”, que soltam odor insuportável.



Foto nº 19 - Portas riscadas e quebradas  
Fonte: Pesquisadora

Foto nº 20 - Paredes, classes riscadas

Em suma, a violência é resultante da ausência de um referencial de autoridade, de legitimidade, de direito. Enfim, ocorre quando o ser humano não tem sua dignidade humana respeitada. Há uma manifestação física ou simbólica, para demonstrar esta indignação e frustração. Isto pode ser resultante da sensação de impotência. É quando ocorre a banalização das ações perversas.

Os olhares a respeito da violência na escola têm propiciado preocupações dos professores, secretarias municipais, sociedade civil, governo federal, bem como de pesquisadores que se encontram envolvidos e comprometidos com o processo educacional. Pode-se citar que contribuíram muito na evolução da pesquisa sobre o tema: Guimarães, E. (1997), Guimarães, A (1996), Lucinda (1999), Paim (2000), Mayer (2000), Araújo (2001), Tavares (2001), Spósito (2001), entre outros.

Parte-se de algumas reflexões teóricas a respeito da violência na escola. A escola é considerada suspeita de gerar exclusão, segundo Adorno (1994) e Zaluar (1992), mesmo que esta prossiga as tarefas de socialização primária iniciada na família. A escola apresenta-se como lócus privilegiado do aprendizado metódico,

regular e disciplinado, não apenas do estoque de conhecimento racional básico, bem como, outrossim, dos valores culturais considerados dominantes em uma determinada sociedade e num momento de sua história.

De fato, por intermédio de diferentes mecanismos, o aparelho escolar acaba produzindo efeitos violentos. Em não poucos casos, estimula a evasão escolar, desqualificando os alunos como carentes, portadores de cultura “inferior”, incapazes para o aprendizado (PATTO,1996). Basta reportar-se às memórias de bancos escolares, onde predominam as imagens de tédio, rotina, punição, obrigação, desprazer. Não parecem destituídos de sentido os revides às escolas, manifestados nos conflitos, ora individuais, ora coletivos, às vezes até radicais, entre dirigentes, docentes e discentes e, mais recentemente, nas depredações de que são alvo as instalações e edifícios escolares (GUIMARÃES, E.1997).

Este fenômeno é ambíguo, segundo Guimarães, A (1996). Para ela, é preciso apontar a existência de uma lógica interna, que desencadeia o fenômeno da violência. Neste sentido, a autora afirma que se deve buscar uma pista, para encontrar alternativas pedagógicas de negociação dos conflitos.

Na sua ambigüidade, a indisciplina não expressa apenas ódio, raiva, vingança, mas também uma forma de interromper as pretensões do controle homogeneizador, imposto pela escola. Tanto nas brigas como nas brincadeiras, envolvendo alunos, professores e diretor, existe uma duplicidade que, ao garantir a expressão de forças heterogêneas, assegura a coesão dos alunos. Então, eles passam a partilhar emoções que fundam o sentimento da vida coletiva (GUIMARÃES, A. 1996).

O objetivo de eliminar a violência e a indisciplina ou de colocá-las para fora do espaço escolar faz com que se perca a compreensão da ambigüidade desses

fenômenos que, entre a ordem e o ordenamento, restauram a unicidade grupal e instalam uma tensão permanente. Quando essa tensão é vivida coletivamente, ela assegura a coesão do grupo; quando impedida de se expressar, transforma-se numa violência tão desenfreada que nenhum aparelho repressor, por mais eficiente que seja, poderá conter. (GUIMARÃES, A 1996).

O pensamento da autora, em relação ao entendimento da violência na escola, mostra-se com algumas restrições<sup>68</sup>, por se referir apenas ao olhar de dentro da escola, esquecendo a complexidade das relações que perpassam entre as instituições e a sociedade.

Por sua vez, para Adorno (1994), há uma socialização incompleta que expulsa da escola o jovem delinqüente e desequilibra o curso regular da formação do caráter e da identidade de jovens. Exclusão da escola e ausência de amparo escolar, no entanto, podem estar associadas à criminalidade, mas não são produtoras desta.

Já para Spósito (2001), a violência no meio escolar decorre da violência social, que atinge a vida das instituições escolares, sobretudo escolas públicas, e tem como origem a própria violência escolar, que nasce no ambiente pedagógico<sup>69</sup>.

Na escola pesquisada, ocorrem, de fato, estas duas formas de violência. Não se pode dizer, porém, que elas são contínuas, permanentes, e sim, ocorrem em momentos diferentes, ocasionais, sendo até eventuais, esporádicas. Como exemplo, podem ser citadas as ações de constrangimento de alunos adolescentes, por uma vice-diretora, que, em outros momentos, se preocupa com eles e os trata como sujeitos, mas não aceita que a questionem.

---

<sup>68</sup> Importante ressaltar que o fenômeno da violência ultrapassa os recursos escolares; portanto, não está relacionado somente aos aspectos interpessoais, embora também esteja.

<sup>69</sup> A autora considera como diferentes a violência no meio escolar e a violência escolar. A violência escolar está vinculada à questão pedagógica, enquanto a outra é mais abrangente.

A escola pesquisada vem, como toda escola pública, de vários mandatos governamentais, a cada um cria-se modelos pedagógicos ideais, o que a transforma em verdadeiro laboratório de experiência, com baixa valorização profissional. Isto repercute na auto-estima dos profissionais e no andamento do seu trabalho. A situação, contudo, não é suficiente para entender as relações complexas da violência no meio escolar.

Como a escola faz parte da sociedade, entretanto, ela acompanha os processos de mudanças desta sociedade de forma gradual. Muitas vezes, a complexificação deste processo ocorre nas ditas sociedades civilizadas e evoluídas, que pressionam as menos desenvolvidas, para aderirem aos seus valores e entrarem no seu jogo de relações, acelerando o processo evolutivo destes últimos, não respeitando seu ritmo. Isto ocorre também dentro da escola pesquisada, com respeito à fase juvenil de seus alunos, que não é respeitada como tal.

Neste contexto, está a figura do trabalhador professor<sup>70</sup>, sua renda; sua relação de trabalho; a valorização profissional, que parece esquecida pelas secretarias de educação, tanto da rede municipal como estadual; e a ausência de recursos materiais e equipamentos necessários para o desenvolvimento de atividades qualitativas. O que se evidencia, nesta escola pesquisada, é a sobrecarga de horas de trabalho, por uma questão de necessidade econômica<sup>71</sup> deste trabalhador, uma vez que a renda não é suficiente para sua sustentação e de sua família, de forma digna.

Nesta escola, identificaram-se algumas situações de violência mais freqüentes: as depredações, furtos ou roubos, que atingem o patrimônio; as

---

<sup>70</sup> Em apêndice, há a descrição da história profissional de dois professores.

<sup>71</sup> O professor é diferente dos outros trabalhadores, porque fica além das horas/aulas dadas na escola, fazendo o planejamento das aulas e correção dos trabalhos.

agressões físicas entre os alunos; e as agressões orais de alunos contra os professores. Evidencia-se esta realidade na pesquisa, mas como fato ocasional, sem uma periodicidade ou rotina<sup>72</sup>. Nesta pesquisa, os atores ouvidos são os alunos e seus grupos, embora também houvesse o diálogo com os adultos.

Constata-se que há um sério problema do uso de álcool pelos alunos, principalmente entre as alunas. Não se evidencia, contudo, a circulação de pessoas armadas ao redor da escola, durante o turno diurno, nem de invasão ao prédio escolar, bem como não há registro de homicídios. Há apenas pequenas brigas de grupos juvenis rivais, fazendo seus acertos de conta. No turno da noite<sup>73</sup>, há alguns indícios citados pelos alunos, nas entrevistas, de que havia colegas que iam armados para a aula e faziam uso de drogas (álcool, maconha e cocaína), no período escolar.

O que se evidencia neste conjunto de informações é que a violência está ligada a múltiplas interpretações. Estas são subjetivas e estão em interação com o conjunto social. A pesquisa mostrou, com clareza, o movimento descontínuo em que ocorrem os fatos de agressão física. Os de ordem simbólica, porém, estão presentes na escola, que os banaliza. Com o passar do tempo, as pessoas não se dão conta.

A circulação de olhares na instituição escolar auxilia o entendimento de que a escola, por exigência de um processo civilizador complexo, de auto-regulação dos instintos, também sofre um reordenamento ainda não assimilado por quem está

---

<sup>72</sup> Os roubos de computadores, entre outros móveis e utensílios da escola, acontecem no final de ano ou nas férias escolares. As depredações, segundo os alunos e professores, são mais intensificadas no final do ano, assim como as brigas com professores e entre os alunos. Durante a pesquisa, ocorreu uma agressão a professor. Este tentava separar dois alunos e acabou levando um tapa, que atingiu seu rosto e quebrou seus óculos. Um dos alunos envolvidos no conflito tomava medicação, mas, naquele dia, não havia tomado (os pais não tinham comprado). Ele era egresso da classe especial.

<sup>73</sup> Neste turno, houve um assustador número de alunos do 1<sup>a</sup> ano do Ensino Médio que desistiram e abandonaram a escola, chegando a quase 50% dos alunos. Também se faz necessário descrever - o que esta pesquisadora assistiu - o desespero de uma professora, ao ver dois alunos do noturno brigando no horário de aula na porta do banheiro, com faca. Isto oferece indícios de que os alunos do diurno tinham razão, em seus comentários: "o noturno é mais "pesado!".

dentro deste. Por isto, ocorre o movimento contraditório de descontrole e de controle excessivo, rigoroso, constante e, ao mesmo tempo, permissivo.

Nesta escola pesquisada, os processos naturais de agrupamentos juvenis escapam ao entendimento do adulto. Estes processos naturais poderiam auxiliar, na modernização da escola, quando a proposta pedagógica contemplar a força e a energia vital destes agrupamentos juvenis.

## **4 AGRUPAMENTO JUVENIL: ORIGEM E ORGANIZAÇÃO DENTRO DE UMA ESCOLA**

Os grupos etários funcionam como ponto de encontro entre os sistemas de personalidade de seus membros e o sistema social, articulando-se um com o outro.

(Helena Abramo)

## AGRUPAMENTO JUVENIL: ORIGEM E ORGANIZAÇÃO DENTRO DE UMA ESCOLA



Foto nº 21 - Reportagem sobre Oficinas,  
realizada na Semana de Valorização da Vida, na escola pesquisada.  
Fonte: Gazeta do Sul/2002

A circulação de pessoas “dentro” e “fora” dos espaços escolares e os olhares dos sujeitos, nesta instituição escolar, já foram enfocados nos capítulos anteriores. Servem de subsídio para este capítulo e os posteriores, assim como referência de análise, ou seja, como categoria de análise, além do “tempo”.

Para a realização desta pesquisa, foram percorridos alguns caminhos teóricos e metodológicos. O método utilizado é a interpretação de entrevistas abertas e intensivas, a partir da perspectiva da história de vida, a observação participante nos grupos, nas escolas e nas reuniões. Houve uma boa acolhida da pesquisadora, mesmo diante de alguns olhares de desconfiança. Foi permitido o acesso ao material, apesar de ter persistido uma relação de medo e de desconfiança. Apenas como ilustração, destaca-se um episódio ocorrido numa reunião dos professores, quando a supervisora Lurdes fez o seguinte comentário, após uma professora ter autorizado a entrada desta pesquisadora na sua aula: “Não conseguiria ficar com alguém me observando”. Isto se dá em decorrência de a pesquisa não ser uma constante no processo educacional dessa escola.

A pesquisa, inicialmente, pretendia ser o estudo a partir da visão que o adolescente tem sobre a violência e quais suas interpretações. Concentrava-se apenas, portanto, numa das facetas da violência e em como esta ocorria, em relação à instituição escolar. Como pano de fundo, buscava, também, a visão de outros atores sociais (professores, familiares, funcionários). Quando se chegou no campo, os caminhos se diferenciaram da pretensão inicial. Partiu-se para uma pesquisa que

enfoca o agrupamento juvenil dentro do ambiente escolar e a violência sofrida por estes, assim como as saídas buscadas por adolescentes frente à problemática. Isto levou à ampliação da investigação aos três turnos da escola.

Os passos dados foram: contatos informais com a instituição, com professores, direção, supervisão, orientação educacional, funcionários e alunos; observação (no pátio, nas salas de aula, na sala dos professores, na entrada e saída da escola); conversas informais e entrevistas, tanto individuais como em grupo. A partir destes primeiros passos, foram feitas as escolhas por entrevistas individuais abertas e intensivas, numa perspectiva de história de vida, da qual só participavam os que se ofereciam para fazê-lo. As entrevistas individuais se transformaram, com o tempo, em entrevistas com grupos. Isto ocorreu a pedido dos alunos e a partir do jeito deles. Os critérios utilizados para escolha dos entrevistados foram: disponibilidade, empatia para participar da pesquisa, conhecer ou vivenciar alguma experiência de violência; fazer parte da comunidade escolar. No processo da coleta identificou-se a existência de grupos juvenis espontâneos, organizados, que tinham suas próprias características, podendo ser simultâneos ou não.

Ao todo, foram entrevistados 65 alunos, em 268 entrevistas individuais e 26 entrevistas grupais<sup>74</sup>.

No diálogo inicial com estes jovens, apresentou-se objeto e objetivo da pesquisa. O diálogo seria sobre a escola e sobre o seu pensamento a respeito da escola, da violência e sobre a sua juventude. Destacou-se o papel desempenhado pela pesquisadora, que não é de professora, embora todos se referissem à

---

<sup>74</sup> Para melhor compreensão, apresenta-se a divisão por agrupamento de alunos, conforme o número de entrevistas individuais de que participaram: quatro alunos, apenas uma vez; vinte e seis alunos, três vezes; dezenove alunos, em quatro; seis, em cinco; e dez alunos chegaram a participar de mais de oito entrevistas. O total envolveu 268 entrevistas individuais. Já nas entrevistas grupais, os encontros foram menores. Os grupos oriundos da oitava série reuniram-se com a pesquisadora de duas a cinco vezes. O grupo da pantera foi o que teve o maior número de encontros, cerca de dez. O total de encontros grupais é de aproximadamente de vinte seis.

pesquisadora como se o fosse, inclusive alguns pais<sup>75</sup> e funcionários. Foi esclarecido, também, que o tempo para estar ali seria pequeno. Houve sempre uma preocupação de diálogo, e tudo foi sempre anotado no diário de campo.

Importante ressaltar a utilização de alguns conceitos etnográficos nesta pesquisa, o que será descrito posteriormente, com o objetivo de fundamentar o método adotado, embora não se utilize o método etnográfico propriamente<sup>76</sup> dito; ou seja, a perspectiva do trabalho é etnográfica, sem entender a etnografia num sentido estrito.

Por exemplo, usa-se a interpretação que Fonseca (1998) faz do pesquisador: um ativo descobridor do significado das ações e das relações, que se ocultam nas estruturas sociais e têm a função de “*aprender com pessoas*”.

A história de vida é vista a partir de uma tentativa de reorganizar e reconstruir a dinâmica, a trajetória de grupos ou organizações marcadas por um determinado nível de tensão. Reflete na vivência dos relatos orais, que revelam, conseqüentemente, a duração descontínua da face interna da vida, servindo de base para o método utilizado nesta pesquisa.

A interpretação sobre o estudo de caso, denominada história de vida, não tem uma uniformidade de entendimento. Alguns consideram como técnica; outros vão além. É reforçada a idéia de que a perspectiva de etnografia e de história de vida é uma adaptação para a pesquisa educacional. O caminho metodológico percorrido e

---

<sup>75</sup> A pesquisadora recebeu alguns telefonemas de pais, apresentando seus problemas relacionados à escola, falando sobre como esta discrimina seus filhos. Como exemplo, pode ser citado o caso de um pai, que ligou pela manhã, do seu emprego, para narrar que a vice-diretora tinha acusado sua filha de bater numa colega. Só que, no horário em que teria ocorrido o fato, ela estava conversando com a pesquisadora (que ele pensava ser professora). Além disso, a vice-diretora havia afirmado que a aluna era usuária de drogas, só que estas afirmações não correspondiam à verdade. Segundo ele, isto foi feito perante colegas, fazendo a aluna “passar vexame”.

<sup>76</sup> A **etnografia** é um método de pesquisa, desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. É um conjunto de técnicas que os antropólogos usam para coletar dados sobre valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social. É um relato escrito, resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 1998). Portanto, o trabalho contém características do tipo etnográfico em educação.

descrito mostra que houve uma mudança na abrangência e na estratégia de ação, devido à necessidade da pesquisa.

Nos primeiros contatos, houve resistência à aproximação, como era de se esperar dentro de uma instituição que apresenta um quadro de controle extensivo. Ressalta-se, ainda, que esta escola não tem tradição de pesquisa.

O ingresso nas salas de aula, com a proposta de trabalho em grupo, e a circulação no recreio foram os primeiros passos, para entrar em contato com os alunos. Posteriormente, ocorreu o diálogo individual com alunos da quinta série, escolhidos aleatoriamente. Na continuidade, houve muitos voluntários, sendo necessário limitar o número, fazendo uma seleção prévia, através do pedido de autorização aos pais. Nas outras séries (quarta, sexta, sétima e oitava) o procedimento foi diferente. Nas turmas da quarta e sétima séries, apenas se fez observação na sala de aula. Na sexta série, além da observação e entrada da sala de aula, também se fez a entrevista individual e grupal, realizada por solicitação dos alunos.

Alguns episódios contribuíram para a modificação das ações de pesquisa. Esta, no primeiro instante, havia sido programada para envolver apenas os membros dos dois grupos femininos. Estendeu-se, contudo, para outras formas de organização juvenil, além de outras entrevistas individuais e de outros turnos. Entre estes episódios, destacam-se as reuniões que ocorreram numa das turmas das oitavas séries: uma conjunta com professores, direção e alunos, e outra só com alunos e direção. Também se fez observação na sala de aula desta turma.

O que se observou nesta instituição é a criação de “bode expiatório<sup>77</sup>”. Isto ocorreu, mais especificamente, com uma das turmas das oitavas séries, com a qual

---

<sup>77</sup> O termo é utilizado para explicar a atribuição, a uma pessoa ou grupo, da responsabilidade por todos os insucessos e fracassos das relações.

esta pesquisadora começou seus primeiros contatos, motivada pelas ocorrências já citadas, isto é, as reuniões com os alunos. A decisão de fazer uma reunião com os alunos, professores, a equipe diretiva e uma turma das oitava séries surgiu da reunião de professores, após várias reclamações de três professores<sup>78</sup>.

A reunião foi marcada com uma semana de antecedência. No dia, as classes foram arrumadas com muito barulho. Os rostos estavam apreensivos, alguns alunos sorriam nervosamente, outros tentavam ser simpáticos com os professores, cumprimentando a todos, fazendo algumas gracinhas. As classes estavam colocadas em forma de círculo. A extensão deste círculo ia do quadro verde até as janelas e, em outro sentido, avançava da parede paralela ao quadro até a porta. Os 36 alunos permaneciam sentados, durante a reunião. Os 14 professores ficaram divididos. Alguns estavam em pé e outros, sentados.

O discurso começou pela vice-diretora, fazendo referências ao péssimo comportamento deles nas aulas, alegando que eles não pareciam alunos de oitava série. Comparou-os aos alunos da pré-escola, classificando-os como: “debilóides”, “doentes mentais”. Continuou afirmando: “Vocês fazem isto porque são imaturos. Estas atitudes não são de adultos, como vocês são” (menosprezando o seu estágio de adolescentes). Disse que eles estavam errados e que os professores (na verdade foram três deles) haviam se queixado e que, por isso, tinha-se resolvido fazer aquela reunião com todos e, se não funcionasse, seria realizada outra reunião, desta vez com a presença dos pais.

Havia, de alguma forma, um esquecimento deste adulto de que adolescência é uma fase que se caracteriza como período de passagem, de crise, onde a pessoa

---

<sup>78</sup> A reunião dos professores foi muito tumultuada com a problemática do “boné” e o problema de umas das turmas das oitavas séries, mas foram apenas três professores que levantaram os problemas. Os demais se omitiram ou autorizaram os outros a falarem. A direção marcou uma reunião com a turma e os professores.

está em transição entre a infância e a idade adulta. Os conflitos são pertinentes, assim como os questionamentos e descobertas com relação ao mundo, aos outros e a si mesmo. As dúvidas e angústias com relação a mudanças orgânicas os perturbam. Os mitos e fantasmas são comuns entre os adolescentes que idealizam e, ao mesmo tempo, temem um sujeito, objeto, substâncias ou instituições (seja legal ou ilegal) (OUTERIAL, 1999; ABERASTURY, 1994). Seria necessário repensar se estes adultos não estariam precisando de reciclagem e, também, de conhecer melhor o seu aluno.

O suposto “diálogo” foi mais parecido com “monólogo”, pois praticamente vinha de um lado só: o dos professores e direção. As manifestações dos alunos foram poucas e, quando eles a faziam, era para concordar com os professores. Primeiro, a vice-diretora pediu que os professores dissessem o que estava errado. Ela os chamava, um por um, como uma convocação. Num outro momento, uma professora afirmou que não achava aquela turma tão ruim, mas que tinha que acompanhar os outros, senão “cairiam em cima mim”<sup>79</sup>. Dois professores foram capazes de achar algo de bom<sup>80</sup>. Nesta reunião, os alunos (maior parte) não falavam, assim como os observadores (a estagiária de Psicologia e esta pesquisadora). A professora responsável pela disciplina absteve-se de falar, entre os convocados pela direção.

Notou-se a dificuldade dos alunos em se situarem e em formularem suas questões face às características próprias da idade: a insegurança, a necessidade de apoio do grupo, ambigüidade em relação ao adulto. Isto gerava um silêncio constrangedor e humilhante.

---

<sup>79</sup> Esta professora demonstrou ausência de firmeza (maturidade) e um certo “medo”, com relação aos colegas. Nesta escola, imperavam estes sentimentos, por parte de alguns adultos.

<sup>80</sup> Na verdade, não comentaram o lado negativo dos alunos. Centralizaram seus discursos na afirmação de que eles tinham condições de serem melhores.

A manifestação feita pela aluna Naira destacou que a turma é muito grande e desunida, tem grupos que a dividem. Pode-se salientar, neste sentido, que os grupos juvenis nem sempre têm um caráter integrativo, nem sempre desempenham a função de promover, por um lado, a integração da personalidade e, por outro, a solidariedade e a continuidade do sistema social (ABRAMO, 1994).

Existe uma peculiaridade dessa fase, ignorada pela escola, que não atende às expectativas e necessidades destes jovens. Eles tendem, então, a formar grupos espontâneos de pares, que se tornam importantes para elaboração das respostas às questões que surgem durante este período de transitoriedade. Além disto, a formação destes grupos está relacionada à geração de símbolos de identificação e de laços de solidariedade. Tais grupos podem ser pequenos conjuntos de amigos. Estes grupos juvenis se criam, a partir da idade que corresponde à adolescência,

[...] na sociedade moderna, aparece como fruto do desenvolvimento da sociedade industrial que, ao criar a disjunção entre a infância e a maturidade, tornou necessário um segundo processo de socialização. Esta consiste, fundamentalmente, na preparação dos jovens para a assunção dos papéis modernos relativos à profissão, ao casamento, à cidadania política etc., que os coloca diante da necessidade de enfrentar uma série de escolhas e decisões. Dessa maneira, por ocupar um status ambíguo, os jovens constroem redes de relações particulares com seus companheiros de idade e de instituição, marcadas por uma forte afetividade, nas quais, pela similaridade de condição, processam juntos a busca de definição dos novos referenciais de comportamento e de identidade exigidos por tais processos de mudança. (ABRAMO, 1994, p. 4)

É importante, ainda, descrever que, no interior desses grupos, os jovens desenvolvem rituais, símbolos, modas e linguagens peculiares, visando a marcar sua identidade, em relação a outros grupos etários. Também se faz necessário dizer que a subcultura juvenil não é contraposta ou hostil à cultura adulta, apenas cumpre a função de promover a transição para a condição social adulta. Ela cobre os aspectos não trabalhados pelo sistema educacional. Neste sentido, pode ser perfeitamente funcional a

transição geracional na sociedade moderna, garantindo, ao mesmo tempo, a continuidade e a abertura para a modernização dos costumes (ABRAMO, 1994).

Na reunião, a professora Fabrícia contradisse o que a única aluna havia destacado, dizendo que eles achavam que eram muito unidos sim, para fazerem bagunça. Já professora Noêmia concordava com a professora Marli, no sentido de que a turma é dividida em grupos. A vice-diretora interrompeu, para solicitar que os professores começassem a falar das queixas dos alunos, de forma nominal. Solicitou que a professora Regina iniciasse. Naquele momento, a vice-diretora parece ter percebido a existência de uma revolta por parte dos adultos, que, inseguros com relação a sua situação, pareciam transportar toda sua frustração para os adolescentes. A professora Regina, que até aquele momento era a que tinha a maior simpatia dos alunos, expressou:

“A dificuldade de explicar e dar a matéria. Alguns se interessam, mas não conseguem ouvir a explicação. É uma bagunça! Tem alguns batendo na classe”

Já a Professora Marisa, afirmou:

“Não querem nem ouvir e fazer as tarefas”!

Outras declarações:

“Parece que são moleques! (professora Fabrícia)”

“É muito difícil trabalhar nestas condições! (professora Noemia)”

A vice-diretora tornou a afirmar que eles, jovens adolescentes, eram adultos, que não precisavam fazer isto, tomar estas atitudes. Percebe-se, então, um menosprezo, uma desconsideração do estágio evolutivo, e o desconhecimento de que a capacidade de abstração, assim como a condição subjetiva de cada pessoa, está em elaboração nesta fase de transição (adolescência). Isto parecia reforçar a urgente e necessária revisão da formação destes professores e direção. A vice-

diretora chamou a professora Paulina, para dar sua opinião. “É a mesma coisa: o barulho, o desinteresse em fazer as atividades! Quando fazem, é aquilo!” (professora Paulina). “Na minha aula tem alunos que nem copiam!”, afirmou em seguida a professora Fabrícia.

A situação de conflito é muito dolorosa nesta fase. Além disto, verifica-se a geração de sentimentos de culpa, complexo de inferioridade, revolta com os padrões estabelecidos. Estes processos levam o adolescente, em alguns casos, a se fechar para o mundo e a criar mecanismos que os protejam da convivência social e familiar (GOMES, 1997). Alguns vão para o isolamento e a depressão; outros se estruturam e se fortalecem na formação de grupos, que têm como objetivo se proteger.

A supervisora da tarde entrou para conversar sobre a postura deles frente a sua sala de aula. Disse que eles eram um grupo e que passariam agora a serem rotulados por “a oitava que tem problemas”, e que cada um precisaria cobrar mudanças dos colegas.

O comentário desta supervisora foi no sentido de amenizar a situação, até então criada. Neste sentido, reforça-se ainda que, nesta fase de transitoriedade, é importante saber que há uma fronteira entre o normal e o patológico. Esta é uma questão difícil de ser resolvida, por se caracterizar como um processo normativo de estruturação da identidade do indivíduo, o que sugere, ao adulto, a necessidade de dar uma moratória aos adolescentes em turbulência (OUTEIRAL, 1999).

Na reunião, a vice-diretora deu um estímulo à traição, o que reforça a ignorância deste adulto no entendimento do que seja a unidade do grupo juvenil. Embora os jovens sejam heterogêneos e voláteis, há regras de fidelidade a toda prova, com seus próprios rituais que expressam este compromisso. A vice-diretora, Marlei, afirmou: “Vocês têm que apontar, quem faz bagunça e está incomodando!” A

professora Noemia declarou: “Na minha aula tenho muita dificuldade de trabalhar por causa das conversas e bagunças (tambores nas classes)! Não consigo explicar a matéria! Vocês estão perdendo”!

A organização da identidade durante a adolescência tem suas idas e vindas. Trata-se de um turbilhão, provocando perplexidade e confusão nos adultos. “Os professores não estão perdendo nada! Não dá nada para eles dar ou não os conteúdos! Vocês é que estão jogando fora esta oportunidade!” (Vice-diretora Mareli). “O mesmo que as outras: parecem que têm ”problemas mentais”! O trabalho de grupo que mandei fazer em que os alunos tinham que apresentar, apenas um grupo fez a apresentação, pois a turma resolveu não parar de aplaudir!” (professora Marisa)

A riqueza desta fase é um desafio para o mundo adulto compreender. É uma fase que desencadeia a formação de identidade e cidadania do futuro adulto. “Além do comentado, considero as ”atitudes deles ridículas” e tem os que dão o tapa e escondem a mão! Fazem a gente de boba! Gostaria de filmar as atividades de vocês para daqui uns anos mostrar para verem como estão sendo “ridículos”! (Professora Eni)

Há desconsideração de que o adolescente é um sujeito em busca de sua especificidade, sua dignidade, que precisa de uma escuta, de um olhar e de um lugar.

A construção do conhecimento, a relação com o saber, nesta fase da vida (adolescência), é um dos processos mais ricos, porque o ser humano, mesmo quando, este está inserido em ambiente que não o estimule, e menospreze o seu potencial, é capaz de construir algum saber. É o que retrata, por exemplo, a fala da professora Denise: “O mesmo que os outros! Pedi para que desenhassem pessoas.

Os trabalhos que apresentaram foram bonecos de pau. Para que isto? Foi uma matação! Não considero algo bom e de qualidade!” (Menosprezou a capacidade dos alunos).

A vice-diretora Marlei começou a fazer sinal para que os professores se manifestassem. O ritual começou a ser constituído e rotinizado. “Já falei, mas complementando o que já havia falado... o comportamento é péssimo! Muito desinteresse dos alunos... São debochados, não respeitam!” (Professora Fabricia).

Já o professor Luiz disse: “Acredito na capacidade de vocês, porém é só encarar com seriedade”!

Mesmo diante de um suposto “caos”, há sempre uma esperança, que, neste caso, o professor Luiz tentou mostrar, quando afirmou que os alunos têm um grande potencial e que acredita neles.

Entre os docentes, há, portanto, esta nítida dificuldade de lidar com a juvenilidade, porém existem alguns professores que ainda fazem um esforço para acreditarem neste potencial.

É oportuno destacar algumas características da adolescência para poder entender a grande dificuldade da relação adolescente/adulto, quais sejam: a busca por uma identidade que possibilite a passagem da fase infantil para a adulta, a explosão de novas sensações corporais, afirmação da escolha sexual, o ingresso na vida profissional, a problemática da dependência dos pais, a vida em grupo. Compõe uma condição de transitoriedade e relatividade<sup>81</sup> de direitos e deveres, de responsabilidades e independência, que são mais amplos que os da criança e não tão completos como os do adulto. Assim como os limites de início e término dessa transição não são claros nem precisos, nem demarcados por rituais socialmente

---

<sup>81</sup> No sentido de relativo e condicionalidade.

reconhecidos, nas sociedades contemporâneas, esses direitos e deveres não são explicitamente definidos nem institucionalizados, imprimindo à condição juvenil uma imensa ambigüidade (ABRAMO, 1994). O momento seguinte da reunião apresenta aspectos interessantes:

Orientadora Educacional Marta: “Estava fazendo um trabalho de liderança nas salas. Entreguei um texto para lerem, mas não estavam nem aí, nem sequer leram. Fizeram aquela bagunça! Peguei, recolhi os papéis e saí”.

Vice-diretora Marlei: “Alguém leu?”

Alguns alunos: “Sim, mas não havíamos entendido”.

A cada afirmação dos professores houve, aos poucos, um retraimento por parte dos alunos. Suas participações foram escassas. O comparativo de turmas surge após a declaração da orientadora educacional, afirmando que a outra turma também era grande e, mesmo assim, os professores conseguiam trabalhar. Desta forma, ela demonstrou desconhecer que cada grupo tem sua própria estrutura de organização, assim como uma identidade própria, com expressões peculiares, com sua subjetividade.

Orientadora Educacional: “Como nesta turma e na outra não deu certo”.

Vice-diretora: “O que vocês têm para se defenderem? Qual é a posição de vocês?”

No início, apenas quatro alunas se manifestaram. Havia a nítida idéia de alguns professores, de que a aluna Naira deveria estar em outra turma, porque era uma das “melhores”. Segundo eles, não era justo que ela ficasse numa turma que não queria nada com nada. Assim, havia também a idéia de separar a turma, para resolver o problema. A separação de turmas e de alunas traz novamente o problema

da “rotulação”<sup>82</sup>. Para os alunos, é uma forma de tratamento diferenciado. Eles utilizam as seguintes expressões, para expor estes sentimentos: “estão de marcação”, “tudo somos nós que fazemos”.

Os alunos tiveram que falar, um de cada vez, após levantar a mão (segundo a regra estabelecida no início da reunião pela vice-diretora). Estas foram as manifestações de alguns alunos presentes na reunião: “As expressões são injustas... as colocações para todo grupo, visto que não são todos”. “Não acreditamos na mudança de postura”. “Apontar direto os que aprontam”. “Tem os que vêm à escola só porque são obrigados” “Tem pais enganados”. As alunas lembraram que são chamadas de “puxa saco”, quando reclamam dos colegas, por não conseguirem assistir às aulas.

As professoras Fabrícia e Marisa comentaram que, quando chega a vice-diretora, ou supervisora ou responsável pela disciplina, “fica aquele silêncio”. Os alunos prometem mudar, mas tudo volta a ser igual. A questão da autoridade, da hierarquização dos poderes entre os que comandam e que são comandados, fica evidente: Vice-diretora: “Vocês têm que falar, têm que responder! Se tivessem escutado alguma aula dos professores, poderiam agora, reclamar de sua forma de dar aula! Estão perdendo a oportunidade! Agora só têm que aceitar!”

A imaturidade de alguns adultos faz aumentar o conflito, instigando e repetindo as questões de indisciplina, trazendo para o grande grupo adjetivos pejorativos destes jovens. Isto faz lembrar que, nas sociedades ocidentais, a juventude é vista, também, como um problema da modernidade.

Vice-diretora: “Só as gurias (meninas) vão falar e os guris (meninos)?”

Aluno João: “Realmente estamos errados!”

---

<sup>82</sup> Numa reunião de professores, a supervisora Lurdes salientou “que a rotulação é uma grande violência contra os alunos”.

Aluno Reni: "Sinto-me péssimo!"  
Aluno Zeca: "Não temos o que conversar!"

A cada fala, o silêncio dos alunos, era maior. No início, havia sempre alguns comentários, seus rostos apreensivos, mas ainda estavam "sobrevivendo". A cada afirmação, no entanto, eles ficavam mais acanhados e seus olhos pareciam pular. Dava a impressão que queriam sumir daquele lugar. Alguns abaixavam a cabeça e, assim, ficaram até o fim. Alguns se debruçaram na classe e ali ficaram (destes, nenhum comentou nada). As frustrações e o luto podem ou não desencadear algumas atitudes ditas violentas ou infracionais, no seu processo de evolução, principalmente quando adolescentes se sentem instigados ou encurralados.

Antes de encerrar, a vice-diretora, que coordenou toda reunião, disse que esta vez era com eles, mas da próxima seria com os pais e cada professor iria expor-lhes a situação desta turma na presença dos alunos. Comunicou que eles tinham uma semana para mudar. Deu por encerrada a reunião, pedindo que arrumassem a sala. Cada um dos participantes desta reunião levou a cadeira para o lugar de que foi retirada.

O tumulto que tinha ocorrido no início, antes da reunião, para arrumar as classes parece que desapareceu. Eles arrumaram a sala e saíram da escola em total silêncio. A pesquisadora encontrou, na rua, com um destes alunos, mas eles não quis comentar a respeito<sup>83</sup>.

Descemos para sala dos professores. Ao meu lado, estava a orientadora educacional, que disse que não iria adiantar esta atitude, porque eles vinham de grupos diferentes e histórias diferentes. Esta turma veio da junção de duas turmas, 72 e 73 do ano passado e faixa etária variada de 13 a 17 anos. A visão negativa

---

<sup>83</sup> O aluno, quando viu a pesquisadora, sorriu, mas após ter perguntado o que achou da reunião, se fechou e disse: "Não quero falar a respeito". Até o término desta pesquisa, nenhum aluno havia conseguido expressar algum comentário.

com relação ao jovem, o fato de não acreditar no aluno e no seu potencial, parece ser opinião da maioria dos adultos.

A outra reunião aconteceu somente com o diretor, vice-direção, orientadora educacional, supervisão, a responsável de disciplina e a pesquisadora, que foi convidada somente pelos alunos. Nesta, estava parte da turma, apenas 21 alunos, num total de 36 alunos. Parece ter havido uma tentativa de ouvir o “aluno”. Os alunos foram convocados por causa da bagunça, ou por não terem feito os trabalhos, ou por estarem mal de notas. O diretor iniciou a reunião, esclarecendo que eles estavam cientes do motivo desta. Afirmou que 70% da turma estava comprometida com a aprendizagem. Com respeito à possibilidade de dividir a turma, ele comentou que chegou a pensar, mas, por causa das poucas salas de aula, eles não conseguiram. Informou que não tinha desistido.

O aluno João perguntou se era certo uma professora proibir de colocar papel no lixo. O diretor Thomas respondeu dizendo que, se fosse autorizado, haveria muito lixo para colocar, e que o aluno deve pedir licença para tal. Concluiu, enfatizando que há regras na escola e que, se todas as 1700 pessoas que estão na escola fizessem o que queriam, o que seria desta escola?

Antes de solicitar os depoimentos dos alunos, o diretor comentou sobre a reunião anterior, que denominou de “pré-conselho”, pois, na história desta escola, o conselho de classe nunca havia sido realizado no início do ano. Nos anos anteriores, o procedimento era o de falar com os alunos e, em seguida, chamar os pais. Após seguiu-se os depoimentos.

O aluno João disse que há problema na matemática: “A professora passa muito rápido o conteúdo”. A supervisora da tarde, Lurdes, interveio, dizendo que esta tinha sido a primeira vez, em todos os anos de seu trabalho na escola, que ela

viu uma turma reclamar da Regina. O diretor ressaltou que não havia reclamação, mas apenas um pedido para que o conteúdo fosse dado mais devagar. O aluno complementou que a professora não explica os conteúdos ministrados, para alunos que estavam conversando durante sua explicação<sup>84</sup>.

Outro problema que os alunos salientaram foi com referência às provas: “Têm duas provas no mesmo dia”. Referiam-se à Física e Geografia. Embora tivessem pedido para que as professoras não marcassem no mesmo dia, parece que o pedido não estava sendo atendido. Segundo eles, a professora Marisa “nem dava bola”. Ao ouvir a reivindicação, o diretor disse que isto não é problema, que eles poderiam elaborar um cartaz com as datas das avaliações e que poderiam pegar material na secretaria.

Os alunos também apontaram o problema com a professora de Geografia, afirmando que ela não explica a matéria. Destacaram, ainda, o problema do som (acústica) na sala, dizendo que o agravante é que os professores falam baixo e os alunos, portanto, não conseguem escutar. O diretor retrucou dizendo:

“Não seria por que vocês falam alto demais entre si? Portanto não dá para ouvir o professor, mas não é problema. Colocarei um alto-falante e microfone para o professor falar, isto é fichinha<sup>85</sup>”.

O diretor retomou todas as questões levantadas: “Com relação à matemática, vou fazer um “tête-à-tête<sup>86</sup>”. Esta expressão deixou os alunos a “ver navios”. Eles não sabiam o que significava e um deles resolveu perguntar: “O que quer dizer “tête-à-tête”, senhor diretor?”. O diretor: “Vocês não conhecem esta expressão?”. Todos:

---

<sup>84</sup> Esta professora utiliza regras claras. Em entrevistas individuais e grupais, este é o adulto que estes alunos mais admiram, porque ela faz o que diz. É coerente. As suas regras são transparentes.

<sup>85</sup> Esta promessa não se concretizou. Existe, por parte dos alunos, um descrédito com relação ao diretor, que, para eles, não faz nada.

<sup>86</sup> Expressão francesa que significa uma conversa mais de perto; conversa particular entre duas pessoas.

“Não!” Diretor: “É conversar de perto com outra pessoa, mas isto está resolvido, é fichinha!”

A linguagem entre adultos e jovens, às vezes, parecia estar em sintonias diferentes. É como se uns estivessem em sintonia AM e os outros em FM. Assim, ficava difícil a comunicação, principalmente quando o adulto cria novas formas de comunicação, de difícil acesso ao jovem.

As soluções parecem fáceis: só conversar com os professores, segundo o diretor. Devido às novas nomeações, a professora Marisa, de Geografia, saiu do quadro dos professores.

Quando o aluno João tentou falar das professoras Noêmia e Denise, a vice-diretora Marlei não deixou. Disse que estavam entrando em contradição, pelo jeito que estavam se comportando. Salientou que, então, esperava um “rio<sup>87</sup>” de reclamações.

Nesta fase, é comum surgir contradição e ambigüidade. Ao mesmo tempo, há crítica e elogios. Os alunos comentaram que, neste ano de 2002, eles estavam, pela primeira vez, tendo aula de Inglês. Nos anos anteriores, não tiveram. Esta afirmação teve uma reação instantânea da vice-diretora Marlei, porque ela tinha dado aula de inglês numa das turmas de quinta série (no total eram quatro turmas). Ela, porém, não era professora da maioria dos alunos. O mesmo motivo estava relacionado à retaliação quanto aos “elogios”<sup>88</sup> para o Ensino Religioso, desta vez pela supervisora Lurdes.

O diretor: “Então estou recebendo um elogio e não uma reclamação! A gente tenta cada ano melhorar. Às vezes custa”.

---

<sup>87</sup> Expressão utilizada por esta vice-diretora para significar muitas reclamações.

<sup>88</sup> A palavra elogio está entre aspas, porque os alunos, tanto em grupo como individualmente, haviam criticado os temas que eram debatidos em aula. Segundo eles, os assuntos, não tinham nada a ver com o que eles queriam discutir.

Os alunos, em toda reunião, retomaram o problema com a professora de Geografia (Marisa). A vice-diretora lembrou-lhes que ela, em outros momentos, combinou com eles que buscassem falar com os professores sobre as dificuldades. Eles disseram que tentaram mudar a prova de Geografia, mas ela xingou.

Diretor: “Com respeito aos professores, é só? Então vamos para a orientação educacional... Agora supervisão... responsável da disciplina. Vice-diretora... e o diretor”.

Constata-se, claramente, então, a dificuldade do adulto de lidar com esta etapa da vida, com este “tempo”, transferindo ao adolescente toda responsabilidade do fracasso desta relação, ou seja, dos erros, descartando qualquer responsabilidade que possa ter.

Também existe a dificuldade dos adultos, desta instituição escolar, de trabalharem conjuntamente, em integração, em equipe. Não há uma harmonia no universo adulto. Esta situação provoca o “vazio” na relação adulto e adolescente, reforçado pelo fato da ausência do adulto. Este fica preso nas suas próprias dificuldades. O adolescente, nesta instituição, fica à mercê de seus próprios caminhos. Existe um clima de rivalidade. Abre-se espaço para conflitos com os adolescentes e o ambiente fica “pesado”, para que o adolescente possa equilibrar a sua instabilidade de ser humano em transição.

As mensagens ouvidas eram interpretadas, conforme o que se queria. Não havia uma preocupação em saber o que a mensagem queria dizer, o que a pessoa que elaborou queria transmitir. Portanto, a voz era dada, mas a interpretação era feita de forma equivocada.

O diretor: “E a responsável pela disciplina?”

Aluno Zeca: “Somente autorização” (Alguns alunos riram).

O diretor: “Então vocês querem mais rigor!?”

Aluno Zeca: “Me arrependo do que falei” .

A problemática dos “bonés” foi recordada pelos alunos. Disseram que, quando eram proibidos, eles tiravam o boné apenas quando chegava o diretor ou a vice-diretora. Reforçavam, assim, que a transgressão das regras, muito comum para estruturação da identidade do adolescente, só tem sentido quando o adulto reage. Eles sabiam disto e usavam este mecanismo permitido nesta fase de transição. O diretor lembrou que o boné é permitido, desde que possam enxergar os olhos. O diretor falava, caminhando na sala, e, ao se aproximar do aluno Gilnei, que estava se escondendo no boné (este aluno é um dos poucos negros da turma), perguntou-lhe:

“Não acha Gilnei?”

Aluno João: “Senão parece brigadiano”.(O aluno Gilnei permanecia em silêncio)

Diretor: “Agora, é a vez da vice-diretora”.

Os alunos: “Ela manda o bilhete para os pais, mas não precisa, pode resolver com a gente”.

O desconhecimento do que acontece na rotina escolar parece ser outro problema entre os adultos. A vice-diretora perguntou quem já havia levado bilhete este ano, por achar que não tinha nenhum. Os alunos começaram a apontar. Havia cinco, cujos pais foram chamados<sup>89</sup>. Até o aluno Gilnei (antes mencionado) ficou arrasado e não quis comentar, quando o diretor lhe perguntou o motivo por que havia recebido o bilhete. Não respondeu. Foi seu colega que o fez: “Porque ele não tinha feito um trabalho”. Eles achavam pouco motivo para chamar os pais, só por entrarem na sala comendo salgadinho, chegarem na sala de aula depois do professor, conversarem muito ou alto, não fazerem os trabalhos, não querer copiar, etc. O aluno João questionou sobre as três ocorrências que resultaram no bilhete

---

<sup>89</sup> A aluna Maria comentou: “Eu queria colocar minha cabeça no vaso”.

para seus pais. Achava que não tinha tantos bilhetes, mas a aluna Maria lembrou-lhe dos outros episódios (do trabalho não feito, da saída da aula sem autorização e de ter comido salgadinhos) em que ele esteve envolvido, no mesmo dia. O diretor falou que este não iria mudar nada, pois isto estava relacionado às determinações da vice-direção<sup>90</sup>.

O diretor lembrou da tolerância que eles têm. Relembrou de fatos, no passado, de alunos pularem o muro e a grade<sup>91</sup>. O diretor Thomas comentou que, nos casos mais graves, chamaria a polícia. Citou o caso do Frederico, irmão do Jonas, que quebrou a bacia e a perna, pulando o muro. Um dos alunos disse que isto fazia muito tempo.

Havia um “ir e vir” de afirmações realizadas pelas manifestações dos adultos nesta reunião. Isto levou a pensar que há momentos em que a escola se dispõe a dialogar com o aluno, mas há outros, nos quais ela é fechada sobre o prisma do mundo adulto.

“Os professores se queixam das conversas, desrespeito, agrupamento... Só isto é que você tem para falar? Parece um anjo! Me arrependi de não ter chamado os professores para ouvir” (vice-diretora da tarde).

Os alunos falaram que os problemas são as conversas, que eles pediram para mudar de classe, mas os professores não permitiram. Disseram, também, que há colegas que sentam na frente, que se tornaram donos do lugar. O diretor se comprometeu em falar com a conselheira para mudá-los de lugar e, então, seria produzido um mapa de localização dos alunos, que ficaria disponível para todos os

---

<sup>90</sup> As regras para enviar o bilhete não estavam muito claras entre os adultos, e nem quem deveria emití-los, pois ora era a responsável de disciplina, ora era a vice-diretora, ora era a supervisão.

<sup>91</sup> Algumas expressões deste diretor: “Se quebraram, rasgaram a bunda! Este é um fato de muitos anos, e é isolado, único.”

professores. A idéia é que estes não deixassem os alunos mudarem de lugar (a conselheira é a Regina).

Como já havia passado da hora, o aluno Jonas estava ansioso, pois, como o bilhete dizia até 15h30 min, seu pai estava lhe aguardando para sair. O diretor pediu calma e retomou todas as falas e decisões, para que todos os presentes ficassem cientes das decisões e reivindicações. Após, encerrou a reunião.

Depois de toda esta agitação das duas reuniões, os alunos desta turma da oitava série, por iniciativa própria, pediram para conversarem com a pesquisadora individualmente e, posteriormente, em grupo.

Há necessidade de serem reconhecidos e valorizados como sujeitos que são, embora a escola os trate como objetos e corpos. Houve uma corrida para serem escutados, cada qual queria ser o primeiro a narrar sua história. Tinham necessidade de saber o que estava fazendo ali uma pesquisadora, qual era o objetivo, afinal, desta pesquisa. Muitos relatavam que nada sabiam do que acontecia naquela escola. Só eram comunicados, quando tinha alguma reclamação, bilhete para os pais, transferência compulsória para outro turno. Não havia tradição de uma pessoa chamá-los, apenas para ouvi-los. Alguns ficavam muito sem jeito, nem sabiam o que falar. “Tenho medo que me passe para de noite por causa da minha idade. Quando a senhora me chamou, me gelei. Pensei que iriam me passar para a noite. Depois eu vi que não era. Nunca ninguém me chamou para conversar comigo na escola, todos estes anos”. (Aluna de 15 anos da 5ª série)<sup>92</sup>

Esta aluna expressou o medo, a insegurança a respeito do que ia acontecer, deixando estes jovens mais inseguros do que sua própria fase juvenil já contempla. Nesta fase, eles enfrentam, em seu crescimento, situações de conflito, de perdas e

---

<sup>92</sup> Esta aluna relata que foi assim que aconteceu com seus colegas da quinta série, que passaram para a noite. Eles foram chamados, e a partir daquele momento, não retornaram mais à sala de aula.

de danos - denominadas de luto (ABERASTURY, 1984; OUTERIAL, 1994). Eles precisam de acompanhamento e cuidado, já que as perdas na vida costumam ser dolorosas e podem deixar seqüelas. O ambiente de mudanças em que se vive pode gerar problemas sérios, inclusive depressão<sup>93</sup> e isolamento.

Outros queriam conversar com a pesquisadora, para tirar dúvidas sobre sexualidade, drogas e violência. Quando perguntados sobre o Serviço Orientação Educacional (SOE), eles não sabiam bem o que era feito nesta sala, mas tinham curiosidade de saber. Nos relatos, os alunos disseram que, pela primeira vez, entravam nesta sala. Alguns a achavam fria, escura; outros nem comentavam.

Alguns alunos ficaram tensos, mas só nos primeiros minutos. Quando sentiram que poderiam falar, sem nenhuma restrição, começaram. Esqueciam da hora e, muitas vezes, ficavam conversando durante o recreio. A empatia entre os pesquisados e a pesquisadora facilitou a coleta de dados. A escuta que se fez das histórias dos alunos levantou não só sua auto-estima, mas possibilitou que se criasse um momento para reflexão. Por que não utilizá-lo pedagogicamente? Isto fez a pesquisadora perguntar-se por que havia tanto anseio dos alunos de serem ouvidos? Seria por não existir um espaço aberto, com ambiente de acolhimento?

Recorda-se que a flutuação entre a infância e a adolescência é dolorosa. Neste período, flutua-se entre uma dependência e uma independência extrema e só a maturidade lhes ajudará a entender a interdependência entre ambas. Esta parece ser a grande dificuldade da maioria dos adultos desta escola, que tem uma visão negativa desta fase e não se abre para o diálogo.

Por este motivo, houve um grande alvoroço, quando a pesquisadora se dispôs a falar com os alunos. Todos queriam ser ouvidos. Formaram até grupos

---

<sup>93</sup> Depressão é um estado mental que se caracteriza por desânimo, fadiga, e é acompanhado, com frequência, pela ansiedade mais ou menos acentuada (FERREIRA, 1987).

próprios para que acontecesse de fato, para que não ficasse apenas na promessa. As temáticas para o diálogo nestes grupos foram namoro, sexualidade, drogas, violência, família, afetividade e escola (sendo esta última, por solicitação do pesquisador).

Formaram-se, nesta turma (oitava série), seis grupos. Havia outros grupos, no entanto, que não participaram da pesquisa. A característica destes grupos é que são formados por alunos da mesma turma, oscilam a composição com a mudança de humor e do estado de ânimo de seus membros, mas há uma necessidade destes adolescentes ou jovens de serem aceitos por seus pares e, ao mesmo tempo, de que o grupo familiar faça parte de outro momento de sua vida. Começam a trajetória de lutos, de transformações, conflitos. Dois destes grupos eram formados por meninos, três grupos por meninas e apenas um era misto.

Estes grupos juvenis ou agrupamentos juvenis ocorrem de forma instável, não definida e volátil. Há uma organização, porém do seu jeito. Há uma liderança que oscila entre a adoração e o ódio, sentimentos muito comuns nesta fase. A estrutura interna e a função dos grupos etários também variam de sociedade para sociedade. Os grupos etários funcionam como ponto de encontro entre os sistemas de personalidade de seus membros e o sistema social, articulando-se um com o outro. Os grupos etários têm, portanto, acentuado papel integrativo (ABRAMO, 1994).

Nos seus relatos, observa-se esta estrutura: no Grupo 1, formado por quatro alunas, uma delas é líder da turma, com faixa etária de 13 a 15 anos. Nos primeiros encontros, todas falavam ao mesmo tempo, com tom de voz muito alto, quase não dava para entendê-las. O assunto predominante era o futuro estudo na faculdade, a turma dividida, a ida dos guris para a secretaria, a escola, desavença com colegas e com outro grupo de alunas.

“O meu irmão escolheu errado a faculdade e teve que mudar...”  
(Aluna de 14 anos)

“Depois que escolho errado, depois fico mudando...” (Aluna de 13 anos)

“...era bom ter um teste vocacional para gente se guiar”. (Aluna de 15 anos)

“...no ano passado nós éramos unidos, depois veio a turma 73, aqueles bagunceiros, só piorou, não gosto da turma”. (Aluna de 15 anos)

“Os guris foram para a secretaria, por causa de um pirralha que entra na sala. Parece aquele “menino maluquinho” ou aquele menino do “esqueceram de mim”. Ele entra na sala e senta na cadeira da professora. ...é metido..., os guris se invocaram... tiram dali... mas não fala nada, também já sabe, se falar... pelo menos tem medo, mas é uma coisa arteira, imagina se meter com a gente”. (Aluna de 13 anos)

“A escola tem professores que parece que não gostam de dar aula. A professora Marisa grita todo tempo e ameaça dividir a turma em os que iriam receber explicação e os que não receberiam”. (Aluna de 14 anos)

“Mas também colocam cada professor para dar aula”! (Aluna de 13 anos)

“... o Humberto é insuportável, manda, acha que manda. Pensa que é o maior, ninguém gosta dele na turma” (Aluna de 14 anos)

“Na turma, tem aqueles grupos que conversam muito na aula, atrapalha”. (Aluna de 15 anos)

Nos outros encontros, a questão passou mais para família, namoro e escola. Em cada encontro havia muitas novidades. Neste período, acontecia a entrada de muitos professores nomeados. A cada semana, eram alterados horários. Isto irritava, tanto aos professores, aos alunos e até a supervisão, que tinha que, praticamente a toda hora, alterar os horários. Havia uma certa confusão. Os alunos também comentaram sua indignação, referente à mudança de professores:

“[...] não sei por que tem tanta licença. Não acho certo o que a professora de Português/Inglês fez, de sair um mês. Colocam esta outra que deixa a turma tomar conta e pede para a vice-diretora, que vem e grita com a gente. Este ano nós tivemos realmente aula de inglês, que nos outros anos era só o “to be””. (Aluna de 14 anos)

O Grupo 2 é formado por três alunas, de 14 anos. Neste, tem uma que é negra. Os temas foram mais dentro da subjetividade do adolescente, centrados no seu próprio mundo. Conversaram sobre a turma, sexualidade, juventude, namoro, sobre seu futuro, tinham a preocupação de saber qual profissão escolher, como ocorria no grupo anterior. O diálogo começou com a questão familiar, do seu próprio “eu”. Foram falas muito subjetivas. A pesquisadora, nestes grupos, apenas escutou suas ansiedades e desejos. Apenas em um segundo momento havia referência à escola, que geralmente não surgia livremente. As falas das alunas eram altas, empolgantes, e todos falavam ao mesmo tempo. “Os meus pais acham que a Imigrante<sup>94</sup> é um tráfico de perdição. Eles não entendem...” (Aluna de 14 anos). “A minha mãe não deixa mais sair só porque minha irmã ficou grávida” (Aluna de 14 anos).

O Grupo 3 é formado por duas alunas. Ambas têm 14 anos. Uma delas veio transferida de outra escola. Neste grupo, o assunto predominante foi a vida de cada uma, centrado no seu “eu”, seus problemas, dificuldades, conflitos familiares e de vizinhança. “Minha vizinha diz que sou “puta”. Fica mexendo comigo. Não agüento suas acusações. Não consigo nem pensar em ler algo... fico em casa encerrada para ela não me ver...” (Aluna de 14 anos) “Minha mãe já baixou hospital por fraqueza, depois que o pai morreu de leptospirose. Ela ficou muito deprimida.. (Aluna de 14 anos)”. “Para mim tudo é novo! Este ano meus pais se separaram... choro às vezes” (Aluna de 14 anos).

---

<sup>94</sup> Uma avenida em que circulam muitos jovens de Santa Cruz do Sul. No final dela, tem um Shopping Center com o mesmo nome. No ano de 2003, esta avenida foi interditada pelo excesso de barulho e não por questões de insegurança. Isto ocorreu desta forma, mesmo diante do fato de que os jovens já vinham denunciando que eram vítimas da violência de grupos organizados, oriundos de alguns bairros considerados por estes de pesados.

O Grupo 4, formado por meninos da faixa etária de 13 a 15 anos, reuniu-se uma vez. Depois se desmanchou, por conflito entre seus membros. A temática conversada foi sobre a escola, as dificuldades de eles serem respeitados pelos adultos e seus pensamentos negativos a respeito de si mesmos e dos que os cercam: “Fui na fila da merenda. Quando chegou a minha vez, como era o maior, a merendeira não me deixou merendar. Disse que eu já havia pego a merenda, mas não era verdade. Tive que sair sem nada. Não é certo, só porque sou grande”. (Aluno de 15 anos). “Sempre fico na pior turma da escola, sou azarado”. (Aluno de 14 anos).

O Grupo 5 foi o único misto, com quatro meninas e um menino. Sua faixa etária é de 14 e 15 anos. Os temas que conversavam foram escola, família, violência, namoros e “ficar”, também muito concentrados em si mesmos.

“...antes que conte, vou contar quando era pequena...coloquei um feijão no nariz, tive que ir ao médico para retirá-lo”. (Aluna de 14 anos)

“...o Mário é meu primo, como ele é bonito”! (O único menino do grupo) (Aluna de 14 anos)

“O Mário que tem sorte, ninguém o controla, pode ir onde quiser...”.(Aluna de 15 anos)

“O pai até me segue, ou senão liga para os locais para saber se estou... a mãe não tem diálogo”. (Aluna de 14 anos)

“Estou barrada pelo pai de ir na Imigrante. Fui com Marta, perdemos o ônibus e voltamos a pé com o Mário. Nós falamos a verdade, mas não acreditaram”. (Aluna de 15 anos)

“Eles (os pais) gostam que a gente minta. Quando falamos a verdade, eles não acreditam...” (Aluna de 14 anos)

“Quando criança, nós aprontávamos muito, mentimos...” (Aluna de 14 anos)

“Lá na Imigrante, uma vez, mataram um jovem de 19 anos. A polícia não fez nada”. (Aluna de 14 anos)

“Num dia deste, o Mário e sua turma tiveram que correr, veio o pessoal lá da Boa Esperança, não vem limpo...” (Elas começam a rir, imaginando a corrida de Mário) (Aluna de 14 anos)

“Mas também não se dão com os da Verena.”.(Aluna de 14 anos)

“Cada bairro tem seu grupo, não se misturam..., mas a maioria está limpa! Somente os grupos dos bairros: Faxinal, Menino Deus e Boa Esperança. Estes não dá para se meter”. (Aluno de 15 anos)

“As brigas nos bailes, ali no bairro, às vezes são só por causa de um boné...” ( Aluna de 14 anos)

“...uma vez um apagador caiu na minha testa. A turma estava brincando de futebol e a bola era o apagador”.(Aluna de 14 anos)

“A professora de ensino religioso está pegando no meu pé. Antes, com a outra professora, podíamos conversar”.(Aluna de 14 anos)

“Ela podia discutir assuntos mais polêmicos como violência, droga e sexo que envolvia adolescência” (Aluna de 14 anos)

“Um dia havia esquecido o material para aula de artes. Eu, Maria e Marta resolvemos comprar, como não se pode sair porque o portão estava sendo vigiado, resolvemos pular. Eu estava de saia, fiquei me amarrando por causa dos guris e do Xande (o que cuidava o portão). Quando saiu, pulei, só que quando cheguei do outro lado estava o diretor.. Foi aquilo!... Os pais tiveram que vir e agora não podemos mais sair juntas”. (Aluna de 14 anos)

“A maioria já “fica”... a Maria já “ficou” com dois numa mesma festa”. (Aluna de 14 anos)

O Grupo 6 foi formado somente por meninos, cuja idade varia entre 14 e 15 anos. Este grupo centrou seu diálogo nas dificuldades da escola e em questões sobre eles mesmos. Os encontros foram de pouco tempo.

“No ano passado, troquei de escola. Meus pais se separaram...Estou repetindo de ano... ficava desanimado... os colegas (guris) pegavam muito no meu pé” (Aluno de 15 anos).

“Mudaram os nossos lugares, como queria. Agora estou na frente” (referindo-se às classes na sala de aula) (Aluno de 14 anos)

“Quando meus pais vão para Caxias fazer curso, vou junto. Neste período faltou às aulas”... (Aluno de 14 anos)

“Não sei por que a professora de Inglês está de licença... se ela dá aula particular”. (Aluno de 14 anos)

“Eu e Reni começamos a conversar com as meninas do “Educar-se” (durante a visita nesta escola particular), quando os guris dali vieram tirar satisfação... O diretor mandou que nos retirássemos dali. Fomos embora... Chegamos no Shopping sozinhos. Não era para ir, acabamos recebendo uma suspensão”. (Aluno de 14 anos)

“O pai já discutiu com os professores da escola...” (Aluno de 14 anos)

“Pretendo estudar o segundo grau de noite e fazer cursos no SENAI... O Soni gosta mesmo de cuidar de cavalos”. (aluno de 14 anos)

“Tenho que ajudar o padrasto, gosto de fazer... de domar cavalos para corrida”. (Aluno de 15 anos)

O surgimento das entrevistas coletivas com os grupos oriundos da oitava série e os membros dos dois grupos femininos foram realizados paralelamente, concomitantemente, chegando a momentos em que os membros se cruzavam, ou seja, participavam de mais de um grupo.

A circulação de um grupo para outro era necessária para esses jovens, por terem muita alternância de humor e de sentimentos, o que é perfeitamente compreensível nesta fase em que se dá o processo de estruturação da identidade.

O agrupamento juvenil, portanto, é um mecanismo que auxilia na estruturação da identidade deste jovem, para que possa ser, no futuro, um adulto. A formação destes grupos, na história contemporânea, tem surgido na forma de organização juvenil (ZALUAR, 1998).

A estruturação da identidade é uma das tarefas essenciais na adolescência, pois é nesta fase que esta se concretiza. É no grupo, no entanto, que se encontram os elementos desta estruturação, saindo do grupo familiar para outros espaços sociais. Os elementos que constroem a identidade do adolescente, além dos pais e familiares, são os grupos de adolescentes, considerados um dos mais importantes para a busca de identificação. Os jovens buscam, portanto, se identificar com os aspectos parciais de um ou outro amigo ou com a figura de um “líder” da turma ou

do grupo de que participam. “Dentro do grupo há diversidades de situações que auxiliam na liberação da linguagem própria, extrospecção de seus pensamentos e ações que são necessárias para formação da pessoa humana em transição” (ABRAMO, 1994, p.71). As características dos amigos, ou do grupo que os adolescentes buscam, dão uma idéia, inclusive, de suas dificuldades. “Também fazem parte desta estruturação os personagens de grupos musicais, atletas, astros de cinema ou televisão, os professores (participação essencial no processo)” (ABRAMO, 1994, p.72).

Portanto, a estruturação da identidade juvenil, além dos grupos, também necessita de uma representação adulta, fora do ambiente familiar, que se encontra inicialmente na escola. A relação jovem e escola, principalmente aluno e docente, é essencial para estas pessoas, que estão em fase de estruturação.

Parte-se agora para a descrição do agrupamento de meninas ou grupos juvenis femininos, que possuem um estereótipo próprio. Alguns destes grupos são formados por alunas de várias séries e diversas faixas etárias (11 a 16 anos). Outros são formados por alunas da mesma faixa etária e série. Inicialmente, a pesquisadora coletou informações da equipe diretiva e de alguns alunos, que afirmaram a existência de dois grupos, com a denominação de Pantera e de Pirulito (este chamado de “ganguê do pirulito”). O grupo juvenil ou agrupamento pesquisado, como já foi mencionado, aconteceu de forma instável, não definitiva e volátil. Há uma organização, mas aquela feita do jeito do adolescente. Recorre-se a algumas considerações teóricas para entender esta formação.

No início desta dissertação, já se fez menção ao fato que, na região, existem organizações femininas e que estas assumiram muitas responsabilidades. Não parece, portanto nenhuma novidade a existência de grupos juvenis femininos. O fato

novo são as ações violentas, oriundas destes grupos, com confrontos e a existência de lesões corporais, segundo os relatos dos alunos. Citam-se algumas destas manifestações de agressividade entre as meninas: “No Mânica (escola), as gurias utilizam uns anéis grandes para bater nas outras, para machucar. Na escola, as brigas são de tapas e puxão de cabelos, mas acontece na frente do Mercado Santana... Há muitos empurrões”. (Aluna de 11 anos) “Numa outra escola em que estudava, havia brigas de gurias e elas usavam os tamancos. Pegavam a ponta para machucar mais” .(Aluna de 11 anos)

Os alunos, em entrevista individual, relataram a existência de grupos de meninas que brigaram no ano passado. Falaram da grande briga das gurias no ano de 2001. Lembram que, no episódio, até mesmo a polícia foi chamada.

“Neste colégio tem muita briga de guria. Acho engraçado, em vez de ser de guri. Mandam recado, ficam intimando. No ano passado (2001), à tarde, teve o conflito das gurias. É raro, diferente das outras escolas. Estranhei a formação de grupo de mulheres” (Aluna de 18 anos).

“Eu não vi nada, estava na sala de aula. Parece serem as do turno da manhã e da tarde. Tinha umas tais de Panteras” (Aluno de 11 anos).

“As panelinhas de gurias que se autodenominaram gangue. São elas... as “panteras”, a do “pirulito”, e do “piniquinho”, são as menores” (Aluna de 14 anos).

“No grupo, há outras negras, mas têm branquinhas” (Aluna de 15 anos).

“As gurias tinham a mania de “boyzinhas”... tem a fama de fazer e acontecer” (Aluna de 13 anos).

Há relato da vice-diretora (da manhã) e do diretor, explicando como a escola viu o fato - o conflito do final de 2001 com as alunas da escola, quando houve lesão corporal. Não sabiam o que o antecedeu e consideravam que a responsabilidade era exclusivamente dos alunos. Segundo estes, quando aconteceu o referido episódio, eles se voltaram para dentro da escola e começaram a ver que, nas paredes dos

banheiros e do pátio, estava escrito o nome “pantera”. Isto ocorreu no final do ano de 2001. Chamaram as mães, que ficaram supresas e acharam natural a existência de grupos de meninas que se reuniam para ouvir música, mas não sabiam das brigas, ameaças e do trato de se protegerem. As alunas eram oriundas de séries variadas, assim como tinham diferentes idades. Houve muita resistência em dar o nome das meninas, por acreditarem que poderia suscitar a revolta delas. A responsável pela disciplina e a supervisora da tarde achavam que isto poderia fazer retornar os conflitos. Por fim, contudo, a professora responsável pela disciplina deu o nome das alunas, para pesquisadora. Percebe-se que o “medo” era grande, mas elas não disseram realmente o que houve, mesmo diante da insistência desta pesquisadora, em saber a história do conflito que envolveu as alunas da escola, no ano de 2001. Em vários momentos, limitaram-se ao silêncio<sup>95</sup>.

Estes relatos confirmam a existência de grupos, que são formados por várias faixas etárias, todas do sexo feminino e de diversas etnias e classes sociais.

Nos relatos colhidos sobre o grupo das “panteras”, confirma-se a composição do grupo, por alunas de diversas séries. Inicialmente, elas tinham como objetivo se divertir, ouvir música e jogar voleibol. Organizaram um time de voleibol, em que algumas jogavam e as outras gurias faziam torcida. Confeccionaram uma camiseta (que nunca usaram na escola), com o nome do time, para poder competir. Chegaram a ir jogar em Porto Alegre, no bairro Restinga. O nome “Pantera” surgiu a partir de um colega. Ao vê-las jogando, brincou, dizendo que elas pareciam umas Panteras. Elas aprovaram e adotaram o nome.

Quando aconteceu a grande briga, a direção da escola as considerou como uma quadrilha. Isto revoltou estas alunas, por tratar-se, apenas, de um grupo com

---

<sup>95</sup> Parece que este grupo de adultos desconhece o que está ocorrendo nesta escola. Omitem-se, por não saber, talvez, como lidar com esta situação, perdendo a oportunidade de participar do processo educacional destes jovens.

objetivos de lazer e recreação e porque as alunas que se envolveram na briga não estavam em nome do grupo, mas por conta própria. Nas entrevistas, elas disseram que os membros do “grupo da pantera” e da “gangue do pirulito”, na sua grande maioria, ficaram assistindo.

#### Relatos sobre a briga:

“A Marlei (vice-diretora) não larga do meu pé, por causa disto. Não deu para agüentar. Elas provocavam sempre, no banheiro, com ameaças. Até que um dia inventaram de bater numa pequena. Não me segurei, fui em cima. A Marlei tinha medo de que ela cumprisse o que ameaçava, que iria me tirar o sangue, jogar sangue, mas não tenho medo delas. Só não brigamos antes, porque procurava não dar bola. A Marlei falou que nosso grupo... era uma quadrilha, uma gangue, mas não éramos. Nossos pais sabiam que estávamos organizando um grupo esportivo. Jogávamos e estávamos até indo para Porto Alegre. Nós escolhemos o nome de Pantera. Estas outras, que se denominavam gangue do Pirulito, escreviam nos banheiros. Elas foram para o turno da manhã”. (Aluna de 15 anos)

“Começaram a pegar no meu pé, por nos reunirmos na esquina, antes da aula, para conversarmos. Não éramos uma quadrilha e nem gangue. Deveriam se preocupar com as outras que se titulavam “gangue do Pirulito”. (Aluna de 13 anos)

“Assisti uma briga de gurias no ano passado (2001): foi do lado da casa do professor Severino. Foi a filha da mulher do pai, com suas colegas que brigaram. Ela mudou para a escola Santa Cruz. Lembra de outra aluna que estava envolvida. Era Amália e Urânea. Tinha mais gurias. Gertrudes, a irmã dela, pegou a cinta do Negão para bater nas outras gurias”. (Aluno de 11 anos)

“Na esquina do colégio, quando as gurias brigavam, nós estávamos paradas. Lembro de duas histórias de violência, envolvendo meninas. A Rafaela bateu na Joice, derrubou e bateu a cabeça numa pedra, deixando tonta. Acabou indo para o hospital, ficando em observação. Nada aconteceu. A outra foi com a Magda. Ela ficou com a cara marcada com a fivela de cinta da grande briga do ano passado, no final do ano, onde estavam envolvidas a mãe, irmã de Gertrudes, Francisca, Amália, Sônia e Urânea”. (Aluna de 14 anos)

“Aí, Gertrudes veio me ajudar (aconteceu fora da escola) e sua irmã também. Teve sangue. Elas jogaram uma fivela na cabeça da irmã da Gertrudes, cortou e começou a sangrar”. (Aluna de 13 anos)

“A diretora falou que o “grupo das panteras” era uma quadrilha, mas não é.” (Aluna de 14 anos)

Faz-se necessário elucidar melhor o entendimento de agremiação juvenil ou grupo juvenil, a partir de algumas interpretações teóricas de autores, para que se possa analisar o que se vê no meio escolar.

O quadro abaixo busca visualizar, para que possa se entender, as diferentes denominações e entendimento de grupo juvenil. Essas reflexões têm como base teórica os autores: Guimarães, Zaluar, Peralva, Abramo.

Agremiações juvenis	Galera/bandas	Gangues	Quadrilhas
<p>O termo é utilizado por Eloísa Guimarães para designar a multiplicidade de grupos, que possuem símbolos e estilos diferentes, tem uma singularidade, uma motivação e modos de representação únicos (GUIMARÃES, 1997).</p>	<p>Estas organizações em regra geral, não têm chefias, possuem regras explícitas e rituais de iniciação. Têm uma relação estreita com os bairros. Utilizam mais o nome do bairro. Praticam atividades ilícitas de forma transitória. São uma imitação incompleta da gangue. Estão presentes nos bailes (ZALUAR, 1994).</p>	<p>Organização juvenil, criminosa ou não. Tem chefia ou líder. Os rituais de iniciação são específicos e únicos. Aproxima-se muito do tráfico, das festividades do bairro e da região. Algumas vezes, utiliza o nome do bairro ou outro nome (ZALUAR, 1994).</p>	<p>Composto por um número relativamente pequeno de pessoas, que se organizam com finalidade de desenvolver atividades ilegais. Carrega o nome de seus chefes, mais do que o nome dos bairros. Empreendem o enriquecimento de seus membros, através de práticas ilícitas (ZALUAR, 1994).</p>

Quadro nº 04 – Diferença entre agremiações juvenis, galeras, gangues e quadrilhas

Estas formas de organização juvenil são interpretadas de maneira diferenciada do que se encontrou na pesquisa, ou seja, do que os jovens interpretavam como sendo seu grupo. Isto permite aferir que existem diferenças de interpretação, conforme a região, o meio cultural e social em que se vive. Para os adolescentes, não existe uma conceituação e uma nomeação clara do que sejam estes grupos. Às vezes, eles descrevem uma galera, como sendo uma gangue ou tribo. A utilização do termo, por estes, tem outras significações e não uma preocupação com a conceituação.

“Para esquecer da morte de meu pai, fiz o meu jeito certo ou errado, com ajuda dos amigos. Podem até mentir... davam alegria...davam risadas. Eles tinham assuntos que não eram importantes. Eram alegres, ficava mais na rua... Conheci muita banda, saía de noite, a mente sempre ocupada, sempre rodeada de pessoas. No meio da galera... Fui crucificada. Conheço todas as bandas deste município... Parei de andar com eles. Havia muita confusão na vila” (Eles usam drogas).(Aluna de 18 anos).

O novo significado dos estudos sobre grupo juvenil emerge no conjunto sob o impacto de um modelo de sociedade capitalista, com ideário neoliberal, livre concorrência, competitividade, liberdade, massificação do consumo, idealização do corpo e da juvenização, entre outros. Esta mutação societária tem influenciado nas novas formas de agrupamento, complexificando ainda mais o ritual de passagem entre o mundo infantil e o mundo adulto.

Anterior ao grande conflito, houve outros que abrangiam um número reduzido de alunas. A maioria das integrantes do “grupo da pantera” não participou destes conflitos. Por isto houve a surpresa quando algumas foram chamadas, pois, na verdade, apenas três delas tinham se envolvido no episódio, num universo de quase 18 alunas.

A atitude de fazer o caso virar um caso de polícia deixou estas alunas perplexas. A maioria foi proibida pelos pais de participar deste grupo. Os membros deste grupo são heterogêneos. Elas são provenientes de bairros diferentes, sendo que a maioria é oriunda de famílias de pais operários. Poucas vêm de uma situação econômica mais estável.

O outro grupo, formado por oito alunas, todas da mesma série, compõe-se de moradoras do mesmo bairro, vizinhas. Elas tinham como objetivo a diversão, ir a bailes, cinema, festa e à Imigrante, juntas. Algumas ainda saem juntas, mas, depois do grande conflito, também houve mudança, por interferência dos pais. Deste grupo, apenas quatro – de um total de oito - participaram do conflito. Este grupo se autodenominava “gangue do pirulito”.

O motivo de todo conflito entre os dois grupos era desconhecido. As integrantes de cada grupo comentavam motivos diferentes, mesmo entre suas colegas de grupo.

“Realmente, não sabia o motivo das brigas... Lembro de uma vizinha fofqueira que morava perto de casa e era muito amiga destas gurias... Desconfio que elas estavam envolvidas em coisas erradas, pois são tão metidas. Tenho Educação Física terça e quarta de manhã. Elas ficam me olhando... A gente não pode olhar para elas, que achavam que eu estava me invocando com elas. (Aluna de 13 anos)

Pelos relatos das alunas, o conflito começara um ano antes. Havia, realmente, um menino envolvido, um desamor, uma desilusão. No início, o desentendimento era apenas entre quatro alunas. Depois, ampliou para oito alunas.

Havia também um envolvimento com uma outra gangue (a da Bolacha). Esta, de fato, de cunho criminoso, era envolvida com drogas e tráfico. Como já foi referido, no momento da realização da pesquisa, o grupo estava um pouco desativado, com a prisão de alguns líderes. Ainda havia, porém, facções na porta da escola. Algumas

destas gurias namoraram os guris da gangue da “Bolacha”. Segundo os alunos, este grupo efetivamente mantinha uma relação com o tráfico de drogas. Para os professores e vice-diretores, eles incomodavam ao redor da escola, sendo que disseram desconfiar que estivessem distribuindo drogas para os alunos.

Esta relação intensa com outros grupos fora da escola fez surgir, num dos grupos, o nome de gangue. É o que conta uma das alunas, que faz parte deste grupo.

As outras gurias chamavam de “gangue do Pirulito”... Todos diziam que tinha uma gangue. A gente se juntava, parecia uma ganguezinha. Era uma reunião por sala. Na verdade, quando escolhemos o nome, foi numa brincadeira, e nem sabia o significado, podia ser chupeta ou guriázinhas e todos neste tempo diziam que tinham uma gangue” (Aluna de 15 anos).

As expressões utilizadas por estas alunas, quando se referem ao enfrentamento de outro grupo, são:

“Estas gurias só ficam batendo boca... Não dava para nós ver. Ficava rateando, ratearam, provocando, peitando, empurrando. Agora, só se inticam na Imigrante, no bairro não. Os guris não gostam do jeito delas. Sentem raiva ao ver gritarem coisas que não são, na frente dos amigos, nada a ver. Elas fazem o mesmo com muita gente, odeiam estas gurias”. (Aluna de 13 anos)

“Diziam gracinhas... Fizeram uma lista de nomes feios no banheiro. Três bateram em mim. Minha amiga se meteu para me ajudar. Tudo por causa de um guri”. (Aluna de 14 anos)

A pesquisadora quis saber o que significava rateação e, segundo esta aluna, o termo significava fazer algo errado.

No meio dos conflitos, havia muita dor e sofrimento, por parte dos alunos. Estes queriam e desejavam que um adulto fizesse uma intervenção. Com relação à aprendizagem, ficava muito difícil conciliarem os conflitos e prestar atenção nas aulas.

“Nos momentos de maior conflito eu ficava com tanta raiva que só pensava como acertar as contas. Não prestava atenção nas aulas, mas, como meus pais sempre me incentivaram para estudar, acabei revertendo e num grande esforço. Encarei os estudos... As brigas iniciaram em março, eu estava no conflito sem saber”. (Aluna de 15 anos)

Uma outra aluna, também, disse:

“No dia do grande conflito, queria que algum professor ou diretora aparecesse para não deixar brigar, mas não... tive que encarar... fui... bati e apanhei. A Magda levou a pior no rosto, com marcas da fivela do cinto...Bati na irmã da Gertrudes com cinta que um colega me alcançou. Acabei machucando a cabeça dela... sangrou.. não quero mais saber de brigas...” (Aluna de 15 anos)

Houve, por parte de algumas alunas, a intenção de recomeçar o conflito em 2002. É o que aparece nestes relatos:

“Elas, este ano (2002), queriam já começar: na parede da frente está o nome Amália e Urânea. Na sala de vídeo apenas Urânea e Magda, nos dicionários, na porta dos banheiros, chamando-as de putas e dizendo que iriam pegá-las. São bobagens. Tudo começou, por causa do Jorge, amigo dela e da Urânea. O guri não queria nada, por ser muito nova. Ao dar o retorno, a Gertrudes ficou brava. Ela inventou para sua irmã, que nós tínhamos dito, que ela era negrinha suja. Achava que este era o motivo do conflito. Urânea contou que a irmã da Gertrudes veio tirar satisfação na escola. Estas gurias foram na casa de Urânea, quando Sérgio estava lá, para gritarem: “Sérgio, vem me agarrar!”. Pareciam que estavam fora de si. Talvez tivessem bebido... sei lá”. (Aluna de 16 anos, 2º ano do Ensino Médio)<sup>96</sup>

A respeito da escola, as alunas se queixaram da ausência de bom senso da direção da escola e das distorções dos fatos. Segundo elas, alguns episódios mostraram que eram colocados aos pais fatos que pareciam ser tragédia, assustando-os, mas, quando iam verificar, estes fatos não passavam de pequenos conflitos juvenis.

“Um dia bati, junto com a Magda, na cabeça da Sônia. Não sabia que não podia bater... O diretor, por telefone, falou o “diabo a quatro” para a mãe. Disse que a guria estava no hospital, mal de vida. Tinha

<sup>96</sup> Esta aluna foi a única que negou a existência da “Gangue do Pirulito”.

ido para delegacia. Foi quando minha mãe foi comigo à casa da Sônia, para falar com os pais dela... Para surpresa nossa, os pais dela não sabiam de nada. Sônia estava em casa e a Magda foi noutro dia falar com os pais de Sônia”. (Aluna de 16 anos)

Nestes grupos, observa-se a utilização de um tipo de roupa padronizada, com um estilo próprio, assim com a música e a forma de lazer. O fato de participar de festas e passeios, e gozar a vida, está muito presente nas suas falas, assim como, para alguns, há um controle ostensivo de adultos. Foi nestes espaços de lazer que surgiram os dois grupos femininos, que foram relatados.

O aumento do tempo de lazer e o aumento da carga de trabalho dos adultos são fatores que afastam, cada vez mais, o mundo adulto do juvenil. Parece estar havendo um aumento de liberdade e autonomia para os jovens, ocorrendo uma valorização do prazer, como fonte de gratificação imediata, para compensar as frustrações sofridas pela ausência do diálogo entre adultos e adolescentes. Esta queixa está muito presente nos relatos, tanto individuais como grupais.

“A mãe não conversa muito comigo... às vezes sinto falta do diálogo. Quando a mãe conversa, dá moral e deixa ir... nos lugares”.(Aluno de 11anos)

“Recebi a educação do mundo. Minha mãe não gosta de mim. Vive brigando, não tem diálogo com ela” (Aluno de 15 anos)

“Ouvi, no quarto, as brigas dos meus pais... Ele não gostava de mim, só valorizava a outra, a elogiava... nem filha dele é ... O pai me coloca para baixo, não ajuda... ”. (Aluna de 15 anos)

“O relacionamento com o pai... é difícil. Tem brigas. Ele não sabe falar, tem jeito bravo... ”. (Aluno de 17 anos)

A visibilidade e identidade social ocupam um lugar também com os jovens. Nos grupos, observam-se algumas características: nem todos se preocupam com criação de estilos próprios de se vestir; outros andam ‘na onda’ das novelas, cantores, etc

A roupa é um elemento muito utilizado para tornar visíveis os jovens, nos espaços de circulação, mostrando o lugar que estes ocupam na estrutura social. Isto ocorre porque se trata de um instrumento que exige gastos relativamente menores, em comparação com outros elementos sinalizadores de status. Além disso, ela é eficaz, nos espaços de exposição pública, onde em geral se produz o encontro entre as classes (ABRAMO, 1994).

A roupa e a imagem corporal são importantes, também, na estruturação da identidade juvenil, assim como o agrupamento e outros fatores já citados. O consumo de roupas e adereços, deste modo, passa a ser mais uma das questões centrais colocadas para os jovens. É importante notar que a diversão, a roupa e o consumo articulam um universo interligado. Um dos exemplos disso é a importância adquirida pelos shoppings centers como local de lazer (ABRAMO, 1994). No caso dos grupos pesquisados, o território em destaque, neste sentido, é a avenida Imigrante.

O processo grupal é necessário, também, para a estrutura da identidade da pessoa. Serve, na sociedade complexa contemporânea, como um ritual de passagem do mundo infantil para um mundo adulto. A escola deve aproveitar esta oportunidade de participar deste processo, como uma representação adulta de forma positiva, como modelo e símbolo de um mundo adulto equilibrado e feliz.

A complexificação deste processo faz a grande riqueza e o desafio para o adulto entender, assim como possibilita conhecer as diversas habilidades que estes jovens têm de superar suas frustrações e angústias. Nesta pesquisa, descobre-se, em muitos relatos, como os jovens usam seus próprios recursos e criatividade, buscando superá-los, tanto em grupo como individualmente. A escola está convidada, em muitos momentos, por estes jovens a participar. É só se aproximar deles. Primeiro, ouvi-los; depois, abrir o diálogo, sem esperar “milagres” ou “arranha-céus”, mas dar espaço, na ação pedagógica, para que eles se expressem.

Infelizmente, nesta escola, não há abertura para um trabalho pedagógico que use os recursos que estes jovens possuem. Talvez isto esteja relacionado ao problema do poder do conhecimento e da dominação do saber, que, supostamente, deve estar centrado no professor. Parece ser justamente este o impedimento de ver o grande potencial que cerca esta escola: a insegurança dos professores e direção, face ao mundo juvenil que não compreendem e às novas exigências que a sociedade contemporânea está colocando ao educador.

## 5 SABERES JUVENIS, SABERES ESCOLARES E A VIOLÊNCIA

“Sou sobrevivente de um campo de concentração.  
Meus olhos viram o que nenhuma pessoa devia presenciar.  
Câmaras de gás construídas por engenheiros ilustrados.  
Crianças envenenadas por médicos instruídos.  
Bebês assassinatos por enfermeiras treinadas.  
Mulheres e bebês mortos a tiros por ginásianos e universitários.

Assim, **desconfio da educação.**

Meu pedido é o seguinte: **Ajudem os seus discípulos a serem humanos.**

Os seus esforços nunca deverão produzir monstros cultos,  
psicopatas hábeis ou Heichmans instruídos.

Ler, escrever, saber história e aritmética só são importantes  
se servem para tornar nossos estudantes mais **humanos**”.

(E-mail da diretora de uma escola israelita, sem identificação nominal)

## SABERES JUVENIS, SABERES ESCOLARES E A VIOLÊNCIA



Foto n° 22 – Treinamento do Grupo Socorrista  
Fonte: Foto fornecida pelo grupo



Foto n° 23 – Biblioteca  
Fonte: Pesquisadora

Com objetivo de elucidar com clareza o assunto, este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, consta a relação entre os saberes juvenis e os saberes escolares; na segunda, a dos saberes escolares e a violência.

### **5.1 Saberes juvenis e os saberes escolares**

O Saber se constrói aos poucos, através de relações (experiências), no processo civilizatório da humanidade. Entre as várias teorias sobre o Saber e Educação, opta-se pela interlocução teórica com Charlot.

Aprender e saber são práticas que vêm sendo construídas nas relações interpessoais e sociais, a partir de uma complexa relação com o mundo. O ser humano percorre diversos caminhos para construção do conhecimento. Muitas vezes, estes são repletos de incertezas e dúvidas, que trazem, no seu conjunto, a “felicidade” ou a “destruição”.

Charlot (2000) distingue o processo de **aprender do saber**. **O aprender** é amplo porque existem maneiras de aprender, que não consistem em apropriar-se de um saber (entendido como conteúdo de pensamento). “[...] ao mesmo tempo em que se procura adquirir este tipo de saber, mantêm-se, também, outras relações com o mundo” (CHARLOT, p.85). Já o **saber** deriva de uma base científica, uma prévia elaboração de um saber constituído, existente. É adquirido a partir da relação com as instituições: escola e família.

Pode-se ressaltar, então, que “saber” e “aprender” são processos que podem encaminhar para o “bem” ou “mal”<sup>97</sup>, entendidos como o respeito ou desrespeito dos seres humanos (ou ambos reciprocamente), conforme a formação e a partir das pessoas. Exemplo disto é a utilização da ciência para criação de bombas de destruição em massa, gases tóxicos e o surgimento de várias vacinas e medicamentos, para prolongamento da vida. Compete ao próprio ser humano traçar o destino que seguirá, para aquisição de saber e da prática de aprender.

Portanto, como a própria história mostra, o conhecimento pelo conhecimento, sem a humanização, pode criar monstros inteligentes e doutrinados, como é o caso dos nazistas da Segunda Guerra Mundial, além de tantos outros que ainda persistem e continuam a existir, sob várias denominações.

O conhecimento, a relação com o saber, é algo que deve ser considerado sério, porque, conforme o entendimento que se tenha, poderá conduzir a humanidade para o caminho da “Paz” ou da “Destruição”. Portanto, não é suficiente refletir sobre as informações, mas é preciso ir além da assimilação. É também na introspecção e extrospecção, ou seja, na relação entre o “eu” e o “social”, que vai além da subjetividade, que se processa a relação com o saber.

O processo da relação com o saber abrange integralmente a pessoa humana, conforme a ótica de humanização e da tolerância com os diferentes. Esta tolerância com a diferença, contudo, é uma conquista da civilização em construção, embora exista, com muita “força”, o resquício da intolerância.

Sempre houve, na história, quem rompesse com a intolerância. É o caso de Gandhi, que acreditou no outro, e soube tolerar a diferença e a discriminação. Outro exemplo é o do sociólogo, conhecido como Betinho, no Brasil, que lutou contra a

---

<sup>97</sup> A criminalidade brasileira vem aperfeiçoando suas ações, utilizando o conhecimento de alguns de seus membros, que, de alguma forma, foram excluídos do processo de humanização.

fome e a discriminação dos portadores do HIV. Estes exemplos de pessoas “humanizadas”, e que sabem lidar com o saber de forma integral, fazem acreditar que, embora as relações humanas sejam complexas e contraditórias (conflitivas), existem caminhos para o amor, a paz, a compreensão, a tolerância (MORIN, 2001). Há necessidade de que estas idéias, estas formas de se relacionar com o saber, sejam mais vividas e divulgadas dentro das escolas, não como disciplina, conteúdo programático, mas segundo a ótica da vivência em grupo. Isso seria particularmente importante na escola pesquisada, conforme foi demonstrado.

No texto intitulado Projeto Político Pedagógico, da escola pesquisada<sup>98</sup>, constam estes ideais; porém eles não são vivenciados, na sua prática. Este primeiro passo contudo, poderá ser de referência para uma transformação. Para tanto, deveria ser assumido pelo coletivo da Escola, o que parece longe de acontecer.

A escola, como instituição, tem a função de educar e instruir, o que implica na formação moral. O desenvolvimento dessas funções reforça a necessidade de humanizar suas ações pedagógicas, suas relações interpessoais, para formar pessoas que saibam “pensar”, “refletir”, “compreender”, “tolerar a diferença”, “amar”, não ficando presas à atividade, apenas cognitiva, de memorização, mas sim se vinculando às novas vivências no ambiente escolar.

Constata-se que ainda há um dualismo, uma contradição, entre o ideal que se pensa e a ação pedagógica da escola pesquisada. Isto foi verificado, tanto nas entrevistas, como nas observações (da pesquisadora). Para melhor elucidar esta afirmação, recorre-se ao relato de um aluno do terceiro ano do Ensino Médio:

---

<sup>98</sup> Como documento escrito, a proposta desta escola é construir uma escola democrática, aberta e participativa. Tem como princípios: “[...] Educação como um direito de todos; educação libertadora, formadora de sujeitos críticos e transformadores da realidade, na perspectiva da construção de uma sociedade justa, democrática, humanista; uma escola como espaço coletivo de construção de direitos e deveres; escola como espaço de compreensão crítica dos meios de comunicação como um dos instrumentos da construção de uma sociedade justa e democrática; respeito à diversidade cultural, étnica, de gênero e opção sexual, religiosa e política”.(PROPOSTA POLÍTICA, 2001, p. 5)

“Participei do conselho formativo<sup>99</sup>, e lá coloquei as minhas idéias: Como a biblioteca não empresta os livros, embora tenham muitos, os únicos livros que emprestam são de literatura. Se eu tivesse que dar nota para ela, daria nota três para esta. Ela é bem equipada. Sugeri que fosse criado um termo de compromisso, de responsabilidade, definindo taxas, para os que não entregam em dia. Há gente que trabalha e precisa pesquisar e não pode fazê-lo nos horários que está aberta. No recreio, fica ainda fechada... Comecei de cara com a escola, estudei durante oito anos com o mesmo grupo. Agora mudaram, não consigo me integrar com esta nova turma... prometeram que voltaria para minha turma, não cumpriram... até, no conselho, os professores ficaram de fazer a troca... Levo em conta a palavra, meu pai sempre me ensinou que a palavra tem valor... Eles não gostam muito de mim agora que falo, antes, até a oitava série, era bonzinho, porque não falava nada. Agora não deixo de falar, eles que me ensinaram assim, agora não suportam... Também me irrita a falta de pontualidade (referente a alguns professores que chegam depois do horário) ...Eles (os professores) também misturaram a questão salarial. Eu trabalho como estagiário do CIEE e não fico reclamando para os meus alunos da computação a questão de salário” (aluno de 17 anos).

A fala dos alunos demonstra uma construção do saber que se dá na própria escola. Fica, entretanto, claro que há um discurso e uma ação em dissonância. A vice-diretora da manhã, ao saber que a pesquisadora havia feito entrevista com este aluno, questionou, queria saber quem o havia indicado, como se chegou a ele. Deixou, portanto, clara sua indignação, com o fato de a pesquisadora estar conversando com o mesmo. No seu depoimento, ela diz:

“Estou surpresa de que esteja conversando com ele. O que vocês conversam? Este aluno está nos dando problema. Nós o construímos, demos ousadia. Sentiu-se lá em cima. Foi dada uma chance para ele dar aula de computação. Há dois anos atrás, quando estive na escola um centro de computação, mas foi só um ano. Depois, o diretor conseguiu um emprego numa floricultura. Agora está no centro dando aula de computação, se acha o tal. Veio me

---

<sup>99</sup> Avaliação do rendimento do aluno compreende o aproveitamento e apura assiduidade e os aspectos formativos. O método de avaliação foram implantadas no ano de 2002, (a pesquisadora não conseguiu saber qual a fonte bibliográfica deste método avaliativo) que se dividem em: cognitivo – produção de conhecimento (aproveitamento dos conteúdos) - e formativo – em que são considerados: a organização dos trabalhos escolares envolvendo responsabilidade, pontualidade na entrega, capricho, apresentação, correção; aquisição e desenvolvimento de bons hábitos; preservação do patrimônio escolar; convivência grupal envolvendo disponibilidade para o trabalho em equipe, aceitação de opiniões, críticas e elogios, saber ouvir, esperar sua vez de falar, disciplina e autocontrole em suas atitudes. (PROPOSTA POLÍTICA, 2001)

cobrar a mudança da sala, conforme tínhamos prometido. Não podemos prometer, quem faz as turmas são os professores. A professora de religião me contou que ele, após a reunião do Grêmio, veio com a conversa de que pode retirar o diretor, se quiserem. Muita prepotência. Acha que, só porque dá aula de computação, ele sabe e pode. Quando começar a chegar este pessoal que está se formando, ele irá perder este emprego. Os seus pais, eles o valorizam demais em detrimento do outro. Como o outro sempre incomodou na escola e ele foi um filho exemplar, predileto para tudo, acham que deve se vestir bem, o mais bonito. Ontem participou da reunião do Grêmio, entrou na sala com este papo, segundo esta professora, não sei o que tinha conversado com ele”<sup>100</sup>(vice-diretora da manhã).

A supervisora da tarde, entretanto, afirma:

“Sinto orgulho, quando vejo alguns alunos terem suas próprias posições, mudando sua postura, sua forma de vestir. Falo de um aluno que agora é professor de computação” .

A rivalidade criada entre o mundo adulto e o momento de transição da adolescência está tão intrínseca nas relações, que é muito pouco notado por estes adultos. Às vezes, esta rivalidade, até é negado, principalmente pelo adulto. A insegurança e a imaturidade dos jovens, algumas vezes, são sentimentos assimilados, por adultos, especialmente, quando estes têm questões não bem resolvidas.

Este processo de definição dos papéis e da identidade juvenil poderia ser interpretado como período de transição. Ocorrem formas de elaboração própria de cada grupo e indivíduo, enriquecendo a capacidade intelectual do ser humano com o despertar de suas habilidades, não só físicas, mas intelectuais.

É neste universo de diferenças, medição de forças, que a relação entre adulto e adolescente transcorre e obriga-os (os juvenis) a criar mecanismos diferenciados,

---

<sup>100</sup> A pesquisadora, durante o diálogo com a vice-diretora da manhã, deixou claro que a entrevista era sigilosa, e o assunto competia apenas ao aluno.

para lidar com esta relação tumultuada. Isto é fundamental, para que ambos possam sobreviver dentro dos “parâmetros da normalidade”<sup>101</sup>.

Neste quadro, o sujeito, o centro das relações com o saber, é que constrói os mecanismos para o enfrentamento desta situação de confronto, que pode ser a negação do outro ou agrupamento dos iguais, assim como o contrário. É importante frisar, neste sentido, que a pesquisa se concentra no estudo dos agrupamentos juvenis, no ambiente escolar, já enunciado no capítulo anterior.

Foi observado que a habilidade dos grupos juvenis de “driblar” os adultos e organizar-se, a seu modo, é impressionante. A sua capacidade mental de elaborar processos coletivos de validação, capitalização<sup>102</sup> e transmissão, busca ultrapassar a construção já elaborada pelo mundo adulto, sem, contudo, negar seu valor. Eles tentam aperfeiçoá-lo e superá-lo, através de ações que podem ser consideradas “contravenção”<sup>103</sup>, por este mundo adulto, quando, na verdade, não passam de um processo de elaboração, e de superação do que já está estabelecido. Trata-se, portanto, de uma ação natural do processo de transição entre o mundo infantil e o mundo adulto.

A criatividade deste processo varia entre os grupos sociais e culturais, entre momentos históricos, e não existe uma receita ou uma regra rigorosa, já estabelecida. Ocorre conforme o meio que circunda estes grupos e as formas que estes encontram para desenvolver suas habilidades criativas.

A perspicácia destes grupos em perceber quando o adulto está sem saber o que fazer, inseguro quanto a sua ação, traz, para estes jovens, duas formas de interpretação e de uso: a de manipulação dos adultos ou a de compaixão por eles. O

---

<sup>101</sup> Consideram-se parâmetros aceitáveis da boa convivência, sem grandes conflitos.

<sup>102</sup> No sentido de buscar recursos para novas investidas na construção do conhecimento.

<sup>103</sup> Contravenção é entendida, aqui, como ação contrária à estabelecida pela instituição; não é crime ou ação ilegal.

que mais se observa, nesta escola, é a segunda situação. Verifica-se que, dentro dos grupos juvenis, não há nenhum sentimento de destruição do mundo adulto ou ressentimentos, mas somente o apelo, para que estes os compreendam, os respeitem e os vejam como são. Isto é expresso no depoimento seguinte:

“Quando a gente vê que a professora está estressada, nem damos bola. Também, coitada, deve ser por nossa causa, que a incomodamos muito, e depois, o salário que ganha. A gente compreende o que ela está passando, depois melhora” (Aluno 15 anos).

“Parece que esta professora não gosta de dar aula. Tinha que escolher outra profissão. Eu tenho que trabalhar e agüentar as coisas do meu serviço. Imagine se meu chefe me vê reclamar todo tempo do salário e não faço direito o serviço. Vou para rua. Acho que o professor tem que nos respeitar, dando aula e não reclamando da vida, assim como fazemos no nosso serviço” (Aluno de 17 anos).

Os caminhos e as interpretações destes jovens, diante das circunstâncias da sua vida, são diversos. É conforme a relação que estes estabelecem com o mundo e com saber adquirido, no decorrer de sua vida, que eles constroem novas formas do saber. A escola, portanto, deve processar a relação com o saber, com o mundo, e não apenas propor a acumulação de conteúdos programáticos. O processo não é puramente memorizador, mas construtor de conhecimento. Trata-se de levar uma criança a inscrever-se em um certo tipo de relação com o mundo, consigo e com os outros. Isto proporciona prazer, mas sempre implica a renúncia, provisória ou profunda, de outras formas de relação com o mundo, consigo e com os outros (CHARLOT, 2000).

A construção da relação com o saber, nestes grupos, processa-se através do intercâmbio entre os sujeitos juvenis e o adulto, a sociedade e ele mesmo; portanto, decorre das relações sociais e subjetivas. Este saber cotidiano, assimilado das experiências e vivências entre os sujeitos, é válido, segundo Charlot (2000),

enquanto a comunidade científica o reconhecer como tal, enquanto uma sociedade continuar considerando que se trata de um saber que tem valor e merece ser transmitido.

É necessário, também, afirmar que nesta escola não ocorre a valorização dos saberes juvenis, ou os saberes oriundos de seu meio social (embora isto conste na proposta política pedagógica). Em menor medida, ainda, há a escuta do que realmente os alunos e seus familiares possam sugerir e até contribuir para construção do saber. Eis alguns depoimentos que ratificam essa afirmação:

“Nunca me perguntaram sobre coisa nenhuma”. (Aluna de 15 anos)

“Não adianta falar, eles não escutam”. (Aluno de 14 anos)

“Já disse, mas não adianta”. (Aluna de 16 anos)

“Não sei como vai ser a avaliação<sup>104</sup>, nem nos explicaram. Acho que vai piorar”. (Aluno de 11 anos)

“Este ano mudou a avaliação, não entendi muito bem como vai funcionar, mas já sei que meu filho vai levar a pior”. (mãe de um aluno)

“Trocaram de turno e de professora do meu filho, não sei porque. Só mandaram um bilhete, para comunicar a mudança. Não nos escutam, nem conversam com a gente. Agora que meu filho está repetindo, pela terceira vez, a quarta série, acertou-se com a professora, trocam”. (mãe de aluno)

Importante, também, dizer que a relação com o saber é epistêmica e identitária<sup>105</sup>, ou seja, está dentro de uma sociedade onde existem sujeitos que estão inseridos nesta e que têm sua própria identidade (cultural, gênero, indivíduo). Estes sujeitos mantêm, constantemente, uma relação com o outro e consigo

---

<sup>104</sup> A avaliação é trimestral. Os seus resultados são: no primeiro e segundo trimestre, a pontuação total é de 30, sendo 25 para o cognitivo e cinco para o formativo; no terceiro trimestre, a pontuação total é de 40, sendo 32 para cognitivo e oito para o formativo.

<sup>105</sup> A dimensão identitária é parte integrante da dimensão relacional. Não há relação consigo próprio senão como relação com outro; e não há relação com o outro senão como relação consigo próprio (CHARLOT, 2001, p. 72).

mesmos. O homem, nesta concepção, é visto como um todo (razão/sentimento/cultura /gênero) (CHARLOT, 2001).

Esta é a visão que toda escola deveria ter. Apesar disso, o que se vê são as preocupações com o conteúdo e a quase que exclusiva utilização do quadro verde e giz, ainda que existam escassas inovações por parte de alguns professores. Estas iniciativas, entretanto, são desencadeadas sem a consulta prévia aos alunos, sem saber se estes gostariam desta atividade ou teriam outras sugestões. Nas observações, não se identificou nenhuma preocupação em trabalhar e relacionar a elaboração de seu saber com a identidade dos alunos. Existiu, no passado, a estimulação de danças tradicionais (alemãs), que alguns alunos repudiaram, porque não tinham nada ver com esta etnia<sup>106</sup>.

A importância de conhecer o aluno e criar uma relação com saber não transparece nesta escola como uma prática, pois os professores utilizam foto<sup>107</sup> (pelo menos no diurno), para identificar o aluno no conselho formativo e no cognitivo<sup>108</sup> (são realizados dois em cada trimestre). Na verdade, então, eles não conhecem todos seus alunos<sup>109</sup>. Identifica-se claramente este fato nas reuniões dos conselhos de classe para avaliar o formativo.

Durante uma reunião do formativo, a professora regente leu o nome do aluno e alguns professores comentaram que não recordavam deste aluno ou não sabiam quem era. Ocorreu como segue:

“Agora o Rafael [...]” (professora Sonia)

“Quem é este, não sei, não me lembro”(professora Miriam).

<sup>106</sup> Na maioria, os alunos são mestiços, ou seja, cruzados com várias etnias: alemã, italiana, portuguesa, espanhola, polonesa, afro-brasileira, entre outras. Optam, portanto, por danças populares brasileiras. Isto se evidencia, embora seja mais forte o traço ou a cruza com a etnia alemã.

<sup>107</sup> A foto foi tirada em grupo e cada aluno recebeu um número, o correspondente ao da chamada.

<sup>108</sup> O conselho formativo acontece alguns dias antes do conselho cognitivo.

<sup>109</sup> O professor está sobrecarregado de turmas. A maioria tem pelo menos 40 horas em sala de aula, onde, numa escola de 1.504 alunos, fica difícil de se deter na imagem do aluno. Veja, no capítulo 2, os dados sobre a escola e nos apêndices o complemento dos dados.

“Fica sentado do lado da porta, tem uma cabeça meio chata [...]”  
(professora Sonia).

“O que vocês acham do Manuel”? (professora Regina).

“Mas, afinal quem é”? (professora Miriam).

“É aquele que gosta de subir na cadeira. Não pára quieto. Usa um boné sobre os olhos [...]” (professora Sonia).

“E a Maria”? (professora Regina).

“Não consigo lembrar dela”. (professora Miriam).

“Fica sentada atrás do João. É bem quietinha, não abre a boca para nada [...]” (professora Sonia).

Após as explicações de onde sentavam, quais as características físicas, ou qualidades e costumes dos alunos, os professores começavam a ver se este aluno participava das aulas, fazia suas atividades. Eles, porém, davam mais importância ao aspecto cognitivo do que ao formativo. Então, davam a pontuação do aluno, de acordo com seu desempenho cognitivo. Neste conselho (formativo), no primeiro momento, a professora regente lia a auto-avaliação do aluno<sup>110</sup>. Consultava aos demais professores, se estes concordavam com a pontuação. Havia alteração na pontuação, só no caso dos alunos considerados bagunceiros e “diferentes” (são os questionadores). Estes recebiam a menor pontuação possível. Para os demais, permanecia a auto-avaliação do próprio aluno.

É importante lembrar, entretanto, que a relação com saber só tem sentido, se for para auxiliar na emancipação do sujeito e na sua humanização, não só para a aquisição do conhecimento. É necessário que esta relação com o saber proporcione ao sujeito uma nova ou reformulada construção de linguagem, que pode se dar através da argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar e validar. Não é só por um processo avaliativo, com uma perspectiva de

---

<sup>110</sup> O modelo desta avaliação utilizada na escola, esta no anexo A.

memorização cognitiva, que vai se processar a valorização do saber do aluno (CHARLOT, 2001).

Assim como o saber está vinculado às relações entre indivíduos e àquilo que se tenta ensinar, o indivíduo tem que desejar aprender, para que ocorra o processo de assimilação do conhecimento (aprendizagem), para que a resistência e bloqueio sejam abertos e a construção do saber, em seu interior, seja possível. O saber está ligado ao desejo do indivíduo e às suas relações sociais. Interessantes, neste sentido, os depoimentos de alguns alunos a respeito do saber formal (escola):

“Até a sétima série adorava os professores, minha irmã estudava. Não ficava em recuperação. A partir daí, começou os namoricos, sair com os amigos. Repeti a oitava série, por falta. Namorava, saía com a galera, conversava, mastigava chiclete. O pai morreu de cirrose, da bebida. Sempre fui o nenê do pai. Em casa, sempre rolava vários tumultos. Sempre fui muito avoada, ocupava a mente com outra coisa, apagava estas lembranças, brincando. Às vezes, batia umas depressões. Tenho esta habilidade. A vida joga comigo e aprendo a jogar com ela. As pessoas que cometem suicídio são fracas, assim como os que usam drogas, como o pai da minha filha”. (Aluna de 18 anos)

“A falecida mãe é que cuidava dos estudos. O pai não está nem aí. Para fazer matrícula, é preciso rezar um terço, ficar na volta, senão esquece. Não quero deixar de estudar, pretendo fazer engenharia. Estou contando os dias para completar 18 anos, aí não preciso dele para me matricular”. (Aluno de 17 anos).

A solução, para alguns jovens, envolve práticas como ir a festas e sair. Trata-se de uma forma de esquecer os problemas e as depressões, um jeito juvenil de enfrentar os obstáculos desta fase da vida.

Os conflitos podem não interferir no aprendizado, quando o aluno consegue canalizar as suas raivas e frustrações. O exemplo abaixo é de uma mãe adolescente e solteira. Ela vive um conflito com o pai de sua filha, que é dependente químico. Essa aluna permanece tendo um bom rendimento escolar<sup>111</sup>.

---

<sup>111</sup> Conseguiu passar para o terceiro ano do Ensino Médio.

A baia<sup>112</sup> do pai da minha filha é defronte a minha. Brigamos, terminou o namoro. Saí com outro cara. Enlouqueceu, ameaçou me matar (isto foi no início do ano de 2002 – março). Queria pegar um canhão (arma) com meus amigos, porém avisei para eles que ele queria me matar, que não desse. Mas ele foi comprar com estes meus amigos [...] eles exigiram um som em troca. E foi buscar, a mãe dele avisou o pai dele, quando estava levando o som no meio do caminho, o pai dele pegou. Eles brigaram para valer, gritavam o meu nome. Estava indo, quando minha irmã puxou pelo cabelo, eu estava com o bebê no colo coloquei nos braços dela. Ela gritava para mim que eles iriam me matar: ‘Lembra desta criança!’ Então, fiquei. Deu polícia. Ele está para retornar da clínica, porque optou por tratamento. (Aluna de 18 anos)

Conforme a perspectiva sociológica, os comportamentos das classes sociais podem ser diferentes e os tipos de saberes ou de aprendizagem também. A resistência, por parte das classes populares, a conhecimentos preestabelecidos (oriundo de outra classe social), pode desencadear comportamentos complexos, que requerem uma aprendizagem aprofundada deste fenômeno, por parte da escola. No caso destes jovens entrevistados, a linguagem própria para se comunicar e a atitude diferenciada de como sair dos seus problemas e angústias, geralmente através de grupos, representa uma forma diferente, exclusiva e criativa de se relacionar com o saber.

Fica claro, então, que só as condições físicas e materiais não sustentam a construção do saber. Há vários fatores que o condicionam: o sujeito (seu desejo); as relações sociais (com outro, com a sociedade, em grupo); a cultura; a classe social; gênero (cada uma expressa sua maneira de aprender).

Existem questões importantes a serem levadas em conta. Uma delas é o processo de aprendizagem, ou seja, como se opera a conexão entre sujeito e o saber. A relação com o saber estabelece uma dialética entre interioridade e exterioridade, entre sentido e eficácia. Outro aspecto é mobilização do indivíduo,

---

<sup>112</sup> Termo utilizado pela aluna para dizer casa, residência.

quer dizer, o desejo interligado com o sujeito social, a construção do sujeito e sua socialização. Outro aspecto é apropriação de uma parte do patrimônio humano. Pode-se mencionar, ainda a necessidade de utilização de uma metodologia coerente. (CHARLOT, 2000).

Estes itens descritos procuram compreender e identificar, no processo de construção do saber, o que sustenta, nutre, contraria, desvia, bloqueia este processo. Ressalta-se que é necessário, para que o processo de aprendizagem se desencadeie com êxito, haver as mediações do adulto e das instituições que detém (centralizam) o saber (científico). Portanto, as turbulências, os conflitos que perpassam esta mediação é uma das questões desta pesquisa, que servirá para compreender a construção do saber<sup>113</sup> do sujeito.

O saber, para a cultura adulta, nem sempre corresponde ao saber elaborado pelos jovens e, na escola pesquisada, observa-se a negação do conhecimento que vem do jovem, negação da qual adulto não consegue compreender a dimensão<sup>114</sup>. A elaboração do saber pode ter, como objetivo, a destruição, como ocorre nas formas de organização criminal, que foram referidas no início deste capítulo. Como nesta pesquisa não há alunos envolvidos diretamente com a criminalidade - embora, alguns já tenham participado de grupos ligados à criminalidade ou próximo destes grupos criminosos - não se aprofundará esta temática.

A negação do conhecimento juvenil leva alguns jovens a criarem mecanismos de resistência à ordem estabelecida, com ações de reação, fazendo barulho, batendo na classe, soltando “bombinhas” e “peidinhos” (o que acontece no Ensino

---

<sup>113</sup> O saber que proporciona emancipação, humanização, subjetivação-singularização e a socialização, no momento que ocorre uma relação do saber, respeitando as diferenças do sujeito.

<sup>114</sup> Este conhecimento juvenil está dentro da lei, das ações legais, porém, algumas vezes (não sempre), a discriminação e a exclusão social encaminham muitos jovens para uma elaboração do conhecimento, a ser utilizado nos atos infracionais.

Médio diurno), destruindo o patrimônio, ficando no “mundo da lua<sup>115</sup>”. A grande preocupação, no entanto, está na reação autodestrutiva<sup>116</sup> do Ensino Médio noturno, onde houve evasão e abandono, chegando a mais de 50 % dos alunos do primeiro ano.

Há indícios de que estes alunos estejam optando por supletivos, visto que a escola não dá suporte para o jovem trabalhador, como já foi descrito anteriormente, por um aluno do terceiro ano, de 17 anos.

Dos 65 alunos entrevistados, individualmente e/ou coletivamente, na pesquisa, destacam-se dois depoimentos que ilustram o caminho que estes percorreram, com o objetivo de melhorar de vida, apesar de os meios utilizados serem adversos. Ambos acreditam que a escola é a única forma de sair deste bairro periférico (Vila Santo Antônio<sup>117</sup>).

Esses relatos expressam a realidade do meio social em que vivem esses alunos que é de muita miséria. São os “outsiders”<sup>118</sup> do município. A estes não chega praticamente nenhuma política pública, que os auxilie a sair desta situação. Os moradores são, na sua maioria, safristas e o índice de criminalidade é alto. Circulam muitas armas neste bairro (inclusive entre crianças e adolescentes).

Nos relatos de dois alunos do nível médio do noturno, verifica-se que há dois caminhos diferentes de lidar com esta diversidade. Um deles fica dentro dos parâmetros de obediência da lei e tem o apoio da família. Descreve suas grandes dificuldades de jovem trabalhador, para estudar. Ele faz um caminho muito árduo e acaba desistindo porque, fisicamente, não agüenta. O outro segue o caminho da

---

<sup>115</sup> Quando aluno está presente fisicamente e seu pensamento está longe.

<sup>116</sup> Esta expressão é utilizada para significar a desistência e abandono dos sonhos de estudar e de realizar suas maiores aspirações, uma negação do direito de ser sujeito, de poder ter acesso ao saber formal.

<sup>117</sup> No capítulo I, já se descreveu a estrutura deste bairro.

<sup>118</sup> Nos outros bairros periféricos, há, por exemplo, os Programas de Saúde da Família (PSF); neste, não tem nem posto de saúde.

contravenção. Como líder, consegue reunir um grupo e cometer alguns pequenos delitos; porém, quando foi preso (pela polícia), resolve mudar e encontra uma religião como suporte desta mudança. Continua na escola e, no ano de 2003, estará fazendo o terceiro ano do Ensino Médio. Essas histórias, contraditórias na sua solução, revelam caminhos possíveis, que são pouco considerados pela escola<sup>119</sup>.

Nos outros relatos, verifica-se uma diversidade de histórias, onde se revela a heterogeneidade da população da escola. Há, entretanto, os pontos comuns destas histórias: a família ainda é um ponto de referência, positivo ou negativo, nestas vidas. A escola mostra-se como um mal necessário. Nos seus relatos, nenhum dos alunos falou da escola, espontaneamente. A pesquisadora sempre teve que introduzir o assunto. Há uma preocupação com as drogas. Todos já experimentaram e costumam tomar bebidas de álcool, em festa ou comemorações. Isto se explica pelo alto consumo de álcool, já referido, na comunidade. Houve um olhar mais centrado na suas preocupações, como a sexualidade, e as que acompanham sua fase etária (insegurança, ambigüidades, intransigências, entre outros). O grupo desempenha papel decisivo, com referência aos novos valores e à sua afirmação como pessoa.

Outras considerações de alguns destes jovens: a religião, como um ponto de referência, independente de qual é a religião seguida. As alunas mencionam as festas, os bailes, como seu principal meio de divertimento. Já os alunos citam o futebol.

Como se vê nos relatos, há uma diversidade de informações e de foco. O foco define-se conforme se direciona o olhar, diante de si mesmo e do mundo. Revelam-se muitas apreensões, como a relação com o adulto intolerante e incompreensível; a

---

<sup>119</sup> No apêndice D, estão descritos os relatos dos alunos sobre sua vida escolar e alguns fatos significativos de sua vida.

existência da droga que circunda suas vidas (problema da experimentação<sup>120</sup>, do uso recreacional<sup>121</sup>, do abuso<sup>122</sup> e da dependência<sup>123</sup>); o “tédio” de não terem nada que fazer; os seus enamoramentos e as descobertas de “novas<sup>124</sup>” sexualidades; os seus “eus” encobertos de dúvidas, ansiedades, angústias, alegrias, incertezas e a nova posição na família. Isto tudo perpassa a exigência constante de se fazer novas investidas, na elaboração dos seus saberes.

O grupo, neste contexto, surgiu como o ponto de apoio e referência, que, necessariamente não precisa ser extenso e nem de longa duração. É apenas utilizado para a sobrevivência natural do “eu psíquico” e do “eu social”. A família e os grupos são influências fortes para permanência na escola e para o bom ou mau aproveitamento escolar.

A relação com o saber destes alunos ultrapassa o mero rendimento escolar. Eles mostram que há outras formas de construir o saber. Este é o grande desafio de se trabalhar os agrupamentos escolares, no ambiente escolar. Atuar sem tirar suas peculiaridades juvenis, sua cultura, mas sim no sentido de construir novas formas de relacionar o saber com o desafio dos questionamentos juvenis, e o espírito de burlar a ordem estabelecida. Deve-se tentar criar uma dinâmica, que proporcione este momento de troca entre o saber instituído cientificamente e o que foi e está sendo construído pelas relações entre os sujeitos, na relação social e no respeito dos saberes construídos em de determinadas culturas.

---

<sup>120</sup> “Experimentação – corresponde ao primeiro contato com uma determinada substância psicoativa” (SZBOT e PECHANSKY, 1998, p. 5).

<sup>121</sup> “Corresponde ao uso esporádico de determinada droga, sem haver prejuízos na vida do adolescente, em função do consumo, e nem dependência” (SZBOT e PECHANSKY, 1998, p 5).

<sup>122</sup> “Corresponde a um padrão mal-adaptativo de uso de droga, manifestado por conseqüências adversas recorrentes e significativas, diretamente relacionadas ao consumo da droga” (SZBOT e PECHANSKY, 1998, p. 5).

<sup>123</sup> É o quadro bastante amplo, destacando-se que, na adolescência, não se espera encontrar exatamente o mesmo que se observa no adulto. Corresponde a uma adaptação fisiológica do organismo ao uso crônico de uma droga, tendo, medicamente, dois componentes principais: tolerância e abstinência” (SZBOT e PECHANSKY, 1998, p.5)

<sup>124</sup> Deixa aquela infantil e passa à descoberta de uma nova sexualidade.

## 5.2 Os saberes escolares e a violência

A relação que os alunos que participaram da pesquisa estabelecem com o saber é perpassada por vários vínculos. O seu meio familiar, suas experiências de vida, o grupo na escola e fora dela, a sua história escolar são os maiores determinantes para seu desejo de obter e ter sucesso na escola. Há, contudo, outros fatores que vão além destes. Também, pelos exemplos, pode-se concluir que esta relação é marcada pela utilização do poder da “avaliação”, para regulação e o controle do aluno, sendo punido o que dela discordar. Este procedimento é sutil e ‘malandro’. Sobre estas malhas e artimanhas que se criaram, sem que sejam programadas e arquitetadas claramente, existem mecanismos do medo, que perduram nesta realidade escolar.

O medo é utilizado em instituições que desejam dominar, sem que haja questionamentos. Ele (o medo) é instrumento de dominação e controle, que cria, portanto, pessoas submissas que se transformam em massa de manobra, aparentemente fáceis de serem conduzidas. Esta é opção da escola pesquisada.

O medo impede a construção de uma relação com o saber, porque, como um casulo, o encobre e não deixa penetrar sobre ele nenhum foco de luz. Aí domina a idéia da memorização, considerada como “saber” adquirido. Ela é responsável pela ausência da palavra, que induz à falta de compreensão. Em consequência, o sujeito é transformado em objeto do medo, apenas circula, sem que sua voz seja ouvida.

A instituição escolar já não teme apenas os que estão além dos muros, mas enfrenta também o pânico interno. Observa-se, nesta escola, o excesso de grades e muros altos. Até o ano 2001, existia um policial militar, no turno diurno, que ficava

dentro do pátio. Ele saiu, somente porque se aposentou, a seu pedido. O “medo”, que aparece em alguns momentos nesta escola, não está relacionado apenas à perda do mobiliário e aparelhos eletrônicos (patrimônio), mas principalmente, às relações interpessoais. Durante uma reunião de professores, as diferentes falas exemplificam o medo de errar na frente dos alunos:

“Os nossos alunos compreendem nossas dificuldades. Não podemos mentir” (Supervisora da tarde).

“Um dia, quando estava escrevendo no quadro, havia esquecido de colocar acento numa palavra. Um aluno logo corrigiu e aleguei para eles, que estava testando, se estavam prestando atenção” (Professora da quarta série).

Os professores demonstram ter resistência ou medo em aceitar que os alunos sejam autônomos e tenham sua própria opinião sobre os fatos, que pode ser diferente do pensamento do mestre. Também se verificou que a demonstração de sentimentos, por parte do professor, faz os alunos, muitas vezes, recuarem e ficarem com “pena”, porque o professor está estressado. O caso, a seguir, ilustra esta situação: uma professora de Ensino Religioso encontrava-se em prantos (chorando muito), na sala dos professores, porque, segundo esta, os alunos a haviam desafiado. Haviam mentido sob a liberação de entrada. Ela identificou e não aceitou, porém a turma em peso ficou do lado dos colegas. Isto ocorreu no terceiro ano do Ensino Médio. No final da manhã, os alunos foram abraçá-la e pediram desculpas.

A questão do medo, como um instrumento pedagógico para disciplinar a escola, é muito significativa, pelo pânico que traz e o quanto afeta alguns alunos mais sensíveis, que o percebem como uma violência simbólica. O fato ilustrativo é o caso do aluno da quinta série. Este foi narrado pelo aluno, após a pesquisadora ter-lhe perguntado por que noutro dia de manhã ele havia saído da escola correndo:

“Fugi da escola [...] corri [...] estava com medo de que chamassem a polícia. Como a professora (responsável pela disciplina) disse que faria, se eu não assinasse o livro preto e nem levasse o bilhete, mas com quem brigou comigo, não fizeram nada! Por que eu tinha que levar o bilhete? [...] Nós brigamos na aula de Educação Física. Fui até a rodoviária correndo (cerca de seis quilômetros dali). Consegui uma carona até Vera Cruz. Depois, andei a pé até a entrada de Vale do Sol (cerca 15 quilômetros). Peguei quatro caronas, até Sobradinho, onde mora meu pai. Ele me acalmou e me trouxe de volta para casa [...] A mãe até me levou a uma benzedeira, que disse que eu estava estressado e deu um medicamento. A mãe agora não está xingando tanto e nem brigando muito. O pai está vindo todos os dias de Sobradinho. Ele está de férias... Sinto a falta do pai, se ele estivesse aqui, não teria que fazer todo serviço de casa e poderia brincar... Eu quero fazer supletivo, para estudar mais rápido. Assim”, ficarei menos tempo na escola” (Um aluno de 13 anos, com uma estrutura física de 11 anos, da quinta série).

Os professores desta escola estão sempre prevenidos, com medo de uma represália, por parte dos pais. Isto é reforçado pelos alertas da supervisão escolar do turno da tarde. Claramente, aqui se identifica uma dificuldade em construir uma relação de ajuda recíproca, no processo educacional do adolescente, entre os adultos envolvidos (pais e professores).

“Falem com calma [...] com os pais [...]. Os alunos são seus filhos. Não esqueçam! Sempre os pais defendem seus filhos, tomem este cuidado!” (Supervisora da tarde).

“Coloquem tudo em detalhes, no formativo, para que o professor regente possa ter argumentos para justificar a nota [...] Não podemos deixar furo, para depois recorrer. Lembro do caso que foi parar no juiz [...] temos que nos defender” (Supervisora da tarde).

Os medos também se evidenciam na figura do diretor, que não está integrado ao grupo de trabalho. Ele tem uma postura de saber de tudo, de desconfiança e considera que os outros estão prontos para o enganar. O diretor demonstra ter, também, uma visão negativa do crescimento do outro (quando comenta sobre a compra de diplomas). Além disto, ele reforça esta postura (principalmente no turno da tarde) de afastar-se do grupo docente e do trabalho pedagógico, quando, numa reunião de professores, fazia barulho com uma furadeira. Ele também expressa, em

alguns momentos, uma postura de rebeldia, como, por exemplo, entrar na sala dos professores no meio de uma reunião, chupando um pirulito, e logo sair. Nos conselhos formativos do turno da tarde, não participou de nenhuma reunião; nos outros turnos e nas outras reuniões com os professores, sua participação foi pouca, quase inexistente. Há, explicitamente, uma resistência em aceitar iniciativas de outros. É o que ocorre, por exemplo, quando não autoriza iniciativas de alunos no noturno, no sentido de ouvir música, durante o recreio, entre outros.

Além dos medos, há o problema da comunicação. O professor é o último a saber de mudança no quadro de horários, assim como as jornadas pedagógicas são marcadas, praticamente, na véspera. Não há uma programação antecipada, não existe um planejamento desta atividade. Isto deixa as pessoas envolvidas revoltadas, principalmente, por serem convocadas, o que também ocorre com as atividades extraclasse. Esta indignação provoca uma sensação de desprazer, por estar trabalhando nesta escola, e a ausência de um comprometimento do professor com a instituição. O problema de comunicação atinge, também, toda a comunidade escolar, pela ausência de um canal que possibilite fluir a comunicação.

Há professores preocupados com o processo educativo e que se engajam, mesmo sem apoio da direção, usando estratégias e metodologia inovadoras, na sala de aula. Nas reuniões dos professores, estes se posicionam sem receio, de acordo com seus princípios, porém, eles não são a maioria dos docentes.

No mundo adulto, há caminhos diferentes, seguidos por alguns professores que criam ações pedagógicas que valorizam o saber diversificado de seus alunos e possuem coerência nas suas ações. São estes (professores) os que os alunos citam como os melhores.

Nesta escola, no entanto, existem algumas tentativas de mudança, como ocorreu com a proposta de avaliação, que, segundo a orientadora educacional da manhã, é uma tentativa de quebrar a hegemonia do poder de avaliação dos professores. Foi proposta uma nova forma de avaliação, considerada mais democrática e controladora do próprio avaliador.

Também há ações e atitudes que não têm nenhuma coerência. A mesma vice-diretora, que provoca os constrangimentos e exclusão, às vezes, que encaminha quem chega para um bom atendimento. É o que pôde ser percebido em uma situação observada pela pesquisadora: Na entrega de boletim, havia um pai aflito, nervoso para pegar o boletim, mas faltava meia hora para o horário agendado para entrega dos boletins. Ele alegou que precisava trabalhar. Ela, prontamente, perguntou para a professora regente desta turma, se estavam prontos os boletins. Como a resposta foi positiva, pediu para que entregasse o boletim de seu filho, apesar de, minutos antes, uma professora ter negado o mesmo pedido a outro pai.

Os relatos de alguns responsáveis demonstram esta dualidade no tratamento. Alguns consideram a escola como um local de amizade e segurança; outros, como local de discriminação, tratamento diferenciado, sentimento de exclusão, enfim, local de violência:

“Da escola não tem queixa. Os alunos riscam muito, estragam as classes e cortinas. Há muita sujeira nas salas. De violência, não assisti, nem vi nenhuma, mas a minha filha viu no ano passado (2001) aquela briga. Uns três anos atrás [...] ouvi falar da mãe que bateu na outra, arranhando e machucando muito a outra, deixando de olho inchado. A escola é calma perto de outra. Agora que estou sempre na escola, não vi coisa feia dentro dela, existe muito preconceito. Caso me falassem algo contra a escola, desminto. A direção sempre conversa comigo, me cumprimenta. Gosto de estar na escola, trabalho para eles ‘quebrando galho’” (Mãe de um aluno de quinta série).

“Meu neto de sete anos (está na primeira série) não gosta de estudar. Ele não sabe o porquê tem que ir para escola” (Avó de um aluno de primeira série).

“Não gosto deste diretor, nem da vice-diretora. Eles discriminam a gente [...] Não recebem. Fazem a gente ficar esperando por eles, por horas. Pensam que a gente não tem o que fazer [...] Dá uma sensação de estarmos incomodando. Não gosto de ir à escola. Só vou por obrigação” (Mãe de uma aluna da oitava série e de um aluno do segundo ano do Ensino Médio).

Na pesquisa, constatou-se a existência de alunos considerados “pesados”; ausência do respeito ao ritmo do aluno; constrangimento dos adolescentes em público, dramatização das ações juvenis por parte dos adultos; consciência do mundo adulto da criticidade do jovem e de sua tolerância aos erros dos adultos; o medo de que o professor possa ser agressivo com os pais de alunos; controle funcional rígido dos professores e funcionários<sup>125</sup>; desarmonia no corpo docente e direção da escola; ausência de uma atuação do serviço de Orientação Educacional no turno da tarde; exclusividade de direito à privacidade para o adulto; disparidade de regras, apenas o professor pode fumar, no diurno, no banheiro. O aluno, mesmo maior de 18 anos, não pode fazê-lo na escola (no diurno); ausência de continuidade de projetos inovadores (os poucos que surgem), com pouco apoio<sup>126</sup> da direção; ausência de um diálogo entre adultos e jovens.

Identifica-se, na pesquisa, que, conforme o olhar da pessoa, o tempo que se dispõe a olhar e sua circulação no espaço escolar, é determinada a existência de momentos, ora de violência ora de tranqüilidade.

As ações pedagógicas também podem provocar violência, quando acompanhadas pela doutrina do “medo”. A violência é complexa. Interferem, ainda, as relações sócio-culturais, que estão introjetadas no sujeito e as questões econômicas. Ocorre que, muitas vezes, o agressor ou provocador da violência não

---

<sup>125</sup> Com relação ao livro de ponto: não liberação para cursos ou pós-graduação fora do município e da programação da escola, mesmo os que estão na área de competência do professor. Todos têm que assistir à reunião e justificar as faltas. Nas festas e reuniões, os professores são convocados a trabalhar, de acordo com sua carga horária [...]

<sup>126</sup> Exemplo: dança; *taekwondo*; contra drogas, entre outros.

tem consciência do ato que está fazendo e que este possa estar provocando uma ação agressiva contra ou no outro.

Foram detectados, na escola, indícios de alguns momentos de violência. Estes, no entanto, não seguem uma rotina, nem um planejamento sistemático. Não se tem a nítida intenção de fazer a discriminação ou constrangimento. Neste sentido, os alunos também não têm a noção de que, destruindo o patrimônio, possam dar algum prejuízo para o grupo. Isto ocorre nos momentos de raiva, onde a palavra não é permitida, ou seja, o diálogo não existe. Como consequência, os objetos são atingidos como mecanismo de “válvula de escape”. Isto, porém, não ocorre de forma sistemática e são poucos os que o fazem. Os alunos encontraram outros caminhos, como o agrupamento juvenil com suas linguagens próprias e suas formas de organização, onde a interferência do adulto é mínima.

Detectou-se que a palavra, o diálogo (compreensão, ouvir o outro), é essencial para que as relações interpessoais possam acontecer sem conflitos. Apesar disto, ocorreram os conflitos em vários momentos destas relações, provocando o sentimento de frustração, abandono e indignação. Surgem, então, as “válvulas de escape”, que impulsionam para a agressão. Nesta escola, porém, há pouco movimento neste sentido (violência). Isto mostra que a pessoa tem alguns mecanismos, que vão além do que se espera, sendo capaz de superar os diferentes obstáculos, por sua introspecção e pelos conhecimentos adquiridos na sua história social de vida.

O que fica claro, então, é que, na escola pública da rede estadual pesquisada, há ausência de diálogo e de compreensão, por parte da maioria dos adultos, com relação aos adolescentes. O corpo docente parece dividido entre utilização de uma pedagogia do medo ou uma pedagogia que construa alguma relação com saber. Isto

demonstra que há necessidade de repensar o ensino que se quer na escola, o tipo de cidadão que se quer formar. Não se pode esquecer, também, das condições de trabalho oferecidas ao trabalhador professor. Como não é objeto desta pesquisa, fica como sugestão para trabalhos posteriores, a análise sobre a situação de trabalho deste assalariado. Para finalizar esta reflexão, cita-se um pensamento de Morin (2001, p.97):

O ensino tem a missão de transmitir saber, uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre. A educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e poética de nossas vidas.

## **CONCLUSÃO**

A educação do futuro deverá ensinar a ética da compreensão planetária.  
(Edgar Morin)

A educação é um processo que está interligado ao contexto que o cerca, às relações sociais que se estabelecem. Há, também, a necessidade de que o sujeito deseje educar-se. O tempo e o espaço estabelecem suas influências sobre o processo, podendo auxiliar na concretização de uma visão, ora de sujeito ora de objeto.

No contexto atual, como os processos produtivos que seguem uma visão flexível, o movimento civilizatório tem constantemente sofrido, de forma acelerada, a complexificação de suas relações. Neste processo dinâmico, também global e mercantil, a escola situa-se como uma perspectiva ainda da produção de série, com algumas idéias de séculos passados.

Muito embora o processo educacional tenha sofrido significativas transformações ao longo do tempo, mas, em especial, na última década, estas ainda representam pouco, no sentido de acompanhar a aceleração nos processos societários.

A violência social que permeia a realidade escolar e influencia também a sua forma de organização tem provocado, na comunidade escolar, alguns medos e inseguranças. É a mídia, porém, que auxilia na criação de fantasmas, como por exemplo o da existência de muita violência nas escolas. Os Meios de Comunicação citam alguns episódios e o generalizam, para todas as escolas e todos os dias, criando a idéia de que na escola existe muita violência.

O que se encontra na escola, contudo, são momentos de violência física e contra o patrimônio, em alguns períodos específicos, como resposta a alguma demanda não bem resolvida.

É necessário, ainda, dizer que, na contemporaneidade, existem formas de violência mais sutis e elaboradas, onde os atores - vítimas ou executor - não se identificam como tal. Na escola, encontra-se esta forma de relação violenta.

A violência só existe quando os poderes constituídos perdem sua legitimidade, segundo Arendt (1994). Isto ocorre quando não é dado o direito à palavra. Na escola, há algumas formas de violência, quando não é permitido, aos seus atores, expressar-se através da palavra e estes são massificados, como meros objetos. Esta situação também auxilia na criação da violência simbólica, que predomina dentro da escola. Isto ocorre, principalmente, quando os seus planejamentos pedagógicos são fragmentados, assim como sua organização espacial é realizada sem nenhum planejamento, feita do jeito que dá, como se, para educação, pudesse ser destinado apenas o que ninguém quis, como sobra de nossa sociedade.

Existe, também, a herança autoritária da sociedade brasileira, que parece difícil de superar, mesmo estando num estado democrático. Isto se vê na relação de micro poderes existentes na escola, de uma hierarquia nas relações entre aluno/professor, professor/direção, funcionário/direção.

Neste contexto, aparece a punição e o controle, como essência para estabelecer a ordem na escola. Nos relatos da pesquisa, surgem claramente os excessivos controles. Ao mesmo tempo, são evidenciados tratamentos diferenciados para alguns alunos, como uma reprodução da nossa própria sociedade, que trata diferente quem tem maiores condições financeiras ou influência política.

Ainda nesta escola, a relação entre adulto e adolescente tinha momentos de conflitos e isolamentos, ou seja, o aluno era considerado como um objeto de trabalho e não um sujeito, com direito de “voz e vez”.

Esta dificuldade de lidar com o adolescente também se estendia aos seus agrupamentos. Especificamente no caso da pesquisa, aparecem organizações juvenis femininas que afloraram com características iniciais de recreação e lazer. Pela ausência da presença do adulto e pela discriminação, estas organizações acabaram se envolvendo em conflitos, com agressão física e depredações.

O aproveitamento escolar das alunas que se envolveram nos conflitos descritos nesta pesquisa variou conforme o seu envolvimento emocional com estes (conflitos). As que estavam mais envolvidas emocionalmente tinham um rendimento cognitivo prejudicado e as que conseguiram utilizar mecanismos de defesa, como a “representação teatral<sup>127</sup>”, seguiam com um aproveitamento acima da média.

Constata-se uma resistência dos adultos em aceitar, como processo natural e necessário para formação da identidade do adolescente, o agrupamento, visto usarem vários mecanismos de persuasão para desmanchar estes grupos, considerados como perigosos para escola.

O agrupamento, a liderança e a criatividade não são valores reconhecidos pelos alunos desta escola. Fica explícito, nesta pesquisa, que há, por parte do adulto, um desconhecimento do que seja adolescência, e de sua necessidade de agrupamento, o que poderia ser aproveitado nas ações pedagógicas.

Portanto, a escola reflete a própria realidade social em que se vive. Ela não está numa ilha; logo, interage com o meio. A forma como ocorre esta interação, porém, é peculiar de cada instituição, assim como o seu tempo. A pesquisa retrata

---

<sup>127</sup> Expressão utilizada pelas próprias alunas para explicar como conseguiram enfrentar seus problemas,

uma destas formas peculiares. Interpreta uma instituição escolar específica num espaço de tempo determinado.

Desta forma, têm-se algumas constatações:

- a violência no ambiente escolar ocorre mais na direção da ausência da presença de um adulto e de um relacionamento maduro do adulto com o jovem.

- administrar uma instituição sem organização é mais fácil, para desenvolver ações autoritárias.

- o medo é um mecanismo de controle sobre as pessoas e mantém o autoritarismo. Por isto, mantê-lo sobre uma forma não explícita é uma estratégia de comando.

O problema da violência na escola surge mais em relação à ação pedagógica, inspirada nos ideais de punir e vigiar, implantando a pedagogia do “medo”. Portanto, o saber é negado nesta relação. Ele não pode ser construído, quando um dos atores é transformado em mero “objeto”.

Nesta escola, existe uma ordem dentro da desordem, isto é, os espaços físicos assim como as relações dos sujeitos entre si estão numa baderna, arruaça e, ao mesmo tempo, numa rigidez de regras e normas. Não há como responsabilizar um sujeito ou outro. Existe, simultaneamente, uma permissividade e uma intencionalidade, que não está explícita, mas é intrínseca ao processo societário de nossa civilização ocidental e, portanto, também à pessoa.

Há que se pensar que o processo de evolução desta escola (como em qualquer instituição) se dá lenta e gradualmente, pois as pessoas precisam assimilá-lo, senti-lo e processá-lo. A pessoa não é um “objeto”, que se molda a qualquer modelo que se quer. Ela é única e precisa de seu “tempo”, para que possa processar o que está acontecendo.

Portanto, assim como o aluno, o professor, mesmo sendo um adulto, precisa de seu momento, de adequar-se às transformações societárias e às juvenis, mas, para tal, necessita dispor de recursos, que são produzidos através de políticas públicas. Estes adultos (professores) apresentam um sentimento de medo e impotência, diante da juvenilidade de seus alunos e de não saber lidar com a diversidade do mundo que o cerca. Há, portanto, uma transferência de sentimentos para o outro, sendo que, na verdade, estes professores estão se auto-responsabilizando por um suposto “fracasso”, que eles mesmos mistificaram como de sua responsabilidade. Isto se dá com uma interiorização inconsciente, sem mesmo se darem conta conscientemente desta introjeção. Aí se constrói o sentimento de “minha culpa”.

Está, portanto, na hora de reformular alguns conceitos e eliminar os preconceitos, dando ao profissional o direito de ser “trabalhador”, com tranquilidade econômica, lazer digno e espaço. Isto é fundamental, para que possa desenvolver, na escola, projetos alternativos de construção do saber, e que contemplem as aspirações e desejos dos alunos e os seus próprios (dos professores).

Acredita-se que o grande alerta desta dissertação é com relação ao saber, que pode construir “pessoas” ou “monstros”, havendo uma grande responsabilidade “no papel” do educador. Este, por sua vez, não está sendo bem assistido e, reforçando o que já foi dito, precisa ser olhado como trabalhador.

O conhecimento é fator de construção da realidade humana, mas pode também ser de destruição. As pessoas precisam ser inseridas como sujeitos do processo do conhecimento.

Por fim, a problemática da escola se resume na ausência do amor e da compreensão. Há, portanto, a necessidade de uma humanização nos processos

educacionais, que vai além do texto escrito, que deve se concretizar nas ações pedagógicas, na prática. Poderiam ser ações pedagógicas sobre juvenildade de seus alunos, utilizando, para isto, os próprios mecanismos criados por estes jovens, como por exemplo os grupos juvenis. Isto deveria ser feito, respeitando a sua individualidade, o seu “momento”, o seu “tempo”, e as limitações estabelecidas por estes, para que sua subjetividade e seu processo de estruturação de identidade aconteçam, de acordo com sua própria evolução.

Entende-se que, só através da efetivação de políticas públicas, que vejam as pessoas como sujeitos e lhes dêem as condições de, realmente, desenvolverem seu conhecimento, será possível vislumbrar a construção de um projeto qualitativo para a educação.

Uma questão que perpassou durante a pesquisa é a formação acadêmica destes profissionais da educação e que tipo de formação continuada é fornecida (caso seja) para estes que se mostram tão vulneráveis, quando se defrontam com problemas da realidade escolar, principalmente a juvenildade. Esta questão fica lançada para uma pesquisa futura.

Esta pesquisa retrata uma realidade escolar, em um determinado tempo e espaço, sobre a interpretação dos olhares dos sujeitos pesquisados e as constatações desta pesquisadora. A análise dos dados desta pesquisa lança um convite para uma ação reflexiva permanente e contínua sobre a temática, pois esta acompanha o próprio processo evolutivo da sociedade; portanto está em constante mudança, assim como a própria juventude.

Em suma, a violência também está presente, quando não há uma tolerância na formulação de diversas formas de saberes, quando não se compreende que não é só na escola que se constrói a educação, mas nas relações com o mundo e entre

os sujeitos, entre as culturas e os grupos diferentes. Os saberes juvenis levam para uma construção diversa da construção do mundo adultocêntrico. Por isto, buscar entender esta forma de saber, é o grande desafio para educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL M. **Adolescência Normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Juventude e Contemporaneidade**. Pontes. ANPED Revista Brasileira de Educação. Maio/jun/jul/set/out/nov/dez/ 1997.

\_\_\_\_\_. **Cenas Juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. Rio de Janeiro: Scrita, 1994.

ADORNO, Sérgio. A Criminalidade Urbana Violenta no Brasil: um recorte temático. In: **BIB**, Rio de Janeiro; n. 35, 1º semestre 1993.

\_\_\_\_\_. A socialização incompleta: os jovens delinqüentes expulsos da escola. In **Retrato Preto e Branco**. São Paulo: Editora FDE, 1994. p. 67-76.

\_\_\_\_\_. **Violência: Um retrato em branco e preto**. São Paulo: FDE, 1994. p. 17-27.

ASSOCIAÇÃO DOS FUMICULTORES DO BRASIL. **Aposte nesta Terra**. Santa Cruz do Sul:Gazeta Grupo de Comunicações, 2001.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**: História e Legislação. São Paulo: INEP/PUC-SP, 1989.

ALMEIDA, Ney Luiz Texeira de. Educação. In **MÓDULO 03, Capacitação em Serviço Social e Política Social**. CFESS-ABEPSS- CEAD/NED- UnB, 2000. p. 153-163.

\_\_\_\_\_, N. L. T. O Serviço Social na Educação. **Revista Inscrita**, Ano 2000. nº 06, CFESS. p. 12-18.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A.. **Etnografia na Prática Escolar**. São Paulo: Papirus, 1998.

ANTUNES, Ricardo. **O Sentidos do Trabalho**. São Paulo: Hucitec, 1999.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1998.

ARAUJO, Carla. **A Violência desce a Escola**: suas manifestações no ambiente escolar e a construção da identidade dos jovens. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ARENDT, Hannah. **Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

\_\_\_\_\_, Hannah. **Sobre Violência**. Rio de Janeiro: Relume/Dumará. 1994.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: Imagens e auto-imagens. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BARBOSA, Maria Carmem; XAVIER, Maria Luiza. Os Primeiros Estudos. In: **Disciplina na Escola**: Enfretamentos e reflexões. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 23-32.

BOURDIEU, Pierre. Sobre poder simbólico. In: **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1989. p. 7-73.

\_\_\_\_\_. Espaço social e poder simbólico. In: **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 149-180.

BRASIL. Lei nº 8.069/1990, de 13 de julho de 1990. **Estatuto Da Criança E Do Adolescente**.

BRUM, Eliane (org). **Violência Doméstica**. Porto Alegre: CEDICA, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**: Elementos para uma teoria. São Paulo: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os Jovens e o Saber**: Perspectivas mundiais. São Paulo: Artmed: 2001.

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: **O Olhar**. São Paulo, Companhia das letras, 1997. p. 3-10.

\_\_\_\_\_. **Ensaio**: Ética e violência, teoria e debate. Fundação Perseu Abramo, ano 11 nº39 out/nov/dez/ 98. p. 32-41.

COUTINHO, Carlos Nelson. Nota sobre cidadania e Modernidade. Revista **Praia Vermelha**. Rio de Janeiro: PPGESS/UFRJ vol 1 nº 1 1997 p. 145-165.

COUTO, Berenice Rojas (org). **Coletâneas das Leis**. Porto Alegre: CRESS, 2000.

CRAIDY, Carmem Maria. **Meninos de Rua e Analfabetismo**. São Paulo: Artmed, 1998.

DE MARCO, Conrado Silva. **Elementos de Acústica Arquitetônica**. São Paulo: Nobel, 1982.

DUARTE, Leneide. **O bode expiatório apazigua a violência da sociedade**. Jornal do Brasil, 23 de dezembro de 2000. p. 5-7.

EIZIRIK, Mariza F.; COMERLATO, Denise. **A Escola Invisível: Jogos de poder / saber / verdade**. Porto Alegre: UFRGS, 1995.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FALEIROS, Eva Terezinha Silveira. A Criança e o Adolescente: Objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império. In: **A Arte de Governar Crianças**. São Paulo: Anais, 1995. p. 221-236.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e o Processo Político no Brasil. In: **A Arte de Governar Crianças**. São Paulo: Anais, 1995. p. 47-98.

FERNANDEZ, Alícia. Agressividade Qual o teu papel na aprendizagem? In: **Paixão de Aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Pequeno Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nacional. 1987.

FERREIRA, Marieta; Amado, Janaína (org) **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

FONSECA, Claudia. **Família, Fofoca e Honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

\_\_\_\_\_. Quando cada caso é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Polígrafo: Porto Alegre**, 1998.

FORTUNA, Tânia Ramos. Indisciplina escolar: da compreensão à intervenção. In: **Disciplina na Escola: Enfretamentos e reflexões**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis. Vozes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GIDDENS, Anthony. Classe, soberania e cidadania. In: **O Estado-Nação e a Violência**. São Paulo: USP, 2001 p. 217-238.

GÓMEZ, J. M. Globalização da política. Mitos, realidades e dilemas. **Praia Vermelha**. Estudos de Política e Teoria Social. Rio de Janeiro: PPGESS-UFRJ, vol 1, nº1, 1997p. 7-47.

GUIMARÃES, Áurea. **A Dinâmica da Violência Escolar: conflito e ambigüidade**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

GUIMARÃES, Eloísa. Juventude(s) e periferia(s) urbanas. P. 199-208 In: **Juventude e Contemporaneidade**. Editora Anped Maio/jun/jul/set/out/nov/dez/ 1997 Revista Brasileira de Educação.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICOS. **DADOS DO CENSO 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 24 Abr 2002.

LAMARÃO, Maria Luiza; BRITTO, Rosyan Campos de Caldas. **Criança, Violência e Cidadania**. Belém: Unama, 1995.

LOJKINE, Jean. **A Revolução Informacional**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCINDA, Maria da Consolação; NASCIMENTO, Maria das Graças; CANDAU, Vera Maria. **Escola e Violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

MAYER, Sandra Mara. **Comportamento Agressivo em Escolares de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental de Santa Cruz do Sul**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2000.

MANACORDA, Mário Alichiero. **História da Educação**: Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1985.

MARRÉ, Jacque. História de vida e Método Biográfico. In: **Cadernos de Sociologia**. Porto Alegre. V. 3 nº 3 Jan/jul 1991. p. 89-141.

\_\_\_\_\_. História de vida e Método Biográfico. In: **Relatório do XIV Encontro Anual da ANPOCS**. Caxambu/MG: ANPOCS 1990.

MASSOLO, Miguel. Agressividade, um enfoque psicanalítico. In: **Paixão de Aprender** Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. n. 1, dez. 1991, p.28-32.

MARTIN, Hardy Elmiro. **Recordes do Passado de Santa Cruz do Sul**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

MARX, Karl. O Método da Economia Política. In: **Contribuição da Economia Política**. São Paulo: Bertrand, 1986. p 218/229.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: **Juventude e Contemporaneidade**. Anped. Maio/jun/jul/set/out/nov/dez/ 1997 Revista Brasileira de Educação. p. 5-14.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformas o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NEUMANN, Romeu Inácio (Coord.). **Alemães: uma etnia para a integração**. Santa Cruz do Sul: Gazeta Grupo de Comunicações. 2000.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Aposte nesta Terra**. Santa Cruz do Sul: Gazeta Grupo de Comunicações. 2000.

OUTEIRAL, José O. **Adolescer: estudos sobre adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994.

PAIM COSTA, Gisele. **A Repercussão da Violência social no cotidiano escolar**. Porto Alegre: dissertação de mestrado, UFRGS, 2000.

PATTO, Maria Helena. **A Produção do Fracasso Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PERALVA, Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. In: **Juventude e Contemporaneidade**. Editora Anped Maio/jun/jul/set/out/nov/dez/ 1997 Revista Brasileira de Educação. p. 15-24.

\_\_\_\_\_. **Violência e Democracia: O Paradoxo brasileiro**. São Paulo: Paz e terra, 2000.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO SUL, 22/04/2002. Informações Gerais do Município. Disponível em: <<http://www.pmscs.rs.gov.Br>>

QUEIROZ, Maria Isaura. In: Experimentos com histórias de vida. **Relatos Oraís: dos "Indizível" ao "dizível"**. São Paulo. Vértice, 1988.

RIZZINI, Irene. Subsídio para uma História da Assistência Privada à Infância no Brasil. **A Arte de Governar Crianças**. São Paulo: Anais, 1995 p. 169-170.

\_\_\_\_\_; VOGEL, Arno. Menor Filho do Estado. Pontos de Partida para uma história da Assistência Pública à Infância no Brasil. In: **A Arte de Governar Crianças**. São Paulo: Anais. 1995. p. 237-242.

RIZZINI, Irma. A Trajetória da Assistência Pública até Era Vargas. In: **A Arte de governar crianças**. São Paulo: Anais, 1995. p. 243-298.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: O social e político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A cidadania Dilacerada. **Revista Crítica de Ciências socais**. Nº 37. Junho de 1993. p. 131-148.

\_\_\_\_\_. A violência como dispositivo de excesso de poder. In: **Revista Sociedade e Estado**, Volume X, nº 2, Jul./Dez. 1995 p. 281-298.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. In **Educação e Pesquisa**. Volume 27, nº 01, Jan/jun 2001 p. 87-103.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos Juventude em Educação. In: **Juventude e Contemporaneidade**. Editora Anped, Maio/jun/jul/set/out/nov/dez/ 1997. p. 37-52.

STOELBEN, Isabel C. V. **Violência: questão de conceito**. Porto Alegre: Texto em fase de publicação pela coletânea. PPGEDU/UFRGS. 2000.

\_\_\_\_\_. Serviço Social e Educação. In: Congresso Brasileiro de Assistente Social, 10., 2001, Rio de Janeiro. **Caderno de Resumos**. Rio Janeiro: CFESS/ABESS, 2001. p.156.

SZOBOT, Cláudia Maciel; PECHANSKY, Flávio. Conceitos Básicos sobre o Uso de Drogas na Adolescência. In: **Prevenção ao Uso de Drogas por Crianças e Adolescentes**. Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul: 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Orientações para elaboração de dissertação, teses e trabalhos acadêmicos**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

VESENTINI, Willian; VLACH, Vânia. **Geografia Crítica**. São Paulo: Ática. 2002.

XAVIER, Maria Luisa (org). **Disciplina na Escola: Enfretamentos e reflexões**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

ZALUAR, Alba. **Condomínio do Diabo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

\_\_\_\_\_. **Memorial da Violência**. Cadernos do Instituto de Filosofia Ciências Humanas. São Paulo: UNICAMP. 1997.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A - Estrutura Familiar e Econômica dos Alunos

Entrevistados..... 189

APÊNDICE B - Rendimento Escolar..... 191

APÊNDICE C - Relatos de duas Professoras ..... 197

APÊNDICE D – Os Relatos e Dados Coletados através de Entrevistas..... 203

## APÊNDICE A

### Estrutura Familiar e Econômica dos Alunos Entrevistados

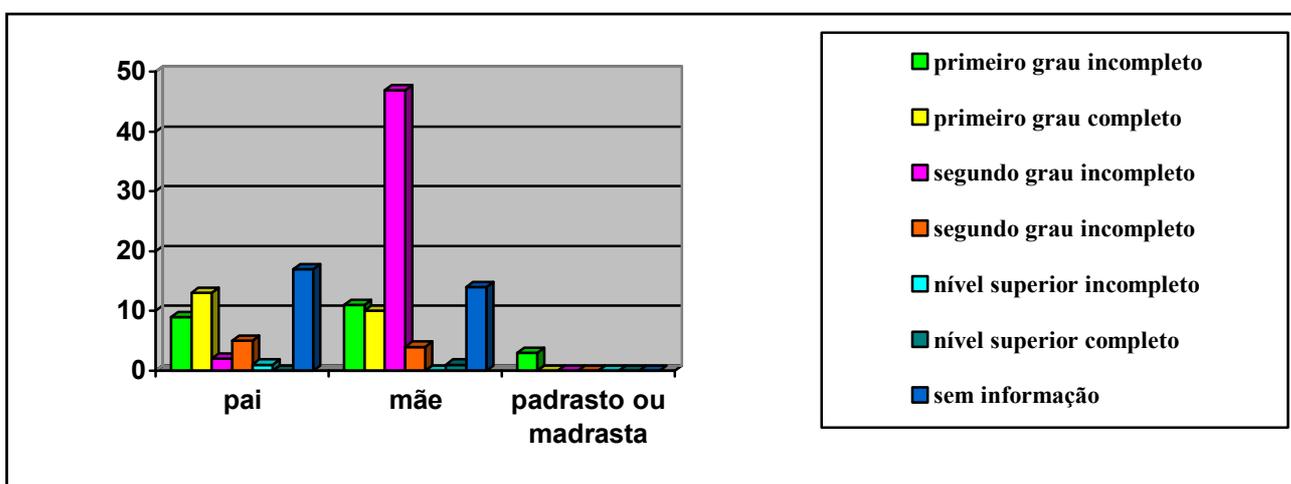


Gráfico 4 - Nível de instrução dos pais:

Fonte: Pesquisadora



Gráfico 5 - Situação de trabalho da família dos entrevistados:

Fonte: Pesquisadora

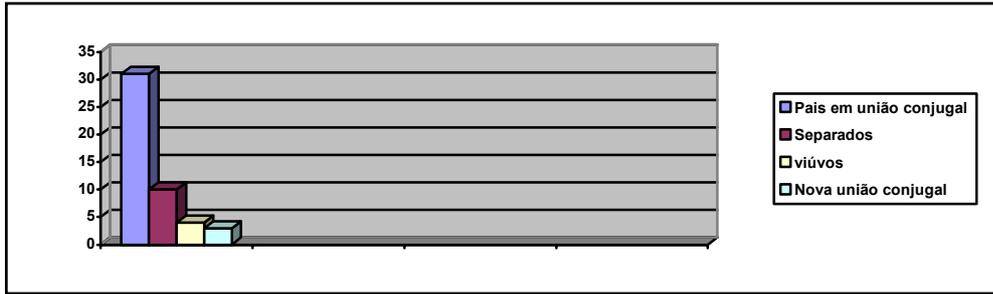


Gráfico 6 – Conjugalidade familiar  
Fonte: Pesquisadora

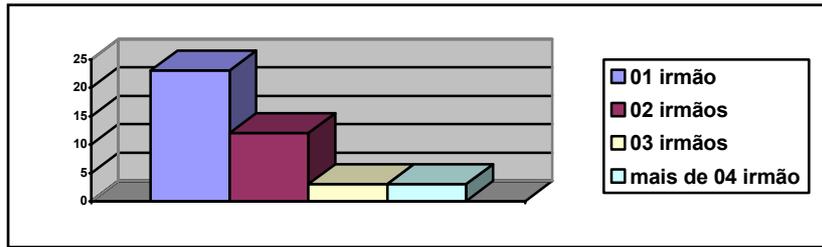


Gráfico 7 – Número de irmãos  
Fonte: A pesquisadora

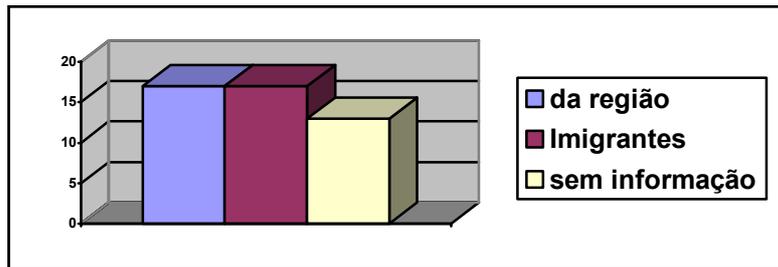


Gráfico 8 - Origem das famílias  
Fonte: Pesquisadora

## APÊNDICE B

Rendimento Escolar de todos os Alunos desta Escola, dos Anos 1999/2000/2001

<b>1999</b>				
Série	Nº de alunos	Aprovado	Reprovado	Outros
<b>1ª</b>	<b>133</b>	<b>79</b>	<b>24</b>	<b>10</b>
2ª	93	84	07	02
3ª	95	86	01	08
<b>4ª</b>	<b>121</b>	<b>92</b>	<b>21</b>	<b>08</b>
<b>5ª</b>	<b>135</b>	<b>88</b>	<b>38</b>	<b>09</b>
<b>6ª</b>	<b>95</b>	<b>74</b>	<b>11</b>	<b>10</b>
7ª	104	91	11	02
8ª	98	85	10	03

Quadro 12 Rendimento escolar referente ao ano de 1999 do Ensino Fundamental  
Elaborado com base no Relatório Escolar da escola pesquisada

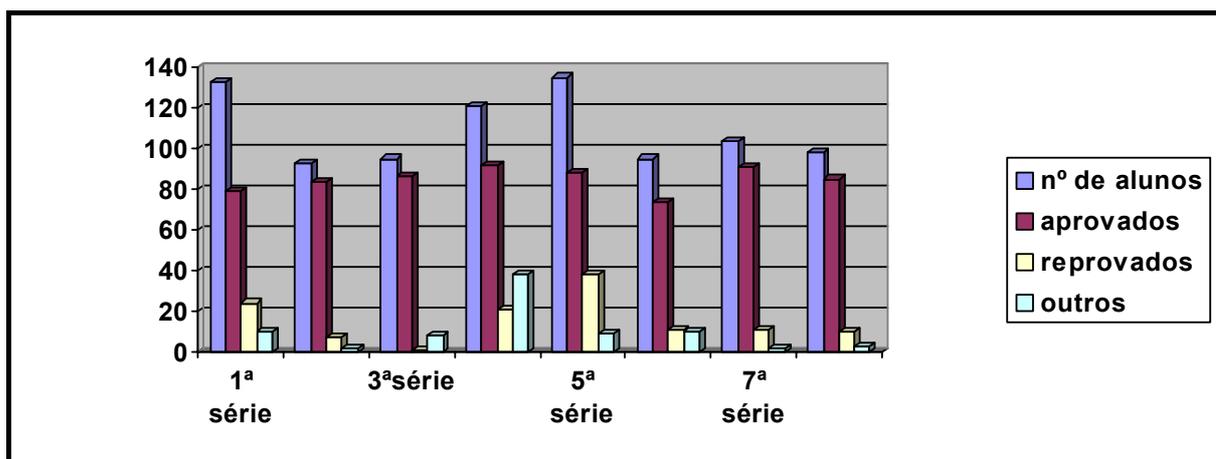


Gráfico 9 - Rendimento escolar referente ao ano de 1999 do Ensino Fundamental

Fonte: Pesquisadora

2000				
Série	Nº de alunos	Aprovado	Reprovado	Outros
<b>1ª</b>	<b>91</b>	<b>60</b>	<b>21</b>	<b>9</b>
2ª	84	76	01	07
3ª	93	82	05	06
<b>4ª</b>	<b>103</b>	<b>76</b>	<b>20</b>	<b>06</b>
<b>5ª</b>	<b>133</b>	<b>92</b>	<b>27</b>	<b>14</b>
<b>6ª</b>	<b>108</b>	<b>95</b>	<b>04</b>	<b>09</b>
7ª	83	57	11	14
8ª	100	90	05	05

Quadro 13 - Rendimento escolar referente: ano de 2000/ Ensino Fundamental

Elaborado com base no Relatório Escolar da escola pesquisada

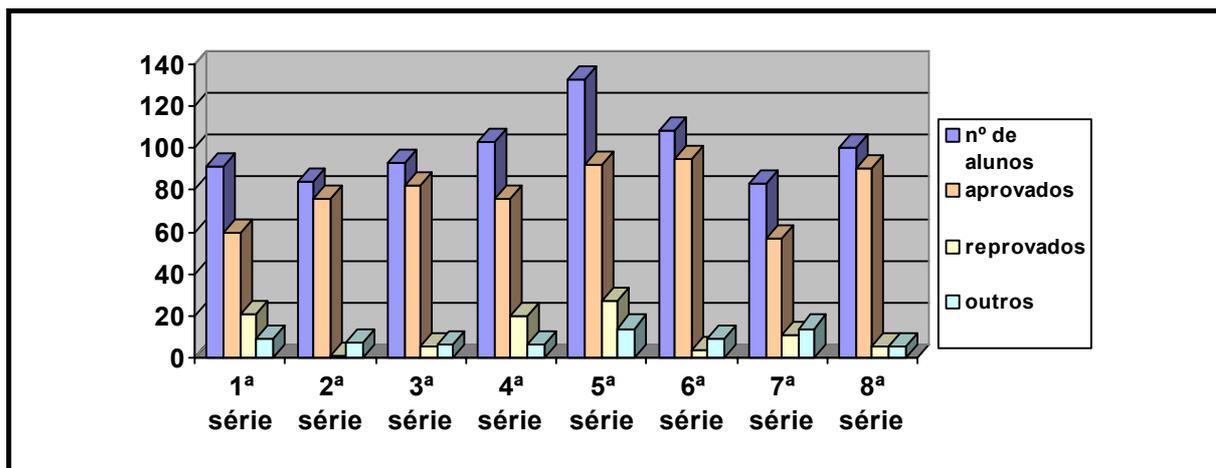


Gráfico 10 - Rendimento escolar referente: ano de 2000/Ensino Fundamental  
Fonte: Pesquisadora

2001				
Série	Nº de alunos	Aprovado	Reprovado	Outros
1ª	95	71	15	09
2ª	79	66	10	03
3ª	89	82	01	06
4ª	99	80	14	05
5ª	112	82	17	13
6ª	94	75	09	10
7ª	94	73	15	06
8ª	67	58	06	03

Quadro 14 – Rendimento escolar referente: ano de 2001/ Ensino Fundamental  
Elaborado com base no Relatório Escolar da escola pesquisada

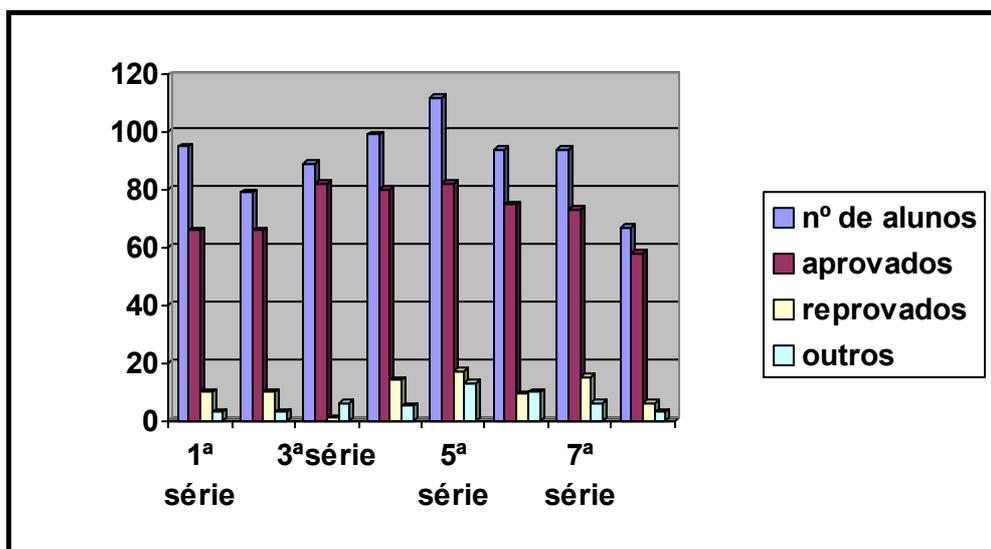


Gráfico 11– Rendimento escolar referente: ano de 2001/ Ensino Fundamental  
Fonte: Pesquisadora

## Ensino Médio

<b>Ensino Médio ano de 1999</b>				
	Nº de alunos	Aprovados	Reprovados	Outros
1ª ano	156	108	<b>33</b>	<b>15</b>
2ª ano	105	90	<b>06</b>	<b>9</b>
3ª ano	33	32	<b>01</b>	-0-

Quadro 15 - Rendimento escolar referente ao ano de 1999  
Elaborado com base no Relatório Escolar da escola pesquisada

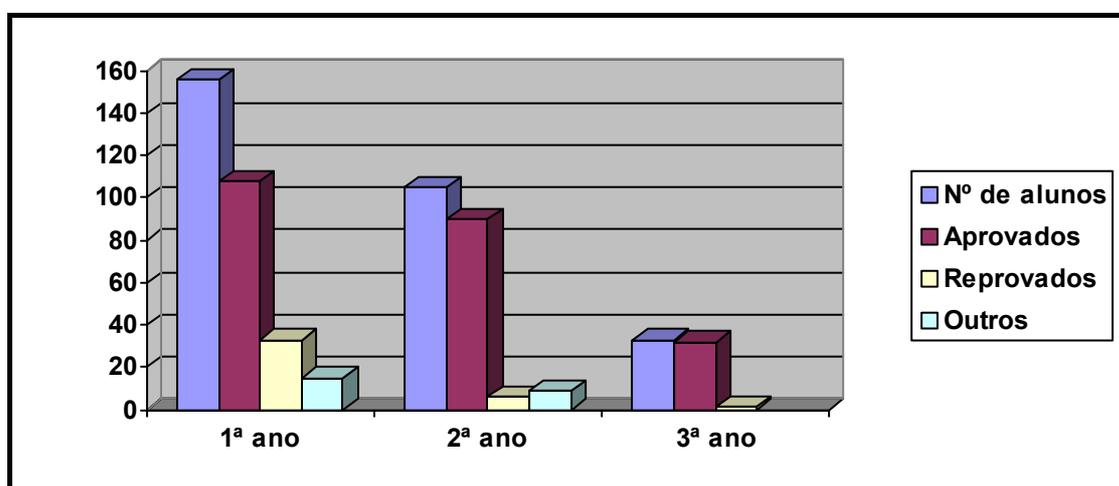


Gráfico 12 - Rendimento escolar referente ao ano de 1999.

Fonte: Pesquisadora

<b>Ensino Médio ano de 2000</b>				
	Nº de alunos	Aprovados	Reprovados	Outros
1ª ano	280	160	<b>37</b>	<b>83</b>
2ª ano	130	72	<b>27</b>	<b>31</b>
3ª ano	Não foi informado	Não foi informado	Não foi informado	Não foi informado

Quadro 4 - Rendimento escolar referente ao ano de 2000  
Elaborado com base no Relatório Escolar da escola pesquisada

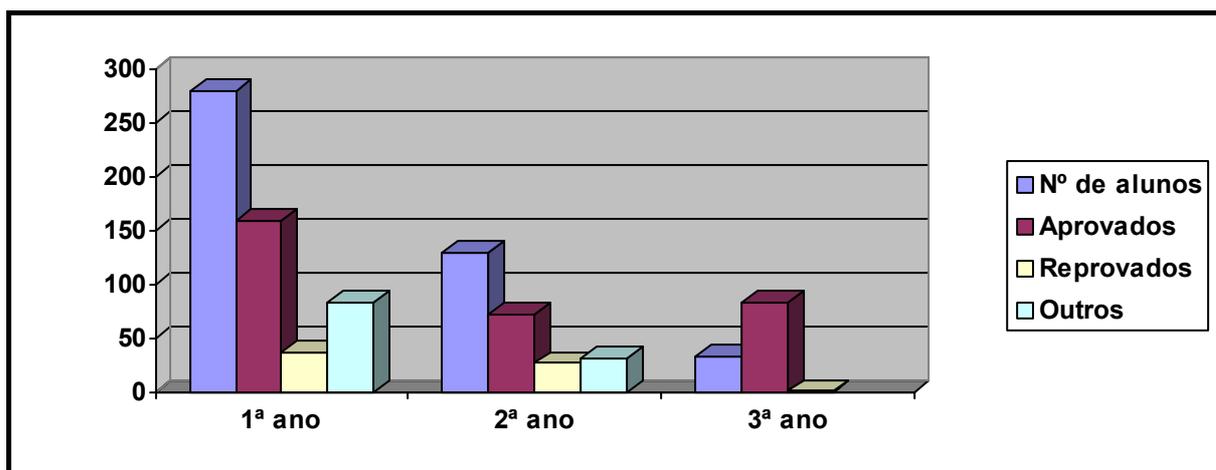


Gráfico 13 - Rendimento escolar referente ao ano de 2000

Fonte: Pesquisadora

<b>Ensino Médio Ano de 2001</b>				
	Nº de alunos	Aprovados	Reprovados	Outros
1ª ano	309	172	<b>73</b>	<b>64</b>
2ª ano	198	147	<b>25</b>	<b>27</b>
3ª ano	88	79	<b>01</b>	<b>08</b>

Quadro 6 - Rendimento escolar referente ao ano de 2001

Elaborado com base no Relatório Escolar da escola pesquisada

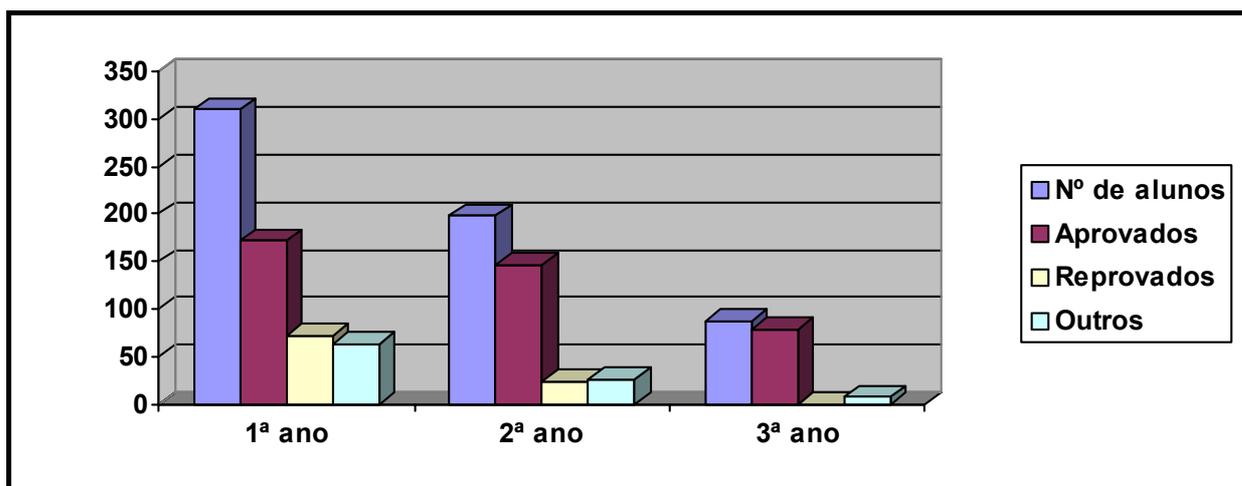


Gráfico 14- - Rendimento escolar referente ao ano de 2001  
Fonte: Pesquisadora

## APÉNDICE C

### Relatos de duas Professoras

#### Professora “A” tem seis anos de experiência no magistério

Tem 33 anos, fez magistério, formou-se em 1988. Depois, cursou a Faculdade de História na PUC, formou-se no período 1993-1994. Fez Pós-graduação em História Regional, em 1996. Gostaria de fazer Mestrado em História. Tem preferência pela parte social e não pela econômica e política. (Do uso e costume)

A sua prática na sala de aula só começou em abril de 1996, como contratada pelo Estado.

A sua primeira escola foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Menino Deus (que, na época, era uma escola estadual, com o apelido de “CAIC”). Narrou que gostou muito desta experiência. Nesta escola, não via violência (embora esteja dentro de um dos bairros violento. Além deste bairro ser periferia do município, trata-se um dos “outsiders”). “Se tinha violência, eles não traziam para dentro da escola”, afirmava esta professora. Dava aula para quarta série. Tinha que recuperar nos sábados. Lembrou um aluno que tinha que entregar jornais e acordar cedo para fazê-lo, mas não perdia as aulas, mesmo tendo avisado que poderia um dia faltar. Ele acordava, no inverno, às 4 horas da manhã. Na época, o diretor desta escola, era o atual vice-diretor da noite da escola pesquisada. Não lembrava de ver nenhuma depredação nesta primeira escola.

Em setembro de 1996, foi para escola pesquisada. Ela narrou: “Quando cheguei, fiquei um pouco assustada. Havia muitas depredações”. Ela contou, também, que chegou na escola pesquisada e se apavorou. Pegou uma primeira série, ela os tratava como se estivessem numa quarta série. Eles sofreram muito com ela. No outro ano, foi

designada para a terceira série onde havia “alunos - problemas”. Eles ameaçavam de pegá-la, só que ela não sabia de nada. Todos os professores sabiam e só contaram depois. “Por muito tempo, peguei só turma difícil, barra pesada”. Segundo esta professora, alunos pesados eram: “Exatamente violentos, já apanhei de aluno na primeira série de soco e canelada. É quando desconfio que seja marginal, use drogas, pequenos delitos (roubos). Tinham, nesta terceira série, alunos com a idade de 14 a 15 anos. Alguns pararam de estudar depois”. Disse ter certeza que dois usavam drogas. Lembrou do aluno Joaquim, que naquele momento encontrava-se na rua do centro e estava no grupo de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Soube que este faltava muito às aulas. Junto com ele, estava o aluno “B” (aluno da 53).

Estes alunos eram totalmente armados, tinham postura agressiva. Eles se alteravam, quando usavam álcool e droga. A maioria da turma (terceira série) parou de estudar. Só seguiram os mais calmos. Aquele aluno que bateu nela não estuda mais. Os pais na maioria destes alunos eram alcoólatras. “Tem o problema de bebida na escola, nós temos que ver. Mesmo que aconteça fora do pátio da escola. Parece que tem uma lei ou regra do Estado, o professor tem responsabilidade, até fora do portão da escola, quando terminam as aulas”.

Depois, noutro ano, trabalhou com duas turmas da oitava, manhã e tarde. Segundo ela, “as turmas eram boas”.

Relatou que seu concurso era na Área 1 - quando fez o concurso, tinha só o magistério. Não havia concluído a faculdade. Recebia pelo padrão 6 (tem especialização). No ano 2001, pegou uma terceira série, que agora é a quarta série da Caren, segundo esta professora (da entrevista) é muito complicada. Em abril de 2001, perdeu o pai. Não sabe se isto a influenciou no seu desempenho. As outras turmas em que trabalhou, terceira e quarta séries, eram muito infantis.

Comentou sobre a quinta série (53), houve alguns enxertos, “mas é uma turma pesada, com idade e experiência de vida avançada. Saem e bebem desde dos 10 anos, fazem e acontecem, são amigos dos mais velhos da ‘gangue da bolacha’”. Comentou que não ouve falar mais deles, mas disse que esta gangue incomodou muito no ano de 2001 e 2000.

Para superar as situações difíceis na sala de aula, ela disse ter experimentado tudo que pensava que pudesse ajudar, desde amizade, autoridade: “ Não utilizo todos os dias, conforme estão os alunos, quando começam avacalhar a aula e tiram do sério.

Tento sempre ser amiga”.

Relata que a turma 82 a escolheu, segundo os próprios alunos comentaram, porque ela não iria xingá-los na frente dos pais. “Tento usar os mesmos termos deles para dialogar, para que a mensagem chegue, de forma segura”. No final da sua fala, ela disse, referente às aulas e à escola: “Se vai levando...”

Quadro nº 5 – Relatos da professora A

### Professora “B” tem 24 anos de experiência no magistério

Tem 43 anos, leciona deste 1977. Formou-se no Magistério. Começou no município, na Escola de Ensino Fundamental Duque de Caxias, em 1978. Passou a trabalhar na escola pesquisada em março 1983. Em 1982, concluiu o curso de licenciatura Curta de Estudos Sociais. Na primeira turma em que lecionou, os alunos tinham defasagem de idade e muita dificuldade para aprender. Na verdade, segundo ela seriam alunos para classe especial. Naquele ano, foi para reunião da antiga delegacia de Educação, onde surgiu a pergunta sobre quem queria classe especial. Apenas uma escola tinha. Ela imediatamente disse que queria, que a escola queria, pela necessidade que percebia, já que havia alunos com 14 anos, na primeira série. “Doce ilusão! Cheguei na escola e, para minha surpresa, a direção não queria”. Disse que passou por uma situação delicada na escola, pelo fato de desejar o melhor para os alunos. “Isto só aconteceu quando assumi como vice-diretora. Providenciei a classe especial em 1986. A classe especial é para trabalhar as habilidades em defasagem. Temos hoje alunos que estão no segundo grau que foram de classe especial”.

Essa professora foi vice-direção de 1986 a 1988. “Assumi como direção no período de 1989 a 1991. Só sai em 1992, por que estava de licença na época. Collares assumiu o governo e disse quem desejasse continuar como diretor teria que fazer requerimento e participar de um curso de 10 dias. Como eu iria, se estava amamentando meu filho? Então, na época, convidei o meu vice-diretor para ir; só trocamos de posição. Então, passei a ser vice-diretora e continuo até hoje, porém, do ano 2001 para cá, estou num só turno na direção; no outro, na escola, por exigência de

uma portaria que diz que o vice só pode ter 20 horas. Parece que caiu, que tem escola que tem vice com 40 horas”.

Ela foi aluna da escola. Estudou ali entre 1966 a 1970, além de ter feito estágio também. Esta foi a primeira escola estadual em que trabalhou e a única.

A explicação sobre como era a escola é cheia de detalhes. Ela falou, até mesmo, da escada para entrar na sala de aula, no modelo “Brizolato”. “Embaixo, ficava um espaço em que brincavam de boneca. Nesta época (1966 a 1970), só tinha da primeira à quarta série. Era uma escola pequena. Só a parte da frente estava construída, onde hoje é secretaria”. A professora contou que, nas laterais, as duas salas do lado esquerdo não sofreram modificações, apenas outras duas, para ampliação da biblioteca. “A sala da direção atual era onde ficavam as salas de modelo “Brizolato”, que foram demolidas. Na atual sala dos professores, ficava o banheiro, o prédio do meio da escola em que funciona uma sala de aula era onde ficava a sala dos professores”.

Segundo esta professora, sempre houve, na escola, supervisão e orientação educacional. Às vezes, ficava sem orientação educacional apenas num turno. Houve uma época em que tinha até supervisão especial, para classe especial, e outra, para classes regulares. A delegacia de educação, hoje coordenadoria de educação, retirou esta supervisora especial.

Com respeito à mudança, o crescimento da escola, ela disse que ele aconteceu naturalmente. Lembrou que, antes, na escola, tinha jardim. Cada turma cuidava de um. “A gente conhecia os alunos, sabia de sua história. Agora, há muitas turmas. A gente só faz é resolver os problemas. O grupo é grande, mas se consegue contornar”. Lembrou que, nas escolas pequenas, tem muita fofoca.

O aumento dos alunos, para ela, significou também o aumento dos problemas de disciplina, ausência de professores, o que é grave.

Com relação à etnia, disse que, no início, havia poucas misturas. Havia alguns poucos (italianos, afro-brasileiros), mas agora não tem tanta concentração de descendentes alemães. Com os professores, no entanto, existe a predominância desta etnia. Conforme o livro ponto da escola, há muitos sobrenomes de origem alemã.

A realidade do bairro se modificou. Era mais pobre. Como ocorre em todo processo de urbanização, o desenvolvimento empurra para os grandes cinturões periféricos os mais pobres. “Eles que não tem dinheiro para pagar ônibus são os que ficam nesta situação. No início, havia famílias bem mais pobres, que tínhamos que

ajudar com alimentos, as sobras das merenda iam para eles”.

Não relatou nenhum episódio referente ao uso do álcool e drogas dentro da escola. A professora parece querer e desejar negar a existência deste uso. A exceção ficou apenas para o caso dos alunos que pularam o muro para comprar vinho (Guilherme) e o da menina que estava vomitando, após horário da escola (passando mal). Ela foi atrás, após ser comunicada, mas não os alcançou. Ligou para casa da aluna, avisando os pais sobre a situação. Depois, no outro dia, veio o tio da aluna para culpar a escola: “Como deixou uma aluna sair naquelas condições? Fui ajudar, ainda levo a pior”.

Relatou o episódio da excursão de estudos que as turmas fazem uma vez por ano. “Mas são para estudo”. Segundo ela, houve um ano destes que uma professora que queria ganhar as eleições para diretor, inventou de passear. Houve a maior confusão, mas conseguimos segurar”. Explicou que uma turma não quis participar da programação da escola: “Como sempre fizemos no meio do ano, para evitar de coincidir com as provas finais, atrasamos neste ano para conquistar esta turma. Acabou que não foram. Fomos no final do ano para Gramado e viram (os alunos) o Natal Luz (foi ela e as professoras regentes)”.

Ela lecionava História no turno da tarde, para sétima série. Havia alunos “pesados” em algumas séries. Para ela, os alunos considerados pesados são os que usam drogas. Também fez a seguinte afirmação: “Mas não é exatamente isto”. Ficou no ar, o que ela queria dizer. Citou que as turmas 53/63/73 e 82, entre outras, “têm alunos pesados”. Disse, porém, que não tinha nada: “Vai ver que é uma questão de juventude”.

No diálogo com esta professora, ela afirmou que alguns professores não podem ter período vago. São os fofoqueiros. Recorda que, no ano 2001, tinha uma professora que fazia fofocas e intrigas: “Este ano (2002) não deixamos que ela pegasse estagiária. Queria, mas não teve”.

Relatou, ainda: “A Caren que colocou os pés pelas mãos, indo lá pedir o aumento de sua carga horária, alertando da irregularidade. Ela é professora contratada para área e não para currículo. Como até o ano passado era da quarta série, estava na área. Tudo bem, só que este ano passou a ser do currículo. Foi a partir daí que surgiram os problemas. Na reunião dos diretores, a coordenadora, diz não estar fazendo terrorismo, mas está. Colocou a nossa escola como exemplo, disse que estamos recebendo os concursados e ficando com os contratados. A ordem é não ficar. No caso da Caren,

tivemos reunião ontem com diretor e ele disse que o CPM vai ter que pagar. Está certo esta mudança, mas tinha que ser feita no início do ano, por que toda semana tem mudança no horário. Isto prejudica o andamento das aulas para alunos. A coordenadoria avisou que Porto Alegre está endurecendo. Já abriu sindicância numa outra escola estadual e quem responde pelas irregularidades é o diretor. Por isto, todo o nervosismo”.

Ela, então, manifestou o desejo de abandonar a direção, ficar só com suas aulas. Nesta reunião de quinta à noite, resolveram fazer o que estava estabelecido: “Não podemos nos arriscar, colocar a cabeça a prêmio. Só arriscamos, quando não nos prejudicar”. Ela disse: “Agora cada professor nomeado que entrar vai ter que comunicar à coordenadoria de educação o nome do professor contratado que está saindo. A marcação será pesada. Eles alegam que os contratados foram notificados, ao assumirem, que a qualquer hora perderiam o seu contrato. Considero como uma ameaça a intervenção do Estado, como aconteceu com outra escola estadual. Estamos sujeitos a sofrer esta intervenção também”.

Quadro nº 6– Relatos da professora B

## APÊNDICE D

Os relatos e dados coletados através de entrevistas.

### Caso de Desistência (escola/ensino médio)

O aluno tem 18 anos, está no primeiro ano do Ensino Médio. É trabalhador braçal. Ele é o filho mais velho. A sua família é composta por mãe, padrasto (que ele chama de pai), quatro irmãos, sendo que o irmão do meio ele considera um gênio, por nunca ter repetido de série. É oriundo de uma escola municipal, situada no bairro Santo Antonio Sul.

O ingresso na vida escolar começou aos cinco anos, freqüentando a pré-escola de uma escola municipal de educação infantil, na qual repetiu, segundo ele, por ser fraco e imaturo. Também repetiu a primeira série, a sexta série e o primeiro ano do Ensino Médio.

Quando entrou na escola, não tinha nenhum contato com livros e com a escrita. Só então começou a ter os primeiros contatos. A mãe e o padrasto não sabiam ler nem escrever. No final desta pesquisa, estavam estudando na terceira série, no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Estado do Rio Grande do Sul (MOVA). Já existia um maior contato com os livros escolares, em sua casa, principalmente porque sua mãe os cuidava com muito zelo.

O aluno narrou a sua grande dificuldade de permanecer estudando, embora sua mãe o desejasse. Disse que só dormia quatro horas. Chegava em casa às 23

horas e 30 minutos; noutro dia tinha que pegar às 5 horas e 45 minutos. Acordava às 4 horas, para poder ir de bicicleta para o serviço. Este é o grande motivo por que faltava muito às aulas. Comentou: “A vida de aluno trabalhador é difícil”.

Tinha plano para o futuro, estava se preparando para ser garçom. Já havia feito curso e estava aguardando um emprego com carteira assinada, sendo este o seu grande sonho. Fazia bicos como garçom, quando apareciam. O padrasto já era garçom com carteira assinada. Já trabalhou até de servente de pedreiro, sem carteira assinada. Isto ocorreu no ano 2001. Por isto não conseguia estudar, vinha muito cansado.

Este aluno teve uma relação com o saber formal repleto de revolta e resistência. Desde a pré-escola, houve fugas, brigas. Sua mãe o obrigava a retornar e cometia exageros, como fazê-lo pedir perdão para as professoras, de joelho. No momento da pesquisa, ela não fazia mais isso, depois que começou a estudar. Os menores, segundo o aluno, não passam por situações como essa.

O estudo, para ele, está relacionado à ascensão social e à possibilidade de sair da vila, que, segundo ele, é violenta. Ele lembra que, muitas vezes, sua vida ficou por um “fio”, por causa das ameaças e tiroteios. Este aluno desistiu de estudar em junho de 2002. Conforme alguns professores, teria condições de passar de ano, apesar das faltas. Houve tentativas, por parte da escola, para seu regresso. Chegou a retornar alguns dias, mas não seguiu. Havia comentado, com esta pesquisadora, que estava pensando em fazer o supletivo.

Caso de Permanência (escola/ensino médio)

O aluno tem 16 anos, está no segundo ano do Ensino Médio. Ele é um dos filhos mais velhos. Morou na Vila até pouco tempo. Nos fins de semana, visita a mãe e os 10 irmãos, além do padrasto. Atualmente, está abrigado num projeto da Igreja Evangélica, onde trabalha de servente de pedreiro. Ele chama de mãe uma das mulheres da igreja. A relação com o padrasto é tumultuada. Ele bebe muito, está desempregado, embora tenha uma profissão de marceneiro. O menino contou que ele é o único que tem mais estudo, em sua família. Os demais estudaram, no máximo, até quinta série.

A sua vida escolar começou com a pré-escola, na escola Municipal de Educação Infantil. Depois estudou na escola municipal de Ensino Fundamental, situada no bairro onde morava. Ele contou que, no período em que estudou nestas escolas, era muito ruim e brigava. Seguia “os embalos da turma”. Vivia envolvido num grupo que cometia pequenos delitos, na volta do bairro. Tinha contato com armas de fogo, mas, em nenhum momento, mencionou que já tivesse usado alguma.

A relação com a escola não foi e ainda não é muito tranqüila. Sempre fugia ou aprontava, não queria estar encerrado, mas sua mãe batia nele e o fazia voltar, principalmente porque tinha uma tia que era merendeira, que o controlava. Sempre esteve envolvido nos rolos. Ele não sabe como conseguia passar nas provas. Nunca precisou repetir o ano.

Este aluno liderou um grupo de delitos. Planejava as ações do grupo e todos faziam o que ele dizia, até os maiores. Só saiu deste grupo, após ser pego num assalto na escola municipal de Educação Infantil. Segundo ele, só pegaram bagulho. O juiz o liberou porque foi o seu primeiro registro. Com este episódio, começou a refletir junto com o pessoal da igreja (que havia conhecido) e resolveu mudar de vida. Com sua saída, este grupo de delitos se desestruturou. Cada membro deste

grupo teve um destino diferente<sup>128</sup>. Alguns estão na vila, continuando com pequenos delitos. Outros, ele não se sabe o que estão fazendo.

Ele conta como algo bom o fato de ter saído desta vida. Disse estar gostando da vida que estava levando. Lamentou ter que sair aos 18 anos, mas esperava já ter condições de ter sua própria casa e não voltar mais para a vila. Por isso, embora não achasse agradável a escola, continuava estudando, para poder ter chance de melhorar.

Os dois alunos oriundos do Ensino Fundamental de outra escola revelaram ausência de acolhida da escola pesquisada. Criticaram a falta de atividades extras (como tinham nas escolas municipais) e que os conquistem a permanecer na escola, assim como salientaram que faltam condições para que o jovem trabalhador possa estudar<sup>129</sup>.

Um dos problemas encontrados nesta escola é a defasagem idade/série, principalmente no Ensino Médio, e das quartas às sextas séries do Ensino Fundamental, onde há uma maior concentração de alunos, como demonstram os gráficos abaixo:

---

<sup>128</sup> Alguns destinos: Um está na FASE (ex-FEBEM), por causa de um homicídio; outro, no presídio; um, morto; e outro é fugitivo da polícia. Estes três últimos tinham mais de 18 anos.

<sup>129</sup> Houve outros que participaram da pesquisa, com perfil semelhante. A abrangência das pesquisas estendeu-se do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, dentro da faixa etária de 10 a 18 anos.

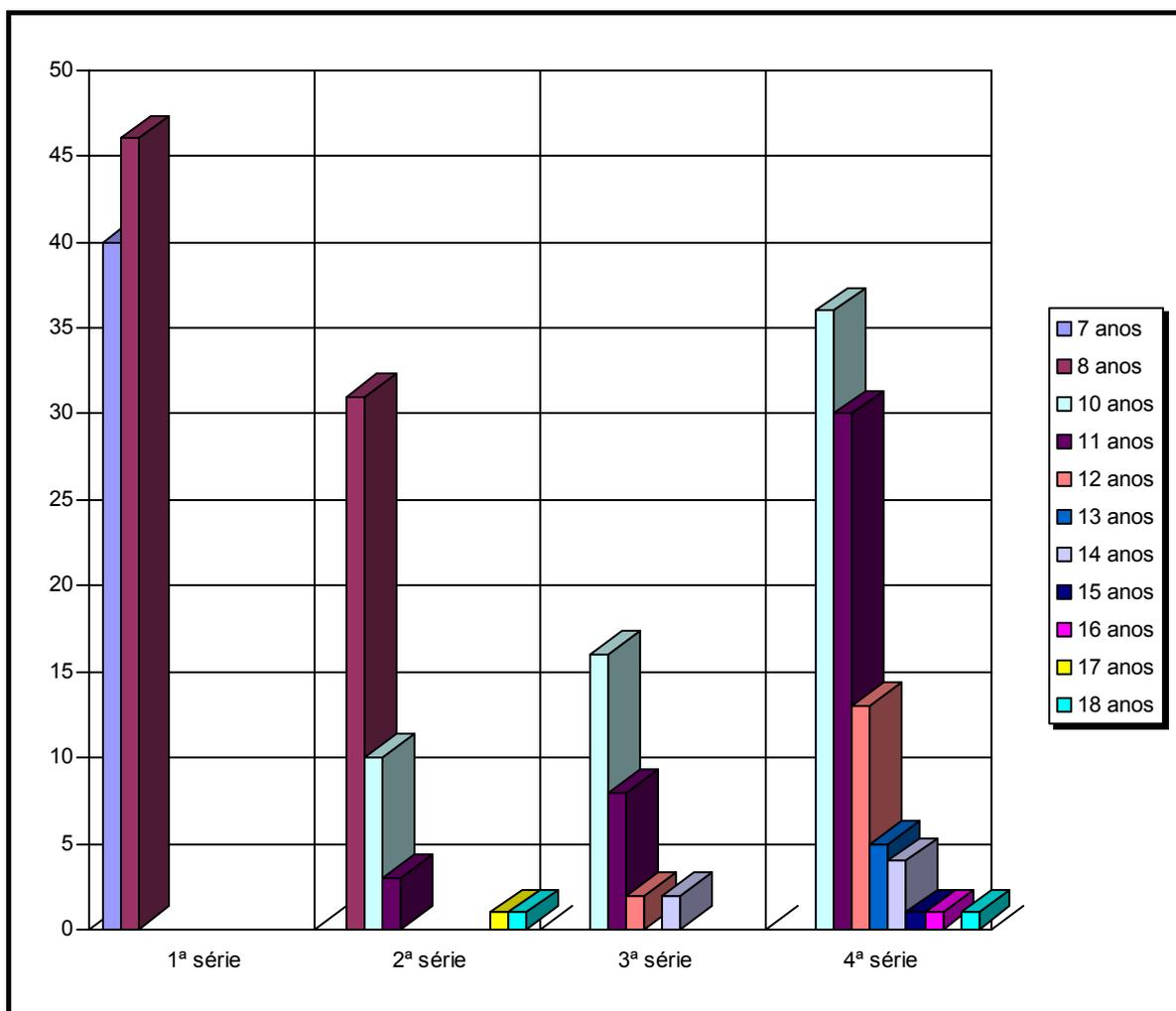


Gráfico 1

Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série

Fonte: Relatório da escola, para o censo escolar.

Os dados foram colhidos no mês de março de 2002.

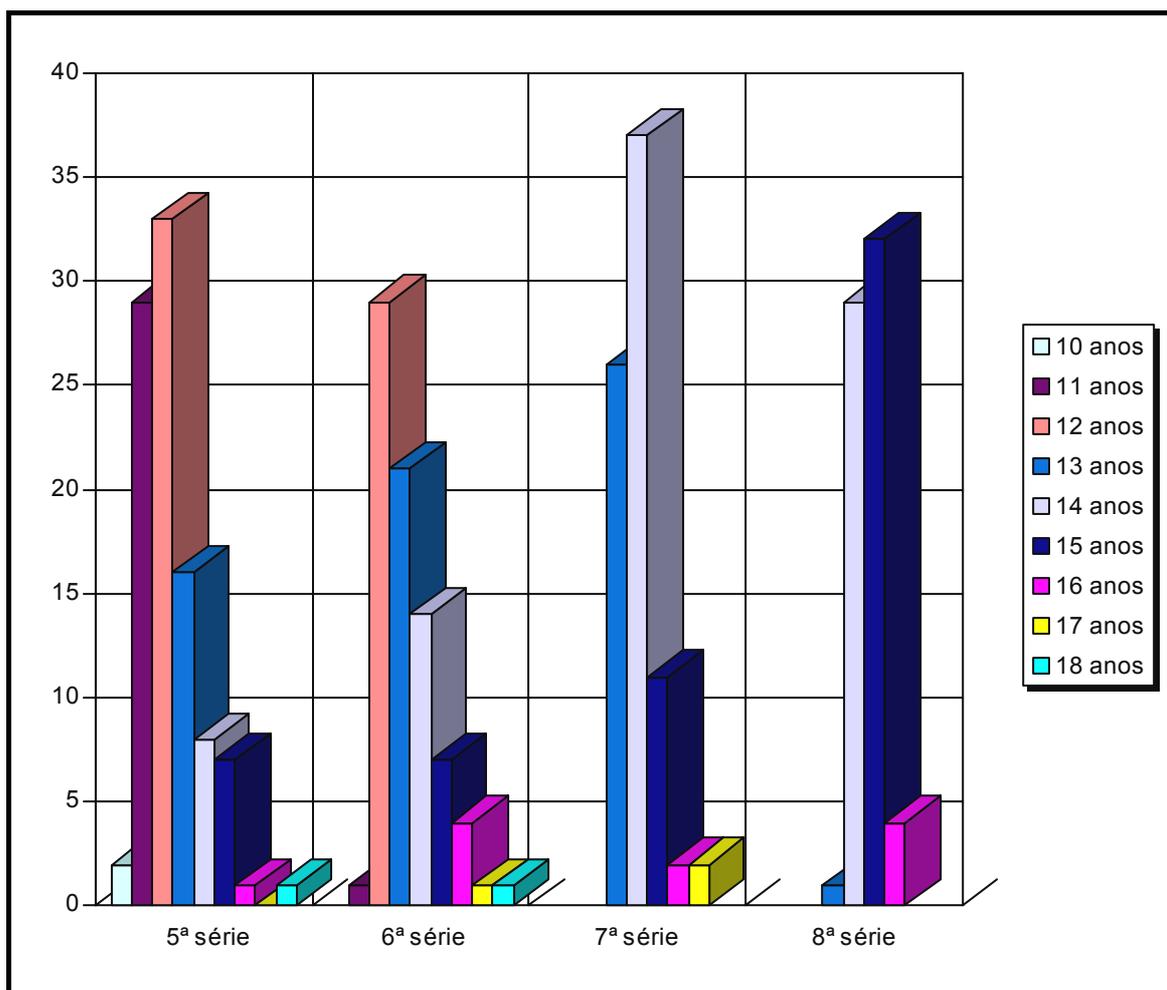


Gráfico 2

Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série

Fonte: Relatório da escola, para o censo escolar.

Os dados foram colhidos no mês de março de 2002.

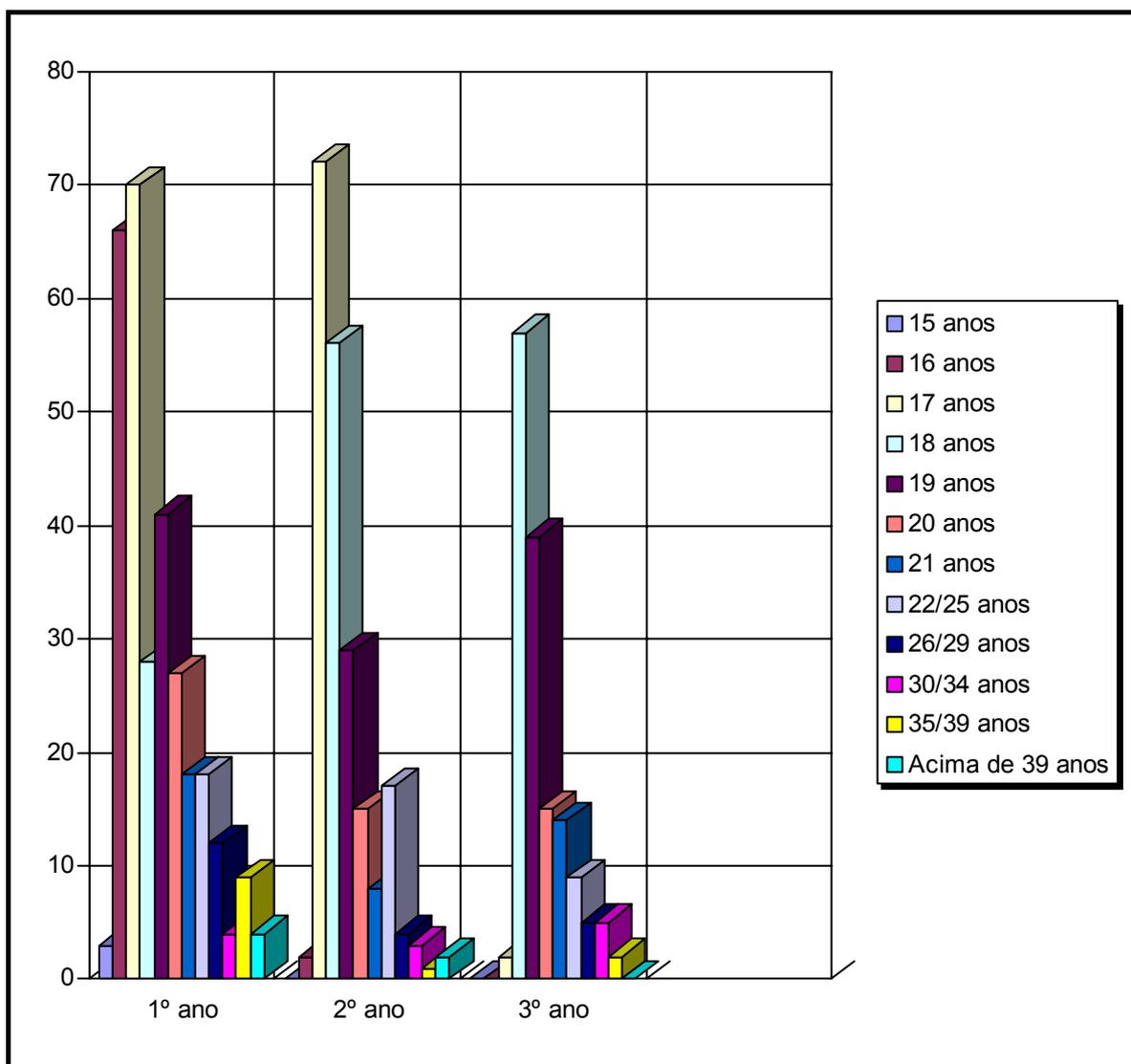


Gráfico 3

Ensino Médio

Fonte: Relatório da escola, para o censo escolar.

Os dados foram colhidos no mês de março de 2002.

Esta diferença de idade, nos turnos, repercute na diferença de interesse e de desejos, com relação ao saber. Alguns vêm com uma experiência negativa da escola e não acreditam na sua própria capacidade, negando a instituição escolar, considerando-a um verdadeiro presídio. Não se identificou nenhum trabalho que auxilie na auto-estima destes alunos, para que acreditem em sua capacidade. Há,

sim, alguns colegas que os ajudam, através de seus agrupamentos juvenis, que os estimulam a estarem juntos no outro ano, na mesma série e turma<sup>130</sup>.

A relação destes alunos com o saber está muito ligada às relações afetivas, estabelecidas com seus pares, com seus professores e com sua família. Para melhor exemplificar estas habilidades de lidar com suas dificuldades e o grupo de apoio que se forma no caminho desta construção do saber, veja, a seguir, a história do rendimento escolar de oito alunos e algumas anotações sistemáticas de sua vida, de forma sintética.

Para chegar nestes oito relatos, de um universo de 65 histórias de vida, foi feita uma análise sobre que tipo de aluno predominava nesta escola e quais eram os que tinham algum contato ou ligação com grupos juvenis, sejam estes espontâneos ou já estruturados. Também está demonstrada a diversidade de origem, de situação sócio-econômica e afetiva. O quadro é ilustrativo, ainda, quanto aos caminhos diferentes que estes jovens fazem, para lidar com as diversidades. Neste, encontram-se os “*estabelecidos* e os *outsiders*.”

Recapitulando, os dois exemplos citados no percurso deste apêndice retratam os alunos da periferia, os “*outsiders*”, trabalhadores com outras preocupações que já foram mencionadas. Foram utilizados para mostrar que, dentro desta escola, há situações diferentes de vida. Diante desta diversidade de mundos, encontrada na escola, foi difícil, para esta pesquisadora, selecionar quais iriam retratar esta realidade. Por isto, optou-se por apresentar dois exemplos peculiares, com a ligação muito próxima ao mundo do crime. Depois, oito outros que estão numa situação mais privilegiada; porém, dentre estes, há alguns “*outsiders*”.

---

<sup>130</sup>Ficam torcendo para que não os mudem de turma.

Há um tratamento diferenciado. Enquanto alguns destes oitos são considerados, pela escola, como ótimos alunos, outros são excluídos, pelo fato de seu comportamento e atitudes serem consideradas como inadequadas.

Como se verá, há um consenso entre estes oito relatos: a consideração da escola como um local de encontros de pessoas. Em suas histórias de vida, cada um tem sua própria forma de articular as soluções de seus problemas. Estes exemplos são significativos, para mostrar todos os saberes presentes nas relações sociais e como estes interferem no desempenho escolar.

O critério de escolha das histórias de vida foi: ter uma representação masculina e feminina; serem oriundos de várias etnias; pertencerem a grupos diferentes e alguns rivais; serem ou “*estabelecidos*” ou “*outsiders*” dentro da escola e de seu meio; pertencerem a classes sociais diferentes; estarem matriculados nesta escola, desde a primeira série do Ensino Fundamental.

Convém salientar que estas são histórias representativas, na medida em que há muitas outras semelhantes a cada uma das selecionadas. Está contemplado, então, o critério de saturação, conforme afirmado por Jacque Marrè<sup>131</sup>.

Algumas considerações destes dados:

- as alunas “A”, “E”, “F” pertenciam ao extinto grupo das panteras; já as alunas “H” e “G” pertenciam ao extinto grupo denominado de gangue do pirulito; todas estas participaram do conflito do final de 2001;

- os alunos “B”, “C” e “D” não pertenciam a nenhum grupo organizado. São alunos que circulam no meio destes, relacionando-se com todos. Eles apenas fazem parte de grupos espontâneos;

---

<sup>131</sup> “Para efetivar a cobertura do campo, dois critérios qualitativos necessitam ser mencionados: o de diversificação da amostra e o de saturação” (MARRÈ, 1991, p. 111 )

- os alunos “B” e “H”, se pudessem, não iriam mais à aula. Estes alunos disseram preferir cursos rápidos, de pouco tempo;
- os alunos “E”, “B” e “H” conviviam com um grande conflito familiar;
- todos estes oito alunos estudam no diurno, no Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

**Aluna A**

História do rendimento escolar
<p>Idade: 15 anos.</p> <p>Não fez a pré-escola.</p> <p>1996 - primeira série (nove anos). A média geral: 90,6.</p> <p>1997 - segunda série (dez anos). A média geral: 82,4.</p> <p>1998 - terceira série. (11 anos). A média geral: 77,75.</p> <p>1999 - não consta nos registros fornecidos pela escola.</p> <p>2000 - quarta série (13 anos). A média geral: 77,5.</p> <p>2001 - quinta série (14 anos). A média geral: 49,28. Reprovada em Ciências (42,50) - Matemática (31,25).</p> <p>2002 - quinta série (época da pesquisa).</p>

Quadro n° 7 – História do rendimento escolar da aluna A

**Dados sobre sua Vida:**

A aluna vem de uma família de cinco irmãos. É a caçula. Os seus pais são pobres. A mãe na época da pesquisa estava desempregada. Ela era empregada doméstica. O pai fazia biscates. Ele é analfabeto. Só sabe escrever o nome. A mãe estudou até a terceira série. A irmã mais velha é casada e têm três filhos. Todos moravam na mesma casa, só o cunhado trabalhava. Os outros irmãos estavam sem emprego.

A aluna A alegou ser tímida e temerosa para falar em público. Ela contou que repetiu a quarta série e estava repetindo a quinta série. Responsabilizou a professora de Matemática. Para aluna: “Ela é muito ruim. Já sabia que haveria de me marcar” (havia discutido com esta professora).

A aluna parecia ter um sentimento de perda, quando relatava o episódio em que seu pai retirou todos da escola. A causa foi o conflito entre seu irmão e o diretor. Ela estava na primeira série. Segundo a aluna: “É que uma professora havia xingado e puxado a orelha do meu irmão. Isto naquela época, não podia. Nesta época, minha irmã estava na sétima série. Tinha 16 anos, estava bem de notas, também não queria sair, agora está fazendo supletivo”.

A ligação com sua família é muito forte e ela tem uma grande admiração pelo seu irmão. Isto ficou evidente nos seus relatos sobre o episódio em que seu irmão sofreu um tiro. Segundo ela, ele havia ido a um baile. Na volta para casa, o dono de uma farmácia atirou nele. Para ela, foi só um mal entendido. Na sua narrativa, relatou detalhes de como foi o trajeto do irmão e o ferimento deste.

“Ele e seus amigos vinham do baile e, por um mal entendido, atiraram na sua perna. Eles correram e, no meio do caminho, ele sentiu que a perna sangrava (demonstrou como ele pressionava a perna, fazendo os gestos com os dedos). O meu irmão falou para os amigos, mas eles achavam que eram câimbras, no início, ao vê-lo caído. Quando chegaram perto, para fazer a massagem, tocaram na perna e sentiram. Não viram antes, porque estava escuro. Ao perceberem que havia sangramento, eles se assustaram e foram para o hospital. Depois que ele tinha sido atendido, foram em casa para avisar os meus pais. Quando chegaram, bateram e acordaram o pai e a mãe, a minha irmã também. Ele tentou tranquilizar os meus pais de que estava bem. Não havia risco de vida, mas a mãe ficou aflita. Queria ir ao hospital, meu pai disse que não precisava, que ele iria”.

Durante os diálogos, ela sempre frisava que não gosta de fumar e nem usar drogas: os pais não usavam e nem os irmãos. “Os pais permitem o uso de bebida moderada na festa, desde que não ultrapasse os ‘limites’”. Contou que, um dia, ela e

seus pais foram viajar. Seus irmãos fizeram uma festa, um vizinho reclamou e chamou a polícia, pedindo para baixar o volume, “mas nem era horário de silêncio. O pai incomodou-se com isto. Noutro dia, os filhos de uma vizinha “que reclama por nada” ficaram com música até as quatro horas da manhã. Quando escutavam o barulho de carro da polícia, baixavam o volume do som.

Ela, noutro dia, começou a narrar sobre a irmã, de 19 anos, que concorreu para rainha da bateria e não ganhou. Ao mesmo tempo, ela avisou: “Este ano (2002) vai ser o da minha irmã, mas o ano (2003) que vem eu é que vou ser a rainha da bateria”. Relatou ainda: “Saí este ano pela escola de samba”. Ela não se recordava da ala, só lembrava que tinha usado uma saia curta azul. Comentou também: “A minha irmã concorreu a várias coisas, nunca ganhou”.

A sua maior preocupação, nos primeiros diálogos, era com relação à festa de seus 15 anos. Faltava aula e nem se preocupava em fazer os trabalhos escolares. Era a única que iria ter uma festa de 15 anos, de sua família. Na época, sua mãe e sua irmã, de 22 anos, estavam trabalhando.

A segunda preocupação dela era em falar do suposto namorado. Falou, nos primeiros encontros, sobre um namorado, de quem não gostava. “Tentei brigar com ele, mas não consegui porque me rodearam. Até a mãe dele veio falar comigo, dizendo que ele chorava por minha causa, mas não gosto de ficar presa. Por isto, às vezes, digo que não vou sair. Ele não sai também, mas depois saio com minha mãe, mas me cuido”. Por fim, a aluna não falou mais nada sobre este namorado.

Havia alguns comentários confusos, como sua narrativa sobre um outro namorado, ou seja, ela tinha “ficado” com um garoto, nos bailes (por seis vezes seguidas). Afirmou, no entanto, que, no início, não sabia que ele era namorado da prima. Ela ficou sabendo dias depois, pela própria prima. Na maior parte dos

encontros, ela sempre relatava sobre este moço, com quem ela “ficava”, e sobre a sua prima e os conflitos gerados por este triângulo amoroso.

A sua angústia, neste triângulo amoroso, era saber o que fazer. “Minha irmã acha melhor cair fora, porque corro atrás. Ele não fez nada. Mas ele disse que me ama, mas não sei se é brincadeira ou não”.

Com objetivo de compreender melhor, a pesquisadora perguntou: “O que é ficar?”. Ela respondeu: “Beijar, abraçar e fazer carinho. É melhor, porque não se tem compromisso. A minha irmã é apaixonada pelo amigo dele”. Ela contou que gostava de um guri havia três anos. Encontrava-se insegura no relacionamento afetivo.

Uma outra preocupação da aluna era a saúde de sua mãe. Ela relatou que a mãe havia sofrido uma cirurgia (pedra na vesícula).

A dança era outra coisa que ela gostaria de fazer. Tinha na escola, mas sempre preferiu participar da dança moderna, não dança alemã e gaúcha. Na época que participava do grupo de dança moderna (que agora não existe mais na escola), sua irmã ensinava-lhe alguns passos para dançar coreografia. Tinha muito prazer de aprendê-los.

No diálogo, veio à tona o tema do Carnaval, devido a um homicídio ocorrido no ano de 2002, durante um ensaio da escola de samba. Com relação ao carnaval, comentou sobre as brigas, por causa do boné. Falou da adolescente morta num ensaio, que o namorado tinha tirado a arma de sua mão, para evitar que se envolvesse com briga ou confusão, acabou morta. Ela relatou: “Ele tem um filho com uma guria aqui no Bom Fim. Vem sempre visitar”.

A aluna lembrou que, no ano 2001, na festa da escolha da rainha da escola, houve tiros no seu final. Ela e sua irmã ficaram até o fim e presenciaram o tiroteio. Apavorada, decidiram nunca mais ficar até o fim das festas. A escolha do gato da

escola, também neste ano (2002), teve tiros. Esta aluna convidou a pesquisadora para a festa de seu aniversário.

Segundo a aluna, a turma anterior era bagunceira, sendo que seus colegas xingavam os professores. “Mas senti falta da bagunça”, pois namorava um deles. Ela falou também que os professores gritavam e os alunos discutiam neste tempo.

Com relação à escola, afirmou que gostaria de continuar estudando. O seu maior sonho é ser modelo ou secretária.

Com respeito às disciplinas de que gosta de assistir aulas, ela citou História e Geografia. Não pensava, contudo, na possibilidade de ser professora. Já num outro encontro, ela afirmou que as melhores aulas são Ciências e História. A disciplina que menos gostava era Matemática, porque, segundo ela, a professora gritava muito e era muito cansativa.

Comentou sobre a professora de História. Disse que todos os colegas e ela gostavam, pela maneira como esta professora explicava a matéria, contando história nos mínimos detalhes. Gostavam de ouvi-la. “Ela tem comentários irônicos, cheios de graça, sem machucar, apenas de forma natural e espontânea”.

Os seus cadernos estavam em dia. Em Ciências e Geografia, ela disse fazer confusão, misturar os conteúdos. “Tinha que ler antes, em silêncio, o barulho atrapalha”.

O que menos gostava na escola eram as brigas. O que gostaria que mudasse: os professores xingarem menos, não serem cruéis com os outros, explicarem melhor os conteúdos. Gostaria que o recreio tivesse horários maiores e que separassem, neste horário, “os grandes dos pequenos, para não se machucarem, porque os maiores passam a mão nas nádegas dos menores”.

Ressaltou que achava muito difícil compreender a avaliação de 2002. Não sabia como seria avaliada. Alegou gostar do barulho, assim como ocorre com um colega de turma, que ela considera bagunceiro. Disse que o silêncio os perturba. Falou que havia deboche no ano anterior, e que os professores gritavam com ela. Como era tímida, não gostava de ser exposta.

“Estou retornando para os estudos”, afirmação feita pela aluna no início de junho 2002. “Antes estava voltada para a festa”. Para ela, este retorno era complicado. Tinha feito prova de recuperação de Matemática. Passou, segundo afirmação da aluna. Comentou que a irmã apresentou o namorado para os pais. Elas tinham combinado que faria isto no seu aniversário. Adorou sua festa. Ficou com um guri, mas o ex-namorado da prima teve que sair mais cedo, para não deixar nenhuma das duas tristes. “O pai cuidou da carne. Ele não é de beber muito (na festa rolou muita bebida, havia muitos jovens bebendo), mas come muito também”. A pesquisadora estava na festa e observou os excessos de bebidas alcoólicas de muitos adolescentes, entre a faixa etária de 10 a 16 anos.

A pesquisadora perguntou da bebida que a viu tomar, na saída da escola. Ela disse que era “batida, é bem fraquinha, tem pouco álcool”. “Não gosto de cigarro. Já me ofereceram maconha, mas quem se liga, não entra nesta”. Esta aluna participou também dos encontros com o grupo das panteras.

**Aluno B**

História do Rendimento Escolar
<p>Idade: 12 anos.</p> <p>Fez a pré-escola.</p> <p>1998 - primeira série (oito anos). A média geral: 74,25.</p> <p>1999 - segunda série (nove anos). A média geral: 63,75.</p> <p>2000 - terceira série (dez anos). A média geral: 53,5.</p> <p>2001 - quarta série (11 anos). A média geral: 63,43.</p> <p>2002 - quinta série (época da pesquisa).</p>

Quadro nº 8 – História do rendimento escolar do aluno B

**Dados sobre sua vida:**

O aluno vem de uma família de três irmãos. É o primogênito dos irmãos e filho único de um outro casamento de sua mãe. Os seus irmãos são filhos do segundo casamento de sua mãe. Ele, ao se referir ao padrasto, chamou-o de pai. Ele era considerado como sendo um aluno “bagunceiro”, pela aluna “A”, e pela maioria dos adultos da escola. A orientadora da tarde comentou que ele havia aprontado, brigado na escola. Chamaram a sua mãe e esta ameaçou tirar o aluno escola, mas, noutro dia, ele continuava lá. O aluno, em entrevista, comentou que gostava de vir para escola.

O pai biológico morava no SENAI (bairro). Afirmação do aluno referente ao pai biológico: “Às vezes, é legal”. Já o padrasto, que considerava como sendo seu pai, viajava muito. Quando estava em Santa Cruz do Sul, gostava de ir com ele, pela manhã, para sua loja de CDs. Só não ia, quando tinha aula de Educação Física. “Ele é legal”. Os seus pais eram separados havia muito tempo. Algumas afirmações deste aluno: “Tenho que cuidar dos meus irmãos menores, porque a mãe trabalha e

não consigo fazer os temas. Não tenho tempo. Também tenho que esperar a mãe chegar do trabalho, para poder ir para escola. Às vezes me atraso e, em consequência, acabo chegando atrasado na escola”. Em decorrência disso, o aluno tinha muitos registros, na escola, por atraso.

Em casa, ele ajudava nos serviços domésticos e ia na “venda” para a mãe. No mês de junho 2002, sua mãe parou de trabalhar. Com sua mãe, ele não conversava muito. As palavras que ela direcionava para ele, segundo seu relato, eram para “dar moral” ou para autorizar sua saída. Ele sentia falta do diálogo.

O maior problema da escola, segundo ele, é a falta de esportes para os menores. “Eles só fazem torneio para os de 14 e 15 anos, os “grandes”. Para os que têm menos idade, só o jogo de Dardo, aí dá muita briga”. Ele não gosta destes conflitos.

Para ele, o que poderia melhorar a sua sala de aula era menos conversa, pois diz que “até os quietinhos também bagunçam”. Com respeito ao professor, ele acha duas professoras muito legais. Uma delas é a de Português. “Ela escuta a gente, ela conversa”. Disse que a outra era a professora de 2001. “Não dá mais aula para a gente”. “A professora de Português faz uma combinação com a gente, tem hora de conversar e brincar, e tem hora de trabalhar”.

Ele não considera bom que existam brigas, pois elas machucam. Lembrou que, naquele ano (2002), já tinha brigado. “Por bobeira, estava saindo da escola e outro disse: ‘o que está olhando?’ Fechou o pau”. “O guarda (o policial que estava antes na escola) não fazia nada, deixava a gente se machucar”. Falou das brigas do ano anterior (2001), das gurias. Lembrou que teve até polícia. Ele não viu nada, estava na sala de aula. “Parece serem as do turno da manhã e da tarde. Tinha umas tais de Panteras”.

O que não gostava dos professores era quando “eles davam espaço para bagunçar”. “E têm aqueles que gritam muito”. Citou o exemplo da professora de Religião e de Geografia, “também os professores que passam muito texto e não conversam. Não escutam a gente, só sabem gritar ou passar muito texto”.

Este aluno estava estudando na escola desde a primeira série, que repetiu. Fez a pré-escola na escola municipal de Educação Infantil, mas, segundo ele, “era muito fraco, pois eram as monitoras que davam”. (elas não têm formação em magistério).

Segundo o aluno, os professores separavam muitos os alunos, “não tem oportunidade de conhecer os colegas”. “Colocaram na turma muitos repetentes, que estavam misturados com a gente. Estes que têm 14 anos”. **Alegou, ainda, que os professores não sabem falar com os alunos.**

Estava faltando muito à aula e a pesquisadora perguntou o que havia. Ele alegou que os colegas informaram errado o dia da reunião do conselho. Mas foram três dias! (afirmou esta pesquisadora). O aluno justificou: “Os colegas gostam de falar demais. Disseram que matei aula, mas não o fiz. No dia, realmente, não vim. Fui levar a prima na creche. A Manuela me viu, achou que estava matando aula, mas realmente não eu não pretendia vir à aula”.

Falou sobre o bilhete enviado aos pais, no qual era acusado de ter quebrado um vidro. “Não fiz, como disseram, acabei fazendo”. Estes bilhetes, segundo o aluno, “podem ser na forma aviso ou comunicados”. A pesquisadora perguntou qual a diferença? “No aviso, diz que é um comunicado e, no comunicado, começa dizendo ‘solicito’ ou ‘advertência”’.

Relatou que tem amigos que fumam maconha. “Acham (colegas e outros) que uso. Atualmente, não participo de nada, mas participei do grupo de jovens do Bom Fim, mas só tinha os guris velhos, acabei saindo”.

Seu histórico escolar, segundo o relato do próprio aluno: “A pré-escola foi na creche. A primeira série - foi bom, mas rodei. Só queria brincar (jogar)”. Brigou com um guri mais velho que implicou com ele.

Foram os mesmos colegas da primeira série até a terceira série. O aluno classificou este período acadêmico como sendo bom. A partir da quarta série, começaram, na visão do aluno, os seus problemas. “Tinha só professora ruim, implicante. Os colegas, é normal as implicações em toda sala”. Na quinta série, segundo ele, estava mal de notas. Ficou bagunçando, “mas, também, quando se fica quieto, os professores implicam. As professoras ficam complicando, querem que mude, já conversaram comigo individualmente, mas não dá, não entendem”.

**Aluna C**

História do rendimento escolar
Idade: 15 anos.
Fez a pré-escola.
1995 - primeira série (oito anos). A média geral: 85,6.
1996 - segunda série (nove anos). A média geral: 84,6.
1997 - terceira série (dez anos). A média geral: 89.
1998 - quarta série (11anos). A média geral: 84.84.
1999 - quinta série (12 anos). A média geral: 83,75.
2000 - sexta série (13 anos). A média geral:78,19
2001 - sétima série. (14 anos). A média geral: 86,80.
2002 - oitava série (época da pesquisa).

Quadro nº 9 – História do rendimento escolar aluna C

**Dados sobre sua vida**

A aluna pertence a uma família constituída de pai, mãe e um irmão. Seu pai e irmão trabalham. Ela é a filha caçula e seus pais autorizavam que namorasse um aluno do Ensino Médio, que trabalhava também.

Esta realidade nem sempre foi assim. Segundo a aluna, sua mãe trabalhava fora, quando ela era pequena e ficava nas mãos de empregada. Ela disse que, por isso, sua mãe tem muito sentimento de culpa. As empregadas ficavam cuidando

mais de seu irmão, que tinha problema de asma. A atenção era toda voltada para ele. Se quisesse algo, ela tinha que se virar.

O irmão sofreu inúmeros acidentes. Na época da pesquisa, ainda continuava sendo o centro das atenções. O último acidente foi quando ele saiu para beber com os amigos. Como tinha bebido muito, deu o carro para o amigo dirigir. Sua família, no entanto, ainda não sabia como tinha ocorrido a batida, que acabou destruindo todo o lado do caroneiro, onde seu irmão estava sentado. Ele quebrou o braço novamente. A aluna estava, também, preocupada com o aspecto financeiro da família. “Não sei se o seguro vai cumprir as despesas. O motorista era o amigo de meu irmão”.

Esta situação deixou seu irmão perturbado. Ele estava indo a um psicólogo. Estava tão desanimado que pegou suas economias e entregou para seu pai.

A aluna comentou que eles eram católicos, mas diante destes episódios dos vários acidentes de seu irmão, começaram a acreditar que “os espíritas podem ter razão ao dizer que ele é médium”. Por isto, ele está atraindo muita coisa ruim para ele. Segundo o Centro Espírita, ele tem que se desenvolver. Ela o considerava o mais fraco da família. Segundo ela, os espíritas disseram que ele já esteve noutro plano, retornou para terra, para cumprir uma missão; só não morreu porque tem que cumpri-la. A família vive aflita. Quando ligam à noite, todos ficam tensos, pensando nele. Isto é muito triste e ruim. Ele está muito frágil emocionalmente. A aluna diz: “Tenho que ser forte, ignorar qualquer sentimento de exclusão”.

Outra preocupação com o irmão era pelo fato de ele não ter mais plano de saúde, por ser maior e por ter perdido 90% da visão de um de seus olhos. Ele ainda estudava na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), na época da pesquisa.

Nos diálogos, o centro de sua fala se concentrava, no início, na sua família e no seu irmão - tudo que se referia à vida do irmão, como amigos, namorada e o quanto ela o considera desprotegido e imaturo.

Depois de algum tempo, ela começou a se referir a seus sentimentos: “Às vezes, me sinto sozinha. Por isto me apego ao namorado. Tenho que ser forte para ajudar os meus pais”. Para ela, o seu grande apoio era seu namorado. Com ele, ela repartia sua vida e se sentia melhor.

Alguns aspectos da história da escola contada pela aluna: na pré-escola, a professora havia solicitado um desenho de uma casa com sua família. Ela desenhou e incluiu, no seu desenho, árvores, flores. Levou para a professora olhar. Ela disse que tinha que desenhar só o que havia pedido, não era para fazer mais coisas. Foi para casa chorando, não queria mais retornar à escola. Seus pais conseguiram, no entanto, convencê-la a continuar freqüentando as aulas.

Da primeira à terceira série, não havia nenhuma referência importante. A aluna comentou que suas colegas, para serem suas amigas, tinham que lhe dar algo. Na quarta série, era bem ativa, separaram as colegas em quatro turmas. Foi para a turma mais pesada, a 44. Lá havia repetentes e gurias mais velhas. “Ficou mais ligada, tinha os olhos brilhantes”, como disse uma professora, ao afirmar que eles buscavam algo a mais. “Era muito brava, ninguém podia mexer, era como bicho”. Ela ia à aula com suas vizinhas. Continuou com a amizade das outras colegas da primeira série. Nesta série, era vice-líder da turma.

Na quinta série, tiraram os alunos considerados pesados. Continuaram só os que eram melhores. Nesta, ela era líder da turma. Alguns colegas mais próximos foram para o turno da manhã. Ela permaneceu de tarde. A turma era bem unida e quieta. Nesta fase, começaram “os beijinhos e o gostar”.

Na sexta série, ela disse que se considerava alegre e espontânea. Todos a conheciam. A turma era mais amiga. Só tinha uma colega mais velha que trocou de escola. A aluna alegou nunca ter tido problema com notas.

Como ela gostava de Ciências, pensou em fazer Medicina ou Meio Ambiente (faculdade). Comentou sobre a mudança de professora de Geografia: “Com esta não tinha diálogo. Não explicava a matéria. Tive que procurar recurso, informações até com o pai para entender”.

A aluna disse que adora escrever histórias, não é muito de ler, apenas alguns livros do colégio e poemas. Afirmou também gostar de planejar o futuro. Não vivia muito o presente. Na sua opinião, a sua vida era monótona. Os fatos eram sempre os mesmos: os acidentes do irmão, a ida diária na casa do namorado, depois voltar para casa para dobrar as roupas, lavar as louças e dormir, e, no outro dia, ir para escola. Nos finais de semana, o namorado ia para sua casa.

Como o namorado fumava, a sua mãe lhe perguntou se havia já fumado. Ela respondeu que não. Lembrou que, na quarta série, teve um caso do cigarro. Os colegas estavam fumando, quando a viram. Com medo de que ela os entregasse, lhe ofereceram e ela fumou. Na época, perguntou para o pai os efeitos do cigarro. Ele lhe disse. Segundo ela, nem desconfiou que ela já havia experimentado.

Os pais fumavam. O pai era mais aberto, tinha diálogo; a mãe era muito nervosa, reprimia, embora quisesse sempre que ela lhe contasse as coisas, “mas não dá”.

Na sétima série, para ela, ocorreu o início de seu amadurecimento. “Comecei a dar mais valor às coisas e a ser mais comunicativa”. Foi quando ela começou a namorar. “Conheci o meu namorado em setembro. Em outubro, começamos a namorar”. Então, ela mudou de comportamento, ficou mais quieta, trocava mais

idéias com o namorado. “Nós pensamos as mesmas coisas, comecei a amadurecer”. Considerava o namorado, mais como um amigo do que namorado.

Ela narrou que a vida do namorado foi muito difícil. Os pais dele são separados. Seus avós o criaram; sua mãe era muito irresponsável. Comentou que havia pouco tempo ele tinha tido contato com o pai, mas foi por telefone. Ele tinha casado novamente e tinha filhos, mas sua mulher não deixava o pai (do namorado) aproximar-se do filho. Ele pagava só a pensão para ele.

A aluna concentrava sua atenção muito nos outros. Ela participou, também, das entrevistas coletivas, através dos agrupamentos espontâneos.

### **Aluno D**

História do rendimento escolar
<p>Idade: 14 anos.</p> <p>Fez a pré-escola.</p> <p>1995 - primeira série (sete anos). A média geral: 76,4.</p> <p>1996 - segunda série (oito anos). A média geral: 80,2.</p> <p>1997 - terceira série (nove anos). A média geral: 81,2.</p> <p>1998 - quarta série (dez anos). A média geral: 76,46.</p> <p>1999 - quinta série (11 anos). A média geral: 56,66.</p> <p>2000 – sexta série (12 anos). A média geral: 65,52.</p> <p>2001– sétima série (13 anos). A média geral: 72,63.</p> <p>2002 - oitava (época da pesquisa).</p>

Quadro nº 10 – História do rendimento escolar do aluno D

### **Dados sobre sua vida:**

O aluno pertencia a uma família constituída de pai, mãe e um irmão. Os pais têm Ensino Médio. Eram microempresários, proprietários de uma serralharia. O seu irmão estudava na universidade.

O aluno, durante os diálogos, apresentou-se indignado com as injustiças e as incoerências das atitudes dos adultos. No momento que o adulto tomava atitudes que ele considerava coerente o aluno, costumava apoiar e elogiar a atitude destes professores, que têm uma postura clara e regras estabelecidas, desde o início do ano letivo, sem alterações. Como exemplo, citou a professora de Matemática, que estabeleceu que, durante sua explicação, todos devem fazer silêncio, senão ela não explica mais. O aluno contou que a professora dava momentos para que os alunos conversassem. O que provocou neste aluno a revolta foi quando uma professora de Inglês resolveu fazer uma regra que ele considerou absurda, que, segundo ele, não tinha como cumprir. A regra era não levantar para colocar papel no lixo, ainda que o lixo estivesse na frente da sala.

Outro exemplo foi o da professora de Geografia. Os alunos fizeram a maior confusão. Xingavam-se, por causa da prova de recuperação que ela marcou para sexta-feira, dia em que havia duas outras provas, marcadas antes da dela. “Foi o maior bate-boca, xingamos, mas com esta professora dá, por que fica só entre nós”. Também, noutro dia, houve outro bate-boca, por causa dos exercícios que a professora tinha assinalado, do capítulo três e seis, e a prova em que cairiam estes conteúdos. Eles discutiram, jogavam no chão as cadeiras e as classes. Foi aquela bagunça. Resumindo, o que aluno achava ruim na escola: regras excessivas, injustiça.

Na turma, segundo o aluno, quando os professores pediam silêncio ou para se acalmarem, alguns falavam: “Isto é coisa de adulto”. No ano anterior, pensava

também assim. Sinalizava, no entanto, estar mudando. Ele relatou, ainda, que o Renato sentava junto com ele e que tinha mudado. Depois da reunião, até resolveu mudar. “Mas tem os que não se tocam”. O aluno disse ter vontade de fazer curso no SENAI e começou a aprender a tocar violão.

O histórico escolar contado pelo aluno: na pré-escola, tinha entre cinco e seis anos, “chorava muito, não queria ir, tinha medo. A professora era legal, sempre fiquei perto da mãe, não estava preparado para mudar”. Já a primeira série foi melhor, tinha um pouco de medo. Na segunda série, ele era brigão, mas tinha boa nota. Na terceira série, havia conquistado alguns novos espaços, novas amizades, estava bem de nota, diminuiu o seu envolvimento com brigas. E, na quarta série, havia muita conversa na sala de aula. Não gostava de uma professora que passava gritando. “As notas pioraram, mas só queria mesmo era bagunçar na turma”.

Na quinta série, foi quando quebrou os dedos na sala de aula. Ele e o Ivo puxaram uma classe e ela caiu em cima do dedo. Estava estudando no turno da manhã, segundo o aluno, foi uma brincadeira, não foi de propósito. “O professor o chamou, para saber como foi e ele contou que foi um acidente: Nada vê, foi brincadeira”. Foi neste episódio que ele conheceu o Serviço de Orientação Educacional, mas, na fase de estudo à tarde, não tinha visto este serviço, até chegar à sala usada para entrevista e a pesquisadora comentar que aquela era a sala da orientadora educacional. Neste ano (1999), melhorou nas notas, mas continuava com as conversas na sala de aula.

Na sexta série, ele foi suspenso por um dia. O motivo foi que bagunçou, quando foi na UNISC. O diretor falou que ele não iria mais no cinema e ele ficou, mas resolveu ir ao shopping (o local que tem o cinema na cidade). Depois, voltou a pé, mas tinha dito que iria de ônibus. “Foi ruim ter ficado suspenso, perde-se aula e

ainda receber o xingão do diretor”. Comentou ainda que, nesta série, costumava “ficar” com uma e outra aluna.

Disse que, nas férias, sente falta de ver os amigos, dos professores, como a de Matemática, História, Ciência e de Inglês. A professora de Inglês foi substituída. Com a primeira, o aluno tinha conflito, por causa das regras que considerava absurdas (a titular adoeceu em maio 2002, estava de licença).

Como a professora de Matemática estava doente, ele estava muito preocupado com a sua saúde.

Na sétima série, passou tranquilo. Houve menos reclamações, teve média já no terceiro bimestre.

Na época da pesquisa - a oitava série, ele conversava muito. Disse que a sala ficava quieta só com a professora de Matemática e a de História.

“A vice-diretora da tarde brigou conosco porque eles arrastaram as classes para modificar os locais e fizeram muito barulho”. Ele contou que parou de brigar e discutir com os professores, “não adianta, só vai se prejudicar”. Afirmou, contudo, que, quando se “invoca” vai até o fim. “Já faço as coisas do jeito dela (da professora de Religião), já não brigo mais”.

“Na turma, tem muita conversa. Na aula de Inglês, ninguém respeita. A professora é calma. Ela sabe só que não pode transmitir, por causa do barulho”.

Contou que o colega passou no SENAI. Ele e outros tentaram, mas não conseguiram. Este foi o único da turma que conseguiu, “É o mais inteligente”. Ele queria fazer este curso, para ajudar os pais na serralaria. Ele ia junto com os pais, para fazer o curso, em Caxias, sobre montagem de portão, entre outros. Ele nunca ficava em casa; quando os pais saíam, ia sempre junto.

**Aluna E**

História do rendimento escolar
<p>Idade: 14 anos.</p> <p>Fez a pré-escola.</p> <p>1996 - primeira série (oito anos). A média geral: 90,2.</p> <p>1997 - segunda série.(nove anos). A média geral: 89,2.</p> <p>1998 - terceira série.(dez anos). A média geral: 87,70.</p> <p>1999 - quarta série. (11 anos). A média geral: 72,03.</p> <p>2000 - quinta série. (12 anos). A média geral: 66,11.</p> <p>2001 - sexta série. (13 anos). A média geral: 59,11.</p> <p>Reprovada em Geografia (41,25), História (40,00) e Matemática (36,25).</p> <p>2002 – sexta série (época da pesquisa).</p>

Quadro nº 11 – História do rendimento escolar da aluna E

**Dados sobre sua vida:**

A família da aluna morava num aglomerado de casas, que pertencia à família. Na casa dos fundos, moravam os pais e a irmã (recém-nascida) e, na frente, morava ela, suas irmãs (duas), seus avós e sua tia.

Ela comentou que o adulto vive preocupado. A mãe dela fica aflita, quando ela sai de casa. Alegou, contudo, que tem proteção da madrinha, que é mãe de Santo. Ela lhe protege. Diz que vai entrar na religião. A sua filosofia de vida é “não

se pode pensar nas coisas ruins que, senão, elas acontecem”. No diálogo, frisou que a sua madrinha trabalha para o bem.

O seu grande sonho era fazer Direito (a sua madrinha iria ajudar a pagar a faculdade). Aluna começou relatar como funciona a religião e como os santos escolhem seu altar. Ela é muito devota à Iemanjá, sua protetora. Disse que, para entrar, precisava ter 14 anos, precisava ficar uma semana deitada no chão. Falou que a Iemanjá fala com ela. Falou que tem um anel que ganhou da madrinha, que a protege e a ajuda a passar nas provas, mas “tem que estudar, é claro”. Afirmou: “Tenho uma grande fé”. Comentou que a madrinha fala com os santos, “precisa ter fé para acreditar nisto” (supondo uma dúvida). Falou que, no meio social em que vive, a madrinha conhece muita gente importante. Citou um artista da Rede Globo, que conheceu na casa dela. Gostava de estar lá. Justificou, dizendo que transmite muita paz, tem mato, é uma chácara. Sua madrinha não pára lá; vive viajando. Continuou comentando que, na festa de Iemanjá, ela ia representar o papel de Iemanjá. Isto deveria ter acontecido no ano anterior, mas não aconteceu. Deve ser porque sua madrinha tinha muitos compromissos e não deu para fazer a festa em homenagem à Iemanjá.

Perguntou à pesquisadora se poderia falar de coisas particulares. A resposta desta pesquisadora foi afirmativa (sim). Começou a narrar: “O meu pai bebe muito, ele é dependente de álcool. Participava do AAA<sup>132</sup>, desistiu, voltou a beber muito. Gosto muito dele, não quero vê-lo assim, estou juntando dinheiro para interná-lo”. Contou que baixou o hospital, mas não estava preparada para falar sobre isto (acabou falando em outro encontro).

---

<sup>132</sup> Associação dos Alcoólicos Anônimos.

O seu pai, quando bebe, é agressivo; já bateu nela e na sua mãe. A mãe evitou discutir com o pai, durante a gravidez de sua irmã caçula.

Contou que o primo é dependente de drogas (cocaína) e tinha parado no ano 2001, quando foi internado no Maranata. Ele mora na Vila Nova. Ela demonstrou muito afeto por este primo. Começou a usar drogas aos 13 anos (ele iniciou, quando namorava uma guria da Higienópolis, outro bairro da zona norte da cidade). A mãe dele foi visitá-la. Era uma bagunça, “tinha calcinha por todo o lado da casa, além da sujeira”. Ela quis insinuar que esta introduziu o primo na vida das drogas. Falou que a tia dele o convidou para que fosse morar e trabalhar na Itália, mas ele não quis, teve medo, mas agora estava pensando. A pesquisadora perguntou o que ela achava destes fatos que estava relatando e do uso de drogas. Ela disse que se afastaria das drogas e dos amigos que levam este caminho. Frisou que não quer isto para sua vida.

Noutro dia, falou de suas irmãs. A de 22 anos trabalhava numa fumageira, estava estudando no supletivo do Ensino Médio e a outra, de 17 anos (agora já fez 18 anos), está no Ensino Médio na escola pesquisada à noite. No momento da pesquisa, estava desempregada, trabalhava numa escolinha. Como ela não tinha ainda 18 anos e esta escola mudou-se, a dona não podia assinar carteira. Teve que sair, segundo aluna, mas está aguardando para retornar. Ela chorou, assim como as crianças, pelo fato de deixar a escolinha.

Repetiu noutro encontro sua preocupação com o pai alcoólatra. Contou que, ele bateu na sua mãe e, também, nela. “Porque quis defender a mãe, levei junto”. “Já tentou matar a mãe”. Elas, às vezes, tinham que dormir na casa da aluna “A”, porque o pai ameaçava bater e matá-las. Por isto, ela estava mobilizada para interná-lo “nem que seja na marra”.

Retornou ao assunto das drogas, contando sobre a gangue da bolacha. Ela narrou que, ali na cancha de lazer, ocorre o tráfico de drogas (Bom Fim), mais precisamente, na esquina. Ela sabe que tem, no supletivo à noite, a circulação mais aberta. Este pessoal tem medo. Quando tem festa, eles estão sempre armados, ela os evita. “Quando eles estão perto do banheiro, sempre entramos em grupo, para nos proteger. Não dá para se arriscar, eles abusam e, se eles falam alguma piada, e se a gente responde, e eles vêm em cima”.

Num outro encontro, comentou um pouco sobre o fato de ter repetido de série. Disse que faltou interesse, pensava que “não dava em nada, que a professora não tomaria atitude”. Ela responsabilizou uma colega por este fato.

Com relação à escola, a aluna expressou que gostava de Matemática. Relatou que, no início do ano 2002, a Liana insistiu para que fosse no mato. Estava junto com a Aluna “A”. Ela acabou entrando e deram algo para beber. Começou a ficar mal e foi parar no hospital. Disse que não conseguia reagir e foi sua tia que viu e avisou seus pais.

Ela afirmou que o pai que continuava o mesmo, mas seu avô ainda é pior. Contou que começou a morar na casa dos avós, desde que sua tia foi para Curitiba. Depois ela voltou, continuou morando em Santa Cruz do Sul. As suas irmãs na época da pesquisa, também moravam com avós. Foram expulsas pelo pai. Naquele momento, já se relacionavam novamente com ele, mas permaneceram na casa dos avós.

Aluna comentou a operação que sua avó sofreu nos olhos, mas disse que houve rejeição das lentes. Ela ia ter que fazer de novo. “Todos passam por uma fase difícil”.

A relação de seu pai e avô não era tranqüila. Eles não se davam. Contou um episódio de forte conflito, em que o avô quase matou seu pai. Ela o considerou muito ruim. O avô havia cortado o pescoço de seu pai. Comentou também a relação do avô com a avó, que moram na mesma casa, mas dormem em camas separadas. “Ele é muito ciumento. Quando bebe, inventa homem para avó, reclama da limpeza da casa, das panelas, fica jogando as panelas no chão. E gosta muito de gritar. A avó entra em discussão e a tia começa a gritar. Ela é muito nervosa. Eu já, muitas vezes, meti para acalmar o avô. Ele me ouve”.

A sua tia trabalhava numa fumageira como responsável de setor. Ela admirava a competência e eficiência da tia, no seu trabalho. Voltou a falar do avô, dizendo tratar-se de uma pessoa boa, quando não bebe. Ele já bateu na avó, quando estava bêbado.

Disse que seu pai é pintor. Afirmou que ele não bebe, quando tem trabalho. “Agora começou a trabalhar, isto significa momento de paz”.

Num outro encontro, a aluna retornou ao relato da ida ao mato. Alegou que foi influenciada. Queriam que fosse buscar as camisetas do grupo das Panteras. Liane e Aluna “F” estavam envolvidas, ofereceram uma bebida e ela tomou, após muita insistência. Ficou tonta e as colegas (gurias) desapareceram, só os guris ficaram. A sua tia avisou seus pais, ao vê-la assim. Chorou muito, tinha dor de cabeça forte. Isto aconteceu em 2002. Contou este episódio só para a professora de Português. A Liane, que estava na mesma turma que a aluna, pediu transferência da escola.

Houve os 15 anos da Aluna “A”. Ela foi, assim como a pesquisadora. Alguns dias depois, a aluna relatou que bebeu muito: “fui no embalo da turma”. Na festa, acabou ficando com um menino de 17 anos. Ele trabalhava no supermercado Feliz, estava estudando na escola no Ensino Médio. Ao lhe perguntar o que era “ficar”,

respondeu “que era abraçar e beijar, sem compromisso, e namorar já tem compromisso”.

Comentou que a sua mãe estava arrependida de ter casado. O pai era ciumento. “Ele, sábado e domingo, bebe mais, mas quando toma café forte não incomoda”.

O diálogo com esta aluna seguiu também em grupo com outras alunas, que eram membro do grupo das panteras. No final de setembro de 2002, houve rompimento entre elas. Acabou-se dividindo o grupo.

### **Aluna F**

História do Rendimento Escolar
Idade: 14 anos.
Fez a pré-escola na escola de Educação Infantil.
1996 - primeira série (oito anos). A média geral: 85.
1997 - segunda série (nove anos). A média geral: 90,02.
1998 - terceira série (dez anos). A média geral: 87,4.
1999 - quarta série (11 anos). A média geral: 70,17.
2000 - quinta série (12 anos). A média geral: 70,41.
2001 - sexta série (13 anos). A média geral: 62,63.
Reprovada em História (40,00) e Matemática (33,75).
2002 – sexta série (época da pesquisa).

Quadro nº 12 – História do rendimento escolar da aluna F

### **Dados sobre sua Vida:**

Começou o diálogo, contando que estava repetindo o ano, por causa do comportamento. No momento da pesquisa, no entanto, tinha melhores notas. Disse adorar ler. Pertencia ao grupo das panteras, assim como aluna “D” e a “A”.

Quando era pequena, teve ameaça de convulsão. Tomava remédio até os sete anos. Por isto, o pai sempre alertava para que cuidasse de sua cabeça. Numa briga com o grupo rival, “bateram muito na sua cabeça”. Ela temia ter que tomar remédio novamente. O médico que a tratava é neurologista.

Narrou que, foi para a secretaria duas vezes no ano de 2002, por escrever na parede e na classe.

Ela ia ao baile na Avenida do Imigrante, onde tinha pagode. Seus pais autorizavam sua saída. Na boate do colégio, era mais perigoso que na Avenida do Imigrante, porque levam armas.

Esta aluna tinha muita dificuldade para falar. Parecia que sua língua estava travada, mas era nervosismo. Aos poucos, esta característica foi sumindo.

Os seus pais trabalhavam e sua irmã tinha quatro anos. Ela tinha muito ressentimento do conflito do ano de 2001, não conseguia falar muito de suas coisas.

Na sala de aula, tinha uma colega gestante. Num dos encontro a aluna relatou: “Agora o nenê já nasceu”. Disse que estava muito feliz por ela. Alegava precisava ver o nenê no hospital. Depois, como não conseguiu ver o nenê no hospital, foi visitá-lo em casa. Contou que esta colega fez o parto cesariana. “O nenê nasceu com cabeça grande, comprido. Ele bebeu a água do parto”. Estava preocupada, se a criança seria normal. Perguntou à pesquisadora o que poderia acontecer. A pesquisadora a tranqüilizou, dizendo que havia médicos acompanhando. Estes iriam diagnosticar, caso tivesse algum problema.

Contou que seu parto foi de “fórceps”. Relatou: “Foi muito complicado. Tomei medicamento até os sete anos”. Ela disse que a mãe entrou no hospital num dia e só noutra dia ela nasceu. Na troca de horário de verão, acabou nascendo no dia 20 de novembro. “A mãe só tinha 19 anos. Era seu primeiro filho, inflamou os pontos,

não pôde me cuidar. Quem me cuidou foi a minha madrinha até cinco meses, pois a mãe não podia quase se levantar. A mãe já perdeu um bebê”. Ela disse que não se lembrava.

A sua mãe quase a perdeu. Houve ameaça de aborto, no início da gravidez. Ela sangrou demais e o médico a baixou no hospital. Ficou uma semana. A aluna tinha uma forte ligação com sua gestação e o seu nascimento, que estavam muito presentes, visto o que ela passou, tendo que tomar medicamentos e ir ao médico até sete anos. Na gravidez de sua irmã, também, a mãe teve ameaça de aborto, não podia comer comida forte. A aluna narrou o seguinte, referente à mãe: “Tinha o lado emocional e o corpo dela estava frágil”.

Lembrou que seu pai gostava de comida forte. Durante a gravidez, sua mãe não podia comer este tipo de comida.

Começou a narrativa sobre bebida, quando a pesquisadora perguntou sobre se tinha, na família, alguém que bebe muito? Contou que os tios gostavam de ir ao “boteco”. Disse o pai só bebia em casa e às vezes. Comentou: “A avó morreu com o negócio cardíaco. Se sobrevivesse, ficaria com defeito (seqüela). O pai não queria que sua mãe (avó da aluna) ficasse com defeito. O avô estava bêbado, não achou a chave do carro. Por isto, não deu para salvá-la. O pai era o caçula. Tinha, na época, oito anos. Ele nasceu em 1969, acho, o pai tem 33 anos. A mãe dele perdeu o último filho, por isto ele era caçula”.

Ela e as outras duas alunas (A e a E) propuseram um projeto de pesquisa, para ser feito na escola, sobre drogas e violência. Chegaram a falar com o diretor, que pediu para que se unissem com os da noite. Ela foi, então, falar com o aluno, que também é pastor. Este lhe contou que estava parado, porque eles queriam colocar música no recreio, e o diretor disse que não. Depois, a pesquisadora

entregou o material que o grupo havia pedido para digitar e que foi elaborado por ela (uns questionários). Na saída da escola, havia alguns meninos que gritavam “machorra”. Parecia ser para esta aluna.

Noutro dia, ela contou que ia fazer crisma. Disse que teria que usar uma roupa diferente, sapato e que não estava acostumada. A sua preocupação relacionava-se ao fato de ter que usar um vestuário diferente do que estava acostumada. Como o diálogo foi em agosto, comentou sobre o que fez nas férias. “Tava legal, nasceu a minha afilhada, filha de minha madrinha”. Segunda-feira ficou em casa; na terça e quarta, foi ver o nenê. Quinta e sexta-feira, saiu com as gurias e foi ao centro. Leu o livro Silêncio dos Inocentes. “É um livro que envolve, porque a gente quer saber quem é o assassino, que era um psiquiatra, que queria ser mulher. Tentou fazer cirurgia, mas os médicos não quiseram fazer, porque não era homossexual. Aí começou a matar as mulheres, tirar a pele delas para usá-la. A filha da governadora foi pêga, mas não morreu. Descobriram a tempo, a mocinha achou e, para se defender, ele estava abrindo a porta, ela atirou e o matou”.

Comentou que gosta do Rap (americano), mas escutava todos os dias na rádio Comunitária o Hip-Hop, versão brasileira. Ela salientou que gostava de ouvir, na Gazeta, as notícias políticas e econômicas. Seguiu, ressaltando a negociação com FMI, “provavelmente a dívida do Estado vai ficar maior. O jeito é saber das coisas”. Falou também da Alca que “não é muito bom para o Brasil, o pessoal da União dos Estudantes Santa Cruzenses (UESC) até fez manifestação contra”.

No diálogo, comentou que era um pouco líder. Era a vice-líder, junto com três. Ficaram empatadas na eleição; portanto, todas acabaram assumindo, mas “não se faz nada”.

Com relação a namorado e paixões, a aluna não estava ainda envolvida com estas preocupações, pois acreditava que não tinha idade para isto. Considerava normal a relação com sua irmã menor (nove anos). Tinha apenas alguns conflitos, como exemplo, a aluna não gostava de novela, e a pequena, sim. Então, a aluna ia para seu quarto ler, mas a irmã não a deixava sozinha. Ficava a sua volta e, aí, ela corria a irmã. Pedia para deixá-la em paz. Assim, começavam as brigas.

Esta aluna tinha um vestuário peculiar para sua idade. Usava roupas largas, cintura baixa e calça caída, a blusa curta, aparecendo sempre a barriga. Era muito preocupada com seu cabelo e com seu rosto. Usava uma faixa na cabeça. Suas unhas eram compridas e estavam sempre pintadas de vermelho. Naquele dia, estava mais moderada no vestir e, pela primeira vez, não estavam pintadas suas unhas.

No final do nosso diálogo, comentou sobre a palestra que teria na UNISC, para qual tinha sido convidada pela orientadora. Ela havia feito, pela primeira vez, uma reunião (em agosto de 2002) com os líderes de turma. Nesta reunião, fez o convite. O tema da palestra era sobre violência. A pesquisadora também foi convidada, porém pelos alunos.

**Aluna G**

## História do Rendimento Escolar

Idade: 16 anos.

Fez a pré-escola.

1994 - primeira série (oito anos). A média geral: 80.

1995 - segunda série (nove anos). A média geral: 72,6.

1996 - terceira série (dez anos). A média geral: 62,6.

1997 - quarta série (11 anos). A média geral: 81,5.

1998 - quinta série (12 anos). A média geral: 77,5.

1999 - sexta série (13 anos). A média geral: 77,5.

2000 - sétima série (14 anos). A média geral: 65,88.

2001 - oitava série (15 anos). A média geral: 71,38.

2002 - primeiro ano do Ensino Médio (época da pesquisa).

Quadro nº 13 – História do rendimento escolar da aluna G

**Dados sobre sua vida:**

A família da aluna era constituída por pai, mãe e sete irmãos. Os irmãos já eram maiores de idade e, alguns, eram casados. Ela era a caçula. Contou que o irmão mais velho tinha se envolvido, no passado, com drogas. “Agora é casado”. Segundo ela, este envolvimento do irmão “vacinou” a família contra a droga. Além dele, tinha outros dois irmãos casados. Este (irmão) começou a beber e a usar maconha, aos 15 anos, e chegou até ao pó (cocaína). Já tinha sido internado. O grande desejo da aluna era fazer Direito. Queria ser advogada, para defender os outros. Disse gostar da verdade.

O seu pai é de origem afro-brasileira (negro) e a mãe é de origem alemã. Ela nunca repetiu o ano. Com relação aos professores, disse que “não têm o que falar”.

Lembrou de um episódio na sexta série, com a professora Dóris. Todos conversavam muito. Quando queriam explicação, era “aquilo”. Quando trocou de professor, os alunos trocaram de nomes, na chamada. A professora começou a chorar. Todos foram a sua volta, consolá-la, e disseram que era uma brincadeira. Pediram desculpa. “Depois, ela usava isto para ficarmos quietos, chorava”.

Lembrou que uma vez, na quarta série, brigou por causa de uma bola, que sua prima queria. Ela foi pegar da outra colega e, simplesmente, retirou com força.

Descreveu que, nos momentos de maior conflito, ela ficava com tanta raiva, que só pensava como acertar as contas, mas, como seus pais sempre a incentivaram para estudar, acabou revertendo e, num grande esforço, encarou os estudos. Para ela, o início do grande conflito com o grupo das panteras (ela é do grupo da gangue do pirulito) foi em março de 2001. Disse que a colocaram no conflito, sem que ela soubesse.

Quanto à história escolar, ela contou que fez a pré-escola e que brincava com os ferros de rodear. As colegas daquela época eram suas amigas até aquele momento. Lembrou que elas pintaram as árvores de branco para Páscoa.

Na primeira série, passava o dedo pelas letras (exercício). Relatou que a sua primeira prova foi de Matemática. Na época, ela brigou com a Joice, que queria bater na sua colega, tinha ciúmes. Contou que a Joice parou de estudar, anos depois.

Ela lembrou, também, “da Line da segunda série”. Era uma colega que foi embora, muito quieta, não conversava. Naquele ano, teve que fazer a última prova, uma espécie de recuperação. Lembrou da Professora Sandra, dizendo achar que era muito nova (esta professora), pois chorava, quando os alunos não ficavam quietos. “Ela olhava e, se estávamos inquietos, começava a chorar. Quando parávamos de fazer bagunça, ela parava de chorar”.

Na terceira série, segundo a aluna: “teve aula com aquela professora que trabalha na secretaria. Lembrou do dia que passou mal, com um “embrulho no estômago”. Teve que ir embora para casa, a mãe veio buscá-la. Recordou da Festa de São João, onde todos os colegas estavam. Era muito bom, parecia ser grande a festa”.

Já na quarta série, a professora era a Nara “que foi embora, veio depois a Jane”. Ela gostou que houvesse trocas de aulas, períodos (era por área), porque disse que era diferente em relação aos outros anos. Naquela época, houve a mudança de colegas e alguns conflitos.

Na quinta série, começou a gostar dos guris da oitava ou do primeiro do Ensino Médio, porque estes eram os maiores. “Havia as agendas para escrever, assim rolavam os papéis. Gostava de todos, nunca desentendia muito”. Lembrou do professor Mário, que quebrou o cabo de vassoura, para chamar atenção, para parar de bagunçar e conversar. Disse que ele, na época da pesquisa, ainda jogava livros, com força, em cima da classe, para ecoar um som forte. “Este ano foi fácil. Houve alguns conflitos”.

Ela narrou que, na sexta série, “ia na onda” do grupo das gurias, para matar aula. Deste grupo, até hoje existem gurias que ainda estão na sexta e sétima série. Quando a convidavam, ficava com alguma resistência, mas acabava indo junto. No final de ano, começou a correria para “ir atrás do prejuízo, e foi cada um por si”. Naquela época, houve brigas com as gurias da manhã. Ela contou que a história se repetiu no ano seguinte, só que, desta vez, elas eram as maiores. Falou que, naquela fase, havia um sentimento de raiva, assim como, no período da pesquisa, estas alunas da tarde tinham uma necessidade de bater nas outras. “Não sei o porquê”.

Neste período, muitas vezes foi para a secretaria, sendo que seus pais receberam bilhetes e a xingavam. Falavam para mudar de atitude. Ela encarou e o fez. Como sentava na frente, passou a sentar atrás, nos fundos. Segundo ela, os professores, na maioria, eram bons. “O que complicava é aquela professora de Matemática, que explicava muito ligeiro. Fiquei em recuperação de Matemática. Havia muita confusão e chamamento de atenção (Chamavam muita sua atenção)”.

Na sétima, a aluna disse ter se acalmado. “Foi bom, melhor que na sexta série. Estavam todos separados, algumas ficaram repetindo a sexta série e outras mudaram de sala”.

“Na oitava série, houve o rolo das gurias no final do ano. No início do ano, houve outro rolo com duas colegas, Flavia e Denise. Esta última não está mais na escola. Comecei a me envolver com aquelas gurias, e a ratear na sala. Era melhor até nem vir à aula. Não conseguia prestar atenção, só pensava no conflito e de como pegá-las. Sentia raiva, não conseguia prestar atenção. Depois que me dei conta que isto estava me prejudicando, mudei de atitude. Acho que não valia a pena. Estava vendo que não iria conseguir passar de ano, se continuasse com esta atitude. Na verdade, não tinha porque brigar. Mas tudo começou com história ‘de não deixar na mão as amigas’. Antes da grande briga, as gurias do outro grupo (panteras) pegaram a Marina, que chegou chorando na sala”.

“No primeiro ano está sendo bom, sem brigas, sem rolo. Os professores são legais. Entendo as coisas. Só não dá para faltar às aulas, mas faltei. Agora tenho fazer recuperação”. Ela sabia que as provas de recuperação valem menos (conforme o novo sistema de avaliação, a prova de recuperação vale 80% da pontuação da primeira prova). “Na sala, tem os bagunceiros. Só fazem criancices, ficam rateando”.

Sobre as suas notas atuais – no momento da pesquisa -, ela comentou: “Fiquei em recuperação em três, mas estava perto. Faltam algumas provas de recuperação. Fiquei em Português, Química e Ensino Religioso”. Ela alegou que chegou a esta situação porque faltou à aula. Acreditava que seria capaz de recuperar. Disse que faltavam apenas um a dois pontos.

### **Aluna H**

História do Rendimento Escolar
<p>Idade: 16 anos.</p> <p>Fez a pré-escola.</p> <p>1993 - primeira série (sete anos). A média geral: 92,40.</p> <p>1994 - segunda série (oito anos). A média geral: 81.</p> <p>1995 - terceira série (nove anos). A média geral: 86,4.</p> <p>1996 - quarta série (dez anos). A média geral: 82,75.</p> <p>1997 - quinta série (11 anos). A média geral: 85,5.</p> <p>1998 - sexta série (12 anos). A média geral: 77,22.</p> <p>1999 - sétima série (13 anos). A média geral: 80,27.</p> <p>2000 - oitava série (14 anos). A média geral: 54,86.</p> <p>2001 - primeiro ano do Ensino Médio (15 anos). A média geral: 51,82. Reprovada em Biologia (38,75), Física (42,50), Língua Portuguesa (48,75), Literatura (32,50), Matemática (38,75).</p> <p>2002 - primeiro ano do Ensino Médio (época da pesquisa).</p>

Quadro nº 14 – História do rendimento escolar da aluna H

### **Dados sobre sua vida:**

A família da aluna era natural de Santa Cruz do Sul. Era composta por pai, mãe e uma irmã (10 anos). Os seus pais trabalhavam. Ela contou: “O pai está cursando a sexta série, e é eletricitista. A mãe fez faculdade de Ciências Contábeis, trabalha nesta área. Estou repetindo o primeiro ano. Desde a sexta série, venho passando fraca; na oitava série, passei pelo conselho de classe. Não consegui média no ano passado (2001), em cinco matérias: Literatura, Matemática, Química, Física e Biologia”.

A aluna narrou que seu pai é meio fechado, não sabia conversar, só gritava. Ela namorou desde a oitava série até o primeiro ano (ano 2001), mas disse que isto “não atrapalhava o estudo”. Os seus pais a deixavam sair, de vez em quando, para ir aos bailes “de fora”. Sempre iam com um grupo de gurias. Elas alugavam uma besta. Marcavam horário para buscar. No total eram seis gurias. Tinha uma que era maior de idade. Disse que ia, só se esta fosse.

Falou que, quando era pequena, ficou um ano e pouco numa escolinha no centro. “Não gostava de lá. Seus pais logo a tiraram”. Ficava com a vizinha, brincava, vivia andando de bicicleta. “Tinha uma mulher que cuidava de mim, morava em casa, cuidou também de minha irmã”.

#### História escolar, contada pela aluna

Esta aluna demonstrou muita resistência para falar da escola. Suas respostas eram sempre lacônicas, curtas, sem detalhamento. Quanto à pré-escola, por exemplo, ela limitou-se a responder: “Gostei, a professora era boa”.

Já sobre a primeira série, afirmou: “Foi fácil. Conheci muitos colegas novos. Lembro que dois ou três foram transferidos para classe especial”.

No caso da segunda série, lembrou da professora: “Professora era a Margô, a mesma coisa da primeira. Eu vivia correndo no recreio, o grupo era unido”.

Os dados são ainda mais escassos, em relação à terceira série: “Não lembro, só que a sala era no grande prédio” (o de dois andares).

Sobre a quarta série: “A sala era no térreo, era mais calmo. Andava com os guris. Diogo, Eder, Murílio”. A aluna narrou: “Fui para direção, estavam jogando bolinha e puxei o cabelo de uma colega. Era só bagunça”. Nesta série, passou com as melhores notas.

Quanto à quinta série, salientou: “Andava com os guris, conheci novos colegas”. Tinha um grupo de dança de que “participava, adorava. Vivia dançando. A professora aprontou, nos fez apresentar para toda a escola”.

Na sexta série, segundo ela: “Comecei a me integrar com gente de outras turmas. Ficava no pátio sentada, conversando. Tinha os guris que davam apelidos, um nojo. Falamos para a professora, resolveu o problema”.

Ela narrou que se desinteressou, na sétima série: “Aula muito chata, não dava vontade de vir aula. Os guris viviam conversando comigo. Tinha refrigerante e salgadinhos. Só na Matemática, ia bem. Tive duas ou três recuperações”.

Os comentários sobre a oitava série foram: “Eu e Beatriz estávamos sempre juntas, desde a segunda série. Foi quando a escola nos separou, cada uma numa turma e num turno. Os pais vieram à escola e falaram para continuarmos na mesma turma. Depois disto, retornamos a ser colegas”.

“Lembro que o Valdir entrou na escola, e logo se juntou ao nosso grupo de aula”. Ela sempre andava no grupo com a Beatriz, Rogério e Valdir. Foi só no final daquele ano (2000) que começou namorar o Valdir. Também no final de 2000, começou a encrenca com as gurias do grupo das Panteras. Ela participava da

gangue do pirulito, eventualmente. Uma das meninas do grupo das Panteras gostava do Rogério. Queria aproximação. Ele era o seu melhor amigo (não estudava mais na escola), e ela se ofereceu para fazer aproximação deles. A menina aceitou. Quando foi falar com ele sobre ela, nem quis ouvir. Achava que ela era muito pequena para ele. Ela deu o retorno negativo. Esta aluna “A” começou a inventar uma história de racismo, que ele não quis porque ela era negra. Envolveu sua irmã e mãe. Começou o problema. Toda vez que passava perto da casa desta aluna, sua irmã a chamava de tudo e a ameaçou, com o grupo do Faxinal. Noutro episódio, ela “ficou” com um guri que a aluna “E”, do grupo das panteras, gostava. Estas duas se juntaram e começaram a inventar história. Havia discussões de boca, na rua. “Quando passava perto da casa dela, a irmã da aluna “A” me ameaçava”.

No primeiro ano, que ela repetiu, a sua amiga a Beatriz estava noutra primeira série. “As gurias ajudavam muito, todas eram amigas. Como conversava muito, andei para trás. Começaram, desde o início do ano, as “inticações” da irmã da aluna “A,” mais velha. A aluna “A”, após as discussões, ia correndo para casa e falava com a irmã dela”. Havia grandes provocações, mas ela e Beatriz resolveram não se incomodar. Quem provocava eram as pequenas.

Disse, porém, que “um dia foi demais” e ela deu na Aluna “E”, embora não quisesse fazê-lo. Noutro dia, conseguiu evitar, não bateu. Só que, nos dias seguintes, houve muitos conflitos, até que aconteceu o grande conflito. O trato era para virem “limpas” (sem armas ou similar), mas a irmã da aluna “A” veio com uma cinta. Aí deram para aluna “G” uma outra cinta, para contrabalançar. Houve cortes e marcas, na cabeça, no rosto. Ela bateu na cabeça da aluna “F”. Não sabia de seus problemas. Depois, arrependeu-se. Num outro dia, por sorte, um vizinho a segurou e a não deixou bater mais naquela aluna.

A sua mãe comprou computador e internet, para que ela não fosse para escola pesquisar. “Elas vêm quase todo dia aqui, duas horas antes da aula de Educação Física. O diretor reclama do grupo da manhã. Diz que não podem circular fora de horário na escola, mas elas podem e nós não podemos, não acho direito”.

“No decorrer do tempo, não deu nada. Acho o colégio uma chatice. Tem que falar, tem que contar. Sempre a mesma coisa. Não entendo a matéria e nem faço por onde. Neste ano, já estou conversando de novo. Já falaram, mas não consigo parar de conversar. A mãe fala, reclama. As amigas da mãe colocam as idéias nela sobre drogas (querendo insinuar que ela usa algum tipo de drogas). Ela vem conversar comigo, dizendo que ajudou o sobrinho drogado a ser internado e, certamente, ajudaria a própria filha. Pede para contar e começa o sermão. Mas fala que quem tem quarto bagunçando é drogada. A mãe começa a dizer que é quarto de drogado. Ela começa a encher, dizendo que uma coisa tem”. A aluna afirmou: “Não sou drogada”. Disse que faziam o mesmo com uma amiga dela, acabou ficando drogada. “Já estou me acostumando com isto”. Ela sabia que tudo era mentira, mas ficava muito chateada com sua mãe. “Há muitos comentários, falam que saio escondida, eles só mentem. Um dia saí para um lugar. No meio do caminho, mudei de idéia, fui para outro. A mãe acha que estou enganando, mentindo”. Quando vai para casa das amigas, os pais ligavam. “Isto que tenho tem celular, mas não ligam para mim. Acham que estou mentindo”.

“Saio para tomar cerveja, sempre em grupo, de, no mínimo, cinco gurias”. Contou que já experimentou vinho uma vez, mas ficou ruim, com dor de cabeça e ânsia de vômito. “Neste ano, ainda não tomou vinho, mas o coquetel, sim, é “fraquinho”. Relata o seguinte: “Gosto de sair com as amigas”.

Ela comentou que continua: “levando”. Na escola tinha melhorado. No ano de 2002, estava se interessando, queria fazer as coisas. Não pegou muitas recuperações.

Disse que não dava para parar de estudar. “Não é bom, embora o colégio seja uma chatice. A mãe quer que faça a faculdade. Gostaria de fazer Fonoaudióloga, se der”. “A escola seria legal, se tivessem atividades diferentes, conhecessem outros lugares”.

Ela gostaria de poder trabalhar, para ter as suas roupas. Sua idéia inicial era estudar à noite, mas sua mãe não concordava, porque achava pesado para ela. O problema, segundo ela, era que “trabalhar em um só turno resulta em salário muito baixo”.

Ela falava da mãe o tempo todo. Contou, no entanto, que, pelo pai, só saía com 18 anos. O pai alegou que não sabia porque ela precisava de tanta roupa. “Ele só fala gritando”. A mãe conversava. Lembrou que havia três anos que a mãe tinha buscado ajuda de uma psicóloga para ela (aluna), porque ela não falava nada que acontecia, como suas primas falavam para suas mães.

Ela achava que sua mãe tinha medo que se repetisse a história de vários membros da família. E relatou: “Os sobrinhos da mãe estavam envolvidos com cocaína e maconha. O irmão do pai com cocaína, maconha e álcool. O tio, que foi preso, por roubar, parou de usar e um dos primos parou e casou”.

O problema de dependência dos primos ocorreu quando ela estava na sexta e sétima série (quando ela começou com as dificuldades de aprendizagem). Na opinião da aluna, isto não influenciou.

Segundo a aluna, para melhorar a escola, “deveria ter novos programas, como na televisão, de renovação. Gosto das pessoas da escola”.

No ano da pesquisa suas notas estavam baixas em Português e Matemática. Segundo sua narrativa, na verdade, ela não desejava fazer faculdade, e, sim, fazer cursos, como estava fazendo aulas de Espanhol (que estava adorando). Queria, também, trabalhar, se sua mãe permitisse.

## ANEXOS

ANEXOS A - O número de alunos matriculados nas escolas de Santa Cruz do Sul.....	253
ANEXOS B - Ficha de Auto-Avaliação .....	254

## ANEXO A

O número de alunos matriculados nas escolas de Santa Cruz do Sul

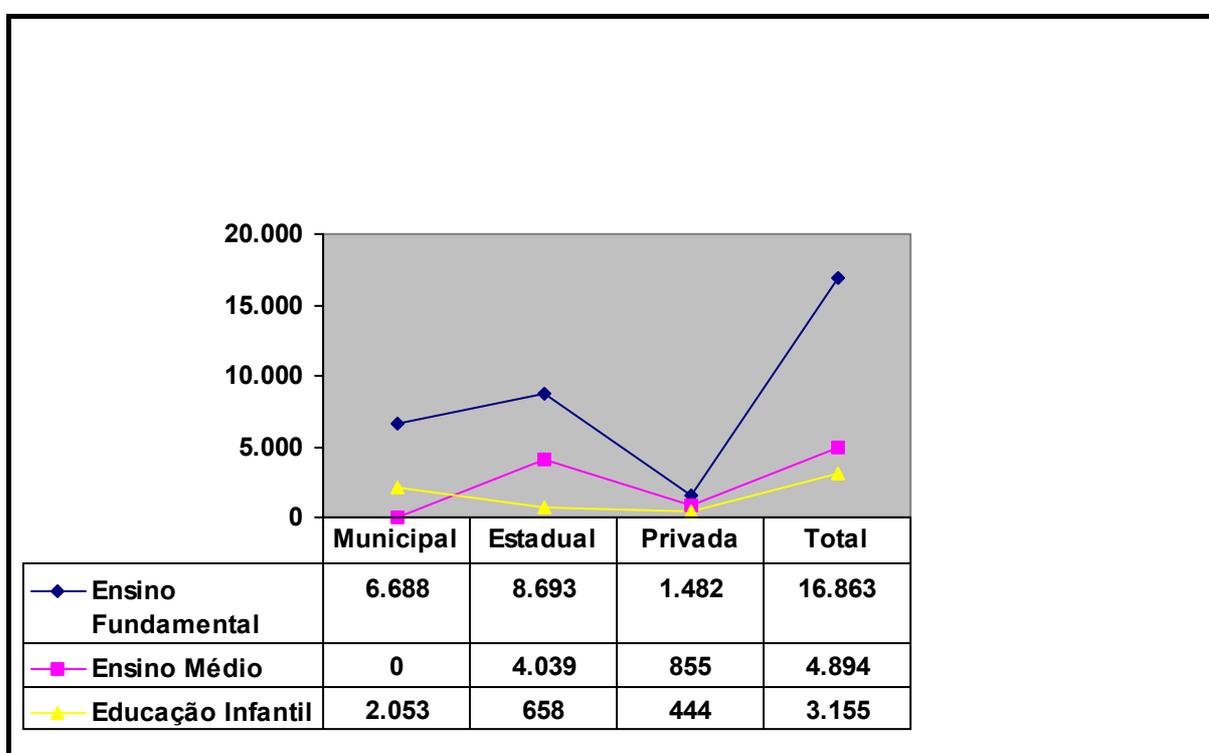


Gráfico 15 – Matriculados na rede de ensino de Santa Cruz do Sul  
 Fonte: IBGE 24/04/2002 <<http://www.ibge.gov.br>>

## ANEXO B

## Ficha de Auto-Avaliação

<b>AUTO-AVALIAÇÃO - ANO LETIVO 2002</b>												
<b>Aspectos</b>	<b>1º trim.</b>				<b>2º trim.</b>				<b>3º trim.</b>			
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>*</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>*</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>*</b>
1- Sou gentil e cordial com meus colegas, professores, funcionários e direção da escola.												
2- Cultivo hábitos de higiene e boas maneiras na escola e fora dela.												
3- Exercito auto-controle, sei ouvir e responder quando sou solicitado, aceita e emito opiniões, elogios e críticas construtivas.												
4- Sou pontual, respeito os horários de início e término das aulas.												
5- Sou pontual e responsável na entrega de trabalhos escolares.												
6- Procuro aprimorar meus conhecimentos através de pesquisas, realização de tarefas e estudo em casa.												
7- Sou organizado, interessado, atencioso, executando as tarefas apresentadas e atualizando conteúdos desenvolvidos bem como o meu material escolar.												
8- Envolve-me nos trabalhos em equipe elaborando com os colegas e professores na realização dos mesmos.												
9- Preservo patrimônio da escola.												
10- Compareço nas datas de avaliação, atividades de reforço e recuperação paralela.												

<b>Legenda:</b>	<b>A - sempre</b>	<b>B - às vezes</b>	<b>C - nunca</b>
-----------------	-------------------	---------------------	------------------

<b>Professor(a) regente:</b>			
<b>Conselhas de Classe:</b>	<b>1º trimestre</b>	<b>2º trimestre</b>	<b>3º trimestre</b>
<b>Visão dos pais ou responsáveis:</b>			
<b>1º trimestre</b>	<b>2º trimestre</b>	<b>3º trimestre</b>	

Quadro 9 – Modelo de auto-avaliação  
 Fonte: Fornecido pela supervisão escolar