

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAFAELA SATIRO DE SOUZA CAVALCANTI

TRANSPONDO O MURO: INTERFERÊNCIAS DA VIOLÊNCIA EXTRAMUROS NO
COTIDIANO ESCOLAR

VITÓRIA
2006

RAFAELA SATIRO DE SOUZA CAVALCANTI

TRANSPONDO O MURO: INTERFERÊNCIAS DA VIOLÊNCIA EXTRAMUROS NO
COTIDIANO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Luiza Mitiko Yshiguro Camacho.

VITÓRIA
2006

FICHA DE CATALOGAÇÃO

A Kaynã e Manoela, meus filhos, e minha fonte de alegria.

A Marco Aurélio, meu marido e grande companheiro.

A minha mãe, por ter sido mãe, pai e amiga.

AGRADECIMENTOS

A minha professora orientadora Dr^a. Luiza Mitiko Yshiguro Camacho, que com todo seu conhecimento, dedicação e carinho, guiou-me pelos caminhos desta pesquisa.

Ao professor Dr^o. Thimóteo Camacho, que me proporcionou a oportunidade de trabalhar com ele em um projeto de iniciação científica, e por ter auxiliado a desenvolver em nós seus alunos no curso de ciências sociais o espírito crítico, a consciência cidadã e o prazer pelo conhecimento científico.

Ao professor Hiran Pinel, que assim como todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, contribuíram na construção do conhecimento, necessário não só para a obtenção do Grau de Mestre, mas também para a vida em todos os seus sentidos.

A minha mãe, Marli Satiro de Souza, que rompeu todas as barreiras e preconceitos para criar uma filha sozinha, dando a ela sempre muito carinho, amor, dedicação, atenção e educação. A você, mamãe, todo meu amor e gratidão.

Ao meu marido e aos meus filhos, que acompanharam a realização desta pesquisa, muitas vezes sem compreender porque eram deixados de lado, no entanto, respeitando a minha necessária ausência.

As minhas amigas Andréa Locatelli e Marcilene Forechi, que tornaram as tardes no PPGE, mais alegres e descontraídas.

A todos os participantes sujeitos desta pesquisa: jovens alunos/alunas, professores e corpo técnico, que me receberam na Escola pesquisada de braços abertos, respeitando a minha condição de pesquisadora.

As contradições inscritas na matriz de nossa cultura e de nossa organização social amplificam o sofrimento dos mais pobres, sobretudo dos que estão atravessando a fase da vida mais marcada por ambivalências: a juventude. (SOARES, 2004)

RESUMO

Este estudo, cujo foco central é a análise das possíveis interferências da Violência Extramuros nas relações sociais dos jovens alunos na e com a escola, tem como objetivo compreender e analisar a socialização dos jovens alunos em um espaço perpassado pelos diversos tipos de Violência. A pesquisa realizou um recorte na categoria Juventude e se propõe investigar os jovens alunos das sétimas e oitavas séries do ensino fundamental, do turno vespertino, da Escola Planalto, localizada no bairro Planalto Serrano no município da Serra. Realiza uma análise das categorias Juventude e Violência, apresentando as teorias utilizadas no contexto intelectual contemporâneo, para interpretar estes fenômenos sociais, relacionando-os com as novas configurações da sociedade, que tem modificado tanto a sua estrutura e organização, como as suas relações sociais. Apresenta a instituição escolar como um espaço de conflito entre as diversas culturas e interesses que a perpassam. Numa perspectiva que une as abordagens quantitativas e qualitativas, utiliza como instrumentos de coleta de dados a observação participante, entrevistas semi-estruturadas e grupos focais. A partir dos dados coletados, conclui-se que a escola, apesar de representar a instituição e espaço social representativo do mecanismo de integração ao sistema social mais desejado pelo jovem, mostra-se para estes como desinteressante, uma vez que não permite a presença da cultura juvenil na rotina escolar. O jovem não ocupa o seu espaço pois não é percebido como tal, já que o discurso dos profissionais da educação privilegia o termo criança. A Violência Extramuros penetra na escola de diferentes maneiras ao permitir que os/as jovens alunos sejam socializados pela cultura do medo. A escola, desta forma legitima o seu papel de instituição neutra. A socialização destes jovens ocorre por meio da cultura do medo e da Violência, que rompe as barreiras do muro da escola e penetra em seu interior, fazendo com que professores e alunos tornem-se vítimas da insegurança; esta Violência Extramuros imobiliza a todos, transformando a Escola Planalto num verdadeiro feudo dominado por aqueles intitulados neste trabalho como “visitantes”.

Descritores: Juventude; Violência Extramuros; Escola; Socialização.

ABSTRACT

The goal of this paper, whose main focus is to analyze the possible interferences of Off-Campus Violence in the social relationships of young students in and with the school, is to understand and analyze the socialization of young students in a space surrounded by many types of Violence. The research made a cut in the category Youth and proposes to investigate the young students in the seventh and eighth grades who study in the afternoon at Escola Planalto, located in the Planalto Serrano neighborhood, in the city of Serra. It carries out an analysis of the categories Youth and Violence, presenting the theories used in the contemporary intellectual context to interpret these social phenomena, relating them to the new configurations of our society, which has changed both in its structure and organization, as well as in its social relationships. It presents the learning institution as a space of conflict among the diverse cultures and interests it encloses. From a perspective that merges the quantitative and qualitative approaches, the research framework includes participating observations, semi-structured interviews and focal groups. Based on our findings, we conclude that the school, though it represents the institution and the social space that is representative of the mechanism of integration to the social system most aspired by the youngster, is uninteresting to them, since it does not allow for the presence of the youth culture in the school routine. The youngster does not take up its space because it is not perceived as such, since professionals in education favor the term child. Off-Campus Violence penetrates in the school in different ways allowing the young students to be socialized by the culture of fear. The school thus legitimates its role as a neutral institution. The socialization of these young people happens through the culture of fear and Violence, which breaks the barriers of the school walls and penetrates its interior, making teachers and students hostage of the adversity, this Off-Campus Violence immobilizes everyone, transforming the Escola Planalto into a true feud dominated by those referred to in this paper as “visitors”.

Key Words: Youth; Off-Campus Violence; School; Socialization.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 APRESENTAÇÃO A TEMÁTICA E DA METODOLOGIA UTILIZADA	14
1.2 O BAIRRO, A ESCOLA, OS SUJEITOS	16
1.3 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	21
2 JUVENTUDE	25
2.1 JUVENTUDE SOBRE O QUE ESTAMOS FALANDO?.....	25
2.2 MORATÓRIA SOCIAL, MORATÓRIA VITAL E TEMPO LIVRE	33
2.3 SER JOVEM NO BAIRRO PLANALTO SERRANO	40
3 VIOLÊNCIA	47
3.1 A VIOLÊNCIA E SUAS MÚLTIPLAS CAUSAS	47
3.2 REPRESENTAÇÕES DE VIOLÊNCIAS DOS JOVENS ALUNOS	55
.....	
3.3 REPRESENTAÇÕES DE VIOLÊNCIAS DOS PROFISSIONAIS DE	60
EDUCAÇÃO	
3.4 A SOCIALIZAÇÃO POR MEIO DA CULTURA DO MEDO E	
DA VIOLÊNCIA.....	61
4 A ESCOLA	68
4.1 A ESCOLA QUE O JOVEM ENCONTRA.....	68
4.2 OS CONFLITOS INTERNOS: O CRUZAMENTO DE CULTURAS NA	73
INSTITUIÇÃO ESCOLAR	
4.3 O CURRÍCULO FORMAL E O CURRÍCULO REAL	84
4.4 O LUGAR DO JOVEM NA ESCOLA	87
4.5 O DESINTERESSE PELA ESCOLA E O DESINTERESSE	
DA ESCOLA	93
5 JUVENTUDE, ESCOLA E VIOLÊNCIA	97
5.1 A VIOLÊNCIA EXTRAMUROS E O COTIDIANO ESCOLAR	97
5.2 A JUVENTUDE VISTA COMO O LUGAR DA VIOLÊNCIA : O MITO E O	

REAL	114
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
7 REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES	131
APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	131
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS PROFESSORES.....	132
DIRETORA	133
COORDENADOR	134
APÊNDICE C – ROTEIRO DE GRUPO FOCAL	136
APÊNDICE D – REPORTAGENS A RESPEITO DO BAIRRO PLANALTO SERRANO	137
DATA DE PUBLICAÇÃO DAS REPORTAGENS	137
APÊNDICE E – TABELA DE OCORRÊNCIAS DE HOMICÍDIOS OCORRIDOS NO MUNICÍPIO DA SERRA DE JANEIRO DE 2001 A ABRIL DE 2006	138

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Vários foram os estudos e pesquisas no campo da Juventude, Violência e Educação sem, contudo, esgotar as questões que se multiplicam e exigem novas investidas de pesquisadores. Quando se trata, por exemplo, de estudar a relação existente entre Juventude e Escola, a partir de um contexto marcado pela Violência Extramuros, há muito que investigar e refletir. Nesse sentido, esta pesquisa propõe uma reflexão a respeito das prováveis interferências da Violência Extramuros nas relações entre jovens alunos¹ e Escola, assim como os limites e alcances da instituição escolar – enquanto responsável pela socialização – nestas interferências.

Sabe-se que a população jovem cresceu de forma expressiva nas últimas décadas: de 8,3 milhões em 1940 passou para cerca de 34,1 milhões em 2000. O volume total de estudantes entre 15 e 24 anos cresceu consideravelmente, passando de 11,7 milhões em 1995 para 16,2 milhões em 2001. As estatísticas referentes à Violência letal sofrida por jovens também tiveram um aumento vertiginoso e assustador no período compreendido entre 1991 e 2000. A taxa de mortalidade de jovens do sexo masculino de 15 a 24 anos, por armas de fogo, cresceu 95%, alcançando, no ano de 2002, 39,9% das mortes de jovens em todo o país. Em vários estados brasileiros, entre eles, o Espírito Santo², os homicídios são responsáveis por mais da metade das mortes de jovens³. Sabe-se ainda que a maioria destes jovens é do sexo masculino, negro e proveniente das classes menos favorecidas da sociedade.

Por isso, torna-se necessário conhecer estes jovens a partir de sua realidade social e cultural, além de ser imprescindível refletir sobre as possíveis causas desta Violência e qual o papel da Escola enquanto agência socializadora nesta realidade.

¹ Nesta pesquisa, apesar de todos os argumentos existentes sobre o tema, entende-se por jovens alunos tanto os do sexo masculino como os do feminino. Essa opção foi adotada para melhor fluidez do texto.

² De acordo com Soares (2004, p. 131), no Espírito Santo e no Nordeste, o assassinato a soldo ainda prevalece, alimentando a indústria da morte, cujo negócio envolve pistoleiros profissionais que agem individualmente ou se reúnem em “grupos de extermínio”, dos quais, com frequência, participam policiais.

³ Conforme dados da Unesco apresentados no Mapa da Violência IV (2004).

Considerando a necessidade de reflexão e análise detalhada desta problemática no contexto do bairro Planalto Serrano, localizado no município da Serra⁴, surge a sistematização desta pesquisa, que apresenta como ponto de partida a análise da socialização de jovens alunos provenientes de um bairro com altos índices de vulnerabilidade socioeconômica, perpassado pelos diversos tipos de Violências.

Nesta perspectiva, houve a necessidade de realizar um recorte na categoria Juventude e selecionar como sujeitos de nosso estudo os/as jovens das 7^a e 8^a séries de ensino fundamental. Foi nomeado como objeto de pesquisa as relações sociais estabelecidas entre estes com e na escola, relações estas perpassadas pela Violência Extramuros e marcadas pela vulnerabilidade socioeconômica do bairro. Em torno desta temática, surgem outras questões, que se inter-relacionam concomitantemente: as representações sociais de Juventude e Violência presentes no imaginário de professores, jovens e profissionais de educação e a interpretação do espaço escolar como espaço de socialização e, ao mesmo tempo, de negação da cultura juvenil.

A reflexão por meio de uma perspectiva teórica que abordasse a Juventude a partir de suas diversas perspectivas e peculiaridades, reconhecendo o jovem como um sujeito de direito assim como a abordagem das Violências como um fenômeno multicausal, interpretado sob a ótica de negação do outro, foi fundamental para estruturar esta dissertação.

Partindo destas construções, as metas foram as seguintes: analisar o cotidiano dos jovens, moradores do bairro Planalto Serrano; analisar as suas representações e compreensões a respeito do fenômeno da Violência (na tentativa de captar seus sentimentos e percepções); analisar a relação entre Juventude e Escola, esta, numa abordagem que privilegia o seu papel enquanto espaço de socialização dos jovens; identificar as interferências da Violência Extramuros no cotidiano escolar.

Esta dissertação tem como propósito responder a duas questões: como a Violência Extramuros presente no bairro Planalto Serrano interfere ou não nas relações

⁴ Município considerado o mais violento do país em pesquisa realizada pelo Ipea, publicada na revista Época, em abril de 2005.

sociais estabelecidas entre jovens e a instituição escolar e como esta instituição propõe alternativas dentro de seu espaço para a redução do fenômeno da Violência. Com o objetivo de buscar respostas às questões levantadas e suscitar novas questões, vivenciou-se o cotidiano dos sujeitos no espaço escolar. Espaço este que permite a observação de um vasto leque de interações sociais, uma vez que esta instituição apresenta os conflitos de valores e interesses existentes na sociedade mais geral, mostrando-se como um campo privilegiado de interações entre as diferentes culturas que a integram.

Assim, este trabalho contém, além da parte introdutória, cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresentam-se os caminhos seguidos durante a pesquisa. Nele há a apresentação das técnicas e métodos de pesquisa utilizados, dados do bairro, da escola selecionada e dos sujeitos envolvidos, a saber: os jovens das 7^a e 8^a série, os professores, coordenadores e a diretora da escola. Também realizamos uma exposição dos motivos que nos levaram a optar por este bairro e pela escola.

No segundo capítulo, apresenta-se o caminho teórico seguido para conceituar e refletir a categoria Juventude, discutindo as características conceituais desta condição. Assim como as falas desses jovens sobre o que é ser jovem no bairro Planalto Serrano.

No terceiro capítulo, aborda-se o fenômeno da Violência, dialogando com diversos pesquisadores que têm estudado a categoria Violência ao longo de sua produção acadêmica, sob a perspectiva de negação do outro enquanto sujeito de direito. Neste capítulo, são apresentados ainda as representações sociais de Violência dos jovens e dos profissionais de educação, assim como suscita-se um debate a respeito da socialização juvenil permeada pela cultura do medo e da violência.

No quarto capítulo, discute-se sobre a instituição escolar e sua relação com os jovens. O debate ocorre em torno da visão da escola como uma instituição dual, uma vez que, mesmo apresentando-se como o mecanismo de socialização mais desejado pelos jovens das classes populares, é paradoxalmente desinteressante,

por não reconhecer a legitimidade da cultura juvenil, evitando assim, a sua plena manifestação.

No quinto capítulo, procurou-se demonstrar as possíveis interferências da Violência Extramuros no cotidiano escolar, assim como as inter-relações entre as categorias Juventude e Violência. Buscou-se apontar estas interferências a partir de algumas ações e atitudes que ora se apresentam mais veladas, ora se apresentam de forma mais explícita. Sem perder o foco da pesquisa que reconhece o jovem como sujeito de direito, procurou-se desmistificar a Juventude como o espaço e grupo responsável pela Violência. Questionou-se também o papel da escola enquanto instituição transformadora bem como o verdadeiro papel dos jovens nesta situação de acelerada Violência urbana na qual se encontra a sociedade.

1.1 – APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA E DA METODOLOGIA UTILIZADA

Esta pesquisa pretende contribuir com a reflexão a respeito das relações existentes entre as categorias Juventude e Violência e destas com a Escola. Utiliza o espaço escolar como observatório das relações sociais estabelecidas entre os jovens e destes com a instituição escolar, entendida aqui como um dos mecanismos sociais responsáveis pela socialização⁵ dos jovens.

De acordo com Merton (1970), a pesquisa desempenha um papel ativo: executa, pelo menos, quatro funções principais que ajudam a moldar o desenvolvimento da teoria. Inicia, reformula, desvia e esclarece a teoria. No entanto, a relação entre teoria e pesquisa não é unilateral, pois deve haver uma interação e comunicação entre estes dois elementos. O pesquisador deve estar atento para não se deixar apanhar pela armadilha da “ditadura da teoria”; estar teoricamente sensível para que possa captar o universal a partir do particular. Percepção aguçada e sensibilidade são palavras-chave para compreender o papel do pesquisador.

⁵ Apesar de reconhecer a perda desta função e a crise pela qual a escola vem passando nos últimos tempos, crise esta relacionada à própria crise moral da sociedade. Este assunto será melhor discutido no Capítulo IV.

Reconhece-se nesta pesquisa a impossibilidade da ciência captar a totalidade do real. O que se pretende aqui não é exprimir a realidade social em busca de leis de causa e efeito, nem apontar soluções para os problemas sociais analisados mas, sim, contribuir para o avanço na reflexão a respeito dos fenômenos da Violência e da Juventude, sem contudo esgotar o tema.

Esta pesquisa apresenta-se, principalmente, como uma pesquisa qualitativa, que não exclui os dados quantitativos, numa tentativa de captar as diversas faces de seu objeto. A utilização dos dados quantitativos é vista nesta pesquisa como uma fase inicial de grande importância, pois significa um estágio exploratório da pesquisa funcionando como uma instância geradora de novas problemáticas que se tentará aprofundar no decorrer da pesquisa.

Acredita-se que a pesquisa qualitativa é a forma de estudo adequada ao aprofundamento da temática, pois, de acordo com Minayo (1999, 2000), esta perspectiva trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. De acordo com a autora, o estudo qualitativo busca compreender as representações especialmente no âmbito do cotidiano, isto é, na experiência familiar, escolar e de sociabilidade.

A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e das relações humanas. Trabalha com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultantes da ação humana objetivada.

Nesta pesquisa buscou-se adotar o estudo qualitativo numa abordagem dialética, uma vez que, este método propõe abarcar não somente o sistema de relações que constrói o modo de conhecimento exterior ao indivíduo como também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados. Busca encontrar na parte a compreensão e a relação com o todo. Por se entender a Violência e a Juventude como fenômenos sociais multicausais, relacionados aos processos políticos, sociais, culturais e ideológicos da nossa sociedade, reconhece-se a importância deste tipo de análise na pesquisa.

O conceito de representação social derivado do conceito de representação coletiva elaborado por Durkheim e utilizado por este para definir as formas como a sociedade vê a si mesma e ao mundo que a rodeia é entendido nesta pesquisa a partir da ótica de Abric (2001):

[...] como um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com este sistema social. (ABRIC, 2001, p.156).

Abric (2001) define a existência de quatro funções essenciais para a representação social: funções do saber, funções identitárias, funções de orientação e funções justificatórias. As funções do saber permitem compreender e explicar a realidade. É o saber prático do senso comum; as funções identitárias definem a identidade e permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos permitindo a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante; as funções de orientação guiam o comportamento e a prática; já as funções justificatórias permitem justificar a *posteriori* as tomadas de posição e os comportamentos.

Com o objetivo de investigar as formas como a Violência Extramuros⁶ interfere nas relações sociais dos jovens com e na escola, o conceito de representação social abre um vasto leque de análise da realidade social, uma vez que permite compreender os significados que os atores pesquisados dão às suas atitudes, ações e a percepção da realidade social na qual estão inseridos. Admitiu-se, neste trabalho, que as representações sociais, embora resultem da experiência individual, são condicionadas pela (e nesse sentido, dependentes da) inserção social de indivíduos e grupos de indivíduos que as produzem.

Esta compreensão é de fundamental importância nesta pesquisa, pois, entende-se que o universo simbólico dos sujeitos pesquisados relaciona-se diretamente às suas práticas sociais. Além do fato que a construção deste universo ocorre na interação entre as agências socializadoras nas quais ele encontra-se inserido: a família, a escola e a rua.

⁶ “Extramuros” para Vanilda Paiva (1992) inclui condições de vida, lógica(s) utilizada(s) pela população pobre e elementos culturais dominantes entre ela.

1.2 – O BAIRRO, A ESCOLA E OS SUJEITOS

De acordo com a teoria weberiana do conhecimento, na investigação de um tema o cientista é inspirado por seus valores e sentimentos, onde o critério de seleção operante é dado pelo significado que certos fenômenos possuem, tanto para ele (o cientista) como para a cultura e a época em que se inserem. Os valores são utilizados como guias para isolar da imensidade absoluta um fragmento ínfimo.

A escolha do bairro Planalto Serrano, localizado no município da Serra, deu-se guiada por tais valores da pesquisadora que se encontram presentes na escolha do tema e do local de investigação. Entre os anos de 2000 e 2001, ao ocupar um cargo na Prefeitura Municipal da Serra, houve o primeiro contato com o bairro e seus moradores. Naquela oportunidade, ao contrário de todas as informações divulgadas pela mídia e do discurso reinante de ser o bairro violento e ocupado por pessoas perigosas, encontrou-se uma população jovem atuante que, mesmo contra toda tentativa de invisibilidade às suas expectativas de vida e anseios por parte dos grupos dirigentes e da sociedade civil em geral, eram jovens participativos e atuantes.

Este tempo de convívio com uma realidade distante e ao mesmo tempo tão próxima contribuiu para quebrar paradigmas e concepções, verdades que acreditava-se como absolutas. Uma vez ingressante no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes, definimos o bairro Planalto Serrano como delimitação geográfica da investigação.

Além do exposto acima, a escolha do bairro Planalto Serrano para a realização de uma pesquisa que busca compreender as influências da Violência Extramuros nas relações sociais estabelecidas pelos jovens com e na escola ocorreu devido aos altos índices de homicídios registrados no bairro. Segundo dados da Secretaria Estadual de Segurança Pública, de janeiro de 2001 a abril de 2006, foram

registrados 1.824 homicídios. Destes, 134 ocorreram no bairro Planalto Serrano⁷, o que faz com que ele ocupasse o primeiro lugar no ranking de bairro mais violento do município nos últimos seis anos.

Ao considerar a pesquisa realizada no ano de 2005 pelo Ipea, que aponta a Serra como o município mais violento do país, o bairro Planalto Serrano pode ser considerado como um dos bairros mais violentos do país. Esta realidade se apresenta freqüentemente na mídia (Apêndice D) e também no discurso de muitos profissionais dos órgãos responsáveis pela segurança pública (polícias militar e civil). Em conversas informais, foi possível perceber que o bairro é apontado como a “Rocinha” capixaba, uma alusão à maior favela da América Latina, localizada no Rio de Janeiro e conhecida pelos altos índices de Violência, conseqüência do confronto de grupos rivais pelos pontos de tráfico de drogas. Este tipo de Violência assemelha-se àquela observada no bairro Planalto Serrano. A disputa entre os grupos de traficantes dos blocos B e C, assim como a rivalidade dos dois grupos existentes no bloco A (os da parte alta que apóiam o grupo do bloco C e os da parte baixa do bloco que apóiam o grupo do bloco B) é a principal causa dos homicídios.

Geograficamente, o bairro localiza-se na região norte do município da Serra⁸, possui uma população total estimada em 14.495 habitantes, distribuída em 3.598 domicílios, ocupando uma área de 2,46463 quilômetros quadrados, segundo estimativa do IBGE-2000. O bairro é dividido em três blocos, A, B e C, e é considerado um bairro de alta vulnerabilidade socioeconômica, uma vez que, grande parte de seus moradores encontram-se excluídos de seus direitos básicos, vivendo numa situação de desamparo e descaso social.

A ocupação do bairro ocorreu no ano de 1987, quando grupos de famílias de baixa renda provenientes de bairros vizinhos e de outros estados (principalmente Minas Gerais e Bahia) ocuparam as casas abandonadas por uma construtora falida⁹. Na época, o bairro não contava com infra-estrutura básica, como água, luz, asfalto e

⁷ No Apêndice E encontra-se a tabela com o detalhamento por bairro, dos homicídios registrados no município da Serra de janeiro de 2001 a abril de 2006, de acordo com a fonte: GEAC/SESP.

⁸ Conforme o censo realizado em 2000 pelo IBGE, a população do município é de 321.181 habitantes, com taxa anual de crescimento de 4.4%.

⁹ Segundo relatos, as casas encontravam-se em estado avançado de depreciação.

saneamento. Segundo relato de moradores, não houve apoio do poder público local, o que aumentou ainda mais as dificuldades durante a ocupação e nos anos que se seguiram a ela, período em que a população ficou abandonada à própria sorte.

Fruto de uma ocupação irregular, sem serviços públicos e com uma grande população de moradores de baixa renda, o bairro, que a princípio recebeu o nome de Marajá¹⁰, rapidamente recebeu a fama de ser um bairro muito violento. De acordo com Fraga (2004), a configuração espacial das cidades brasileiras constituiu um dos maiores reflexos do agravamento das condições sociais e do silêncio imposto às camadas populares. Segundo o autor,

O avanço da periferia sobre as áreas centrais não acarretou a possibilidade de sua inclusão no acesso a direitos e possibilidades de fundação de um espaço político, sua maior visibilidade. Mas, ao contrário, sua maior presença na composição do cenário urbano significou a invisibilidade de seus moradores, enquanto atores políticos, pela construção de um cinturão ideológico que os separa daquilo que Lefebvre denominou “direito à cidade”. (FRAGA, 2004, p. 96).

O município da Serra, considerado até a década de 60 um município basicamente agrícola e marcado por disputas de poder local, começa a mudar suas características rurais com a vinda dos grandes investimentos estatais e privados, a partir da metade da década de 70, período do chamado “milagre econômico” brasileiro. Neste período, a população residente no município passou de 9.192, em 1960, para 82.581 no ano de 1980, apresentando uma taxa de crescimento anual de 16,9%. A mudança de eixo econômico tornou-se o grande paradoxo do município uma vez que os crescimentos demográfico e econômico não foram acompanhados nem pelo desenvolvimento humano e social, nem por mudanças na gestão pública, que ainda se baseava em um modelo tradicional de gestão, voltado para o clientelismo.

O fenômeno da formação de bolsões de pobreza em sua região, devido ao alto grau de imigração conseqüente dos grandes investimentos estatais, ocorreu de forma desordenada sem o acompanhamento de políticas públicas sociais. Como conseqüência deste crescimento desordenado, muitos bairros do município, entre

¹⁰ Nome da construtora responsável pela construção das casas que foram ocupadas pela população.

eles o bairro Planalto Serrano, não contam com equipamentos públicos que atendam plenamente às necessidades da população. No caso das escolas públicas, o bairro conta apenas com duas escolas de ensino fundamental¹¹, sendo uma municipal localizada no bloco B e outra estadual localizada no bloco A para atender os 3.332¹² jovens residentes. A escola definida para a investigação foi a Escola de Ensino Fundamental Planalto¹³, localizada no bloco A.

É importante ressaltar a localização da Escola Planalto, que se encontra numa região considerada como “zona de risco”, pois está localizada exatamente na divisa que separa o bloco A em dois territórios distintos. Esta divisão dentro do mesmo bloco ocorre devido a uma disputa entre duas gangues rivais: a gangue das ruas de baixo, que apóia o grupo de traficantes do bloco B; e a gangue das ruas de cima, que apóia o grupo de traficantes do bloco C. Esta localização da Escola Planalto além da sua construção num terreno em declive, permite que uma de suas vias de acesso – a escada ao lado da escola para as ruas de cima – seja utilizada como ponto de observação, tanto da rotina no interior da Escola como da movimentação do bairro.

Além do exposto acima, a seleção da instituição escolar investigada se deu por outros motivos específicos, entre eles:

- a) por ser a primeira escola do bairro;
- b) por estar localizada no bloco mais populoso;
- c) por ter sofrido a Violência Extramuros na forma de furtos;
- d) por apresentar um espaço físico depredado, que, à primeira vista, parece não ser um lugar prazeroso para estudar ou estar, devido às péssimas condições físicas que o prédio apresenta;
- e) pela ausência de áreas de esporte.

Selecionado o local de observação das relações sociais estabelecidas entre os jovens e destes com a instituição escolar, foi necessário realizar um recorte na categoria Juventude e definir como sujeitos diretos da investigação, os jovens do

¹¹ No período da pesquisa, no dia 31 de abril de 2006, foi inaugurada no bairro outra escola de ensino fundamental.

¹² De acordo com o censo do IBGE de 2000.

¹³ Nome fictício. Foi escolhida uma escola de ensino fundamental, pois o bairro não conta com escolas de ensino médio.

ensino fundamental cursando as 7^a e 8^a séries de ensino do turno vespertino. As séries foram escolhidas por se tratarem das últimas do ensino fundamental.

Observa-se, no Brasil, a permanência de distorções entre idade e série cursada. Em 2001, dos 8,4 milhões de estudantes na faixa etária entre 15 e 17 anos, 4,4 milhões ainda cursavam o ensino fundamental. Considerando a idade de 14 anos ideal para o término do ensino fundamental no país, verifica-se que cerca de 50% dos jovens apresentam algum tipo de atraso escolar¹⁴. A observação dos alunos de 7^a e 8^a séries nesta pesquisa voltada a investigar o fenômeno da Juventude, não interfere no seu objetivo, uma vez que cursam estas séries na faixa etária de 13 a 19 anos.

Tabela 1

Perfil das Turmas observadas

Série	Nº de alunos	Faixa etária
7 ^a A	45	12 a 18 anos
7 ^a B	43	13 a 19 anos
8 ^a A	40	14 a 16 anos
8 ^a B	40	14 a 17 anos

Foram também sujeitos da pesquisa os professores das 7^a e 8^a séries, os coordenadores do turno vespertino e a diretora da escola.

1.3 – OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Na tentativa de responder às perguntas colocadas como problema para esta investigação: a) como as Violências sofridas e cometidas por jovens, presentes no bairro Planalto Serrano, interferem ou não nas relações entre jovens e Escola; b) como a escola propõe alternativas aos jovens dentro do seu espaço para a redução do fenômeno social da Violência.

¹⁴ Conforme dados apresentados por Marília Sposito (2003).

Durante o trabalho de campo foram utilizados alguns instrumentos para a coleta de dados, como: observação participante, entrevistas semi-estruturadas, análise documental e grupo focal. Entende-se que a técnica da observação participante, inserida numa abordagem antropológica de pesquisa, permite um contato direto do pesquisador com o fenômeno observado proporcionando a este obter informações sobre a realidade em seu próprio contexto. Permite ainda, captar uma variedade de situações ou fenômenos que não seriam obtidos por meio de perguntas.

A observação realizada na escola foi guiada por um roteiro estruturado de observação (Apêndice A) e ocorreu durante os meses de maio, junho e julho do ano de 2005. Foram realizadas 48 horas de observação. Cada uma das quatro turmas foi acompanhada por três dias semanais, durante três aulas, num total de 12 horas em cada uma das turmas. Observou-se ainda: a entrada, o recreio, a hora da saída, a sala dos professores, os corredores e o pátio da escola.

O cotidiano observado foi registrado metodicamente no diário de campo. Neste constam tanto notas descritivas quanto analíticas da observação. A descrição procurou seguir o roteiro estabelecido, sem, no entanto, limitar-se a ele. Buscou detalhar a rotina dos sujeitos, as relações estabelecidas entre os e professores, a presença do tema da Violência em conversas entre eles e a maneira como os professores tratavam o assunto em sala. Descreveu a percepção da pesquisadora a respeito dos hábitos e comportamentos dos sujeitos bem como do universo de representações destes. A observação foi um estágio importante no trabalho de campo, pois permitiu maior interação com a realidade dos sujeitos, auxiliando na construção dos outros instrumentos de coleta de dados.

As entrevistas semi-estruturadas¹⁵ (Apêndice B) foram utilizadas como um complemento ao que não foi plenamente visto durante a observação participante. A função da entrevista é definida por Pais (1993) como um caminho para se chegar ao desconhecido, ao “não visto” ou, melhor dizendo, somente ao “entrevisto”. O entrevistado é justamente o “visto imperfeitamente”, o “mal visado”, o apenas “previsto”

¹⁵ Tipo de entrevista que combina perguntas fechadas e abertas, no qual tem-se a oportunidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas.

ou “pressentido”. Esta técnica torna-se muito eficiente quando se trata de apreender sistemas de valores, de normas, de representações e de compreender relações, sendo, portanto, indispensável para a nossa investigação.

Participaram da entrevista individual, quatro professoras e quatro professores das 7ª e 8ª séries, o coordenador e a diretora da escola. É importante ressaltar que estas entrevistas desmistificaram várias prenoções construídas durante a observação. Desvendou uma situação utilizada para encobrir os conflitos existentes nas relações estabelecidas entre estes atores e destes com a instituição.

A utilização da técnica de grupo focal com os jovens procurou apreender os valores e códigos do grupo, seus modelos explicativos da realidade social e suas próprias experiências. Conforme Minayo (2000, p.23),

[...] a técnica de Grupo Focal tem suas raízes no não-diretívismo de Carl Rogers e foi introduzida nas ciências sociais de forma mais elaborada por Merton. Desde sua origem nos anos 30 a técnica busca incorporar o processo de influência mútua das opiniões e atitudes entre membros de grupos. Ao utilizarmos essa técnica pretendemos trazer à tona tanto os aspectos cognitivos (opiniões, influências, idéias) quanto os interacionais (conflitos, alianças, lideranças), além das vivências singulares dos indivíduos e dos grupos de referência.

Realizaram-se dois grupos focais mistos com os jovens. O primeiro com 10 integrantes, destes: cinco alunos e cinco alunas, sendo um da 7ª A, três da 7ªB, quatro da 8ªA e dois da 8ªB. O segundo, com 12 integrantes, destes: quatro alunos e oito alunas, sendo quatro da 7ª A, três da 7ª B, dois da 8ªA e três da 8ª B. Os dois grupos foram realizados aos sábados, quando funciona na escola o projeto “Escola Aberta”, desenvolvido Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef), juntamente com a antecipação das aulas¹⁶. Este fato prejudicou um pouco a participação dos alunos selecionados durante a observação.

¹⁶ Por conta da greve de professores que reivindicavam melhorias no salário, o calendário escolar ficou prejudicado. O ano letivo de 2005 teve início em abril. A antecipação das aulas que aconteceriam em julho e dezembro, aos sábados, foi uma saída para regularizar o calendário escolar.

No mesmo horário da realização do primeiro grupo um dos professores exibiu o filme “As Branqueias”¹⁷ para os alunos das 7ª e 8ª série, o que atrapalhou a participação voluntária. Diante deste fato o coordenador escolheu alguns alunos. Neste primeiro grupo houve uma participação pequena dos alunos do sexo masculino que se mostraram mais calados e tímidos.

No segundo grupo, realizado num outro sábado, a seleção dos integrantes foi feita durante uma “aula” em que os jovens participavam de uma dinâmica de grupo mediada por uma professora, que não pertencia ao quadro de professores das 7ª e 8ª séries. Houve uma participação maior e o grupo contou com 12 participantes. Este grupo apresentou questões diferentes do anterior, mesmo tendo como guia o mesmo roteiro (Apêndice C), o que nos auxiliou na construção das interpretações.

No que diz respeito à análise documental, foi permitido livre acesso aos documentos da escola que interessavam diretamente a esta investigação, entre estes o Livro de Ocorrências, e o Livro de controle dos matriculados, onde constavam nome e idade dos alunos por série. Tais documentos foram fundamentais para elaborar o perfil destes jovens.

¹⁷ Filme norte-americano sobre dois policiais negros que se disfarçam de mulheres brancas e ricas. Uma comédia de ação sem nenhuma mensagem pedagógica ou ética.

CAPÍTULO II

JUVENTUDE

2.1 – JUVENTUDE: SOBRE O QUE ESTAMOS FALANDO?

Quando se fala de Juventude¹⁸ não se pode apresentar um único conceito ou concepção, pois esta categoria não foi sempre interpretada da mesma maneira. A noção de Juventude¹⁹ e as formas como ela vai ser tratada vão depender da organização da sociedade num determinado momento histórico e da estrutura de suas relações. Esta particularidade confere ao conceito de Juventude diversas interpretações. A interpretação e análise desta categoria será guiada, neste trabalho, com base nas reflexões de diversos autores, entre eles, Minayo (1994), Margulis (2001), Quapper (2001) e Pais (1993).

De acordo com Minayo (et. al., 1994), o conceito de Juventude resume uma categoria sociológica que constitui um processo sociocultural demarcado pela preparação dos indivíduos para assumirem o papel de adultos na sociedade, no plano familiar e na vida profissional.

¹⁸ A ONU estabelece a faixa etária de 14 a 24 anos como Juventude. Pode-se efetuar recortes para adolescência (dos 14 aos 17 anos) e para Juventude propriamente dita (dos 18 aos 24 anos). (CAMACHO, 2003).

¹⁹ A Juventude se trata de uma condição historicamente construída e determinada, cuja caracterização depende de diferentes variáveis, sendo as mais notórias a diferenciação social, o gênero e a geração. (MARGULIS, 2001).

Para Margulis (2001), não se pode falar em Juventude, mas em Juventudes, visto que há distintas maneiras de ser jovem tendo em vista a intensa heterogeneidade observada no plano econômico, social e cultural. Este autor afirma que a Juventude convoca a um marco de significados superpostos, elaborados historicamente, que se reflete em um processo social da construção de um sentido da complicada trama de situações sociais, atores e cenários que dão conta de um sujeito difícil de apreender.

Desta maneira conclui:

El concepto “juventud” es sumamente complejo, remite a un colectivo siempre nuevo, siempre cambiante, y no se presta a ser definido desde un enfoque positivista, como si fuese una entidad acabada y preparada para ser considerada foco objetivo de una relación de conocimiento. Juventud, como concepto útil, debe contener entre sus capas de sentido, las condiciones históricas que determinan su especificidad en tanto objeto de estudio. (Margulis em entrevista concedida a Olga Celestina da Silva Durand, Perspectiva, 2004, p. 306).

Bourdieu (1983) afirma que “a Juventude é apenas uma palavra”. Para este autor, falar do jovem como uma unidade social, um grupo, constitui uma manipulação evidente e as manipulações por idade acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter em seu lugar em relação ao outro. A fronteira entre a Juventude e a Velhice acabaria desta maneira se tornando um objeto de disputa.

Apesar das interpretações diferenciadas, a maioria dos pesquisadores que trabalham com o conceito de Juventude, concorda com a impossibilidade de homogeneização e universalização desta categoria:

Na sociedade moderna as Juventudes são múltiplas, variando em relação com características de classe, do lugar onde vivem, da geração a que pertencem (MARGULIS, 2001, p. 42).

[...] Não se pode conceber, pois, uma Juventude, mas Juventudes. As diferentes situações existenciais dos sujeitos permitem a construção de concepções diversificadas de jovem ou de Juventude (CAMACHO, 2004, p. 330).

A Juventude não possui caráter universal, constitui uma referência conceitual que precisa de contextualização e especificidade de suas acepções mais básicas: momento da vida, grupo social, estado de ânimo estilo de vida etc...(QUAPPER, 2001,p. 65).

Uma das hipóteses que surgiram a partir das reflexões dos autores acima é que não é a mesma situação ser um jovem de classe média ou um jovem das classes populares; ser um homem jovem ou uma mulher jovem; ser jovem nos anos 50 e ser jovem hoje. Há diferenças mesmo entre jovens moradores de bairros, municípios ou cidades distintas. Todas estas diferenças constroem jovens em situações diferentes que pertencem à mesma condição de Juventude²⁰. Isto porque os jovens, independentemente de suas condições socioeconômicas, étnicas, culturais e de gênero, não só apresentam, mas, sobretudo, cultivam uma identidade ou uma marca de Juventude.

Por não se tratar de uma noção estática, limitada a um determinado segmento ou classe social, ou conter características somente de um grupo de determinada faixa etária, a Juventude não pode ser analisada por uma perspectiva homogênea e universalizante. Ela deve ser compreendida como um fenômeno sociocultural inserido numa sociedade dinâmica e complexa, em constante processo de mutação em seus múltiplos planos, isto é, ela deve ser considerada na sua multiplicidade e analisada em seu cotidiano, levando em consideração as suas especificidades e o contexto social, cultural, político e econômico no qual está inserida.

De acordo com Margulis (2001, p. 45), [...] “A Juventude deve ser analisada como uma condição relacional determinada pela interação social, cuja matéria básica é a idade processada pela cultura”.

A Juventude é considerada comumente como a etapa da vida que vai desde a adolescência até a independência da família de origem e a entrada nas responsabilidades do mundo adulto – autonomia econômica, formação de sua própria família, constituição de um lar, entre outras. De acordo com Pais (1993), a noção de Juventude somente adquiriu certa consistência social a partir do momento em que, entre a infância e a idade adulta, se começou a verificar o prolongamento – com os conseqüentes “problemas sociais” daí derivados – dos tempos de passagem

20

Sposito e Carrano (2003) fazem uma distinção importante entre condição (modo como uma sociedade constitui e significa esse momento do ciclo da vida) e a situação juvenil, que traduz os diferentes percursos que a condição juvenil experimenta a partir dos mais diversos recortes: classe, gênero e etnia.

que hoje em dia continuam a caracterizar a Juventude quando aparece referida a uma fase da vida. A dificuldade de inserção no mercado de trabalho e as altas taxas de vitimização desta população são alguns destes “problemas”.

Existem vários sentidos para o termo Juventude, que, por sua vez, geram várias representações diferentes dos jovens. Alguns vêem os jovens como problema; outros, como agentes do progresso, “o futuro da nação”; outros vêem ainda os jovens como irresponsáveis.

As representações sociais dos jovens são sempre extremadas: ora o jovem incorpora o papel de vilão, ora assume a face de mocinho, o que gera uma confusão nas próprias políticas públicas desenvolvidas para esse segmento, levando a uma distinção por classe social e etnia, na qual os jovens pobres e negros são sempre os vilões. A maneira como o jovem vai ser visto pela sociedade, ou seja, o lugar social que vai ocupar, depende da concepção de Juventude dominante.

Partindo desta hipótese a respeito da construção da representação social de Juventude, descreveu-se a seguir as concepções de alguns profissionais de educação. Procurou-se investigar quais representações permeavam o discurso profissional, uma vez que, estas concepções guiam as ações tanto pedagógicas quanto sociais desenvolvidas por esta instituição.

Juventude é, acho assim, mais um estado de espírito, mas em relação a esse bairro aqui as pessoas já não têm mais esta idéia: ah eu sou jovem, ah: eu sou isso, eu sou aquilo, porque, às vezes, as meninas tão jovens já são mães, entendeu? Não vivem, não têm essa idéia que a gente tem de juventude, de brincar... de o normal que a gente costuma viver eles não tem, eles ultrapassam essa fase de juventude, eles tão pulando muito isso daí. (*Maria, professora das 7ª e 8ª séries*).

Ai... uma coisa tão simples e difícil de falar. Eu acho que a juventude é uma das coisas mais belas que acontecem na vida do ser humano, mas ao mesmo tempo a pessoa quando está nesta juventude não percebe isso, e quando não percebe ela passa e quando chega numa determinada época é que a pessoa vai ver, “ai como o tempo passou e eu não percebi”. Eu acho que se todo adolescente, toda criança, fosse orientada a aproveitar melhor essa juventude, eu acho que nós teríamos um país melhor. (*Margareth, professora da 7ª série*).

Eu penso o seguinte: como juventude é uma eterna descoberta, quando você tá na juventude tudo é novidade; pra você é uma descoberta até você chegar a amadurecer e dizer pro outro, não sou mais jovem o que é que eu

faço? Então, entendo a juventude como esta fase de descoberta, um negócio bonito, bacana. (*Paulo, professor das 7ª e 8ª séries*).

A juventude, há uns tempos atrás era mais assim... Digamos assim... tá cada vez mais precoce. Então, são meninos que entre 13, entre não... Dos 13 em diante eles já se entendem como juventude. Eles passam uma característica diferente, não querem mais ser criança, acha que já são adulto. E a nossa juventude aqui é um pouco diferente, eles pensam mais no sexo. Ninguém mais se respeita, tá um negócio assim, sei lá, um pouco estranho, umas meninas aí já de 13, 14 anos ficando mães. (*Diretora*).

Assim, nas representações acima, os profissionais da educação reproduzem os discursos presentes no senso comum, no qual a Juventude tanto é vista como agente transformador do futuro – mocinho – quanto o lugar de incertezas e problemas – vilão. Este discurso desvincula a situação juvenil da condição juvenil, culpabiliza os jovens pelos “problemas” a estes atribuídos. Individualiza o “problema” (neste caso a gravidez na adolescência e a falta de perspectiva de vida), como se estes jovens não estivessem inseridos num processo amplo de exclusão e reprodução das desigualdades sociais.

Em outro extremo tem-se a representação de Juventude do próprio jovem, que diferente da visão adultocêntrica de atribuição de papéis (agente transformador ou problemático), percebe a Juventude como um rito de passagem, um estágio da vida. Para exemplificar apresentam-se os recortes de algumas falas de jovens das 7ª e 8ª séries, quando perguntados o que eles entendiam por Juventude.

Um dia vai acabar. (*jovem aluna*).

É uma passagem. (*jovem aluna*).

Depois que você tiver casado tudo vai acabar. (*jovem aluno*).

É a fase mais feliz da vida. Tem que aproveitar porque depois não tem como voltar. (*jovem aluna*).

O discurso científico não está isento da diversidade de interpretações, e também apresenta distintas concepções sobre o tema, que geram diversas formas de análise para esta categoria.

Quapper (2001) apresenta as quatro versões mais utilizadas para se referir à Juventude. A primeira versão, mais clássica e tradicional, a define como uma etapa

da vida, o que acaba por tratar todos os jovens como iguais. A segunda versão trata a Juventude como um período de transição para o mundo adulto e é analisada em função deste. A terceira versão refere-se à Juventude com relação a certo conjunto de atitudes diante da vida. Fala-se em Juventude para mencionar um estado mental de vitalidade e alegria. A quarta versão acredita na idéia da Juventude como geração futura, como aqueles que mais adiante assumirão o papel dos adultos que a sociedade necessita para continuar sua reprodução.

Tantas formas de interpretar este fenômeno geram diferentes teorias para a sua análise, que, segundo Pais (1993), podem ser agrupadas em duas correntes principais: a corrente geracional e a corrente classista.

A corrente geracional toma como ponto de partida a noção de Juventude entendida como fase da vida e sua questão principal diz respeito à continuidade/descontinuidade dos valores intergeracionais. Seu quadro teórico dominante baseia-se nas teorias da socialização desenvolvidas pelo funcionalismo e na teoria das gerações; sua problemática central é a reprodução social. Esta corrente admite a existência de uma Cultura Juvenil, que, de certa maneira, se apóia na cultura de outras gerações.

Existiria uma relação dialética entre as gerações, visto que várias gerações convivem no mesmo período histórico. Para esta corrente, os indivíduos experimentaríamos o seu mundo, as suas circunstâncias e os seus problemas, como membros de uma geração, o que caracterizaria a atual geração. Seria o poder (inérito até hoje e negado a outras gerações) de influir no mundo adulto. De acordo com esta corrente, a delinqüência juvenil seria efeito da crise, da anomia, das frustrações e tensões próprias de uma fase da vida caracterizada por uma relativa indeterminação de estatuto²¹.

Para a corrente classista, a transição dos jovens para a vida adulta encontrar-se-ia sempre pautada por desigualdades sociais, quer em nível da divisão sexual do trabalho, quer em nível da condição social. Por esta perspectiva, as Culturas Juvenis são, na maioria das vezes, culturas de classe, isto é, são entendidas como produto

²¹ Posição própria do funcionalismo que vê o conflito como anomia e baseia-se na coesão e harmonia do organismo social.

de relações antagônicas de classe. As Culturas Juvenis são apresentadas como culturas de resistência. Elas seriam “soluções de classe” para problemas compartilhados por jovens de determinada classe social. Teriam um significado político.

Para esta corrente, as distinções simbólicas entre os jovens (diferenças de vestuário, hábitos lingüísticos, práticas de consumo, etc.) são vistas como diferenças interclassistas e raramente como diferenças intraclassistas. Nesta corrente, a delinqüência juvenil, mais que uma rebelião contra valores das gerações mais velhas, seria conseqüência de conflitos de classe. A delinqüência juvenil seria uma forma de resistência – deliberada e consciente – aos valores da classe dominante.

Uma outra maneira pela qual a Juventude é apresentada é como signo. Isto porque, de acordo com Margulis e Urresti (1996), a Juventude como toda categoria socialmente construída, que cita fenômenos existentes, possui uma dimensão simbólica – na qual esta se transforma em mercadoria²² que se apresenta na forma de produto. Hoje, se compra e se vende Juventude. Consumir Juventude seria uma maneira de alcançar o prazer, a felicidade duradoura, o amor ou a amizade.

O esforço na construção de uma identidade coletiva baseada nos atributos juvenis significa o passaporte de pertencimento à Sociedade do Glamour e da Tecnologia (lugar onde o “velho” não tem espaço e é descartado). Propõe um amplo imaginário próprio criando autolegitimação dos valores de visibilidade e de fama. Este comércio intervém no mercado de desejo como veículo de distinção e legitimidade, criando uma sensação de pertencimento a um grupo: o grupo daqueles que consomem os mesmos produtos e marcas e, por isso, acreditam ser diferentes, especiais e, na maioria das vezes, melhores que os outros jovens que não têm acesso a estes produtos, considerados requisitos básicos para se pertencer à condição juvenil. Por outro lado, aqueles que não têm acesso a estes bens de consumo não se sentem pertencentes à categoria Juventude. É mais uma forma de segregação e exclusão proporcionada pelas leis de mercado que interferem até mesmo na Cultura Juvenil.

²² No sentido marxista do termo, como forma elementar da riqueza capitalista, com a propriedade de satisfazer as necessidades humanas, tem um valor de uso e se realiza no consumo.

A condição juvenil (modo como uma sociedade constitui e significa esse momento do ciclo da vida) construída com base neste campo simbólico reitera o discurso excludente e acaba por atribuir Juventude somente a determinados atores, àqueles inseridos no mercado de consumo. A mídia reforça este discurso quando constrói uma imagem estereotipada dos jovens, principalmente, daqueles provenientes das classes populares.

Neste contexto, é importante ressaltar que houve uma mudança na dimensão da participação juvenil em nossa sociedade. Enquanto o velho paradigma da Sociologia da Juventude a participação juvenil se baseava em parâmetros políticos e ideológicos, no novo paradigma a participação juvenil na sociedade baseia-se em parâmetros éticos existenciais.

Soares (2004, p. 137) afirma:

A formação de identidade para os jovens é um processo penoso e complicado. As referências positivas escasseiam e se embaralham com as negativas. A construção de si é bem mais difícil que escolher uma roupa, ainda que a analogia não seja de todo má, uma vez que o interesse por uma camisa de marca, pelo tênis de marca, corresponde a um esforço para ser diferente e para ser igual, para ser *diferente-igual-aos outros*, isto é, igual àqueles que merecem a admiração das meninas (e da sociedade ou dos segmentos sociais que mais importam aos jovens – o que também varia é claro). Roupas, postura e imagens compõem uma linguagem simbólica inseparável de valores. Aquilo que na cultura *hip-hop* se chama *atitude* talvez seja a síntese de uma estética e de uma ética, que se combinam de modo muito próprio na construção da pessoa.

Gómez (2001) ressalta que o culto ao corpo e a mitificação da Juventude fazem parte dos valores e tendências que presidem os processos de socialização na época pós-moderna. Para o autor, o ideal que se propõe de vida e satisfação na sociedade multimídia, é a idílica exibição de uma juventude atemporal, o corpo jovem é uma mercadoria que

vai se restringindo progressivamente a etapas mais precoces, de modo, que todos nos encontramos numa corrida desesperada para alcançar o que nos escapa de forma cada vez mais acelerada, sem possibilidade de desfrutar tranqüilamente o que se possui por temor a perdê-lo ou por não encaixar exatamente com os modelos difundidos pela publicidade (GÓMEZ, 2002, p. 125).

A Juventude como signo revela os valores predominantes e as modalidades atuais no plano estético. Na sociedade atual, há uma verdadeira “ditadura da Juventude” em detrimento do velho. Todos querem ser jovens e permanecer eternamente jovens (como no mito do vampirismo tão apreciado pelos jovens). Ser ou estar jovem traz a ilusão de inclusão nesta sociedade espetáculo em que se vive, onde se vale mais pelo que se consome do que pelo que realmente se é.

Quanto a esta interpretação de Juventude, Margulis e Urresti (1996) nos advertem que a Juventude não é só um signo que se reduz aos atributos juvenis de uma classe. As modalidades sociais de ser jovem dependem da idade, da geração, do crédito vital, da classe social, do marco institucional e do gênero.

2.2 MORATÓRIA SOCIAL, MORATÓRIA VITAL E TEMPO LIVRE

Algumas categorias perpassam a noção de Juventude e são consideradas por muitos autores como requisitos para o pertencimento à condição juvenil. São estes requisitos os conceitos de Moratória Social, Moratória Vital e Tempo Livre. Considera-se que a compreensão de tais categorias torna-se indispensável nesta pesquisa-análise, visto que o que se procura é considerar todos os aspectos que permeiam a condição juvenil.

Margulis (2001) define a Moratória Social como um prazo concedido a certa classe de jovens, que lhes permite gozar de uma menor exigência enquanto completam sua instrução e alcançam sua maturidade social. Esta Moratória seria um prolongamento da Juventude e, conseqüentemente, da entrada na vida adulta e em suas responsabilidades. O autor reconhece que os recursos que brindam a Moratória Social não estão distribuídos de maneira simétrica entre os diversos setores sociais.

Ele entende que esta categoria explica com muita propriedade questões sociais das classes médias e da elite. Segundo o autor, estudos sociológicos têm mostrado que a Juventude depende de dinheiro e de tempo para viver um período mais ou menos longo com relativa despreocupação e isenção de responsabilidades. Este tempo

legítimo, proporcionado pela família, é aquele dedicado a estudar e a se capacitar e durante o qual a sociedade brinda o jovem com uma especial tolerância.

Alguns autores criticam o conceito de Moratória Social como característica da Juventude, pois ele exclui da condição de Juventude os jovens das classes populares que mais cedo entram (ou tentam entrar) no mercado de trabalho e constituir família. Bourdieu (1979) reitera esta crítica com suas reflexões sobre o tempo de apropriação do capital cultural e sua relação com o capital econômico da família do indivíduo. De acordo com este autor, nem todos os agentes têm meios econômicos e culturais para prolongar os estudos dos filhos além do mínimo necessário à reprodução da força de trabalho menos valorizada em um dado momento histórico. Além disso:

[...] o tempo durante o qual determinado indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição depende do tempo livre que sua família pode assegurar, ou seja, do tempo liberado da necessidade econômica que é a condição da acumulação inicial (tempo que pode ser avaliado como tempo em que se deixa de ganhar) (BOURDIEU, 1966, p. 76).

Os jovens das classes populares, no entanto, criam moratória por meio de estratégias. A realidade brasileira mostra-nos uma delas, já que encontramos, principalmente nas localidades de maior vulnerabilidade socioeconômica, residências ocupadas por mais de uma família, onde os pais ou avós acolhem o jovem e sua nova família prestando auxílio, inclusive financeiro. Continuar residindo com os pais ou avós possibilita aos jovens, muitas vezes, viver sua situação juvenil, dando continuidade aos estudos, ao lazer e diversão, visto que em muitas famílias a responsabilidade da criação dos filhos de pais e mães adolescentes fica a cargo dos avós ou bisavós da criança.

Pochmann (2004) chama atenção para o fato de que a diferença na utilização da Moratória Social entre as classes sociais pode levar a um possível ciclo de reprodução das desigualdades sociais:

Constata-se, por exemplo, que os jovens filhos de pobres no país encontram-se praticamente condenados ao trabalho como uma das poucas condições de mobilidade social. Porém, ao ingressar muito cedo no mercado de trabalho, o fazem com baixa escolaridade, ocupando as vagas de menor remuneração disponíveis, quase sempre conjugadas com posições de

subordinação no interior da hierarquia no trabalho. O contrário parece ocorrer para os jovens filhos de pais de classes médias e alta, que possuem, em geral, condições de financiar a inatividade, elevando a escolaridade e postergando o ingresso no mercado de trabalho. Assim, terminam por obter acesso às principais vagas disponíveis, com maior remuneração e em postos de direção no interior da hierarquia de trabalho (POCHMANN, 2004, p. 232).

A Moratória Social pode ser também responsabilizada por criar mitos sobre a Juventude, entre eles o fato de que os jovens são privilegiados e despreocupados, pois podem viver sem responsabilidades. Esta representação vai contra a interpretação feita por Peregrino (2003). Para esta autora, a Moratória Social enquanto um crédito social de caráter formativo garantiria, por hipótese, a reprodução da sociedade, visto que aceita de antemão o prejuízo que o jovem traz incorporado, caindo na ideologia que rege a produção dominante de Juventude.

Acredita-se que há um paradoxo na questão da Moratória Social, pois esta permite ao jovem um tempo maior de “segurança” financeira para concluir os seus estudos (sem a necessidade de trabalhar). Observa-se, no entanto, que os jovens têm uma preocupação muito grande com sua inserção no mercado de trabalho e procuram cada vez mais cedo inserir-se na esfera econômica da sociedade. Para que haja um sentimento de pertencimento à sociedade atual, os jovens necessitam consumir desenfreadamente. A moratória, neste caso, estaria mais ligada a uma questão de manutenção do *status* e medo da perda de sua posição social dentro do grupo ao qual pertence, já que saindo da casa da família de origem o jovem teria que consumir menos para ter condições de financiar a sua própria residência.

A Moratória Vital seria, por sua vez, uma característica que se estende a todos os jovens e diz respeito à sensação de imortalidade, o gosto pelo perigo e pelo desafio. Também remete à audácia de tomar determinadas atitudes e praticar determinados atos (muitas vezes confundida com a irresponsabilidade), como “brincar” com a saúde e com a vida, cometendo excessos, “vivendo intensamente”, como se a vida fosse acabar a qualquer momento²³. A Moratória Vital é o capital energético da Juventude. Em seus estudos, Novaes (2000) afirma que biologicamente o jovem é

²³ Este conceito pode ser personificado no eterno (eterno porque morreu jovem e assim imortalizou-se como jovem) galã James Dean, que levou para as telas e para a vida real estas condutas autodestrutivas como características do jovem.

aquele que, em tese, está mais longe da morte. Biologicamente, ele está mais predisposto à vida, tem o gosto pela aventura, tem maior curiosidade pelo novo. Em consequência, tem um lado mais propenso ao revolucionário.

De acordo com Levisky (1998):

Os rituais de passagem da adolescência atual são personalizados, numa sociedade pobre de senso coletivo, apesar da globalização. No entanto os mitos da adolescência são os mesmos em relação àqueles das culturas primitivas. Caracterizam-se pelo desafio, coragem, descoberta dos próprios potenciais físicos e psíquicos (LEVISKY, 1998, p. 24).

Margulis e Urresti (1996) pensam a Juventude como um período da vida em que se está de posse de um excedente temporal. De acordo com os autores, há mais possibilidades de ser jovem todo aquele que possua este capital temporal como condição geral. Esta potencialidade energética se realiza nas relações sociais. Ela se manifesta na sociedade e, ao manifestar-se, sofre “mutação”. Sua capacidade de expressão e realização é alterada dependendo da posição social que o jovem ocupe.

O conceito de Tempo Livre é encontrado em diversas literaturas sobre o tema e diz respeito ao tempo que o jovem destina ao lazer e à distração (propiciado principalmente pela Moratória Social), que é próprio da Juventude. Devido aos altos índices de desemprego, este Tempo Livre característico da Juventude tem tomado uma outra natureza e se tornado um tempo penoso de exclusão e insatisfação, perdendo a sua característica de prazer, podendo conduzir esses jovens à criminalidade.

Quando se pergunta aos jovens das 7^a e 8^a séries se eles têm Tempo Livre e como o utilizam, percebe-se que a falta de acesso a alternativas de lazer e diversão restringem o universo de ação destes jovens, que flutua unicamente entre a televisão e a rua.

Eu fico assistindo muito televisão. (*jovem aluna*).

Eu não tenho tempo livre, porque meu tempo é todo dedicado todo exclusivamente para o meu filho. (*jovem aluna*).

Meu tempo livre é quando eu saio da escola, né! Eu vou assistir novela que eu gosto muito. (*jovem aluna*).

O meu tempo livre eu vou pra casa das minhas colegas e, dia de sábado, é dia de dar faxina na casa por que dia de semana não dá, né! Por causa que é muita rapidez e a faxina é uma coisa que a gente gasta o dia todo. (*jovem aluna*).

O meu tempo livre são quando eu fico na rua ou assisto televisão, ou senão fico jogando fliperama. (*jovem aluno*).

Eu vou para casa da minha avó no bairro mesmo. Todo dia quando não tem nada pra fazer eu vou lá. Eu fico assistindo televisão. (*jovem aluno*).

Não tenho muito tempo não, porque antes de ir pra escola tem que fazer trabalho essas coisas e quando chega já é cinco e meia. (*jovem aluno*).

Eu só tenho tempo mesmo à tarde quando eu chego do colégio, assisto televisão, vou pra rua, jogo brinco, jogo futebol, fico com minhas colegas, fico um pouco em casa. E a noite fico na rua mesmo. (*jovem aluna*).

Percebe-se que há uma distinção de gênero na utilização do Tempo Livre. Enquanto os jovens alunos admitem ter acesso ao Tempo Livre, que, geralmente é gasto fora de casa, as jovens alunas ou gastam o seu Tempo Livre dentro de casa ou simplesmente não acreditam ter acesso a esta característica da situação juvenil, pois, estão comprometidas com os afazeres domésticos – principalmente no caso daquelas que são mães na adolescência. Esta distinção na utilização do Tempo Livre nos apresenta uma das características presentes em uma sociedade machista, onde as filhas são criadas dentro de casa – a esfera privada – auxiliando no serviço doméstico, e os filhos são criados com um acesso muito maior à rua – a esfera pública.

No contexto do bairro Planalto Serrano, esta questão ainda remete a duas características próprias das classes menos favorecidas: a primeira diz respeito à questão da responsabilidade que, desde muito cedo, as meninas têm que assumir, como os cuidados com os irmãos mais novos e com a casa, enquanto os pais saem para trabalhar; a segunda questão tem a ver com a inserção no mercado de trabalho, uma vez que o serviço doméstico é uma das opções mais viáveis para estas jovens que, raramente, chegam ao ensino superior.

Por outro lado, estas formas de utilização do Tempo Livre, numa rotina fundamentada no esquema televisão/rua não permitem a estes jovens desenvolver o seu potencial criativo e despertar sua consciência ética e cidadã, uma vez que o

único contato com a realidade se dá por meio da mídia. A lógica binária da mídia reforça a visão maniqueísta da realidade, diminuindo a complexidade do pensamento, legitima os valores culturais das instâncias detentoras de poder econômico, tornando-se, portanto, um instrumento de propagação da Violência Simbólica.

A acumulação de capital cultural no estado incorporado (que se apresenta sob a forma de disposições duráveis no organismo) não ocorre de maneira satisfatória, quando a única forma de mediação do sujeito com a cultura e a arte dá-se por meio da televisão. No sentido que esta é utilizada como difusora da cultura consumista e imediatista presente na sociedade, apresentando um conhecimento fragmentado e utilitarista, conduzido pela lógica de mercado imposta por seus financiadores.

Quanto à rua, esta tornou-se, segundo Da Matta (1995), um espaço de sociabilidade de outra ordem; faz parte do espaço público em contraposição ao espaço privado da casa. Enquanto campo de interação em outras redes de relacionamento, a rua tem contribuído para a difusão de valores, códigos e práticas muitas vezes contrários àqueles preconizados pela família e pela escola, principalmente no que diz respeito à aquisição de hábitos voltados para a produção de consenso e de integração social.

Pode-se assim concluir que mesmo nas categorias utilizadas como requisitos para o pertencimento à condição juvenil, há uma distinção significativa de classe. Tanto o conceito de Moratória Social quanto o Tempo Livre privilegiam a análise da Juventude pertencente às classes mais favorecidas. Neste sentido, os jovens provenientes das classes populares são mais uma vez excluídos. Perpetua-se o ciclo das desigualdades quando estes jovens não têm direito ao prolongamento de sua Juventude.

Por outro lado também não têm condições econômicas para aproveitar o seu Tempo Livre de uma maneira que os permita transpor as barreiras sociais impostas. O que somente poderá ocorrer por meio da apropriação de um capital cultural que crie possibilidades de crítica e tentativas de superação ao modelo social estabelecido. Mesmo no uso da Moratória Vital, como sua capacidade de expressão depende da posição social ocupada, pode-se perguntar de quais maneiras os jovens de baixa renda se aventuram ou “brincam com a vida”? Não seria, muitas vezes, por meio da

entrada no mundo do crime e das drogas, que permite a eles esquecer por instantes a invisibilidade com a qual são tratados?

De acordo com Soares (2004), nas vilas e favelas há um movimento de associação simbólica dos jovens, onde a arma e a violência são vistas como símbolos de masculinidade e virtude pessoal. Ainda que por motivos ilusórios e passageiros o crime dá prazer, fortalece a auto-estima, proporciona a fruição do respeito e da admiração que advém do pertencimento a um grupo, permite o acesso ao desejo das meninas, garante ingresso à festa hedonista do consumo.

Alguns episódios retirados do diário de campo serão relatados com o intuito de ilustrar e reforçar as argumentações tecidas aqui. Durante uma aula na sala 7^a série A, o professor Hugo²⁴ comentou com a pesquisadora que os meninos das 7^a e 8^a séries eram os mais responsáveis da Escola Planalto, porque tinham conseguido chegar até ali e agora queriam estudar; já os meninos das 5^a e 6^a séries estavam fascinados com o falso glamour da vida criminosa.

Após este comentário, passou-se a observar os jovens das 5^a e 6^a séries de forma mais apurada e constatou-se que a maioria das brigas na Escola tinham a participação deles, assim como grande parte das namoradas dos visitantes pertenciam a estas turmas. Vale a pena ressaltar também que o único caso de intervenção do Conselho Tutelar ocorrido durante o trabalho de campo teve como personagens centrais duas irmãs, alunas da 5^a série.

Cheguei à Escola Planalto numa tarde de sexta-feira para realizar algumas entrevistas e encontrei na sala dos professores uma senhora que reclamava de suas netas, meninas com idades de 13 e 15 anos, uma delas chamada Carina, muito comentada entre os professores por sua indisciplina. Esta senhora estava muito triste e dizia não saber mais o que fazer com as duas meninas. Alegou que elas não queriam ir para escola, que uma delas só freqüentava as aulas quando o namorado (um dos “visitantes”) permitia. Esta senhora pedia a Claudia – coordenadora – que redigisse um relatório sobre as meninas e encaminhasse ao

²⁴

Nome fictício, assim como todos os demais citados nesta dissertação.

Conselho Tutelar, alegando que ela teria que entregá-las ao Conselho. Dizia que não podia bater nas meninas, pois tinha medo que elas procurassem o Conselho.

Na semana seguinte, quando retornei à Escola, Claudia mostrou o relatório que havia feito sobre as meninas. Segundo a coordenadora, a avó não sabia mais o que fazer com as duas netas que criava desde o assassinato dos pais. O relatório, que de acordo com ela mostrava a realidade, apresentava as jovens como indisciplinadas, sem rendimento escolar e afirmava que iam à escola para ficar somente no pátio.

Outro episódio que vale a pena ser relatado foi extraído do diário de campo e auxilia na busca por respostas nas questões levantadas anteriormente, ao mostrar a inversão de valores pela qual passa a sociedade pós-industrial. Demonstra como um fato, socialmente tido como motivo de vergonha, sofre mutação em seu significado, tomando um caráter de orgulho.

No horário de aula estavam na sala dos professores, a coordenadora, uma professora das 7ª e 8ª séries, uma funcionária do corpo administrativo e a filha da diretora vendendo bolsas e sapatos. Um aluno da 5ª série chegou na porta e a coordenadora perguntou por que ele estava faltando às aulas. Ele disse com visível orgulho e sem nenhuma vergonha que estava preso.

Para Levisky (1998):

[...] numa sociedade vazia de valores, de solidariedade, de espírito de amizade, que fomenta excessos de violência, banaliza o sexo e a agressão, o que podemos esperar de nossos jovens? Que eles retomem a revolução cultural? Quem pratica atos de vandalismo, rachas, pichações, usa drogas, despreza os bens comuns, representa, pelo menos em parte, os instrumentos disponíveis substitutos das armas de outros tempos. Seria uma tentativa inconsciente de acordar a sociedade para que lhes ofereça melhores perspectivas de vida? (LEVISKY, 1998, p. 25).

2.3 SER JOVEM NO BAIRRO PLANALTO SERRANO

Como já foi visto, a categoria Juventude é um fenômeno complexo construído histórica e socialmente, que deve ser observado e analisado em seu contexto,

levando em consideração suas distintas maneiras de expressão na sociedade. A perspectiva definida nesta pesquisa aborda o jovem como sujeito de direito, um ator social, com identidade própria.

Reconhecendo as diversas possibilidades de situações juvenis, realizou-se um recorte na categoria Juventude, que será apresentado a seguir: os jovens moradores do bairro Planalto Serrano, estudantes das últimas séries do ensino fundamental. Considerando que estes possuem características e peculiaridades próprias, diferentes de outros jovens pertencentes à mesma condição de Juventude.

De acordo com Pochmann (2004), nas análises realizadas sobre a condição juvenil sobressaem-se duas abordagens distintas:

- a) O enfoque biopsicológico, que busca retratar os saberes do *ser jovem* vinculado à temática da transitoriedade, que emerge, sobretudo, da incerteza e da instabilidade presentes na transição da fase da adolescência para a adulta;
- b) O enfoque teórico sociocultural, que procura considerar a natureza das formas de *ser jovem* num ambiente marcado por um vocabulário próprio, acompanhado de gostos específicos no vestir, relacionamento em grupo, namoro, dança, música, entre outras medidas sempre em modificação.

Deve-se, no entanto, reconhecer que o componente etário que marca a Juventude está condicionado a situações biopsicológicas e socioculturais temporárias e provisórias de identificação, com legitimação e representação próprias. O bairro Planalto Serrano contava com uma população jovem de 3.332²⁵ habitantes no ano de 2002. Destes, 168 na faixa etária dos 12 aos 19 anos estudam nas 7^a e 8^a séries do ensino fundamental da Escola Planalto.

Os relatos dos jovens nas entrevistas indicam que, geralmente, estes moram em famílias nucleares tradicionais, compostas por pai, mãe e irmãos, as exceções são para jovens que residem com a mãe ou o pai separadamente. Mesmo aqueles que moram com avós, tios ou irmãos possuem o mesmo modelo familiar. Este fato opõe-se a um discurso tão difundido no senso comum e mesmo entre os profissionais da

²⁵

De acordo com projeção do censo realizado pelo IBGE em 2000.

educação, o da desagregação familiar como principal causa dos “males” atribuídos a Juventude.

Quanto à ocupação dos pais, observa-se uma reprodução das relações interpessoais da sociedade machista, onde grande parte das mães são donas de casa, enquanto os maridos trabalham. As famílias são numerosas e, freqüentemente, percebe-se a presença de mais de uma família no mesmo domicílio.

As falas que seguem são ilustrativas para as afirmações acima.

Eu tenho três irmãos que moram tudo lá em casa. (*jovem aluno*).

Eu tenho quatro irmãos. (*jovem aluno*).

Eu moro com a família toda, meu pai, minha mãe e meus três irmãos. Meu pai é aposentado, a minha mãe tá desempregada e o meu irmão mais velho trabalha. (*jovem aluna*).

Eu moro com minha sogra, meu sogro, meu cunhado, meu marido, meu sobrinho. Só quem trabalha é meu marido e meu sogro. (*jovem aluna*).

Eu moro com meu pai, minha mãe, minha cunhada, meu irmão e meu filho. O meu filho tem um ano e oito meses. (*jovem aluna*).

No que se refere ao tempo de moradia no bairro, a maior parte dos jovens entrevistados reside no bairro desde que nasceu. E sempre estudou na escola pesquisada. O que permite concluir que o seu capital social²⁶ é deficitário, uma vez que suas relações sociais ficam restritas quase que exclusivamente ao bairro.

De acordo com Bourdieu (NOGUEIRA, 2004), os indivíduos podem se beneficiar das relações sociais estabelecidas por meio do capital social para adquirirem benefícios materiais (um empréstimo, uma bolsa de estudos ou uma indicação para um emprego) ou simbólicos (prestígio decorrente da participação em círculos sociais dominantes). O volume de capital social do indivíduo seria definido em função da amplitude de seus contatos, ou seja, da posição social que ocupa (volume de capital econômico, cultural, social e simbólico das pessoas com quem ele se relaciona).

²⁶ Entende-se por capital social, o conjunto das relações sociais (amizades, laços de parentesco, contatos profissionais, etc.) mantidos por um indivíduo.

Uma questão que vale a pena ressaltar, é a ausência de estruturas públicas de lazer como praças ou quadras de esporte no bairro, o que contribui para a falta de oportunidades disponíveis aos jovens para o lazer e a diversão. Quando questionados sobre o que costumam fazer para se divertir, as repostas não diferem muito daquelas respondidas sobre o uso do Tempo Livre. Percebe-se que não há uma distinção clara entre estas duas categorias para os jovens entrevistados e a rua acaba sendo uma das poucas opções, tanto para o Tempo Livre quanto para diversão.

Eu jogo futebol, vôlei, queimada. (*jovem aluno*).

Eu jogo vôlei. (*jovem aluna*).

Eu ando de bicicleta, às vezes eu vou pra Laranjeiras pra casa de um colega que eu tenho lá. (*jovem aluno*).

Eu não faço nada. (*jovem aluna*).

Na verdade eu só me divirto lá no projeto PET, faço as atividades. (*jovem aluna*).

Minha diversão é..., tem três meninas que nós somos muita amigas e quando não tem nada o que fazer aí eu vou pra casa delas. Lá a gente passa o tempo brincando, porque tem a mãe de uma colega minha lá que ela é muito engraçada, ela é muito legal, ela faz a gente sorrir demais. A gente pode tá triste o que for, é só ficar perto dela que já tá sorrindo. (*jovem aluna*).

A importância das atividades de lazer na construção da subjetividade dos jovens é apontada em várias pesquisas. No que diz respeito aos jovens pesquisados, acredita-se que a ausência destas atividades pode comprometer este processo, uma vez que interfere no desenvolvimento da criatividade e da racionalidade estético-expressiva destes jovens, reforçando assim o ciclo de reprodução das desigualdades. Jovens que não têm acesso ao lazer e assim não desenvolvem sua criatividade estão cada vez mais à margem do mercado de trabalho atual, que exige profissionais multifuncionais, criativos e expressivos.

Conforme Minayo (1999), o lazer constitui uma importante dimensão a ser analisada, tanto pelo destaque conferido às atividades recreativas, como pela relevância de tais atividades no desenvolvimento pessoal e integração social desses jovens. Por um lado, estudos demonstram que os jovens possuem um imaginário associado ao

prazer, expresso em atividades recreativas. Por outro lado, diversas pesquisas, muitas realizadas no marco institucional da Unesco, vêm apontando o lazer como o "momento privilegiado para [os jovens] afirmarem e reafirmarem laços de amizade, desenvolverem sua criatividade e confrontarem-se consigo mesmos, numa situação interpares, intergêneros e, por vezes, entre estratos sociais diferenciados." (MINAYO et al., 1999, p. 51)

Sobre o lazer, Abramovay et al.(2002), afirma:

No desempenho deste tipo de atividades, os jovens internalizam valores, fazem e externalizam suas escolhas legítimas – podendo reforçar sua auto-estima e protagonismo –, dão vazão a sentimentos de frustração e protesto, e constroem laços de solidariedade e cooperação com outros. Assim, são poderosos canais de expressão e afirmação positiva da identidade, e por essa razão constituem fortes *contrapontos* à violência. Não obstante sua relevância, registram-se por toda a América Latina diversas restrições às oportunidades de lazer, em especial de jovens de camadas populares. Dispõem de reduzidos espaços de divertimento em seu bairro, o cenário predominante é escassez de espaços de sociabilidade, responsável por situar os jovens à margem da participação democrática que colabore na construção de identidades sensíveis à diversidade cultural e à solidariedade por compromissos de cidadania, assim como no fortalecimento de auto-estima e de um sentimento de pertencimento comunitário. Em decorrência, muitos ficam relegados às influências que nascem de sua interação cotidiana nas ruas, com outros que partilham das mesmas carências quando não são atraídos pelo mundo do crime e das drogas, inclusive por seus símbolos e práticas autoritárias de imposição de poder, ou de protagonismos negativos (ABRAMOVAY, 2002, p. 54).

A fim de aprofundar a análise sobre a falta de oportunidades de lazer e diversão para os jovens das classes populares e suas conseqüências, faz-se necessário compreender os mecanismos estruturais que nos levam a esta realidade.

Para tanto se fará uso do conceito de vulnerabilidade social. De acordo com Vignoli e Filgueira (*apud* ABRAMOVAY et al., 2002), a vulnerabilidade social é vista como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade. Esse resultado se traduz em debilidades ou desvantagens para o desempenho e mobilidade social dos atores. Este enfoque faz referência a três elementos essenciais à conformação de situações de vulnerabilidade de indivíduos,

famílias ou comunidades: recursos materiais ou simbólicos, também chamados de ativos, as estruturas de oportunidades dadas pelo mercado, Estado e sociedade e as estratégias de uso dos ativos.

Para estes autores, o primeiro elemento diz respeito à posse ou controle de recursos materiais ou simbólicos que permitem aos diversos atores se desenvolverem em sociedade. O segundo, se refere às estruturas de oportunidades que provêm do mercado, do Estado e da sociedade. Elas se vinculam em níveis de bem-estar, aos quais se pode ascender em um determinado tempo e território, podendo propiciar o uso mais eficiente dos recursos ou prover de novos ativos ou ainda recuperar aqueles esgotados. Por fim, o terceiro elemento refere-se às estratégias quanto ao uso que esses atores fazem de seu conjunto de ativos com vistas a fazer frente às mudanças estruturais de um dado contexto social.

Conclui-se, portanto, que a vulnerabilidade social em que se encontra a juventude nos países latino-americanos e, em especial, o Brasil dificulta o seu acesso às estruturas de oportunidades disponíveis nos campos da saúde, educação, trabalho, lazer e cultura. Esta realidade é sentida pelos jovens que quando estimulados a falar sobre o bairro expressam seu descontentamento quanto à falta de acesso ao lazer, educação e trabalho.

O bairro podia melhorar com uma pracinha. Assim, no final de semana o que tem que fazer? Só a feirinha lá em baixo. *(jovem aluna)*

O bairro aqui não tem nada que chame a atenção das pessoas. Você pergunta assim: o que tem em Planalto Serrano? O Planalto Serrano não tem nada, se a pessoa quer se divertir tem que ir lá pra Serra, se quer fazer um lanche vai lá pra Serra, porque as poucas lanchonetes que tem aqui abre e fica uns três meses e falhe. Então precisa de alguma coisa aqui, de uma lanchonete, sei lá, alguma coisa pra entreter a mente das pessoas. *(jovem aluna)*

Nas eleições, um mês, dois meses antes, eles falam que vão fazer isso tudo, vai fazer pracinha, uns negócio bonito aí pra todo mundo chegar, e depois não faz nada. *(jovem aluno)*

Além do preconceito estrutural por parte da falta de investimentos do Estado, é importante destacar também a discriminação que os jovens moradores do bairro Planalto Serrano sofrem pelo fato de morarem em um bairro com fama de violento. É

unânime entre os jovens entrevistados a resposta positiva quando perguntados se já haviam sentido a sensação de discriminação pelo fato de residirem no bairro.

Foi quando eu morava lá em Feu Rosa, aí perguntaram aonde eu morava, aí eu disse que morava em Planalto Serrano, me disseram que eu morava muito mal. (*jovem aluna*)

Primeiramente quando você fala que mora no Planalto Serrano só dá gente se afastando de você. Pras pessoas de fora quem mora no Planalto Serrano é bandido. (*jovem aluno*)

Assim se eu for fazer uma faculdade aí assim “aonde você mora”? eu digo que moro em Planalto Serrano “ih não vou ficar com ela não”. Todo mundo já pensa que a gente mexe com coisa errada. (*jovem aluna*)

Estes jovens passam por um processo de deterioração de sua auto-estima, que não permite a eles criar um sentimento de pertencer ao bairro, desenvolvendo uma identidade enquanto moradores, o que culmina em uma vontade de mudar do local onde moram. A idéia de sair do bairro e ir para um “lugar melhor” está presente no discurso destes jovens, que não vêem a possibilidade de mobilidade social (sonho de todos), caso continuem morando no bairro.

Eu quero mudar daqui, quero ter uma vida profissional. Aqui onde eu vou trabalhar? Tipo assim, eu quero trabalhar com informática, ganhar dinheiro, poder pagar faculdade. (*jovem aluna*)

Eu penso estudar, penso na vida profissional. Muito também por causa da violência do bairro. (*jovem aluno*).

Do exposto acima, pode-se concluir que *ser jovem* no bairro Planalto Serrano está diretamente relacionado às relações estruturais de classe e dominação presentes na sociedade capitalista. As desigualdades produzidas pelo sistema de classes geram a anulação da identidade das minorias excluídas, principalmente a do jovem, que acaba por ser relegado à situação de invisibilidade.

Os jovens filhos das classes populares não são percebidos pelo poder público e pela sociedade em geral como sujeitos de direito. Para que estes jovens se tornem visíveis à sociedade e possam se desenvolver enquanto cidadãos, eles precisam ter acesso aos direitos humanos básicos (estudar, divertir-se, exercitar-se, investir em autonomia, buscar ser crítico-criativo e ter assegurada sua manutenção econômica e afetiva-familiar) para o seu desenvolvimento social, humano e político.

Assim Castro (2004), ressalta:

[...] porque jovem, têm o direito a tratamento diferencial para que possam melhor equacionar educação/lazer-esporte/formar-se/iniciação sexual sem reprodução de estereótipos/exercer um pensamento/ação crítico-criativa que colabore em avanços civilizatórios, o que não necessariamente se enquadra na lógica de mercado (CASTRO, 2004, p. 280).

CAPITULO III

VIOLÊNCIA

3.1 A VIOLÊNCIA E SUAS MÚLTIPLAS CAUSAS

Hoje, a Violência se apresenta como uma das principais preocupações da população em geral, já que afeta todas as classes e setores sociais. A definição do conceito de Violência sofre mutações conforme a abordagem teórica, metodológica e ideológica utilizada. Ela é ao mesmo tempo realidade histórica e representação coletiva; ela é ressignificada segundo tempos, lugares, relações e percepções e não se dá somente em atos e práticas materiais, como, por exemplo, a Violência Simbólica²⁷.

Aqui será adotada uma perspectiva de análise que busque abordar a Violência nas suas múltiplas conexões com as esferas econômica, política, cultural e social. Ao admitir que a Violência não se trata de um fenômeno isolado, será considerada em sua pluralidade, que perpassa toda a estrutura da sociedade²⁸. Foram considerados para essas análises, entre outros autores, Fraga (2004), Zaluar (2004), Borges (1997), Adorno (2002), Abramovay (2004) e Chauí (2003).

²⁷ Violência Simbólica, para Bourdieu....

²⁸ Sociedade esta marcada pela dominação de classes e por profundas desigualdades na distribuição de riqueza e renda.

Conforme aponta Fraga (2004), a Violência como expressão das relações sociais e fenômeno sociológico presente no cotidiano, possui duas características complementares que constituem elementos fundamentais para a compreensão de suas principais formas de manifestação: não é auto-explicável e é pluricausal. A primeira característica refere-se à sua condição de variável dependente, cujos nexos devem ser encontrados em fatores produzidos externamente ao fenômeno. E a segunda, estreitamente relacionada à primeira, por consistir num fenômeno de determinações variadas e imbricadas, não pode ser explicada por uma única causa.

Segundo Zaluar (2004), além de polifônica no significado, a Violência é múltipla nas suas manifestações, não tendo, portanto, uma definição unívoca e clara. Na busca por um referencial teórico a respeito deste fenômeno, elegeu-se alguns autores com os quais dialogou-se, numa tentativa de compreender e formular questões sobre o fenômeno da Violência.

De acordo com Camacho (2003), a análise do fenômeno da Violência é dificultada pela multiplicidade de compreensões existentes, o que evidencia a fragilidade de suas fronteiras. Para a autora, a Violência se confunde, se interpenetra, se inter-relaciona com a agressão de um modo geral e/ou com a indisciplina, quando se manifesta na esfera escolar.

Para Zaluar (2004), em qualquer lugar é o limite do aceitável e o sentido da perturbação que caracterizam um ato como violento. As sensibilidades mais ou menos aguçadas para o excesso no uso da força corporal ou de um instrumento de força, o conhecimento maior ou menor dos seus efeitos maléficis, seja em termos do sofrimento pessoal, seja em termos dos prejuízos à coletividade, concedem o sentido e o foco para a ação violenta.

Abramovay (2004) ressalta que o fato de existir uma pluralidade de abordagens não induz a um consenso sobre o que se define como Violência. Segundo a autora, o conceito transita entre o metafórico e o simbólico, bem como entre definições legais que pedem exames de corpo de delito e provas materiais para configurar o que se entende por Violência passível de punição.

Segundo Wieviorka (1997), a Violência hoje se renovou nos significados de suas expressões mais concretas. Com as mudanças no mundo a partir dos anos 70 e com o advento da globalização houve uma mudança nas relações sociais e a emergência de um novo paradigma da Violência. Enquanto que nas décadas de 50 e 60 a Violência se caracterizava, principalmente, por seu caráter político e ideológico, atualmente ela se caracteriza pela exclusão social, pela falta de reconhecimento do outro enquanto sujeito social.

De acordo com o autor, “a Violência mudou também, pois se considera não mais o fenômeno no que ele apresenta de mais concreto, de mais objetivo, mas as percepções que sobre ela circulam nas representações que a descrevem”. (WIEVIORKA, 1997, p. 8).

Para Borges (1997), há uma Violência difusa que permeia os atos humanos envolvidos numa relação social fundada no conflito. Para o autor, este fenômeno deve ser analisado como resultado necessário da própria forma de organização da nossa sociedade. A dominação sistemática, a partir de uma atuação difusa de inculcação de valores básicos da sociedade, ocorre por meio de um esquema social baseado na Violência, que se reproduz através de uma rígida organização institucionalizada com características e funções diferentes.

Ainda segundo o autor:

As instituições como criação social é o sustentáculo social da reprodução histórica da lógica de dominação sistemática. O mundo da produção de riquezas, que nesse momento só nos interessa enquanto realidade isolada está envolvido com a totalidade é um mundo permeado pelas instituições. São enormes organizações de caráter variado encarregadas de cumprir uma missão de recriar a violência através da absorção da lógica inerente à postura ideológica que os orienta. (BORGES, 1997, p. 55).

Zaluar (2005) destaca que grande parte das definições presentes no discurso teórico atual sobre a Violência ressalta, explicitamente ou não, o pouco espaço existente para o aparecimento do sujeito da argumentação, da negociação ou da demanda, enclausurado que fica na exibição da força física pelo seu oponente ou esmagado pela arbitrariedade dos poderosos que se negam ao diálogo.

Segundo estudo realizado Unesco (2002, *apud* Camacho 2003), a Violência estaria classificada em três níveis²⁹:

1. Violência “dura”: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;
2. Incivildades: agressões, humilhações, palavras grosseiras, desordens, falta de respeito, discriminação;
3. Violência simbólica ou institucional: refere-se ao abuso do poder baseado no consentimento que se estabelece e se impõe mediante o uso de símbolos de autoridade e que dissimula as relações de força e poder. Ela fere e não necessariamente se utiliza da força física.

Conforme nos aponta Adorno (2002), os cientistas sociais, devido à pluralidade deste fenômeno, têm tomado três direções para explicar as causas do crescimento da Violência:

- a) mudanças na sociedade e nos padrões convencionais de delinqüência e Violência;
- b) crise do sistema de justiça criminal;
- c) desigualdade social e segregação urbana.

Ianni (2003) aponta uma provável relação direta e indireta entre o novo ciclo de globalização do capitalismo, a urbanização e a violência urbana. Para o autor, na medida em que a cidade se torna maior e mais complexa, por suas diversidades e desigualdades, acomodações e tensões, hierarquias e tensões, produzem-se e reproduzem-se as condições de ruptura, conflito e violência. De acordo com o autor é possível afirmar que:

A cidade revela-se o lugar por excelência da violência, já que aí parece ocorrer a maior parte das tensões e fragmentações desigualdades e alienações, fermentando agressões e destruições, atingindo pessoas, coisas e idéias, sentimentos, atividades e ilusões. Em pouco tempo, ou de repente,

²⁹ Os termos utilizados pela Unesco para classificar a Violência em três níveis foram reproduzidos apenas e não representam o pensamento dessa pesquisa, uma vez que eles podem ser considerados pejorativos e depreciativos.

algo, alguém, alguma idéia ou símbolo, pode ser atingido, mutilado, deformado, arruinado. (IANNI, 2003, p. 25).

Neste sentido, Abramovay (2004) completa:

A violência se faz presente na maioria das cidades, onde são medidos elevados índices de criminalidade, acompanhado de desigualdade social, miséria, falência do poder público, ineficiência das políticas na área de segurança. Nestes dias, a violência parece um fenômeno inédito, recente, mais intenso do que em outras épocas, pois atinge diretamente nossas vidas, o nosso dia-a-dia, do qual não somos meros espectadores. (ABRAMOVAY, 2004, p. 1).

Dos Santos (2002), em seu “Dossiê sobre as Violências na América Latina”, afirma que diversos autores salientam a desigualdade social como uma das origens estruturais das Violências. Para este autor, desigualdade e segregação urbana produzem uma exclusão social marcada pelo desemprego, pela precarização do trabalho, salários insuficientes e por deficiências do sistema educacional.

Nesta perspectiva, Abramovay (2004) afirma que, apesar de não existirem causas determinantes para a multiplicação do fenômeno da Violência, “torna-se praticamente impossível dissociar violência, vulnerabilidades e exclusão social³⁰ uma vez que, não raro, situações de violência estão intimamente relacionadas às desigualdades nas relações de poder”. (ABRAMOVAY, 2004, p. 6).

Não foi objetivo dessa pesquisa, apontar as causas para o fenômeno da Violência. No entanto, seguindo o caminho de Abramovay (2004) e Adorno (2002), entende-se que as principais causas estão ligadas diretamente às condições de vulnerabilidade, exclusão social e segregação urbana em que se encontram os bairros com os maiores índices de Violência e criminalidade.

Outra perspectiva importante nesta análise é aquela levantada por Marilena Chaui (2003). Segundo a autora, observa-se atualmente no Brasil um profundo sentimento de perda das diferentes formas de ética (política, familiar, escolar, etc.). Vive-se em

³⁰ Abramovay (2004, p. 6) define o conceito de “exclusão social” como a falta ou a insuficiência da incorporação de parte da população à comunidade política e social, de tal maneira que se lhe negam, formal ou informalmente, os direitos de cidadania, como a igualdade perante a lei e as instituições públicas, e o seu acesso às oportunidades sociais – de estudo, de profissionalização, de trabalho de cultura, de lazer, de expressão etc. – sendo impedido ou dificultado.

uma sociedade totalmente fragmentada e dispersa, na qual a ética tornou-se pura ideologia. Isso porque dela se abstraem as condições econômicas, sociais e políticas nas quais se realizam as relações sociais, propiciando, desta forma, o exercício da Violência, visto que salienta e sublinha o sofrimento individual e coletivo, a corrupção política e policial, anulando a liberdade e a passagem do ético ao político.

Compreende-se assim que as origens das Violências são sociais, econômicas e políticas. Neste sentido, torna-se necessário esclarecer que nesta pesquisa os fenômenos da Violência e da pobreza não são tratados numa relação direta e linear, de causa e efeito. Esta análise simplista e reducionista do fenômeno da Violência vem sendo bastante contestada, como mostram diversos estudos, em particular os de Adorno (2002), Chaui (2003), da Mata (1982), Zaluar (1994 e 2005) e Zanotelli (2003), entre outros.

Conforme pesquisa realizada por Zaluar (1994a), a associação entre pobreza e Violência não pode ser sustentada, já que as taxas de mortes violentas são maiores nos estados mais produtivos e ricos do país, como Rio de Janeiro e São Paulo. As taxas menores, por outro lado, foram encontradas entre os estados mais pobres, como Maranhão, Bahia e Ceará. Fato também observado por Wieviorka (1997) ao afirmar que desemprego, pobreza, desorganização familiar ou crise urbana não se transformam diretamente em Violências sociais.

Para Zaluar (2005):

A afirmação de que a pobreza é a causa da criminalidade, repetidamente utilizada na defesa dos pobres na mídia, acaba por justificar a preferência, carregada de suspeitas prévias, que policiais têm pelos pobres. Além disso, baseia-se no pressuposto utilitarista de que, movido pela necessidade, o homem agiria apenas para sobreviver e para levar vantagem sobre os demais. Há uma redução de complexa argumentação para o primado do *Homo economicus*, comandado exclusivamente pela lógica do ganho e a necessidade material. (ZALUAR, 2005, p. 1).

Outra questão que não se pode deixar de levar em consideração nesta análise são as profundas mudanças ocorridas nos últimos anos na sociedade capitalista industrial, que afetaram profundamente os comportamentos e as formas de pensar

da população em geral, exacerbando o individualismo, provocando um esvaziamento de conteúdos culturais e uma crise moral, que é, sobretudo, institucional. De acordo com Adorno (2000), a problemática da Violência, de uma maneira ou de outra, se relaciona com a crise ou a falência dos controles sociais tradicionais.

Para Porto (1999), pode-se afirmar que a fragmentação de ordem valorativa, fruto das mudanças societárias dos últimos tempos, constitui uma categoria-chave para pensar a sociedade brasileira, além do que ela é igualmente pertinente para dar conta das formas como essa sociedade se representa. Pensada enquanto uma situação de fragmentação valorativa, a contemporaneidade brasileira se vê confrontada não apenas com as conseqüências dessa fragmentação no plano simbólico, mas também com um contexto de grandes desigualdades no plano material, as quais, reflexivamente, alimentam a fragmentação e a pluralidade valorativas. Neste sentido, a autora afirma que a violência real e a representação da violência como forma de manifestação de exclusão, simbólica e material, são fenômenos interdependentes e se constituem em fatores orientadores da ação (ou da sua ausência).

É importante também deixar clara neste trabalho a distinção entre Violência e conflito, sendo que os dois se diferem em suas características básicas. Enquanto a Violência é um mero instrumento usado com maior ou menor intensidade, o conflito é um estado social permanente e excessivo na sociedade como um todo. O conflito é necessário, pois o consenso total é impossível de ser alcançado. Ele nunca é total, nem fechado ou permanente.

Para Zaluar (2001), a questão não está na negação do conflito, mas na forma de manifestação deste que possibilita ou não o estabelecimento da negociação, na qual se exerce a autonomia do sujeito e se criam novas idéias pela palavra. Isso necessariamente envolve diferentes personagens, concepções e relações.

De acordo com Borges (1997), a aceitação de um mundo sem qualquer vestígio de Violência, um mundo ordenado e socialmente controlado, o mundo da felicidade perene, onde até a morte é vista como o encerramento de um ciclo biológico natural,

sem emotividade, sem contestação, pode reduzir os problemas de questionamento sobre os erros, os desmandos, as injustiças e a miséria de uma sociedade real, mas, essa mesma felicidade utópica, conduz necessariamente o entendimento social para um imobilismo, para uma estagnação, incompatível com o próprio processo de modificação do real.

A forma da sociedade se organizar e as relações sociais daí decorrentes podem modificar as maneiras da Violência se manifestar e a intensidade dos conflitos. Na sociedade brasileira, a Violência se apresenta pelo uso da força física com o objetivo de defender a ordem social e forçar o consenso. Este fato ocorre e é legitimado pela nossa sociedade porque vivemos numa cultura em que aquele que é diferente do padrão estipulado cultural e economicamente é, por conseqüência, perigoso. Nossa cultura produz uma verdadeira “demonização” daqueles que não se enquadram como “iguais” ou não assumem uma postura de subordinação.

Na atualidade, o conceito de Violência não pode ser desvinculado da representação social deste fenômeno e das percepções que existem sobre ele no senso comum, onde aparece como mecanismo social. Principalmente no Brasil, onde o mito da não-Violência detectado por Marilena Chauí (2003) fabrica explicações para denegar a Violência existente, atribuindo a esta um lugar próprio, como se o brasileiro não fosse um povo violento.

Neste sentido, Camacho (2003) chama atenção para os mecanismos ou dispositivos ideológicos que ocultam a Violência real:

1. O da exclusão – existe um mito de que o Brasil é uma nação não-violenta. Quando a violência se manifesta, a explicação dada é a de que ela foi praticada por pessoas que não fazem parte desta nação, mesmo tendo nascido aqui. “O mecanismo da exclusão produz uma diferença entre um nós-brasileiros-não violentos e um eles não-brasileiros violentos. Eles não fazem parte de nós”. (Chauí, 1998:36).
2. O da distinção – neste caso, ocorre uma distinção entre o essencial e o acidental. Os brasileiros, por essência, não são violentos e por isso a violência é acidental, superficial, momentânea, efêmera, passageira, uma epidemia, um surto, ou uma crise, limitada a um espaço urbano, definido, superável e que deixa intacta a essência não-violenta dos brasileiros.
3. O jurídico – este dispositivo circunscreve a violência no campo da delinqüência e da criminalidade, e o crime é definido como ataque à propriedade privada. Esse mecanismo permite determinar quem são os “agentes violentos” (os pobres em geral) e legitimar a ação (esta sim

violenta) da polícia contra os pobres, os negros, as crianças de ruas e outros.

4. O sociológico – este dispositivo considera a violência como um momento de anomia social, no qual a perda de formas antigas de sociabilidade ainda não foram substituídas por novas. A violência, aqui é considerada como um momento no qual os grupos sociais “atrasados” ou “arcaicos” (os imigrantes por exemplo) entram em contato com os grupos sociais “modernos” e, por estarem desadaptados, tornam-se violentos. As incivildades podem ser incluídas nessa linha de interpretação.

5. O da inversão do real – são produzidas máscaras que permitem dissimular comportamentos, idéias e valores violentos como se fossem não violentos, como por exemplo, o machismo, que é colocado como proteção natural à natural fragilidade feminina (CAMACHO, 2003, p. 190).

Nesta perspectiva, a Violência seria uma atribuição de apenas alguns grupos da nossa sociedade, vista como um problema pontual e localizado. Estes grupos, por sua vez, devem ser tratados como se a Violência fosse uma patologia limitada a eles, não como uma questão social fruto das desigualdades sociais existentes. Há, na sociedade capitalista atual, uma banalização da Violência e da vida, por conseqüência. A lógica do mercado impõe às pessoas o consumo exacerbado e a idéia do descartável. Na “sociedade do papel”, onde tudo é descartável, que valor se dá à vida?

Apesar desta relação mecânica de causa e efeito não existir, observa-se que o discurso corrente continua a utilizá-la, principalmente no Brasil, onde o lugar da Violência é preconceituosamente destinado aos grupos excluídos da sociedade, àqueles que não se incluem nas leis do mercado neoliberal. Wieviorka (1997) ressalta ainda que a mundialização da economia e suas ligações diretas com a fragmentação cultural e social contribui para a mundialização da Violência em suas formas fragmentárias.

Segundo Hannah Arendt (1994), apesar de na realidade social Violência e poder usualmente aparecerem juntos, estes dois conceitos são opostos, onde um domina absolutamente o outro está ausente. A Violência aparece onde o poder está em risco e, deixada a seu próprio curso, ela conduz ao desaparecimento do poder. Isto é claramente percebido no país e no Estado.

Nos locais onde o poder público não consegue se agir, surge o poder paralelo do crime. Nesse momento, as relações são baseadas na dominação por meio da

Violência, que, de acordo com Zaluar (2005), nunca foi um monopólio do Estado. Segundo ela, o Estado brasileiro nunca foi suficientemente forte para impedir o uso da Violência privada pelos proprietários de terra, por grupos particulares de segurança e, nas três últimas décadas, pelo crime-negócio.

Para Wieviorka (1997), a Violência surge ou se desenvolve em meio às carências do Estado e à falta de políticas públicas com compromissos éticos verdadeiros, destinadas à resolução dos principais problemas da população de baixa renda.

3.2 REPRESENTAÇÕES DE VIOLÊNCIAS DOS JOVENS

Durante a observação percebeu-se que os jovens não discutem a questão da Violência durante as aulas e quando há incentivo para o debate eles se calam. Em um dos episódios observados na sala da 8ª B, o professor de geografia iniciou uma aula expositiva sobre o surgimento da sociedade capitalista. Ele afirmou que a Violência nasceu das mudanças sociais decorrentes do modo de produção capitalista e citou por três vezes a palavra “Violência”. Não houve qualquer tipo de reação. Era como se ele não estivesse falando sobre o assunto.

Uma atitude oposta foi observada nos grupos focais, onde o assunto “Violência” no bairro surgiu entre os jovens (principalmente no primeiro grupo dentre os dois realizados, formado por alunos mais novos) logo no início da conversa, antes mesmo de serem indagados ou estimulados a falar sobre o assunto.

Acredita-se que a não construção do diálogo entre jovens e Escola, assim como a cultura do medo e do silêncio que impera no bairro, não permite aos jovens moradores se expressarem abertamente. No grupo focal quando eles foram estimulados a falar, a promessa de que aquela conversa não seria divulgada e estando eles num grupo menor, permitiu a alguns se expressarem mais abertamente sobre o assunto. Quanto a esta observação, vale a pena relatar um episódio ocorrido durante a realização desse primeiro grupo focal.

Saulo, aluno da 8ª série B, assumia uma postura diferente. Cada vez que o assunto “Violência” surgia, ele se mostrava discreto e de poucas falas. Saulo parecia se

esconder e utilizar o colega ao lado como escudo quando o assunto vinha à tona. Mais tarde, quando estimulado e se sentindo mais à vontade pelo relato dos outros jovens, afirmou que considerava o bairro muito violento, porque mesmo quem não estava envolvido com o tráfico era obrigado a ajudar os criminosos com informações. Ele afirmou ainda que constantemente os traficantes pulavam o muro de seu quintal para se esconder ou para obrigá-lo a sair de sua casa para observar a rua, servindo ao tráfico como olheiro e informante. Percebeu-se no tom de sua fala e em sua fisionomia o pesar que tal situação lhe causava. Saulo é um jovem evangélico que tem sua rotina voltada para a escola e a música que toca em sua igreja.

Por meio dos relatos durante os grupos focais, constatou-se que a visão de Violência que domina as representações e concepções dos jovens alunos está relacionada à agressão física ou verbal, ao uso de drogas e ao porte de armas, numa visão fragmentada, pontual e individualista do fenômeno. Esta representação foi nitidamente demonstrada em suas falas. Quando foram solicitados a explicitar a sua opinião sobre o que entendem por Violência, a maioria associou o fenômeno a um ato ou atitude.

Eu acho que violência é morte. (*jovem aluno*)

Muita gente mata o outro por causa de droga. (*jovem aluna*)

Sacar uma arma na cara de uma pessoa e querer roubar tudo o que ela tem e se não querer vai dá um tiro e matar. Isso é Violência, burra ainda. (*jovem aluno*)

Agressão verbal, agressão corporal, qualquer tipo de agressão. (*jovem aluna*)

As falas demonstram que o homicídio, associado ao roubo ou ao tráfico, assim como as agressões verbais e corporais, são os principais exemplos destes jovens para ilustrar suas representações de Violência, isto é, a Violência está sempre associada a um ato do indivíduo, seja este roubar, matar, agredir, usar drogas ou colocar-se a serviço do tráfico.

Pode-se associar esta visão reducionista à falta de uma formação crítica em relação à realidade e aos problemas e fenômenos sociais, que não encontra suporte na

escola, nos meios de comunicação, na família ou em outras instituições socializadoras. A própria fragmentação e deficiência do ensino público não permite a estes jovens a compreensão de questões complexas que envolvem diferentes causas. O ensino mecanizado produzido numa perspectiva de causa e efeito, onde o/a aluno/aluna é visto como receptor de informações, não promove a conscientização dos diversos mecanismos e sistemas que compreendem a realidade social.

Pode-se afirmar, portanto, que estes jovens alunos, como muitos outros provenientes de bairros de alta vulnerabilidade socioeconômica não são preparados por suas agências socializadoras (englobando aqui, escola, mídia e família) para exercerem na sociedade uma atuação ética, cidadã e crítica.

Ainda sobre a questão de compreensão do fenômeno da Violência, percebemos que, durante a realização dos grupos, os jovens utilizavam em vários momentos a expressão “mexer com coisa errada”. Quando questionados sobre a definição desta expressão, as respostas coincidiam com sua representação de Violência como ato ou comportamento. Acredita-se que a expressão define para estes jovens, a atitude de ser violento:

Mexer com drogas. (*jovem aluna*)

Ter armas. (*jovem aluno*)

Segundo Borges (1997), no sentido genérico assumido pela expressão há um mundo difuso onde a objetividade da Violência sentida se perde num mar de justificações e explicações. Neste contexto, a Violência é compreendida como um ato de agressão contra a vida, a liberdade, a saúde. De acordo com o autor:

No plano da compreensão individual, a violência é sentida e feita muito mais do que pensada. Assim os atos violentos são equacionados dentro de paradigmas éticos, morais ou jurídicos. Nos planos éticos e morais pela própria diferenciação individual, a violência é sentida em graus e com significados diferentes. Da coibição da livre manifestação do exercício da liberdade, aos entechos dos membros de uma determinada comunidade, até ao extermínio físico das pessoas, a violência é sentida como uma surpresa ou como graus de uma sustentação necessária para a sustentação do arcabouço social. (BORGES, 1997, p. 54).

Nesta pesquisa ficou clara a representação de Violência do jovem aluno como uma atitude pessoal e isolada. O discurso presente entre estes prioriza a Violência como algo relacionado diretamente ao comportamento individual ou ao relacionamento familiar, sem qualquer relação com as desigualdades, exclusão social ou abuso de poder.

Igual assim o meu irmão, ele é uma pessoa violenta na faixa dos 14 anos, quando ele chegar nos 20 anos vai se tornar uma pessoa mais violenta. **O que vai levar a ser uma pessoa violenta?**³¹ Eu acho assim que pode ser convivência com outras pessoas que são violentas ou assim, que a maioria das pessoas fala que os bandidos quando é criança sofre muito, o pai bate muito, e ele quando cresce tem motivo. (*jovem aluna*)

Mas, na maioria das vezes a pessoa sofre alguma coisa na família, aí pensa assim, consigo mesma: eu não tenho nada a perder, vou começar a matar. E sai matando. (*jovem aluno*)

A pessoa, às vezes entra nessa por causa de um amigo, aí já sai, essas pessoas estão acostumadas, começa a ter o vício, já começa a ter um vício também de matar as pessoas sem ter motivos. A se enturmar em espaços que as pessoas andam na rua armadas, tirando a maior onda. Aí ele fala: pô eu vou entrar aí que deve ser maneiro tirar onda. Mas não é pra tirar onda, eles tão indo pra matar alguém e ser preso amanhã. (*jovem aluna*)

A responsabilização da família ou das amizades na atitude violenta do indivíduo é comum nestas falas. As justificativas são sempre individualizadas, seja por causa da família ou falta desta, pela falta de afeto na infância ou uma conseqüência das amizades e companhias. Observa-se que a Violência é mais uma vez ilustrada nestas falas por meio do homicídio e do uso de drogas (podendo esta ser uma das características da influência dos altos índices de homicídios do bairro nas relações tanto sociais quanto conceituais estabelecidas pelos seus jovens moradores).

No entanto, vale ressaltar que apesar desta visão individualizada percebe-se nos jovens entrevistados o reconhecimento da falsa visibilidade que o porte e uso de armas proporciona. Este reconhecimento auxilia a concluir que a Violência Extramuros influencia, sim, nas representações sociais dos jovens sobre o fenômeno da Violência. Ela não conduz, necessariamente, todos os jovens a se tornarem violentos como acredita-se muitas vezes no discurso do senso comum, principalmente naquele veiculado na mídia.

³¹ As frases em negrito no corpo das falas referem-se a intervenções da pesquisadora, com o objetivo de estimular a resposta.

De acordo com Borges (1997), é evidente que uma explicação pessoal sobre um ato violento é apenas uma compreensão sobre uma realidade circunscrita ao universo do indivíduo, sem contudo ter uma significação de maior abrangência, que explique o tapa dado como resposta a uma insolência ou um tiro disparado durante uma discussão de futebol, mas sim quais são as condicionantes sociais e políticas que predispõem o indivíduo o uso da arma ou da força física.

3.3 – REPRESENTAÇÕES DE VIOLÊNCIAS DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO

Uma profissional de educação da Escola Planalto, ao ser questionada sobre a sua compreensão de Violência, respondeu:

Eu entendo por violência principalmente aquela violência que parte de casa, familiar. É a família que não se preocupa, os pais que não se preocupa com os filhos, briga entre si. A violência principalmente tá partindo disso aí: família desestruturada, o pai sai e não dá satisfação pra família que tá passando dificuldade, que não sabe se vai comer, as mães as veis saem também, as veis não é isso, quando ele não sabe se relacionar com os filhos, um não entende o outro, os alunos quando chega aqui na escola esses que já traz essa tendência familiar, não se respeita nem na família, traz o mesmo problema pra escola, o álcool principalmente é um motivo de violência, por que a pessoa se embriaga e não sabe mais o que fazer, o álcool e as outras drogas em si, né?. (*Diretora*)

A fala dessa profissional representa uma tendência observada no discurso deste grupo: a culpabilização da família como a principal responsável pelo crescimento da Violência. Este discurso assemelha-se a uma visão dos jovens alunos quando estes representam a Violência como um instrumento justificável e particularizado. Esta aproximação remete à teoria apresentada por Chauí (2003) do mito da não Violência do brasileiro (descrito anteriormente). Na tentativa de encontrar um lugar e apontar culpados para a Violência e seu crescimento exacerbado, a Escola, assim como outras instituições e grupos, escolheu o seu “bode expiatório”.

Numa tentativa de se eximir de qualquer tipo de culpa possível, podendo ainda perpetuar a sua postura de neutralidade. A Escola representada aqui por seus profissionais, atribui à família a culpa e o lugar da Violência por excelência. Pode-se concluir que há certa racionalidade nesta escolha, uma vez que a família é a agência socializadora primária. Neste sentido, a escola nada poderia fazer para modificar esta realidade de Violência. Portanto, culpabilizando a família ela isenta-se da responsabilidade e justifica as suas falhas na busca por alternativas para este problema.

Segundo a professora Márcia, que dá aulas para as 7ª e 8ª séries, a Violência representa:

O que a gente tá vivendo hoje, a falta de informação, eu acho que até mesmo a falta de carinho na família, tá faltando muita base familiar. Eu acredito que se a pessoa não tem uma base familiar não tem uma instrução na vida, conseqüentemente ela vai cair pra esse lado de violência, de roubo, assalto, de tá sempre prejudicando uma pessoa pra tentar se dar bem de forma mais rápida.

Esta perspectiva descontextualiza o papel da família enquanto instituição pertencente a uma realidade plural, que absorve as conseqüências e determinações de mudanças sociais que ocorrem num nível macro. De acordo com Saraceno (1998), é possível afirmar que a família é uma instituição que evolui conforme as conjunturas socioculturais. Não é um agente social passivo. Sua história recente revela um poder de adaptação e uma constante resistência em face das mudanças em cada período. Tem uma profunda capacidade de interagir com as circunstâncias e conjunturas sociais contribuindo fartamente para definir novos conteúdos e sentidos culturais.

Para Setton (2002), deve-se analisar a família, a escola e a mídia no mundo contemporâneo como instâncias socializadoras que coexistem numa relação de interdependência. Ou seja, são instâncias que configuram uma forma permanente e dinâmica de relação. Não são estruturas retificadas ou metafísicas que existem acima e por cima dos indivíduos. São instituições constituídas por sujeitos em intensa e contínua interdependência entre si e, portanto, não podem ser vistas como estruturas que pressionam umas às outras, mas instâncias constituídas por agentes que se pressionam mutuamente no jogo simbólico da socialização.

Os relatos dos profissionais de educação revelam uma tentativa de manter a escola como uma ilha isolada da realidade sem interação com as outras agências socializadoras. Responsabilizar a família e a falta de afeto pelo problema da Violência significa uma continuidade do pensamento fundado no paradigma positivista e sua busca incessante por leis sociais de causa e efeito.

3.4 A SOCIALIZAÇÃO POR MEIO DA CULTURA DO MEDO E DA VIOLÊNCIA

As grandes transformações econômicas políticas e sociais que ocorreram no final do século XX proporcionaram uma grande transformação também a nível simbólico, cultural e moral. O processo de Globalização ao mesmo tempo em que democratizou o acesso à informação permitindo um contato maior entre as diversas culturas, provocou uma crise moral na sociedade, desencadeando um processo de fragmentação social.

Para Porto (1999), presencia-se um social heterogêneo, no qual nem indivíduos nem grupos parecem reconhecer valores coletivos. Esse contexto dá origem a múltiplos arranjos societários, a múltiplas lógicas de condutas. Predominando tal situação, é válido falar-se em sociedade fragmentada, plural, diferenciada, heterogênea, tanto no âmbito material – das organizações e movimentos sociais – quanto no simbólico, no qual, diferentes sistemas de valores vivem e convivem de forma mais ou menos autônoma, numa espécie de "contigüidade".

A autora afirma que:

A fragmentação, enquanto forma de estruturação social, distancia a análise sociológica do conceito instituinte de processo de socialização, consoante com contextos sociais relativamente homogêneos, nos quais a maioria dos indivíduos partilha (ou partilhava) conteúdos e valores básicos de uma consciência coletiva comum. Registra, ao invés, a existência de novas sociabilidades, no plural, mais condizente com as novas possibilidades de estruturação social. Tal realidade sugere que as sociedades contemporâneas não comportam um processo de socialização, mas produzem, e são produzidas por distintas formas de sociabilidades, que, no mais das vezes, circunscrevem-se a grupos, camadas, etnias, raças os quais abrangem, não tendo vigência no conjunto da sociedade. (PORTO, 1999, p. 132).

Como conseqüência de todas estas transformações, observa-se o surgimento de novas formas de sociabilidades que, segundo Porto (1999), se estruturam em razão da existência de solidariedades, mas também a partir e em função de sua ausência. É o caso de sociabilidades estruturadas na e pela violência, quase como resposta a carências, ausências, falhas, rupturas – aspectos que são, todos eles, fruto da explosão de múltiplas lógicas de ação, recurso disponível no rol de muitos outros possíveis. Aspectos vivenciados, todos eles, como característica e condição da sociedade contemporânea, a qual envolve risco e insegurança.

Em meio a este processo de fragmentação se desenvolve uma verdadeira cultura do medo na sociedade brasileira. Para Koury (2004), a cultura do medo constrói uma barreira invisível que separa as pessoas e as isola fazendo-as temer tudo e todos. Ocasiona um maior sofrimento social da população que se vê às voltas entre uma ruptura dos códigos sociais passados e uma não definição clara dos códigos comportamentais e sociais no presente. Amplia a esfera da solidão e isolamento dos indivíduos e o sentimento de exclusão social, já que as regras não valem ou não funcionam para todos, restando apenas a defesa pessoal como resposta.

Neste sentido, a Violência insere-se em um elenco de estratégias, sua utilização passa a ser questão de eficácia, oportunidade, afirmação de identidades socialmente negadas, explosão de raivas e frustrações. Pode-se concluir, portanto, que as novas sociabilidades estruturam-se na Violência como mecanismos de expressão, interação e organização social.

De acordo com Abramovay (2004),

A violência é vivenciada, ao mesmo tempo, como algo inaceitável, condenável e simultaneamente, banal, percebido como inevitável e fatal o que faz com que nos acomodemos a situações consideradas inconcebíveis e nos leva à indignação e, contraditoriamente, à indiferença. Violências são atos reais, é o que dói. (ABRAMOVAY, 2004, p. 2).

Os jovens sujeitos desta pesquisa são socializados por meio desta cultura do medo e da Violência. Este medo faz com que as pessoas desconfiem de todos à sua volta, assim como a Violência que, banalizada, passa a apresentar-se como um fenômeno

natural e tolerável. Desta maneira, temos a cristalização do medo e a naturalização da cultura da Violência como regras no estabelecimento das relações sociais.

Foram freqüentes os relatos em que os jovens apontavam o medo e a preocupação dos pais quanto à falta de segurança no bairro. Duas irmãs trazem em seu depoimento o cotidiano de muitos moradores de bairros com altos índices de Violência. A sensação de constante ameaça e a impossibilidade de investir em segurança privada não permite a estes moradores o direito à liberdade.

A gente acorda e fica dentro de casa mesmo porque minha mãe não deixa ir na rua, porque lá é muito perigoso. A gente mora na rua Fundão, que chamam de Penicão, lá atrás. E a noite a gente fica dentro de casa também assistindo televisão. Ou senão assim eu e minha colega fica só no portão, a minha colega vai lá em casa e a gente fica conversando. A gente não pode sair para lugar nenhum. Quando a gente sai de dentro de casa é pra ir na casa da minha tia lá em Feu Rosa. De vez em quando esses dias teve aula e a gente foi pra sala de vídeo, aí a gente sempre chega em casa 17:30 horas, só que já era 18:00 horas e quando a gente tava chegando ela já tava na esquina esperando. (*jovem aluna*)

Esta fala ilustra o cotidiano de muitas pessoas moradoras dos bairros considerados mais violentos, que têm a sua liberdade restrita, pois convivem diariamente com a criminalidade que demonstra a sua força através do medo que gera nos outros moradores, impedindo-os mesmo de saírem às ruas e usufruírem de sua liberdade. A instituição do poder paralelo do crime nos bairros da Serra, onde o Estado não ocupa os seus espaços, passa tanto pela intimidação quanto pela exploração do medo que se desenvolve nestas localidades.

Todos os alunos entrevistados relatam casos de homicídios ocorridos no bairro com pessoas conhecidas. Os relatos trazem uma riqueza de detalhes, onde fica difícil definir o limite entre a realidade e a imaginação. Bruno, aluno da 8^a B, descreveu um homicídio que havia presenciado.

Eu já vi morte demais. Lá em cima, um dia desses mataram um gordo. O cara chegou e já tavam matando o cara. O cara tava cheio de sangue. O cara morreu quase na frente da escola, parou quase na porta da casa de uma mulher, aí desceu ali na rua. O gordo tava tomando a cerveja dele, aí os cara chegaram e derramaram a cerveja dele no chão, aí ele foi achar ruim, quando ele tava indo embora pegaram ele com uma faquinha e matou ele no meio do mato. (*jovem aluno*)

Afirmar que já viu morte demais, confere a Bruno o crédito de corajoso entre o grupo. Ele comenta o homicídio como algo natural, algo presenciado muitas vezes. Neste momento, percebe-se pela reação do grupo que a descrição de Bruno parecia ser algo bem comum para elas – mesmo porque ir ao local dos homicídios ver a pessoa assassinada faz parte da cultura do bairro. Não houve nenhuma reação de repúdio ou indignação frente ao comentário da morte de uma pessoa por um motivo aparentemente banal. Acredita-se que a banalização não se apresenta somente no fato do ato do homicídio em si, mas também na motivação de muitos dos crimes comentados.

No ano de 2005, o bairro Planalto Serrano ficou entre os quatro bairros mais violentos do município da Serra. Foram registrados 20 homicídios entre a população total do bairro. Até o mês de abril de 2006, foram registrados sete homicídios (quase dois homicídios por mês). Estes homicídios passam a fazer parte da rotina diária de seus moradores. Os jovens convivem com esta Violência cotidianamente e mesmo não estando diretamente envolvidos são afetados por ela, pois constroem a sua subjetividade em meio a esta realidade.

De acordo com Adorno (2002) e Zanotelli (2003), boa parte dos homicídios se concentra em um conjunto de bairros que congregam, em geral, indicadores de segregação socioespacial, tais como deficiência de transporte, de rede e de tratamento de esgoto, de coleta de lixo, de rede de água, de comércio e de serviços em geral; elevadas taxas de mortalidade infantil; ocupação irregular do solo, quase sempre ilegal; ausência de instituições públicas encarregadas de promover o bem-estar, sobretudo acesso ao lazer para crianças e adolescentes, como também de instituições encarregadas de aplicar a lei e a ordem. Estas pessoas são tratadas de forma violenta e reproduzem nas suas relações as Violências que sofrem diariamente.

É nesse cenário opressor, nesse espaço de segregação moral, nesse campo definido de fora como o campo da criminalidade, que os trabalhadores urbanos de baixa qualificação arrumam e enfeitam suas casas, educam seus filhos, inventam estratégias de sobrevivência, montam organizações vicinais para reivindicar melhorias no bairro e para tornar alegre o seu lazer. A convivência com os que optaram pela vida criminosa é inevitável, mas a experiência da Violência é diária e constante e vai muito além daquilo que se delimita como o mundo do crime. Ela perpassa hábitos

diários da vida familiar, está presente nas rotinas da opressão de classe, seja pela presença do aparato policial que se comporta de maneira caracteristicamente repressiva diante da população pobre, seja pelo quadro de miséria que desfila sempre pelas ruas e casas do bairro, seja pela imagem construída por certa imprensa do criminoso e do crime, vinculando-o sempre a esta população pobre. (ZALUAR, 1994, p. 15).

A cultura do medo é duplamente perversa para os moradores dos bairros menos favorecidos, pois ao mesmo tempo em que os priva da liberdade, permite que as classes mais favorecidas produzam uma visão distorcida destas pessoas, que passam a ser vistas como marginais e delinqüentes. E como num ciclo vicioso aqueles que são acusados incorporam este discurso e passam a tratar os seus jovens como um perigo em potencial. Observa-se isto no relato de Fabiana, aluna da 8ª B.

Na minha rua tem uma senhora que mesmo se a gente tiver jogando na rua, que é pública, não esteja incomodando ela, ela já vai falando que vai furar a bola e vai chamar a polícia. A pessoa, eu acho, que por morar aqui dentro fica meio alucinada com essa coisa de violência, obcecada por matar, 'eu vou chamar a polícia', 'eu vou bater'.

Rodrigo 8ª A, complementa:

A gente tá soltando pipa lá em cima, aí o homem chega vai falando que vai agarrar no fio, vai pegar fogo na casa, vai matar ele e todo mundo, 'ah essa linha vai pegar no meu pescoço, vai me matar'.

Acredita-se que a Violência e principalmente as altas taxas de homicídios do bairro acabaram por desenvolver em seus moradores um *habitus* próprio, utilizado como guia de suas ações. A partir do pressuposto que estes moradores constroem em sua convivência diária uma série de costumes, normas e regras próprias para lidar com as mais diversas situações, constata-se por meio da fala destes jovens que estas normas de convívio, estruturam-se na Violência. Acredita-se assim que no bairro Planalto Serrano a Violência, por ser um fenômeno vivenciado cotidianamente, passou a exercer também a função de sistema estruturante de comunicação e ação, transformando em Violência aquilo que não é, baseando a resolução de diferentes situações do cotidiano em questões de vida ou morte.

No sentido de compreender este processo de socialização pelo qual passam estes jovens é preciso levar em conta o conceito e *habitus* da maneira como foi utilizado

por Bourdieu, isto é, no sentido de caracterizar a reprodução de práticas e símbolos que asseguram a continuidade de determinada sociedade. Para Bourdieu (1983), o *habitus* é entendido como sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e representações.

Sobre o conceito de *habitus* utilizado por Bourdieu, Nogueira (2004) ressalta que:

O conceito de *habitus* seria a ponte, [...] entre a estrutura e a prática. [...] As práticas sociais seriam estruturadas, isto é, apresentariam propriedades típicas da posição social de quem as produz, porque a própria subjetividade dos indivíduos, sua forma de perceber e apreciar o mundo, suas preferências, seus gostos, suas aspirações, estariam previamente estruturadas em relação ao momento da ação. (NOGUEIRA, 2004, p. 27).

O *habitus* incorporado levaria o sujeito a agir como um membro de um grupo ou classe social que ocupa uma posição determinada nas estruturas sociais, contribuindo, sem saber, para reproduzir as propriedades do seu grupo social de origem. Fazendo uso deste conceito no contexto do bairro Planalto Serrano, pode-se portanto, concluir que quando os indivíduos deste bairro incorporam a Violência em sua atitude diária eles reproduzem o discurso já difundido pela classe dominante e ocupam o lugar de violentos que lhes foi reservado.

CAPÍTULO IV

A ESCOLA

4.1 – A ESCOLA QUE O JOVEM ENCONTRA

A escola é a instituição e o espaço social no qual ocorre a educação formal convencional. Durante muito tempo, a escola exerceu juntamente com a família a função de agência socializadora, responsável por educar, qualificar e socializar o indivíduo, preparando-o para a vida em sociedade. Essa instituição social responsável pela transmissão das normas e dos valores gerais da sociedade, socializando crianças e jovens, tem passado por uma crise relacionada às mudanças ocorridas na sociedade capitalista industrial, que provocaram transformações nas relações de poder, na moral e na ética humana. Estas transformações provocaram uma crise de sentido na escola, que teve a sua função primordial abalada. “A função da educação era a de preparar para o desempenho de papéis, as mudanças nos sistemas produtivos, político e familiar provocaram a crise desta proposta, que não é mais capaz de mobilizar a sociedade”. (TEDESCO, 1998, p. 92).

Alguns autores chamam atenção para a inércia da escola frente às mudanças ocorridas na sociedade.

Diante das transformações radicais tanto nos panoramas político e econômico como no cultural – âmbito dos valores, das idéias, dos costumes – a escola e os educadores aparecem isolados, imobilizados, atados e deslocados perante essa avassaladora onda de novos acontecimentos que tornam obsoletos os seus conteúdos e as suas práticas (CAMACHO, 2004, p. 327).

De acordo com Candau, Lucinda e Nascimento (2001), a escola durante muito tempo funcionou como um microestado e, nos últimos anos, há uma crise no que se refere ao poder desta instituição. Diante do enfraquecimento do papel da escola, esta acaba por ser responsabilizada por outras funções, como alimentação e segurança. A crise de identidade da escola é reforçada quando se conjuga a ela a crise nos modelos de comportamento que caracterizam a sociedade atual, uma sociedade marcada pela apatia social e pela falta de solidariedade.

Sposito (2005) ressalta o enfraquecimento do papel da escola como agência socializadora do jovem, uma vez que, com as mudanças no mundo do trabalho, a escolaridade já não se afigura mais como elemento garantidor da entrada no mundo do trabalho, “especialmente se considerarmos o ingresso no mercado formal de ocupações e as posições dos estratos menos privilegiados da sociedade, exatamente aqueles que têm acesso tardio aos degraus mais elevados do sistema de ensino”. (SPOSITO, 2005, p. 90).

Adorno (2000), assim como Camacho (2003), acredita que a escola passa por uma crise de socialização. Para estes autores, a socialização contemporânea é múltipla, tem de estar sensível o tempo todo aos problemas sociais, às mudanças na sociedade e, sobretudo, à heterogeneidade do mundo contemporâneo. O que a escola enquanto agente fundamentalmente privilegiado de socialização pode ensinar é como lidar com a diversidade e com o outro, não se constituindo apenas num instrumento de transmissão do saber.

A escola que se conhece, responsável por socializar os jovens brasileiros, é aquela em que o tempo e o espaço são objetos de controle pelos variados mecanismos

institucionais. A aprendizagem acontece de forma mecânica e repetitiva e o jovem aprende o ofício de aluno³², sendo, desta forma, homogeneizado.

A maioria das abordagens de ensino aprendizagem tratam o conhecimento como um produto isolado e, desprezivelmente, negam o conhecimento e as formas sociais através das quais os estudantes dão relevância às suas vidas e experiências. Os professores muitas vezes não intencionalmente desvalorizam a experiência do aluno, apesar de suas melhores intenções éticas e políticas. Como consequência é perdido qualquer senso de igualdade na troca entre professores e alunos. (MCLAREN, 1997, p. 249).

Frigotto (2004) chama atenção para o fato que o acesso à escola não garante, por si, uma educação de boa qualidade. De acordo com o autor três aspectos associam-se para penalizar os jovens da classe trabalhadora em relação à escola pública.

O primeiro aspecto diz respeito ao dualismo explícito formalmente ou pelo tipo de escola que se oferece e se perpetua ao longo de nossa história: uma escola de acordo com a classe social. O segundo aspecto refere-se ao desmonte da escola básica, tratando-a não como direito, mas como filantropia e mediante campanhas de “amigos e padrinhos da escola” ou “adoção e voluntariado”. [...]. Finalmente, nos anos 1990, a desqualificação da escola básica pública se efetiva mediante a adoção unilateral do ideário da pedagogia do mercado: pedagogia das competências e da empregabilidade. (FRIGOTTO, 2004, p. 192).

Esta escola que o jovem encontra é uma escola pautada no paradigma positivista, com seus rígidos controles (horários, corpo, espaço físico). Uma escola concebida para controlar e manipular de acordo com os interesses da classe dominante. Como afirma Bourdieu (1975), a escola é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes.

A escola que o jovem encontra é uma escola que não está adaptada para o sujeito jovem. Este ainda é tratado como aluno³³ e não como jovem aluno, que como tal tem a sua especificidade. A escola que pretende controlar o corpo do jovem para que este não reproduza ali a sua cultura, seu comportamento e seus costumes é uma escola que dá ênfase à racionalidade científica, que nega o conhecimento do senso comum e a cultura das humanidades.

³² Sobre o ofício de aluno, conferir Perrenoud, 1995.

³³ O sistema educativo percorre o caminho da homogeneização. O discurso público escolar tem omitido as diferenças, dificultando o reconhecimento dos saberes culturais dos jovens, pois a lógica do discurso pedagógico tem sido a do dever ser, desligado da vida cotidiana dos jovens. (Irrazabal e Oyarzún, 2003).

Para Bourdieu (1975), esta distinção entre cultura superior e cultura inferior é totalmente arbitrária. Neste sentido, a cultura transmitida pela instituição escolar não seria objetivamente superior a nenhuma outra. O valor que lhe é atribuído seria arbitrário, não estaria fundamentado em nenhuma verdade objetiva e inquestionável. No entanto, é reconhecida como a única universalmente aceita.

A cultura escolar é socialmente reconhecida como a cultura legítima. Por este motivo define a cultura jovem como pertencente à baixa cultura, já que distingue as culturas entre baixa cultura e alta cultura. Uma cultura não digna de ser inserida no universo escolar, lugar da alta cultura, das ciências e da razão. A escola torna-se um espaço desinteressante, com um caráter obrigatório e não prazeroso.

Essa distância entre a cultura escolar e a cultura jovem pode também ser fonte de Violência Simbólica, na medida em que legitima o seu papel como portadora de um discurso universal, homogeneizante e socialmente neutro, a escola contribui para a reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Diversos autores chamam atenção em seus estudos para a questão do esvaziamento do sentido da escola pelos alunos, causado pelo afastamento da instituição com a realidade dos educandos, e buscam alternativas para este problema. Entre esses autores podemos citar Carrano (2000), Corti e Freitas (2003), Dayrell (1996), McLaren (1997), entre outros.

A instituição escolar seria resultado de um confronto de interesses. De um lado uma organização oficial do sistema escolar do outro os sujeitos, a homogeneização dos sujeitos como alunos corresponde à homogeneização da instituição escolar como universal. Desta forma o processo de ensino aprendizagem ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independente da origem social, da idade, das experiências vivenciadas. A escola é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade. O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos. (DAYRELL, 1996, p. 139).

Para Corti e Freitas (2003), a distância entre o “mundo escolar” e o “mundo juvenil” tem ocasionado uma perda progressiva da capacidade da escola gerar referências significativas para a vida dos jovens que a freqüentam. De acordo com as autoras, um caminho possível para superar este abismo entre jovens e escola consiste na compreensão do sujeito jovem e numa aproximação dos interesses (destes jovens)

por parte da escola. Consiste ainda de uma articulação entre a educação escolar e o conjunto das experiências, interesses e demandas juvenis, sem esquecer uma reflexão dos educadores sobre a Juventude e sobre a relação que mantêm com os jovens, isto é, uma aproximação de saberes.

Carrano (2003) afirma que no Brasil a escola contribuirá para o processo de produção desigual de Juventudes enquanto excluir seus jovens alunos da possibilidade de participar da construção de territórios escolares significativos. Quando a escola não reconhece a existência de outros processos culturais educadores, ela se fecha em si mesma. Para este autor, a educação da Juventude na escola deveria ser pensada como estratégia de libertação dos sentidos e, para tanto, o trabalho corporal deveria ser encarado não como técnica de controle disciplinar, mas como política de conhecimento de si e de comunicação com o outro.

Frigotto (2004) chama atenção para o desencontro entre o ideal e o real no campo educacional. De acordo com o autor, ao realizar um retrospecto histórico se poderá observar que, o projeto societário da escola, concebia esta como uma instituição social e cultural, de produção de conhecimento e de valores e como um espaço para o desenvolvimento lúdico, estético e artístico para crianças e jovens. Um espaço onde as crianças e jovens viveriam um longo tempo incorporando valores, conhecimento e amadurecendo para vida adulta.

A realidade nos mostra que este projeto, no entanto, nunca se concretizou de maneira igual para todos. A escola para a classe trabalhadora sempre foi outra – uma escola voltada para o trabalho precoce e precário. Onde o desenvolvimento lúdico, artístico e estético foi abandonado em nome de um treinamento para o trabalho e obediência. Com conteúdos e metodologias muito distantes da realidade e necessidade desses.

Na tentativa de aproximar escola e aluno, McLaren (1997) propõe uma pedagogia que tome os problemas e necessidades dos alunos como ponto de partida. Na sua opinião, os professores devem aprender a entender como usar a experiência do aluno de maneira que nem endossem indiscriminadamente nem anulem sua legitimidade. Conforme o autor, ignorar as dimensões ideológicas da experiência do

aluno significa negar a base sobre a qual eles aprendem, falam e imaginam. Os professores precisam entender como as experiências produzidas nos vários domínios da vida cotidiana produzem, por sua vez, as diferentes vozes que os jovens empregam para dar sentido aos seus mundos e, conseqüentemente, à sua existência na sociedade geral.

Dayrell (1996) afirma que uma outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos socioculturais. Trata-se de compreendê-los na sua diferença, enquanto indivíduos que possuem uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamento e hábitos que lhes são próprios. Na opinião do autor, são as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas.

De acordo com Boff (1997), é isto que define concretamente o que seja a prática: o movimento dialético entre conversão da ação transformadora em conhecimento e a conversão do conhecimento em ação transformadora. (BOFF *apud* MCLAREN, 1997, p. 10).

4.2 – OS CONFLITOS INTERNOS: O CRUZAMENTO DE CULTURAS NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Na concepção de Gómez (2001), a escola é um campo privilegiado de conflito, diferente do que acreditava Durkheim³⁴. Há na escola conflitos de gerações e conflitos culturais, conseqüência do convívio de diferentes culturas – dos docentes, dos alunos, da escola, entre outras – que habitam aquele espaço. Estes cruzamentos de culturas provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados. Estes contrastes influenciam diretamente as aprendizagens vivenciais e acadêmicas dos indivíduos que participam de suas rotinas diárias, e por meio delas, constroem a sua subjetividade, percepções e representações de si mesmo e do mundo que os rodeia.

³⁴ Na teoria de Durkheim, a escola é a instituição responsável pela transmissão de um saber consagrado, útil para a manutenção de uma ordem baseada na divisão do trabalho social. Sua principal função seria inserir o indivíduo em uma sociedade, levando-o a compartilhar com outros de uma certa escala de valores, sentimentos, comportamentos. Neste sentido, um espaço neutro, com ausência de conflitos.

Gómez (2001) interpreta os fatores que interferem na vida escolar como culturas. Para tanto define o conceito de cultura como,

O conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o que facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. (GÓMEZ, 2001, p. 12).

O autor trabalha com a teoria de que, o responsável definitivo da natureza do sentido e da consistência do que os/as aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica; as determinações da cultura acadêmica; os influxos da cultura social; as pressões do cotidiano da cultura institucional; e as características da cultura experiencial.

A Cultura Crítica é definida pelo autor como “a alta cultura ou cultura intelectual, o conjunto de significados e produções que, nos diferentes âmbitos do saber e do fazer, os grupos humanos foram acumulando a o longo da história”. (GÓMEZ, 2001, p. 21). De acordo com o autor, esta cultura está passando por uma crise (que entende-se estar relacionada à crise paradigmática das ciências na atualidade) que influi de modo substancial no âmbito escolar, provocando uma sensação de perplexidade entre os docentes.

Pôde-se observar esta perplexidade dos docentes na Escola Planalto, principalmente quando realizou-se o cruzamento entre os dados levantados por meio da observação participante e aqueles fruto das entrevistas. Ficou clara a distinção entre o discurso e a prática no cotidiano dos docentes em sala de aula. Durante as entrevistas, foram freqüentes os relatos de uma didática voltada para a cotidianidade, para a realidade e necessidades do aluno. O que indica uma apropriação por parte dos professores da Escola Planalto de discursos inovadores próprios da cultura docente. O relato de Sara, uma professora das 7^a e 8^a séries, simboliza esta questão:

No nosso planejamento nós tentamos trazer a matéria, a disciplina, pra dentro da realidade da comunidade, né? Então tem que fazer algumas adaptações nos conteúdos mesmo, por causa da dificuldade que eles têm com a matéria, uns têm mais, outros têm menos, então a gente traz alguma atividade que tenta facilitar a transmissão deste conteúdo que a gente tem que passar para eles, então muito destes conteúdos a gente trabalha com a questão da violência, outros você trabalha com a questão da família, da socialização. Igual na minha disciplina, eu não gosto de trabalhar só a gramática em si, eu gosto de ensinar pra eles que comunicação é tudo, não só ensinar pra eles a língua que você fala mas também se comunicar de outras formas.

Por outro lado, durante a observação constatou-se que a didática continua aquela difundida pela pedagogia tradicional. Conteúdos distantes da realidade do aluno, apresentados de maneira abstrata sem conexão com o mundo real.

Observaram-se em vários episódios o uso da técnica que batizou-se de “o controle dos corpos” (parafrazeando Foucault). Por exemplo: o professor entra na sala de aula, vai passando muitos exercícios no quadro, não explica como fazer, não fala nada sobre aquele assunto e manda os jovens fazerem. Depois disso, há uma certa movimentação. Alguns reclamam e pedem para o professor explicar (como esta prática é comum entre os professores, o comportamento pode modificar um pouco, alguns explicam no quadro fazendo um exemplo, alguns vão até aquele aluno que perguntou, outros dizem que já explicaram), alguns se organizam para fazer os exercícios e sentam com um ou mais colegas, outros simplesmente baixam a cabeça, outros aproveitam para sentar em grupo e conversar.

O que mais chamou a atenção nestes episódios, é que nenhum dos professores tentou usar exemplos do cotidiano para explicar os exercícios propostos, nem mostrar aos alunos como aquele conteúdo pode ser utilizado no seu dia a dia. Este tipo de prática contraria os discursos inovadores, mostrando o distanciamento que existe entre a prática pedagógica que se imagina como ideal e aquela que de fato se concretiza.

Quanto à Cultura Social, o autor afirma:

Embora não se possa considerar uma cultura única, homogênea, integrada e sem fissuras nem contradições, denomino cultura social ao conjunto de significados e comportamentos hegemônicos no contexto social, que é hoje indubitavelmente um contexto internacional de intercâmbio e

interdependências. Compõem a cultura social os valores, as normas, as idéias, as instituições e os comportamentos que dominam os intercâmbios humanos em sociedades formalmente democráticas, regidas pelas leis do livre mercado e percorridas e estruturadas pela onipresença dos poderosos meios de comunicação de massa.[...] a cultura social é a ideologia cotidiana que corresponde às condições econômicas, políticas e sociais da pós-modernidade. (GÓMEZ, 2001, p. 82).

O autor ressalta ainda que as condições da sociedade pós-moderna são definidas por três características básicas: o império das leis do livre mercado; sua configuração política como democracias formais; a onipresença dos meios de comunicação. A combinação destas três características, provocam uma maneira peculiar de viver, de produzir, de consumir e de se relacionar que define os processos de socialização dos cidadãos. Trazendo assim, conseqüências para as formas de intervenção da educação escolar.

Cria-se a partir desta combinação e suas interações e intercâmbios, uma cultura individualista, competitiva, que cultua o corpo e a aparência acima de tudo, abandonando a ética e a tentativa de qualquer integração social. Para os indivíduos e grupos sociais desfavorecidos esta combinação torna-se ainda mais perversa, pois a nova estruturação social-mercantil, aumenta a exclusão e a marginalização sem retorno.

A escola como agência responsável pela socialização de crianças e jovens, torna-se então, um espaço de absorção e instrumento potencial de difusão dos novos valores e tendências derivados da condição pós-moderna, inclusive no que diz respeito à reprodução da exclusão social.

Os jovens alunos da Escola Planalto como todos os outros são influenciados por estes valores e tendências, principalmente, porque a falta de alternativas torna os meios de comunicação de massa³⁵ a principal fonte de informação e contato com o mundo exterior. O que, de acordo com Gómez (2001), desenvolve uma visão fragmentada, descontínua e desorganizada da realidade.

³⁵ “A globalização política e cultural está impondo a denominada cultura de massas, onde a cultura é concebida como pura mercadoria”. (GÓMEZ, 2001, p. 94).

Durante a observação, Sofia, aluna da 8ª série, perguntou o que se faz depois do 3º ano. Disse que gostaria de fazer medicina. Percebeu-se em sua fala a falta da noção do que seria uma faculdade e que não apresentava conhecimento algum sobre o vestibular, nem sequer conhecia a palavra. Observou-se a mesma falta de informação durante a realização do segundo grupo focal, quando foram questionados sobre as informações que recebem da escola a respeito do vestibular, Carmem, aluna da 8ª série, respondeu:

Quem fala mais ou menos aqui é o Otávio. Ele fala quais faculdades são boas. Mas vamos supor se eu quiser entrar na universidade agora ele não pode ajudar porque ele tem amizades mas não arranja, porque podem falar assim: ah, não merece!.

Considera-se esta visão distorcida sobre o ensino superior. Os jovens alunos apresentam uma herança da gestão política que perdurou durante muito tempo no município da Serra, uma forma de gestão que apresentava pouca ou nenhuma distinção entre o público e o privado, onde os serviços oferecidos, principalmente às classes populares, tinha a conotação de favor ou indicação. Assim, estes jovens acreditam que a entrada na faculdade acontece prioritariamente por indicação, o que demonstra uma falha principalmente nas informações que recebem sobre o acesso aos seus direitos enquanto cidadãos.

Se for lembrado que a principal fonte de informação destes jovens é a televisão, poderá se refletir melhor a respeito destes episódios. Na verdade a televisão, com sua visão maniqueísta, pouco informa ou demonstra a realidade do sistema escolar. O que ela apresenta sobre a realidade social é um pequeno fragmento, aquele que é vendável. Num país onde os grandes heróis da mídia não chegaram sequer a concluir o ensino médio, o valor e a importância dos processos da educação não são considerados como essenciais para serem difundidos por meio da cultura de massas.

Esta percepção distorcida aliada a um verdadeiro sucateamento da escola pública e, por conseqüência, a uma baixa qualidade no ensino não permite a estas escolas desenvolver plenamente o seu papel de agência socializadora capaz de auxiliar na formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na organização social.

Conhecer a estrutura do processo socioeconômico no qual estão inseridos é fundamentalmente importante para que estes jovens alunos possam romper com a condição de dominação em que estão envolvidos.

A baixa auto-estima é característica destes jovens que não são vistos como sujeitos de direito, indivíduos capazes de chegar a uma universidade. Não proporcionar o acesso à informação sobre o sistema de ensino a estes estudantes, corresponde a não lhes dar a oportunidade de sonhar e almejar um futuro diferente do de seus pais. Estes jovens são considerados pela sociedade, como inferiores aos outros provenientes das classes mais favorecidas, estes sim capazes de participar da concorrência do vestibular.

Sobre a Cultura Institucional, o autor nos mostra que,

A escola como qualquer outra instituição social desenvolve e reproduz a sua própria cultura específica. Entendo por isso o conjunto de significados e comportamentos que a escola gera como instituição social. As tradições, costumes, rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam a vigência de valores, de expectativas e de crenças ligadas à vida social dos grupos que constituem a instituição escolar. (GÓMEZ, 2001, p. 131).

O autor ressalta ainda que o desenvolvimento institucional se encontra intimamente ligado ao desenvolvimento humano e profissional das pessoas que vivem a instituição e vice-versa, no entanto, não se deve confundir a cultura institucional da escola com a cultura profissional dos docentes. Estas se encontram, porém são distintas, e serão condicionadas pelo contexto cultural da escola.

As transformações socioeconômicas trazidas pelo advento da sociedade pós-moderna, influenciam diretamente nas determinações da vida da instituição escolar. Principalmente no que diz respeito à implementação das políticas neoliberais. Neste contexto a escola é utilizada como instrumento de difusão desta proposta que, pretende se tornar hegemônica.

A política educativa neoliberal fomenta a descentralização e a competitividade entre as instituições educativas, pretendendo a desregulação do sistema educativo e a

privatização das instituições. Transformando desta maneira a educação numa simples mercadoria, abandonando a sua função de promover o desenvolvimento cognitivo e atuar como agência socializadora. Transportando para escola a lógica de mercado, própria das organizações privadas, e na tentativa de provar a ineficiência do Estado como responsável pelos direitos básicos do cidadão, a política educativa neoliberal impulsiona o sucateamento das escolas públicas.

A Escola Planalto é um entre tantos exemplos deste descaso com a escola pública. Não há quadra de esporte, a biblioteca está fechada, as carteiras e mesas estão velhas e quebradas, na época da pesquisa os professores estavam há quatro meses sem receber seu pagamento. O relato em tom de desabafo de Cezar, um dos professores das 7^a e 8^a séries, resume bem este quadro.

Nós estamos há quatro meses sem receber, isto é uma violência. Ninguém tá vendo que nós temos filhos, ninguém tá vendo que nós temos um compromisso com o vendedor, um compromisso com... É até tristeza você falar um trem desses, com tudo com nossas contas, com a energia, com a água, com a mulher em casa, quando você deixa de ser o homem da casa, o homem tem que ter dinheiro, o homem sem dinheiro não é homem, deixar de ser o alicerce da casa é uma violência, porque a mulher já começa a pensar naquele homem de outra maneira, o filho já começa a pensar de outra maneira, nós temos gente aqui no colégio que não tem mais condição de vir, nós temos assim, um dividindo o passe escolar com o outro.

O relato emocionado de Cezar, além de demonstrar uma perda pessoal da identidade de provedor do lar, que caracteriza o papel do homem em uma sociedade machista, simboliza a preocupação principal dos professores da Escola Planalto. Diversas vezes, ouve-se o comentário sobre a falta de pagamento na sala dos professores. No entanto, nota-se que somente nas entrevistas individuais houve um desabafo sobre o assunto e o reconhecimento que este fato representava um descaso por parte da escola com o professor enquanto profissional.

Gómez (2001) define a cultura docente, “como o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional” (p. 164). Afirma ainda, que a cultura docente constitui o componente privilegiado da cultura escolar como instituição. Considerando que a cultura docente é um fator importante em todo projeto de inovação e reconstrução a ser desenvolvido na, com e para a escola, concorda-se

que a falta de pagamento ao serviço prestado pelos professores e o descaso com estes, pode ser considerado um verdadeiro entrave para que a escola possa reverter seu quadro atual, exercendo um papel transformador desta realidade.

A respeito da Cultura Experiencial, Gómez (2001) afirma:

Entendo por cultura experiencial a peculiar configuração de significados e comportamentos que os alunos e as alunas elaboram de forma particular, induzidos por seu contexto, em sua vida prévia e paralela à escola, mediante os intercâmbios “espontâneos” com o meio familiar e social que rodeiam sua existência. A cultura do estudante é reflexo da cultura social de sua comunidade, mediatizada por sua experiência biográfica, estreitamente vinculada ao contexto. (GÓMEZ, 2001, p. 205).

Em suma, a análise da Cultura Experiencial de cada sujeito, o conjunto de suas formas de pensar e sentir que orientam sua conduta deve ser orientada pela identificação da comunicação dominante na comunidade, e em particular, no microcenário vital de cada indivíduo. Uma das questões que orientou esta pesquisa foi a análise da Cultura Experiencial dos jovens alunos que constroem a sua subjetividade num espaço marcado pelas diversas Violências e pela criminalidade.

Quando questionados sobre a possível influência das Violências (principalmente os homicídios) presentes no bairro, na vida dos jovens alunos da Escola Planalto, os profissionais de educação foram unânimes em admitir que direta ou indiretamente esta influência existe.

Ah... com certeza isso: banalizam a vida. A verdade é essa, banalizam. Tem aluno aí falando em matar, em atirar, banalizam a violência”. (*Marcos, professor das 7ª e 8ª séries*)

Eu vou dar a opinião em cima dos trabalhos que eles fazem de produção de texto que geralmente eu peço pra escrever alguma coisa, sempre eles têm algum assunto de fulano que morreu ou fulano que mataram ou fulano que entrou num caminho errado relacionado a droga, né? Então, eu acho que isto interfere bastante. (*Sara, professora das 7ª e 8ª séries*)

Influencia porque a família, eu costumo dizer que o aluno ele participa, o tempo dele na escola é muito curto ou esse outro restante do tempo dele ou é em casa ou na rua. Se a família tem total controle dos filhos esse aluno, ele não vai ter problema, a escola não vai ter problema com esse aluno, mas se não tem, nós vamos ter problema. São muitos porque é muito desemprego, como eu disse anteriormente. Hoje para se conseguir trabalhar tem que ter qualificação, e não é a realidade do bairro, a maioria aqui a formação é 8ª série no máximo, né? Com isso traz muita dificuldade

muito desemprego, muita gente sem fazer nada e isso vai influenciar diretamente na nossa escola. (*Coordenador*³⁶)

Eu vou dizer uma coisa para você, talvez até fique surpresa, mas era tão rotineira essa questão de violência de assassinatos que isso pra eles já faz parte do cotidiano. (*Coordenador*)

Influencia, que eu acho que este bairro aqui tem uma predisposição, tem meninos aqui que é predisposto devido a ver muito, ele é predisposto a violência por ver muito, por outro lado também a gente tem algumas pessoas que já se acomodaram e já não vê mais tanto problema e tem um outro que vive aqui por necessidade, que vive com medo constante. Eu, por exemplo, sou professor aqui, gosto da comunidade, vivo na comunidade, venho aqui todo sábado e domingo mesmo sem trabalhar venho, mas eu não me acostumei. Vivo com medo constante. (*Cezar, professor das 7ª e 8ª séries*)

Para os profissionais de educação da Escola Planalto, os seus jovens trazem da convivência diária com a Violência uma espécie de “marca”. Estes profissionais acreditam que a formação da Cultura Experiencial de seus alunos (esta afirmação é bem ilustrada pelas falas acima) ocorre num ambiente de banalização e naturalização da Violência, o que de acordo com estes profissionais pode também levar seus jovens alunos à criminalidade devido à convivência diária com esta realidade. Conclui-se, portanto, que na opinião destes profissionais, o ambiente social perpassado pelos diversos tipos de Violências onde se desenvolvem os jovens da Escola Planalto, acaba por determinar sua subjetividade e por consequência sua personalidade.

Para Gómez (2001), o desenvolvimento da Cultura Experiencial de cada indivíduo é um compêndio singular de conteúdos e formas, capacidades e sentimentos, atitudes e conhecimentos que se geram na completa e peculiar interação evolutiva de cada sujeito com as peculiaridades, as pressões e as possibilidades bem diferentes de cada cenário vital.

Considerando que a Violência é um mecanismo de expressão dominante nas relações sociais vivenciadas por estes jovens, acredita-se que estes sofrem maneiras distintas de influência das Violências em seus processos de socialização e no desenvolvimento de sua Cultura Experiencial. No entanto, ao contrário da opinião dos profissionais de educação, ainda se está longe de tomar uma posição

³⁶ No Espírito Santo, diferente de outros estados brasileiros o/a coordenador/coordenadora, exerce a função de disciplinar, organizar e sistematizar o cotidiano escolar.

determinista que cria estereótipos do jovem proveniente dos ambientes sociais desfavorecidos como delinqüentes e marginais, “produtos do meio”.

A Violência faz parte do processo de socialização destes jovens , uma vez que estes convivem diariamente com este fenômeno – caracterizado por meio dos altos índices de homicídios registrados no bairro – e o medo, este uma consequência direta desta convivência diária. No entanto, deve-se considerar que a Violência não é a única mediadora de suas atitudes e comportamentos uma vez que a Cultura Experiencial que o jovem aluno da Escola Planalto elabora está relacionado também com o gênero, a classe social, a religião e com família à qual pertencem.

Quanto à Cultura Acadêmica, o autor define:

Entendo a cultura acadêmica como a seleção de conteúdos destilados da cultura pública para seu trabalho na escola: o conjunto dos significados e comportamentos cuja aprendizagem se pretende provocar nas novas gerações através da instituição escolar. A cultura acadêmica se concretiza no currículo que se trabalha na escola em sua ampla acepção: desde o currículo como transmissão de conteúdos disciplinares selecionados externamente à escola, desgarrados das disciplinas científicas e culturais, organizados em pacotes didáticos e oferecidos explicitamente de maneira prioritária e quase exclusiva pelos livros-texto, ao currículo como construção *ad hoc* e elaboração compartilhada no trabalho escolar por docentes e estudantes. (GÓMEZ, 2001, p. 259).

A Cultura Acadêmica refere-se às atividades acadêmicas, aos conteúdos e conceitos ministrados em sala de aula. A questão de análise para o autor seria a verdadeira relevância destes conceitos para a vida dos alunos, e a utilização destes como instrumentos úteis para compreender, interpretar e decidir sobre os problemas da vida escolar e da vida social.

Como discutiu-se anteriormente, a escola pública brasileira não tem conseguido exercer plenamente as suas funções, principalmente a função educativa³⁷, uma vez que sua proposta de “utilizar o conhecimento e a experiência mais depurados e ricos da comunidade humana para favorecer o desenvolvimento consciente e autônomo

³⁷ “A função educativa da escola requer autonomia e independência intelectual, e se caracteriza precisamente pela análise crítica dos próprios processos e influxos socializadores, inclusive legitimados democraticamente”. (GÓMEZ, 2001, p. 264).

nos indivíduos de modos próprios de pensar, sentir e atuar” (Idem, p. 264) não tem se concluído de fato.

A distância entre a Cultura Acadêmica e o universo social do aluno não permite a formação de cidadãos autônomos, conscientes, informados, solidários e críticos. A educação como mera transmissão de dados e informações desconectados do cotidiano proporciona uma verdadeira apatia por parte dos jovens alunos e cria um abismo entre eles e a escola. O fracasso escolar e o reconhecimento por parte de muitos professores das dificuldades de aprendizagem dos alunos passa por esta questão.

A estrutura positivista da escola, que compartimenta os conteúdos e isola as disciplinas, não permite a conexão com a realidade social, que é complexa e necessita da inter-relação entre os diversos campos do saber.

Em um dos episódios observados durante uma aula de português na 8ª série, Júlia (aluna) não estava fazendo os exercícios que estavam no quadro (atividade sobre verbos). Com uma expressão de descontentamento, disse que aquele exercício era muito chato e perguntou se a professora não podia passar outra coisa. Ela disse ainda que era muito melhor ficar em casa jogando videogame e questionou quando iriam montar o teatro, alegando que somente assim poderia se animar.

Durante o tempo presente na Escola Planalto nunca foi observada uma outra alternativa didática que não a aprendizagem de memória, por associação sem sentido. Reconhece-se a necessidade de utilidade desta metodologia, no entanto, quando esta prática não está associada a uma aprendizagem significativa³⁸, pouco contribui para a produção de uma aprendizagem realmente relevante para estes jovens, que têm na escola senão o único mas o mais provável caminho para desenvolver a sua autonomia e conscientização da realidade social.

³⁸ “A aprendizagem significativa se aloja na memória semântica, criando redes significativas de conteúdos que se podem transferir e relacionar por sua vinculação lógica e que facilitam tanto seu enriquecimento e expansão como sua transferência para diferentes situações e problemas”. (Idem, 267)

Neste contexto, em que o pouco (ou mesmo a falta) de acesso aos outros campos de mediação com a realidade social, a escola deveria desenvolver um papel de extrema importância na vida destes jovens, promovendo a real integração entre suas funções, sendo elas: socializadora, instrutiva e educativa. No entanto, devido à própria estrutura do sistema educacional e das diversas crises (moral, econômica e política) que perpassam o cotidiano escolar, seu papel educativo não chega a ser cumprido. Isto fica claro no relato dos professores quando questionados sobre a importância da educação escolar para os jovens daquele bairro:

Eu acho que a escola contribui muito pouco, eu acho que deveria contribuir mais, mas, infelizmente, é pouca a contribuição para o jovem. Você vê aqui, era pra ter uma quadra mais não tem, [...], aqui não tem lazer nenhum. *(Paulo, professor das 7ª e 8ª séries)*

Olha, desde que tenhamos uma política, um projeto pedagógico discutido envolvendo aluno, professor, pai de aluno, comunidade, aí tem importância. Se dá um caráter de importância maior, agora, se não tem isso... Nós estamos tentando levantar um, tá em fase de elaboração do projeto, a comunidade veio aqui discutir a liderança comunitária, os pais foram chamados, mas não vieram. A escola tá tentando alavancar um projeto político pedagógico que tá inserindo a comunidade aqui na escola. Agora se não houver isso aí não adianta, é chover no molhado, enxugar gelo como diz o outro. *(Marcos, professor das 7ª e 8ª séries)*

Entende-se assim que enquanto a escola pública não romper as barreiras com a sociedade, estabelecendo com ela um diálogo que estimule a aplicação consciente e reflexiva do conhecimento na vida cotidiana, a pretensão de uma educação consciente e cidadã estará seriamente comprometida.

4.3 O CURRÍCULO FORMAL E O CURRÍCULO REAL

A análise das relações sociais estabelecidas pelos jovens na e com a instituição escolar somente torna-se possível se forem considerados todos os componentes envolvidos na estruturação da ação pedagógica. Neste sentido, a análise do currículo no contexto da Escola Planalto, “tanto de seus conteúdos como de suas formas, é básica para entender a missão da instituição escolar em seus diferentes níveis e modalidades”. (SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Sacristán (2000), define o currículo como sendo,

antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos.[...]. é o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela. (SACRISTÁN, 2002, p. 16).

De acordo com o autor, o currículo reflete o conflito de interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos. Analisar o currículo é condição para conhecer e analisar o que é a escola como instituição cultural e de socialização em termos reais e concretos.

A escolha e legitimação dos conteúdos que são considerados válidos para compor o currículo de uma instituição escolar fazem parte de uma relação de poder, e dominação que seleciona o conhecimento científico que deve ser aprendido pelos educandos. Por este motivo o currículo nunca é neutro; ele está vinculado a interesses e relacionado à função da escola num determinado momento histórico. O currículo, visto como uma relação de conteúdos científicos, como o conjunto de conhecimento e matérias que devem fazer parte de um determinado ciclo da vida escolar, prescritos pela administração e pelo professor pode ser chamado de currículo formal. Por outro lado, existe aquele que chama-se de currículo real, que seria a experiência, a vivência diária do currículo formal, que, como modelo teórico, vai depender de diversos fatores para se concretizar na prática.

Para Perrenoud (1995), o currículo formal é uma imagem da cultura digna de ser transmitida, com o recorte, a decodificação e a formalização correspondente a esta intenção didática; o currículo real é um conjunto de experiências, de tarefas, de atividades que geram ou que se pressupõe que gerem aprendizagens. Rule (1973), citado por Sacristán (2000), em uma análise histórica da literatura especializada a respeito das diversas concepções sobre currículo, apresenta as duas definições de currículo nas quais chegou. Na primeira delas, define o currículo real e na outra o currículo prescrito:

Um grande grupo delas relacionado com a concepção de currículo como experiência, o currículo como guia de experiência que o aluno obtém na

escola, como conjunto de responsabilidades da escola para promover uma série de experiências, sejam estas as que proporciona consciente e intencionalmente, ou a experiências de aprendizagem planejadas, dirigidas ou sob supervisão da escola, ideadas e executadas ou oferecidas pela escola para obter determinadas mudanças nos alunos, ou ainda, experiências que a escola utiliza com a finalidade de alcançar determinados objetivos; O currículo como definição de conteúdos da educação como planos ou propostas, especificação de objetivos, reflexo ou herança cultural, como mudança de conduta, programa de escola que contém conteúdos e atividades, soma de aprendizagens ou resultados, ou todas as experiências que a criança pode obter. (SACRISTÁN, 2000, p.14).

Para Perrenoud (1995, p. 41), “a função declarada da avaliação formal é a de avaliar o grau com que se domina o currículo”. No entanto, o autor chama atenção para o fato que mesmo que o currículo formal permita um certo controle sobre o ensino, é muito vago e abstrato para orientar cotidianamente a prática pedagógica e a avaliação. De acordo com o autor, a cultura que deve ser ensinada e avaliada na sala de aula é apenas balizada pelo currículo formal.

Este apenas fornece uma trama, a partir da qual os professores devem elaborar um tecido serrado de noções, informações, métodos, códigos, regras que vão tentar transmitir. Para passar da trama ao tecido, o professor realiza um trabalho permanente de reinvenção, de explicação, de ilustração, de realização, de concretização do currículo formal. (PERRENOUD, 1995, p. 42).

Ludgren (*apud* Sacristán, 2001, p. 16) afirma ainda que o currículo é o que tem atrás de toda educação, transformando suas metas básicas em estratégias de ensino. Partindo desse pressuposto e levando em consideração o papel dos professores na ação cotidiana de interpretação do currículo formal, procurou-se identificar a concepção de Educação dos professores da Escola Planalto, na tentativa de compreender os esquemas subjetivos de sua ação pedagógica diária³⁹. Neste sentido, acredita-se que essas concepções influenciam a prática cotidiana dos professores, assim como a transformação da “trama no tecido”, isto é, do currículo formal no currículo real.

³⁹ Segundo Perrenoud (1995, p. 43), “ainda que todos eles sejam professores, ainda que tenham recebido a mesma formação profissional e tenham seguido anteriormente estudos gerais equivalentes, os professores não têm, ponto por ponto, o mesmo *habitus*, não investem no seu ensino os mesmos esquemas gerais de conteúdos, as mesmas imagens da cultura e do sucesso escolar, os mesmos valores”.

“Bom, definir a educação é complicado porque para cada pessoa tem uma definição diferente. Eu acho que educação é... tá ampliando o horizonte dos alunos para estar convivendo até mesmo na sociedade, porque não é só ficar giz, quadro, a matéria, o conteúdo em si. Eu acho que é ensinar o aluno a estar convivendo em sociedade, respeitar um ao outro. Eu acho que é por aí, a educação começa aí”. (Maria, professora das 7^a e 8^a séries).

Educação, o princípio dela é você tá passando pro indivíduo que tá ensinando não só o seu conteúdo em particular, mais sim, passar pra ele confiança, credibilidade, onde ele vai se espelhar em você pra ser uma pessoa melhor. Daí, você vai começar a trabalhar com os seus conteúdos de cada matéria, de cada disciplina (*Hugo, professor da 7^a A e das duas 8^a séries*).

Educação, eu penso que é você preparar as pessoas para que elas transformem o seu cotidiano, as coisas que está em volta dela, educação é tudo (*Pedro, professor das 7^a e 8^a séries*).

Percebe-se um ponto comum nestas falas dos professores que é a noção de educação como uma instituição socializadora, aquela que prepara o indivíduo para viver em grupo. Esta definição de educação é herança da teoria durkheimiana, que apesar de ter sido desenvolvida no século XIX, continua sendo a definição mais aceita para a função da educação na vida dos indivíduos. No entanto, observa-se também a idéia presente no discurso dos professores da educação agindo também como agente transformador da realidade. Este papel transformador seria, na opinião de muitos professores, essencial para os jovens do bairro Planalto Serrano, uma vez que a escola e, por conseqüência, a educação transmitida ali é um dos poucos mecanismos que estes jovens possuem para lutarem contra a reprodução das desigualdades sociais. Neste sentido, a visão dos professores apresenta ainda um ponto de convergência, que é a idéia da educação como panacéia para os males da sociedade.

Assim, nas concepções acima, os professores deixam bem claro que o encontro entre os conteúdos descritos no currículo formal e a cultura e vivência dos docentes e explicitado no currículo real perpassam o dia a dia da sala de aula, numa relação dialética de ruptura e continuidade.

De acordo com Perrenoud (1995),

O professor, por mais adepto que seja à abertura da escola à vida, apenas pode fazer entrar o mundo na sua aula em pequenas doses, sem insistir demasiado sobre alguns assuntos delicados e sem usurpar tempo reservado, no plano de estudo, ao **essencial**: Matemática, Língua Materna, História e Geografia nacionais. (PERRENOUD, 1995, p. 44).

4.4 – O LUGAR DO JOVEM ALUNO NA ESCOLA PLANALTO

Camacho (2004) afirma que a escola (assim como outras instituições sociais) vem sofrendo um processo de inadequação no tratamento dados aos seus jovens alunos ao não reconhecê-los como jovens. Este quadro acabaria desencadeando impactos como: a desinstitucionalização da condição juvenil, a dificuldade dos jovens na construção da sua identificação com a escola e a ruptura da comunicação entre jovens e educadores. A invisibilidade da situação juvenil na vida escolar faz com que o educando seja visto e tratado somente como aluno (desconsiderando as peculiaridades deste momento da vida), que como tal devem exercer o seu ofício.

De acordo com Perrenoud (1995), na escola apreende-se o ofício de aluno. Esta aprendizagem prepara o educando para a vida num grupo restrito e numa organização burocrática, “prepara também para lá da escolarização, a viver e funcionar noutras organizações, quer seja como cliente, como doente, como réu, como utilizador, ou a viver noutros grupos restritos”. (Idem, p. 62). Perrenoud (*apud* Camacho 2003) afirma ainda que o ofício do aluno é *sui generis* por várias razões. Primeiro porque não é pago, depois porque

- a) é menos livremente escolhido que qualquer outro;
- b) depende fortemente de um terceiro, não somente nas suas finalidades e condições principais, mas nos seus pormenores [...];
- c) exerce-se permanentemente sob o olhar e controle de terceiros, não só quanto aos resultados, mas também quanto às pequenas modalidades;
- d) está constantemente sujeito ao princípio de uma avaliação das qualidades e dos defeitos da pessoa, da sua inteligência, da sua cultura, do seu carácter. (PERRENOUD, 1995, p. 16)

A escola, portanto, prepara o aluno para obedecer e viver de acordo com as regras instituídas por um grupo ou organização, a comportar-se numa relação social da maneira socialmente aceita e esperada pelo grupo. Nesta perspectiva, espera-se do

aluno uma conduta e um comportamento pré-estabelecido numa relação onde prevalece a dominação tradicional e uma constante coerção.

No contexto das atuais transformações sociais que afetaram profundamente o modo como as pessoas se comportam e se comunicam, criou-se também uma nova maneira de ser jovem e de vivenciar este período da vida. Continuar a ser visto e tratado somente como aluno e não como jovem aluno não permite a estes jovens desenvolver plenamente as características de sua situação (discutidas no Capítulo II).

Perrenoud (1995) e Camacho (2004) chamam atenção para alguns efeitos perversos produzidos pelo exercício intensivo do ofício de aluno: trabalhar somente por uma nota, construir uma relação também utilitarista com o saber, com o trabalho, com o outro, a baixa auto-estima, a rejeição à escola, a construção de movimentos contrários a essa situação de controle e opressão, como por exemplo, a resistência, o baixo rendimento e até a exclusão.

Na Escola Planalto, esta resistência foi percebida em diversas aulas. Observou-se que muitos simplesmente não participavam das aulas, apesar de permanecerem em sala. Eles não faziam exercícios, não faziam anotações e muitos sequer conversavam com os colegas. É como se eles não estivessem ali. Percebeu-se este comportamento em todas as salas observadas. Nas salas das 8^a séries este comportamento era ainda mais evidente, principalmente entre os de maior faixa etária. O isolamento era percebido com freqüência maior entre os jovens alunos, enquanto que as jovens alunas quando não participavam da aula, ficavam em grupo conversando ou brincando com o celular. Observa-se também que estes eram ignorados pelos professores, o que demonstra que esta deve ser uma prática freqüente nesta escola.

O episódio que se segue, presenciado na sala dos professores, reforça a afirmação acima. Simone, uma das funcionárias do corpo administrativo da Escola Planalto, perguntou aos professores que estavam na sala: “O que é aquele pica-pau lá fora (referindo-se a uma aluna)? Aquilo de cabelo vermelho?” Segundo

Simone, a menina estava jogando bola há três aulas seguidas. Simone disse que não iria chamá-la, alegando que seria melhor ela ficar com o professor de Educação Física, afinal de contas “eles” (referindo-se aos jovens alunos) adoravam aquele professor.

Além da falta de respeito da funcionária ao se referir à aluna como um animal, observa-se que como nas outras aulas nem todos os alunos participavam da aula de educação física. No entanto, percebe-se também o prazer dos alunos nos momentos destas aulas, pois representava uma certa liberdade, um momento prazeroso para aqueles que gostavam de esportes e também para aqueles que não praticavam, pois estes, se sentiam mais a vontade para conversar e brincar. Assim, pode-se afirmar que as aulas de educação física pareciam mais prazerosas aos alunos, pois, representava uma ruptura com o exercício do ofício de aluno, uma vez que o aluno não era pressionado a praticar a aula. Observa-se que não havia uma pressão nestas aulas para o controle do aluno, tão presente nas outras aulas observadas.

O que ocorre na Escola Planalto e em muitas outras é que, homogeneizando a visão de jovem aluno, o tratamento e o comportamento esperado da escola será o mesmo para todos. Não reconhecendo as peculiaridades da Juventude e as especificidades de seus comportamentos e atitudes como próprios de uma fase da vida, a escola acaba por criar rótulos para estes jovens. Muitas vezes, chamados de relaxados, respondões, mal-criados; e as alunas são chamadas de assanhadas, devido aos seus modos de vestir.

Vale a pena descrever alguns episódios envolvendo a coordenadora, que ressaltam o que pode ser considerado como um certo preconceito da escola quanto às atitudes e comportamentos juvenis. Claudia, coordenadora da Escola Planalto, estava sempre muito preocupada com os namoros e com as roupas das meninas. Chegou a perguntar ao irmão mais novo de um aluno se os pais sabiam do namoro dele na escola. Ela comentava sempre sobre o namoro de um casal da 8ª série com os professores. Dizia que os “visitantes” (será tratado sobre este assunto no próximo Capítulo) estavam lá por causa das meninas que davam confiança a eles.

Durante o recreio, estando ao lado desta coordenadora, próximas ao portão de acesso ao segundo andar (que ficava fechado na hora do recreio), quando um aluno da 8ª série A, brigava com um bem menor da 5ª série. A coordenadora viu e não ordenou que parassem, dizendo somente que o aluno maior não machucasse muito o menor. Ao mesmo tempo, um grupo de alunos próximo ao portão praticava um tipo de brincadeira agressiva, espremendo outros de encontro ao portão. A coordenadora também não se manifestou. No entanto, quando uma menina passou com a blusa levantada deixando a barriga à mostra, ela logo chamou atenção mandando-a abaixar a blusa.

Neste mesmo dia, logo após o final do recreio, presenciamos um jovem, que estava sentado no banco próximo à secretaria, bem à vontade, “largado”. A coordenadora pediu a ele para que sentasse direito, pois “já era um rapaz” e aquilo “não era modoso”. Ele perguntou ironicamente: “você bebeu cachaça?”. Ela, como se não estivesse entendendo a ironia, disse que não. Ele respondeu: “então foi vodka” e continuou ironizando. Ficou bem claro que ele estava achando um absurdo estar sendo chamado a atenção na frente dos outros pelo modo de sentar. Claudia ficou muito nervosa e quando Roberto, o outro coordenador passou, ela relatou a ele o que havia ocorrido, ele disse a ela que o rapaz era aluno da noite. Virou-se para o jovem e disse bem alto para todos ouvirem, “você está fazendo o que aqui, pensa que é parque, quando a polícia vier aqui não vou aliviar a de ninguém, vai arrumar um serviço”.

Se por um lado evidenciou-se o “fechar de olhos” da escola diante de práticas violentas, de outro lado estes relatos evidenciam a preocupação excessiva da escola em estabelecer a disciplina por meio do trabalho corporal submetendo o corpo dos jovens alunos a uma ordem, a uma regulação, a um ritmo pré-estabelecido, que nada tem de natural. Este fato auxilia ainda mais no distanciamento entre escola e jovens, isto porque, o jovem muitas vezes utiliza seu corpo como mecanismo de liberação de sua energia vital e para transgressão das regras estabelecidas.

Neste sentido, pode-se concluir que a Escola Planalto não parece ser o lugar do jovem, pois, não se apresenta como um espaço prazeroso. No caso do bairro Planalto Serrano, o espaço escolar é um dos poucos locais de encontro dos jovens.

No entanto, neste espaço, o jovem não encontra oportunidade para se expressar, para manifestar a sua cultura ou o comportamento próprio da sua situação. Esta escola se apresenta muito mais como um mecanismo de controle e repressão, pois sobrepõe a racionalidade técnica–instrumental sobre a racionalidade estético-expressiva, tão necessária na construção da identidade do jovem.

Como a escola é um dos poucos espaços de socialização do jovem no bairro, estes criam estratégias para burlar as regras estabelecidas de controle e expressar a sua identidade juvenil, seja pela maneira de se vestir ou falar, ou até mesmo sentar, como relatado no caso acima. Um fato importante quanto à questão do reconhecimento da identidade juvenil pela escola, diz respeito à expressão utilizada pelos profissionais de educação para se referir aos seus alunos.

Todos se referem aos jovens como crianças. Há o reconhecimento por parte destes profissionais que os jovens são adolescentes, no entanto, como na repetição contínua de um ato falho, os alunos das 7^a e 8^a séries são sempre descritos como “crianças”. Isto interfere na definição da identidade juvenil e no reconhecimento das diferenças entre ser aluno e ser jovem aluno. Para exemplificar, apresentam-se o recorte de algumas falas dos professores, quando questionados sobre a necessidade de haver distinção no tratamento direcionado ao jovem aluno.

Eu acho que aqui está tudo muito no mesmo nível, eu acho que não faz diferença não. (*Maria, professora das 7^a e 8^a séries*)

Todo mundo é aluno, tudo é uma coisa só, comigo é assim. (*Marcos, professor das 7^a e 8^a séries*)

Eu entendo da seguinte forma, existem certas questões que no planejamento das aulas é aconselhado, mesmo por que no nosso bairro existem muitas religiões, ‘isso pode’, ‘isso não pode’, ‘meu filho pode isso’, ‘meu filho não pode isso’, então a gente pensa muito como se trata de jovens e adolescentes, alunos e jovens, então a linguagem que a gente utiliza poderia ser igual, mas como se trata de aluno da faixa de idade 10 anos, 11 anos, nós vamos utilizar uma linguagem diferente porque a gente tem que respeitar as religiões mas eu não vejo problema nenhum de você estar tratando igual. É aluno. (*Roberto, coordenador*)

Alguns professores, apesar de reconhecerem a necessidade de um tratamento específico direcionado aos jovens, esbarram no problema do atraso escolar, que acaba por interferir na comunicação com os jovens.

Aqui vamos supor... acontece que na 5ª série, a faixa etária de uma criança que está na 5ª série é entre 10 e 11 anos, mas aqui tem meninas de 15, 16, 17 anos, aí o tratamento, que você não pode dar o mesmo tratamento, o tratamento que você tem que dar a uma criança de 10, 11 anos não é o mesmo daquela que está na 5ª série, porém ela está com 16, 17, e aí se torna difícil a gente trabalhar dentro da sala de aula por causa disso, mas eu acho que tem que fazer essa diferença. As conversas que eu tenho com os alunos da 7ª série, não é o mesmo que eu tenho com os alunos da 5ª, não porque eles não entendem, se fossem todos na faixa etária de idade, eu ia ter uma conversa com eles, mas é misturado, aí não dá. (*Margareth, professora da 7ª série*)

Esta deficiência da escola em criar um canal de comunicação com o jovem não permite a esta instituição auxiliar no processo de construção da identidade juvenil. Abad (2003), assim como Camacho (2004), defendem a idéia de que esta distância entre o mundo escolar e o mundo juvenil do aluno pode ter como consequência o afastamento real dos jovens da escola. “E desta situação pode ocorrer o processo de desinstitucionalização do jovem causado pela própria incapacidade da escola de se comunicar, de interferir na formação de seus alunos” (CAMACHO, 2004, p. 12).

Segundo Abad (2003), estaria ocorrendo hoje, na sociedade capitalista, um verdadeiro processo de desinstitucionalização dos jovens, isto é, o enfraquecimento ou ausência de instituições reguladoras e socializadoras, como a família e a escola, por exemplo. Isso permite viver essa Juventude de uma forma distinta. Um dos fatores que caracterizaria esta nova condição juvenil seria uma forte autonomia individual, especialmente no uso do tempo livre e do ócio. Este processo de desinstitucionalização, no entanto, permite uma análise ambígua, já que, ao mesmo tempo em que proporciona aos jovens uma forte autonomia, pode ser também o responsável por permitir que ele fique às margens do “êxito social”, porque atrasa sua autonomia econômica, como aponta Camacho (2004), podendo, inclusive, levá-lo a entrar na criminalidade⁴⁰.

Considera-se que no caso da Escola Planalto, este enfraquecimento permite maior inserção da Violência Extramuros no cotidiano escolar. Uma instituição fraca provoca a desinstitucionalização e por isto as idéias, valores e fatores extramuros,

40

Segundo Zaluar (1994), é na convivência diária e intensa de tantas crianças e jovens, prematuramente independentes e afastados da vigilância materna, que se formam os bandidos, com suas próprias leis, constituídas no contexto da luta diária pela sobrevivência e seus inevitáveis conflitos.

como o medo e a Violência, acabam invadindo a escola e, por conseqüência, influenciando na construção da subjetividade destes.

4. 5 – O DESINTERESSE PELA ESCOLA E O DESINTERESSE DA ESCOLA

Pode-se afirmar que a escola torna-se uma instituição dual, pois, ao mesmo tempo em que o jovem busca essa instituição para sua socialização⁴¹ este espaço é visto por ele como desinteressante. Sposito e Galvão (2004), em sua pesquisa sobre a vida dos jovens estudantes do ensino médio na cidade de São Paulo, chamam atenção para o desinteresse pelo conhecimento que acometeria os jovens de modo indiscriminado.

Nas observações realizadas em sala de aula, o desinteresse dos jovens pelo conhecimento era evidente, principalmente, daqueles de maior faixa etária. Muitos ficavam brincando e conversando durante as aulas; alguns simplesmente não pareciam estar ali. Nas declarações dos dois grupos focais, dos 22 jovens participantes, apenas três incluíram a realização dos exercícios de casa em suas tarefas diárias.

Do lado dos professores, há o reconhecimento deste desinteresse, que eles associam à falta de conhecimento do aluno quanto às funções desempenhadas pela escola.

Eu acho que o aluno não vê a função da escola. Ele não consegue olhar a escola e ver qual o objetivo da escola na vida dele. (*Sara, professora das 7ª e 8ª séries*).

Há um desinteresse com o aprendizado, não é com a escola. Eles não gostam de ler, não gostam de pesquisar. (*Cezar, professor das 7ª e 8ª séries*)

Vale a pena lembrar que na Escola Planalto há uma biblioteca que se encontra fechada, uma vez que não há funcionários para o atendimento. A reclamação dos alunos quanto a esta questão é constante.

⁴¹ Para Sposito (2004), ausência de equipamentos públicos e de lazer nos bairros e as condições de insegurança deslocam para o terreno escolar muitas das expectativas de produção de relações significativas entre os pares.

Além do horário que é ruim também tem a biblioteca. Por isso que a gente tem que ir lá na Serra, por isso que a gente devia ter assim uma biblioteca razoável. Na nossa série aqui, 8ª série, a gente procura aqui os livros e não tem e no ano que vem eles vão ser 8ª e também não vai ter. E vai continuar sendo assim. (*jovem aluna*)

Pra fazer trabalho também fica ruim, tem vez que tem que ir lá na Serra, aí você vai, às vezes perde aula. (*jovem aluna*)

Os relatos apresentados levam a concluir que este desinteresse não ocorre somente por parte do aluno em relação ao conhecimento, como acreditam muitos professores, mas também por parte da escola em relação ao jovem aluno. A falta de uma biblioteca para pesquisa, de uma quadra de esportes, de uma aproximação dos conteúdos com a realidade do jovem, assim como várias posturas adotadas pela Escola Planalto, principalmente, em relação ao controle e repressão do comportamento e da expressão da cultura juvenil em seu interior, e o não reconhecimento do jovem enquanto sujeito de direito, reforçam esta afirmação.

Relatam-se a seguir dois episódios que ocorreram na sala de aula da 8ª série A, que chamaram a atenção pelo descaso com que os jovens foram tratados. Durante uma semana chuvosa, havia uma enorme goteira no meio da sala de aula, que obrigava os alunos a sentarem-se mais próximos uns dos outros. A goteira vinha da lâmpada e, por este motivo, no dia seguinte a sala estava sem luz. O professor Hugo estava passando exercícios no quadro quando dois eletricitistas chegaram para resolver o problema, colocaram a escada no meio da sala de aula, fizeram o seu trabalho e foram embora. No entanto, a luz não voltou; na segunda aula, foi aplicada uma prova. O dia estava bem escuro e não havia iluminação natural. Os alunos reclamaram muito, porém, nada aconteceu e a prova foi aplicada.

Nestes episódios fica claro o desrespeito da escola com os jovens alunos, como se eles não tivessem direito ou voz, o que contribui para fortalecer a baixa auto-estima, característica dos jovens moradores de bairros considerados periféricos.

A quadra, pelo amor de Deus. Tem que jogar bola, vôlei no sol quente, quase mata a gente. Tem muita poeira, é ruim demais. (*jovem aluna*)

O banheiro. Tudo nesta escola é ruim: a direção, não tem papel. Eles pensam que só porque a gente é aluno... Tá certo que a gente mora no bairro perigoso e tal, mas a gente não é nenhum animal. Poderia melhorar

isso aqui e pensar que a pessoa pode subir. A quadra, a biblioteca, mal, mal tem professor. (*jovem aluna*)

Sobre a falta de diálogo com a escola, Júlia, aluna da 8^a, desabafa:

Eles tomam as decisões tudo por nós. Vai falar com ele (o coordenador), ele vira as costas, manda a gente esperar, não presta atenção quando você quer falar com ele, ele não tá nem aí, simplesmente não se importa. Porque ele não percebe que quem vive isso tudo é os alunos e não o coordenador, o professor. Só quem vive mais sofrimento, não só sofrimento, quem vive mais são os alunos. O principal que eles deve escutar é os alunos, mas eles não escutam.

Até mesmo alguns professores reconhecem o desinteresse da escola, que atrapalha o desenvolvimento de ações e projetos:

Quer que eu te fale a verdade? A escola estadual ela é “rande voo”, cada um faz o que quer. Não existe nada sistematizado, nada, nada, nada. Tem dois coordenadores, cadê o supervisor? Deveria ter alguém para ficar pensando aqui pra gente, mas não tem. Não tem nada. A gente fica abandonado. Eu penso uma coisa e faço, o outro pensa outra coisa e faz, é uma casa de Maria Joana. (*Cezar, professor das 7^a e 8^a séries*).

Esta escola aqui é muita fraca em relação ao aluno, só quer cobrar do aluno acho que eles podiam dar mais [...]. a merenda isso não é uma merenda. As crianças são pobres, mas também não é para dar lixo para eles não. É macarrão... aquele macarrão é lixo, e tem muita coisa de material, tem comida boa, tem empregados. (*Paulo, professor das 7^a e 8^a séries*).

A partir dos relatos descritos acima, tanto de **professores** quanto de jovens alunos pode-se afirmar que o ensino público encontra-se num processo de decadência, a inadequação da escola no tratamento aos alunos, a ineficiência em atuar na sua função de agência socializadora e a perda de sua eficácia simbólica como ordenadora da sociedade, são sintomas visíveis deste processo.

Desta maneira percebe-se também que ocorre na Escola Planalto um jogo de responsabilidades. Enquanto os **professores** atribuem aos alunos o desinteresse pela escola e suas atividades, os alunos, na contrapartida, responsabilizam a escola pelo descaso com a coisa pública. Assim o jogo de empurra ocorre entre os dois lados, que na verdade estão do mesmo lado, porque ambos são vítimas. Vítimas de um sistema educacional falho e de uma tentativa de sucateamento das escolas públicas proposta pela política neoliberal.

A fragmentação do ensino, assim como a crise do sistema educacional, não permitem aos e professores da Escola Planalto analisar o descaso que sofrem numa perspectiva macro – relacionando-o ao sistema produtivo e suas políticas excludentes – o que contribui para um distanciamento ainda maior entre escola e jovem aluno.

CAPÍTULO V

JUVENTUDE, ESCOLA E VIOLÊNCIA

5.1 A VIOLÊNCIA EXTRAMUROS E O COTIDIANO ESCOLAR

Diversos pesquisadores chamam atenção para a problemática da interferência da Violência Extramuros no cotidiano da vida escolar, entre estes podemos citar: Zaluar (2001), Abramovay (2002), Cardia (1997) e Guimarães (1995).

Para Abramovay (2002), a violência na escola não se limita aos incidentes que ocorrem dentro de seus limites, ou seja, o prédio e o espaço físico onde ela funciona. O bairro, a rua onde ela se localiza e a infra-estrutura existente no seu entorno (lojas, bares, a existência de policiamento e equipamentos de segurança de trânsito, etc) podem facilitar ou dificultar o acesso à escola, melhorar ou piorar suas condições de segurança. Alteram, portanto, sua rotina, suas relações internas, bem como as interações entre os indivíduos que participam da comunidade escolar com o ambiente social externo.

De acordo com a autora,

Entre todas as formas de violência que podem ocorrer no entorno das escolas o tráfico de drogas representa uma grande preocupação. A ação dos traficantes pode tornar as escolas inseguras e violentas. Em algumas áreas mais críticas, os traficantes impõem regras de circulação e conduta – sem falar no risco de tiroteios nas redondezas das escolas, em decorrência de disputas entre grupos ou de embates com a polícia. (ABRAMOVAY, 2002, p. 11).

Sposito (2001), em seu artigo “Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil”, a respeito dos trabalhos científicos realizados sobre a temática da Violência escolar após 1980, ressalta o trabalho desenvolvido por Cardia (1997) e Guimarães (1995). Segundo ela, estes trabalhos trazem questões importantes para a compreensão das relações estabelecidas entre Violência e Escola, principalmente, no que diz respeito à influência do aumento da criminalidade e da insegurança sobre os alunos e a deterioração do clima escolar.

Partindo da investigação das percepções da violência no bairro, Cardia (1997) examina seus possíveis efeitos sobre a vida escolar. De acordo com a autora, em áreas marcadas por ocorrências de homicídios o clima de medo invade as rotinas escolares. Em locais onde há menor intensidade, mas outras práticas violentas, sobretudo aquelas que ocorrem no interior da família, verifica-se o fenômeno da normalização da violência, ou seja, sua banalização. Esse clima observado nos bairros atinge as escolas investigadas, onde são comuns as práticas de incivildade, tais como brigas, agressões físicas e verbais. Em sua pesquisa a autora verificou que, mais da metade dos alunos investigados julgava que a violência vinha

crescendo, muitos deles sendo testemunhas de delitos observados nos bairros. Muitos consideravam que as unidades escolares, no seu conjunto, apresentavam menor grau de violência do que o bairro.

Para Guimarães (1995), as ações resultantes de um quadro de violência difusa que hoje domina as ruas da cidade são, com frequência, registradas nas imediações de estabelecimentos de ensino. Não raro estas ações se refletem em seu interior e abrangem situações distintas como assaltos a professores e alunos na saída das aulas, roubos de tênis para uso próprio ou para trocar por drogas, e balas perdidas, que atingem estudantes dentro das salas de aula. Além disso, verifica-se a ocorrência de estudantes sendo feridos ou mortos intencional ou acidentalmente por colegas, que entraram armados na escola, sem que isso fosse percebido pelo corpo escolar.

A autora ressalta ainda que,

Depredações, invasões, danificação e roubos de equipamentos, roubos de merenda escolar entre outras formas de ação de grupos externos sobre a escola representam não só as marcas da ação de um quadro de violência difusa que se instala e domina as ruas da cidade mas das péssimas condições de acesso a que se vêm condenados os usuários dos serviços públicos básicos. De fato, a escola pública destinada a atender às camadas populares, sobre a qual o artigo se detém, pouco fez no sentido de favorecer a incorporação desses grupos à sociedade mais ampla, o que exigiria que se proporcionasse aos conjuntos provenientes das periferias da cidade referenciais normativos de integração e instrumentos cognitivos capazes de promover, em alguma medida, sua inserção na vida social e cultural. (GUIMARÃES, 1995, p. 12).

A seleção da Escola Planalto, como apresentada no Capítulo I, não se deu ao acaso. Além dos diversos fatores apresentados, chamou atenção o fato da instituição ter sido, durante muito tempo, alvo das ações de grupo externos, no que diz respeito a roubos e invasões. Em entrevista, a Diretora relata a frequência destas ações,

Assalto antes de a gente colocar o sistema eletrônico era até uma brincadeira acho que deve ter tido uns oito assaltos aqui. [...] Todos assaltos são da comunidade. Alguns é o próprio aluno adolescente. Foi detectado. O último assalto que houve foram dez computadores roubados, eram computadores bem usados que foram doados pelos Correios, com o 'Amigos da Escola', uns computadores antigos mais ia ser muito útil, já estava tudo organizado pra começar os trabalhos de informática com eles. Os moleques vieram e roubaram todos, chegaram aqui mais ou menos

quando saiu a turma, 10:00 horas da noite, aí eles renderam o vigia e ficaram até 01:00 hora da manhã aqui na escola, então a gente sabe. Depois conseguiram pegar uns três elementos do bairro mesmo, eram todos daqui.

Verifica-se na linguagem utilizada pela Diretora, uma aproximação com a linguagem policial. Muitos estudos (principalmente aqueles orientados pela Unesco, para planejar o projeto Escola Aberta) comprovam que a aproximação da escola com a comunidade, diminui a freqüência de assaltos e invasões. No entanto, observa-se que na Escola Planalto, mesmo com a participação no projeto Escola Aberta, os assaltos somente cessaram com a utilização de um sistema eletrônico de alarme, o que representa a utilização de um mecanismo de repressão ao crime e não de uma medida preventiva⁴². Desta maneira, pode-se verificar que a relação estabelecida entre a Escola Planalto e a comunidade não permite a ela sentir-se segura sem a utilização de mecanismos de inibição ao crime.

Na primeira semana que passamos na Escola Planalto, o episódio do roubo dos computadores foi citado por Gustavo, aluno da 7ª série A. Durante a aula do professor Cezar este falou que todas as escolas agora teriam computadores e quadra de esportes. Os alunos duvidaram e muitos perguntaram se até mesmo aquela escola teria. Gustavo, que estava sentado atrás de mim, contou que foi o seu tio que roubou os computadores da escola, mas assegurou que este já havia sido preso. O comentário de Gustavo foi natural, sem nenhum tom de confiança ou indignação.

Verifica-se que no bairro Planalto Serrano o *habitus* desenvolvido pelos seus moradores, que os permite lidar com as diversas situações estabelecidas em seu cotidiano, apresenta-se de maneira extrema em relação à Violência. O excesso de Violência presente no bairro, tanto leva seus moradores a utilizar a agressão física quanto verbal como único meio na resolução dos mais diversos conflitos do cotidiano (como citado no Capítulo III), quanto os leva a banalizá-la, quando esta se apresenta.

⁴² Valeria um estudo sobre o Projeto Escola Aberta na Escola Planalto para verificar o que ocorre e o que leva a sua ineficiência no combate à violência.

Percebe-se uma tentativa de naturalizar a Violência como se sua presença tão constante fosse algo normal e não um problema a ser analisado e resolvido. A apresentação da Violência como algo normal encobre o seu verdadeiro sentido, transformando-a em algo natural. Esta naturalização não permite a diferenciação ou estigmatização de seus moradores. O professor Cezar em seu depoimento relata um episódio ocorrido num domingo durante a abertura da escola para o Programa Escola Aberta e a presença daqueles denominados aqui de “visitantes”, demonstrando a interferência da Violência Extramuros no cotidiano escolar.

Graças a Deus, espero com fé em Deus não vê. Eu nunca vi menino armado aqui dentro, exceto um dia de domingo, 5 horas da tarde. Eu já tinha saído, ido embora eu trabalhava na “Escola Aberta”. Eu saí 4h45 quando deu 4h50 eles chegaram, os meninos jogando bola, eles colocaram arma nos meninos, mandaram os meninos deitar no chão que eles queriam pegar alguém. Agora, tem uma violência aqui que eu acho que talvez é falta mesmo até de gestão, gestão escolar. Tem uns meninos que invadem na hora do recreio, invadem na hora da entrada e invadem na hora da saída. Mas eu acho que isso aí também é falta de um projeto da escola pra esse pessoal. É porque eles não têm espaço pra se divertir não tem uma quadra, não tem nada. Esses meninos tão a revelia, não têm nada, infelizmente, não têm nada aqui, nada, nada, nada, nada. Tem hora que dá até tristeza você olhar pra esses pobres desses meninos.

Pode-se concluir com estes relatos que, de fato, há uma interferência da Violência Extramuros no cotidiano da vida escolar na Escola Planalto. No entanto, somente durante a realização dos grupos focais foi possível perceber como esta Violência afeta realmente estes. Muitos relatos de professores enfocam a naturalização da Violência pelos jovens alunos como algo incontestável. Isto porque o abismo que se cria na relação entre eles e a escola não permite à instituição escolar nem aos seus profissionais perceberem como os jovens vivem de fato esta situação.

Desenvolve-se entre estes profissionais de educação um imaginário baseado nas idéias do senso comum e da mídia que não permite a eles perceber a amplitude da questão. O fato dos jovens não serem vistos como sujeitos de direito faz com que suas opiniões e percepções não sejam consideradas como legítimas. Cria-se, desta maneira, uma concepção adultocêntrica da relação entre Juventude e Violência, que passa a ser a única verdade possível e aceita.

Nesta perspectiva, contrariando a declaração do professor Cezar, que nunca viu uma arma dentro da escola, todos os participantes do primeiro grupo focal foram unânimes em afirmar que já viram armas dentro da escola, enquanto que, todos os participantes do segundo grupo focal admitiram sentir-se inseguros dentro da escola. O fato da escola não permitir a construção de um canal de interlocução com seus jovens não a deixa perceber a insegurança que permeia o cotidiano da vida escolar de seus jovens alunos.

Desta maneira, aquilo que os profissionais de educação não vêem ou não se permitem ver na escola, simplesmente, é ignorado como se não acontecesse. Fingir que não existe a insegurança ou a presença de armas é também uma estratégia de sobrevivência, fruto do medo que estes profissionais têm em se envolver de alguma maneira com a Violência existente no bairro. O relato de Carmem, aluna da 7ª série, evidencia estas estratégias, que são utilizadas tanto por alunos quanto por professores.

Um dia eu tava ali, eu e minha colega sentada ali numa boa aí chegou três, eu conheço todos três. Só que diz eles que vieram pra poder pegar o professor que saiu da escola. Aí eles ficam no meio da gente. Aí eu tava sentada, aí eles mandou a gente se afastar e bem no meio da gente ficou colocando bala dentro da arma e eu fiquei tremendo. Aí, minha colega que tava comigo levantou correndo e saiu. Só que podia ter acontecido o pior e eles podiam pensar que ela saiu correndo pra contar alguma coisa. Eu fiquei no meu canto. Você acha que eu ia pegar e sair correndo? Eu não ia fazer isso, eu peguei e fiquei quietinha lá. Se a polícia chegasse lá eu ia ficar aonde fosse mas se corresse podia ser pior. Aí eles tavam pensando em virem pra cá, aí quando eles viraram as costas eu peguei e fui embora e eles vieram para cá pra dentro da escola.

No relato acima, verifica-se a invasão da Violência Extramuros na Escola Planalto e como esta invasão intimida os jovens alunos. Neste caso específico, constata-se a perplexidade gerada pela ausência de um referencial na definição de papéis sociais distintos – mocinho/bandido, herói/vilão – percebe-se, assim, uma dualidade do medo, que se apresenta neste episódio de duas maneiras: o medo de ser taxada pelos “visitantes” como delatora e o medo de ser confundida pelos policiais como parte do grupo de “visitantes”. Percebe-se aqui uma ampliação da insegurança, pois não há uma posição definida como segura.

Outros jovens relatam suas experiências a respeito da insegurança na escola:

Meu primo mesmo já entrou aqui armado. (*jovem aluno*)

A gente fica muito sem segurança nesta escola. Qualquer um entra toda hora. Na minha sala qualquer um entra e o professor não fala nada. (*jovem aluna*)

Dá medo de entrar no colégio. (*jovem aluna*)

Minha mãe me traz na escola toda vez, porque a gente não tem segurança nenhuma na escola. (*jovem aluna*)

É uma vez ou outra que aparecem policiais aqui. Só algumas vezes que tem briga no outro dia eles colocam um aqui. Entra quem quer, sai quem quer, e não acontece nada. Aí no outro dia eles vão embora acontece outra briga. (*jovem aluno*)

Considera-se que não houve por parte do professor Cezar a tentativa de mascarar a realidade. No entanto, quando alguém que ocupa o seu lugar, levando-se em consideração a estreita relação que este professor tem com o bairro – pois é o único a participar do “Escola Aberta” nos finais de semana – passa a difundir esta verdade, esta passa a ser a verdade aceita pelo seu grupo. O que ocorre, neste contexto, é que as relações estabelecidas entre os jovens e a Violência presente no bairro são diferentes das relações estabelecidas pelos professores com a Violência, pois estes não convivem diretamente com a realidade do bairro.

Esta contradição existe porque, as relações e interferências possíveis da Violência Extramuros no cotidiano do jovem aluno vai muito além dos contornos da Escola, este sim, um dos poucos espaços de percepção das professores dentro do bairro. Um fato importante, apontado como gerador da insegurança e medo admitidos tanto por alunos como pelos profissionais de educação, é a presença constante daqueles que intitulamos “visitantes”. Estes “visitantes” são jovens rapazes e moças com idade aparentemente superior à dos alunos das 7^a e 8^a séries, que vão à escola todos os dias. A presença dos “visitantes” é constante no pátio durante todo o horário das aulas e dentro da escola no horário do recreio.

Observou-se, várias vezes, estes “visitantes”, que sempre eram vistos conversando entre eles ou com os alunos (principalmente, aqueles das 8^a séries), fumando e alguns chegavam, inclusive, a participar da aula de Educação Física. Isto leva a afirmar que a Escola Planalto é um espaço de socialização não somente para os

seus jovens, mas também para os outros jovens do bairro. Aparentemente, eles se comportam como se estivessem numa praça, que, como dito anteriormente, não existe no bairro. Por várias vezes, questionou-se a presença destes “visitantes” com os profissionais de educação, que foram sempre evasivos ou inconclusivos em suas respostas. Em conversas informais, alguns professores disseram que estes jovens são ex-evadidos ou matriculados que não assistem às aulas; outros são namorados das jovens alunas.

A professora Sara afirmou que um dos “visitantes” está sempre metido com “coisa errada⁴³”. Conheceu-se um destes jovens “visitantes”, o Gabriel, quando desenvolveu-se um outro trabalho no bairro. Este era o único deles que conversava com a pesquisadora. É importante ressaltar que apesar da tentativa da pesquisadora em estabelecer contato com os outros “visitantes”, não houve uma abertura por parte destes. Gabriel, apesar de se mostrar sempre muito simpático, quando questionado a respeito da sua constante presença na escola respondeu de forma contraditória e evasiva.

Aqui é meu ponto, venho aqui tomar conta da minha irmã que é muito vagabunda, às vezes apresento uns caras pra ela. A escola já foi boa, agora só tem criança.

Percebe-se a contradição em sua fala na maneira de tratar a irmã. Ao mesmo tempo em que afirma ir à escola para vigiar a irmã que é “vagabunda”, diz que vai ali para apresentar rapazes a ela. Afirmar que ali é o seu ponto, pode significar a representação da escola no bairro, como um dos poucos pontos de encontro dos jovens, o lugar onde eles vão para se socializar, conversar com os outros, namorar e, por este motivo, reclamam que agora só tenha criança.

Após a realização dos grupos focais foi possível concluir que a presença destes “visitantes” incomoda os jovens. Durante a observação isso foi difícil de perceber, pois à primeira vista parece existir uma relação harmoniosa entre os jovens alunos e os “visitantes”. Quanto aos professores, a relação com os “visitantes” é flagrantemente de medo. Aline, 8ª série, expõe a sua opinião:

⁴³

O termo “coisa errada”, é comumente utilizado tanto por [professores](#) como pelos jovens .

Às vezes eles vêm pra cá fazer bagunça, há pouco tempo atrás eles estavam querendo tirar o coordenador daqui, só que graças a Deus não tirou. Tem o professor Paulo, tiraram o professor Paulo daqui por causa que senão ia matar ele aqui. Ele teve que sair. Aí esse negócio de vem polícia e vai polícia, os meninos fica furioso. E pode sair um tiroteio e pegar nós os alunos.[...] Queria tirar o coordenador, porque ele é muito rígido, entendeu? Eles acham que é o coordenador que chama a polícia. Mas o orelhão fica ali pra todo mundo usar.

Aline, em sua afirmação, deixa evidente que a situação incomoda a todos, sejam alunos ou professores, portanto, ambos poderiam denunciar. O fato dos profissionais considerados mais rígidos serem alvo de repúdio por parte dos “visitantes” demonstra que estes não aceitam que seu domínio seja contestado. A atitude de ignorá-los praticada por outros professores reforça a dominação dos “visitantes” na Escola Planalto, que ocorre por meio do medo e da ameaça do uso da força.

Quanto à presença da polícia na Escola Planalto, vale a pena ressaltar que ela não é rotineira e ocorreu apenas uma vez durante todo o período da coleta de campo, um dia após a ocorrência de uma briga entre duas alunas, uma da 7ª A e outra da 5ª série, no horário de saída das aulas. Neste dia, o recreio foi calmo, alguns alunos mais novos conversaram com o policial, os “visitantes” ficaram explicitamente incomodados com a presença do policial e aproveitaram o sinal do recreio para saírem da escola. A presença da polícia na escola nesse dia foi percebida pela pesquisadora como uma inadequação, uma vez que o motivo, a briga das meninas, deveria ter sido resolvida como uma questão interna e não como “caso de polícia”.

A aparente tranqüilidade observada com a presença do policial não está ligada à segurança que ele deve proporcionar a sociedade. Ela pode estar ligada à forma como a autoridade policial costuma agir nos bairros periféricos, tratando a todos, principalmente os jovens, como suspeitos em potencial. A atitude dos alunos pode ter relação com o medo que sentem da polícia e que foi expressado em diversos momentos.

As aulas na sala da 8ª série B (por ser a única sala de aula no primeiro andar) são constantemente interrompidas pelos “visitantes”, que passam pela janela gritando ou interrompem a aula para conversar com algum aluno ou aluna. Com exceção do professor Cezar, que pede para que eles se retirem, os outros professores fingem

que eles não estão lá. Esta atitude é interpretada pelos jovens alunos como sinal de medo e falta de uma postura própria da instituição para enfrentar esta situação.

No entanto, pôde-se analisar esta atitude como uma forma de estratégia para sobreviver naquele ambiente considerado hostil. Não se envolver com os “visitantes” representa não ser incomodado por eles e continuar a realizar o seu trabalho. A postura adotada pelos professores de considerar os “visitantes” invisíveis expressa o medo e a insegurança que muitos têm em trabalhar no bairro. No entanto, todos necessitam deste trabalho e não podem “se dar ao luxo” de escolherem onde gostariam de trabalhar.

Esta questão abre espaço para a reflexão a respeito do lugar do trabalhador na sociedade capitalista pós-industrial, que luta não mais contra a exploração e sim a favor da inserção no mercado de trabalho. Nesta perspectiva, a atitude dos professores que trabalham na Escola Planalto diante dos problemas colocados principalmente na questão da segurança significa manter-se no emprego. Assim, ignorar os “visitantes” pode ser visto também como uma estratégia para continuar inserido no mercado de trabalho. Pode-se concluir, portanto, que estes professores são também vítimas desta organização social excludente. No entanto, por não terem informações sobre este processo, os jovens alunos responsabilizam aqueles que estão mais próximos – no caso, os professores – que, para eles, representam o Estado.

Eu tenho pra mim que, assim, o bairro com a fama de ser violento, os professores não tentam botar moral, às vezes entra um estranho dentro da aula e o professor fica com medo de mandar retirar, com medo de acontecer alguma coisa com ele ou com qualquer outro, algum dos alunos da sala. (*jovem aluna*)

Todo mundo entra. Antes eles pulavam o muro, mas agora não pula mais. Eles viraram logo amigo do vigia, assim eu acho que é medo, ou alguma coisa assim. Igual ao seu Zé que morreu, ele não deixava não. Ele enfrentava os moleques, até falaram que se ele não saísse fora, ia matar ele aqui. Nossa, eu já ouvi várias vezes aí isso. Deus ajudou, Deus pegou ele e levou antes que ele morresse de outro jeito aí. (*jovem aluna*)

Quanto ao papel do vigia da Escola Planalto, neste contexto de invasão da Violência Extramuros no cotidiano escolar, sua atuação é apenas simbólica, uma vez que o muro não consegue separar o mundo de dentro do mundo de fora da escola. É

importante também ressaltar que se trata da contratação terceirizada de pessoas com pouca ou nenhuma qualificação profissional para lidar com questões que envolvam a segurança pessoal ou patrimonial e muito menos com crianças e jovens. Assim como no caso dos professores, deixar os “visitantes” entrarem na escola significa sua participação na manutenção na política da “boa vizinhança” praticada ali. Ao não incomodar os “visitantes” e permitindo o seu acesso ao interior da escola, os vigias esperam também não ser incomodados por eles.

No dia da visita policial sentei-me próxima aos “visitantes”, enquanto observava os alunos da 7ª A na aula de Educação Física. Eles ignoraram a minha presença e continuaram conversando. Um deles reclamava, pois, o coordenador havia pedido a eles que não fumassem dentro da escola. Um deles replicou: “tem gente que fuma até baseado aqui”. E continuaram fumando. A conversa entre eles girava em torno dos acontecimentos do final de semana (o que fizeram, onde foram). Um grupo passou do lado de fora no campo abaixo da escola e foi convidado a entrar: “Chega aqui, pula o muro”. O grupo entrou pelo portão, sem problemas, e se juntou a eles. Um deles estava de bicicleta e ficou pedalando pelo pátio.

Uma questão que vale a pena ressaltar é a maneira como os “visitantes” entram na escola. De acordo com a fala de Claudia, a coordenadora (que não respondeu à entrevista, pois, sempre apresentava a justificativa da falta de tempo), os “visitantes” pulam o muro para entrar. Segundo os jovens, os “visitantes têm também outras estratégias para entrar na escola, além de pular o muro.

Eles pedem caderno emprestado pra entrar na escola. (*jovem aluna*)

O que mais eles pede é a blusa do uniforme. (*jovem aluno*)

Certo dia no horário do recreio, Gabriel (visitante) se dirigiu a Claudia e disse: “É incrível como eu entro aqui todo dia sem pular o muro. Eu não pulo o muro, não sou ladrão, eu falo pro cara que vou ficar um pouco e fico, não arrumo confusão, por isso, ele deixa eu entrar. (*jovem aluna*)

Durante o período do trabalho de campo, observou-se que todos os “visitantes” entravam pelo portão principal. Muitos ficavam do lado de fora esperando uma oportunidade e quando o portão era aberto, entravam. Presenciou-se uma dupla entrando de bicicleta que alegou ir buscar uma documentação. Alguns

aproveitavam, inclusive, as nossas entradas ou saídas da escola para entrar. Nunca se observou nenhum tipo de repressão quanto a esta prática ou quanto à permanência deles na escola.

Concluiu-se assim que a escola se apresenta como um espaço de socialização também para os “visitantes”. No entanto, eles permanecem num estado de invisibilidade para a escola. Percebeu-se que a administração não sabe como agir com eles e o medo faz com que eles sejam tolerados tanto pelos jovens alunos quanto pelos professores. Cientes deste medo velado, os “visitantes” aproveitam-se da situação e fazem da Escola Planalto o seu feudo, onde constroem, paralelamente, as suas normas e regras de convívio.

Quanto a esta questão, da Escola Planalto como um feudo dominado por um determinado grupo, é importante ressaltar a divisão interna dentro do próprio bloco A, que segundo alguns está dividido entre o “grupo de cima e o grupo de baixo”. Quando este assunto foi abordado em sala, durante uma aula de geografia na 7ª série, os alunos se manifestaram e quiseram expor as suas opiniões,

Cidade alta e cidade baixa. (*jovem aluno*)

É briga de gangue. (*jovem aluno*)

Acho que é uma palhaçada. (*jovem aluna*)

Rapidamente, o professor interrompeu os comentários, alegando que a sala de aula é um lugar neutro e o assunto não foi adiante. No entanto, por ser uma realidade, este tema reapareceu no grupo focal. Rachel, aluna da 7ª série, quando questionada sobre o bairro ser ou não violento, responde:

É que tem essa divisão. As pessoas que moram lá em cima não podem descer lá em baixo e os que moram lá não podem subir. [...]. Eu conheço todo mundo lá de baixo e assim eles perguntam das coisas daqui de cima, eu não informo. Por causa que vai informar é pior, né? Eu não informo, fico na minha. Essa divisão é que atrapalha um pouco.

Túlio, 8ª série B, tenta explicar a lógica da divisão:

Os meninos fecham com o bloco C e os lá de baixo fecham com os meninos do bloco B. Daí fica assim, às vezes tem briga, às vezes eles se encontram até na praia.

Quanto à interferência desta disputa no cotidiano da Escola Planalto, Kelly, 8ª série, complementa,

Aqui na escola mesmo. Teve um tempo aí que eles estavam falando, que a escola é do pessoal lá de baixo que não é do pessoal daqui de cima, aí ficou aquele negócio. Resolveram lá, todos eles, que os lá de baixo não vêm aqui. Os lá de baixo é muito difícil que aparecem aqui, mas quando aparecem é rapidinho. Os meninos daqui de cima vêm todos os dias direto, não falam nada, aí nisso tudo quem sai ganhando foram os daqui de cima que não provocou nada, aí fica esse negócio. A escola não é de todo mundo, nem é todo mundo que pode estudar por causa disso. Tem gente lá de baixo que não estuda aqui. Apesar que eles não são interessados nessa coisa de estudar. Mas não podem porque eles tem medo de vir aqui, por causa do pessoal daqui de cima, então a maioria que estuda aqui é de lá de cima.

Verifica-se que a proposta de universalização do ensino não é real em bairros divididos pela luta de gangues como o bairro Planalto Serrano. Percebe-se pela fala de Kelly que nem todos têm acesso à Escola Planalto e o problema não está na falta de vagas, mas sim no estabelecimento das regras de convívio dentro do bairro, que são impostas pelo poder paralelo do crime. Constata-se, assim, que não existe autonomia plena nesta escola, uma vez que esta domina somente a esfera pedagógica, enquanto que a lógica predominante nas relações sociais segue uma estrutura pré-estabelecida pelo crime.

Percebe-se claramente como esta prática de divisão do bloco em feudos controlados pelo poder paralelo interfere diretamente tanto no cotidiano escolar como na vida de algumas pessoas que são impedidas de estudar por residirem em uma determinada rua do bairro. No entanto, esta situação não foi citada em nenhuma das entrevistas realizadas com os profissionais de educação. Assim, pode-se concluir que a Escola Planalto constrói estratégias de convivência e sobrevivência dentro do bairro, se mantendo como uma instituição neutra – como uma ilha – que não admite explicitamente sofrer as interferências diretas da organização social de seu entorno.

A fala da aluna Kelly demonstra ainda a divisão que acaba por se tornar uma forma também de discriminação. Cria-se o discurso de não merecimento do grupo de

baixo. Eles não freqüentam a escola porque não são aptos a freqüentá-la. Isso representa um darwinismo social renovado e às avessas, onde pessoas pertencentes a uma mesma cultura e classe social se dividem em busca do poder que a posse de espaços dentro do bairro representa, uma vez que o grupo que controla o acesso à escola controla também, por meio do medo, todos os jovens alunos que ali estudam.

Sobre a questão do controle, é importante destacar o fato do envolvimento das jovens com os traficantes de drogas. Este é um fenômeno nacional que se apresenta também na Escola Planalto. O professor Cezar descreve esta situação em sua fala:

Eu falo muito com eles para eles não se meter no meio de fofoca, conversa, porque isso aí é muito perigoso. Eu não falo diretamente, porque ali nós temos irmão, filho, colega, namorada, principalmente, namorada, é um problema sério. [...] As meninas são atraídas por eles, porque eles dão celular, eu acho que é mais o celular mesmo porque eles não podem sair com a menina.

Quando questionado sobre a possibilidade de envolvimento das alunas das 7^a e 8^a séries investigadas com os traficantes, Cezar completa:

Pelo que a gente vê falar sim. Um dia eu cheguei na sala de aula e disse assim: 'você são muito assim... todo mundo tem namorado, namoram com esses meninos aí, estes meninos perigosos, o negócio tá feio pro lado de vocês', aí elas falam assim: 'eu já larguei o meu, já separei do meu', eu falo assim: 'é ruim, hem'. Todas vocês já têm dono.

O glamour da vida bandida atrai estas meninas. Os “visitantes”, que podem estar ligados ao mundo do crime, ao mesmo tempo que geram medo, geram também admiração e desejo. Geralmente, as meninas mais bonitas e desejadas são as “mulheres de bandido”. E ocupar este status de “mulher de bandido”, ao mesmo tempo em que é perigoso, pode representar uma expressão da moratória vital das jovens de baixa renda⁴⁴ e também prestígio dentro daquele grupo. Esta situação acaba por gerar um ciclo vicioso, pois muitos meninos entram para o mundo do

⁴⁴ É importante destacar aqui que este fenômeno também tem ocorrido com as jovens das classes médias e altas, no entanto, verifica-se um percentual muito maior entre as jovens das classes menos favorecidas.

crime já que o porte de uma arma de fogo para eles representa tanto virilidade quanto a possibilidade de despertar a atenção diferenciada das meninas.

Um episódio que ilustra esta situação ocorreu com a saída de uma professora substituta. O fato foi assunto na sala dos professores. De acordo com a professora Fabiana, a professora substituta saiu porque foi ameaçada por uma aluna da 8ª série B, que disse para a professora substituta ter cuidado porque ela era “mulher de bandido”. O fato foi abafado. Segundo o coordenador, “foi um mal entendido. Ela entendeu mal a fala da aluna”. Afirmou ainda que a professora era muito “dondoquinha” e “nem tinha terminado a faculdade ainda”.

Neste episódio da saída da professora substituta, observa-se duas questões distintas e ao mesmo tempo relacionadas à influência da Violência Extramuros. Esta professora poderia ser vista pelas jovens como um ameaça, uma concorrente ao posto de “mulher de bandido”, porque era jovem, bonita, estava sempre bem vestida e tinha uma postura bem diferente dos outros professores (conversava com os alunos e alunas, brincava e ria de suas brincadeiras). Por outro lado, observou-se por parte do coordenador, uma tentativa de desqualificar a professora e abafar o caso, como se o fato fosse uma invenção dela – professora – e o problema das jovens envolvidas com os traficantes não existisse na Escola Planalto.

O episódio e o relato do professor Cezar reforçam a conclusão sobre a pretensa neutralidade da escola diante das influências da Violência Extramuros em seu cotidiano. O fenômeno de envolvimento das jovens com os traficantes tem sido discutido a nível nacional⁴⁵, no entanto, a escola insiste em dissimular o problema, fingindo que este não existe. O abismo que a escola cria com a cultura jovem não permite a esta instituição visualizar nem mesmo os problemas vivenciados pelos jovens. Problemas estes que não devem ser banalizados ou ignorados, mas compreendidos e transformados em alternativas que possibilitem aos jovens o direito de vivenciar esta fase da vida de forma digna.

⁴⁵ Para uma melhor discussão sobre o assunto ver Soares (2004) e Zaluar (1994, 2005).

Grande parte dos profissionais de educação entrevistados quando indagados sobre a possível interferência da Violência Extramuros no comportamento e na vida dos alunos, concordaram que esta relação cotidiana com a Violência, principalmente, os altos índices de homicídio no bairro (é uma prática dos moradores irem até o local do crime para ver a vítima), influenciam negativamente no comportamento dos alunos.

O professor Hugo observa:

Morreu alguém, normalmente eles sabem quem é, quem foi, quem morreu, porque, tudo. Ficam agitados, infelizmente eles ficam mais eufóricos dando a entender que eles estão alegres, por que aconteceu algo no bairro, não porque é novidade, porque é algo que pode acarretar não ter aula, porque era uma pessoa que atrapalhava a comunidade, é o motivo de alegria deles é esse.

Esta euforia tanto pode representar a banalização da Violência e/ou a quebra da rotina monótona da escola e do bairro. A ocorrência de um homicídio gera assunto, o bairro aparece na televisão, no jornal, as pessoas comentam, especulam sobre a motivação, o autor. Cria-se toda uma expectativa em torno do fato, o autor será identificado, preso, haverá retaliações do grupo rival? E, desta maneira, vive-se até o acontecimento do próximo crime.

O professor Marcos ilustra sua fala com a descrição de um episódio que reafirma a dita influência.

Claro que influencia, influencia e muito. Por exemplo, hoje mesmo eu tive uma aula ali, como teve greve eu não posso dar matéria nova, eu fiz um círculo e começamos a discutir e tal. Daqui a pouco começa a falar em tiro, em morte, assim do nada, de onde é que vem isso? O círculo, o debate não era isso, eu acho que isto é influência da violência.

A diretora complementa,

Esse envolvimento que a gente tá vendo aí, eles tão falando sobre as drogas, e um dia do mês, ou da semana, sei que é um dia de quinta-feira, parece quando o material chega, aí alguém eu não sei de que forma que eles se comunicam, que eu não descobri ainda, que as crianças ficam agitadas, mas ficam agitadíssimas, e eu acredito que justamente esses que ficam agitados são aqueles que são os aviões.

A partir dos relatos e episódios analisados, pode-se constatar que há uma enorme sensação de insegurança que perpassa o cotidiano da Escola Planalto. Tanto os jovens quanto os profissionais de educação concordam com o fato da inserção da Violência Extramuros no cotidiano escolar. Apesar do reconhecimento deste fato, durante as entrevistas com os professores, percebe-se que estes quando questionados a respeito da abordagem do tema da Violência em sala de aula, demonstraram um certo medo e/ou receio em tratar do assunto. Este medo é evidenciado nas atitudes cotidianas de distanciamento, silêncio e no exercício diário de não enxergar os “visitantes”.

A professora Margareth, que leciona para uma das 7^a séries, demonstra este medo e receio em sua fala.

[...] às vezes, eu fico com receio de enfocar determinados temas, igual às drogas, por exemplo à violência. Podem chegar em casa e comentar com os pais, e os pais entenderem de outra forma, então você tem que ir com muita sutileza, nas conversas que você tem com eles em sala de aula, senão vê pode trazer problemas.

Uma outra maneira de tratar a Violência Extramuros, percebida na Escola Planalto parece ser a reprodução desta Violência, que se apresenta no cotidiano escolar de diversas formas: pela negação do outro⁴⁶ enquanto sujeito de direto, por meio da agressão física, verbal e psicológica. Tal afirmação se baseia nos dados coletados durante a observação participante do cotidiano escolar e mesmo na fala de um dos professores sobre a abordagem do tema da Violência em sala de aula.

Olha, eu, quando eu posso eu abordo ou eu inibo em sala de aula por exemplo, tem algumas atitudes dos alunos em sala de aula que são uma violência até perante a minha pessoa; por exemplo teve um a caso aqui que eu não me esqueço mais, do aluno me bater, ele me chutou eu bati nele, aluno da tarde da 8^a série, depois ele pediu desculpa, ele viu que ele fez, eu falei com ele : pra você ver como a violência gera a violência, você me bateu eu te bati também, entendeu? [...] eu só não vou deixar que eles me batam e eu dar a outra face, eu não sou cristão. (*Marcos, professor das 7^a e 8^a séries*)

Houve um episódio observado com o mesmo professor, que consolida a afirmação anterior. Ele estava ao mesmo tempo com duas turmas, que ficam porta a porta, a 7^a série B e a 6^a série B. O professor passou uma atividade e se desdobrava entre as

⁴⁶ Ver Capítulo IV.

duas turmas. Como observado em todas as turmas e já relatado anteriormente, alguns faziam a atividade (num espírito cooperativo que vale a pena ressaltar), uns conversavam, uns brincavam com o celular, outros passeavam pela sala brincando com os outros.

Várias vezes, o professor veio até a sala chamar a atenção destes que andavam pela sala. Numa dessas vezes ele chamou a atenção diretamente de um aluno, que se justificou colocando a culpa em outro. O professor replicou a defesa do aluno em voz alta dizendo: “Tá querendo ser dedo duro cara, você sabe o que acontece com dedo duro aqui no bairro, não é?”. Uma aluna que estava ao meu lado reclamou baixinho, afirmando que o professor não morava no bairro, “não sei porque ele está falando, nem mora aqui”. Um outro aluno passou pelo primeiro que ainda estava em pé e falou: “não entendeu o que ele disse não? Dedo duro morre!”.

Não se pretende generalizar o comportamento de um grupo a partir da prática de um de seus representantes, tampouco esquecer que os problemas que perpassam a Escola Planalto são problemas de ordem estrutural⁴⁷ e estão presentes em grande parte das escolas públicas do país. Observa-se, no entanto, que na Escola Planalto, em particular, suscita-se algumas indagações a respeito do papel da escola enquanto agência socializadora e sua capacidade de instituição transformadora da sociedade. Se o fenômeno da Violência tão presente em seu cotidiano não é discutido ou amenizado de alguma maneira, como pode esta instituição cumprir o seu papel socializador, se finge não ver a realidade que está a sua volta, se busca avidamente manter a sua neutralidade como estratégia de sobrevivência? Até que ponto esta pretensa neutralidade é real e interfere na construção da subjetividade de seus jovens? Como uma instituição que evita o real pode proporcionar uma formação moral ou ética que conduza seus jovens à autonomia pessoal?

Zaluar (2001, p. 2) discute esta questão e propõe uma reflexão: “Como entender e dar conta dessa dupla manifestação de violência: a que aniquila os corpos das crianças e jovens no Brasil e a que arruína suas mentes, na medida em que não as capacita para enfrentar os problemas do mundo contemporâneo?”.

⁴⁷

Ver Capítulo IV.

A autora questiona,

No mundo de hoje, o crime representa uma instância de poder que não pode ser mais ignorada, instituindo relações de força em que a coerção e a violência física sobrepõem de muito a psicológica, embora também a exerça através do medo, se não do terror que impõe sobre os moradores dos bairros e favelas que domina pelo seu arsenal de armas de fogo. Em que medida essa presença afeta as relações entre mestres e alunos dentro da escola ou entre os alunos e a instituição escolar?(ZALUAR, 2001, p. 6).

5.2 A JUVENTUDE VISTA COMO O LUGAR DA VIOLÊNCIA: O MITO E O REAL

Segundo diagnóstico da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco, 2002), são os jovens que mais matam e mais morrem no nosso país, principalmente, aqueles que pertencem aos grupos mais pobres e vulneráveis da sociedade. Como afirma Carrano (2000), é preciso sair da armadilha cultural e política dos que só enxergam delinquência e Violência nos grupos da Juventude. Isto porque classificaram a Juventude também como o lugar da Violência, uma percepção que nasceu do discurso dominante de negação do diferente e daquilo que está fora das suas formas de alienação e dominação como a Cultura Juvenil.

Comumente as categorias Juventude e Violência são associadas como interligadas numa relação mecânica e linear de causa e efeito, principalmente na mídia e no planejamento das políticas públicas voltadas para este grupo da sociedade. Adorno (2000) afirma que sempre se parte da idéia que os jovens são os autores da Violência, mas muito pouco se fala deles como vítimas da Violência. De acordo com o autor, ao contrário da opinião pública, é baixa a proporção de jovens que cometem homicídios. Pesquisas apontam que os adolescentes revelam-se mais comprometidos com a prática de atos infracionais em bandos ou quadrilhas. Por outro lado, as vítimas preferenciais de mortes violentas são os jovens. Os dados mostram que ser jovem é, em última instância, viver uma situação perigosa, principalmente os jovens e adolescentes procedentes das camadas populares urbanas, que são o alvo principal das mortes por causas externas violentas.

De acordo com Soares (2004),

Como tudo no Brasil, também a vitimização letal se distribui de forma desigual: são, sobretudo, os jovens pobres e negros, do sexo masculino, entre 15 e 24 anos, que têm pago com a vida o preço de nossa insensatez coletiva. O problema alcançou um ponto tão grave que já há um *déficit* de jovens do sexo masculino na estrutura geográfica brasileira. Um *déficit* que só se verifica nas sociedades que estão em guerra. Portanto, a pesar de não estarmos em guerra, experimentamos as conseqüências típicas de uma guerra. (SOARES, 2004, p. 130)

A Violência está ligada à própria estrutura das relações sociais. Em nosso país, a Violência é uma marca característica destas relações, que, manipuladas pelo mercado, pregam a lógica da competição e da exclusão do menos apto num renovado darwinismo social. De acordo com Fraga (2004), há algo na formação social que permite a exclusão de partes consideráveis da população da vida política, cujo discurso e ação foram excluídos, as quais podem ser eliminadas e que não serão percebidas, pois não compartilham de um mundo comum, características próprias do totalitarismo.

No contexto do bairro Planalto Serrano, constatou-se características bem evidentes deste totalitarismo, uma vez que seus moradores foram, durante muito tempo, excluídos do debate político local. Segundo relato de moradores mais antigos, até mesmo as ambulâncias eram proibidas pelo poder público de entrarem no bairro. Quando alguém adoecia, esta pessoa tinha que ser levada até as margens da BR-101 para ser socorrida. As conseqüências desta situação de exclusão são observadas ainda hoje, na falta de equipamentos públicos que atendam as necessidades da população, nos altos índices de Violência causada entre outros fatores, pelo abandono do poder estatal (e no espaço que o Estado não ocupa, cria-se a oportunidade para que o poder paralelo do crime assumira o posto de monopólio da força física), na baixa auto-estima de seus moradores. Conseqüentemente esta formação influencia na construção da subjetividade de seus jovens moradores, que acabam se tornando vítimas do processo de reprodução destas desigualdades estruturais geradas a partir do processo de formação do bairro.

O alto índice de homicídios registrado entre os jovens do bairro Planalto Serrano demonstra o abandono com que são tratados estes jovens. Mesmo porque, para as

autoridades políticas eles não existem, não fazem parte da sociedade e, desta maneira, podem ser eliminados.

Fraga (2004), afirma que,

Talvez tenhamos que considerar como totalitarismo não somente a existência de um determinado tipo de administração político-partidária, mas práticas sociais de exclusão progressivas, nas esferas pública e privada, que culminam no extermínio. (FRAGA, 2004, p.95).

Na falta de alternativas possíveis para a Juventude de baixa renda, a Violência e o crime apresentam-se não como os únicos canais de mobilidade social, mas como os mais viáveis, já que a escola não atende mais as expectativas de mobilidade social. Para os jovens da Escola Planalto, esta situação é ainda mais crítica, uma vez que a proximidade com o mundo do crime, a falta de diálogo com a escola e a deficiência no capital social e cultural, proporcionam um descontentamento e uma falta de perspectiva ainda maior em relação à ascensão social pelas vias consideradas socialmente honestas. Numa sociedade que dá ênfase ao que se tem e à posição social que se ocupa, ascender socialmente é o grande desejo do jovem

Mas o desemprego não se faz sentir na mesma intensidade em todas as faixas de idade nem para todas as categorias de trabalhadores. Ele é particularmente grave para os trabalhadores mais jovens e menos qualificados, isto é, parte substancial da população economicamente ativa. Com o rebaixamento do salário real dos trabalhadores de baixa qualificação, os pais de família tiveram que contar cada vez mais com a ajuda dos filhos, o problema é que essa entrada maciça de crianças e jovens no mercado de trabalho não encontrou a oferta necessária para absorvê-los, nem as esperáveis modificações na legislação. Os jovens não encontram somente as dificuldades para conseguir emprego, forma-se entre eles, a partir de suas próprias experiências e da observação da vida de seus pais, uma visão negativa do trabalho de “segunda a segunda” por irrisórios salários durante quase todo o tempo em que se está desperto (...) A passagem é de trabalhador para bandido e dificilmente tem volta, o jovem vê diante de si esta alternativa: o trabalho duro e muito mal pago ou a vida perigosa, aventureira e curta do bandido. (ZALUAR, 1994, p. 8).

O desemprego da população jovem é um fato real que provoca o desemprego intermitente destes jovens (apresentado por Pais, 1993), que significa a precariedade de emprego aos quais os jovens se sujeitam e às próprias dificuldades que alguns deles encontram na obtenção de emprego ou trabalho remunerado. Pais (1993) conclui que a degradação material provocada pelo desemprego representa

um motivo de inquietação para a maioria dos jovens, que, com isto, aderem a qualquer possibilidade de ganhar dinheiro. Acredita-se que entre estas possibilidades se encaixem os atos ilícitos, tendo em vista que a saída criminosa é a entrada possível para a sociedade de consumo já instalada no país. Nela, o jovem é estimulado a consumir e a construir sua personalidade e caráter pelo que veste e pelo que tem, o que torna a pobreza ainda mais humilhante.

Para Soares (2004), numa situação típica, um jovem pobre e negro caminhando pelas ruas de uma grande cidade brasileira é um ser socialmente invisível. Segundo o autor, por conta de nossa negligência muitos jovens pobres, especialmente os negros, transitam invisíveis pelas grandes cidades brasileiras. O pesquisador aponta a indiferença da sociedade e o preconceito como os responsáveis por encobrir os meninos e meninas pobres, especialmente os negros, sob um manto imperceptível. Ignorar estes jovens impulsiona-os a procurar o envolvimento com a criminalidade e o porte de armas como forma de serem vistos pela sociedade, de se sentirem poderosos e não mais invisíveis.

Os jovens da Escola Planalto vivem esta realidade. São em sua maioria negros, filhos das classes menos favorecidas e que são invisíveis para o poder público, que não desenvolve políticas sociais compatíveis às suas necessidades e realidades. Por outro lado, são também vítimas do preconceito (como tratado no Capítulo II), justamente por serem moradores de um bairro violento. Todos estes fatores aliados à banalização e naturalização da Violência no bairro podem, sim, levá-los à criminalidade.

Portanto, pode-se concluir que os problemas econômicos e sociais causados pela mundialização do capital, o individualismo, a competição, as desigualdades e os abusos sociais, decorrentes da implementação da ideologia de mercado nas relações sociais, interferem na relação entre Juventude e Violência, tanto no plano real quanto no simbólico, uma vez que o jovem é visto como individualista, consumista e pouco interessado na realidade que o cerca.

As representações sociais tanto de Juventude como de Violência reforçam esta relação mecânica, uma vez que o jovem comumente é visto como um problema para

a sociedade e para o poder público. A escola, que se relaciona com o jovem e com a sociedade num processo dialético, conforme aponta Gramsci, poderia auxiliar na construção da subjetividade do jovem, mostrando-lhe que existem caminhos possíveis e que a “verdade” imposta pela ideologia neoliberal dominante não é a única existente. Há alternativas que os jovens podem e devem buscar.

Neste sentido, considera-se pelo exposto neste trabalho que os jovens da Escola Planalto não estão sendo preparados para tomar decisões, para atuar como agentes transformadores da sociedade. Estes jovens não são apresentados às estruturas do sistema vigente e por este motivo não conseguem questioná-lo ou criticá-lo. Acredita-se, assim, que a escola encontrada pelo jovem – caracterizada aqui pela Escola Planalto – está muito distante deste ideal transformador. Para tanto, a escola deveria negar a postura neutra e tomar posições, ensinar a escolher, já que inseridos num processo de desinstitucionalização os jovens são convocados a tomar decisões que, até bem pouco tempo, eram definidas por autoridades externas ao indivíduo: o Estado, a família, a Igreja e até mesmo a empresa. (TEDESCO, 1998, p. 83).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi construída com o objetivo de investigar as possíveis interferências da Violência Extramuros no cotidiano da vida escolar. Buscou-se pistas para

descobrir de que maneiras esta dita Violência pode ou não influenciar as relações sociais estabelecidas entre os jovens na e com a escola. Para tanto, foi necessário mergulhar no dia-a-dia destes jovens, observar seu comportamento, suas idéias e opiniões e, assim, conhecer sua vivência diária na escola. Um olhar atento e sensibilidade para captar suas percepções foram fundamentais neste processo.

A partir da abordagem de Vanilda Paiva (1992), que define “Extramuros” como o tipo de Violência que se constrói por meio das condições de vida e das lógica(s) utilizada(s) pela população pobre e seus elementos culturais dominantes, buscamos compreender que lógicas são estas e como estes jovens vivem e se relacionam, como constróem sua subjetividade, quais os meios de socialização que mais interferem nesta construção e como o convívio com tantos tipos de Violência pode ou não diferenciá-los de outros jovens.

Nesta perspectiva, compreende-se que ser jovem morador do bairro Planalto Serrano constitui-se em uma diferenciação, pois, estes jovens vivem a sua situação de maneira diferenciada, criando peculiaridades, hábitos e costumes. O fato destes jovens serem socializados numa realidade permeada pela cultura do medo e dos diversos tipos de Violências, além de viverem em um espaço onde não há opção de lazer e diversão, os faz criar estratégias para usufruir de sua Juventude. Estas estratégias se concretizam nas relações interpessoais estabelecidas na Rua e na busca por alternativas de lazer, que, muitas vezes, ficam a cargo da televisão.

Desta maneira, tendo a mídia como principal fonte de informações, os jovens moradores do bairro Planalto Serrano produzem uma visão distorcida da realidade social na qual estão inseridos. Assim, a representação social sobre o fenômeno da Violência destes jovens apresenta-se fragmentada e pontual. Percebe-se uma tentativa de individualização do fenômeno uma vez que o discurso presente entre os jovens prioriza a Violência como algo relacionado diretamente ao comportamento individual ou ao relacionamento familiar, sem qualquer relação com as desigualdades, exclusão social ou abuso de poder.

A reprodução das desigualdades econômicas e sociais ocorre por meio da precariedade do capital cultural e social destes jovens, que não encontram na

Escola ou nas políticas públicas aplicadas, isto é, nos espaços institucionalizados, alternativas para romper com este ciclo, o que acaba por desenvolver nestes jovens uma baixa auto-estima.

A Violência faz parte do processo de socialização destes jovens, uma vez que convivem diariamente com o fenômeno – caracterizado por meio dos altos índices de homicídios registrados no bairro – e com o medo, uma consequência direta desta convivência diária. No entanto, deve-se considerar que a Violência não é a única mediadora de suas atitudes e comportamentos. Assim, pode-se afirmar que a Cultura Experiencial que o jovem aluno da Escola Planalto elabora está relacionada também com o gênero, a classe social, a religião e à família a qual pertencem.

Acredita-se, assim, que a Violência, principalmente, as altas taxas de homicídios do bairro, acabaram por desenvolver em seus moradores um *habitus* próprio, utilizado como guia de suas ações. A partir do pressuposto de que estes moradores constroem em sua convivência diária uma série de costumes, normas e regras próprias para lidar com as mais diversas situações, consta-se, que estas normas de convívio, estruturam-se na Violência. Conclui-se que no bairro Planalto Serrano a Violência, por ser um fenômeno vivenciado cotidianamente, passou a exercer também a função de sistema estruturante de comunicação e ação, transformando em Violência aquilo que não é, baseando a resolução de diferentes situações do cotidiano em questões de vida ou morte.

Utilizar a Escola Planalto como observatório das relações estabelecidas entre os jovens moradores do bairro Planalto Serrano e a instituição escolar possibilitou perceber a interferência de outras questões nas relações estabelecidas entre os jovens e a escola, que não somente se constitui na Violência Extramuros, mas também na própria Violência Simbólica exercida pela escola. Nesta análise, a Escola Planalto se mostrou distante de seus jovens alunos, não reconhecendo a sua identidade enquanto jovem e não apresentando um canal de interlocução com a cultura juvenil. A presença de diversas culturas no interior da instituição escolar foi observada e constatada nas falas de seus profissionais e, no entanto, a conexão entre estas culturas, principalmente a institucional e a dos jovens alunos, não existe.

Os jovens alunos são, muitas vezes, rotulados como desinteressados ou “malandros” pelos profissionais de educação, porém, pouco se fala da responsabilidade da escola nesta questão. Constata-se o que podemos chamar de um desinteresse da própria escola pela realidade e pela vivência de seus jovens. O fato da escola responsabilizar a família pelo fenômeno da Violência, tentar manter a sua neutralidade, fingir não perceber a realidade social do bairro e não proporcionar uma educação ética e cidadã exemplificam esta constatação.

Neste contexto, pode-se afirmar que na Escola Planalto este enfraquecimento permite maior inserção da Violência Extramuros no cotidiano escolar. Parte-se assim do pressuposto de que uma instituição fraca provoca a desinstitucionalização e, por isto, as idéias, os valores e os fatores extramuros, como o medo e a Violência, acabam invadindo a escola e, por conseqüência, influenciando a construção da subjetividade dos jovens.

Constata-se ainda que a escola não se encontra aberta para captar as percepções de seus jovens, principalmente, quando abordamos o fenômeno da Violência, o qual a escola acredita ser algo naturalizado e banal para os jovens, quando, na verdade, esta Violência os incomoda profundamente tanto no que diz respeito ao medo e à insegurança que vivenciam cotidianamente, como pelo estigma que são obrigados a carregar por conta da visão estereotipada que existe do bairro e de seus moradores.

Esta afirmação evidencia-se na opinião da maioria dos profissionais de educação entrevistados, uma vez que para eles o ambiente social perpassado pelos diversos tipos de Violências onde se desenvolvem os jovens alunos da Escola Planalto acaba por determinar sua subjetividade e, por conseqüência, sua personalidade. Dessa forma, cria-se um verdadeiro abismo entre a escola e os jovens, que não se sentem à vontade num espaço que deveria estar preparado para atender às suas necessidades enquanto jovens e cidadãos. As ações pontuais desenvolvidas por alguns professores não conseguem diminuir este abismo, que acaba por relegar a escola ao espaço do desinteresse e da apatia.

A tentativa de encobrir a realidade e “não enxergar” os problemas por parte da escola faz com que os “visitantes” ocupem o espaço da Escola Planalto,

estabelecendo ali o seu feudo, o que traz insegurança para os jovens e os professores, além de fortalecer o domínio da Violência Extramuros no interior da escola. Vale ressaltar que não afirma-se aqui o envolvimento dos “visitantes” com a criminalidade, mas que a escola, por medo desta possibilidade, não toma nenhuma atitude quanto a esta questão e o faz até mesmo como estratégia de sobrevivência no bairro.

Percebe-se ainda que o muro, apesar de ter esta pretensão, não consegue separar o mundo de dentro do mundo de fora da escola. Dessa forma, a atuação tanto do muro quanto do vigia responsável se revela meramente simbólica. Neste sentido, vale ressaltar também a ausência de profissionais desta categoria qualificados para lidar com questões que envolvam a segurança pessoal ou patrimonial de crianças e jovens. Observa-se, assim, que como no caso dos professores, deixar os “visitantes” entrarem na escola significa para o “vigia” sua participação na manutenção na política da “boa vizinhança” praticada ali, não incomodando os “visitantes” e permitindo o seu acesso ao interior da escola.

A escola demonstra a sua fraqueza diante da responsabilidade de tratar os problemas cotidianos. A estratégia utilizada pela Escola Planalto de considerar os “visitantes” invisíveis gera uma situação de desconforto, tanto para os jovens alunos quanto para os professores e funcionários da escola, que são obrigados a conviver com o medo (real ou não) diariamente.

A partir dos relatos e episódios analisados neste trabalho, pode-se constatar que há uma enorme sensação de insegurança que perpassa o cotidiano da Escola Planalto. Tanto os jovens quanto os profissionais de educação concordam com o fato da inserção da Violência Extramuros no cotidiano escolar. No entanto, apesar do reconhecimento deste fato, percebe-se tanto por parte dos professores quanto por parte dos jovens alunos certo medo e/ou receio de falar sobre o assunto, principalmente em sala de aula. Este medo é evidenciado nas atitudes cotidianas de distanciamento e silêncio e no exercício diário de não enxergar os “visitantes”.

Verifica-se que a proposta de universalização do ensino não é real em bairros divididos pela luta de gangues como o bairro Planalto Serrano e o problema não

está somente na falta de vagas, mas, sim, no estabelecimento das regras de convívio dentro do bairro, que são impostas pelo poder paralelo do crime. Constatase que não existe autonomia plena nesta escola, uma vez que esta domina somente a esfera pedagógica, enquanto que a lógica predominante nas relações sociais, segue uma estrutura pré-estabelecida pelo crime.

Acredita-se que a desinstitucionalização juvenil própria da sociedade pós-industrial, aliada à crise do sistema educacional que não prepara os jovens para a vida, acaba por promover a reprodução e a manutenção do ciclo de desigualdades a que estes jovens estão confinados. Enquanto a Escola se comporta como uma ilha, isolada da realidade socioeconômica e cultural de seu entorno, enquanto não perceber o jovem como sujeito de direito⁴⁸, reconhecendo a necessidade de superar a idéia da racionalidade cognitivo-instrumental como única fonte de conhecimento legítimo, enquanto classificar as culturas em alta cultura e baixa cultura, a escola não reconhecerá a importância da cultura juvenil em seu espaço, esta sim, a única forma de transpor o abismo existente entre suas relações.

A pesquisa nos revelou que a necessidade do jovem é ser ouvido, ser reconhecido como jovem, ter direito a uma escola com qualidade de ensino, a uma quadra de esportes, a espaços públicos de lazer, a segurança. Nada além dos direitos humanos básicos para construir a sua subjetividade.

Acredita-se que com este trabalho, tenha-se contribuído no debate acerca das relações estabelecidas entre Juventude, Violência e Escola. No entanto, não houve aqui a pretensão de esgotar o tema, porque devido a sua complexidade e amplitude torna-se impossível pelo caráter desta pesquisa. Atualmente, estas categorias têm sido constantemente debatidas, tanto pelos pesquisadores como pela sociedade em geral, na busca por soluções e explicações para o fenômeno do crescimento da Violência Urbana. Muitas pesquisas voltam os seus olhares para os jovens, por serem estes as maiores vítimas desta Violência. No entanto devido a pluralidade das Juventudes, muito ainda há para se investigar.

⁴⁸ O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-Lei Federal 8.069, de 13/07/1990) promove a defesa dos direitos da criança e do adolescente, considerando-os sujeitos plenos de direito e em desenvolvimento, procurando que tanto a família, a sociedade e o estado cumpram com suas respectivas responsabilidades.

Por este motivo, encerra-se esta dissertação propondo outros caminhos de pesquisa, que poderiam complementar o presente estudo, podendo ainda ampliar a compreensão das relações estabelecidas entre Juventude, Violência e Escola. O primeiro caminho seria uma análise das políticas públicas socioeducativas destinadas aos jovens do bairro Planalto Serrano para identificar quais concepções de Juventude guiam estas ações e como os jovens participantes representam socialmente Juventude, Escola e Violência.

O segundo abordaria o momento em que os sujeitos desta investigação – em especial os jovens alunos da 8ª série – saem da Escola Planalto e vão cursar o ensino médio em outra escola próxima ao bairro. Esta, uma escola estadual, localizada em uma região mais central e que atende diversos bairros da região. O objetivo seria investigar as relações estabelecidas entre os jovens moradores do bairro Planalto Serrano e os jovens de outros bairros.

O terceiro caminho de pesquisa seria voltar e mudar o foco investigando agora como sujeitos os “visitantes”, numa tentativa de compreender as relações estabelecidas entre eles e a escola, identificar e analisar os motivos que os afastaram da sala de aula, mas não os afastaram da escola. Assim, fecho este trabalho abrindo possibilidades de continuidade.

REFERÊNCIAS

ABAD, M. Las políticas de juventud desde la perspectiva de la relacion entre convivencia, ciudadanía y nueva condicion juvenil en Colombia. In: León, O. D (Ed.). **Políticas públicas de juventud en América Latina: políticas nacionales**. Viña del Mar: CIDPA, 2003.

ABRAMOVAY, M, et.al. **Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social: desafio para políticas públicas**. UNESCO: Brasília, BID, 2002. 192p.

_____. **A Violência nas Ruas : Absenteísmo e Fracasso Escolar**. 2004 [online] Web: <http://www.ucb.br/observatorio>. PaperEspanha.15.07.doc

_____; RUA, M. G. **Violência nas Escolas**, Barsília:UNESCO, Instituto Ayrton Senna, UNAID, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, Consed, UDINE, 2002.

ABRIC,J, C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora EdUERJ, 2001.

ADORNO, S. Exclusão socioeconômica e Violência urbana. In: **Sociologias**, jul/dez 2002, nº 8, pág. 84 – 135.

_____. Ética e Violência. In: Abramo, H.W. FREITAS, V. M, SPOSITO, M. P. (orgs.). **Juventude em Debate**. São Paulo: Cortez. 2000.

ARENDT, H. **Sobre a Violência**. Tradução de André Duarte. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

APPLE, M. W. Oliver, A. Indo para a direita: A educação e formação de movimentos conservadores. In: GENTILE, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

BARRETO, V. Educação e Violência: reflexões preliminares. In: ZALUAR, A. **Violência e educação**. São Paulo: Livro do Tatu/Cortez, 1992.

BORGES, W, H. : **Violência, direito e trabalho na organização social: uma análise crítico historicista**. São Paulo: Germinal Editora, 1997.

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____; PASSERON, J.C . **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1975

_____. **O desencantamento do mundo: estruturas econômicas e estruturas temporais.** São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____. **A miséria do mundo.** Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A . CATANI, A (orgs). **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro, Zahar, 1988.

CAMACHO, T. (org.). **Ensaio sobre Violência.** Vitória: EDUFES, 2003.

CAMACHO, L. M. Y. A invisibilidade da Juventude na vida escolar. In: **Perspectiva,** Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 325–343, jul/dez 2004.

_____. Contribuições para pensar a Violência no Espírito Santo. In: Camacho, T. (org.). **Ensaio sobre Violência.** Vitória: EDUFES, 2003.

_____. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes:** um estudo da realidade de duas escolas semelhantes e diferentes entre si. 2000. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

CANAU, V. M.; LUCINDA, M. C.; NASCIMENTO, M. G. **Escola e Violência.** Rio de Janeiro: D P & A, 2001.

CARDIA, N. A violência urbana e a escola. In: **Contemporaneidade e Educação.** Rio de Janeiro: IEC, ano II, n. 2, 1997.

CARRANO, P. Identidades Juvenis e escola. In: **Alfabetização e Cidadania,** n. 10, novembro de 2000.

CASTRO, M, G. Políticas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. In: NOVAES, R; VANNUCHI, P (orgs). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação.** São Paulo: editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

CAVALCANTI, R. **Relatório de pesquisa projeto Bem Viver.** Prefeitura Municipal da Serra. Secretaria de promoção Social, 2003.

CHAUI, M. Ética, Política e Violência. In: Camacho, T. (org.). **Ensaio sobre Violência.** Vitória: EDUFES, 2003.

_____. PEREGRINO, M. Jovens e a Escola: compartilhando territórios e sentidos de presença. In: **A Escola e o Mundo Juvenil: experiências e reflexões**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Série Em Questão, n. 1.

CORTI, A. P FREITAS, V. M. Culturas Juvenis, educadores e escola: avanços e impasses na construção do diálogo. In: **A Escola e o Mundo Juvenil: experiências e reflexões**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Série Em Questão, n. 1

DAYRELL, J. A escola como espaço Sócio-Cultural. In: DAYRELL, J. (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DA MATA, R. As Raízes da Violência no Brasil: Reflexões de um Antropólogo Social. In: PAOLI, M.C. BENEVIDES, M.V. PINHEIROS, P.S. DA MATA, R. **A Violência brasileira**. São Paulo. Ed. Brasiliense, 1982.

_____. **A Casa e a Rua**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1995.

FRAGA, P, C, P. Política, isolamento e solidão: práticas sociais na produção da violência contra jovens. In: SALES; MATOS; LEAL. **Política Social, Família e Juventude**. São Paulo: Cortez, 2004.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R; VANNUCHI, P (orgs). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

GÓMEZ, A. I. P. **Cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artemed, 2001.

GUIMARÃES, Maria Eloísa. **Escola, galeras e narcotráfico**. Rio de Janeiro; 1995. 205 p. Tese (Doutorado) – PUC do Rio de Janeiro.

IANNI, O. Raízes da violência. In: Camacho, T. (org.). **Ensaio sobre Violência**. Vitória: EDUFES, 2003.

IRRAZABAL, R. OYARZÚN, A. Asignatura juvenil: uma proposta de formação social para os jovens estudantes. In: **A Escola e o Mundo Juvenil: experiências e reflexões**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Série Em Questão, n. 1.

KOURY, M, G, P. Cultura do Medo e Juventude no Brasil atual. In: **RBSE**, v.3, nº.8, pp. 188-204, João Pessoa, GREM, Agosto de 2004.

LEVISKY, D, L. (org). **Adolescência: pelos caminhos da violência a psicanálise na prática social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

MARGULIS, M. **La Juventud es mas que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

_____. Juventud uma aproximación conceptual. In: BURAK, S.D. (org.). **Adolescencia y Juventud en América Latina**. Cartago: Libro Universitario Regional, 2001.

_____. Juventud o juventudes? In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 325–343, jul/dez 2004.

MCLAREN, P. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Tradução Lucia Pellanda Zimmer et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MERTON, R. K. **Sociologia: teoria e estrutura**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MINAYO, M. C. S. (et. al.). **Fala Galera**: Juventude, Violência, e Cidadania – Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

_____. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

NOGUEIRA, M, A; NOGUEIRA, C, M, M. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, M.A . CATANI, A (orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

NOVAES, R. R. Juventude e Participação Social: apontamentos sobre a reinvenção da política. In: ABRAMO, H. W. FREITAS, V. M. SPOSITO, M. P. (orgs.). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

PAIVA, V. Violência e pobreza: a educação dos pobres. In: ZALUAR, A. (org.). **Violência e educação**. São Paulo: Livro do Tatu/Cortez, 1992.

PAIS, M. J. **Culturas Juvenis**. Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PEREGRINO, M. A Fecundidade da Noção de Moratória (Vital/Social) para a análise das relações entre Juventude e Educação no contexto de massificação dos processos educativos. In: **Reunião Anual da ANPED, 27, 2004**, Caxambu. Anais...Caxambu, ANPED, 2004.1CD – ROM.

PERRENOUD, P. Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora, 1995.

POCHMANN, M. Juventude em busca de novos caminhos. In: NOVAES, R; VANNUCHI, P (orgs). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

PORTO, M, S, G. A violência urbana e suas representações sociais: o caso do distrito federal. In: **São Paulo em Perspectiva**. Vol. 13, nº 4. São Paulo out/dez 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DA SERRA. Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania. **Diagnóstico e Proposta de Atuação para o Programa de Prevenção à Violência da Serra**. 2003.

QUAPPER, D. K. Juventude ou Juventude? Acerca de cómo mirar y remirar a las Juventudes de nuestro continente. In: BURAK, S.D. (org.). **Adolescencia y Juventud en América Latina**. Cartago: Libro Universitario Regional, 2001.

SACRISTÁN, J, G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, J, V, T. Violências, América Latina: a disseminação de formas de violência e os estudos sobre conflitualidades. In: *Sociologias*, nº 8. Porto Alegre, jul/dez. 2002.

SARACENO, C. **Sociologia da Família**. Lisboa: Estampa, 1988.

SETTON, M, G. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. In: **Educação e Pesquisa**. vol. 28, nº 1. São Paulo jan/jun 2002.

SOARES, L. E. Juventude e Violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, R; VANNUCHI, P (orgs). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SPOSITO, M. P. CARRANO, P. C. In: LEÓN, O. D. (ed.). **Juventude e políticas públicas de juventud en América Latina**: políticas nacionales. Viña Del Mar: Ediciones CIDPA, 2003.

SPOSITO, M. P. **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

_____. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. In: **Educação e Pesquisa**, vol. 27, nº 1. São Paulo, jan/jun, 2001.

_____; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a disciplina a violência. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 325–343, jul/dez 2004.

_____. Algumas Reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ARAMO, H, W; BRANCO, P, P, M.(orgs). *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo. Pouso Alegre: Instituto Cidadania, 2005.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 1998.

UNESCO – **Mapa da Violência III: os jovens do Brasil – Juventude, Violência e cidadania.** Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Ministério da Justiça/SEDH, 2002 a, 142 Pp.

_____. - **Mapa da Violência IV: os jovens do Brasil – Juventude, Violência e cidadania.** Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Ministério da Justiça/SEDH, 2004, 142 Pp.

ZALUAR, A. **Condomínio do Diabo.** Rio de Janeiro: Revan: Ed. UFRJ, 1994a.

_____. (org). **Violência e educação.** São Paulo: Livro do Tatu/Cortez, 1992.

_____. **Integração Perversa: pobreza e tráfico de drogas.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

_____. **Dilemas da Segurança Pública no Brasil.** Rio de Janeiro: Instituto de Medicina Social/ UERJ. 2005.

_____; LEAL, M, C. Violência Extra e Intramuros. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** V. 16, nº 45. São Paulo, fev. 2001.

_____, NORONHA, José C. de and ALBURQUERQUE. Violência: pobreza ou fraqueza institucional. **Cad. Saúde Pública**, 1994a, vol.10. suppl 1, p. 213–217.

ZANOTELLI, C.L. O espaço da Violência na Grande Vitória: o caso dos homicídios. In: Camacho, T. (org.). **Ensaio sobre Violência.** Vitória: EDUFES, 2003.

WIEVIORKA, M. **O novo Paradigma da Violência.** Revista Tempo Social, USP, São Paulo, 9 (1): 5-41, maio de 1997.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

1 – Identificar as representações sociais de Juventude dos jovens alunos

- a) Quais palavras os jovens utilizam quando se referem a Juventude?
- b) Quais características eles utilizam para “enquadrar” os outros jovens na categoria Juventude?
- c) Quais atributos são necessários para ser identificado como jovem pelos jovens?
- d) Os alunos se tratam de forma violenta? Que tipos de Violência?
- e) Os alunos tratam os professores de forma violenta, na sala de aula? Que tipo de violência?
- f) Os alunos se referem aos professores de forma agressiva quando estão longe deles?
- g) Que marcas (vestuário, atitudes, gestos, expressões) a pesquisadora percebe nos alunos que os destaque como jovens?

2 – Identificar as concepções de Juventude que orientam as ações pedagógicas

- a) Como os professores, coordenadores e diretora se referem aos jovens na frente destes?
- b) Como os professores, coordenadores e diretora se referem aos jovens entre os pares?
- c) Como os professores, coordenadores e diretora caracterizam a Juventude em suas conversas informais?
- d) Como os professores, coordenadores e diretora percebem/distinguem os jovens (bons/maus, disciplinados/indisciplinados, violentos/não violentos)
- e) Há um consenso entre os professores e funcionários sobre como tratar o jovem aluno?
- f) Os professores tratam os alunos de forma violenta em sala de aula? Que tipo de violência?
- g) Os professores se referem aos alunos de maneira violenta/agressiva, quando estão longe deles?
- h) Há tratamento violento/agressivo entre os professores, e destes com a coordenação e direção?

3 – Identificar por meio de conversas as representações sociais dos jovens e dos educadores sobre Violência Fatal.

4 – Analisar os efeitos da Violência fatal sofrida e cometida por jovens no bairro.

- a) Percebe-se mudança de comportamento nos alunos nos dias que acontecem ou sucedem homicídios no bairro? Ficam mais agitados? Assustados? Agressivos? Amedrontados? Indiferentes? Eufóricos?
- b) Os homicídios que ocorrem no bairro são comentados pelos alunos, na sala de aula? Se sim, quais?
- c) Os homicídios que ocorrem no bairro são comentados pelos alunos, fora da sala de aula? Se sim, quais?
- d) Os homicídios que ocorrem no bairro são comentados pelos professores, na sala de aula? Se sim, quais?
- e) Os homicídios que ocorrem no bairro são comentados pelos professores, coordenadores e diretora, quando estão longe dos alunos? Se sim, quais?
- f) Como os professores abordam o tema da Violência em sala?
- g) Quando o tema da Violência fatal surge em sala como os professores reagem?
- h) Quando o tema da Violência fatal surge em sala como os alunos reagem?
- i) Os jovens alunos fazem distinção de alguma forma sobre aqueles jovens alunos que sofreram a Violência Fatal indiretamente?
- j) Os professores distinguem os alunos que sofreram indiretamente a Violência Fatal, na sala de aula?
- k) Como os jovens comentam a violência fatal no bairro?
- l) Como os professores comentam a violência fatal no bairro?

5 – Analisar as ações da escola direcionadas aos jovens alunos com o intuito de minimizar a Violência.

- a) Como se dá a relação da escola com o bairro?
- b) A escola desenvolve ações com o objetivo de minimizar a violência?
- c) Como estas ações acontecem? São planejadas ou ocorrem de forma esporádica dependendo da demanda?
- d) A escola abre as portas para que ações de outras instituições ou de iniciativa pessoal, utilizem o seu espaço?
- e) Quando estas ações ocorrem, como são desenvolvidas?
- f) Algum professor desenvolve ação independente, em sala de aula? Como elas acontecem? Há planejamento anterior, ou ocorre conforme a demanda?
- g) Como os jovens alunos recebem estas ações?
- h) Os jovens participam efetivamente destas ações?
- i) Quais os resultados que se espera alcançar com estas ações?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

PROFESSORES

- 1) Qual disciplina leciona?
- 2) Qual a sua formação?
- 3) Onde se formou? Quando?
- 3) Há quanto tempo leciona e há quanto tempo leciona nessa escola?
- 4) Quais as turmas nesta escola?
- 5) O que entende por Educação?
- 6) Já conhecia o bairro antes de vir dar aula? Se sim qual opinião tinha?
- 7) Esta opinião mudou?
- 8) Qual foi a 1ª impressão da escola e dos alunos quando chegou?
- 9) E agora?
- 10) Para Você a Violência presente no bairro influencia o comportamento dos alunos?
- 11) O que você entende por Violência?
- 11) O que você entende por Violência Fatal? Este tipo de Violência está presente no bairro?
- 12) Você aborda o tema da Violência em sala de aula? Se sim como? Se não porque?
- 13) Quando ocorre algum homicídio no bairro, os alunos comentam? Isto muda o comportamento deles de alguma maneira durante a sua aula?
- 13) Cite casos recentes de homicídios ocorridos no bairro.
- 13) E na vida deles? Acredita que ocorram mudanças? Homicídios alteram/influem na vida deles?
- 14) De que maneira os professores ficam sabendo dos homicídios que ocorrem no bairro?
- 15) Na sua opinião os alunos desta escola são diferentes dos alunos de outras escolas públicas? Se sim em que?
- 16) Na sua opinião quais as principais características dos alunos de 7ª e 8ª série desta escola? Quais pontos você indicaria como positivos e quais indicaria como negativos?
- 17) A escola realiza algum tipo de ação com o objetivo de minimizar a violência? Qual? Como? Você participa? Com que frequência? São planejadas ou esporádicas?
- 18) Você realiza alguma ação individual, sobre este tema? Como em quais momentos?
- 19) O que você entende por Juventude?
- 20) Na sua opinião, deve haver distinção entre alunos e jovens alunos? Como isto deve ser feito?
- 21) Como é a sua relação com os outros professores.

- 21) com os alunos.
- 21) com os coordenadores .
- 21) Com a diretora.
- 22) Na sua opinião qual a importância da educação escolar, para os jovens deste bairro?

DIRETORA

1. Há quanto tempo ocupa o cargo de Diretora?
2. Qual a formação da Sra.?
3. Onde se formou? Quando
4. O que a Sra. entende por educação?
5. Como é o relacionamento da escola com a comunidade?
6. E com as famílias dos alunos?
7. Ocorrem reuniões de pais? Com que frequência?
8. E de professores qual a frequência?
9. Quais são os maiores problemas enfrentados pela escola?
10. E os pontos positivos?
11. Na sua opinião a violência presente no bairro exerce alguma influência para a escola? Qual?
12. A escola já foi vitimizada por esta violência? De que maneira?
13. Na sua opinião a violência presente no bairro influencia de alguma maneira as atitudes ou comportamento dos alunos?
13. Cite casos recentes de homicídios ocorridos no bairro.
14. Quando ocorre algum homicídio no bairro os alunos comentam? Isto muda o comportamento deles de alguma maneira?
15. Como a Sra. toma conhecimento destes homicídios?
16. O que você entende por Violência.
17. O que a Sra. entende por Violência Fatal? Este tipo de Violência esta presente no bairro?
18. A Sra tem casos de alunos ou ex-alunos vítimas de homicídios? Se sim como o caso repercutiu na escola?
19. Na sua opinião quais as principais características dos alunos da 7ª e 8ª série?
20. A escola realiza algum tipo de ação com o objetivo de minimizar a violência? Qual? Como? Com que frequência? São programados ou são esporádicos?
21. A escola permite a utilização do espaço da escola para ações de outras instituições, ou particulares? Como? Quais? Com que frequência?
22. O que a Sra entende por Juventude?
23. Na sua opinião deve haver distinção entre alunos e jovens alunos? Se sim como isto é passado para os professores e coordenadores?
24. Como é a relação da Sra. Com os professores,
25. e com os coordenadores
26. e com os alunos?
27. Na sua opinião qual a importância da educação escolar, para os jovens deste bairro?

COORDENADOR

1. Qual a sua formação?
2. Quando e onde se formou?
3. A quanto tempo trabalha nesta escola?
4. Qual a sua função enquanto coordenador?
5. O que o Sr. Entende por educação?
6. Já conhecia o bairro antes de vir trabalhar aqui? Se sim qual opinião tinha?
7. Esta opinião mudou?
8. Qual foi a 1ª impressão da escola e dos alunos quando chegou?
9. E agora?
10. Como é o relacionamento da escola com a comunidade?
11. E com as famílias dos alunos?
12. Ocorrem reuniões de pais? Com que freqüência?
13. E entre os coordenadores e direção?
14. Cite casos recentes de homicídios ocorridos no bairro.
15. Na sua opinião a Violência presente no bairro influencia o comportamento dos alunos?
15. O que você por Violência?
16. O que você entende por Violência Fatal? Este tipo de Violência está presente no bairro?
17. Quais são os principais motivos das ocorrências? Com alunos de que série ocorre mais? De que sexo? Na sua opinião por que isto acontece?
18. Quando ocorre algum homicídio no bairro, os alunos comentam? Isto muda o comportamento deles de alguma maneira?
19. De que maneira você fica sabendo dos homicídios que ocorrem no bairro?
20. Na sua opinião os alunos desta escola são diferentes dos alunos de outras escolas públicas? Se sim em que?
21. Na sua opinião quais as principais características dos alunos de 7ª e 8ª série desta escola? Quais pontos você indicaria como positivos e quais indicaria como negativos?
22. A escola realiza algum tipo de ação com o objetivo de minimizar a violência? Qual? Como? Você participa? Com que freqüência? São planejadas ou esporádicas?
23. Você enquanto coordenador realiza alguma ação individual, sobre este tema? Como em quais momentos?
24. O que você entende por Juventude?
25. Na sua opinião, deve haver distinção entre alunos e jovens alunos? Como isto deve ser feito?
26. Como é a sua relação com os professores?
27. Com os alunos?
28. Com os outros coordenadores
29. Com a diretora.
30. Na sua opinião qual a importância da educação escolar, para os jovens deste bairro?

APÊNDICE C – ROTEIRO GRUPO FOCAL

1. Eu gostaria que cada um de vocês se apresentasse, falando a idade e a série.
2. Há quanto tempo vocês moram no bairro? Onde moravam anteriormente?
3. Com quem vocês moram? Estas pessoas que moram com vocês trabalham (em que), estudam, ficam em casa, estão desempregados?
4. Há quanto tempo estudam nesta escola?
5. Algum de vocês já ficou reprovado? Quando? Em que série?
6. Gostaria que vocês falassem um pouco sobre o seu dia, a sua rotina.
7. Vocês têm tempo livre ? O que costumam fazer no seu tempo livre?
8. O que costumam fazer para se divertir?
9. Falem um pouco sobre a relação de vocês com a família?
10. E com os amigos?
11. Gostaria que vocês me falassem sobre a escola, o que vocês mais gostam e o que menos gostam na escola.
12. Como é o relacionamento com os outros colegas da escola?
13. Os colegas da escola fazem parte do seu grupo de amigos fora da escola?
14. E como é o relacionamento com os professores?
15. E com os coordenadores e diretora?
16. Para vocês a educação é importante? Porque?
17. Vocês já pensaram qual profissão querem seguir?
18. Como vocês imaginam o futuro?
19. Os professores falam de faculdade, de vestibular?
20. Vocês gostariam de continuar morando no bairro, ou pensam em mudar?
21. Se sim, por que?
22. Vamos falar um pouco sobre o bairro, o que vocês acham deste bairro?
23. O bairro Planalto Serrano é bom para o jovem morar?
24. Para vocês quais são os pontos positivos e os pontos negativos do bairro?
25. E as outras pessoas, que não moram no bairro, o que acham dele?
26. E sobre a violência dizem que o bairro é violento, vocês concordam ou discordam dessa opinião?
27. Se concordarem que o bairro é violento, relatem casos que vocês ficaram sabendo de violências praticadas aqui.
28. O que vocês entendem por violência?
29. Para vocês o que é violência fatal?
30. Algum de vocês conhece alguém que foi vítima de violência fatal aqui no bairro?
31. Quantos anos estas pessoas tinham?
32. Vocês têm medo da violência, porque?
33. Na opinião de vocês porque o bairro é violento?
34. O que deveria ser feito para diminuir a violência no bairro?
35. A televisão as vezes mostra o jovem como violento. O que vocês acham disso? O jovem é violento? Se sim, por quê?

36. É bom ser jovem ou é ruim? Porque?
37. O que vocês entendem por juventude?

APÊNDICE D – REPORTAGENS A RESPEITO DO BAIRRO

DATA DE PUBLICAÇÃO DAS REPORTAGENS

Nove mortes em apenas 24 horas – 10 de janeiro de 2005.
Serra lidera ranking das 20 cidades mais perigosas do país – 04 de abril de 2005.
Governo revela mapa da violência na cidade – 12 de abril de 2005.
Mãe e filho são executados no bairro Planalto Serrano – 27 de abril de 2005
Polícia prende gangue de Planalto Serrano – 28 de maio de 2005.
Jovens armados aterrorizam comunidade de Planalto Serrano – 30 de julho de 2005.
PM confirma “guerra” entre jovens – 20 de agosto de 2005.
Atentado e morte por motivos fúteis – 16 de novembro de 2005.
Noite de violência acaba em morte em Planalto Serrano – 20 de novembro de 2005.
Tiroteio causa pânico e deixa quatro pessoas feridas em trailer – 20 de novembro de 2005.
Planalto Serrano: mais um rapaz é assassinado durante o final de semana – 21 de novembro de 2005.

**APÊNDICE E – TABELA DE OCORRÊNCIA DE HOMICÍDIOS NO MUNICÍPIO
DA SERRA DE JANEIRO DE 2001 À ABRIL DE 2006**